

## 1 INTRODUÇÃO

A oferta de cursos de graduação em Educação Física (EF) apresentou crescimento significativo em nosso país, especialmente nas décadas de 1990 e 2000. Ainda hoje, o crescimento persiste, porém, em menor escala. Conseqüentemente, a demanda por profissionais que sejam capazes de exercer a docência nas instituições de ensino superior (ES) aumenta na mesma proporção.

No entanto, ao analisarmos a literatura e a legislação que rege essa atividade de ensino, é visível a atenção precária atribuída à formação desse docente. Basta apenas o indivíduo portar uma titulação, obtida, principalmente, mediante cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para que seja elegível ao cargo de docente universitário salvaguardando as diferenças de exigências entre instituições públicas e particulares, para o ingresso nessa atividade. Além disso, a LDB 9394/96 (BRASIL, 2011b) isenta o futuro docente do ES do exercício da prática de ensino (para outros níveis, são exigidas, no mínimo, 300 horas dessa atividade), o que pode influenciar em sua atuação.

Assim, podemos imaginar qual seria a bagagem que o docente deste nível de ensino traz sobre os aspectos didático-pedagógicos. A grande maioria dos cursos de graduação, com exceção daqueles de cunho didático, metodológico ou equivalente, não possui disciplinas relacionadas à docência. Nos cursos de licenciatura em EF, apesar de existirem algumas dessas disciplinas, elas estão voltadas para a especificidade do conteúdo da área. Além disso, é importante ressaltar que a docência no ES tem suas particularidades, a começar pelo próprio discente. Portanto, a escassez do conjunto de conhecimentos didáticos e pedagógicos específicos pode gerar dificuldades no futuro exercício da profissão no ES.

O curso de pós-graduação é a porta de entrada para a atividade docente no ES. Nele, muitas vezes, o futuro professor universitário cursará, por exigência do programa, uma ou duas disciplinas que abordam temas sobre a educação formal de maneira geral. Contudo, o que parece ser valorizado no professor desse nível de ensino é o seu conhecimento específico sobre determinado conteúdo e não propriamente a sua habilidade para ensinar. Porém é importante considerar que o

conhecimento específico não necessariamente garante um bom desempenho no ensino.

A lacuna entre a formação e a atuação do docente do ES poderia, muitas vezes, ser diminuída com a experiência adquirida ao longo desses processos. Mas, isso pode depender muito dos interesses do docente e de suas convicções sobre a sua atividade. Devemos considerar a importância atribuída à pesquisa pelas instituições, o que poderia levar o docente a canalizar seus esforços e interesses a apenas essa esfera em detrimento das atividades de cunho pedagógico. A preocupação em torno dessa realidade situa-se no fato de que tal posicionamento pode levar ao comprometimento da formação dos graduandos.

Nos cursos de formação inicial em EF, além das disciplinas teóricas, há também aquelas denominadas teórico-práticas, nas quais os conceitos teóricos são apresentados e utilizados para fundamentar a ação (prática) dos futuros profissionais.

Historicamente, desde a criação dos primeiros cursos da área, essas disciplinas fazem parte da grade curricular. Todavia, com os progressos no estabelecimento do corpo de conhecimentos próprio da EF, a concepção das aulas práticas vem se alterando.

Inicialmente, durante as aulas práticas, o aluno executava os exercícios de determinado conteúdo, sem se preocupar com o processo de ensino-aprendizagem envolvido, constituindo-se apenas na “prática pela prática”. Atualmente, ao menos no discurso, reconhece-se a importância do embasamento teórico para a aplicação do conteúdo prático, bem como a inseparabilidade de teoria e prática em qualquer contexto.

Entretanto, em virtude de alguns estudos com indivíduos egressos de cursos de formação inicial em EF, percebe-se que em algum ponto essa integração não fica clara para o graduando. É possível compreender, portanto, que se o aluno percebe essa falta de integração, em algum momento pode ter ocorrido uma falha durante seu processo formativo. Tal dificuldade talvez tenha origem em uma série de fatores como:

- A expectativa e a postura adotada pelos alunos: quando chegam para a aula de Ginástica Artística, Futebol ou Natação, os alunos esperam que a aula seja sempre prática, além de imaginar que se tornarão exímios executores

das habilidades relacionadas a essas modalidades; simultaneamente, observamos que nos ambientes de aulas práticas muitas vezes impera o descaso, a falta de atenção e o desrespeito.

- A importância atribuída a esse tipo de aula: os alunos tendem a acreditar que nas disciplinas de caráter teórico-prático é necessário estudar menos do que em disciplinas somente teóricas, como fisiologia, biomecânica e bioquímica, por exemplo.
- Os próprios conceitos hegemônicos de teoria e prática vigentes em nossa sociedade.
- Dificuldades do docente em realizar esta integração.

Apesar de existirem centenas de cursos de EF em atividade no Brasil, pouco se sabe sobre a atividade do docente nesse contexto. Eles estão cientes da necessidade dessa integração para a formação profissional? Como eles transpõem os desafios de lecionar nas disciplinas de caráter teórico-prático?

Esse quadro torna-se ainda mais instigante quando nos referimos a conteúdos ou disciplinas que apresentam reconhecidamente um desprestígio, tanto na sociedade, quanto na escola, que se constitui como importante fonte de contato dos indivíduos com as práticas corporais. É o caso, por exemplo, do que ocorre com as manifestações ginásticas, que, especialmente a partir de meados do século XX, passou a perder espaço na Educação Física Escolar.

Assim, o presente estudo propõe-se a investigar as relações estabelecidas entre teoria e prática, no contexto dos cursos de formação em EF, no âmbito das disciplinas ginásticas, sob o ponto de vista do docente que as ministra.

## 2 JUSTIFICATIVA

No censo da Educação Superior, realizado pelo INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011), foi registrada a existência de 970 cursos de formação inicial na área de EF, sendo 446 voltados para a área da licenciatura e 351 para a do bacharelado. Conseqüentemente, a demanda por docentes para atuarem nestes cursos é proporcionalmente grande. Ao refletirmos sobre esta condição, fica uma questão: estes docentes estão adequadamente preparados para esta tarefa?

Cunha (2004a) ressalta o fato de que o desenvolvimento do ES, sobretudo a formação docente, vem sendo pautada na improvisação, principalmente comparando-se a outros níveis de ensino. No caso da EF não parece diferente. Porém, apesar da escassa oferta de possibilidades de formação do docente, fatores como a experiência na profissão, o empirismo, a tradição e a cultura da área parecem ser fatores relevantes nesse processo.

Somando-se a isto, devemos considerar o fato de que a literatura (BORGES, 2005; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; MARCON, SANTOS GRAÇA, NASCIMENTO, 2010; NASCIMENTO et al., 2009; SCHÖN, 1983) aponta que a formação inicial parece ter pouco impacto sobre a atuação profissional. Uma das causas apontadas para esse quadro refere-se ao fato de que os graduandos sentem dificuldade em aplicar as teorias estudadas na Universidade. Esse desequilíbrio pode ter procedência na forma como o conteúdo das disciplinas é apresentado aos alunos, talvez na própria sala de aula, ao longo dos cursos de graduação. Considerando que o professor universitário, e conseqüentemente a sua atuação, faz parte desta dinâmica, é coerente tentar compreender como ela ocorre.

Portanto, a qualidade da formação do docente e sua atuação podem exercer impacto direto sobre a qualidade do curso e, conseqüentemente, sobre os futuros profissionais. Assim, estudos acerca da atividade docente que visam a contribuir para sua atuação parecem pertinentes.

Quando se trata da atuação docente no ES, o cenário com o qual nos deparamos é o do aluno egresso da pós-graduação, que possui uma formação voltada para a pesquisa e assume aulas nos cursos de graduação. Muitas vezes, o

docente tem considerável conhecimento específico sobre o assunto que abordará, mas poucas ferramentas que o auxiliem na intermediação desse conhecimento em direção à aprendizagem dos alunos. Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que a tônica da preparação do professor universitário é pautada na especificidade de uma área de conhecimento. Isso nos leva a questionar como será o caso daqueles que se propõem a assumir uma disciplina teórico-prática no curso de EF, considerando-se as particularidades dessas disciplinas.

Constataremos mais adiante que alguns autores citam a polêmica em torno da relação entre teoria e prática nos cursos de formação dessa área. No entanto, pouco se conclui efetivamente de “prático”, no sentido de como deveria proceder um docente que vive essa situação. Questões como que tipo de prática é necessário ao aluno de graduação, ou o quanto de prática deve ocorrer, ainda propiciam muitas discussões. Além disso, pouco se sabe sobre a dinâmica da relação entre teoria e prática numa situação de aula na graduação. Nesse sentido, professores que estão ingressando na carreira e buscam informações para amparar sua atuação nesse contexto específico, encontram poucos dados sobre o que é praticado por outros professores, ou ainda, indicações de como deveriam proceder.

Principalmente em virtude da escassez de literatura e de dados concretos sobre a atuação docente nas disciplinas teórico-práticas nos cursos de formação inicial em EF bem como sobre a influência de tal atuação sobre a formação dos profissionais, acreditamos que estudos nessa área possam trazer contribuições para a melhoria das aulas, da qualidade do curso e, quiçá, para uma mudança na visão da sociedade sobre essas disciplinas e sobre o curso em si.

### **3 OBJETIVO**

#### **3.1 Objetivo geral**

O principal objetivo do presente estudo é compreender a integração entre teoria e prática nas disciplinas ginásticas, nos cursos de formação inicial em EF, sob o ponto de vista do docente de instituições privadas.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Investigar como os docentes identificam a relação teoria e prática, especialmente nas aulas práticas;
- Investigar como os docentes tratam as atividades didáticas nessas disciplinas.

Como consequência das constatações e dados levantados, pretendemos também sugerir caminhos que possam auxiliar os docentes, tanto aqueles em exercício, quanto aqueles que pretendem atuar na docência de disciplinas ginásticas nos cursos de formação inicial em EF.

## 4 REVISÃO DE LITERATURA

Em virtude da abordagem metodológica adotada, antes de iniciar o desenvolvimento dessa etapa do estudo, é importante explicar brevemente o papel dessa sessão no presente trabalho.

De acordo com o que será explicado no item 5, nesta pesquisa faremos uso da *Grounded Theory*, ou Teoria Fundamentada. Nessa abordagem, a teoria substantiva<sup>1</sup> gerada está arraigada ao contexto estudado. Portanto, não há a preocupação em enquadrar os resultados obtidos em alguma teoria já existente. Assim, o objetivo da revisão bibliográfica é contextualizar a realidade estudada.

### 4.1 Sobre o Ensino Superior

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2007) a formação em nível superior no Brasil ocorre em diferentes instituições:

1. Universitárias: nas quais a educação se baseia no tripé ensino - pesquisa - extensão; têm caráter público ou privado. Podem ser subdivididas em: Universidades, Universidades especializadas e Centros Universitários.
2. Não universitárias: Centros Educacionais de Formação Tecnológica, Centros de Formação Tecnológica, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas, Institutos Superiores de Educação.

A formação em nível superior teve seu início quase que simultaneamente ao processo de colonização do país. Os primeiros responsáveis por oferecer esse tipo de formação em terras brasileiras foram os jesuítas que, de acordo com Cunha (2000), a partir de 1550, fundaram colégios que não tinham a função única e específica de formar sacerdotes e que atendiam os filhos das pessoas que constituíam a elite. Porém, para impedir a criação de movimentos que visassem à independência, a metrópole não autorizava a constituição de Universidades na colônia.

---

<sup>1</sup> Glaser e Strauss (2007) definem teoria substantiva como aquela que se refere a uma área substantiva ou empírica de investigação.

Em decorrência da transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, como consequência da invasão de Portugal, fez-se necessária uma reconstrução do ES que vinha sendo empregado em nosso país. Num primeiro momento, foram criadas cátedras isoladas para a formação profissional, caracterizadas por serem unidades de ensino de extrema simplicidade, nas quais um professor, de acordo com seus próprios meios, ensinava seus alunos num local improvisado. Os cursos contemplados nesse sistema foram o de Medicina e o de Engenharia. Posteriormente, com o crescimento das cátedras, transformadas em escolas, academias e faculdades, com características administrativas e estruturais mais estabelecidas, o curso de Direito também foi criado (CUNHA, 2000).

No início do século XX, começaram a ser constituídas em nosso país as primeiras instituições com o *status* de Universidade, com destaque para a Universidade de Manaus, a pioneira, e a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira a assumir duradouramente essa condição. Uma característica marcante das primeiras instituições universitárias era a atuação de professores estrangeiros, em virtude da escassez de recursos humanos qualificados para a atividade docente nesse nível de ensino em nosso país.

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pela estabilização das instituições que vinham sendo fundadas e pela regulamentação das mesmas, quando era possível notar um grande controle governamental sobre as Universidades. Assim, percebemos a interferência governamental, desde o controle financeiro das instituições até a nomeação de dirigentes ou reitores.

A solicitação de maior autonomia por parte da Universidade começou a surgir no período entre 1950 e 1960. Com a massificação do ensino secundário, a procura por cursos de nível superior aumentou consideravelmente e a modernização do sistema de ES tornou-se necessária.

Em 1968 ocorreu a primeira Reforma Universitária que, segundo Cunha (2000), propiciou condições institucionais para a efetiva criação das instituições universitárias no país. De acordo com a autora, apesar das implicações da atuação do governo militar sobre as instituições de ES (como por exemplo, a aposentadoria precoce de docentes e o controle policial sobre currículos, programas de disciplinas e bibliografia), esse foi um período de extrema importância para impulsionar o crescimento da Universidade brasileira. Dentre os pontos positivos figuram a



ampliação de recursos para a graduação e a pós-graduação, a construção de novos prédios e laboratórios, a regulamentação da atividade docente e o aumento expressivo do número de estudantes.

As principais mudanças propostas na Lei 5054/68, referente à Reforma Universitária, foram (ROMANELLI, 2005):

- a integração de cursos, áreas e disciplinas;
- a composição curricular: disciplinas obrigatórias e optativas;
- a centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa;
- a criação de cursos de vários níveis e de duração diferentes;
- o incentivo informal à pesquisa;
- a extinção da cátedra;
- a ampliação de representação nos órgãos de direção às várias categorias docentes.

Nas últimas décadas do século XX, a Universidade passou por um processo de transformação. A concepção de formação foi, aos poucos, reorganizada e essa instituição passou de agente transformador social a entidade administrativa:

- Década de 1970: Universidade funcional – possibilitava prestígio e ascensão social, mediante a graduação, além de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho;
- Década de 1980: Universidade de resultados – caracterizada pela expansão do ES, agrega a parceira com entidades privadas, visando ao financiamento de pesquisas de acordo com os interesses das empresas;
- Década de 1990: Universidade operacional – entidade administrativa, voltada para si mesma, oferece uma formação rápida para o ingresso imediato no mercado de trabalho.

Essa última fase vivida pela Universidade persiste até hoje e, de certa maneira, pode modular a atuação do docente nesse contexto. Em uma realidade que busca certo imediatismo, atividades que envolvem reflexão e discussão ocupam muito tempo. Talvez por isso seja possível observar ainda a ocorrência de aulas predominantemente expositivas, baseadas, frequentemente, na simples transmissão do conhecimento. Esse quadro se manifesta de maneira ainda mais clara quando consideramos as instituições particulares, as quais, em sua grande maioria, tratam a educação como bem de consumo.

Talvez, uma das alternativas para retomar os verdadeiros e reais papéis da Universidade seja a elaboração de um projeto político-pedagógico que envolva esforços dos docentes e da própria instituição. Além disso, para que tal projeto funcione, a conscientização e o comprometimento dos docentes e da instituição é fundamental. No entanto, diante da concepção de Universidade operacional, que visa ao lucro, parece difícil e delicada a proposta de implantação de tais medidas. Do sistema de contratação e remuneração dos professores (horista) à falta de espaço para a discussão entre os docentes, passando pelo número de alunos por turma, percebemos um conjunto de fatores que contribui para que o ES permaneça no estado em que se encontra.

Contudo, não podemos negar essa condição. São essas as características encontradas pelos docentes que fizeram parte desse estudo. Portanto, é necessário encarar essa situação e identificar como é possível, nesse contexto, desenvolver o trabalho docente.

#### **4.2 Sobre a Educação Física no Ensino Superior**

A EF é uma área de conhecimento relativamente nova no âmbito das disciplinas acadêmicas. No Brasil, as primeiras escolas superiores de EF foram criadas nas duas primeiras décadas do século passado, e apresentavam como características marcantes as tendências médico-higienista e militar (CASTELLANI FILHO, 2007). Ainda de acordo com o autor, por um longo período, a EF no Brasil foi de extrema importância para a constituição de um indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação de um processo de desenvolvimento do país que buscava constituir seu próprio modo de vida.

Por algum tempo, a demanda por profissionais ou “instrutores” dessa área era suprida por militares, formados nas instituições voltadas para esse fim (como a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, criada em 1907, e o Centro Militar de Educação Física, criado em 1922) (GALLARDO et al. 2000). Em 1931, foi fundada a Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.

De acordo com Massa (2002), a formação do profissional em EF no Brasil teve como característica nos anos iniciais, além da influência militar, a formação de profissionais eminentemente técnicos e conhecedores dos métodos da época.

Os cursos de licenciatura em EF inicialmente instaurados em nosso país visavam à formação do professor, e apresentavam um currículo dominado por disciplinas pedagógicas, ou seja, disciplinas que “ensinavam” os processos pedagógicos para “ensinar” determinada habilidade motora. No entanto, mudanças sociais e econômicas passaram a exigir dos profissionais formados nos cursos dessa área, conhecimentos que lhes possibilitassem a atuação em outros ambientes que não o escolar (MANOEL; TANI, 1999; TANI, 1997, 2011).

Assim, após um período de discussões e de debates acerca do tema, em meados dos anos 1980 e início dos anos 1990, começaram a surgir os primeiros cursos de bacharelado em EF. Esse tema ainda é bastante controverso entre os estudiosos e pesquisadores, entretanto, não será aprofundado no presente estudo. Portanto, atualmente, a formação do profissional de EF ocorre por meio dos cursos de graduação, nas opções bacharelado e licenciatura.

Porém concordamos com Borges (2005) quando diz que o trabalho do educador físico está fundamentado, antes de tudo, em interações humanas, independentemente do ambiente em que ocorre (escola, clube, centro comunitário, empresa, academia etc.). Desse modo, tanto a atividade desempenhada pelo bacharel quanto pelo licenciado em EF engloba uma atividade educativa num sentido amplo. Assim, antes de tudo, somos todos educadores.

Nos últimos anos, as mudanças mais sensíveis ocorridas nos cursos de graduação em EF referem-se à alteração da duração do curso, de quatro, para três anos, no caso da licenciatura (BRASIL, 2011a). Os cursos de bacharelado permanecem com a duração de quatro anos. Todavia, observamos nas instituições o modelo “três mais um”, quando o aluno cursa a licenciatura em três anos e com a complementação de mais um ano, obtém o grau de bacharel. Tais alterações são frequentes nas instituições particulares.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2011a) publicou uma resolução na qual estabelece as diretrizes para os cursos de graduação (bacharelado) em EF e a função dos cursos de licenciatura.

Alguns trechos desse documento são estreitamente relacionados com o presente estudo, e serão aqui destacados. Tais passagens abordam a concepção do governo sobre a teoria e a prática nestes cursos de formação.

Primeiramente, quando trata dos princípios norteadores das diretrizes curriculares dos cursos de graduação plena, o texto determina a indissociabilidade entre teoria e prática. Posteriormente, quando trata dos mecanismos de indissociabilidade, o texto esclarece que essa será promovida através das atividades de prática como componente curricular, estágio supervisionado e atividades complementares. No contexto estudado, as disciplinas de ginástica, a associação entre teoria e prática pode ocorrer tanto na primeira quanto na terceira opções apresentadas<sup>2</sup>.

A mesma resolução determina que a formação do profissional deverá ocorrer em duas grandes esferas, a saber: a formação ampliada e a formação específica. Na primeira, são contempladas as dimensões sociais, biológicas e científicas; na segunda, cuja responsabilidade é a de abranger os conhecimentos identificadores da EF, figuram as dimensões culturais do movimento, técnico-instrumental e pedagógica do conhecimento.

Além disso, no parecer CNE/CES 0058/2004 ainda é mencionado que:

A aquisição das competências e das habilidades requeridas na formação do graduado em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de **interação teoria e prática**, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção acadêmico-profissional e que estas sejam balizadas por posicionamentos reflexivos que tenham consistência e coerência conceitual. As competências não podem ser adquiridas apenas no **plano teórico, nem no estritamente instrumental**. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das pessoas. (p. 10, grifo nosso)

Ressaltamos que o modo como essas esferas de formação serão organizadas no projeto pedagógico do curso, bem como na sua matriz curricular, ficam sob a responsabilidade da instituição de ensino que o oferece. Assim, como pontuam Neira (2009) e Nista-Piccolo (2010), muitas vezes os currículos dos cursos

---

<sup>2</sup> Sem dúvida, os estágios são importantes para a integração entre teoria e prática. Porém, como se constituem em disciplinas ao longo dos cursos, não necessariamente os professores das disciplinas de ginástica conseguem interferir sobre este momento de aprendizado.

de formação inicial em EF são transformados em grandes colchas de retalhos, nos quais as disciplinas permanecem encarceradas em si mesmas e comprometem a formação do aluno. Como ressalta Neira (2009), muitas vezes os currículos são construídos a partir do “paradigma frankensteiniano”, permeado por conflitos internos.

O autor destaca também que

[...] o currículo precisa ser o fruto de uma ação coletiva. Inicialmente desenhado por um colegiado composto por representantes daqueles que nele atuarão como sujeitos, mas experimentado e avaliado por cada ator constantemente (NEIRA, 2009, p.123).

Concordamos com o autor e acreditamos que, dessa maneira, os professores, enquanto atores desse currículo, deveriam participar nesse processo. Porém, o que observamos, em especial nas instituições particulares, movidas pela máxima da educação enquanto mercadoria, não existe tempo para tais discussões. Desse modo, o docente é deixado à margem do sistema, apesar de sua importância para seu funcionamento.

De acordo com Tani (1996, 2011), a grade curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física pode ser dividida em três grandes blocos:

- a. Disciplinas voltadas à orientação acadêmica: compreende aquelas que oferecem base para a pesquisa, como por exemplo, “Metodologia da pesquisa científica”.
- b. Disciplinas voltadas à orientação pedagógica: correspondente às disciplinas aplicadas à formação de professores, como didática e prática de ensino.
- c. Disciplinas voltadas à atividade: compreende as disciplinas de natureza prática, especialmente aquelas relacionadas aos “esportes”, que, em geral, recebem o nome da própria modalidade esportiva: futebol, basquete, ginástica ou dança, citando alguns exemplos.

Por outro lado, o estudo de Correia e Ferraz (2010) sobre as competências do professor de EF, identificou que os profissionais entrevistados consideram imprescindível a aquisição dos seguintes conhecimentos ao longo da formação inicial:

didático-pedagógicos (relacionados à didática de ensino), técnicos (conhecimentos específicos da área da Educação Física) e bagagem cultural (conhecimentos acumulados pelos professores ao longo da vida, considerando aspectos culturais, sociais, éticos e morais). Por outro lado, ao inquirir os professores sobre falhas ao longo do seu processo de formação acadêmica, o grupo mais apontado por sua defasagem foi o dos conhecimentos técnicos, com destaque para a falta de integração entre teoria e prática.

Quanto às respostas dos professores com relação ao que consideraram como falha mais relevante no processo de formação acadêmica, 42% relataram falta de conhecimento prático. Somando-se a este fato, **para 67% dos professores, o mais importante em um curso de graduação em Educação Física é que ele relacione teoria e prática.** Ao responderem se o curso de Educação Física que realizaram integrou teoria e prática, 40% alegaram que “não”; 40% declararam que “em parte” e somente 20%, respondeu que “houve” esta integração (CORREIA; FERRAZ, 2010, p. 284) (grifo nosso).

Em suma, podemos dizer que os cursos de formação inicial em EF:

- Têm sua origem calcada sobre os paradigmas médico-higienista e militarista;
- São oferecidos nas modalidades licenciatura e bacharelado, voltadas para fins diferenciados;
- Muitas vezes são concebidos de forma fragmentada, pois suas matrizes curriculares constituem-se em colchas de retalho;
- São regulamentadas por resoluções que recomendam a inseparabilidade entre teoria e prática;
- São constituídos de três tipos principais de grupos de disciplinas, as de orientação acadêmica, as de orientação pedagógica e as voltadas à atividade.

