



A PRÁTICA DO BOM PROFESSOR NA FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ZONA DA MATA MINEIRA E VERTENTES

Jairo Antônio da Paixão [*]

Amanda Clara Barbosa de Souza Assis [**]

Doiara Silva dos Santos [***]

RESUMO

O presente estudo identificou e analisou características inerentes ao bom professor, presentes nas práticas pedagógicas de docentes atuantes na formação inicial, na perspectiva de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física. A partir de uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores atuantes no curso de licenciatura em Educação Física, foi possível inferir que as boas práticas decorrem da adoção de estratégias e metodologias críticas pelos professores com vistas a instigar o pensamento autônomo dos alunos, domínio do conteúdo específico, relação de empatia e proximidade com os seus estudantes no intuito de procurarem entender suas dificuldades na aprendizagem e emprego de conduta proativa na busca de auxiliar os alunos no decorrer da disciplina lecionada. Ademais, percebeu-se que esses professores se preocupam com a atualização dos referenciais teóricos dos temas e conteúdos trabalhados nas suas aulas. Por outro lado, ainda que reconheçam a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, relataram a impossibilidade de sua realização, face a uma série de fatores que implicam negativamente para a uma plena efetivação no ambiente acadêmico de formação inicial.

Palavras-chave: Magistério superior.
Formação de professores. Educação Física.

[*] Doutor em Ciências do Desporto pela UTAD – Portugal. Professor e pesquisador do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1413-9081>. E-mail: jairopaixao@ufv.br

[**] Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFV. Bolsista do GEPPEF – Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas



em Educação Física do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7406-9794>. E-mail: amanda.clara@ufv.br

[***] Doutora em Educação Física pela University of Western Ontario (UWO), London, Canadá. Professora e pesquisadora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4718-7226>. E-mail: santosdoiara@ufv.br

INTRODUÇÃO

As constantes transformações e desafios decorrentes da efemeridade que tem caracterizado a concepção de homem e de mundo, e demais setores da vida, acabam por acarretar uma revolução ininterrupta nas sociedades e nas instituições que a delinham. No que concerne às instituições de ensino, a resultante dessas transformações tem demandado das escolas e dos professores, em particular, uma elevada capacidade intelectual de aprendizagem, de formação e de desenvolvimento, mantendo-lhe no epicentro das discussões na área educacional. Assim, o professor, sua formação e atuação profissional têm se despontado como um campo de preocupação não só das reformas, como também de boa parte das pesquisas no âmbito educacional (RAMALHO; NUÑEZ, 2014).

Incontestavelmente, o papel precípuo da escola e dos professores é o de ensinar, propiciando a formação e o desenvolvimento de crianças e jovens com os conhecimentos básicos para a interpretação do mundo com autonomia e responsabilidade social. Por sua vez, a formação inicial de professores configura-se situação *sine-qua-non* na aquisição das bases de do processo de profissionalização (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011).

Contudo, apesar da complexidade que caracteriza a atuação docente nos diferentes níveis da educação, o campo de formação de professores convive com uma fragilidade



historicamente marcante na formação inicial, seja pela falta de qualidade dos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior (IES), seja pela falta de interesse do próprio acadêmico que se encontra nessa etapa da formação (VASCONCELLOS, 2011). A tudo isso há de se agregar a projeção divulgada no dia 29/9/2022 pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo, com base nos dados levantados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o risco de o Brasil enfrentar **apagão** de professores na educação básica, em que faltarão 235 mil docentes nas escolas do país até o ano de 2040. Dentre os fatores relacionados a essa projeção, encontra-se o crescente desinteresse dos jovens em ingressar nos cursos de licenciatura, o avanço do ensino a distância (EAD) e o abandono precoce da carreira em face aos baixos salários e as condições precárias de trabalho. Sobre a modalidade de ensino EAD, foi observada a desistência na proporção de 1 a cada 3 estudantes ao longo do curso, o que tem acentuado a evasão nos cursos de licenciatura nas diferentes IES no país, e, conseqüentemente, aumenta o desequilíbrio das vagas geradas pelas aposentadorias de docentes que se encontram na ativa (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

Ao se analisar o contexto que aponta certas fragilidades, percebe-se que, na ambiência em que se dá a formação inicial de professor para atuar com a Educação Física na educação básica, tem-se valorizado, sobremaneira, a prática em relação à teoria (CAPARROZ; BRACHT, 2017). Com isso, tem-se um paradoxo em que, por um lado, na dimensão procedimental – **o saber fazer** -, concebe que as boas práticas pedagógicas em Educação Física demandam do professor o domínio de habilidades, a partir de vivências e experiências práticas no conteúdo a ser ensinado e, por outro, a estruturação curricular dos cursos que, balizada pelas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores prioriza o **aprender a ensinar**, a partir dos pressupostos teóricos de didática, metodologias do ensino, práticas de ensino e outros que buscam fornecer ao futuro professor as bases para o processo de ensino-aprendizagem (DARIDO, 2008). Subjacentes a esses debates, defende-se que a etapa de formação inicial precisa minimamente oportunizar ao professor iniciante a compreensão



dialógica do processo de ensino-aprendizagem enquanto ação mútua na qual se aprende enquanto ensina (CRUZ *et al.*, 2019).

De uma maneira geral, em decorrência da infinidade de áreas do conhecimento e da alta demanda de formações iniciais, que se dão nas IES, em termos legais, percebe-se a inexistência de formação voltada ao docente que irá para atuar no magistério superior, tal qual ocorre com a formação inicial do professor para a educação básica. Em sua maioria, os processos de seleção nas IES têm priorizado a pesquisa e não à docência (MIZUKAMI, 2005-2006). Como consequência, a valorização da pesquisa em detrimento dos conteúdos pedagógicos tem implicado em um despreparo docente com o processo de ensino-aprendizagem, com a ratificação e disseminação da máxima de que o **saber fazer** é análogo ao **saber ensinar**. Essa visão distorcida, há décadas, tem banalizado a necessidade de formação específica pedagógica para a atuação no magistério superior (ALMEIDA, 2012).

