

Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão

Érico Felden Pereira*

Cristina Carta Cardoso de Medeiros**

Resumo

Discutimos acerca da formação de professores para a atuação no ensino superior nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação Física no Brasil e da inserção da disciplina Metodologia do Ensino Superior nesses cursos. Apresentamos algumas impressões a respeito do trabalho realizado em um dos cursos em questão com a finalidade de exemplificar o desenvolvimento de uma disciplina de didática superior, apresentando sua proposta curricular e recuperando sua contribuição e significados nos depoimentos dos pós-graduandos. Identificamos nessas falas que a disciplina trouxe contribuições importantes para a formação desses profissionais e que sua valorização nos programas stricto sensu é necessária.

Palavras chave: educação superior; qualificação profissional; formação de recursos humanos; educação de pós-graduação

1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A formação de profissionais aptos para o mercado de trabalho tem sido o principal objetivo de muitos cursos de nível superior no Brasil. De fato, os países, especialmente aqueles em desenvolvimento, precisam de profissionais qualificados nas diversas áreas de conhecimento para que esses atendam às demandas da sociedade. No entanto, o que se tem visto e discutido no meio acadêmico e, em alguns espaços sociais, é que apenas o saber técnico

*Professor Adjunto da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) E-mail: ericofelden@gmail.com

**Professora Adjunta no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: crisccm@ufpr.br

não é suficiente para a formação integral destes estudantes. Neste contexto, a discussão dos fins da educação superior pode se tornar vazia se não houver também uma reflexão acerca da formação dos professores que atuam nesse nível educacional, suas competências e saberes, bem como os objetivos do ensino nesse grau de escolarização.

O início do ensino superior no Brasil, conforme discussão de Rezende Pinto (2004) foi tardia. Enquanto outras colônias européias na América já apresentavam certo desenvolvimento do ensino superior, os primeiros cursos superiores não teológicos no Brasil foram criados apenas no século XIX e a primeira universidade, no século XX; sendo essa uma das causas da baixa taxa de escolarização no ensino superior até os dias de.

A partir de 1808, o ensino superior no Brasil sofreu importantes modificações em sua estrutura de acordo com L. A. Cunha (2007). Segundo o autor a reestruturação deste nível de ensino precisava atender às necessidades, não somente de formação teológica/filosófica, mas, também, às necessidades técnicas militares e da máquina administrativa do Estado em formação. Nesta época, tanto em função da importação de livros-texto, como com o retorno de brasileiros que estudavam no exterior, especialmente em Paris, o positivismo se firmou como ideologia dominante de médicos, engenheiros, oficiais do exército e professores secundários o que, neste momento, serviu como um contra-ponto às doutrinas da Igreja e do regime monárquico.

Assim, historicamente, segundo Broilo *et al.*, (2008), o ensino superior no Brasil vem copiando modelos estrangeiros, especialmente, de tradição francesa e norte-americana com aspiração positivista e voltados, principalmente, para a educação profissionalizante estruturada de forma fragmentada e desenvolvendo uma cultura alienada. Discussões atuais, segundo os mesmos autores, apontam para uma crise deste modelo no momento em que a racionalidade técnica não consegue mais dar conta da complexidade de nossa realidade social.

Uma dependência científico-cultural de modelos estrangeiros ainda hoje é perceptível na educação brasileira incluindo a pós-graduação, sendo identificada, por exemplo, uma incompatibilidade nas exigências feitas aos programas nacionais levando-se em consideração a realidade de muitas universidades e laboratórios. As exigências com relação à publicação, um dos critérios avaliativos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), baseadas em uma ideologia norte americana do "*publish or perish*" pode ter efeitos deletérios em um contexto no qual o professor universitário precisa da conta de inúmeras tarefas de cunho pedagógico e administrativo e não somente das funções enquanto pesquisador.

Além disso, para Santos (2003) a publicação em periódicos, em conformidade com o padrão internacional de publicação, possui uma possibilidade maior de veiculação nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas, uma vez que os temas não estão, necessariamente, circunscritos a um espaço geográfico, cultural e histórico. Isto é exatamente o oposto do que acontece nas Ciências Humanas cuja publicação em periódicos internacionais é bem mais difícil e improvável. Critica-se assim a excessiva preocupação com a produção científica voltada ao mercado externo.