Adicionamos a esses pontos aqueles relacionados às características gerais do ensino superior privado: busca de uma formação rápida, oferecimento de condições pouco adequadas para o ensino (como salas superlotadas, falta de estrutura para a atividade docente) e remuneração docente aquém daquilo que corresponde o seu trabalho.

O foco do presente projeto será justamente o grupo das disciplinas voltadas à atividade, também conhecidas como teórico-práticas, existentes tanto nos cursos de

licenciatura quanto de bacharelado, especificamente as que a abordam diferentes manifestações ginásticas.

As condições dos cursos de formação inicial em EF apresentadas neste tópico não serão julgadas como adequadas ou inadequadas. Tampouco pretendemos fazer sugestões de como elas poderiam ser alteradas, a fim de oferecer uma formação diferenciada ao discente. Tal pretensão está muito além deste trabalho, pois, envolve a articulação de diversas esferas, política, institucional, econômica, filosófica, entre outras. Portanto, entendemos que essa é a situação com a qual o docente irá se deparar no dia-a-dia de seu trabalho. Nossa preocupação é compreender como o docente pode intervir nessa realidade de acordo com as condições que ela apresenta.

### **4.3 Docência no ensino superior e a Educação Física**

A educação é um processo que se destaca na sociedade atual, pois acredita-se que por meio dela seja possível “humanizar” o ser humano, ou seja, é mediante a educação que o indivíduo vai assumindo os valores, os conceitos e as ideias correntes. Além disso, ela também é considerada um fator determinante para o estabelecimento da igualdade social e para o desenvolvimento econômico, científico, político e tecnológico de uma sociedade (PIMENTA; ANASTASIOU; CVALET, 2002). Segundo os autores, apesar de sua reconhecida importância, a educação vem enfrentando alguns desafios, quais sejam:

- A sociedade da informação e a sociedade do conhecimento: a informação, tão vasta e de fácil acesso, tende a relegar o papel do professor a uma atividade secundária. Nesse panorama a informação é basicamente transmitida aos alunos, por meio de algum instrumento tecnológico (televisão, computador), e o professor se limita a monitorar as atividades, tirar dúvidas e organizar a atividade. No entanto, conhecimento e informação se diferem; conhecer é mais do que simplesmente deter a informação, é ter a capacidade de organizá-la, analisá-la, estabelecer relações, interpretá-las e aplicá-las.

Somente um profissional preparado tem condições de conduzir os educandos a esses raciocínios.

- A convivência com a depredação da condição humana, representada na violência, na concentração de renda com as minorias, na destruição do meio-ambiente, nas destruições das relações pessoais, nas manifestações de dominação entre camadas sociais e países mais e menos ricos.
- As novas configurações de trabalho, que irão modular a atividade docente na direção de um ensino cada vez mais preparador para essa realidade.

A Universidade, assim como a Escola, terá a função, portanto, de mediar a construção de conhecimento. De acordo com Pimenta, Anastasiou e Cavalet (2002), a Universidade caracteriza-se pela docência e investigação, e tem por finalidades o desenvolvimento e a criação da cultura, a preparação para o exercício de atividades profissionais e o apoio ao desenvolvimento da sociedade.

Nesse âmbito, a docência necessita, entre outros pontos: do domínio dos conhecimentos de uma área específica, de um ensino que se constitua num processo de formação de conhecimento e da atribuição de autonomia aos alunos, para que eles próprios possam construir o conhecimento.

Sabemos que a docência no ES é uma tarefa bastante complexa. Pimenta, Anastasiou e Cavalet (2002) chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, os docentes adentram essa área sem ter uma formação adequada. Os autores mencionam também que a própria legislação permite a ocorrência desse fato, quando determina que a preparação para a docência no ensino superior acontecerá através dos cursos de pós-graduação. Por outro lado, estes cursos geralmente são voltados para a formação do pesquisador e atribuem pouco ou nenhum espaço para a preparação docente.

Ainda assim, existe um grupo na comunidade acadêmica que acredita na correspondência entre docência e pesquisa, o que garantiria a boa atuação nas duas tarefas apesar da formação ser pautada somente em um dos lados. Ou seja, preparação do docente para o ES, que hoje ocorre principalmente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com ênfase na pesquisa, naturalmente prepararia o indivíduo para as atividades de ensino.

No entanto, Pimenta e Anastasiou (2008) ressaltam as diferenças entre as atividades do pesquisador e do docente, permitindo-nos concluir que para as duas



situações são necessários saberes distintos. O Quadro 1 resume os apontamentos da autora:

<b>Fator</b>	<b>Docência</b>	<b>Pesquisa</b>
Sujeitos envolvidos	Relações com parceiros de trabalho e com os alunos.	Individual ou em grupo.
Tempo	Não flexível: o processo deve durar um semestre ou um ano.	Relativamente flexível.
Resultado	Esta atividade deve propiciar novas sínteses dos conhecimentos existentes.	Conhecimento gerado a partir do problema de pesquisa.
Método	Dependente das concepções do professor sobre ciência, conhecimento e saber escolar. Exige um processo de reflexão sistemática e contínua. Sofre adaptações constantes.	Estabelecem etapas claras a serem seguidas na busca por respostas ao problema de pesquisa.

Quadro 1 – Diferenças entre as atividades de docência e pesquisa (adaptado de PIMENTA e ANASTASIOU, 2008)

Podemos perceber, mediante a análise proposta pela autora, que as atividades de docência e de pesquisa lidam com os mesmos fatores, mas de forma diferenciada. Nesse sentido, a preparação do professor do ES que é pautada na pesquisa e, de forma muito tímida, aborda questões didáticas, parece criar uma lacuna para sua futura atuação docente.

Gil (2006) menciona que, por muitos anos, a formação do docente universitário foi negligenciada, pois se assumia que sua atuação estava diretamente relacionada a pessoas adultas, o que descartaria a necessidade de uma formação pedagógica. Ainda de acordo com o autor, por se tratar de indivíduos adultos, com personalidade formada e com definição clara de seu rumo profissional, não seria exigido mais do que a transmissão de conhecimentos e a resolução de dúvidas por parte do professor.

No caso da EF esse cenário não é diferente. Aqueles que abraçam a carreira docente no ES são, muitas vezes, profissionais que veem da atuação prática na quadra, na academia, na piscina, ou são pesquisadores. Geralmente, as pessoas que ingressam nessa carreira são aquelas que possuem conhecimento prático sobre determinada atividade profissional e/ou egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com maior experiência na área da pesquisa (CUNHA, 2004b). Assim, tem-se a impressão de que para ser professor universitário basta possuir um corpo de

conhecimentos e transmiti-los aos alunos reunidos em uma sala de aula, não importando muito como isso será feito.

Por outro lado, entendemos que a atividade docente, em qualquer nível de ensino, envolve não só saberes sobre o tema/assunto estudado, mas também o processo de ensinar e as relações entre os sujeitos envolvidos. No caso da EF, somos responsáveis por orientar os alunos da graduação a ensinar a ensinar, considerando todos os fatores a eles relacionados (público, ambiente, materiais, razões etc.). Gil (2006) destaca algumas funções dos docentes universitários, quais sejam:

- elaborar diagnósticos de necessidades e de interesses dos estudantes;
- definir objetivos e planejar tarefas;
- estabelecer um clima cooperativo de suporte à aprendizagem;
- selecionar conteúdos significativos para os estudantes;
- utilizar procedimentos de avaliação diretamente relacionados à aprendizagem.

Borges (2005) destaca ainda, que a formação universitária em EF deve fazer com que os futuros profissionais adquiram um conjunto de conhecimentos, de competências, de habilidades e de técnicas que poderão ser utilizados posteriormente em sua prática de ensino.

Nessa área, podemos notar uma particularidade. De acordo com minhas experiências, como aluna e como professora, é possível constatar que, muitos dos professores que atuam nas disciplinas práticas foram atletas, da modalidade que ministram, ou ainda foram técnicos ou auxiliares. Não raro, os alunos num primeiro momento, associam a competência do professor à sua habilidade em executar um movimento, ou seja, relacionam o saber fazer (execução) ao saber ensinar.

#### **4.4 Conceitos**

O cerne deste estudo está voltado para a integração entre teoria e prática nas disciplinas ginásticas nos cursos de formação inicial em EF. Isso implica, portanto, na harmonização desses conhecimentos por parte dos docentes dessas disciplinas.

Conhecimento pode ser definido como “função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência [...] apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.53). Os autores complementam que o termo conhecimento refere-se tanto “à coisa conhecida” quanto ao “ato de conhecer”. O conhecimento caracteriza-se como um bem individual, que é influenciado e influencia todo o contexto em que vivemos.

A literatura nos traz algumas classificações para os tipos de conhecimento. Um exemplo difundido na área da Educação é o de Michel Polanyi, que trata de duas dimensões do conhecimento: o conhecimento explícito e o conhecimento tácito (SAIANI, 2004, p. 101).

Polanyi afirma que sabemos mais do que podemos relatar. Esse fato pode ser ilustrado pela metáfora do iceberg: a parte visível assemelha-se ao conhecimento que pode ser descrito, o conhecimento explícito. A parte submersa é o conhecimento tácito, com “volume” bem maior do que o da parte visível. Existe, no entanto, uma constante troca de conteúdos entre as duas partes do iceberg, uma vez que o que foi explícito um dia passou a funcionar tacitamente, e que a qualquer momento podemos explicitar alguns (mas não todos) fatores que atuam tacitamente em nosso conhecimento.

Dessa forma, Polanyi procura esclarecer que o conhecimento que conseguimos verbalizar é muito menor do que o que realmente possuímos sobre determinado assunto. Em virtude do delineamento metodológico adotado, nos limitaremos a analisar o conhecimento explícito dos sujeitos que farão parte deste estudo.<sup>3</sup>

Outra classificação do conhecimento pode ser notada em qualquer ambiente educacional, inclusive no meio universitário. Essa classificação debruça-se sobre a divisão do conhecimento em teórico e prático. Na área da EF, especialmente, é possível perceber que essa divisão (inclusive quando observamos os documentos que regulamentam esses cursos – ver seção 4.2), de alguma forma, faz parte da cultura daqueles que compõem esse meio. Frequentemente nos deparamos com frases do tipo: “Este professor/curso é muito teórico”, “Esta disciplina é prática”, “Na

---

<sup>3</sup> Acreditamos que, para investigar com propriedade o conhecimento tácito, o estudo deveria utilizar outras técnicas de coleta, como a observação, por exemplo, e não somente a entrevista, como ocorreu nesta pesquisa.

próxima semana a aula será teórica ou prática?” e assim por diante. Portanto, parece-nos relevante nesse momento compreender o que seria teoria e prática para posteriormente analisarmos os discursos dos sujeitos.

#### 4.4.1 Prática

A palavra prática origina-se do grego *praktiké* e significa uso, experiência, exercício (CUNHA, 2001). Por sua vez, Japiassu e Marcondes (2008) afirmam que a prática remete-se à “ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta e efetiva [...] conhecimento empírico, saber fazer algo.” (p. 223).

Vázquez (1990) aponta que a prática é uma atividade característica do ser humano e pode ser percebida, por exemplo, através do trabalho e da manifestação artística. De acordo com o autor, o que caracteriza a atividade prática é o seu caráter real, objetivo, de transformação da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com os quais se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Nesse tipo de atividade, o sujeito age sobre uma matéria que existe independentemente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para a sua transformação.

Portanto, podemos dizer que a prática está estritamente relacionada com a ação humana diante de uma realidade, e faz com que exista a mudança de estado dessa realidade. Neste sentido, não podemos ignorar o homem que irá atuar nesse contexto, e que o produto de sua ação, de sua prática, sofrerá invariavelmente influência de suas concepções. O homem executará sua prática de acordo com a realidade por ele percebida.

O autor afirma que “a transformação que ocorrerá por meio do trabalho humano exige uma série de atos físicos, corpóreos” (VÁZQUEZ, 1990, p. 193), e faz, claramente, uma relação entre prática e corpo.

A relação da atividade prática com o corpo, e a sua conseqüente desvalorização, também reflete a cisão corpo/mente permeada em nosso convívio.

Existe uma tendência a se valorizar mais aquilo que está relacionada às atividades intelectuais, em detrimento àquilo que se relaciona com o corpo.

Além disso, podemos perceber influências de eventos históricos que culminam no panorama atual, de valorização de um e desvalorização do outro. Gamboa (2007) lembra que, na Antiguidade, a filosofia dos gregos repeliu o mundo “prático”, pois não era possível captar dele muita coisa além daquilo que era observado. Além disso, neste período, existia a exaltação da atividade contemplativa e intelectual dos homens livres, em contraposição à prática material traduzida no trabalho físico exercido pelos escravos.

Ao observarmos o *status* das atividades práticas em nossa sociedade, podemos perceber que, frequentemente, ela é desqualificada. Um exemplo que poderia ilustrar esse fato no ES é a própria diferença de postura dos alunos com relação às disciplinas “teóricas” e as “práticas”. Muitas vezes, as primeiras são aquelas consideradas mais difíceis e que necessitam de mais estudo, ou ainda, maior dedicação.

Kuenzer (2004), ao tratar sobre a relação teoria e prática na formação profissional, ressalta que a desvalorização da prática está relacionada ao modo de produção capitalista, que estabelece aqueles que dominam e os que são dominados nessa relação. Aqueles que estão no controle da situação possuem o domínio da teoria e aqueles que realmente “fazem” dominam o saber prático. A autora ressalta que esse processo de doutrinação é iniciado durante o processo de formação profissional.

Especificamente no caso da EF, verificaremos mais adiante que a prática ganha duas fortes conotações: como vivência corporal e como regência (ensino).

#### **4.4.2 Teoria**

Se por um lado a prática está relacionada à ação e ao fazer, a teoria relaciona-se à atividade de reflexão e de análise das percepções do mundo. Manoel (2009) ressalta que a teoria envolve uma série de conceitos e princípios que buscam explicar uma realidade e fazer previsões sobre a mesma. Sob outro aspecto, se a

prática está relacionada ao corpo, ao movimento e à transformação, a teoria relaciona-se com as atividades intelectuais: abstrair, generalizar, deduzir, sintetizar, prever etc.

Japiassu e Marcondes (2008) esclarecem que, de acordo com a filosofia grega, a teoria refere-se ao conhecimento especulativo, abstrato e puro, que se afasta da experiência concreta. Assim, trata-se de um saber que não implica uma preocupação com a prática.

No entanto, Pereira (1984) ressalta que a conceituação de teoria, em seu “estado dicionário”, engloba de diferentes maneiras o sentido de contemplação abstrata e do “conhecimento puro”. O autor segue dizendo que uma análise simplista desse conceito, como muitas vezes está determinado nos dicionários, pode nos levar a alguns equívocos. Ao compreender a teoria somente como contemplação e abstração, desconsideramos o seu significado mais profundo, e acabamos por simplesmente fazer dela uma oposição à prática.

Vázquez (1990) pontua que o objeto da teoria são as sensações ou percepções sobre a realidade, as quais possuem uma existência subjetiva, ou os conceitos, teorias e representações, relacionados a uma existência ideal. O autor complementa, dizendo que a teoria existe no plano das ideias, mas, ela em si, não muda ou transforma a realidade. Para que isso seja possível, ela deve fazer uso de um veículo: a prática.

A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas a realidade permanece intacta (VÁZQUEZ, 1990, p. 203).

No entanto, o autor menciona que transformações ocorrem no plano teórico e que as mesmas estão presas a ideias e são manifestadas, por exemplo, na passagem de uma hipótese a uma teoria, e dessa para outra teoria mais bem fundamentada.

Kuenzer (2004) lembra que por meio da teoria é possível analisar e interpretar a realidade, o que nos permite fazer leituras e percepções além daquelas imediatas. Segundo a autora, tal aprofundamento é importante, pois assim é possível compreender as relações, conexões, estruturas internas, formas de organização, relações entre parte e totalidade, bem como finalidades que não transparecem a um

olhar superficial. Segundo Vázquez (1990), a atividade teórica em si não modifica o mundo, apesar de poder modificar nossas ideias a respeito do mesmo.

#### **4.4.3 A relação entre teoria e prática**

É muito comum percebermos a utilização dos termos teoria e prática, estabelecendo entre eles uma relação de oposição. No entanto, Vázquez (1990) aponta que ao contrário de opostos, deveríamos observar estes conceitos como diferentes, como foi possível perceber nos parágrafos anteriores.

O autor ressalta ainda que a visão que trata da teoria e da prática como fatores opostos tem origem na tentativa de se desvincular uma da outra, o que, na realidade, não deveria acontecer. Quando verificamos esse panorama, percebemos a prática esvaziada e com caráter estritamente utilitário, e a teoria desnecessária e nociva à prática.

Como mencionado anteriormente, Kuenzer (2004) aponta que a cisão, ou a dificuldade de interação entre teoria e prática está vinculada à lógica do sistema de produção capitalista, que estabelece a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho. Com o capitalismo surge a necessidade de se organizar e dividir o trabalho, manifestado na divisão técnica exemplificada pelos modelos taylorista/fordista. A fragmentação do trabalho surge da necessidade de valorização do capital.

Essa divisão também reflete uma relação de poder, que está nas mãos daquele que detém o conhecimento (teórico). A autora complementa e cita que essa cisão, em termos educacionais, é percebida durante todo o processo de formação do indivíduo, expressa nos conteúdos, nos métodos e nas formas de organização e de gestão do sistema escolar espaço de acesso ao saber teórico por excelência.

A divisão entre teoria e prática expressa a divisão entre trabalho intelectual e manual como estratégia de dominação, tendo em vista a valorização do capital. Tal ruptura só será desfeita com o estabelecimento de um novo modo de produção ou, talvez, um novo olhar sobre essas duas atividades.

Vázquez (1990) pontua que a contraposição entre teoria e prática pode ser notada ao longo da história. Nesse panorama, a teoria se coloca como onipotente em suas relações com a realidade e considera a prática como uma degradação da teoria.

Rays (2001) complementa e cita que é muito comum percebermos, nessa relação, a existência de uma em função da outra (a prática em função da teoria ou vice-versa). No entanto, o autor lembra que isolar uma ou outra, pode resultar em privar o homem de sua capacidade de agir de forma consciente e histórica.

No entanto, Vázquez (1990), Rays (2001) e Kuenzer (2004) ressaltam que a relação mais adequada entre teoria e prática é a dialética. Nessa perspectiva a teoria e a prática mostram-se dependentes uma da outra e determinam o horizonte de desenvolvimento e o progresso do conhecimento. Essa via de mão dupla, entre teoria e prática, é fundamental para o desenvolvimento das ciências e para a sua apropriação que vise ao desenvolvimento da produção humana.

Os conceitos apresentados entremeiam a sociedade, suas relações, seus acontecimentos, ainda que de maneira inconsciente. São constructos por nós aprendidos desde a infância e que acabam por permear nossas ações diárias. Provavelmente, na conduta do professor no ES, especificamente na situação proposta no presente estudo, é possível perceber a manifestação desses conceitos.

Concordamos com o posicionamento de que teoria e prática são indissociáveis. Corroboramos ainda com a ideia de Pereira (1983, p. 70) quando diz que

[...] esta relação implica uma fundamental dependência da teoria com referência à prática. Uma dependência de fundamentação, já que a elaboração da teoria não pode dar-se fora do horizonte da prática. Só a prática é fundamento da teoria ou seu pressuposto. Em que sentido? No sentido de que o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza do mundo (cultural/social) como consequentemente, de si mesmo.

Portanto, na área de EF, a teoria constitui-se num corpo de conhecimentos que fundamenta e é fundamentado na própria prática do profissional.



#### **4.5 O debate teoria *versus* prática nos cursos de graduação em Educação Física**

Desde o período de estudante do curso de bacharelado em Esporte, até o momento de convívio com docentes de outras áreas durante a experiência como docente do curso de EF, em muitas oportunidades foi possível ouvir comentários pejorativos a respeito dos cursos, do conjunto de disciplinas, do tipo de aula ministrada, entre outros. Essas declarações, de alguma forma, buscavam desqualificar as atividades acadêmicas relacionadas à EF e ao Esporte, classificando-as como “simplesmente jogar bola” ou “um meio de manter o corpo em forma”.

A concepção sobre a formação em EF que considera o curso como uma grande “academia de ginástica” ou “um clube”, ainda permeia o pensamento de alguns daqueles que anseiam adquirir uma formação nessa área e da sociedade. Tani (2011) afirma que tal concepção está atrelada ao fato de que a experiência que o aluno ingressante nesse curso tem é eminentemente prática (como por exemplo, da educação física escolar e da prática de atividades físicas e esportivas em clubes). Desse modo, ao iniciar o curso superior, a expectativa é que existam muitos momentos de prática corporal.

A valorização da prática, da experiência e da habilidade para a execução de movimentos, foi constatada por Mola (1995). Ao indagar os alunos de um curso de graduação em EF sobre qual livro lhes era mais atrativo aquele escrito por um famoso jogador que relata a sua experiência, ou escrito por um estudioso sem muita experiência com a execução dos movimentos da modalidade aproximadamente 45% dos entrevistados escolheram a primeira opção. Apenas 29,37% escolheriam o livro do estudioso e 21,01% escolheriam os dois. Dentre aqueles que escolheram a primeira opção, 55,01% disseram que a experiência é muito importante, e outros 30,61% mencionaram que a prática é melhor do que a teoria. É importante ressaltar, nesse ponto, que a experiência prática considerada é o ato de jogar. Porém, lembramos que na área de EF, mais relevante do que essa é a prática pedagógica, relacionada aos conhecimentos que permitam ao professor ensinar.

Tani (1995) comenta que os cursos têm reforçado as opiniões descritas anteriormente, pois, em grande parte deles, existe muita ênfase nas disciplinas práticas e, ao ingressarem, os graduandos têm suas expectativas atendidas mediante matrizes curriculares recheadas de disciplinas com esse perfil. Entendemos que o problema aqui não se refere exatamente à existência ou não de determinada disciplina, mas ao tratamento desses conteúdos. Conseqüentemente, entender como o docente dessa disciplina entende estes conceitos torna-se relevante, pois ele pode ser um agente modificador da realidade.

Além de criar determinada imagem dentro da sociedade (de que não é necessário estudar, de que o curso é fácil, de que o curso é uma oportunidade para exercitar-se, entre outras), o caráter prático dos cursos de EF parece diminuir a sua importância, de certa forma marginalizando-o e, em decorrência, reflete a cisão corpo/mente existente em nossa sociedade. Aquilo que está ligado ao intelecto, à mente, geralmente é mais valorizado. São numerosos os relatos de colegas de profissão sobre a luta que tiveram que travar com suas próprias famílias em virtude da opção por esse curso.

Castellani Filho (2007) corrobora essa ideia e menciona em seu estudo histórico sobre a EF, o fato de que essa concepção tem suas raízes no período colonial. A atividade física e o movimento em si foram vinculados ao trabalho manual e físico, que naquela época correspondia ao trabalho desenvolvido por escravos ou aqueles menos prestigiados socialmente, enquanto que o trabalho intelectual correspondia à classe dominante.

Existe também a possibilidade de que essa visão sobre o curso e sobre o profissional que ele almeja recaia sobre o fato relatado por Betti (1992), quando afirma que a ação profissional nessa área é aparentemente simples e não deixa transparecer, numa análise superficial, quais conhecimentos fundamentam um procedimento, como o ensino de alguma habilidade, por exemplo. Apesar de ouvirmos, insistentemente, o discurso de que a prática está fundamentada em uma teoria, de que o diferencial do profissional de EF é que ele sabe justificar, por meios teóricos, o que está sendo feito, não é simples perceber onde estão tais conhecimentos teóricos na ação do professor.

De acordo com Masseto (2006), as aulas práticas são momentos nos quais os professores podem assumir o papel de demonstradores, ou seja, mostram como é

um fenômeno, ou ainda, quando existe a aplicação (por parte dos alunos) de conceitos aprendidos nas aulas teóricas, geralmente nos laboratórios ou em situação de estágios.

Ao comparar tais realidades com aquelas observadas no curso de Fisioterapia, por exemplo, o primeiro momento seria quando o professor demonstra determinada técnica relacionada a um tipo de tratamento aos seus alunos e, o segundo, quando os alunos aplicam as técnicas em seus colegas.