A formação pedagógica, o magistério superior, conforme descrito no artigo 66 da Lei n. 9.394 de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dar-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Ainda que, do aspecto legal, o conteúdo trabalhado nesses programas é fator fundamental para formar o professor para magistério superior, a realidade nem sempre mostra a sua efetivação. Os programas de mestrado e doutorado, que deveriam contribuir com a formação de professores para o nível superior, parece não desempenharem essa tarefa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Geralmente, a formação pedagógica fica restrita à disciplina de Metodologia da Educação Superior e ao Estágio em Ensino, que não têm se mostrado suficientes para cumprir a demanda de formação para os professores atuarem no magistério superior. A carga horária destinada ao estágio de ensino fica a cargo de cada programa de pós-graduação *stricto sensu*, permitindo total autonomia e independência para a sua estruturação (GÓES; CORREIA, 2013; ALMEIDA, 2012).

Comumente, à exceção daqueles que tiveram formação inicial em cursos de licenciatura, o professor universitário não dispõe de uma bagagem de conhecimento pedagógico, voltado



**A prática do bom professor na formação
inicial na perspectiva de acadêmicos do curso
de Educação Física da Zona da Mata Mineira
e vertentes**

para os processos envolvidos com o ensino-aprendizagem, considerados basilares para a atuação docente em ações voltadas com planejamento, metodologias e estratégias didáticas, avaliações e a relação professor-aluno. Com isso, os docentes acabam se envolvendo em atividades que lhes deem mais prestígio e notoriedade nas instituições de ensino superior, como a pesquisa e a produção acadêmica, haja vista que docência, por si só, não lhes oportuniza tais feitos (ALMEIDA, 2012). Ainda para a referida autora, essas limitações relacionadas à formação docente para atuação no magistério superior dificultam a vida acadêmica dos estudantes e influenciam na qualidade do ensino oferecido.

Nessa perspectiva, numa ambiência em que prevalece a crença de que tão somente o domínio do conhecimento a ser ensinado é requisito suficiente para o exercício da docência, muitos docentes, incertos sobre a postura que deveriam adotar como professores formadores, acabam se voltando para as experiências pretéritas como alunos e passam, a partir daí, a agir em forma similar a seus antigos professores, o que não é sinônimo de adequação para aquela nova realidade vivida em sala de aula (CUNHA, 2006). Assim, crescem as chances de que esses professores se tornem vulneráveis a modelos rígidos e/ou ultrapassados de métodos e metodologias voltados ao processo ensino-aprendizagem (RODRIGUES, DEÁK; GOMES, 2016).

Levando em consideração a diversidade contextual em que decorre a formação de professores, Hiebert, Gallimorey e Stigler (2002) afirmam se tratarem de espaços independentes, em virtude de uma série de fatores como a falta de diálogo, organicidade e congruência conceitual entre os cursos de formação inicial, as disciplinas pedagógicas e a própria escola, como campo de intervenção profissional. De acordo com os citados estudiosos, tal situação dificulta o entendimento comum do significado de boas práticas docentes entre os agentes que analisam a formação docente e aqueles que atuam diretamente nos cursos de nível superior.

Para aclarar mais essa compreensão, faz-se valer da definição elaborada por Cunha (1999), em que postula que os bons professores visam, sobretudo, a formação integral do



indivíduo, buscando não só a objetividade dos conteúdos trabalhados, mas também provocar a criticidade e a problematização do contexto em que se vive. Ao buscar compreender o universo da docência, essa autora destacou, em sua pesquisa, algumas características inerentes ao bom professor, tais como domínio do conteúdo, escolhas de formas adequadas de apresentar o conteúdo, além de estabelecer um bom relacionamento com o grupo. Na visão dos discentes, o domínio afetivo - para além dos outros parâmetros - possui grande relevância porque demonstra um cuidado do professor para com o aprendizado do aluno, além de mostrar sua crença em suas capacidades (apud OLIVEIRA, 2005).

Destaque ainda deve ser dado para a multidimensionalidade presente no processo de ensino-aprendizagem com ênfase para as seguintes dimensões: **humanista**, na qual o componente afetivo desempenha papel primordial no desenvolvimento das relações interpessoais; **técnica**, que se caracteriza por um caráter objetivo, sistemático e instrucional, visando a compreensão do conteúdo e a aquisição de habilidades e, por fim, a dimensão **político-social**, que apesar de não se relacionar diretamente ao processo ensino-aprendizagem em si, perpassa todos os seus processos, haja vista a impossibilidade de dissociar o ensino do contexto sociopolítico (CANDAU, 2012). Cumpre destacar que o reconhecimento das referidas potencialidades da multidimensionalidade na estruturação do processo ensino aprendizagem possibilita destacar que a prática docente demanda saberes específicos, como os científicos, pedagógicos, educacionais, somados à sensibilidade, à criatividade e contemporaneidade (PACHANE, 2006, CANDAU, 2012). Sob essa ótica, é importante destacar que os saberes legítimos docentes derivam da concepção de bom professor.

Nesse contexto, é importante assinalar que, numa pesquisa realizada com docentes atuantes em dez cursos de formação inicial, Cunha (2006) identificou as seguintes categorias de saberes envolvidos: 1) saberes relacionados com o conteúdo da disciplina de ensino; 2) saberes relacionados com a prática pedagógica, que vai desde a transmissão do conhecimento até a possibilidade de motivar os alunos e entender o processo pelo qual estes aprendem; 3) saberes relacionados a uma postura ética, que torna o professor um educador. Cabe nesse item



o saber ouvir, respeitar os alunos, conviver e trabalhar com as diversidades, etc.; 4) saberes próprios das posturas e atividades investigativas. Nesse tópico inclui a capacidade de formar um aluno crítico e criativo, envolve também a capacidade de autocrítica e as atitudes de paciência, humildade e dedicação.