Por isso é importante atentar com criticidade para o alerta às mudanças na educação superior em época de globalização como o feito por Sobrinho (2005), para quem uma nova conjuntura de organização mundial induz novos temas e práticas de pesquisa, além de difundir rápida e amplamente os resultados e aplicações das investigações. Assim, as universidades têm um crescente compromisso no desenvolvimento dos países, mas, também, na distribuição equitativa desses conhecimentos num mundo guiado pelo capital, criando um desafio ético-político para os professores do ensino superior e demais envolvidos neste processo.

As palavras de Goergen (2006) esclarecem a relação entre mercado e a estrutura atual do ensino superior. O autor afirma que,

No mundo contemporâneo, a relevância do mercado tornou-se o principal critério orientador para a seleção dos discursos, dos conteúdos, das pesquisas, com suas orientações e enfoques. Considera-se importante e digno de nosso empenho o que é útil em termos de mercado de trabalho. Essa tendência utilitarista reflete-se também no campo da educação. Desde muito cedo, professores e alunos avaliam o que ensinam ou aprendem à luz de sua real ou suposta utilidade. Mais perceptível se torna essa tendência no nível superior, quando os alunos já estão prestes a ingressarem no mercado de trabalho (GOERGEN, 2006, p.76).

A questão utilitarista da formação no ensino superior vem sendo discutida, dentre outras razões, pelo crescente dinamismo, tanto da produção de conhecimento, como da produção de bens e serviços, inclusive na formação de professores. Na atualidade, frente ao grande avanço técnico e científico, conforme explora Medeiros (2007), não há espaço para a estagnação do conhecimento, surgindo a necessidade de superação da idéia de docência como vocação e dom inato para uma perspectiva de formação teórico-prática da docência enquanto profissão.

Os docentes do nível superior não possuem necessariamente formação específica para a docência. São profissionais de diferentes áreas como medicina, direito e engenharia que, por alguma razão, se inseriram no ensino. Esses profissionais, muitas vezes, ao serem questionados sobre a sua profissão remetem primeiramente às funções de maior prestígio e, em um segundo plano, à atuação como professores. Corroborando com essas ideias, M. I. Cunha (2007) atenta que, no ensino, especialmente no ensino superior, não há espaço para o espontaneísmo e para a acomodação de professores, de alunos e das universidades. Por isso, as discussões a respeito das competências do docente desse nível de ensino, que não estão ligadas somente à área de conhecimento em que atuam, mas, também, considerando questões didáticas que lhe capacite para guiar um

processo de ensino-aprendizagem de qualidade, são relevantes e precisam fazer parte da rotina de cursos de formação em nível de mestrado e doutorado.

Quando falamos em ensino superior o termo universidade constantemente vem à tona. No entanto, de acordo com a discussão realizada por Goergen (2006), em todo mundo estão sendo processadas reformas nas universidades, como, por exemplo, na Europa, que vem buscando uma unificação de seu sistema de ensino. No Brasil, essa falta de especificidade também se deve a grande disparidade entre diferentes instituições de ensino superior e entre as diferentes regiões do país. A natureza, objetivos, organização, áreas de trabalho e investigação, interesses, formas de financiamento, estrutura, abrangência, pesquisa, além da experiência, estabilidade e qualidade do corpo docente fazem com que se crie um rol de diferentes realidades educacionais que trazem consigo uma diferença também nos saberes necessários para a prática profissional do corpo docente.

Esse mesmo autor destaca ainda que a universidade precisa, com urgência, reformar suas bases retornando seu interesse pelo estudante e resolver o que significa, hoje, conceitos como ensinar e aprender. Até então se tem respondido essa questão unicamente com o objetivo de preparação para o mercado de trabalho esquecendo-se do importante papel social, de incentivo à cultura e de formação de futuros líderes no campo da economia, da política, da saúde e da própria educação, especialmente no atual momento, no qual estamos vivenciando uma retomada de investimentos no ensino superior brasileiro.