Na EF, observamos situações semelhantes durante as aulas práticas. No entanto, o que muitas vezes causa confusão, principalmente para o aluno, é o fato de que ele é o executor do objeto de estudo da área, ou seja, o movimento. Ao mesmo tempo, o movimento é algo corriqueiro, presente em sua vida. Parece ser difícil para o aluno compreender que aquele momento de execução de um movimento faz parte da sua preparação profissional.

O estabelecimento de qual seria o objeto de estudo da EF gerou, e ainda gera, muita discussão no âmbito acadêmico. De acordo com Gilardi (1998), o movimento humano e suas implicações são os objetos de estudo desta área. O autor complementa a ideia quando diz que a área deveria se preocupar em justificar a prática de qualquer atividade motora. Oliveira (1993) menciona que a EF é responsável por produzir e disseminar conhecimentos que permitam a execução de movimentos eficientes, harmoniosos, específicos ou genéricos, dentro das possibilidades de cada indivíduo.

A definição do objeto de estudo da área, ainda que controverso, permitiu progressos nas aulas práticas nos cursos de graduação. Segundo Gilardi (1998), os primeiros cursos dessa natureza enfatizavam a prática das habilidades motoras/esportivas simplesmente “pela prática”. Voltavam-se apenas para a execução repetitiva das habilidades, sem preocupações mais profundas sobre a motricidade humana e o processo educacional. Talvez, esse fato ocorresse em virtude da quase inexistência de pesquisas e estudos pertinentes a essa área.

Tani (1996) cita os Estados Unidos, na década de 1960, como o berço do movimento para o estabelecimento da EF como disciplina acadêmica. Como consequência desse movimento, a produção científica na área foi se tornando cada vez mais significativa. O autor cita ainda que os reflexos desse movimento só repercutiram no Brasil por volta dos anos 80. A partir dessa época, um corpo de

conhecimentos específicos passou a ser elaborado, os quais viriam fundamentar a atividade prática dos profissionais e dos docentes durante os cursos.

Os estudos e as pesquisas na área de EF passaram a constituir, então, a base do curso. No entanto, Tani (1996) ressalta que apesar do aumento, a pesquisa nessa área tende a ser mais constante no âmbito das disciplinas básicas, em especial, aquelas voltadas para as ciências naturais, em detrimento daquelas relacionadas à solução de problemas e situações reais encontradas na prática profissional.

Talvez aqui esteja a origem do problema da dificuldade em relacionar teoria e prática durante o curso: as duas vertentes, a teórica e a prática, parecem muito distantes uma da outra. Assim, é possível imaginar que os avanços em relação à construção do conhecimento ficaram restritos às disciplinas desenvolvidas “em sala de aula” como Biomecânica e Fisiologia do Exercício, por exemplo, acarretando em um efeito cíclico: o conhecimento nas áreas mais “teóricas” cresce, o que resulta em maior interesse e prestígio<sup>4</sup>, atraindo mais pessoas para essas áreas e assim sucessivamente.

Mas quanto é importante ter um corpo teórico de conhecimentos num curso de graduação em EF? Para alguns autores (BETTI, 1992; MANOEL, 1996; NAHAS; BEM, 1997; TANI, 1996; TANI, 1997) o aspecto teórico na EF é o que fará a diferença entre o profissional e o leigo. Ensinar um movimento, no que diz respeito à ação em si, é uma tarefa que qualquer pessoa com certo nível de habilidade motora pode tentar fazer, por meio da habilidade, numa situação do tipo “Olhe, e faça como eu.”.

Tani (1996, 2011) justifica a necessidade dos conhecimentos teóricos e afirma que tentar ensinar mediante demonstração não é o suficiente. É necessário conseguir transformar a habilidade em conhecimento declarativo, o que requer o domínio dos mecanismos e processos envolvidos na situação, fator que recairá sobre os aspectos teóricos do movimento. Além disso, o autor afirma que possuindo os conhecimentos teóricos, torna-se mais fácil fazer adaptações e ajustes de acordo com a situação vivida. Não basta saber executar o movimento ou ter conhecimento técnico de como fazê-lo.

---

<sup>4</sup> Este prestígio manifesta-se de diversas formas. Um exemplo é a dificuldade que pesquisadores de áreas mais voltadas para a “prática” possuem em publicar em periódicos de alto impacto. As publicações mais qualificadas privilegiam as pesquisas básicas.

Betti (1992, p. 240) corrobora e afirma que:

A ênfase da ação profissional em Educação Física/Esporte está no aspecto intelectual e não físico-motor. A posse de habilidades (saber fazer o movimento) não leva necessariamente ao sucesso profissional (ensinar o movimento a outras pessoas) [...] Saber como ensinar movimentos também não é suficiente. É preciso saber por que ensiná-los ou não a certa clientela, sob as circunstâncias de um certo contexto, em determinadas fases do processo de ensino-aprendizagem. Isto implica em decisões de natureza filosófica, sociológica, psicológica e biológica teoricamente fundamentadas (novamente um processo intelectual).

Todavia, o que observamos com certa frequência em atividades relacionadas à prática de ensino nos cursos de EF é a insistência dos alunos em tentar demonstrar a habilidade, como se isso garantisse o aprendizado e o ensino ficasse circunscrito à simples demonstração. Essa situação parece ter origem em uma série de fatores combinados, como a cultura da área, as experiências que o próprio aluno teve em situações de aprendizagem e o modo como os conteúdos da disciplina foram apresentados pelo docente. Qual postura deveria ser adotada para evitar esse tipo de situação? Como o docente destas disciplinas deveria proceder, no sentido de modificar essa tendência?

Assim, no âmbito acadêmico parece que a existência da teoria é imprescindível, pois somente dessa forma seria possível fundamentar a prática. Mas, e a prática, tão requerida pelos estudantes de graduação em EF, será que ela também é importante?

Tani (1995), na tentativa de relacionar a teoria à prática estabelece que no lugar de ensinar sequências pedagógicas do ensino das habilidades (como por exemplo, o rolamento numa aula de ginástica artística, a bandeja numa aula de basquete ou a manchete numa aula de vôlei), as disciplinas práticas poderiam trazer muitas contribuições aos alunos se trabalhassem aspectos como:

- os princípios básicos dos movimentos;
- os processos do desenvolvimento motor;
- os mecanismos de aquisição de habilidades motoras;
- a estrutura das atividades ou tarefas motoras a serem utilizadas.

Mas, uma das perguntas que resta é: como fazer isso “na prática”?

Tojal (1995) relata a interdependência entre a teoria e a prática, chamada práxis. Para o autor, a relação íntima entre as duas faces, teoria e prática, é essencial para a existência de ambas. Sua separação levaria à inutilidade. E mais, o autor concorda com os apontamentos de Lawson (1990), os quais atribuem à prática o papel mais importante, sob a justificativa de que, no ambiente prático, no exercício profissional propriamente dito, as duas partes interagem concretamente. Assim, compreendemos que a EF corresponde a uma área eminentemente prática. A ação do professor seja ele bacharel ou licenciado, é aquilo que vai caracterizar a EF enquanto profissão.

Okuma (1996) destaca outros papéis da prática na formação do profissional em EF. Para a autora, por um lado a teoria nos oferece opções a serem seguidas, revela nossas fraquezas com relação ao conhecimento e nos estimula/incentiva a novas pesquisas. Por outro lado, a prática nos possibilita aprender a lidar com o desconhecido (ainda que uma habilidade motora), aprender a lidar com pessoas e cria nos graduandos atitudes positivas sobre o público com o qual ele poderá atuar.

Parece claro, portanto, que no âmbito acadêmico, apesar de muitas vezes se falar em dicotomia entre a teoria e a prática na EF, a concepção de que as duas faces devem ou deveriam caminhar juntas é bastante presente. Nesse sentido, na formação profissional na área não existe mais espaço para as aulas práticas em que o movimento é executado com um fim em si mesmo. A concepção de um estudante de EF que vai à faculdade somente para se exercitar parece ter ficado no passado.

No entanto, Graça (2004) afirma que a dificuldade em integrar teoria e prática, bem como a possibilidade de tornar essa última superficial e inconsistente, pode residir no fato de que se trata de uma área de estudo multidisciplinar, o que pode facilitar a segmentação do conhecimento e tender para um caráter performativo, como mencionado anteriormente.

Por outro lado, Tardif (2000, 2011), Borges (2005) e Nascimento et al. (2009) apontam que o distanciamento entre teoria e prática pode estar ancorado no afastamento da pesquisa do ambiente prático. Assim, aquele que acaba por constituir o corpo de conhecimentos teóricos que embasa a atuação do docente na universidade, distancia-se muito de uma teoria da prática, a qual se preocupa com os saberes necessários para a atuação profissional.

Em suma, nas disciplinas denominadas teórico-práticas, as duas faces dessa mesma moeda devem ser desenvolvidas de maneira única. Mas como será que essa relação complexa entre teoria e prática é processada? E mais, como é desenvolvida pelo docente responsável pelas disciplinas com esse caráter?

A docência nas disciplinas teórico-práticas dos cursos de EF parece apresentar características muito específicas. E o desafio que visamos a enfrentar é o de procurar entender de que maneira o docente, muitas vezes pouco preparado do ponto de vista didático-pedagógico, encara os obstáculos que surgem num ambiente de disciplina prática de acordo com o depoimento de suas próprias experiências. O contexto analisado será associado especificamente relacionado às disciplinas ginásticas. Com esse intuito, parece-nos relevante retomar algumas informações acerca de tais atividades.

#### **4.6 A docência nas disciplinas de ginástica nos cursos de formação em Educação Física**

A ginástica é uma atividade presente na vida do homem desde os primórdios. A origem da palavra nos remete ao ato de exercitar o corpo, ou o exercício do corpo nu. Ao longo da história da humanidade, observamos diversas mudanças de ordem social e econômica e, em consonância a tais alterações, a ginástica também se transformou, adaptando-se a novas realidades.

Com relação à abrangência da ginástica, Souza (2011) lembra que esse termo era inicialmente utilizado com referência a todo tipo de atividade física, cujo conteúdo era extremamente variado. Assim, com o passar dos séculos, a ginástica adquire diferentes papéis e significados dentro da sociedade, passando por forma de cultivar o corpo, forma de fortificá-lo e forma de adestra-lo.

A Europa do século XIX constitui-se num importante cenário para o início de um processo de transformação do conceito de ginástica que, em linhas gerais, passará, por um momento de padronização. Características como a liberdade de movimento, a variedade de manifestações e a criatividade dão lugar a práticas sistematizadas e com fins específicos. Surgem nesse período as Escolas Ginásticas,

dentre as quais podemos destacar a Escola Alemã, a Escola Sueca e a Escola Francesa.

Cada uma delas apresenta características bastante marcantes, extremamente relacionadas ao contexto vivido pelos respectivos países de origem, no momento de sua criação. Na Alemanha, a ginástica adquiriu um papel bastante importante para a preparação militar; na Suécia existia uma preocupação com questões relacionadas à saúde e à correção de vícios posturais; e na França, a ginástica aparece com uma conotação formativa e educacional (SOARES, 1998, 2007).

Ao longo do século XIX observamos a disseminação dessas práticas corporais pelo continente europeu, originando o chamado Movimento Ginástico Europeu. Assim, paulatinamente, os métodos ginásticos se consolidam no Velho Mundo e, aos poucos ganham espaço também em outros continentes.

No final do século XIX, quando da primeira edição dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, a ginástica já figurava como uma das atividades do evento, porém com características bastante diferentes das observadas atualmente. Isso se deve ao fato de que somente ao longo do século XX, ela se consolida como uma manifestação esportiva.

Após mais de um século de desenvolvimento, a ginástica, que em seus primórdios remetia-se a todo tipo de atividade física, passa, a partir das primeiras décadas do século XX a ter uma conotação menos abrangente. Souza (2011) organiza a ginástica em cinco grandes campos de atuação, de acordo com os objetivos de sua prática. São eles: ginásticas de condicionamento, ginásticas de competição, ginásticas de conscientização corporal, ginásticas fisioterápicas e ginásticas de demonstração.

No início do século XX foi instituída a Federação Internacional de Ginástica (FIG) que é a responsável pelo desenvolvimento das ginásticas de competição (Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica Acrobática, Ginástica Aeróbica Esportiva e Ginástica de Trampolim) e da ginástica de demonstração (Ginástica Geral)<sup>5</sup>.

No Brasil, a ginástica desempenhou um papel bastante importante no âmbito da EF, constituindo-se como o principal conteúdo desenvolvido nestas aulas durante muitos anos. No entanto, a partir de meados do século passado, é possível notar

---

<sup>5</sup> No presente estudo, o foco será o grupo de manifestações ginásticas coordenado pela FIG.



que outras atividades ganham maior espaço na escola e a ginástica, aos poucos, sai de cena.

Ayoub (2003), Marcassa (2004), Pizani et al. (2009) e Schiavon e Nista-Piccolo (2007) ressaltam este fato, apontando ainda suas possíveis causas: desconhecimento do professor, falta de infra-estrutura, periculosidade da modalidade e pouco interesse dos alunos.

Como destacam Schiavon e Nista-Piccolo (2007, p. 132):

As diferentes pesquisas realizadas apontam que o desconhecimento sobre como aplicar a Ginástica, por parte dos professores, é a principal razão apresentada, mostrando que esses profissionais têm dificuldades em visualizar essa modalidade esportiva além da sua perspectiva competitiva. Isto é, eles não sabem quais são as contribuições da aprendizagem dessa modalidade para o desenvolvimento motor de seus alunos. Essa questão pode sugerir a existência de falhas na formação do profissional de Educação Física, relacionadas ao conhecimento da Ginástica como um fenômeno cultural que não se limita ao aspecto competitivo.

Nas matrizes curriculares dos cursos de EF, a existência ou não das disciplinas ginásticas fica sob a responsabilidade da Universidade. Nista-Piccolo (2010) e Neira (2009) reforçam o fato de que a estrutura da formação do licenciado em EF varia muito de instituição para instituição. Isso ocorre porque, desde 1987, o chamado currículo mínimo foi extinto (ainda não se sabe se de fato ou de direito, como lembra Nista-Piccolo, 2010), e proporcionou autonomia para as instituições organizem-no da forma que acreditam que seja a melhor.

Assim, observamos que, dependendo da instituição, o aluno terá maior ou menor contato com as manifestações ginásticas, sendo as mais comuns, Ginástica Artística, Ginástica Geral e Ginástica Rítmica.

Segundo Nunomura e Tsukamoto (2009), a ginástica constitui-se num importante meio de desenvolvimento do indivíduo, especialmente em se tratando daqueles na fase da infância, bem como considerando-se os diferentes domínios, a saber:

- Domínio motor: a atividade ginástica permite ao praticante a experiência de movimentos em condições diversas, como em altura, em voo, em suspensão, em rotação. A exposição aos estímulos colabora para o aumento do repertório motor, o

desenvolvimento das diferentes capacidades físicas e o ganho de consciência e controle corporal.

- Domínio sócio-afetivo: uma vez que a prática ocorre em diferentes formas de organização (individualmente, em pares, em grupos), promovendo situações que incentivam o desenvolvimento de valores e a assimilação de princípios de vida em sociedade.

As autoras ressaltam que o desenvolvimento do praticante de ginástica, em especial daqueles que se encontram no período da infância,

[...] ocorre através da interação entre os elementos corporais e os grandes equipamentos, à música, ao ritmo, à manipulação de objetos, à composição de movimentos associados ao estímulo à criatividade, cooperação, exploração, descoberta, do desafio, entre outros aspectos (NUNOMURA; TSUKAMOTO, p. 16).

Ao analisarmos as modalidades de ginástica sob a responsabilidade da FIG, observamos que cada uma delas possui características bastante particulares. Mas também é possível identificar um ponto em comum: os elementos corporais. Os principais grupos desses elementos são deslocamentos, saltos, saltitos, rotações, movimentos axiais, equilíbrios, aterrissagens e balanceamentos. É importante que tais grupos de movimentos sejam dominados antes de conjugá-los à utilização de aparelhos.

<b>Modalidade Ginástica</b>	<b>Tipo de participação</b>	<b>Equipamento Aparelho</b>	<b>Música</b>	<b>Natureza</b>
Artística	Individual e equipe	Sim	Somente na prova de solo feminino	Competitiva
Rítmica	Individual e conjunto	Sim	Sim	Competitiva
De trampolim	Individual e sincronizado	Sim	Não	Competitiva
Aeróbica	Individual, duplas, trios e conjunto	Não	Sim	Competitiva
Acrobática	Dupla, trio e quarteto	Não	Sim	Competitiva
Geral (ou Para Todos)	Grupos	A critério do grupo	Sim	Demonstrativa

Quadro 2 – Principais características das diferentes modalidades ginásticas que fazem parte da FIG.

Como é possível observar no Quadro 2, o que caracteriza as diferentes ginásticas são os seguintes fatores: tipo de participação, utilização de material ou equipamento, utilização de música e a natureza da atividade

Difícilmente, em um curso de formação inicial em EF, observaremos o oferecimento de todas estas manifestações ginásticas. Em consulta à grade curricular das instituições privadas, observamos que as manifestações mais frequentes são a Ginástica Artística (GA), a Ginástica Rítmica (GR) e a Ginástica Geral (GG).

A GA é uma modalidade ginástica de caráter competitivo, que tem suas origens na Escola de Ginástica Alemã. A característica principal dessa modalidade é a execução de elementos ginásticos, acrobáticos e da dança sobre aparelhos de grande porte. Em situações de competição, cada ginasta executa sua série individualmente, tanto na seção masculina quanto na feminina. Além das competições individuais, existem também aquelas por equipe.

O aspecto estético, a presença da música, a fluência na execução dos movimentos, a harmonia entre ginasta e aparelho e a música, são fatores marcantes da modalidade GR. Ao contrário do que ocorre na GA, a FIG (Federação Internacional de Ginástica) reconhece somente a GR praticada pelo setor feminino<sup>6</sup>. Nessa modalidade, os elementos corporais são executados simultaneamente à manipulação de aparelhos e sincronizados a uma música. Além da grande destreza e precisão exigidas para o manejo da bola, do arco, da fita, das maçãs e da corda, na GR há uma alta demanda de capacidades físicas como a coordenação e a flexibilidade. As competições dessa modalidade ocorrem individualmente e em conjunto, o qual é formado por cinco ginastas.

GG ou Ginástica para Todos é a nomenclatura atribuída à modalidade ginástica que engloba diversas manifestações corporais, como danças, expressões folclóricas e jogos, sempre embasadas em atividades ginásticas. A nomenclatura GG surgiu em meados da década de 1970, com o objetivo de abarcar todas as manifestações ginásticas que ocorriam fora do ambiente competitivo. Assim, trata-se de uma atividade voltada para indivíduos de todas as idades, condições e características físicas, sem nenhum tipo de distinção. Devido ao seu caráter de

---

<sup>6</sup> A prática e as competições para o setor masculino ocorrem em caráter extra-oficial.

demonstração, não existem competições de GG, e sim, festivais. O maior e mais representativo deles é a Ginastrada Mundial.

Sawasato e Castro (2006) lembram que a GA, apesar de existir oficialmente em uma perspectiva competitiva, pode ser encarada de outras maneiras. Acreditamos que isso também se aplica à GR. Assim, nas duas modalidades, além do caráter competitivo (que pode ser subdividida em vários níveis), existe também a possibilidade de realizar essas práticas a partir da perspectiva da atividade física. Portanto, as modalidades podem ser praticadas com outros fins como para formação, para preparação física e o lazer. A Figura 1 ilustra as possibilidades de atuação das modalidades ginásticas de competição.



Figura 1 – Possibilidades de prática da ginástica. Adaptado de Sawasato e Castro (2006)

A partir do exposto, podemos inferir que o corpo de conhecimentos específicos da área da ginástica é bastante vasto. Ao considerarmos que todas as modalidades ginásticas não serão contempladas no curso de formação inicial, ainda assim o volume de conhecimento a ser utilizado ao longo das disciplinas é expressivo. Desse modo, quais seriam aqueles mais relevantes e que deveriam constituir essas disciplinas?

Alguns estudos tentam responder a estas dúvidas. Em uma pesquisa realizada entre docentes que atuavam em Universidades públicas com a disciplina GA, Figueiredo (2009) identificou grande variedade, no corpo de conhecimentos ginásticos relevantes para a formação do licenciado na área. Segundo a autora, observou-se:

[...] ampla divergência na visão dos docentes que ministram ou ministraram a disciplina de ginástica artística quanto aos conhecimentos a serem ensinados durante a preparação do professor de Educação Física. Tal divergência gerou, certamente, tantas outras visões diferenciadas (dos discentes) em relação à modalidade, que pôde ser aplicada ou não no âmbito escolar, dependendo em certo grau da maneira como foi ensinada na graduação (p. 80).

Os 12 sujeitos não revelaram nenhuma coincidência em relação ao conhecimento que deveria constituir a disciplina de Ginástica. Foram identificadas 12 versões distintas, entre as quais: princípios básicos da modalidade, movimentos básicos, processos pedagógicos, provas femininas e masculinas, técnicas e regras próprias da modalidade. Além disso, a autora ressalta que, uma vez que os docentes possuem total autonomia para a condução da disciplina, desde a elaboração da ementa e do plano de disciplina até a decisão dos processos de avaliação, a maneira como eles se posicionam diante da ginástica pode ter muita influência sobre o profissional que será formado.

Por sua vez, Rinaldi e Paoliello (2008) elaboraram algumas diretrizes para os conhecimentos ginásticos relevantes para os cursos de formação inicial em EF. Com base em dados coletados entre professores *experts* (definidos pelas pesquisadoras como professores doutores, com experiência mínima de 10 anos de docência em disciplinas ginásticas e com produção científica na área), e da própria experiência, as autoras organizaram um conjunto de saberes ginásticos necessários tanto para o bacharel quanto para o licenciado em EF.

A proposta indica a pertinência de uma disciplina introdutória, que verse sobre características gerais das ginásticas, sem fazer distinção entre as diferentes modalidades gímnicas. Nessa disciplina seriam abordados: o panorama geral da ginástica e sua estrutura organizacional; aspectos históricos, culturais e sociais da ginástica; contextualização epistemológica da ginástica na área da Educação e da EF; possibilidades mecânicas do movimento gímnico e seus objetivos; o movimento gímnico com e sem aparelho e suas variações com base em planos, níveis e direções; o ritmo e a música na ginástica; composições coreográficas.

De acordo com as autoras, essa disciplina introdutória aos dois cursos seria sucedida por uma segunda, cujos conhecimentos seriam semelhantes, porém,

adaptadas às realidades profissionais em cada curso. Nesse caso, os conhecimentos relevantes estão ligados às diferentes vertentes da ginástica, a saber: ginásticas competitivas, ginástica geral, ginásticas de condicionamento, ginástica de conscientização corporal e construção de matérias adaptados às diferentes manifestações.

Consideramos muito importante a iniciativa das autoras em buscar a adequação do conteúdo ginástico relevante para a formação inicial em EF. No entanto, ressaltamos que esse estudo foi realizado sob o ponto de vista do docente universitário e não do profissional que atua com a ginástica na escola e em outros ambientes profissionais. Esse fato pode gerar um afastamento entre o que é oferecido no curso de formação e o que é imprescindível para a atuação profissional.

Outro ponto a ser destacado refere-se à carga horária proposta para as disciplinas (102 h/aula para a disciplina introdutória e 136 h/aula para as disciplinas específicas). Constatamos em um breve levantamento nas matrizes curriculares das instituições particulares, que com grande frequência a carga horária das disciplinas ginásticas fica em torno de 40h/aula. Em muitas delas, existe mais de uma disciplina ginástica, o que poderia compensar a defasagem de carga horária. Ainda assim, ficaria aquém da proposta das autoras. Certamente, somente a carga horária não define a qualidade do professor ou da aula. Porém, ao observarmos a proposta das autoras com relação ao conteúdo, acreditamos que seria bastante difícil contemplar todos na carga horária existente.

Em suma, ao analisar o que foi exposto ao longo dessa revisão de literatura, chegamos ao contexto no qual o docente de ginástica de instituições particulares, protagonista deste estudo, está inserido:

- Em uma sociedade na qual existe um desequilíbrio entre a valorização do conhecimento teórico e do conhecimento prático.
- Em uma área de conhecimento e atuação diversificada.
- Em uma Universidade regida pela lógica do mercado, o que irá modular a condução da sua carreira (“gangorra” ensino/pesquisa, número de aulas assumidas em virtude da remuneração recebida, tempo disponível para a formação e aperfeiçoamento) e a sua atuação em sala (número de alunos por turma, conhecimento prévio dos alunos ingressantes, recursos didáticos disponíveis, apoio institucional).