Não é demais repetir que a docência é uma das atividades que mais exige do ser humano se for exercida de maneira autêntica e, portanto, tão importante quanto ter o conhecimento específico acerca do tema trabalhado, é entender quais são os melhores caminhos para se chegar a uma abordagem efetiva desse conteúdo e ser o mais assertivo possível quanto ao método de ensino. Parece possível afirmar que, mesmo que dois professores trabalhem um mesmo conteúdo, utilizem as mesmas metodologias e tenham um conhecimento semelhante acerca de didática, o modo de planejar e conduzir as aulas serão distintos entre ambos por possuírem suas características particulares que só podem ser compreendidas por eles próprios (FORTUNATO, 2020). O somatório desses aspectos irá caracterizar o que se denomina, principalmente na concepção dos estudantes, como boas práticas docentes.

Nessa perspectiva que tem marcado decisivamente o debate em torno da formação de professores, busca-se uma extensão às pesquisas realizadas sobre a referida temática pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF/UFV).

Assim, o presente estudo tem como objetivo identificar e analisar características inerentes ao bom professor, presentes nas práticas pedagógicas de docentes atuantes na formação inicial, na perspectiva de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física de IES públicas federais, localizadas na Zona da Mata Mineira e vertentes, no estado de Minas Gerais.

METODOLOGIA

Com o objetivo de desvelar aspectos relacionados às boas práticas docentes na formação inicial de professores de Educação Física para atuarem na educação básica, a metodologia



adotada no presente estudo encontra-se situada no marco referencial da pesquisa qualitativa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2014).

Os resultados obtidos procederam de dois grupos amostrais nomeados como primeiro grupo amostral – composto por acadêmicos que estavam regularmente matriculados no último ano dos cursos de licenciatura em Educação Física ou em situação equivalente; e segundo grupo amostral – composto por docentes atuantes em disciplinas que compõem a matriz curricular dos referidos cursos ofertados pelas seguintes IES: Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A escolha por acadêmicos que se encontravam no final do curso se deveu ao fato de se tratarem de estudantes que têm maior tempo de convívio com os docentes e, com isso, maior capacidade de discernimento quanto às questões a eles indagadas, à exemplo, sobre a prática pedagógica de seus professores. Como critérios de inclusão, foram considerados os estudantes que se encontravam matriculados no último ano ou em situação equivalente no curso de licenciatura em Educação Física ofertado por IES públicas federais (UFV, UFOP e UFJF), localizadas na Zona da Mata Mineira e vertentes.

A seleção do segundo grupo amostral, composto pelos docentes, obedeceu aos procedimentos metodológicos adotados por Cunha (2012). Em virtude do distanciamento social, indicado como uma das medidas para mitigar a disseminação do vírus da Covid 19, optou-se pela coleta de dados no formato remoto. Assim, a partir dos endereços eletrônicos dos estudantes, cedidos pelos coordenadores dos cursos, foram inseridas em formulário no *Google Forms* (<https://docs.google.com/forms/u/0/>) as seguintes questões: 1) o nome do(a) melhor professor(a) que você teve na graduação até o momento e 2) por que, na sua opinião, ele(a) foi o(a) melhor. Cada acadêmico deveria indicar apenas o nome de um docente. Vale ressaltar que, o sentido atribuído a boa condução da disciplina relaciona-se aos aspectos didáticos e metodológicos adotados pelo professor no processo ensino aprendizagem dos conteúdos em questão. Vale ressaltar que foi elaborada uma mensagem inicial com informações básicas sobre a pesquisa, *links* de acesso aos instrumentos de coleta de dados e ao Termo de Consentimento



Livre e Esclarecido (TCLE) na íntegra, bem como o endereço eletrônico do pesquisador reponsável, caso se fizesse necessário contato por parte dos participantes.

Na definição do grupo amostral, foi considerada a maior incidência dos nomes de docentes indicados pelos estudantes. Buscando assegurar a obtenção de uma amostra representativa para o presente estudo, o número de participantes foi arbitrado pelo pesquisador com base no viés de amostragem por conveniência. Nesse sentido, buscou-se assegurar seis nomes (dois docentes por IES), que obtiveram o maior percentual de indicação (1º lugar com 21,16% e 6º lugar com 8,56%), os quais somaram um total de 76,14% dos professores indicados pelos acadêmicos.

Uma vez definida a amostra – seis docentes, os participantes foram informados acerca dos aspectos relativos à pesquisa, convidados a participar e realizados outros procedimentos como ciência sobre a natureza da pesquisa, agendamentos para a realização das entrevistas. Todos os docentes indicados pelos estudantes, e posteriormente classificados pela ordem de indicação, aceitaram participar do estudo.

Com a intenção de se obter uma averiguação mais aprofundada acerca do fenômeno em questão, adotou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Previamente agendaram-se as entrevistas com os docentes que, em decorrência da Pandemia de Covid 19, assim como procedido com os estudantes - primeiro grupo amostral -, foram realizadas de forma remota, valendo-se da plataforma de videoconferência *Google Meet* (<https://meet.google.com/?hs=197&pli=1&authuser=0>). A coleta de dados aconteceu no período de maio a julho de 2022.

Após a transcrição das informações contidas nas entrevistas, foi empregada a técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados obtidos que, em conformidade com Bardin (2011), compreendem três fases identificadas pela autora, denominadas a) pré-análise; b) exploração do material e, c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011). Na pré-análise, foram realizadas leituras flutuantes do *corpus* da pesquisa constituído pelas quatro entrevistas transcritas. Na segunda fase, de exploração do material, foram definidos



os seguintes temas como unidades de registro: 1) Procedimentos e estratégias metodológicas adotados nas aulas e 2) Percepção dos professores quanto às atividades concernentes ao ensino.

Na sequência, foram definidas as unidades de contexto de cada uma das quatro entrevistas que se relacionavam às unidades de registro, utilizando-se como critério a pertinência. Uma vez definidas as unidades de contexto, foi realizada a categorização, a partir da qual foram detectados os seguintes critérios: ensino, aprendizagem, docência, postura didático-pedagógica, experiências docentes, conhecimento e metodologias de ensino. Por fim, na última fase da técnica de análise de conteúdo, realizou-se a interpretação dos dados, que se encontra na seção deste artigo intitulada resultados e discussões (BARDIN, 2011). Com vistas a manutenção do sigilo das identidades dos participantes da pesquisa, foram adotados os códigos que vão na sequência de P1 a P6.