Esse compromisso social da universidade é destacado por Goergen (2006) para quem essa instituição deveria preocupar-se sistematicamente com a questão da qualidade das atividades de docência e de investigação, ou seja, a produção, tanto de conhecimentos e saberes, como a formação de bons profissionais nas suas áreas de atuação, uma vez que a qualidade dos profissionais

é de fundamental importância para o futuro da sociedade. Somente cumprindo esse compromisso social é que a universidade poderia colaborar com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e também com a realização integral do ser humano que forma, como indivíduo e cidadão.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA NO NÍVEL SUPERIOR

A formação de professores de educação básica, conforme apontam Broilo *et al.*, (2008), é melhor definida em termo legais do que a docência em nível superior. Segundo os autores, existe apenas uma pequena menção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no seu artigo 66 remetendo a responsabilidade da formação para a docência no nível superior para os cursos de pós-graduação, especialmente, mestrado e doutorado. No entanto, esses cursos têm foco na formação de pesquisadores e não na formação para o exercício do magistério superior.

A docência no ensino superior apresenta particularidades e necessidades de uma formação diferenciada. Segundo Medeiros (2007) a atuação no ensino superior é diferente da atuação em escolas. No ensino superior existe a necessidade de formação de profissionais por meio de sólida formação acadêmica, cultural e científica e, dependendo da instituição, o professor de ensino superior precisa atuar tanto no ensino como na pesquisa e na extensão o que remete à necessidade de forte envolvimento profissional e inserção institucional.

O ensino, conforme aponta Enricone (2005), é mais complexo e denota maior responsabilidade dos agentes envolvidos, incluindo docentes, do que muitos acreditam. O processo de aprender a ensinar envolve, além de fatores cognitivos, tidos muitas vezes como exclusivos, aspectos afetivos, éticos, didáticos-metodológicos, além da capacidade de construir e desconstruir conceitos, por vezes, cristalizados. Assim, este autor destaca que, tanto o conhecimento adquirido pelas experiências e vivências pessoais, quanto na pesquisa, podem contribuir para a efetividade da aprendizagem.

Entende-se essa construção, em consonância com Broilo *et al.*, (2008), para quem a docência universitária baseada unicamente em uma racionalidade técnica tem seu *status* abalado. Remete-se à docência como uma prática complexa formada epistemologicamente por saberes diversos aliando, tanto o conhecimento técnico e pedagógico, quanto o da realidade social, no qual tal conhecimento se constrói, não abrindo mão da dimensão de totalidade dos conhecimentos e dos sujeitos envolvidos no processo do saber.

Ao discutir a sociedade pelo viés da Teoria Crítica, Leite (1997) afirma que a universidade, em uma democracia, além de papel de transmissão e produção de conhecimentos tem por missão a qualificação na área extra funcional de habilidades, a transmissão, interpretação e o desenvolvimento da tradição cultural da sociedade e a formação da consciência política do estudante, incluindo o estudo da ciência política e o engajamento dos estudantes em suas próprias organizações. Dentre esse emaranhado de expectativas, a autora acima citada revela que, a eficiência e eficácia da universidade têm sido contestadas e a formação na universidade vem sendo questionada frente às exigências de mercado, tornando currículos e ensino como produtos.

Apartir das reflexões de Pimenta e Anastasiou, Medeiros (2007) descreve um conjunto de quatro saberes que formam uma base para a construção da identidade docente, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Para Isaias (2006), fato também destacado por outros autores como Tardif (2000), M. I. Cunha (2007) e Gil (2007), como não existe uma formação específica para a docência em nível superior, essa se constrói em um processo complexo de trajetória profissional, desde a fase de opção pela profissão, até a inserção em diferentes espaços institucionais, sendo permeada, tanto pelas demandas

profissionais, quanto pessoais. Apesar disso, a formação de base para esses profissionais continua acontecendo em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente, mestrado e doutorado. No entanto, como citado anteriormente tais cursos possuem foco na pesquisa e não na formação de docentes.

Os estágios de docência, nos quais aos alunos de pós-graduação acompanham determinados professores em suas disciplinas e eventualmente ministram aulas vêm sendo o principal momento de formação para a docência. Infelizmente nesses momentos não há espaço para uma discussão dos procedimentos didáticos pedagógicos para essa atuação.

Em alguns cursos, especialmente nos mestrados e doutorados em Educação, a disciplina Metodologia do Ensino Superior tem sido uma possibilidade de melhor preparação para a atuação na docência do ensino superior. Lentamente, e a partir da implementação de projetos como o de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que obriga uma maior inserção dos alunos de mestrado e doutorado nas atividades de docência, outros cursos de pós-graduação, como, por exemplo, os cursos em Educação Física, têm oferecido também essa disciplina aos seus alunos de forma optativa.