Nossa intenção não é depreciar a condição do docente em questão, tampouco de nossa área de atuação. Todavia, pareceu-nos importante pontuar os fatos que fazem parte de sua realidade, pois é esse o contexto no qual os sujeitos atuam. Portanto, é esse cenário que nos importa. Obviamente, seria desejável se a verdade fosse outra, principalmente no que diz respeito às condições de trabalho (número de horas em sala, dedicação à pesquisa, remuneração um pouco mais digna). Ou ainda que fosse possível realizar alterações na estrutura curricular dos cursos para que os mesmos se tornassem, no mínimo, mais coerentes.

## 5 MÉTODO

Dentre as diversas possibilidades de métodos qualitativos, optamos pela *Grounded Theory*, traduzida para o português como “Teoria Fundamentada” (TF). As principais referências para a construção do método são Glaser e Strauss (2007), Strauss e Corbin (2008a, 2008b) e Charmaz (2009). Na área da EF e do Esporte ou áreas afins, ainda são poucos os estudos que utilizam esta abordagem, como por exemplo aqueles desenvolvidos por Holt et al. (2008) e Weissensteiner, Abernethy e Farrow (2009). Em outras áreas o da Enfermagem, a TF é amplamente utilizada.

Os EUA da década de 60 foram o berço da TF, concebida através da parceria entre os professores Barney G. Glaser (Universidade de Columbia) e Anselm L. Strauss (Universidade de Chicago). Cada autor trouxe consigo a influência de sua respectiva escola, que se manifestou na sua concepção do método.

Nesse momento histórico, a comunidade científica estava deslumbrada com os métodos quantitativos, e a pesquisa qualitativa era vista como assistemática e tendenciosa. No entanto, Glaser e Strauss buscavam uma forma de compreender o processo de morte em hospitais e julgaram que uma abordagem qualitativa seria o melhor caminho para atingir tal objetivo.

Assim, os autores construíram uma teoria baseada nos dados coletados, e não em hipóteses que pudessem ser analisadas por meio de teorias pré-existentes. A publicação da obra (no ano de 1967) se opôs ao paradigma predominante na época e apresentou estratégias sistemáticas para a condução de uma pesquisa qualitativa.

Por definição, a TF trata-se de uma metodologia que tem por objetivo construir a teoria a partir dos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008b). Nessa perspectiva, o pesquisador não inicia seu projeto com uma teoria pré-formulada, mas aguarda e adota uma série de procedimentos que permitam que ela seja construída a partir dos dados. Charmaz (2009) ressalta que os métodos da TF favorecem a percepção de dados por diferentes perspectivas e auxiliam a condução, o controle e a organização da coleta, além de possibilitar uma análise original dos mesmos. A autora pontua que a TF descreve uma série de diretrizes que orientam o



processo de pesquisa, as quais podem ser adotadas e adaptadas para a realização de estudos diversos.

No processo de desenvolvimento de uma pesquisa com esse delineamento metodológico, é imprescindível que a coleta e a análise de dados ocorram paralelamente. Os dados podem advir de entrevistas (como é o caso do presente estudo), questionários, observações e documentos.

Em alguns pontos, os métodos da TF diferem sensivelmente daqueles que estamos acostumados a encontrar tanto nas pesquisas qualitativas quanto nas quantitativas. Dentre eles, dois merecem destaque: a definição da população que fará parte do estudo e a revisão de literatura.

Quando da utilização da TF, não é possível estabelecer, *a priori*, o número de sujeitos que fará parte da pesquisa. A coleta de dados se inicia e a análise dessa primeira coleta determinará os dados que serão coletados na sequência. No entanto, é importante que, antes do início da coleta, seja estabelecido o perfil dos sujeitos, os quais devem satisfazer o problema da pesquisa. Na TF, esse grupo que inicia a pesquisa denomina-se amostragem inicial.

Após as análises desse primeiro grupo e posterior avaliação das categorias inicialmente formuladas, busca-se por outro conjunto de sujeitos, que sejam informantes que realmente possam contribuir para o refinamento das categorias e subcategorias estabelecidas a partir das primeiras entrevistas. Esse segundo grupo é denominado de amostragem teórica. Hallberg (2006) enfatiza que o propósito de expandir a amostra nessa fase do estudo não é o de simplesmente aumentar o número de sujeitos, mas buscar a saturação das categorias emergentes. No tópico seguinte, os dois grupos de amostragem serão descritos detalhadamente.

Outra particularidade da TF refere-se à revisão bibliográfica. Nesse método, os autores (STRAUSS; CORBIN, 2008a, 2008b; CHARMAZ, 2009) defendem o adiamento da revisão bibliográfica, para que o pesquisador evite observar os dados por meio de ideias ora existentes e vise a uma análise independente. Charmaz (2009) complementa que, ao protelar a revisão bibliográfica, há espaço para que articulemos nossas próprias opiniões.

Ainda sobre a revisão bibliográfica, Weed (2008) lembra que, muitas vezes e erroneamente, acredita-se que o pesquisador, na TF, assemelhe-se a uma “tábula rasa”. No entanto, na interpretação desse autor, não é possível iniciar a pesquisa

sem um conhecimento sobre a área, mas é importante não permitir que esses conceitos iniciais distorçam a realidade que será estudada, tampouco que o pesquisador adentre o campo com determinadas expectativas.

Strauss e Corbin (2008a, 2008b) reforçam esse posicionamento e citam que é importante que o pesquisador consiga manter certo distanciamento das informações da literatura. Essa atitude pode evitar a limitação da realidade ou repressão de sua criatividade no processo de estabelecimento de conceitos e categorias, por exemplo.

Glaser e Strauss (2007) enfatizam esse ponto e estabelecem que ao utilizar uma teoria já existente para a organização dos dados em categorias, o pesquisador deixa de se preocupar com a geração destas e passa a se concentrar na seleção de dados que se enquadrem nas categorias, ora estabelecidas pela literatura. Assim, é interessante que haja um embasamento teórico, mas não se recomenda que o pesquisador inicie o processo de coleta e de análise “mergulhado” em referenciais teóricos existentes.

Contudo, sabemos que manter esse distanciamento de teorias existentes é algo bastante difícil. A própria elaboração de um projeto para submissão em um programa de pós-graduação, por exemplo, demanda o estudo de determinados referenciais teóricos. Consideramos, todavia, que a teoria consultada nos oferece um panorama do contexto geral do problema de pesquisa e foi necessário certo cuidado durante a coleta, a análise e as discussões dos dados, para evitar que a influência desses pré-conceitos guie o processo.

Assim, Charmaz (2009) sugere que, talvez, a postura mais adequada a ser adotada ao longo do processo de pesquisa seja uma crítica sobre as teorias anteriores. A autora pontua a situação quando diz: “Considere a hipótese de tratar os conceitos existentes como problemáticos e, então, observe até que ponto as suas características são vividas e compreendidas, e não como figuram nos livros-texto” (CHARMAZ, 2009, p. 223).

Griske e Artinian (2007), ao relatarem a experiência em realizar uma pesquisa utilizando esse método, complementam que na abordagem clássica da TF o referencial teórico deve ser utilizado de diferentes maneiras, de acordo com o momento do estudo. Os autores sugerem que na fase inicial, quando a pesquisa está sendo planejada, as referências existentes auxiliarão na identificação de hiatos de conhecimento; no momento da coleta e análise dos dados, as leituras do

pesquisador provavelmente ficarão restritas àquelas que o auxiliem a conduzir metodologicamente o seu estudo; na fase final, quando a teoria já foi delineada, as teorias pré-existentes podem ser utilizadas como referência para comparar e contrastar os dados encontrados com aqueles ora conhecidos.

## 5.1 Sujeitos

Como mencionado anteriormente, na TF lança-se mão de dois grupos principais de sujeitos, organizados em amostragem inicial e amostragem teórica. No presente estudo, em ambos os casos, os critérios para a seleção da amostra foram:

- ser professor de instituição particular de ES;
- atuar no curso de EF;
- ministrar alguma disciplina ginástica.

A diferença entre o grupo de amostragem inicial e o de amostragem teórica, foi o tempo de experiência na função. Para o primeiro grupo, o critério foi ter experiência mínima de cinco anos na docência no ES. No caso do segundo grupo, foi experiência mínima de 20 anos.

Como mencionado anteriormente, o número de docentes a ser entrevistado não foi preestabelecido e a finalização da coleta de dados ocorreu de acordo com a regra da saturação teórica<sup>7</sup>, quando a coleta de novos dados não desperta *insights* teóricos nem contribui para o refinamento das categorias.

A amostragem inicial foi composta por sete docentes de cursos de formação em EF (bacharelado e/ou licenciatura), que lecionam disciplinas ginásticas (ginástica artística, ginástica geral, ginástica rítmica, fundamentos da ginástica). A escolha dos sujeitos ocorreu de forma aleatória e de acordo com a disponibilidade dos participantes. O Quadro 3 resume o perfil dos sujeitos que compõem este grupo amostral.

---

<sup>7</sup> Charmaz (2009) ressalta que a saturação na Teoria Fundamentada não corresponde a “testemunhar a repetição de mesmos eventos ou histórias”. Ela está relacionada à maturidade alcançada pelas categorias.

<b>Sujeito</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de experiência no ensino superior</b>	<b>Experiência fora do ensino superior</b>	<b>Disciplina (s) lecionada (s)</b>
S1	Licenciatura em Educação Física; Mestrado	9 anos	24 anos	Ginástica Artística 1 e Ginástica Artística 2
S2	Licenciatura em Educação Física; Especialização em Ginástica; Mestrado	10 anos	5 anos	Ginástica Artística e Ginástica Geral
S3	Licenciatura em Educação Física; Especialização em Ginástica; Mestrado	30 anos	34 anos	Ginástica Artística e Ginástica Geral
S4	Bacharelado e Licenciatura em Educação Física; Mestrado em Educação Física; Doutorado em Educação Física	10 anos	12 anos	Ginástica Geral
S5	Bacharelado em Educação Física	17 anos	19	Ginástica Artística e Ginástica Geral
S6	Licenciatura em Educação Física; Mestrado em Educação.	6 anos	7 anos	Ginástica Geral e Ginástica Rítmica
S7	Licenciatura em Educação Física; Mestrado em Educação Física.	5 anos	7 anos	Ginástica Rítmica e Ginástica Geral

Quadro 3 – Perfil dos docentes da amostragem inicial

Após a análise e a categorização dos dados obtidos nas entrevistas com os sujeitos da amostragem inicial, considerou-se necessário incluir mais sujeitos na amostra, com o objetivo de refinar algumas categorias. Nesse momento, foi composta a amostragem teórica. Em obediência a esse critério, a escolha dos sujeitos também foi realizada de forma aleatória e segundo a disponibilidade dos mesmos. Ao final, a amostragem teórica foi composta por três sujeitos, cujas características serão apresentadas no Quadro 4.

Sujeito	Formação	Tempo de experiência no ensino superior	Experiência fora do ensino superior	Disciplina (s) lecionada (s)
S8	Licenciatura em Educação Física; Especialização em Ginástica	24 anos	24 anos	Ginástica Artística e Ginástica Geral
S9	Licenciatura em Educação Física; Mestrado	24 anos	5 anos	Ginástica Geral
S10	Bacharelado em Educação Física; Especialização em Ginástica;	24 anos	34 anos	Ginástica Artística

Quadro 4 - Perfil dos docentes da amostragem teórica

## 5.2 Procedimentos

No presente estudo, a entrevista foi o instrumento utilizado para a coleta de dados. Charmaz (2009) refere-se à entrevista intensiva como aquela mais adequada para o método da TF, pois permite alto grau de detalhamento sobre um tópico ou experiência, o que é útil para a investigação interpretativa. A autora lembra que as perguntas realizadas pelo entrevistador permitem que o participante descreva e reflita sobre suas experiências e extraia perspectivas sobre o aspecto subjetivo dessa pessoa.

Nesse tipo de entrevista, as perguntas devem ser amplas e abertas, e o entrevistador deve estar atento para solicitar aprofundamento de determinada resposta sempre que for necessário.

Para a coleta de dados, duas questões foram utilizadas inicialmente: “Como você se tornou docente da disciplina X” e “Relate como é ser docente na disciplina X”. Foi utilizado um roteiro que continha outros pontos de interesse caso o entrevistado não esgotasse o tema em resposta a essa questão inicial (para ver o roteiro de entrevista, verificar o anexo 1). Charmaz (2009) ressalta que nesse tipo de entrevista, uma única questão pode ser suficiente para toda a entrevista, caso o discurso se desenrole naturalmente. Caso isso não ocorra, o entrevistador lança mão de outras questões para dar continuidade a sua coleta.

Charmaz (2009) apresenta uma amostra de questões que pode ser utilizada numa entrevista sobre uma modificação na vida. Ela divide as indagações em

questões iniciais, intermediárias e finais, de acordo com o andamento da entrevista. Seguem alguns exemplos:

- questões iniciais: conte como aconteceu (ou como conseguiu); o que contribuiu para o evento X?; como você descreveria a pessoa que era naquela época?

- questões intermediárias: fale sobre o que você pensou e sentiu quando ficou sabendo sobre X; conte como você aprendeu a lidar com X.

- questões finais: fale sobre como as suas opiniões podem ter se modificado desde que você.....; há algo mais que você considere que eu deva saber para compreender melhor a situação X?; há algo que você gostaria de me perguntar?

O contato com os sujeitos que participaram do estudo foi feito por telefone ou via e-mail. O local e o horário da coleta de dados foram definidos segundo a conveniência do participante da pesquisa, e as entrevistas ocorreram na própria casa do sujeito ou em seu local de trabalho.

Todas as entrevistas foram gravadas com o equipamento Ipod Nano 4 e transcritas na íntegra. Ao final de cada grupo de duas entrevistas era realizada a análise dos dados obtidos (procedimento que será detalhado no próximo tópico) para que fosse possível realizar a entrevista sequencial.

### **5.3 Análise de dados**

Ressaltamos que os primeiros momentos de categorização não se diferenciam muito daqueles que ocorrem quando da utilização de outras formas de análise qualitativa, como é o caso da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). As maiores indagações começam a surgir no momento em que o processo de análise avança e é necessário estabelecer o que realmente são categorias, o que são subcategorias e, finalmente, qual é a *core category* (Hallberg, 2006), ou seja, a categoria central em torno da qual todo o esquema teórico converge.

A partir da primeira coleta, deu-se início ao processo de análise, que consistiu em alguns momentos descritos a seguir, mas que não necessariamente ocorreram nesta ordem:

a. Microanálise: trata-se de uma análise minuciosa dos dados brutos, também conhecida como análise “linha a linha” e ocorre, predominantemente, no início do processo de análise (Quadro 5). No entanto, pode ser retomada pelo pesquisador em momentos posteriores, quando necessário. Charmaz (2009) ressalta que a codificação linha a linha permite perceber, sob uma nova perspectiva, algo que já é conhecido.

Análise linha a linha	Excerto
Se você tem lúpus, quer dizer, um dia é o meu fígado, outro dia são as minhas articulações; outro dia é a minha cabeça, parece que as pessoas de fato pensam que você é hipocondríaco, se você fica se queixando de diversas doenças. (...) É como se você não quisesse dizer nada porque as pessoas vão começar a pensar, sabe “Nossa, nem chegue perto dela, tudo o que ela sabe fazer é queixar-se disso”.	<p>Variação dos sintomas, ter dias contraditórios.</p> <p>Interpretando as imagens de si próprio, fornecidas por outros.</p> <p>Evitando a revelação.</p> <p>Prevendo a rejeição.</p>

Quadro 5 – Exemplo de análise linha a linha (adaptado de Charmaz, 2009).

b. Codificação aberta: inicia-se o processo de estabelecimento de conceitos, os quais, mais adiante, participarão da construção da teoria. De acordo com Strauss e Corbin (2008a), nesta etapa os dados são “separados em partes distintas, examinados e comparados rigorosamente, em busca de similaridades e diferenças” (p. 104). Os fatores que apresentarem similaridades conceituais ou de significados serão agrupados em conceitos mais abstratos, ou seja, as categorias e as subcategorias. Podemos dizer que as categorias tratam de um fenômeno em si e as subcategorias respondem questões sobre esse fenômeno. Para o exemplo ilustrado no Quadro 2, a categoria sugerida pela autora nesse momento da análise é “Evitando a revelação”.

c. Codificação axial: Strauss e Corbin (2008a, 2008b) postulam que esse momento da análise implica relacionar as categorias às subcategorias. Charmaz (2009) ressalta que esse tipo de codificação reagrupará os dados fragmentados durante a microanálise, para proporcionar coerência à análise.

d. Codificação seletiva: consiste no momento em que as categorias são integradas em torno de um eixo, que se constituirá na teoria emergente. Esse eixo é a categoria central, que deve contemplar todas as categorias que surgiram nas outras fases, bem como abarcar as variações encontradas nas categorias.

e. Validação do esquema teórico: consiste em utilizar estratégias para identificar se a teoria que emergiu dos dados realmente condiz com esses. Duas estratégias principais podem ser adotadas nesse momento. A primeira seria o retorno aos dados brutos e realização de uma análise comparativa. A segunda seria apresentar a teoria aos sujeitos, os quais deveriam se reconhecer na teoria apresentada.

Durante todo esse processo de organização e análise dos dados, é importante ressaltar a necessidade de uma postura questionadora e analítica do pesquisador. Este posicionamento deve ser registrado através dos memorandos e diagramas, que são registros importantes de análise e de direções para o pesquisador. Os memorandos compreendem registros no formato dissertativo e os diagramas, no visual. Charmaz (2009) resalta que os memorandos caracterizam-se como a manifestação dos pensamentos do pesquisador, e podem ser redigidos em linguagem informal e sem preocupações com o estilo e forma do texto (como exemplificado no Quadro 6). Posteriormente, a integração da forma refinada dos memorandos resultará no relatório final da pesquisa.

O sofrimento como status moral.

O sofrimento é uma condição profundamente moral, assim como a experiência física.

Os relatos sobre o sofrimento refletem e redefinem essa condição moral.

Com o sofrimento, veem os direitos e as prerrogativas morais, bem como as definições morais, quando o sofrimento é considerado legítimo. Desse modo, a pessoa pode fazer certas proposições morais e ter determinados julgamentos morais atribuídos a ela.

Quadro 6 – Exemplo de memorando. Trecho extraído de Charmaz (2009, p. 109).

A autora lembra que a literatura sobre a TF orienta os pesquisadores a evitar “forçar” seus dados em códigos e categorias preconcebidos (o que foi ressaltado por Hallberg, 2007). Admite-se ainda que todo pesquisador conserva concepções que o influenciam, mas lembra que isso não pode distorcer o modo como compreendemos os fatos.

Concordamos com este posicionamento, porém, não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que a subjetividade estará suprimida deste processo. Maturana e Varela (1995, p. 17) lembram que



O conhecimento não poderá entrar com passo firme no recinto das ciências sociais se pretender fazê-lo sob a concepção de que o conhecer é um conhecer "objetivamente" o mundo e, portanto, independente daquele(s) que faz a descrição de tal atividade. Não é possível conhecer "objetivamente" fenômenos (sociais) nos quais o próprio observador-pesquisador que descreve o fenômeno está envolvido.

De forma complementar, Alves (2008) ressalta que "a escolha dos problemas é um ato anterior à pesquisa, que tem a ver com os valores do investigador." (p. 96). Desse modo reiteramos que, apesar de não nos basearmos em alguma teoria preconcebida ou referência específica para a elaboração das categorias, essas categorias inevitavelmente serão o reflexo do amálgama de conhecimentos, valores e experiências do pesquisador.

Como mencionado anteriormente, a coleta de dados na TF tem seu início com a amostragem inicial. Após o processo de codificação e categorização, pode existir a necessidade de explicação mais detalhada ou refinamento de uma categoria. Nesse momento, o pesquisador pode direcionar-se a determinados sujeitos que o ajudem nessa tarefa, o qual constituirá a amostragem teórica. Charmaz (2009) destaca que o objetivo dessa amostragem é a obtenção de dados que auxiliem o pesquisador a explicar as categorias e não uma simples ampliação do número de sujeitos para que os dados se tornem generalizáveis.

#### **5.4 A elaboração do esquema teórico**

De acordo com o exposto no tópico anterior, a utilização do método em questão implica a elaboração de uma teoria. Aqui, faz-se necessário uma pequena pausa para a explanação do que vem a ser a teoria sob o ponto de vista da TF.

Glaser e Strauss (2007, p. 32) expõem que o método de comparação constante pode resultar em dois tipos de teoria: a teoria substantiva e a teoria formal.

By substantive theory, we mean that developed for a substantive, or empirical area of sociological inquiry, such as patient care, race relations, professional education, delinquency, or research organizations. By formal theory, we mean that developed for a formal,

or conceptual, area of sociological inquiry, such as stigma, deviant behavior, formal organization, socialization, status congruency, authority and power, reward systems, or social mobility.<sup>8</sup>

Os autores esclarecem que a diferença principal entre a teoria substantiva e a teoria formal está na sua abrangência. A teoria substantiva limita-se a auxiliar na interpretação de um fato relacionado especificamente ao fenômeno estudado. Por outro lado, a teoria formal possibilita a aplicação de seus conceitos a diferentes contextos.

Charmaz (2009) alerta para o fato de que muitos pesquisadores que utilizam a TF com frequência, fazem alusão à elaboração da teoria ou do esquema teórico, porém não compreendem o significado desse conceito. A autora lembra que existem diferentes definições de teoria e que nem todas elas serão aplicáveis à TF, como é o caso das teorias positivistas. Essas possuem como características principais a generalização e a universalização, a busca por causas dos fenômenos e favorecem as explicações deterministas. Assim, os objetivos da teoria sob essa perspectiva são explicar e prever.

Por outro lado, a autora propõe uma visão alternativa de teoria, chamada de teoria interpretativa. Nesta perspectiva o foco principal recai sobre a busca da compreensão e não pela explicação do fenômeno estudado.

No presente estudo consideraremos as formas interpretativa e substantiva de teoria.

Em se tratando de uma metodologia relativamente nova para pesquisas na área da EF e do Esporte, particularmente em estudos nacionais, antes de apresentar as categorias emergentes no presente estudo, faremos uma breve explicação de como o processo ocorreu.

---

<sup>8</sup> Por teoria substantiva, entendemos aquela desenvolvida para uma área substantiva ou empírica de investigação sociológica como atendimento ao paciente, as relações raciais, a educação profissional, a delinquência ou organizações de pesquisa. Por teoria formal nós entendemos aquela desenvolvida para uma área formal ou conceitual da investigação sociológica, como estigma, comportamento desviante, organização formal, socialização, congruência de status, autoridade e poder, sistema de recompensa, ou mobilidade social.

## 5.5 Detalhamento do processo de categorização

Após a transcrição completa da primeira entrevista, foram realizadas algumas leituras do texto resultante. As palavras ou trechos mais significativos foram destacados com cores (uma cor para cada entrevista).

Num segundo momento, esse texto foi alocado em uma tabela com duas colunas. Assim, a partir do trecho grifado da coluna da esquerda, iniciou-se o processo de criação de códigos para os trechos ou palavras relevantes na coluna da direita (Quadro 7).

Texto original com os trechos mais relevantes em destaque	Códigos para os trechos em destaque
<p>A minha prática, de ginástica ela foi muito pouca, a prática enquanto atleta. A minha vivência foi muito mais na teoria, muito mais no estudo do que na, na...eu acho que eu sou uma que está bem fora do normal, né? E aí na especialização, de lá pra frente, aí eu me envolvi muito, mas sempre com a questão pedagógica, sempre, sempre com a questão pedagógica...e....até essa escola de ginástica ela tem a característica daquele crescendo com a ginástica, que era o que tinha lá. Ela tem muito essa característica. E aí em 2000, eu entrei na universidade, pra lecionar com a disciplina de ginástica. Não era esse nome, né, mas era disciplina de ginástica. E aí ela tinha uma outra característica, era uma ginástica mais voltada para contração muscular, movimento...era uma outra característica. Aos poucos eu fui mudando essa ginástica, trazendo a cara da ginástica geral, da ginástica rítmica e da ginástica artística.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecendo que teve pouca prática de ginástica enquanto atleta.</li> <li>2. Vivendo mais na teoria, no estudo.</li> <li>3. Considerando-se fora do normal.</li> <li>4. Se envolvendo muito depois da especialização.</li> <li>5. Se envolvendo sempre com a questão pedagógica.</li> <li>6. Considerando seu projeto semelhante ao Crescendo com a ginástica.</li> <li>7. Entrando na universidade (em 2001) para lecionar a disciplina ginástica.</li> <li>8. Declarando que era uma ginástica mais voltada para a contração muscular, movimento.</li> <li>9. Mudando essa característica, trazendo a cara da ginástica geral, rítmica e artística.</li> </ol>

Quadro 7 – Exemplo do processo de criação de códigos para uma das entrevistas

De acordo com Silveira (2010) e Charmaz (2009b), os códigos criados devem ser os mais próximos possíveis dos discursos do sujeito. Outra observação das autoras revela que é importante que os códigos sejam escritos no gerúndio, no intuito de reforçar a ideia de que o fenômeno estudado é um processo em constante transformação.