Na efetivação desta investigação, foram respeitadas as diretrizes regulamentadas pela Resolução nº 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, sendo o projeto integrado aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, Ofício CEP nº 1.636.551 em 14 de julho de 2016.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção encontra-se estruturada a partir dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os docentes participantes, a bibliografia pertinente à área de formação de professores, e, ainda, as posições assumidas pelo pesquisador em relação ao fenômeno investigado nesse estudo. Desta forma, a partir das categorias de análise, essa seção foi organizada em duas partes: a primeira busca conhecer os procedimentos e estratégias metodológicas adotados nas aulas e a segunda analisa a percepção dos professores quanto às atividades concernentes ao ensino.

Os dados coletados e analisados se referem aos seis professores (três homens e três mulheres) que integram o grupo amostral e que responderam às entrevistas semiestruturadas.



Todos possuíam formação inicial em Educação Física. Dentre eles, um possuía também graduação em Fisioterapia. A média de tempo de atuação no magistério superior era de 19 anos, variando de 36 a 10 anos de efetivo exercício docente no ensino superior. Quatro docentes se encontravam vinculados em programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) nas áreas de Educação Física, Fisioterapia, Saúde e Nutrição e Saúde, relacionados ao departamento de Medicina. De uma maneira geral, os docentes integram as linhas de pesquisa da área biológica e saúde nos respectivos programas.

Procedimentos e estratégias metodológicas adotados nas aulas

Quanto às disciplinas que lecionam nos cursos de licenciatura em Educação Física, foram mencionadas, em sua maioria, a disciplina de Fisiologia do exercício I e II, seguida por Treinamento Esportivo, Exercício Físico e Doença Cardiometabólica, Educação Física para Grupos Especiais, Ginástica de Academia, Aperfeiçoamento em musculação, Crescimento e Desenvolvimento Humano, Metodologia do Ensino dos Esportes, Metodologia da Pesquisa e, ainda outras relacionadas ao âmbito esportivo e orientação de Trabalho de Conclusão de Curso. No tocante às disciplinas que esses professores lecionam na graduação, mais precisamente nos cursos de licenciaturas, evidencia-se a coerência em termos de afinidade com a área de conhecimento dos mesmos nas linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação que se encontram vinculados atualmente.

Sob essa ótica, é importante destacar que as experiências atinentes ao magistério superior foram sendo apreendidas por esses professores de formas distintas, tendo em vista os percursos e trajetórias pessoais e profissionais vivenciados pelos mesmos. Em meio a essas particularidades, à exceção de um docente, esses professores afirmaram que, antes de ocuparem vagas efetivas no magistério superior IES públicas, já possuíam experiências com a docência, seja na educação básica ou em IES privadas ou públicas, por meio de contratos temporários. De certa forma, as experiências progressas com a docência parecem ter compensado a ausência de algum tipo de formação ou aporte de natureza didático e/ou metodológico que os preparassem de forma específica para atuarem no magistério superior. Acredita-se que o



**A prática do bom professor na formação
inicial na perspectiva de acadêmicos do curso
de Educação Física da Zona da Mata Mineira
e vertentes**

estranhamento no início de carreira nas IES públicas tenha sido atenuado pelo fato desses professores terem se graduado em Educação Física nas habilitações de licenciatura e bacharelado. Situação essa sentida em sua plenitude por professores com formação inicial em cursos como os de Engenharias, Direito, Medicina e outros campos do bacharelado. Menciona-se aqui Arroio *et al.* (2008), segundo os quais, ao passarem pela pós-graduação, a esses profissionais foi ofertada uma preparação voltada para a pesquisa e não para a docência. Nesse sentido, é importante destacar que a preparação docente para o magistério superior, segundo o que estabelece a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, deverá ocorrer em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). No entanto, no contexto das IES públicas, ainda que se propague a tríade composta pelo ensino, pesquisa e extensão, historicamente, as pesquisas têm primazia pelo fato de proporcionar maior reconhecimento, prestígio e financiamentos para pesquisadores e as universidades (CUNHA, 2012). Dessa forma, tem predominado nas universidades o despreparo para lidar com questões atinentes ao processo de ensino aprendizagem, pelo qual os professores passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam carreira (ALMEIDA, 2012). Conforme afirmaram os professores em seus depoimentos, o caminho encontrado foi fundamentar suas práticas docentes tendo como referenciais suas trajetórias de vida e vivências na docência na educação básica e ensino superior nas IES privadas em sua maioria. A fala de um professor explicita essa situação.

Eu tive a inspiração de todos os docentes e pessoas que eu vi brilhar, se destacarem em algum tipo de profissão como um artista, como um autor é...um atleta, tudo, tudo eu analiso o comportamento [...]. Hoje, é lógico, que em uma intensidade muito menor, pois sinto que já solidifiquei aquilo que eu acho que eu sou. (P5)

Esse dado se relaciona, por um lado, à afirmação de Tardif (2010) de que o professor vai somando ao longo de sua trajetória profissional os saberes que constrói ao longo da vida, aos saberes que adquire do seu processo formativo dentro das instituições de ensino. E por outro, à preocupação de Cunha (2006), ao postular que o ensino desenvolvido nos cursos de graduação tem tido como base o que a autora denomina de **reprodução cultural da docência**,



**A prática do bom professor na formação
inicial na perspectiva de acadêmicos do curso
de Educação Física da Zona da Mata Mineira
e vertentes**

o que significa dizer que o professor desenvolve as atividades relacionadas ao ensino baseando-se nas experiências vivenciadas anteriormente enquanto aluno. Sem entrar no mérito daqueles docentes que se graduaram apenas no campo do bacharelado, pode-se inferir a urgência de uma formação pedagógica capaz de redimensionar e ampliar as possibilidades de atuação do professor no magistério superior.