Apresentamos uma análise mais aprofundada das possibilidades reais de uma formação mais eficiente dos discentes de pós-graduação em Educação Física para o exercício profissional de docência considerando de que forma a disciplina de Metodologia do Ensino Superior tem sido efetivada em tais programas de capacitação, conforme se descreve na sequência.

3 A INSERÇÃO DA DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Historicamente, nos cursos de pós-graduação em Educação Física, os estágios em docência têm sido o principal espaço para a preparação para a docência no ensino superior. No Brasil, segundo

dados da CAPES, existem atualmente 22 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física em funcionamento. Destes, 11 cursos oferecem além do mestrado a formação em nível de doutorado.

Com o objetivo de realizar um levantamento a respeito de quais programas oferecem a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, foram visitadas, durante o segundo semestre de 2010, as páginas oficiais na internet dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, a partir da listagem da CAPES (2010). Buscaram-se nestas páginas informações sobre a estrutura curricular desses cursos e a presença ou não da disciplina de Didática ou Metodologia no Ensino Superior. Considerando que vários cursos não apresentam informações completas e atualizadas a respeito de suas grades curriculares, foram enviados e-mails aos cursos e/ou coordenadores de cursos e, em alguns casos, os programas também foram contatados via telefone para podermos ter uma visão geral dos programas brasileiros. Dos 22 cursos investigados, identificamos que todos oferecem disciplina de estágio de docência, mas apenas sete ofertavam, no período de levantamento de dados, disciplinas de Metodologia do Ensino Superior em suas atividades curriculares. Além disso, verificamos que, mesmo nos cursos que oferecem tal disciplina, essa inserção foi recente, sendo que, dos cursos que oferecem a disciplina, a data mais antiga de inserção no currículo foi 2006.

Embora seja possível que os alunos busquem disciplinas fora da grade curricular de seu curso, ou seja, em outros programas de pós-graduação, percebe-se uma grande lacuna, considerando que a disciplina de Metodologia do Ensino Superior pode ser um importante momento de discussão e reflexão sobre a atuação docente no ensino superior em áreas específicas. Apesar da formação de docentes em nível superior ser um processo complexo que se dá de diferentes formas e não se restringe as atividades de apenas uma disciplina, dialogamos que a disciplina de Metodologia do Ensino Superior pode ser uma ocasião propícia para que os alunos sejam instrumentalizados em termos de estratégias e metodologias de ensino particulares de sua área de formação/atuação profissional.

4 O CASO DO PPGEF DA UFPR: UM EXEMPLO DE PROPOSTA CURRICULAR E DE PROCEDIMENTOS PARA A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR

A partir da secção anterior foi possível perceber que poucos são os programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil que possuem ou que divulgam em sua estrutura curricular disciplinas preocupadas na formação pedagógica do discente e, na esmagadora maioria dos casos, do futuro professor de ensino superior.

Esse fato, que não ocorre unicamente nos programas de pós-graduação da área referida, pode ser reflexo do que aponta Bazzo (2008, p. 3) quando alerta que,

Mesmo estando claro nos editais de concurso que o contrato repousa primeiramente na atividade docente, pois só existem vagas quando essa necessidade torna-se premente para garantir o ensino na graduação, os aspirantes a professor têm seus títulos valorizados muito mais em função de sua produção científica do que em qualquer outra evidência de que poderão vir a ser "bons professores". Isso lhes cria uma "ilusão" (ou será uma certeza?) de que sua permanência e sucesso na carreira dependerão exclusivamente de suas conquistas no mundo acadêmico-científico.

Para esta autora, a valorização do "cientista" se sobrepõe à valorização do "mestre". Gradativamente, porém, a obrigatoriedade do exercício do magistério acaba surgindo dolorosamente na consciência dos recém-contratados que percebem que lidar com alunos, ensinar, "dar aulas", como dizem, não é apenas um exercício acessório, ou uma atividade complementar facilmente realizável nos intervalos dos congressos, palestras, investigações e experimentos.

Importante destacar, como em Bazzo (2009), que, embora os programas *strictu senso* não sejam unicamente oferecidos por universidades, tanto a atividade docente, como a atividade de pesquisa, bem como a realização da extensão, tripé sobre o qual a universidade se ampara, são questões importantes para o

desenvolvimento da instituição e da sociedade de forma geral. Mas é preciso ressaltar que cada uma dessas atividades apresentam especificidades, objetivos, habilidades e atuações singulares. O tripé ensino-pesquisa-extensão, que sustenta a existência de uma universidade, embora seja uma função da instituição e não do docente, considerando, especialmente a realidade brasileira, acaba sendo uma prerrogativa dos professores, e como a formação de pós-graduação tem sido pautada na preparação e valorização do pesquisador, tanto as atividades extensionistas, como a atividade docente, têm tido um formato muito mais reprodutivista do que reflexivo.