Estabelecidos os códigos, o passo seguinte foi realizar uma revisão de todos e destacar aqueles que realmente eram importantes para os propósitos do estudo. Os códigos relevantes foram mais uma vez grifados e, posteriormente, separados em outro arquivo. Observa-se no Quadro 7 que os códigos 8 e 9 não estão em destaque, portanto, não foram incluídos em nenhuma das categorias emergentes. A decisão de escolha dos códigos está nas mãos do pesquisador.

A partir dos códigos selecionados, iniciou-se o processo de criação de categorias. Utilizaremos a palavra processo, pois as categorias emergentes da primeira entrevista passaram por uma série de transformações, agrupamentos, reagrupamentos, exclusões, até que as categorias finais fossem estabelecidas. Essas, por sua vez, servirão para explicar o esquema teórico emergente da realidade estudada.

As etapas descritas foram utilizadas para todas as entrevistas. Os códigos relevantes, criados a partir dos dados subsequentes, foram alocados nas categorias ora existentes ou originaram novas categorias, até que se estabelecesse o esquema teórico com as categorias finais. Como categorias finais entende-se aqui a *core category*, categoria principal em torno da qual a ideia do fenômeno estudado se apoia, assim como as categorias adjacentes que auxiliam na sua compreensão.

Paralelamente ao processo de elaboração e organização das categorias, os memorandos foram sendo redigidos, os quais consistem em reflexões sobre as categorias estabelecidas. Esses, por sua vez, devem conter as impressões do pesquisador sobre os dados encontrados.

Para esse momento da pesquisa foi utilizada, inicialmente, a técnica de escrita livre por tempo (8 minutos). Essa técnica consiste em redigir o texto sobre a categoria, deixando que as ideias “saiam” sem muita censura e até sem muito cuidado em termos de redação. Com o avanço do processo, o tempo de escrita foi ampliado e a própria redação tornou-se mais natural.

Os memorandos foram complementados ou alterados com o decorrer das entrevistas. Conforme o estudo foi avançando, eles foram refinados e corrigidos, e serão apresentados a seguir em forma de texto, visando a explicar a compreensão de cada categoria encontrada.

## 6 RESULTADOS

### 6.1 As categorias emergentes

Ressaltamos que, neste momento, todos os códigos estabelecidos não foram utilizados para a composição das categorias e subcategorias. Foram destacados do texto aqueles considerados pertinentes ao problema estudado, o qual se refere à integração entre teoria e prática nas disciplinas ginásticas. Em alguns momentos, alguns trechos de discursos serão apresentados, como forma de ilustrar a tônica das categorias e subcategorias.

De acordo com a leitura e análise dos dados, ao final do estudo foram estabelecidas três grandes categorias, TORNANDO-SE UM PROFESSOR, CONHECIMENTO GINÁSTICO e ATUANDO COMO UM PROFESSOR DE GINÁSTICA, sendo esta última adotada como a categoria principal ou *core category*.

### 6.2 Categoria: tornando-se um professor

TORNANDO-SE UM PROFESSOR trata-se de uma categoria que tenta compreender quais os caminhos trilhados pelos docentes ao longo de sua história para que chegassem, no momento da entrevista, ao ponto no qual se encontravam: como docentes de disciplinas de ginástica em cursos de formação em EF. Essa categoria parece ser bastante relevante para o estudo, pois durante todo esse processo de aquisição de conhecimentos sobre a ginástica (mediante de diferentes fontes), podemos identificar como esse futuro docente se posicionará com relação à disciplina que ministra e ao seu conteúdo.

As subcategorias associadas a TORNANDO-SE UM PROFESSOR foram: conhecendo a ginástica, experiências prévias e ingressando como docente no ensino superior. A Figura 2 ilustra o quadro observado para essa categoria.



Figura 2 – Categoria TORNANDO-SE UM PROFESSOR

Conhecendo a ginástica foi uma subcategoria que surgiu em decorrência do grande significado atribuído pelos sujeitos ao primeiro contato com a ginástica. Os docentes demonstram em seus relatos o que na ginástica despertou tanto a sua atenção e em que momento isso ocorreu. Consideramos esse interesse inicial relevante, pois, de alguma forma, isso parece ter sido o ponto chave para que o docente se envolvesse no processo TORNANDO-SE UM PROFESSOR a ponto de transformar essa atividade em sua profissão.

Dentre as causas desse interesse identificamos, antes de tudo, certo “encantamento” que esse conjunto de atividades desperta nos indivíduos. Seja pela dificuldade dos movimentos, pela necessidade de destreza e técnica, pela beleza, pela facilidade que encontraram em executar movimentos, os docentes tiveram o interesse despertado para essa atividade. Os trechos que seguem ilustram os momentos em que alguns dos sujeitos foram apresentados à ginástica:

#### **Assistindo a uma apresentação:**

Fiz muitos anos de dança, todo tipo de dança, e quando eu tinha uns 15 anos mais ou menos, eu conheci a ginástica, a ginástica rítmica. Através de uma apresentação de dança, e eu vi a ginástica...via na tv antigamente, mas não tinha essa proximidade. E aí me interessou muito. (S2)

#### **Na educação física escolar:**

[...] o meu primeiro contato com a ginástica foi na escola, educação física escolar. Então eu tive a sorte, o privilégio de ter uma professora que abordava esse conteúdo aí, né, entre aspas, nas aulas de educação física. E nessas aulas se destacava uma menina, que era amiga minha inclusive, porque ela treinava ginástica num clube. Um clube famoso da cidade na área da ginástica. E eu tomei total encantamento pelas coisas que ela fazia com o corpo, né, as habilidades manuais com os aparelhos... e ela me indicou pra fazer uma seletiva, as famosas peneiras, né, da área da ginástica em clubes. (S4)

#### **No clube:**

[...] eu fui até um clube próximo de casa e eu me apaixonei pela ginástica desde o dia em que eu vi o professor dando aula. É que eu ainda não tinha muito conhecimento da ginástica nem via mídia. Então eu fiz o teste pra entrar, comecei, e me apaixonei. Me apaixonei tanto, tanto, tanto que eu fiquei enlouquecida pra conhecer mais. (S5)

#### **No curso de graduação:**

E na GR, quando a gente viu, é coisa de mulher também, né...eu falei, gente, esse negócio é tudo. É lindo, maravilhoso. [...] Então me apaixonei pela ginástica rítmica no segundo ano de faculdade. E a gente era as pupilas da professora também. Porque a gente amava, eu sempre fui gordinha e a gente fazia coisas que as magrinhas não faziam. (S6)

Os depoimentos revelam que, apesar do contato inicial com a ginástica ocorrer ter ocorrido em diferentes momentos da vida dos sujeitos, esse contato parece ter um significado bastante importante. O contato inicial em si (as impressões dos sujeitos sobre a ginástica) e o modo como ocorrem, pode tê-los motivado a seguir a carreira de docente da disciplina de ginástica e a acumular outras experiências nesse campo, as quais possivelmente puderam contribuir para o desempenho de sua atividade enquanto docente.

Consideraremos como experiências prévias, todas aquelas relacionadas à(s) ginástica(s) que antecederam ao ingresso do sujeito como docente do ensino superior. Dentre elas, identificamos dois grandes grupos: a experiência como praticante ou atleta de alguma manifestação ginástica e a experiência como profissional da ginástica (professor, técnico, árbitro, coordenador). A totalidade dos entrevistados teve algum contato prévio com a ginástica, ainda que breve, como no caso daqueles que só conheceram esta(s) modalidade(s) no curso de graduação.

Alguns docentes (S2, S4, S5, S7, S10) relataram experiências nos dois contextos identificados. Dentre aqueles que conheceram a ginástica antes do curso de graduação, apenas três mencionaram o contato no contexto da EF escolar.

Aqueles que possuíam experiência com a ginástica em outros contextos, ressaltaram a importância desse fato para a sua atuação como docente. S1 revela que “ela (a experiência de técnico) me auxilia bastante porque ela me dá uma segurança extrema”. De modo semelhante, S4 relata que “[...] eu acho que o que mais enriqueceu a minha formação foi a possibilidade de participar dessas áreas, de vários contextos de intervenção da ginástica. Então isso me deu uma possibilidade de ver a ginástica por diferentes ângulos”. Observamos que esse foi o que apresentou maior variedade nas experiências com ginástica, pois foi atleta, professor, técnico, dirigente e árbitro de algumas das modalidades ginásticas.

Acreditamos que a experiência no ensino da ginástica em outros contextos pode desenvolver no docente uma série de competências, as quais serão fundamentais para ensinar a ensinar, tarefa que os sujeitos elencaram como a mais relevante dentro de suas disciplinas. Portanto, parece-nos que a prática de ensinar, mais do que a prática do movimento ginástico é relevante para o docente de ginástica dos cursos de formação.

Em relação a esse contato prévio com a ginástica, três casos chamaram a atenção. O primeiro refere-se a S2, que considera ínfima a sua vivência corporal com a ginástica. S2 afirmou: “A minha prática, de ginástica ela foi muito pouca, a prática enquanto atleta... A minha vivência foi muito mais na teoria, muito mais no estudo do que na, na... eu acho que eu sou uma que está bem fora do normal, né?”. Na realidade, a condição apresentada por S2 foi frequente no grupo estudado. Dos 10 docentes entrevistados, apenas dois (S4 e S5) relataram a oportunidade de vivenciar a ginástica enquanto atletas, ainda que de nível intermediário, e outros dois (S2 e S7) enquanto praticantes.

Essa constatação se opõe ao que se acredita sobre a vivência necessária para se tornar um docente de ginástica, em qualquer tipo de instituição. É comum ouvir de alunos de graduação em EF que o requisito primordial para o ensino da ginástica é o saber relacionado à execução do movimento pelo próprio professor. Porém, de acordo com os dados obtidos, observamos que a realidade parece ser outra. Mais adiante, esse tema será retomado.



Na graduação, em aulas práticas de ginástica, não raro observamos a demanda dos alunos por demonstrações de movimentos. Em um tom de desafio, testam de certa forma o professor, na tentativa de tentar legitimar uma concepção de professor de educação física que revela que é necessário saber fazer para saber ensinar. Ademais, no caso da ginástica, é bastante comum ouvir de profissionais a justificativa de que não trabalham com esse conteúdo pois não sabem executar, e por isso não se sentem aptos para ensinar alguém. Ou seja, existe uma imagem de que um professor dessa área deve saber executar os movimentos para saber ensiná-los.

No entanto, considerando que o discurso dos sujeitos revelou que a maioria deles não teve a oportunidade de acumular muitas experiências corporais na ginástica, podemos intuir que esse não é um pré-requisito para se tornar um professor de ginástica em nenhum contexto.

Eu na verdade... eles... professora, mostra aí... eu falo, gente, se eu soubesse mostrar eu ia ser atleta, não professora. Aí eles dão risada, acaba o assunto. Porque assim, eu sempre...eu sei explicar. Mas eu nunca executo. Mas... se por exemplo uma parada de mãos, o máximo que eu executo é uma estrela, e só. Não executo... abordagem do trampolim. Porque na verdade eu nem quero ser modelo pra eles. Eu quero mostrar que é possível. Você não precisa saber nada. Porque tem aquele estigma, né? (S5)

O estigma ao qual S5 se refere é o mesmo apresentado por Darido (1995), quando, ao se referir à formação profissional da área, relembra a perspectiva em que o saber fazer era a condição para o saber ensinar.

Todavia, dois sujeitos relataram que fazem questão de demonstrar os movimentos da modalidade ginástica que ensinam, mas por motivos diferentes. S6 o faz para legitimar a sua função de docente da modalidade (observando a lógica: sei fazer os movimentos, portanto entendo de ginástica); S10 utiliza esse recurso para incentivar ou pressionar seus alunos a se dedicarem às vivências corporais e aceitarem os desafios propostos nas aulas (se eu posso, todos podem). Essas apreciações podem ser identificadas nos seguintes trechos:

[...] quando eu dou aula de GR, quando eu dou aula prática, os alunos acham que eu não faço as coisas. Então eles falam, mas como que essa professora vai dar aula de ginástica? Vai dar aula de história mesmo, vai dar aula de filosofia... quando eu demonstro os

movimentos, os alunos falam assim, professora faz de novo. Faz de novo, faz de novo que eu não tô acreditando. Porque eu faço, eu tenho uma flexibilidade na perna grande até, não tenho tanto de coluna, mas eu faço bastante coisa. Com os aparelhos de GR eu faço muito manejo. Eu faço o molinete acima da cabeça, o pessoal fala, vai bater, vai bater na sua cabeça. Não bate. Porque é o movimento mais difícil do molinete, né, que é aquele da volta... (S6)

E dou aula até hoje fazendo os exercícios de ginástica. E até, um ponto positivo, porque o jovem pensa: não, se ele faz, eu também tenho que fazer. E aí ele é incentivado a fazer, né? [...] Porque se eles fossem fazer uma pesquisa, principalmente internet e nos livros, eles iam fazer justamente nos livros, mas e o momento em que eles precisam demonstrar alguma coisa? A confiabilidade daquele que demonstra alguma coisa é melhor do que aquele que não faz. Porque o aluno exige todos os anos pra mim sempre foi assim. O senhor faz pra eu ver? Você pode até dar uma desculpa. Olha, eu tô com o pé machucado hoje, olha, o meu ombro está...a segunda, você desculpa... mas a terceira já não tem mais jeito. Eles vão falar, ahhh, o professor não faz, então por que que ele quer que eu faça? Isso, com certeza, eles pensam. (S10)

Além disso, também observamos no discurso de S10 o valor atribuído àquele que sabe executar. Sob o ponto de vista desse docente, a confiabilidade daquele que executa é maior se comparada àquele que não o faz. Essa fala denota uma visão de EF que tem sido superada, baseada eminentemente no conhecimento técnico, no saber fazer e na prática pela prática. Provavelmente, essa opinião está relacionada ao fato da formação inicial desse docente ter ocorrido em uma instituição militar.

A terceira subcategoria foi ingressando no ensino superior. Nela foram identificadas as formas pelas quais os sujeitos iniciaram sua carreira docente nesse nível de ensino.

Em muitos dos casos, os sujeitos tiveram suas primeiras experiências na docência no ensino superior por meio de atividades de monitoria, quando acompanharam os professores responsáveis pela(s) disciplina(s). Esses, por sua vez, parecem desempenhar o papel de mentor, grande incentivador para que o aluno e o futuro docente se empenhassem em atividades pedagógicas e procurasse qualificação (cursos de especialização e pós-graduação *stricto sensu*) para ocupar, futuramente, a sua posição – como apresentado nas falas a seguir:

Mas no começo (a monitoria) era muito de observação, sim, e aos poucos ela (a docente da disciplina) foi me introduzindo, né, ela teve

uma postura muito participativa, muito legal. [...] eu fui participando da elaboração da aula, né, da parte teórica, do que que a gente vai dar, mesmo da elaboração de provas, ela foi muito, assim, próxima. Foi uma vivência muito legal. Foi muito legal. Foi muito legal mesmo. Porque, realmente, chegou no final, eu tava corrigindo prova, eu tinha acesso a tudo assim, e na época eu tava fazendo TCC, então a gente ficava muito próxima, muito próxima. Tanto é que ela que ficou sabendo do curso da Unicamp, porque na época ela fazia mestrado na época, e ela que me falou. Eu fui via ela. O que me facilitou muito, sem dúvida nenhuma. [...]E aí, sem dúvida nenhuma, essa monitoria acrescentou muito, muito, muito. E aí, foi aí que eu falei, não, é isso que eu quero. É isso que eu quero. E aí, quando eu fiz a pós, lá, *latu-sensu*, foi muito legal, porque lá, me abriu a cabeça muito. (S2)

Aí quando chegou no terceiro ano tinha GO. Aí eu falei é isso que eu quero, né? Na época, eu não fui ginasta, eu gostei da disciplina. Fiquei ajudando, toda aula eu ficava lá, ajudando as meninas que tinham dificuldade, tal, e aí a Professora A me falou assim, olha, vai ter o curso técnico do Professor B, entendeu? Por que que você não faz? [...] primeiro eu entrei como monitora de ensino, ajudando, acompanhando. E fiquei assim como monitora acho que uns três anos. E depois eu ficava muito sozinha, porque a Professora A viajava muito. Então como ela viajava muito, e aí, eu fiquei quanto tempo com ela? Assim, acho que uns oito anos, nove anos, e aí foi uma coisa...sabe quando você nem percebe? De repente eu tava dando aula sozinha, e arcando com todas as responsabilidades sozinha [...] (S3)

Pelo amor pela ginástica, eu me envolvi muito com o professor de ginástica (da graduação), o professor X. Ele vendo a minha paixão pela ginástica ele me indicou pra trabalhar num clube, aqui em São Paulo, na Lapa. E aí foi... [...] No início ele assumia as aulas, eu ficava no papel de auxiliá-lo, nas dúvidas dos alunos, de como os alunos tavam se guiando, eh...em relação aos erros, o que que ele tava errando, eu era mais esse papel. Pegar a primeira aula teórica mesmo eu demorei um pouquinho, pra pegar a confiança...acho que depois de um ano só que eu peguei uma aula pra dar realmente...pra ter confiança...mas assim, eu auxiliava o professor no contexto das aulas práticas e teóricas. [...] Tudo o que eu sei hoje, né, eu aprendi com ele. Tá certo que depois eu me especializei, fui buscar mais conhecimento, mas eu devo, basicamente, a minha vida profissional a ele. Se não fosse ele eu não teria entrado na academia, e se não fosse ele eu não teria entrado no ensino superior. Então eu devo muito ao professor X, ele foi essencial para a minha vida acadêmica. (S5)

Em se tratando de instituições particulares, com exceção de um caso, todos os demais tornaram-se docentes por meio de convite. Parece-nos que, uma vez que eram detentores do conhecimento específico da área da ginástica, automaticamente eram considerados aptos a disseminar esse conhecimento na Universidade.

Dois sujeitos deixam claro em seus discursos que, assim como as instituições de ensino, parecem valorizar mais o conhecimento específico do que o conhecimento pedagógico, implícito à atividade docente. Nesse sentido, relatam que a passagem de professor/técnico de ginástica ou monitor, para docente, foi uma passagem natural, ou seja, o requisito básico para lecionar no nível superior é ter o conhecimento específico da área em questão.

Ser professor na sociedade brasileira atual nos revela diferentes faces. Enquanto ser professor do ensino básico (especialmente em instituições públicas) é visto pela sociedade como uma falta de opção, como um castigo, ou como uma única opção, muitos almejam seguir a carreira de professor na Universidade. Isso porque o status atribuído ao professor universitário é elevado.

Contudo, de alguns anos pra cá, essa visão parece estar bem distorcida. Diversas transformações podem ser notadas no ensino brasileiro, como mais pessoas formadas no ensino básico, mais pessoas ingressando no ensino superior, incentivos governamentais à expansão universitária, expansão universitária desordenada, mercantilização do ensino, grande oferta de mão de obra (não necessariamente qualificada) para atuar no ensino universitário, dificuldades nas avaliações do ensino (básico e universitário) etc. Diante desse quadro, a vida do professor universitário hoje parece não é tão glamorosa, nem refletir o tal status que a sociedade imagina. Ao menos, está é a realidade mais próxima ao ensino privado. Lembrando que esse status atribuído à Universidade origina-se historicamente e reflete a importância atribuída ao conhecimento e ao lugar de sua construção.

TORNANDO-SE PROFESSOR revela-nos, portanto, que o percurso do docente que trabalha com a ginástica nos cursos de formação em EF condiz com a situação observada no ensino superior de modo geral. Nota-se um grande empenho dos professores para acumular conhecimento específico sobre a ginástica e pouca preocupação com a sua formação específica como docente, especialmente quando analisamos a subcategoria ingressando no ensino superior. Apenas de alguns anos para cá é que notamos um aumento da preocupação em inteirar os futuros docentes de algumas discussões na área pedagógica específica do ES.

### 6.3 Categoria: conhecimento sobre ginástica

Ao descreverem seu modo de trabalho e a organização de suas disciplinas, todos os sujeitos, independentemente da modalidade ginástica que lecionam, mencionaram dois grandes grupos de conhecimentos que devem ser compartilhados durante as aulas: o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Apesar de estabelecerem invariavelmente este tipo de distinção, todos eles são enfáticos ao se referirem à teoria e à prática como indissociáveis, como pode ser detectável, por exemplo, no seguinte excerto:

Eu aproveito, justamente o que a gente chama de parte prática, porque é o que mais eles precisam. Mas, eu deixo bem claro pra eles que durante as práticas eu vou colocando todas as situações teóricas. Então quando a gente descreve um determinado exercício, eu estou ao mesmo tempo descrevendo a prática e mostrando a teoria. Tanto em termos de técnica de exercício, quanto justamente as pontuações, os códigos, que a gente vai... porque se a gente for colocando as coisas separadas, elas ficam muito extensas. Então eu uso a prática pra desenvolver exatamente o que a gente chama de teoria. E também explico pra eles que não existe a diferença teoria e prática. (S10)

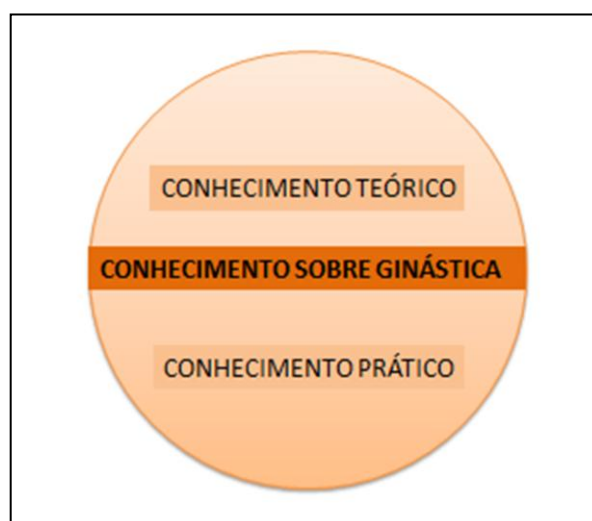


Figura 3 – Categoria CONHECIMENTO SOBRE GINÁSTICA

A dissociação entre os tipos de aula apareceu quando os docentes foram instigados a dizer como suas aulas estão organizadas. Foi possível observar duas fortes tendências no discurso dos sujeitos: a de que o conteúdo teórico, geralmente, inicia as disciplinas; a de que a divisão entre teoria e prática, no momento da avaliação, por exemplo, era uma exigência institucional.

De acordo com o conceito apresentado anteriormente, teoria pode ser definida como um conjunto de conhecimentos especulativos, abstratos, puros e contemplativos (JAPIASSU; MARCONDES, 2006; PEREIRA, 1983).

Dentro da subcategoria conhecimento teórico figuram aulas e atividades que, de acordo com os sujeitos, demandam certo nível de reflexão e articulação de ideias. Foi possível observar também a associação entre aulas teóricas e a imobilidade, ou seja, aquelas que ocorrem em sala e não no ginásio de ginástica. O depoimento de S4 reflete tal posicionamento: “Mas, a grosso modo, eu acho que nós chamamos de aulas teóricas essas aulas que os alunos ficam sentados, uma aula expositiva, uma aula... enfim, em que há muito mais estudo, mais leitura, mais escrita”.

Nessas aulas, que de acordo com os entrevistados muitas vezes são expositivas, realizam-se também atividades como leitura e discussão de textos e atividades de escrita. Quanto ao conteúdo que faz parte da dimensão teórica do conhecimento ginástico, figuraram com frequência a história da ginástica, o código de pontuação, os aparelhos e as características da ginástica em questão.