Buscou-se conhecer se, após o ingresso no quadro efetivo do magistério nas IES em que se encontram, esses professores participaram ou vêm participando de algum tipo de formação docente na área didático-pedagógica. Apenas um participante afirmou ter realizado um curso de natureza didático-pedagógica, ofertado pela reitoria da IES, se encontrava em período probatório. Sob essa ótica, nota-se que o domínio de um conteúdo específico tem sido considerado como suficiente para a prática docente nos diferentes níveis de ensino, com especial destaque na educação superior, área em que muitos profissionais acreditam veementemente nessa máxima (RODRIGUES; DÉAK; GOMES, 2016). Essa perspectiva tem marcado decisivamente o debate em torno da formação e atuação do professor na educação superior. Pimenta e Anastasiou (2014) criticam a forma como a docência é, muitas vezes, percebida no campo da educação superior e sublinham que, a partir da lógica do aprender fazendo, a docência no referido nível de ensino acaba sendo entendida como um dom inato, e que o seu aprimoramento se efetiva única e exclusivamente por meio da prática docente, tornando desnecessário investir em sua formação continuada.

Com relação aos procedimentos relacionados a estratégias e metodologias adotadas em aulas, está presente, na totalidade dos depoimentos, o emprego de aulas expositivas, aulas práticas contextualizadas, seminários, atividades avaliativas estruturadas por grupos de trabalho e filmes. Ainda que se tratem de metodologias e estratégias já há muito conhecidas e materializadas no magistério em diferentes níveis de ensino, nota-se certo avanço pelo não predomínio das aulas expositivas no processo ensino aprendizagem. Outro aspecto que chama a atenção são indicativos da adoção de perspectivas críticas no processo de formação inicial dos alunos. Essa situação ganha relevo no depoimento de uma professora.



**A prática do bom professor na formação
inicial na perspectiva de acadêmicos do curso
de Educação Física da Zona da Mata Mineira
e vertentes**

Acredito que, para que haja resultados, é necessário que o aluno aprenda a pensar. Para isso, evito dar respostas prontas para os alunos e busco manter sempre atualizado o conteúdo que trabalho na literatura específica. Isso, porque acredito que sem pensar é reprodução e reprodução não é conhecimento... (P1)

Quanto às principais dificuldades apresentadas pelos estudantes no trato com os conteúdos trabalhados pelos professores em suas respectivas disciplinas, se destacaram: 1) deficiências oriundas da educação básica como leitura e interpretação de texto, ortografia, além de conhecimentos no campo da biologia e química que são muito demandados para disciplinas do núcleo comum do curso como, por exemplo, Citologia e Histologia, Fisiologia Básica e Fisiologia do Exercício, 2) dificuldade de uma considerável parcela dos estudantes de estabelecer relação tanto entre temas comuns de uma mesma disciplina quanto entre áreas do conhecimento específicas, mas que fazem parte do currículo do curso e 3) soma-se a isso a percepção equivocada que uma expressiva parcela dos estudantes ingressantes traz sobre a Educação Física como área de intervenção profissional. Como resultante, percebe-se a falta de interesse, de concentração e até da importância de uma disciplina ou de determinada área do conhecimento por parte desses alunos.

Mediante essas e outras dificuldades apresentadas pelos estudantes, os professores participantes sinalizaram estratégias educativas com vistas a mitigar possíveis implicações negativas no nível do aproveitamento acadêmico desses estudantes, dentre as quais são apresentadas em alguns depoimentos.

[...] eu tenho que entender o que meus alunos vivem pra eu conseguir aproximar o conteúdo da vida, da realidade deles. Caso contrário, o meu conteúdo não fará sentido algum para eles. (P1)

Busco atrelar a teoria com a prática para que o conteúdo fique mais palpável para os alunos, trazendo exemplos e demonstrações, como por exemplo, ao explicar a redistribuição de fluxo sanguíneo utilizando uma esponja com água. (P4)

Não avanço com o conteúdo enquanto todos da turma não tiverem conhecimento do conteúdo que está sendo trabalhado. Explico mais de uma vez quando não entendem e busco explicar de formas diferentes, dando



**A prática do bom professor na formação
inicial na perspectiva de acadêmicos do curso
de Educação Física da Zona da Mata Mineira
e vertentes**

exemplos diferentes. Utilizo também os alunos da pós-graduação como monitores da disciplina. (P6)

Em um tempo em que a sociedade vivencia a expansão e a democratização do acesso à universidade, tem-se também, cada vez mais perceptível, o aumento de problemas como a evasão e baixo rendimento acadêmico no ensino superior. Essa democratização, que tem como portas de entradas o **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)** e Sistema de Seleção Unificada (SISU) e que busca, sobretudo, os alunos que advêm das escolas pública de ensino no Brasil, parece não ter levado em consideração as inúmeras fragilidades que insistem em fazer parte da educação básica (ALMEIDA, 2012). Trata-se de um conjunto de desafios que vem se impondo às instituições de ensino superior, as quais, vêm se tornando um espaço, cada vez maior, de múltiplas situações sociais (DIAS, 2013). Tem-se com isso, a necessidade de intervenção político-social, pedagógica e psicológica nas universidades, a fim de mitigar os impactos das incidências de baixo rendimento e elevado índice de evasão (OLIVEIRA; MORAIS, 2015).

Quanto à etapa de planejamento das aulas, os professores participantes, ainda que cada qual tenha mencionado a adoção de procedimentos distintos, de uma maneira eles não se identificam e complementam pela intencionalidade de facilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos presentes nas disciplinas que lecionam no curso. Merecem destaque procedimentos que evocam o planejamento participativo, em que os estudantes e professores protagonizam determinadas etapas do processo. Outro aspecto que se fez recorrente nas falas dos professores foi o cuidado com a atualização permanente do material utilizado nas aulas, como artigos e capítulos de livros, bem como o emprego de recursos digitais para facilitar o acesso por parte dos estudantes aos mesmos. A progressão pedagógica, partindo do mais simples e significativo aos alunos rumo à complexificação do conteúdo trabalhado foi outro procedimento recorrente nos depoimentos. Ilustra essa situação, o depoimento de um professor.