Uma das questões mais interessantes nas argumentações de Bazzo (2009, p. 15) é que muitos professores reconhecem que não possuem o domínio dos conhecimentos necessários para um bom desempenho em sala de aula e "esta consciência reveste-se de extrema importância porque pode indicar a aceitação da necessidade de uma formação pedagógica intencional que auxilie o professor universitário a atingir um estágio mais científico de profissionalidade docente".

Com esta premissa em mente a proposta curricular da disciplina de Metodologia do Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, busca desenvolver os pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente no espaço da sala de aula do ensino superior. Aborda a configuração do profissional desse nível de ensino, a especificidade de sua função, que compreende determinada relação pedagógica com o conhecimento em suas diferentes concepções, e com as atividades didáticas e metodológicas envolvidas em seu projeto de ensino.

Constam em seu programa de ensino objetivos como compreender em que consiste a metodologia do ensino superior, o contexto de seu surgimento, aplicação e principais características; a possibilidade de aprimorar a reflexão sobre a ação docente em nível superior, com todas suas implicações identitárias e de especificidade funcional; a condição de ampliar a fundamentação teórica sobre os procedimentos relativos à organização do ensino em ensino superior

e suas etapas, como a organização de conteúdos, a confecção de planos de aula, metodologia, estratégias de ensino, avaliação e a ocasião de realizar a reflexão sobre a sala de aula no ensino superior como espaço de comunicação, aprendizagem e relações pessoais.

Tais objetivos são cumpridos a partir de alguns procedimentos didáticos como, exposição oral dialogada; leitura de textos selecionados; laboratório de prática docente, onde os pós-graduandos dão aulas que são apreciadas a partir de critérios que auxiliam, de forma construtiva, a verificação de seus desempenhos; além de observações de aulas em ensino superior e confecção de relatório a partir de roteiro dirigido.

A partir de um instrumento de avaliação que foi preenchido por quarenta e oito alunos que frequentaram a disciplina de Metodologia de Ensino Superior nos anos de 2008 e 2009 no PPGEF/UFPR, buscou-se obter um *feedback* para o formato de programa que se apresentou acima. Percebeu-se, após a tabulação dos dados de tal instrumento, que 94% dos alunos afirmaram que o programa da disciplina atendeu suas expectativas e que o planejamento da mesma foi adequado aos objetivos propostos. Já 96% responderam que os conteúdos abordados no curso de Metodologia do Ensino Superior foram relevantes para seu aperfeiçoamento profissional e que estes acrescentaram informações relevantes sobre o ensino em nível superior.

Interessante destacar que, embora 94% dos discentes tenham afirmado que os conteúdos abordados na disciplina de Metodologia do Ensino Superior foram suficientes para um embasamento em didática e metodologia para este grau de escolarização, 48% assinalaram que, após concluir a disciplina, estariam "mais ou menos" preparados para atuar no ensino superior. Mesmo que nenhum dos alunos tenha afirmado que não estaria preparado, esta resposta demonstra na prática o que Tardif (2000) aponta na teoria, a saber, que os saberes e competências dos professores são saberes trabalhados, laborados, incorporados no processo de trabalho docente

e que são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo. Tardif (2000) dialoga ainda que a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, e aprendendo com os próprios erros.

Ressalta-se que aprendizagem intensa do ofício e a personalização dos saberes dos professores, associados à experiência e a situação de trabalho, é bastante frisado em sala de aula, não para desestimular o pós-graduando, futuro professor do ensino superior, mas para que esse se mantenha atento e crítico reflexivo em sua prática pedagógica.