No geral, as aulas teóricas são ministradas no início da disciplina e foram classificadas como aulas muito “pesadas”. Entretanto, os professores não deixam claro como fazem a associação dos conteúdos específicos da ginástica com as aulas práticas, como possível notar nos trechos que seguem:

[...] você tem que preparar a aula, a parte teórica tudo, e aí a ginástica tem muita coisa, né? A ginástica, você até você se ajustar realmente, você dividir tudo certinho, a teoria e a prática, você, se você é inexperiente, você leva um tempo pra realmente dominar essa parte. [...] inicialmente assim, eu apresento a história da ginástica que é importante que eles saibam como tudo começou, [...] aí depois, eu vou me aprofundando mais em partes específicas que eu acho que são importantes eles saberem. Então conhecer os aparelhos oficiais, aparelhos auxiliares, conhecerem, por exemplo, as formas de competições, quais são as competições que existem dentro da ginástica, as características de cada competição, o que é a competição, a C1, a C2, C3, C4 [...] discuto tudo... aqueles conceitos principais que fazem parte da ginástica, a questão da estatura, o mito

da estatura, né, relacionado a ginástica, a questão da segurança, então, trabalho artigos com eles em sala de aula, relacionados à ginástica, eles vão ler e nós vamos discutir [...] Então eu dou uma visão geral, dou uma base técnica, mas também dou uma visão ampla da ginástica, não só uma coisa específica, pra que eles possam utilizar... falo muito sobre a questão da ginástica na iniciação, no aperfeiçoamento, as implicações no alto nível, o que é o treinamento de alto nível [...] (S1)

Olha, no começo, primeiro a gente fala, é... da estrutura da FIG, de organização, de confederação, como é que tá organizado no mundo, [...] explica...e aí deixa bem claro as manifestações gímnicas, que é uma grande confusão na cabeça deles. Então a gente usa, o que que é ginástica? [...] e aí é a parte que eu mais gosto, que é a parte da história, [...] E aí, o que a gente faz...primeiro separa na cabeça deles as manifestações gímnicas. Né, então, o que que é GR, o que é GG, o que é GA, separa direitinho na cabeça deles. Nesse momento eu uso recurso vídeo, audiovisual muito, eu uso muito. Muito audiovisual...e a gente fala do biótipo, dos aparelhos, tudo o que é oficial. [...] Aí eu venho com o histórico, e aí eu puxo o histórico que é uma coisa que eu gosto muito. Normalmente eles não gostam muito, mas eu gosto muito, então eu venho com o histórico. [...] E aí, depois do histórico a gente começa a falar de GR. Aí eu fixo na história da GR, vou falando de Bode, de Medau, vou falando de todo mundo, e aí eu começo a falar dos aparelhos oficiais, das habilidades manipulativas, biótipo, a característica que oficialmente é feminina, a masculina ainda está entrando, e aí começa a ir pra vivência. (S2)

Eu penso que a teoria é uma forma de contextualizar a prática. Eu acho que a maneira que eu contextualizo a evolução da ginástica, como é que essa ginástica teve sua introdução no Brasil, por que que a ginástica evoluiu, como a ginástica evoluiu, qual que é a diferença de ensinar a ginástica pro esporte e ensinar a ginástica pra educação, fundamentada na pedagogia...então isso pra mim é inseparável. Eu não consigo pensar na parte prática sem pensar na contextualização teórica antes. Então elas se complementam. Eu não consigo ensinar rolamento se eu não contextualizar toda essa parte teórica. Como é que o corpo age pra rolar, por que é que eu rolo, na contextualização teórica, por que que eu tenho que desequilibrar meu corpo à frente pra rolar? Então eu não mostro só a parte teórica, eu acho que não dá pra dissociar. A parte teórica está junto com a prática e a prática está junto com a teoria. Então eu venho trazendo no contexto teórico desde a evolução histórica, qual que é a importância dessa ginástica no contexto esportivo, qual que é a importância dessa ginástica no contexto da formação, por que que eu tenho que ensinar ginástica... então essa abordagem teórica, tanto da ginástica artística quanto da geral eu acho que não dá pra começar a prática sem antes trazer esse contexto. (S5)

[...] a gente tem um conteúdo teórico, no caso da ginástica artística, tanto da ginástica artística quanto da ginástica geral, tem sempre um conteúdo histórico informativo, importante, né? Que é a base da disciplina. Então origem, essas coisas, você faz tudo nas primeiras aulas. Aí depois você vai compondo. Inicia sempre com alguma

fundamentação teórica sempre, e depois vem pra prática. E fica indo e voltando. Indo e voltando.(S8)

Por outro lado, na subcategoria conhecimento prático, observamos que os sujeitos compreendem a prática, dentro da disciplina de ginástica, em duas perspectivas diferentes: a prática como vivência corporal propriamente e a prática de ensino. A primeira refere-se à experimentação dos movimentos ginásticos pelos alunos. Os docentes mencionam que muitos alunos têm ali a primeira oportunidade de ter contato com o movimento ginástico. A prática de ensino, por outro lado, permeia o discurso dos professores com o sentido de ser o momento no qual o graduando vivencia a ação de ensinar, ou seja, assume o papel de professor.

Sobre a vivência corporal, os professores foram bastante enfáticos ao relatarem que a considera fundamental para os alunos de graduação, mas, não sob a perspectiva de melhorar o nível de habilidade dos alunos, ou cobrar qualquer tipo de performance. A necessidade da vivência é destacada pelos docentes principalmente porque poucos alunos ingressam no curso com algum tipo de experiência prévia em ginástica. Portanto, como retratado nos excertos a seguir, a disciplina torna-se um meio de apresentar a atividade ginástica aos discentes.

Não tem, né, e eu procuro passar isso pros meus alunos, que eles tem que ter a vivência pra eles saberem o quanto é difícil pra você conseguir aquilo. Porque quando você tem dificuldade, você... quando você tem dificuldade você vai ensinar com muito mais carinho, porque você sabe da dificuldade que você teve pra chegar... e sempre, todo final de aula a gente pede uma seriezinha pra eles terem noção do que é uma sequencia, sabe, pra você ter uma noção do que é fazer o movimento bem feito, bem executado... mas não, mas eles tentando superar eles mesmos. Então eu falo você não conseguia fazer um rolamento... olha a sua série! Porque as pessoas querem se superar, né? Mas não assim, se não fizer perfeito não passa. Não tem sentido, né? (S3)

[...] nós vamos ter várias aulas práticas que eles vão fazer... então todos os alunos pegam em todos os aparelhos... criam coisas diferentes, aprendem movimentos fáceis, aprendem movimentos difíceis, pra ver... como... como é difícil, o que é difícil, ou... não é difícil... parecia difícil, quando eu fiz não foi difícil. Então, enfim, eu acho que essa diversidade de estratégias, nas aulas práticas e nas aulas teóricas também, mas fundamentalmente esse diálogo entre teoria e prática. (S4)



Para os professores, a experiência do movimento contribui para despertar nos alunos a percepção das dificuldades na realização dos mesmos, bem como para criar um registro das sensações que determinado movimento proporciona para seu organismo, as quais poderão ser sentidas por seus futuros alunos. Em última instância, de acordo com esse grupo de docentes, a vivência prática figura nas disciplinas de ginástica como uma forma de incremento da prática de ensino. Por outro lado, as aulas práticas também se constituem num momento crucial para a formação do professor de ginástica, pois ele será colocado na posição de docente, especialmente em momentos de avaliação e exercitará a sua prática de ensino. No entanto, devemos considerar que durante a regência de uma aula ou da aplicação de uma atividade, além dos conhecimentos específicos da ginástica, serão mobilizados conhecimentos de outras áreas, como aprendizagem motora, desenvolvimento motor, biomecânica, entre outros.

Então, em alguns momentos, a gente fica naquela dúvida, né? Se eu vou dar aula prática ou se eu vou dar aula teórica. Então será que a teoria é só quando eu tô dentro da sala ou a prática é só quando eu tô fora dela. Isso é muito complicado, né, porque eu acho que hoje na educação física a gente já entende que teoria e prática caminham juntas. **E aí a gente constrói um novo universo.** Então eles tem que entender que não é porque ele tá na sala que a gente está fazendo só teoria. Não é porque a gente tá na quadra, que a gente está fazendo só prática. A prática são as ações corporais deles. Então esse é o momento. E junto com as práticas **eles tem que entender, tentar colocar ali o que eles estudaram, o que eles discutiram nos textos, em todos os autores, o que foi falado nas aulas [...].** (S7)

O depoimento de S7 é bastante ilustrativo, pois reflete as angústias do docente, muitas vezes solitário, sobre a sua própria dúvida em relação ao conhecimento teórico e ao conhecimento prático. S7 parece ter claro para si que os dois conhecimentos estão arraigados um ao outro. Porém quando fala de um “novo universo” de que “eles tem que entender, tentar colocar ali o que eles estudaram”, fornece pistas de que pode ter dificuldades em demonstrar onde está o ponto de intersecção entre eles. Este “novo universo” pode se tratar do tipo de conhecimento teórico que é necessário para a prática que se deseja. Durante a discussão, esse tópico será retomado.

De acordo com o discurso dos sujeitos, O CONHECIMENTO SOBRE A GINÁSTICA, aparece como algo fragmentado, ainda que eles aleguem que, antes

de tudo, essa é uma exigência institucional (ver subcategoria influências da instituição). Apesar dessa condição, é necessário refletir sobre as consequências dessa fragmentação para a formação de um aluno que ingressa na Universidade com pouco conhecimento de ginástica. Além disso, não é raro observar aqueles ingressantes resistentes e preconceituosos em relação às atividades de ginástica.

Em suma, o depoimento dos sujeitos não revelou um consenso em relação ao o que se deve ensinar nas disciplinas de ginástica. Apesar de se tratar de uma área com certa tradição e com referencial teórico satisfatório, não existe clareza sobre quais conhecimentos sejam essenciais para a atuação profissional na área da ginástica.

#### 6.4 Categoria: atuando como professor

ATUANDO COMO PROFESSOR, ao final do processo de análise, foi considerada a categoria principal, pois esta parece ser o momento no qual o professor tem a oportunidade de estabelecer a relação entre teoria e prática, a qual foi enfatizada de modo bastante contundente ao longo dos discursos dos sujeitos.

Essa categoria, por sua vez, foi constituída por quatro subcategorias: preocupando-se com os alunos, avaliando seus alunos, ministrando as aulas e sofrendo influências da instituição (Figura 4).



Figura 4 – Categoria ATUANDO COMO PROFESSOR

Preocupando-se com os alunos revelou que os professores refletem sobre como os alunos utilizarão os conhecimentos adquiridos durante o período de formação na atuação profissional. Assim, a necessidade de ensinar a ensinar mostrou-se de grande importância.

Então, primeiro que eles tem que saber ensinar, né, o saber fazer faz parte, mas eles tem que saber ensinar. (S1)

[...] Eu sei onde fica a cabeça, qual a primeira parte do corpo que chega a primeira que sai, como faz pra você fazer a reversão sem a parada da ponte, porque não pode... parar na ponte e depois subir. Tem que por o pé e depois subir. Por isso que eu falo nas minhas aulas. O processo aqui é o seguinte. Ninguém aqui é ginasta. Vocês vão ter que sair daqui sabendo ensinar, uma iniciação, o básico da GR. (S6)

Em se tratando de ginástica, na visão dos docentes, saber ensinar esse conteúdo consiste, basicamente, em conhecer os processos pedagógicos referentes à modalidade em questão e saber fazer uso dos aparelhos e das ajudas manuais<sup>9</sup>. Além do conteúdo técnico mencionado, os docentes relataram a importância de levar o aluno a refletir sobre o que ocorre nessa situação, quais são outros fatores envolvidos e como solucionar eventuais problemas. Assim, os docentes revelam que o “saber ensinar” é uma ação que envolve uma gama muito variada de conhecimentos e não somente o conhecimento técnico.

Eu falo, gente, fazer faz parte, experimentar faz parte, mas esse experimentar o movimento, vai contextualizar, né as dificuldades que você teve, que a criança pode ter também. Isso facilita o seu entendimento, quando vocês forem ensinar. Se vocês saírem por aquela porta felizes por saberem fazer e não saberem ensinar, eu vou ficar muito triste. Aqui a função não é essa. Vocês não estão aqui treinando. Vocês estão aqui pra aprender a ensinar. Então, eu fico, será que eles estão realmente aprendendo? (S5)

A dúvida mencionada por S5 também foi relatada por S7, que cita que seria interessante se fosse possível acompanhar os egressos do curso, e identificar como

---

<sup>9</sup> No caso de algumas disciplinas, como Ginástica Artística, Ginástica Rítmica e o conteúdo de Ginástica Acrobática abordado algumas vezes na disciplina de Ginástica Geral.

eles estariam utilizando o conhecimento compartilhado ao longo das disciplinas de ginástica na sua atuação profissional.

Notamos também, o esforço realizado pelos professores em esclarecer aos alunos de que teoria e prática são indissociáveis e, especialmente, de que uma prática consciente só existe quando está nitidamente apoiada em fundamentos teóricos.

A preocupação dos docentes em fazer com que os alunos compreendam o conteúdo ginástico dessa maneira se traduz em diversos esforços para diversificar as estratégias de aula, os meios de contato dos alunos com a ginástica (nas aulas em si, através de observações de campo, entrevistas com profissionais etc.) e, antes de tudo, na preocupação para que os alunos reflitam sobre o que está sendo vivenciado na disciplina. Momentos de discussão, incentivo à postura reflexiva, auxílio ao estabelecimento de relações, instiga-los a pensar, são alguns dos recursos utilizados para permitir que os alunos, especialmente nas aulas de vivência corporal, mantenham o foco na reflexão sobre a ação (movimento executado) e não na ação propriamente dita.

Outra preocupação dos professores, ainda mais primária, é o fato de que é necessário fazer com que os alunos conheçam a ginástica. Mais uma vez, em diversos relatos, fica claro como as manifestações ginásticas são pouco difundidas na sociedade brasileira, o que colabora para que os alunos ingressantes no curso de graduação tenham muito pouco ou nenhum conhecimento acerca delas.

Essa falta de conhecimento prévio dos alunos também reforça outra posição identificada pelos professores: por terem pouco conhecimento e não saberem executar os movimentos, os alunos sentem-se inaptos a ministrar esse conteúdo após se tornarem profissionais. Talvez por esse motivo seja tão comum ouvir no discurso dos docentes dessas disciplinas que o conhecimento teórico é importante, ou seja, para proporcionar segurança e legitimar a prática de ensino de alguém com pouco contato prévio com a atividade.

Em consequência dessa postura demonstrada pelos docentes, observamos também como isso influencia a subcategoria avaliando seus alunos. A avaliação formal é uma exigência quase que unânime dentro das instituições de ensino de hoje. Nesse sistema, é preciso atribuir um conceito pelo desempenho do aluno, o que determinará sua aprovação ou reprovação.

Ao acompanhar o que foi observado na categoria CONHECIMENTO SOBRE A GINÁSTICA, as avaliações ocorrem, invariavelmente, no modo “teórico” e no modo “prático”. Em muitos casos, a avaliação teórica é mais uma exigência institucional do que um desejo real do professor (como será visto na subcategoria sofrendo influências da instituição).

O modo “teórico” de avaliar consiste em uma prova escrita. Porém, o termo teórico aqui muitas vezes torna-se confuso, pois os próprios docentes dizem que exigem, nesse momento, questões sobre as atividades realizadas nas aulas práticas, como a descrição de processos pedagógicos, por exemplo. Podemos dizer então que, por meio desse modo de avaliar, reconhecemos mais uma vez a visão dos professores sobre o conceito de teoria e de prática. O primeiro refere-se às atividades nas quais o corpo se move pouco, ou é pouco utilizado; o segundo, às situações que demandam a exercitação corporal ou atividades de ensino.

Quando tratam das avaliações práticas, os discursos são coerentes com o que foi apresentado na categoria CONHECIMENTO GINÁSTICO, na subcategoria conhecimento prático. Isso se justifica pelo fato de que, assim como afirmado anteriormente, a preocupação na avaliação prática recai quase que exclusivamente sobre a prática de ensino em detrimento à valoração da execução dos movimentos.

Por outro lado, é preciso considerar que essa prática de ensino ocorre de modo adaptado, pois é bastante difícil reproduzir a situação real da prática profissional. Assim, em muitos casos, a prática de ensino parece se tornar algo mecânico, resumido a tipos de educativos e às ajudas manuais. Certamente, esses conteúdos são de grande importância para a atuação do profissional, porém eles não garantem aos professores que os alunos serão capazes de ensinar ginástica.

Portanto, entendemos que as preocupações dos professores e o modo de realizar suas avaliações influenciam e são influenciados pela forma como regem suas aulas.

A divisão entre conteúdo teórico e prático, mencionada na categoria CONHECENDO A GINÁSTICA, fica ainda mais clara nessa subcategoria. Ao reconhecer que os docentes fazem essa divisão, observamos como ela acontece na prática de ensino dos sujeitos.

Como comentado anteriormente, as aulas são divididas em teóricas e práticas<sup>10</sup>, sendo a primeira em sala de aula e a segunda, no ginásio. Ainda que haja essa separação, os docentes relatam a necessidade de lembrar sempre aos alunos de que a prática está embasada na teoria. Mais uma vez, eles recorrem a alguns recursos como a escrita, por exemplo, e tentam evidenciar a presença da teoria na aula prática.

Todo momento em que a gente discute, é o momento deles pegarem caderno, a gente já combina. Sentamos, vai ter discussão, caderno do lado. Eles...sentou pra discutir eles já tão com o caderninho do lado anotando. (S5)

Sofrendo influências da instituição inclui os dados sobre como a instituição pode interferir no trabalho do professor e, conseqüentemente, na formação dos alunos.

A avaliação foi muito destacada pelos docentes. A necessidade de dividir a avaliação entre “teórica” e “prática” e a classificação atribuída a esse tipo de disciplina pela própria instituição, parecem modular, de certa forma, sua atuação e o modo como o aluno assimilará o conteúdo desse tipo de disciplina. Assim, por mais que o professor entenda que é imprescindível que o aluno saiba ensinar, às vezes, o modelo de avaliação não condiz com esse requisito. Além disso, em alguns casos, não há espaço e sequer material para que esse tipo de atividade seja ministrado de acordo com a concepção do professor.

Outro ponto abordado pelos docentes refere-se ao número de alunos por turma. Alguns relataram que, para as aulas e avaliações práticas, esse fator influencia no modo como procedem, por conseguinte, eles realizam atividades de modo adaptado para que haja tempo de contemplar todos os alunos. Nesse processo, provavelmente, alguns alunos acabam sendo avaliados de forma superficial, pois, não há tempo de aprofundar as questões com cada um, a fim de reconhecer se ele realmente domina o conteúdo ou não.

Por outro lado, em dois casos a instituição colabora com a proporção número de alunos por turma, havendo dois professores por turma para as disciplinas práticas. Isso pode levar à melhora das condições de aula e de avaliação, o que, conseqüentemente, pode refletir sobre formação dos graduandos.

---

<sup>10</sup> Seja por força institucional, seja por opção do docente.

No discurso de S9, percebemos a influência não só da instituição, mas de todo o modelo educacional que se apresenta na maioria das instituições privadas:

Tem se muito mais **permissividade** hoje em dia. **Pode-se muito** mais coisa hoje em dia. Pode-se beber mais hoje em dia, pode-se infringir mais a lei, né, o rigor educacional está muito menor hoje em dia, né? Até por conta de que você tem um número muito maior de **disputa** por conta desse educando, né, então **eles passam a fazer os estabelecimentos de ensino refém**, porque **se você for muito incisivo, ele acaba saindo fora e vai prum outro que não é tanto**. Ta vendo? Então tem um ciclo vicioso aí que é complicado. (S9) (grifo nosso)

Percebemos neste discurso como o modelo de educação mercadológica pode reverberar sobre as ações docentes. Podemos imaginar que se um professor aceitou trabalhar numa instituição com este perfil, deveria estar ciente destas condições e acostumado a se adaptar a elas. Porém, entendemos que, para um docente comprometido com os ideais da educação e da formação de seus alunos, tal situação sempre será um incômodo e provavelmente haverá uma constante procura por uma saída.

## 7 DISCUSSÃO

Como momento final do método utilizado, apresentaremos o esquema teórico resultante da análise dos dados. Neste esquema, as categorias descritas no tópico anterior aparecem de modo interligado, oferecendo uma visão geral do processo analisado.

O esquema teórico recebe um título, o qual, de acordo com Charmaz (2009b), pode ser retirado do próprio discurso dos sujeitos, o que foi o caso no presente estudo.

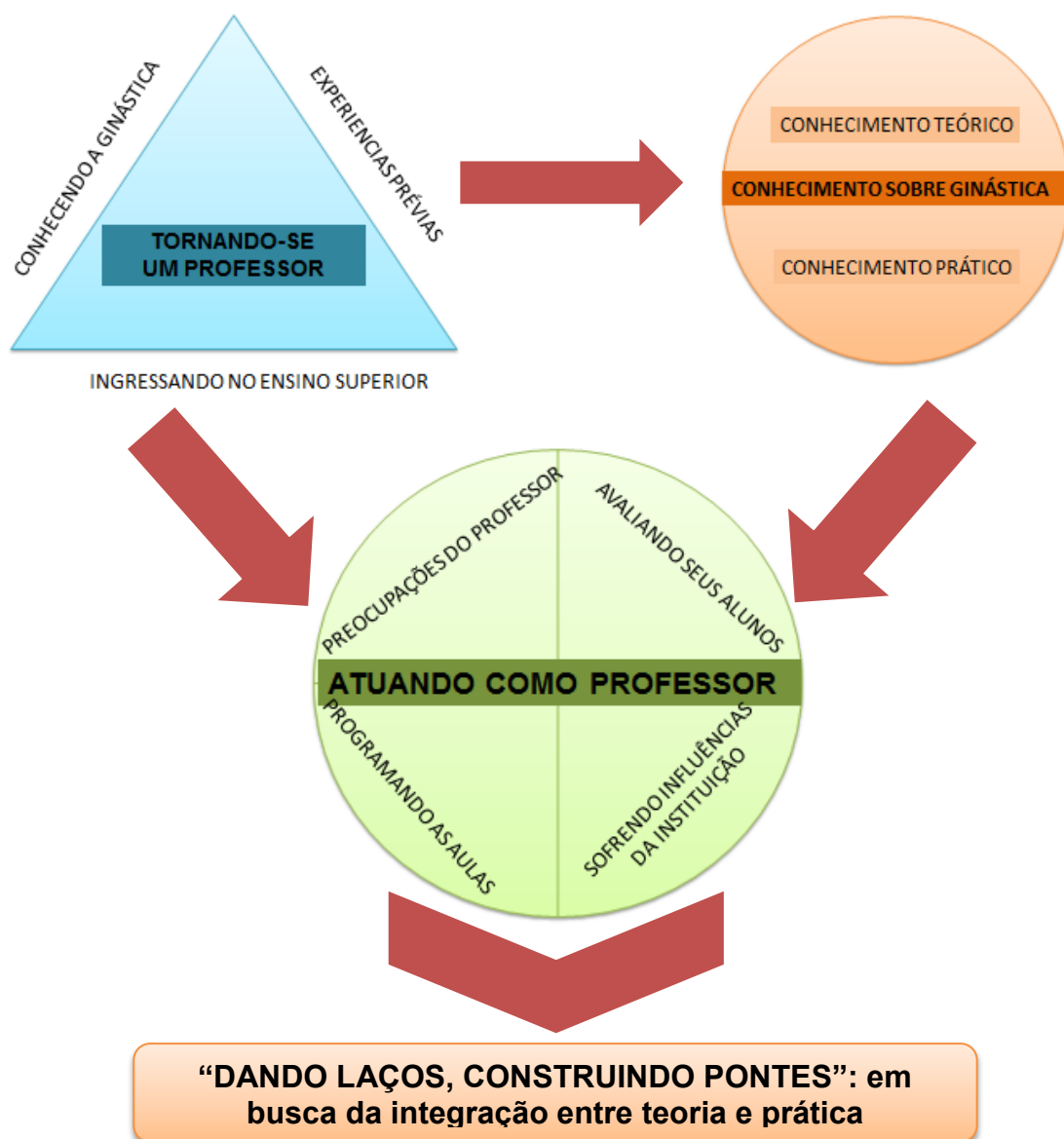


Figura 5 – Esquema teórico: DANDO LAÇOS, CONSTRUINDO PONTES – em busca da integração entre teoria e prática.