Planejo a disciplina por tópicos e para cada tópico programo uma quantidade específica de aulas de acordo com conteúdo. No que diz respeito a uma aula em específico, determino pontos chave que devem ser trabalhados nela de acordo com o tempo da aula. Evito abordar muitos pontos chave em uma



**A prática do bom professor na formação
inicial na perspectiva de acadêmicos do curso
de Educação Física da Zona da Mata Mineira
e vertentes**

mesma aula, porque sei que o tempo que uma pessoa consegue manter-se atento é curto. Faço alguns intervalos pequenos durante a aula. Ao iniciar uma aula, sempre relembro o conteúdo que foi dado na aula anterior voltando nos slides e depois começo a aula propriamente dita informando quais serão os pontos chave daquela aula. (P6)

A análise dos procedimentos adotados por esses professores na etapa de planejamento de suas disciplinas remete ao estudo realizado por Moyses (2015) em que afirma que, equivocadamente, ainda se pensa que o exercício do magistério é algo que pode se levar pela improvisação. Pelo contrário, trata-se de uma atividade, de uma atividade profissional que exige formação sólida e preparação especializada para atingir bons resultados. Sobretudo, exige que se conheça a realidade na qual e sobre a qual se atua.

Com relação à existência ou não de afinidade e proximidade com as disciplinas com seus respectivos conteúdos que lecionam para os cursos de licenciatura em Educação Física, chama a atenção pela unanimidade na resposta positiva a essa questão feita aos professores participantes dessa investigação. Em sua totalidade, os investigados afirmaram que atuam em disciplinas pertencentes às suas áreas de especialização. Trata-se de uma situação, comumente, percebida nas IES públicas, em que, ainda que o docente tenha realizado o concurso para uma área que dista de seu campo de especialização, mais cedo ou mais tarde, ele acabará estabelecendo conexões e assumindo disciplinas e demais encargos na sua área de especialização.

Percepção dos professores quanto às atividades concernentes ao ensino

Indagou-se sobre, no tocante à percepção dos professores, a existência ou não de relação entre o conteúdo trabalhado nas respectivas disciplinas com outras disciplinas e/ou áreas de conhecimento que compõem a matriz curricular do curso de licenciatura em Educação Física. O depoimento de uma professora evidencia essa articulação.

Sim, e essa relação é estabelecida na construção do projeto pedagógico. Os conteúdos ministrados por mim só não se articulam muito com a área da biologia, que se volta mais para a compreensão orgânica. Mas consegue estabelecer essa relação com os alunos, ainda mais que os conteúdos ministrados por mim são mais pedagógicos, voltados para o que o professor



**A prática do bom professor na formação
inicial na perspectiva de acadêmicos do curso
de Educação Física da Zona da Mata Mineira
e vertentes**

de Educação Física precisa saber para lecionar. As minhas disciplinas se relacionam com toda a educação física porque eu lido com o ser professor de educação física na essência do que que ele vai ensinar né, na essência do que é o ensinar na Educação Física. (P1)

Sim, sempre procuro fazer uma ponte entre as disciplinas que os alunos já fizeram e as que ainda irão fazer. Principalmente as disciplinas mais biológicas que possuem relação com a disciplina que leciono. Tomo o cuidado de estabelecer uma relação com os demais professores do curso, tipo ‘você vai falar disso na sua? [...] então a gente tentar trocar. Eu falo ‘ó, você pode abordar isso, pode aprofundar, porque eu falei muito superficial’. (P3)

Foi perguntado aos professores a possibilidade da abordagem de temas relacionados à diversidade, cidadania, valores morais e éticos no decorrer do período letivo em suas aulas. Em linhas gerais, as falas dos professores mostraram o reconhecimento pelos mesmos das dificuldades de se abordar de forma efetiva e com profundidade os referidos temas em suas disciplinas. A fala de uma professora exemplifica bem essa situação.

Abordo, mas sem aprofundamento. Há outras disciplinas que aprofundam essas temáticas. Alguns filmes que trabalho abordam tais conteúdos e, dessa forma, eu tento buscar essas questões postas, a partir da abordagem nesses filmes [...] eu não tenho essa autonomia para discutir, para ensinar. (P1)

Se por um lado, ainda que, em sua totalidade, os professores tenham admitido não trabalharem de forma efetiva e aprofundada temas relacionados à diversidade e valores que circunscrevem as relações e convivência entre as pessoas na ambiência social, por outro, percebeu-se que, em diferentes momentos dos seus depoimentos, ficou evidente a preocupação e a ciência da importância da abordagem desses temas na formação inicial dos futuros professores. No entanto, chama a atenção as razões apontadas por eles para a ausência dessas temáticas em suas aulas como a natureza das disciplinas que lecionam e a formação inicial dos me que não os preparou para tal. Assim, é possível afirmar que, com vistas a diminuir as desigualdades que se fazem presentes na sociedade, no contexto atual, a prática docente exige, para além do domínio do conteúdo específico, novas atitudes e competências do professor.



Nessa perspectiva, é importante não se perder de vista que a formação do professor deverá se dar de maneira contínua, o que abre possibilidades também para auto formação, o que na perspectiva da filósofa significa sob o conceito de educação a formação de **todo** o homem com todas as suas faculdades e capacidades (STEIN, 2003). Deste modo, é possível perspectivar que o processo de formação e a atuação docente constituir uma trama que vai se delineando ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional num longo processo que vai se construindo com a experiências.

Quanto à relação que se estabelece entre ensino, pesquisa e extensão no decorrer do curso de formação inicial em Educação Física, os professores, em sua totalidade, reconhecem a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa direção, é importante assinalar, de acordo com os depoimentos dos professores, os esforços de integrar ensino, pesquisa e extensão com vistas à uma plena efetivação no ambiente acadêmico de formação, como se pode verificar na fala desta professora.