Quando questionados sobre em quais conteúdos os alunos gostariam que houvesse um aprofundamento para melhor prepará-los para atuar no ensino superior, destacando que esta era uma questão aberta do questionário que não contava com as alternativas "sim", "mais ou menos" e "não", os discentes responderam principalmente que gostariam de conhecer melhor as estratégias de ensino e de aprendizagem, as formas de organização de conteúdos, a avaliação, o mundo universitário e as políticas educacionais desse grau de ensino. Esses dados revelam que o futuro professor está preocupado em se instrumentalizar e em conhecer o ambiente em que irá atuar. Essa é uma angústia que os alunos trazem desde o começo do curso. Querem atividades que possam desenvolver em sala de aula, tipos de aulas, exercícios práticos ou exemplos de provas para aplicar. O esforço passa ser então o de demonstrar que não existe "receita" pronta e que, apesar de poder propor alguns exemplos de atividades práticas, cada professor a partir de uma anamnese em sua sala de aula é que poderá adequar da melhor forma o planejamento de seu curso, as estratégias de ensino e aprendizagem e as maneiras de verificar essa aprendizagem, a partir de instrumentos de avaliação, buscando alcançar metas e objetivos educacionais que serão específicas em cada caso e que organizarão as ações do professor.

A partir da experiência da disciplina de Metodologia do Ensino Superior no formato apresentado, tendo os dados do instrumento de avaliação para corroborar, argumenta-se em prol da relevância da

oferta de tal disciplina para os pós-graduandos em Educação Física, pois a passagem do aluno pela disciplina acaba sendo significativa em nível profissional e mesmo pessoal. Muitas vezes não se tem a possibilidade de compreender o processo de ensino pela ótica do professor, uma vez que a imersão no mundo da escola é precoce e persistente e muitas vezes se manifesta em uma bagagem de crenças, representações e idéias pré-concebidas do ser professor e do ser aluno.

Com a leitura dos textos, os debates com os colegas, a vivência nos laboratórios de prática docente, se percebe o quanto a disciplina contribui para a formação do futuro professor que muitas vezes ao ser aprovado em concursos nas universidades, não terá, por parte institucional, a possibilidade ou ocasião de realizar uma formação continuada. Essas afirmações são validadas pelo depoimento dos alunos no instrumento de avaliação quando solicitam a complementação do módulo com mais horas de curso ou a oferta em formato obrigatório para todos os alunos do programa e não só para bolsistas. A forma determinante e significativa da contribuição pode ser percebida com a declaração de uma aluna quando afirmou: "...ainda preciso batalhar bastante para estar preparada, todavia, agora sei os caminhos a trilhar".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta breve leitura a respeito da docência em nível superior, com um olhar especial para a docência em Educação Física, verificamos que existe a necessidade de uma discussão ampla a respeito dos fins da educação superior no Brasil e da atual estrutura das universidades. É preciso também um maior empenho dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no sentido da formação para a docência no nível superior, visto que, grande parte dos mestres e doutores formados nesses programas, se dedica às atividades de docência universitária.

Essas observações partem do pressuposto de que a inserção da disciplina de Metodologia do Ensino Superior nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil, especialmente, aqueles com programas de doutorado, ainda é baixa, devendo, assim, ser incentivada, principalmente se pensarmos com Cappelletti (1992) ao abordar que um professor de ensino superior deve, ao lado do conhecimento específico de sua área, ter uma habilidade convincente de educar, que implica necessariamente a explicitação para si mesmo de valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação, que vão alinhar o seu proceder na direção desejada. A autora destaca ainda que o professor, em sua prática pedagógica, deve ultrapassar a indispensável aquisição de conhecimentos e capacidades intelectuais, em prol de uma ação formativa, visando o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, vistos como agentes principais do processo ensino-aprendizagem, precisando ser preparados para a participação na vida social. Um professor universitário deve, portanto, selecionar cuidadosamente as tarefas educativas a serem utilizadas em processo dinâmico e dialético do processo de ensino-aprendizagem.

A partir de uma experiência pontual com a disciplina de Metodologia do Ensino Superior em um Programa de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil, podemos perceber as contribuições e significados da frequência na referida disciplina que contribui para formação do futuro professor de ensino superior.

Não é mais possível aceitar as práticas pedagógicas reprodutivistas em que o professor acaba por pautar sua docência de forma irrefletida em modelos vivenciados de sua vida como aluno. Claro que os bons exemplos devem servir de inspiração, mas um modelo autêntico e historicamente localizado deve ser elaborado para melhor atender o aluno e para ultrapassar a visão que o ministrar aulas é somente realizar o repasse de informações e conteúdos.