A questão central deste estudo refere-se a **como os docentes das disciplinas ginásticas integram os conteúdos teóricos e práticos**, no transcorrer de sua atuação. Ressaltamos que o presente estudo limitou-se à análise de somente um dos componentes que faz parte desta estrutura: o próprio docente. Outra observação é que consideramos essa composição flexível e dinâmica, pois, durante o seu processo as relações humanas estão envolvidas.

FORMOSINHO (2009) alerta para o fato de que a docência implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico. O autor ressalta que essa é uma atividade de serviço e que o professor atua para além da sua área de conhecimento específico, e se presta também como um profissional de ajuda e de desenvolvimento humano.

A atuação do docente vem sendo estudada em diferentes níveis de ensino. Independentemente desse fato, constata-se que ela é marcadamente modulada pela sua história como aluno:

A formação de professores tem algumas especificidades em relação à formação de outros profissionais, mesmo em relação à formação de outros profissionais de serviço. Há especificidades intrínsecas à profissão docente – a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da docência (FORMOSINHO, 2009, p. 95).

Outros autores (BORGES, 2005; KORTHAGEN; KESSELS, 1999; MARCON, SANTOS GRAÇA, NASCIMENTO, 2010; SCHÖN, 1983) corroboram essa proposição. Ao ensinar, o docente transmite, inevitavelmente, conhecimentos e atitudes sobre esse processo pelo que diz e pelo que faz. Para os professores, a transmissão da base de legitimidade profissional ocorre, de forma direta ou indireta, ao longo de todo o curso. O fato permite ao aluno em formação confrontar a prática docente “recebida” nas disciplinas, com a prática docente que os diferentes professores formadores sugerem.

Assim, os sujeitos confrontam duas posições: como pessoas que sofreram a ação (todos foram alunos, todos passaram por processos de formação e, portanto, possuem exemplos que podem ser seguidos) e como agentes dessa ação (quando estão na posição de professores formadores, possíveis fontes de influências para seus alunos).

Somando-se a isso, é importante lembrar que há tendência de que esses conhecimentos sobre a docência, os quais temos contato ao longo de toda a nossa vida, sejam mobilizados no momento em que atuamos como docentes, especialmente nos primeiros anos de vida profissional.

Ademais, a literatura (BORGES, 2006; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; NASCIMENTO et al., 2009; SCHÖN, 1983) aponta que a formação inicial parece ter pouco impacto sobre a atuação docente, bem como para modificar a visão que cada um tem sobre docência, construída ao longo dos anos como aluno.

Podemos entender então, que no caso do grupo estudado, para o qual a formação para a docência no ensino superior praticamente inexistiu (apenas um dos docentes declarou ter este tipo de formação), a atuação baseia-se em suas experiências precedentes, corroborando com o que foi apresentado na revisão de literatura. Certamente, esse é um problema que atinge cursos de diferentes áreas de formação e não exclusivamente a ginástica ou a EF.

Ora, se a literatura aponta que os docentes aprendem a sê-lo na prática e apoiam sua atuação em vivências e exemplos anteriores, qual seria o papel de um curso de formação para a atuação do docente universitário?

Primeiramente, é importante lembrar que o graduando possui características diferentes dos alunos da educação básica. Apesar de parecer óbvio, esse fato parece não receber atenção, o que pode ser notado na legislação, nos próprios cursos *stricto sensu*, e na própria postura do docente ao considerar a atividade de ensino algo “natural”. Portanto, conhecer os modos pelos quais esses alunos aprendem, ter contato com metodologias de ensino adequadas a esse público e, mesmo, ter uma visão do campo educacional no qual está inserido, parece constituir um conjunto de informações bastante relevante para a atuação do docente na Universidade (CASATI, 2008; GIL, 2006; MASSETO, 2006). Esse conjunto de conhecimentos que consideramos relevantes para a atuação do docente no ES pode ser adquirido mediante uma formação específica para esse fim.

Ainda que esse processo de formação não tenha impacto imediato sobre a atuação do docente universitário, parece ser importante oferecer a ele ferramentas para que possa analisar a sua prática e ter consciência de suas ações. Para que isso possa ser feito, é necessária a construção de novos parâmetros, de modo que ele possa comparar a sua atuação (muitas vezes baseada na atuação do seu

mentor, do seu professor de ginástica ou educação física na infância, do seu técnico) às reais necessidades enquanto professor formador.

Assim, a categoria TORNANDO-SE UM PROFESSOR torna-se extremamente relevante, pois, ao conhecer os elementos que fizeram parte da vida precedente desse docente e, conseqüentemente, os exemplos acumulados ao longo dela, conseguimos compreender melhor a categoria ATUANDO COMO UM PROFESSOR.

Dentre as subcategorias levantadas em TORNANDO-SE UM PROFESSOR, conhecendo a ginástica e experiências prévias fornecem os subsídios que nos mostram as fontes de exemplos de ser professor, com as quais estes docentes tiveram contato: técnicos de clubes, professores de educação física escolar e professores da disciplina no curso de formação inicial. É importante ponderarmos também que seis dos sujeitos entrevistados concluíram o curso de graduação até meados da década de 1980, quando as discussões em torno do tipo de formação que deveria ser oferecido a esses docentes, começavam a se tornar mais frequentes. Assim, tais docentes podem trazer em sua atuação resquícios de uma época em que a EF, inclusive no tocante à formação, era baseada sobretudo no fazer, na ação, na prática e pouco na reflexão sobre esta prática.

Ainda analisando a relação entre as categorias TORNANDO-SE UM PROFESSOR e ATUANDO COMO UM PROFESSOR, observamos no discurso dos sujeitos que o “passaporte” para o ingresso no ensino superior foi o conhecimento específico, nesse caso relacionado às ginásticas. A naturalização do ensino, ou seja, a consideração de que ensinar é uma atividade baseada num dom ou na disposição natural é fato constatado pela literatura (BORGES, 2005; TARDIF, 2011).

É claro que a realização ou não de um curso preparatório não é um critério de classificação da competência de um docente. Um diploma não garante isso. Porém, mais uma vez, consideramos válido esse esforço, no sentido de, ao menos oferecer ao docente, ferramentas para que ele analise a sua prática. Talvez, seguindo esse caminho, teríamos uma possibilidade para a diminuição da distância entre teoria e prática ao longo da formação dos professores de EF.

Consideramos também que a integração entre teoria e prática durante a atuação do docente dos cursos de formação está intimamente ligada à concepção dos sujeitos sobre esses termos. Assim, ao analisar as categorias TORNANDO-SE

UM PROFESSOR e CONHECIMENTO SOBRE A GINÁSTICA, foi possível identificar o posicionamento dos docentes com relação a esses conceitos. Esses muito provavelmente, modulam a maneira como conduzem a sua disciplina e, em última instância, o modo como o discente irá receber esses conceitos e estes conhecimentos, e mais, como ele os utilizará em sua atuação profissional.

Pereira (1983) observa que a confusão entre os conceitos teoria e prática, a sua suposta separação e antagonismo estão, de certa forma, incorporados em nós, em nosso pensamento, em nossa forma de lidar com a realidade e, claro, no modo como agimos. O autor segue, lembrando que é importante criar em todos nós uma atitude reflexiva adequada para purificar confusões que possam existir, confusões essas que “[...] a tradição, a escola, a cultura ou a vida nos legaram e nós as alimentamos.” (PEREIRA, 1983, p. 09).

Um dos problemas encontrados relaciona-se à diferença entre aquele que produz conhecimento e aquele que se utiliza dele nos processos de formação (BORGES, 2005; KORTHAGEN; KESSELS, 1999; TARDIF, 2011; SCHÖN, 1983).

As mudanças pelas quais a Universidade passou no século XX, alocaram em posições diferentes aqueles que produzem o conhecimento teórico, aqueles que o ensinam e o próprio campo de interesse. Assim, observa-se um afastamento significativo entre o que é estudado e pesquisado e aqueles conhecimentos realmente utilizados e considerados úteis à prática profissional. No caso brasileiro isso é bastante relevante, pois a Universidade é a instituição responsável pela formação profissional.

Segundo Tardiff (2011):

A relação que os professores mantêm com os saberes é de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” do saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como uma instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática (p. 40).

No caso do grupo estudado, a produção de conhecimento está vinculada à natureza da instituição (privadas), as quais, em sua maioria, não incentivam e tampouco valorizam esse tipo de atividade. Essa realidade é uma das consequências do processo de transformação da educação em produto, e da Universidade em empresa (RODRIGUES, 2007). Nessa perspectiva, o ensino visa

ao lucro e a atividade de pesquisa, nesse contexto, em curto prazo, não gera proventos.

Deste modo, as empresas, não oferecem estímulo à produção científica por parte do seu corpo docente, salvo raras exceções. O corpo docente, por sua vez, para conseguir obter uma renda razoável, desdobra-se em diversos turnos de trabalho e, conseqüentemente, resta-lhe pouco tempo para o envolvimento com atividades de pesquisa (ainda que “sem receber nada em troca” ou por puro “interesse”). Nesse ciclo, o distanciamento entre teoria e prática ganha força.

Além disso, no grupo estudado, apesar da grande maioria dos sujeitos possuir o grau de mestre (sete), um estar cursando o mestrado, e um possuir o título de doutor, poucos possuem uma produção constante referente à sua área de atuação (com base na plataforma *lattes*). Isso nos revela um contrassenso, pois a pós-graduação *stricto sensu* é claramente voltada para a formação do pesquisador, e não para a formação do professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Certamente, este fato está relacionado ao que foi abordado nos parágrafos anteriores, quando tratamos do poder que a estrutura educacional apresenta sobre o docente.

Ainda sobre a produção científica e a aplicação do conhecimento produzido na atuação, poderíamos pensar que, ao menos, é possível recorrer às referências publicadas por pesquisadores vinculados às Universidades públicas. Porém, nesse caso, esbarramos num outro problema: a estrutura que rege essas instituições e as carreiras dos docentes que nelas trabalham, também colaboram para o afastamento do conhecimento produzido da prática profissional. Isso deve-se ao fato de que a pesquisa e a carreira acadêmica, ao menos na realidade brasileira, vem sendo pautada na quantificação. Quanto mais artigos publicados, maiores são as possibilidades de sucesso.

Ainda assim, é necessário ser cuidadoso com esse tipo de afirmação. Além de pensar em quantos artigos já escreveu, o professor/pesquisador deve pensar quais periódicos publicar (ALVES, 2008). Assim, questões como “quantos” artigos e “onde” eles foram publicados, parecem ter mais valor do que “sobre” o que eles falam e “como” essas pesquisas podem auxiliar o profissional de determinada área. Soma-se a isso o fato de que pesquisas na área da atuação do professor de EF tem pouco espaço de publicação, portanto, tornam-se menos atrativas aos professores/pesquisadores que necessitam “recheiar o currículo *lattes*”. Cabe

ressaltar que essas observações não objetivam julgar as atitudes de um ou outro grupo de professores, mas compreender por quais caminhos a teoria se distancia da prática.

Com relação à associação entre TORNANDO-SE UM PROFESSOR e CONHECIMENTO SOBRE A GINÁSTICA, foi possível observar que quando os docentes se recordam de seu contato inicial com a ginástica, suas memórias são permeadas de “encantamento” e paixão. O movimento em si desperta o interesse e a curiosidade em experimentar e se envolver com a atividade. A ação, a prática da atividade, caracteriza-se como o elo primordial entre o sujeito e a ginástica.

Por outro lado, quando reportam à teoria, tanto com relação à sua atuação, quanto à disciplina que cursaram em sua formação, os docentes:

- ou demonstram dificuldade em apontar o que constitui a teoria da ginástica (resumindo muitas vezes as aulas teóricas ao tópico história da ginástica e código de pontuação);
- ou deixam transparecer certo “desdém” (atribuem uma ou duas aulas iniciais ao conteúdo chamado de teórico e as demais são aulas práticas; as aulas teóricas são pesadas, as aulas práticas são mais divertidas).

Mais uma vez, podemos entender que o significado atribuído pelos próprios docentes à teoria da ginástica é menor em relação à sua prática. Novamente, esse olhar sobre os conceitos pode ter sua origem no distanciamento entre o que é considerado teoria da ginástica e o que se entende por prática da ginástica. A teoria, em sua concepção clássica (como observado na revisão bibliográfica), parece fazer pouco sentido para atuação do professor que leciona ginástica na Universidade. O que dirá, para o recém-formado, que inicia a sua atuação profissional.

Isso pode ser reforçado quando os sujeitos se reportam, por exemplo, às referências utilizadas nas disciplinas e ao modo como elaboram suas avaliações. Ao citarem o referencial teórico específico da área da ginástica, não raro surgiram exemplos como “1000 exercícios de ginástica” ou “Ajudas manuais em ginástica desportiva”. Sem desprezo ao conteúdo dessas obras, os quais certamente oferecem a sua colaboração para a área, observamos que elas descrevem procedimentos relacionados à atuação do professor de ginástica (sugestões de exercícios e como realizar as ajudas manuais corretamente). Contudo, ao citarem

tais exemplos como referenciais, os professores deixam transparecer um possível olhar sobre o que é teoria: aquilo que está escrito, parece ser teórico.

Nos procedimentos de avaliação, modulados muitas vezes por regras institucionais, os professores revelam a obrigatoriedade de realizar uma prova teórica. Entretanto, neste tipo de prova, os sujeitos incluem questões “práticas”, por exemplo, como ensinar determinado exercício aos seus alunos.

Por outro lado, ao longo de seus discursos, os docentes sempre enfatizaram a necessidade de integrar o conhecimento teórico ao conhecimento prático. No entanto, parece não estar claro para os próprios docentes qual é o conhecimento teórico relevante sobre a ginástica, para o futuro educador físico.

Com relação à subcategoria conhecimento prático, pertencente à categoria CONHECIMENTO SOBRE A GINÁSTICA, foi interessante observar que todos os docentes frisaram de modo contundente em seus discursos a importância de que o saber executar não é fundamental para atuação como professor de ginástica.

Esse fato foi evidenciado ao identificarmos como os sujeitos realizam suas avaliações práticas, as quais são, na maioria das vezes, baseadas em simulações de situações de ensino. O aluno, portanto, não é avaliado pela execução dos movimentos ginásticos, mas por como ele ensina tais movimentos.

Esse quadro se opõe ao que diz Darido (1995), quando propõe que:

[...] a formação do profissional de Educação Física se dá de maneira acrítica, que existe uma ênfase na formação esportivista ligada ao rendimento máximo, seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar (p. 124).

Ao mesmo tempo, os procedimentos descritos pelos professores corroboram as ideias de Nascimento, Ramos e Marcon (2009) e Marcon, Santos Graça e Nascimento (2010), quando discorrem sobre a necessidade de permitir aos alunos que observem a prática com um olhar de professor. Segundo os autores, essa postura poderá evitar uma formação alienada, exclusivamente técnica, esportivista e acrítica, que se resume ao *saber fazer para saber ensinar*.

Marcon, Santos Graça e Nascimento (2010) complementam a ideia de que, quando se trata dos conhecimentos teóricos e práticos a responsabilidade do

professor é a de conscientizar os alunos sobre a justificativa da presença das disciplinas chamadas práticas nos cursos de formação.

O esforço empregado pelos docentes neste sentido, pode ser observado na *core category*, ATUANDO COMO PROFESSOR. Apesar de marcadamente, na história dos docentes e na sociedade, observarmos essa separação entre teoria e prática, percebemos que existe uma preocupação dos sujeitos em minimizar esse fato e esclarecer aos seus alunos que essa é uma visão equivocada. A todo momento os docentes tentam justificar essa integração proporcionando atividades de reflexão sobre a ação.

Atuar como professor-formador na área da ginástica, porém, tem certas particularidades. Talvez a mais importante, também exposta pelos sujeitos, refere-se ao conhecimento prévio dos alunos sobre esse tipo de atividade.

Borges (2005) pontua que é preciso considerar os conhecimentos, as crenças e as experiências anteriores com o ensino de determinada disciplina, para que os programas possam ter impacto sobre eles. No caso da ginástica, portanto, não deve ser diferente. Por outro lado, Marcon, Santos Graça e Nascimento (2010), quando tratam do conhecimento relativo especificamente às modalidades esportivas, revelam que esses já estão incorporados ao conhecimento discente.

No entanto, apesar do observado, o discurso dos docentes revela que os alunos, em matéria da ginástica, aproximam-se de “espíritos virgens” (apropriando-nos das palavras de Borges). Segundo os relatos dos sujeitos do presente estudo, a maioria dos alunos chega às turmas de formação em EF com pouquíssimo conhecimento sobre as manifestações ginásticas. Ou ainda, vêm com a mesma visão que a sociedade em geral possui: de que a ginástica se reduz a uma modalidade de competição ou a uma atividade que pode ser feita para se manter a forma. Alguns dos professores são mais radicais e deixam claro que seus alunos “não sabem nada de ginástica”.

Ao considerarmos esse contexto, alguns dos docentes entrevistados relataram a necessidade de despertar nos alunos o gosto pela ginástica, o que acaba passando, sem dúvida, pela própria execução do movimento. Logo, esta preocupação revela que, na área da ginástica, pelas condições ou nível de conhecimento inicial apresentado pelos alunos de graduação, o momento da prática pela prática **pode** ser necessário. Todavia, esbarramos num problema de ordem



temporal. Provavelmente, ao longo de um semestre de disciplina, não haja tempo suficiente para proporcionar a vivência corporal e a prática de ensino de maneira adequada. Assim, fica a cargo do docente o estabelecimento das prioridades, o que, de acordo com os discursos dos envolvidos, parece ser proporcionar aos alunos a experimentação de situações de ensino.

Portanto, uma das questões mais relevantes identificadas na categoria preocupações do professor foi a de fazer com que os alunos encerrem a disciplina “sabendo o que é ginástica”. E, de acordo com os sujeitos, esse ponto passa pela própria desconstrução do conceito, ainda que incipiente, que os graduandos possuem sobre ginástica no sentido de oferecer a eles uma visão mais abrangente dessa manifestação.

Esse ponto nos permite também estabelecer uma relação com o que foi discutido anteriormente na categoria TORNANDO-SE UM PROFESSOR. Sabemos que os docentes baseiam muito de sua atuação nos próprios exemplos de professores que tiveram durante a vida. Considerando que os sujeitos revelaram que seus alunos ingressam no curso de graduação com pouco contato prévio com as ginásticas o que nos permite imaginar que estes alunos tiveram poucos ou nenhum professor de ginástica em suas vidas a única referência passa a ser ele mesmo.

Assim, o papel desenvolvido pelo docente universitário na formação do graduando é primordial. De acordo com Marcon, Nascimento e Graça (2007), a função desempenhada pelo professor formador é a de oportunizar aos alunos um ingresso gradual, orientado e consciente no ofício de professor (não nos esquecendo de que se bacharel ou licenciado, o curso de EF forma, antes de tudo, professores).

Outra questão merecedora de atenção nesta discussão refere-se ao tipo de formação que é comum na EF brasileira. A abordagem adotada pelos professores encaixa-se na denominada tradicional (KORTHAGEN; KESSELS, 1999), racionalidade técnica (SCHÖN, 1983) ou aplicacionista (BORGES, 2005). Apesar da variação de nomenclaturas, tais abordagens apresentam um eixo comum que consiste primeiro na apresentação de conhecimentos teóricos, os quais depois serão utilizados na prática. Embora existam críticas a esse modelo, principalmente à sua funcionalidade para a formação profissional, ele continua sendo utilizado (mais uma

vez reforçamos que este é um problema que atinge a maioria das áreas de formação). SCHÖN (1983) aponta que:

The hierarchical separation of research and practice is also reflected in the normative curriculum of the professional school. Here the order of the curriculum parallels the order in which the components of professional knowledge are “applied”. The rule is: first, the relevant basic and applied science; then, the skills of application to real-world problems of practice (p. 27).<sup>11</sup>

As evidências da presença dessa abordagem na atuação dos docentes investigados recaem sobre o fato descrito por eles: todos dizem que iniciam suas disciplinas oferecendo aos alunos um embasamento teórico, para depois “ir para a prática”.

Mais do que pensarmos aqui na ordem dos fatores, cabe refletirmos sobre que teoria é essa, fundamental para a prática docente da ginástica. Pontuamos aqui que, talvez, a dificuldade em integrar teoria e prática esteja mais no suporte teórico que vem sendo oferecido para a atividade docente (referenciais teóricos que os professores formadores utilizam para nortear suas aulas) do que sobre como os docentes procuram realizar essa interação.

Tani (1997, 2011) aponta que pesquisas específicas relacionadas ao conteúdo de disciplinas de síntese, como é o caso das disciplinas ginásticas, ainda são raras no campo da EF. Assim, a atuação do docente que ministra tais disciplinas baseia-se em suas habilidades e sensibilidade acadêmica e profissional. Mais uma vez, retornamos à questão referente a quem produz o conhecimento e quem faz uso dele.

Korthagen e Kessels (1999) apresentam uma reflexão sobre o termo TEORIA, que discute a natureza das diferentes teorias propostas pela literatura. De acordo com os autores, existem dois tipos de teoria: a *Teoria* e a *teoria*. A primeira refere-se à teoria acadêmica formal que objetiva explicar uma dada situação. Já a *teoria*, não se resume a uma redução desse conhecimento formal, mas trata-se de um conhecimento diferente, pois possui uma natureza distinta. *Teoria* corresponde a um

---

<sup>11</sup> A separação hierárquica de pesquisa e prática se reflete também no currículo normativo da escola profissional. Aqui a ordem do currículo ocorre em paralelo à ordem em que os componentes do conhecimento profissional são aplicados. A regra é: primeiro a ciência básica e aplicada relevante, e então, as habilidades de aplicação a problemas do mundo real da prática.

conhecimento conceitual e generalizável, aplicável a inúmeras situações. Por outro lado, a *teoria* corresponde a um conhecimento perceptual, pessoalmente relevante e intimamente ligado a contextos concretos.

Um exemplo referente à área da ginástica refere-se à questão da mecânica dos movimentos. A teoria estudada em biomecânica, pode ser adaptada a situações específicas da ginástica, permitindo que o professor identifique quais são os fatores atuantes ao longo da execução de movimentos ou do manejo de aparelhos. Assim seria possível compreender para além da forma do movimento. Provavelmente, o técnico ou professor que atuam no ginásio adquirem esse conhecimento ao longo do tempo. Todavia, acreditamos que seria interessante que situações desse tipo estivessem mais sistematizadas, para que, desde a formação inicial, os futuros profissionais tivessem acesso a esse tipo de conhecimento. Talvez pudesse esse pudesse ser um caminho para a desmistificação dos movimentos ginásticos, por exemplo.

Os autores supracitados, estabelecem uma analogia entre os dois tipos de teoria apresentados e os termos aristotélicos *episteme* e *phronesis*. *Episteme* refere-se a um conhecimento permeado por concepções gerais, aplicáveis a uma grande variedade de situações e baseado na pesquisa, portanto, correspondente ao conceito de *Teoria* apresentado no parágrafo anterior. De acordo com os autores, esse tipo de conhecimento desempenha um papel central em abordagens tradicionais de formação profissional e certamente não deve ser deixado de lado.

Por outro lado, *phronesis* refere-se a um conhecimento especificamente relacionado a situações pontuais e diretamente pertinentes ao contexto em que tais situações surgem. Esse tipo de conhecimento, o qual se reporta à *teoria*, focaliza o ator na ação ou em certas características dela, as quais são relevantes para a compreensão de como proceder nesa situação específica.

Talvez um dos caminhos para se buscar maior integração entre teoria e prática, uma formação profissional mais significativa e um corpo de conhecimentos mais consistente com relação às disciplinas com esse caráter (prático), seja buscar a geração da *teoria*, no sentido de *phronesis*.

Ao considerar tudo o que foi exposto até o momento, observamos que, durante a sua atuação, o docente mobilizará uma série de conhecimentos

acumulados não somente em seu percurso acadêmico, mas também em toda a sua vida.

Tardiff (2011), cita que em sua atuação o professor se utiliza de diversos recursos para resolver seus problemas cotidianos: controlar um grupo, organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, fazer com que os alunos compreendam o que está sendo abordado entre outros. O autor complementa: “os saberes estão a serviço da ação, e é na ação que assumem o seu significado e a sua utilidade” (p.47).