Os três pilares são indissociáveis, mas é difícil uma estrutura que sustente esse tripé. Não só estrutura física, mas também, organizacional. Eu tenho muita dificuldade de atuar com os três. Mas, os alunos que conseguem associar o ensino, à pesquisa e à extensão sairão da universidade muito à frente dos outros. A pesquisa está no topo, depois vem o ensino e, por último, a extensão. A extensão é o “patinho feio” da jogada”. (P4)

Geralmente na ambiência acadêmica das IES públicas, a valorização da pesquisa em detrimento dos conteúdos pedagógicos tem implicado em um despreparo docente com o processo de ensino-aprendizagem, o que tem favorecido na disseminação da ideia de que o saber fazer é equivalente ao saber ensinar. Tal senso comum afasta, de forma brusca, a necessidade de formação específica pedagógica para a atuação no magistério superior (ALMEIDA, 2012). Vêm-se observando no Brasil, ações que visam ampliar a integração entre ensino e extensão nas IES públicas. Atualmente, as IES se encontram no processo de implementação da extensão nos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) e pós-graduação. Tal normatização, que chegou nos moldes de uma resolução, foi denominada de curricularização da extensão (BRASIL, 2018). É



importante ressaltar que as atividades de extensão deverão compor, no mínimo, 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão estar incluídas na matriz curricular dos cursos. Resta saber o impacto da inserção dessa carga horária nas matrizes dos cursos e como as coordenações dos cursos dessas IES irão atender a esse ordenamento legal em termos efetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo identificar as características inerentes ao bom professor, presentes nas práticas pedagógicas de professores atuantes na formação inicial, na perspectiva de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física de IES públicas federais, essa investigação apresentou elementos que despertam a reflexões e discussões atinentes à formação docente.

Parece ser possível afirmar que, em linhas gerais, a formação docente consiste em um processo complexo e ininterrupto que abrange as diferentes fases que compõem a trajetória de vida profissional e pessoal do professor. Para além dos cursos de formação inicial ofertados pelas IES, os saberes de natureza didático-pedagógico e da experiência se efetivam de forma continuada, a partir dos inúmeros contatos que o professor vai estabelecendo nos diferentes espaços sociais de atuação, tecendo de forma gradual o seu aperfeiçoamento profissional. Essa situação pôde ser comprovada pelas experiências de natureza didático-pedagógico com que a quase totalidade dos professores participantes desse estudo já possuíam ao ingressarem no magistério superior, adquiridas em espaços diversos como, por exemplo, em escolas de educação básica, em IES privadas. Esse dado subverte a máxima, ainda muito defendida na ambiência do magistério superior, de que tão somente o domínio dos conhecimentos específicos da área de conhecimento é sinônimo de práticas docentes exitosas. Em outras palavras, tem-se que a ação docente resulta da formação inicial seguida de uma construção continuada, que irá decorrer de vivências particulares ao longo da trajetória pessoal e profissional de cada um.



Enquanto instituições formadoras de opinião e geradoras de conhecimento, as IES públicas, ancoradas no ensino, pesquisa e extensão, são consideradas instituições de grande importância em nosso país. Tendo em vista a indissociabilidade esperada entre esses três pilares, que atuam como eixos norteadores das universidades, lamentavelmente, averiguou-se que as falas dos docentes participantes corroboraram com os estudos na área de formação de professores que denunciam a prevalência da pesquisa se comparada ao ensino e a extensão. Condição essa que, indubitavelmente, sustenta negativamente a valorização do ensino. Por assim, dizer, infere-se que o ensino assume especial relevância no ensino superior, por meio de uma relação dinâmica e dialógica que propicia a socialização, a troca e a transformação dos conhecimentos no processo de formação dos discentes para as inúmeras demandas e desafios impostos na vida pessoal e profissional em sociedade.

Com relação às dificuldades apresentadas pelos estudantes no ensino superior, foram atribuídas fragilidades advindas da educação básica e da relação que esses estudantes estabeleceram com os conhecimentos desse nível de formação. Dentre os inúmeros fatores que podem estar concorrendo para acirrar a referida situação, ressalta-se a democratização do acesso ao ensino superior, em que o ingresso passa de seletivo para inclusivo. Não obstante a isso, o aumento do número de estudantes ingressantes no ensino superior não tem sido acompanhado pelo investimento na educação básica. Trata-se de uma realidade que vem se descrevendo de forma crescente à medida que os estudantes precisam acionar e relacionar os conhecimentos básicos aqueles tratados nos currículos dos cursos de graduação no ensino superior. Sobre essa questão, os docentes entrevistados relataram a adoção de estratégias com vistas a minimizar tais defasagens como, por exemplo, aproximação do conteúdo trabalhado com a realidade dos alunos, a partir da ideia da aprendizagem significativa, diversificação da explanação de um mesmo conteúdo, através de exemplos e demonstrações, a preocupação com a progressão pedagógica dos conteúdos ministrados e buscam maneiras de facilitar o acesso aos conteúdos trabalhados e, por fim, o cuidado na sequencialidade da apresentação dos conteúdos no sentido de maximizar o entendimento entre os alunos. Esses dados levam a pensar que a formação de



**A prática do bom professor na formação
inicial na perspectiva de acadêmicos do curso
de Educação Física da Zona da Mata Mineira
e vertentes**

professores impõe (re)avaliar objetivos almejados, as formas de organização do ensino, mediante uma realidade que se encontra em constante transformação.

Ganha relevo nos depoimentos dos professores a não predominância de aulas expositivas como modelo exclusivo de trabalhar os conteúdos das disciplinas que lecionam no curso. Esses docentes relataram a adoção de abordagens metodológicas críticas de modo a não priorizar a reprodução de conhecimento, mas buscando instigar o pensamento dos alunos, de modo que possam se desenvolver como futuros profissionais críticos para agirem em sociedade. Essa situação leva a considerar no processo de ruptura nos paradigmas tradicionais que, por muitas décadas, engessaram a formação educacional no Brasil e que estão sendo substituídos por práticas inovadoras que certamente levam à inclusão e desenvolvimento do senso crítico.