O professor universitário é um educador e sua atuação profissional compreende muitas dimensões e componentes. A preparação para esta atuação requer uma especificidade pedagógica além do conhecimento técnico-científico de áreas diversas do

conhecimento e está na metodologia ou didática do ensino superior a possibilidade de realizar com qualidade tal preparação. Muitos futuros professores, e até mesmo professores já na ativa, podem saber o que ensinar, mas será que sabem como ensinar?

Methodology of higher education in physical education stricto sensu post-graduate studies in Brazil: teacher training in question

Abstract: We discussed about the teacher training to high education considering the Physical Education stricto sensu post-graduate studies in Brazil and the insertion of the Methodology of Higher Education in these courses. We showed some impressions of the work done in a discipline in question in order to illustrate the development of discipline than teaching, presenting their curriculum proposal and recovering their contribution and significance taking into account the statements of post-graduate students. We identify these lines that the discipline has brought significant contributions to their training and recovery in stricto sensu post-graduate programs is needed.

Keywords: education, high; credentialing; human resources formation; education, graduate

Metodología de la educación superior en los estudios de postgrado stricto sensu en la educación física en Brasil: la formación del profesorado en cuestión

Resumen: Hemos discutido acerca de la formación de los profesores para trabajar en la educación superior en programas de postgrado stricto sensu en Educación Física en el Brasil y la inserción del curso Metodología de la Educación Superior en estos cursos. Presentamos algunas impresiones con respecto al trabajo llevado en uno de los cursos en cuestión con el propósito de ejemplificar el desarrollo de una disciplina de la didáctica superior, presentemos su plan de estudios y la recuperación de su contribución e importancia, teniendo en cuenta los testimonios de la post-estudiantes de pregrado. Podemos identificar estas líneas que la disciplina ha traído importante contribuciones a su formación y su recuperación en programas de postgrado es necesario.

Palabras clave: educación superior; habilitación profesional; formación de recursos humanos; educación de postgrado

REFERÊNCIAS

- BAZZO, V. L. Profissionalidade docente na educação superior: mestres ou cientistas? *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 8., Itajaí, 2008. **Pesquisa em Educação e Inserção Social**. Itajaí, 2008.
- BROILO, C. L. *et al.* Caminhos da formação pedagógica da docência universitária. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 8., Itajaí, 2008. **Pesquisa em Educação e Inserção Social**. Itajaí, 2008.
- CAPPELLETTI, I. F. A docência no ensino de 3º. Grau. *In: D'ANTOLA, A. (Org.). A prática docente na universidade*. São Paulo: EPU, 1992. p. 13-26.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR-CAPES. **Listagem dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação Física**. Disponível em <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/rojoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarles&codigoArea=40900002&descricaoArea=CI%C3%26%23131%3B%26%23138%3BNCIAS+DA+SA%C3%26%23131%3B%26%23154%3BDE+&descricaoAreaConhecimento=EDUCA%C3%26%23135%3B%C3%26%23131%3BO+F%C3%8DSICA&descricaoAreaAvaliacao=EDUCA%C3%26%23135%3B%C3%26%23131%3BO+F%C3%8DSICA>>. Acesso em: 17 dez. 2010.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2007.
- CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. *In: CUNHA, M. I. (Org.) Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 11-26.
- ENRICONE, D. A sala de aula universitária como cenário da docência. *In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). Educação Superior: vivências e visão de futuro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 83-98.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOERGEN, P. Universidade e compromisso social. *In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação Superior em debate*. Brasília: MEC/Inep, 2006. p. 65-95.
- ISAIA, S. M. A. Verbetes: trajetória, trajetória de formação, carreira pedagógica, atividade docente de estudo, sentimentos docentes. *In: MOROSINI, M. (Ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário*. Brasília: INEP, 2006, v. 2, p. 367-377.
- LEITE, D. Aprendizagem do estudante universitário. *In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.). Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 147-168.

MEDEIROS, A. M. S. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista FACED**, Salvador, n. 12, p.71-87, 2007. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewArticle/2859>>.

REZENDE PINTO, J. M. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-56, 2004.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

SOBRINHO, J. D. Educação Superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 164-73, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p.5-24, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE>>

Endereço para correspondência:

Cristina Carta Cardoso de Medeiros

Rua Coronel Assumpção, 330

Alto da Rua XV

Cep. 80040-210

Curitiba/PR

Recebido em: 18.12.2010

Aprovado em: 13.12.2011