Assim, a *teoria* gerada neste estudo, “DANDO LAÇOS, CONSTRUINDO PONTES: BUSCANDO UMA INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA”, revela que apesar das adversidades encontradas pelos docentes, das confusões conceituais que existem e da formação nem sempre adequada, os docentes agem, ainda que por instinto ou de modo pouco sistematizado, no sentido de procurar essa aproximação.

Tal fato tornou-se bastante claro na categoria ATUANDO COMO PROFESSOR. A subcategoria ministrando suas aulas revela a preocupação dos docentes em aproximar seus alunos da realidade na atividade profissional em ginástica. Alguns recursos utilizados são a proposição de atividades de diferentes naturezas, além daquelas que ocorrem nas aulas regulares. Tais atividades envolvem visitas aos diferentes locais em que a ginástica é desenvolvida, entrevista a profissionais que atuam na área, assistência a eventos de ginástica de diferentes níveis, criação de portfólio de acompanhamento de uma tarefa de ensino, organização de eventos, entre outras.

Além disso, observamos também entre os docentes a preocupação em fazer com que os alunos tomem uma posição ativa em sua formação, não sendo meros receptores nesse processo. Termos como instigar, questionar, provocar, pensar, surgiram com grande frequência nos discursos dos sujeitos, e revelou que existe um movimento, uma intenção neste sentido. O trecho do discurso de S4 retrata essa constatação:

E outra coisa que eu acho importante, né, também... O professor ter um papel de questionador, né, não dar tudo mastigado, não dar tudo pronto. [...] Então eu acho que isso também é muito importante, porque tem que ter, o educador, né, o professor, docente universitário ele tem que ter o papel de **cutucar o aluno**, né, de

**provoca-los, de incita-los a uma reflexão**, a um outro entendimento, provocativo mesmo, acho que tem que ser em algumas circunstâncias, provocativo. [...] provocar isso nos alunos também é fundamental, porque senão a gente tende a, como educadores a aceitar tudo e a ensinar nossos alunos a serem aceitadores de tudo também. E não, pra ciência andar, pro mundo evoluir, pra educação física evoluir **a gente tem que questionar**, a gente tem que entender tudo aquilo. (S7) (grifo nosso)

Essa atitude corrobora Nascimento, Ramos e Marcon (2009), quando propõem que a formação do profissional em EF passa pela mudança de uma visão tradicional dessa formação, para uma visão inovadora, que busca profissionais críticos e reflexivos. Os autores continuam, dizendo que esses são desafios que estão postos àqueles envolvidos com a formação inicial e continuada dos profissionais da área. E complementam ao prever que isso pode ser uma saída para o baixo impacto dos cursos de formação bem como a quebra de um ciclo de autorreprodução.

Korthagen e Kessels (1999), quando propõem uma abordagem realística para a formação de professores, deixam claro os papéis do professor nesse contexto, os quais seriam: aproximar os alunos da realidade de aplicação, enfatizar o uso prático do conteúdo, incentivar o questionamento e a reflexão, promover o trabalho em grupo e atividades de intervenção.

Ao construirmos o esquema “DANDO LAÇOS, CONSTRUINDO PONTES: BUSCANDO UMA INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA”, pudemos perceber que os docentes parecem estar atentos e, ao menos, ter pistas de como aproximar teoria e prática, ou de alguma forma tentar diminuir o abismo entre elas. Convém elucidar que a expressão “DANDO LAÇOS, CONSTRUINDO PONTES”, emergiu do discurso de um dos docentes entrevistados:

Então eu acho que esse constante diálogo, essa constante relação entre teoria e prática, isso eu acho que é fundamental. Porque... vocês viram que a gente comentou, que isso não é complexo, que isso é um elemento básico da ginástica? Apareceu em todas as séries de todas as meninas da ginástica que competiram hoje aqui. Então você vai... **começando a dar laços**, que a gente fala, né? A montar uma rede de informações, mas uma rede que, obviamente, se comunica. **Tem eco uma coisa na outra, tem relação uma coisa**

**com a outra.** Então... Vamos assistir a um treino num clube, vamos fazer um trabalho entrevistando um professor que leciona essa prática, quais são suas dificuldades... Então essa **diversidade de estratégias ela é muito rica pra quebrar este paradigma** aí, né. Pra que o aluno tenha uma compreensão um pouco mais ampla e completa. Quero dizer, completa de as coisas se somarem, pra entender aquele conteúdo, né, ginástica rítmica. Então acho que isso é uma questão fundamental, a diversidade de estratégias. E esse diálogo, também, teoria e prática é constante... Experiências dentro da universidade, fora da universidade, né... Quero dizer, acho que os professores da graduação tem se limitado muito a suas aulas, o que tá ótimo, né, se for bem lecionada. Tá muito bom. Mas eu acho que esse diálogo, **essa ponte com o que está em volta**, no entorno, ela é fundamental. (S4) (grifo nosso)

O excerto extraído do discurso de S4 é bastante significativo, uma vez que deixa claro que existe a preocupação em manter a indissociabilidade dos conhecimentos e um esforço real nesse sentido (materializado na descrição das diferentes estratégias utilizadas). Além disso, percebemos na fala do sujeito que é primordial que o docente esteja consciente de seu papel de estimulador dessa integração.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que bom que a gente sempre pode melhorar, né? Eu acho que esse é um fator primordial. Que quando a gente entra pela primeira vez, parece que faltam muitas coisas, né. A gente tem muitas dúvidas, dos conteúdos, das aulas que vão ser vivências corporais, do que eles vão estudar, e como eu vou tentar fazer com que eles entendam, né, o que é a ginástica pra competição, e o que é a ginástica dentro de uma aula de educação física. (S7)

O questionamento e os apontamentos de S7, de certo modo, assemelham-se às motivações iniciais para a realização desse estudo. Se por um lado somos reféns de um sistema educacional que não valoriza a atividade docente, por outro, como educadores, chegamos a sentir “uma pitada de culpa” pelo fato de a ginástica não figurar como uma das protagonistas em nossa área.

Acreditamos que ela tem tudo para isso, pois trata-se de uma atividade muito enriquecedora, do ponto de vista motor, muito divertida, muito desafiadora. Mas, então, qual a dificuldade em “convencer” os alunos dos cursos de formação inicial em trabalhar com essas manifestações? Por que os profissionais, em diferentes campos de atuação, alegam que não tem condições ou conhecimento suficiente para atuar com a ginástica? A partir de todos esses questionamentos, entendemos que o ambiente de formação pode ser um dos pontos críticos do problema.

Assim, optamos por iniciar essa investigação sob o ponto de vista do docente. O intuito aqui não foi o de encontrar “culpados” para justificar a realidade, mas entender como esse processo vem ocorrendo.

Com relação ao modo como os docentes percebem a integração entre teoria e prática, o discurso dos sujeitos nos revelou que eles atribuem a essa integração, grande importância. Essa relevância manifesta-se quando os docentes revelam dar atenção, ao longo de suas aulas, para a explicação dos porquês de determinadas reações, situações ou resultados. Portanto, é possível identificar que os docentes se importam sim com essa integração e que a visão de prática pela prática, simples execução de movimentos, vem sendo superada.

A partir desse pressuposto, os docentes demonstram esforço em suas atividades didáticas, ao longo das próprias aulas e nas avaliações, para integrar teoria e prática. Contudo, algumas dificuldades parecem surgir nesse momento, como apresentamos a seguir:

1) O tipo de conhecimento teórico produzido é um conhecimento generalista. Ainda que existam, são poucas as opções de referências que se propõem a organizar um conhecimento teórico acerca da ginástica. Nesse sentido, as aulas teóricas acabam por se transformarem em momentos de “declaração” ou apresentação de movimentos. Para ilustrar essa situação, citamos o exemplo de S6, quando comenta que “apresenta os vídeos com os movimentos da GR na aula teórica, para depois ir para a prática”. Na nossa concepção, um vídeo não caracteriza uma aula teórica; porém, parece que essa ideia existe somente pelo fato de que a aula ocorre “em sala” ou “no ginásio”.

2) Os sujeitos, de modo coerente com o processo educacional que viveram e também com a visão predominante na sociedade, possuem conceitos clássicos de teoria e prática, apesar de reforçarem que tais conceitos são indissociáveis.

3) A ausência de uma formação específica para a atuação no ES, que poderia oferecer outros subsídios à sua atuação.

Portanto, apesar da preocupação em manter a ligação entre teoria e prática existir, é possível que os procedimentos adotados pelos docentes não transmitam essa ideia aos alunos em formação. Outro ponto importante a ser destacado é que os próprios alunos, que também vivem nessa sociedade, muitas vezes apresentam-se no curso impregnados dessa dicotomia e apresentam dificuldades em superar essa visão, apesar dos esforços dos docentes.

Compreendemos que uma série de medidas institucionais poderiam ser adotadas para minimizar a situação de separação percebida na realidade do ES privado, como estas: a elaboração de matrizes curriculares mais coerentes, com uma organização disciplinar que buscasse aproximação entre os conteúdos trabalhados; a possibilidade de maior integração e troca entre os professores das diferentes disciplinas; o trabalho com turmas menores; maior apoio à implementação e manutenção de cursos de extensão à comunidade, que poderiam colaborar de modo significativo para que os esforços já desempenhados pelos docentes dessem resultados. Todavia, entendemos que tais decisões, ao menos no que diz respeito a este tipo de instituição, encontram-se fora do poder de alcance dos professores.

Por outro lado, entendemos que apesar da existência de algumas condições pouco favoráveis, o professor pode adotar certos procedimentos, medidas e



posturas, no sentido de concretizar a intenção de integração entre teoria e prática. São eles:

- Trabalhar com frequência com situações problema, o mais próximo possível da situação real de atuação. Sabemos da dificuldade de deslocar as turmas de alunos para as escolas ou para outros espaços nos quais ocorrem as aulas de ginástica. Propomos então que os próprios docentes dirijam-se a esses espaços e coletem imagens que possam ser utilizadas em aula. Além de enriquecer o entendimento do aluno, sobre como os fatos se desenrolam, esse olhar para o ambiente ginástico também poderia aproximar o próprio professor da prática de ensino que realmente acontece. Isso pode levá-lo a questionar suas verdades momentâneas e estimulá-lo a renovar seus conteúdos e estratégias de ensino.

- Solicitar tarefas de ensino, por um período mais amplo. Para esse fim, é possível adotar a ideia do portfólio (estratégia adotada por S5), como uma forma de registro de todas as ações desenvolvidas para ensinar determinado conteúdo de ginástica para um aluno "real". No exemplo de S5, foi solicitado aos alunos que escolhessem uma habilidade ginástica e uma criança (sem experiência prévia na modalidade) de determinada faixa etária. Os discentes deveriam, então, ao longo do semestre, aplicar os conhecimentos em sessões de prática nos locais que lhes fossem pertinentes e registrar essa iniciativa, por meio de foto e vídeo. Ao final do período, os alunos compartilharam suas experiências.

- De acordo com Neira (2009), acreditamos que o docente formador deve, sempre que possível, aproximar-se do seu campo específico de atuação, para estar em contato com o que ali acontece. Para isso, sugere-se a realização de visitas às instituições, estabelecimento de convênios, diálogos com técnicos e professores de ginástica em diferentes contextos, contato com as referências utilizadas por esses profissionais, entre outras. Enfim, o docente deveria adotar uma postura, no mínimo, de curiosidade sobre o que ocorre no campo profissional específico relacionado à área em que atua.

- Renovar os referenciais teóricos, no sentido de buscar aqueles que propõem um diálogo entre teoria e prática mais próximo da realidade. A intenção não é rechaçar ou desprezar referenciais considerados clássicos para a área, mas permitir e incentivar a entrada de novas ideias.

Como exemplo de uma obra que pode auxiliar neste sentido, citamos **Gymnastics Foundations**, de Keith Russell (2008). Nesta obra, podemos observar uma teoria da prática aplicada à ginástica, com a utilização de conceitos de outros campos de conhecimento, como por exemplo, da biomecânica, totalmente aplicados a este ambiente. O autor organiza os movimentos ginásticos em dois grandes grupos, classificando-os de acordo com os princípios mecânicos envolvidos em sua execução. A utilização de princípios, sob o nosso entender, é muito interessante uma vez que flexibiliza e amplia as possibilidades de intervenção. Isso é possível, pois nessa concepção, o professor não se mantém preso à fatores condicionantes como a existência de aparelhos, além de permitir uma experimentação mais ampla dos movimentos.

Este trabalho não se encerra neste ponto. Como foi exposto, inferimos que a atividade docente compreende a interação de diversos fatores, entre eles a instituição, o corpo docente, a área de conhecimento, a legislação que rege essa área, além é claro, do próprio docente. Entendemos, portanto, que o entendimento completo dessa dinâmica, nesse caso voltada ao conteúdo ginástico, só será possível se analisarmos todas essas esferas envolvidas.

Ademais, consideramos importante nos voltarmos mais uma vez à figura do docente, porém focando-nos de um modo mais próximo ao momento da aula. Portanto, estudos que envolvam a observação de aulas podem vir a complementar as constatações desta pesquisa.

Lembramos que a compreensão do fenômeno estudado apresentado nesta pesquisa expõe **uma** visão sobre a realidade estudada. De acordo com Maturana e Varela:

[...] o universo de conhecimentos, de experiências, de percepções do ser humano não é passível de explicação a partir de uma perspectiva independente desse mesmo universo. Só podemos conhecer o conhecimento humano (experiências, percepções) a partir dele mesmo. (1983, p. 18)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus, 2008.

AYOUB, E. **Ginástica Geral e educação física escolar**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In.: MOREIRA, W. W. (org.) **Educação Física e Esportes, perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992, p. 263 -267.

BORGES, C. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In.: BORGES, C.; DESBIENS, J. F. (orgs.) **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Trad. Amin Simaika. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 157 – 190.

BRASIL. Ministério da Educação. **IES – Organização acadêmica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=651&Itemid=292>>. Acesso em 10 de dezembro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 0058/2004**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf)> Acesso em: 13 de junho de 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70&Itemid=265:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70&Itemid=265:legislacoes)> Acesso em: 25 de agosto de 2011b.

CASATI, Marcelo Vasquez. **Pós-graduação em educação**: lugar da formação para a docência do professor universitário de educação física. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 2007.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In.: LOPES, E. M. T; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000, p. 151 – 204.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 5, n. 88, p. 795 – 817, 2004a.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, v. 54, p. 525 -536, 2004b.

CORREIA, R. N. P.; FERRAZ, O. L. Competências do professor de educação física e formação do profissional. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 281 – 291, 2010.

DARIDO, S.C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 01, n. 02, p. 124 – 128, 1995.

FIGUEIREDO, J. F. **A disciplina de Ginástica Artística na formação do licenciado em Educação Física sob a perspectiva de docentes universitários**. 2009. 167f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In.: FORMOSINHO, J. (coord.) **Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente**. Cidade do Porto: Porto Editora, 2009, p. 93 – 117.

GALLARDO, J. P. et al. **Educação Física – contribuições à formação profissional**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

GILARDI, R. Formação do profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Motriz**, Rio Claro, v. 4, n. 1, p. 1 – 11, 1998.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New Brunswick: Aldine Transaction, 2007.

GRAÇA, A. E quem nem ensinar sabe, vai para professor de educação física...In.: LEBRE, E.; BENTO, J. O. **Professor de Educação Física: ofícios da profissão**. Cidade do Porto: Saúde e Sá – Artes gráficas, 2004, p. 27 – 40.

GRISKE, T.; ARTINIAN, B. A personal experience of working with classical grounded theory: from beginner to experienced grounded theorist. **International Journal of Qualitative Methods**, Edmonton, v. 6, n. 4, 67 – 80, 2007.

HALLBERG, L. R. M. The “core category” of grounded theory: making constant comparisons. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, Halmstad, n. 1, p. 141 – 148, 2006.

HOLT, N. L. et al. Parental involvement in competitive youth sport settings. **Psychology of Sport and Exercise**, n. 9, p. 663 - 685, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação superior**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> > Acesso em 01 de setembro de 2011.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

KUENZER, A. Z. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In.: ROMANOWSKI, J.P; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 71 – 84.

KORTHAGEN, F. A. J.; KESSELS, J. P. A. M. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. **Educational Researcher**, Washington, n. 28, v. 4, p. 4 – 17, 1999.

LAWSON, H. A. Beyond positivism: research, practice, and undergraduate professional education. **Quest**, Champaign, n. 42, p. 161 – 183, 1990.

MANOEL, E. J. Preparação profissional : na teoria a prática é outra - um comentário a Tani. **Caderno Documentos**, São Paulo, n.2 , p.23- 27, 1996.

\_\_\_\_\_ **Mais sobre teoria e prática.** (Comunicação pessoal, 14 de junho de 2009).

MANOEL, E. J.; TANI, G. Preparação profissional em educação física e esporte: passado, presente e desafios para o futuro. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 13-19, 1999.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J.V.; GRAÇA, A. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.21, n.1, p.11-25, 2007.

MARCON, D.; SANTOS GRAÇA, A. B.; NASCIMENTO, J. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de educação física. **Motriz**, Rio Claro, n. 16, v. 3, p. 776 – 787, 2010.

MARCASSA, L. Metodologia do ensino da ginástica: novos olhares, novas perspectivas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/94/2379>> Acesso em: 24 de março de 2009.

MASSA, M. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 1, 2002.

MASSETO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In.: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2006, p. 83 – 102.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Trad.: Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editora Psy II, 1995.

MOLA, L. G. C. A dicotomia teoria e prática na formação profissional em Educação Física – a reflexão de Zenão. In.: **Semana de Educação Física**, 3., 1995, São Paulo, **Anais...**São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 1995. p. 22 – 30.

NAHAS, V. M.; BEM, M. F. L. Perspectivas e tendências na relação teoria e prática na Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 2, p. 73 – 79, 1997.

NASCIMENTO, J. V. et al. Formação acadêmica e formação pedagógica nos esportes. Rio Claro, **Motriz**, v.15, n.2, p.358-366, 2009.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em educação física. Cristalina, **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, vol. 1, n. 1, p.118-140, 2009.

NISTA-PICCOLO, V. L. Prolegômenos de uma pesquisa sobre o perfil do professor de educação física. Cristalina, **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, vol. 2, n. 1, p.111-125, 2010.

NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C. **Fundamentos das ginásticas**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

OLIVEIRA, J. G. M. Educação Física: tendências e perspectivas. In.: Semana de Educação Física, 1., 1993, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Universidade São Judas Tadeu. p.6 -22.

OKUMA, S. S. Significado da experiência: outra visão sobre vivências práticas no curso de graduação em educação física. **Caderno Documentos**, São Paulo, n.2, p.28-33, 1996.

PEREIRA, O. **O que é teoria?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior** – volume I. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G.C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In.: SEVERINO, A. J. & FAZENDA, E. C. A. **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002, p. 207 - 222.

PIZANI, J. et al. Ginástica e educação física escolar: uma possível estruturação para o ensino fundamental e médio. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 16. 3. 2009. Salvador. **Anais...** São Paulo: CBCE, 2009, CD-ROM.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo, estrutura e implicações à estrutura de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v. 22, n.2, p. 161 – 172, 2008.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In.: VEIGA, I. P. A. (org.) **Didática: ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 2001.

RINALDI, I. P. B.; PAOLIELLO, E. Saberes ginásticos necessários à formação do profissional em educação física: encaminhamentos para uma estruturação curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 227 – 243, 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1073)**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RUSSELL, K. **Gymnastics foundations**. Saskatoon: Ruschkin Publishing, 2008.

SAWASATO, Y.; CASTRO, M. F. A dinâmica da ginástica olímpica. In.: GAIO, R.; BATISTA, J. C. F. (orgs.) **A ginástica em questão – corpo em movimento**. Ribeirão Preto, 2006, p. 107 – 127.

SAIANI, C. **O valor do conhecimento tácito: epistemologia de Michel Polanyi na escola**. São Paulo: Editora Escrituras, 2004.

SCHÖN, D. A. **The reflective practionaire: how professionals think in action**. London: Tample Smith, 1983.

SCHIAVON, L.; NISTA-PICCOLO, V. L. A ginástica vai à escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 131 – 150, 2007.

SILVEIRA, A. **Definindo um projeto de vida familiar: a família na transição para o cuidado domiciliar da criança com necessidades especiais**. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica Francesa no século XIX**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_ **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Editora autores associados, 2007.



SOUZA, E. P. de. **O universo da ginástica**. Disponível em: <[http://www.ginasticas.com/conteudo/gimnica/qin\\_ginastica/ginasticas\\_com\\_gimnica\\_o\\_universo\\_da\\_ginastica.pdf](http://www.ginasticas.com/conteudo/gimnica/qin_ginastica/ginasticas_com_gimnica_o_universo_da_ginastica.pdf)> Acesso em: 03 de julho de 2011.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa** – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. **Basics of qualitative research**. – techniques and procedures for developing grounded theory. California: SAGE Publications, 2008.

TANI, G. Dicotomia teoria-prática na preparação profissional em educação física. In.: Semana de Educação Física, 3., 1995, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Universidade São Judas Tadeu. p.7 -16.

\_\_\_\_\_. Vivências práticas no curso de graduação em educação física. **Caderno Documentos**, São Paulo, n.2, p.1 - 22, 1996.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre o bacharelado em educação física. **Caderno Documentos**, n. 3, p. 56 - 70, 1997.

\_\_\_\_\_. Vivências práticas no curso de graduação em educação física: necessidade, luxo ou perda de tempo? In.: TANI, G. **Leituras em educação física**: relatos de uma jornada. São Paulo: Phorte, 2011, p. 111 -132.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5 – 24, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2011.

TOJAL, J. B. G. A dicotomia teoria/prática na Educação Física. In.: Semana de Educação Física, 3. 1995, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 1995. p. 17 - 21.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

WEED, M. Research quality considerations for grounded theory research in sport & exercise psychology. **Psychology of Sport and Exercise**, n. 10, p. 502 – 510, 2009.

WEISSENSTEINER, J.; ABERNETHY, B.; FARROW, D. Towards the Development of a Conceptual Model of Expertise in Cricket Batting: A Grounded Theory Approach. **Journal of Applied Sport Psychology**, London, v. 21, n. 3, p, 276 – 292, 2009

## ANEXO A – Roteiro de temas geradores utilizado nas entrevistas

## ROTEIRO DE TEMAS GERADORES

1. Fale sobre sua trajetória na Ginástica X.
2. O que contribuiu para que você se tornasse um docente da disciplina Ginástica X?
3. Fale sobre sua experiência na docência da disciplina Ginástica X.
4. Fale sobre o processo de planejamento da disciplina. Quais são as prioridades?
5. Nas aulas práticas, quais são as prioridades?
6. Fale como você pensa a avaliação dos alunos na disciplina Ginástica X.

## ANEXO B – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

---

**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO**

Nome:

Documento de identidade nº:                      Sexo: M    F

Data de nascimento:

Endereço:

CEP:                      Bairro:                      Cidade:

Telefone:

Endereço eletrônico:

---

**II. DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA**

1. Título do projeto

2. Pesquisador responsável

3. Cargo/função

4. Risco

5. Duração da Pesquisa

---

**III. EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO**

1. O objetivo desta pesquisa é investigar, a partir da experiência dos docentes, como a docência nas disciplinas ginásticas é desenvolvida, considerando-se, principalmente, seu caráter teórico-prático e as implicações que tal fato pode exercer sobre o exercício do professor.

2. Nesta pesquisa, os dados serão coletados através de entrevistas, as quais serão registradas em gravadores de voz e transcritas integralmente.

3. A participação na pesquisa será espontânea e pode ser interrompida a qualquer momento. O sujeito tem a liberdade de responder às questões de acordo com a sua vontade.

4. O estudo procura obter dados que, posteriormente, auxiliem desenvolvimento profissional daqueles envolvidos na carreira acadêmica, independente de sua experiência.

---

**IV. ESCLARECIMENTOS DO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA**

1. O sujeito pode, a qualquer tempo, ter acesso às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para redimir eventuais dúvidas.

2. O sujeito tem a liberdade de retirar, a qualquer momento, seu termo de consentimento e deixar de participar do estudo, sem prejuízo algum.
3. O conteúdo da pesquisa é de uso exclusivamente científico e a identidade dos participantes será mantida em sigilo.
4. Para a segurança dos participantes o Hospital Universitário e o Hospital das Clínicas estão à disposição de assistência, por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa.

---

V. CONTATOS DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

---

#### VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente projeto de pesquisa.

São Paulo,        de                      de 20    .

---

Assinatura do Sujeito

---

Assinatura do pesquisador