Tendo em vista a subjetividade e peculiaridades que se fazem presentes nas condutas e práticas pedagógicas, os professores indicados pelos estudantes como bons professores demonstraram uma preocupação com o aprendizado dos alunos e uma relação de empatia com os mesmos no decorrer da disciplina lecionada. Esse fato leva a refletir sobre a importância de os professores estabelecerem uma relação de proximidade com os seus estudantes no sentido de procurarem entender suas dificuldades na aprendizagem e adotarem uma conduta proativa na busca de metodologias e estratégias de ensino que possam auxiliar os alunos. Ademais, percebeu-se que esses professores se preocupam em atualizar referenciais teóricos inerentes aos temas e conteúdos trabalhados. Tais procedimentos fazem sentido, e podem ser incluídos no rol do que vem se denominado, neste artigo, como boas práticas docentes à medida que não se perca de vista que as transformações dessas práticas têm que ser permanentes, pois do contrário, contribuirão para a constituição de pessoas sem ação numa sociedade que exige urgentemente pessoas capazes, envolvidas e comprometidas com um projeto de sociedade em que sejam enaltecidos valores do humano.

Como enfatizado por Cunha (1999), um bom docente é aquele que se preocupa com a formação integral do aluno, fazendo com que não só os conteúdos específicos da disciplina



sejam tidos como importantes, mas buscando formar um indivíduo que se relacione de forma crítica com a ambiência social em que está inserido.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2014.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor da educação superior**: desafios e políticas institucionais. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

AGÊNCIA BRASIL. Em 2040, Brasil poderá ter carência de 235 mil professores, diz estudo. Publicado em 29/09/2022 - 15:55 Por Daniel Mello - Repórter da Agência Brasil - São Paulo. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-09/em-2040-brasil-podera-ter-carencia-de-235-mil-professores-diz-estudo>. Acesso em: 30 out. 2022.

ARROIO, A. *et al.* A prática docente na formação do pós-graduando em química. **Química Nova**, São Paulo, v. 31, n. 7, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 set. 2022.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CRUZ, M. M. S. *et al.* A. Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 227–235, 2019, v17. n1. p. 227. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20408>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.



CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DARIDO, S. C., JÚNIOR, O. M. de S. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. 2. ed São Paulo: Papirus, 2008.

DIAS, S. T. G. **Representações sociais de alunos acerca do que é ser estudante em uma universidade pública federal**. 2013. 309f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2013.

FORTUNATO, I. Práticas pedagógicas no ensino superior: relato de experiências com a disciplina didática em licenciaturas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 6, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655958>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GÓES, N. M.; CORREIA, L. C. O stricto sensu e a formação do professor da educação superior. In: Jornada de didática, 2, 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2013.

HIEBERT, J.; GALLIMORE, R.; STIGLER, J. W.; A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? **Educational Researcher**. Vol. 31, n. 5, p. 3-15, jun/2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez-jul. 2005-2006.

MOYSES, L. M. **O desafio de saber ensinar**. 16ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, 2005, 15 (31), p. 227-138.



OLIVEIRA, R. E. C.; MORAIS, A. Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 24, n. 57, p. 547-568, set./dez. 2015.

PACHANE, G. G. Educação Superior e Universidade: algumas considerações terminológicas e históricas de seu sentido e suas finalidades. **CONGRESSO LUSOBRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 6. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia. 2006.

PAIXÃO, J. A. et al. A prática do bom professor na formação inicial: uma análise na perspectiva de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, out./dez. 2018

PAIXÃO, J. A.; SOUSA, J. T.; SOUZA, E. E. Boas práticas docentes na formação inicial de professores licenciados em Educação Física. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v.11, p.1-13, 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência na educação superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In.: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. (Orgs). **Formação, representações e saberes docente**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2014.

RODRIGUES, S. A.; DEÁK, S. C. P.; GOMES, A. A. O que pensam os formadores dos futuros professores sobre ser professor e formar professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 34, n. 1, 2016.

STEIN, E. **Obras Completas, v. IV**: escritos antropológicos y pedagógicos. Burgos: Monte Carmelo, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.



**THE PRACTICE OF THE GOOD TEACHER IN INITIAL TRAINING FROM THE
PERSPECTIVE OF STUDENTS OF THE BACHELOR'S DEGREE IN PHYSICAL
EDUCATION IN ZONA DA MATA MINEIRA AND ASPECTS**

ABSTRACT

It identified and analyzed characteristics inherent to a good teacher present in the pedagogical practices of teachers working in initial training, from the perspective of academics of the degree course in Physical Education. From a qualitative research, through semi-structured interviews with professors working in the degree course in Physical Education, it was possible to infer that good practices result from the adoption of critical strategies and methodologies by professors with a view to instigating autonomous thinking in students, mastery of specific content, relationship of empathy and closeness with their students in order to try to understand their difficulties in learning and use of proactive behavior in the search to help students during the taught subject. In addition, it was noticed that these teachers are concerned with updating the theoretical references of the themes and contents worked on in their classes. On the other hand, even though they recognize the importance of linking teaching, research and extension, they reported the impossibility of carrying it out, given a series of factors that negatively imply full effectiveness in the academic environment of initial training.

Keywords: Higher education. Professor training. Physical Education.

**LA PRÁCTICA DEL BUEN DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
FÍSICA DE LA ZONA DA MATA MINEIRA Y ASPECTOS**

RESUMEN

Identificó y analizó características inherentes al buen docente presentes en las prácticas pedagógicas de docentes que actúan en formación inicial, en la perspectiva de académicos de la carrera de Educación Física. A partir de una investigación cualitativa, a través de entrevistas semiestructuradas con profesores que actúan en la carrera de Educación Física, fue posible inferir que las buenas prácticas resultan de la adopción de estrategias y metodologías críticas por parte de los profesores con miras a instigar el pensamiento autónomo en los estudiantes, dominio de contenidos específicos, relación de empatía y cercanía con sus alumnos para tratar de comprender sus dificultades en el aprendizaje y uso de conductas proactivas en la búsqueda de ayudar a los alumnos durante la materia impartida. Además, se percibió que estos docentes se preocupan por actualizar los referentes teóricos de los temas y contenidos trabajados en sus clases. Por otro lado, si bien reconocen la importancia de vincular la docencia, la investigación y la extensión, denunciaron la imposibilidad de realizarla, dada una serie de factores que implican negativamente la plena efectividad en el ámbito académico de la formación inicial.

Palabras clave: Docencia superior. Formación de profesores. Educación Física.

Submetido em: janeiro de 2023.

Aprovado em: maio de 2023.

Publicado em: julho de 2023.