

La formación en Programas de Posgrado *Stricto Sensu*^{*} en Educación Física: preparación docente *versus* preparación para la investigación

Evando Carlos Moreira^{**}

João Batista Andreotti Gomes Tojal^{***}

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo identificar, indagando a los egresados de los Programas de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación Física, las experiencias que contribuyeron para el desarrollo de habilidades para la docencia en la Enseñanza Superior y que pueden servir de auxilio a la intervención pedagógica en cursos de formación de profesores de Educación Física. Para eso, se realizó el análisis de contenido para discutir la información obtenida. Se entiende que los Programas de Posgrado en Educación Física necesitan reorganizar la oferta de asignaturas y experiencias diversificadas y su desarrollo con vistas a la construcción de conocimientos que proporcionen cualificación docente para cursos de formación de profesores de Educación Física.

Palabras clave: Docentes. Capacitación profesional. Evaluación educativa. Enseñanza superior. Educación Física.

1 INTRODUCCIÓN

La formación profesional en el campo de la Educación Física se ha convertido, los últimos años, en un tema muy discutido en función de los numerosos estudios que reflejan las

* N. de la T.: Según el Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Reglamento General de los Programas de Posgrado *Stricto Sensu*), el principal objetivo de dichos Programas en Brasil sería «[...] la formación de investigadores, la producción de conocimiento y la capacitación de docentes en los diferentes ramas del saber». Esos Programas están constituidos «por uno o más cursos relacionados a una misma área del conocimiento». Por más información, consultar fuente disponible en http://www.puc-campinas.edu.br/pos/doc/regulamento_geral_stricto.pdf. Consultado el 06/05/12.

** Doctor en Educación Física por la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP). Profesor Adjunto I de la Universidad Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, Brasil. E-mail: ecmoreira@uol.com.br

*** Doctor en Motricidad Humana por la Universidad Técnica de Lisboa. Profesor de la Facultad de Educación Física. UNICAMP. Campinas, SP, Brasil. E-mail: jtojal@terra.com.br

diversas situaciones que dicha formación ha enfrentado en virtud de las modificaciones establecidas en el medio político-administrativo, que determinaron la reorganización del área de hecho y no solo de derecho; se entiende que esa condición ya estaba prevista desde 1987 en función de las especificidades implicadas en la licenciatura y la diplomatura.

Autores como Anderáos (1998), Borges (1998), Da Costa (1999), Moreira (2002), Tojal (1995; 2000; 2005), Nascimento (2006) y Oliveira (2006) resaltan que durante mucho tiempo la formación profesional en Educación Física estuvo estrechamente vinculada a la obtención de instrumentos que permitieran al alumno aprender secuencias de actividades en la forma exacta en que se transmitirían y, en consecuencia, utilizarlas con buena desenvoltura en el tratamiento pedagógico, lo que, a su vez, representaba un aprendizaje por modelos, generalmente estereotipado y contaminado de vicios y distorsiones deportivizadas.

Obviamente, la formación en Educación Física podría permitir ese tipo de aplicación práctica, juzgada muchas veces adecuada para el deporte y las iniciativas de aprendizaje y entrenamiento, pero no tan adecuada para la preparación de profesores que deben ofrecer a sus alumnos las más diferenciadas vivencias y convivencia con las cuestiones del conocimiento sobre la educación, la salud, la calidad de vida, la ciudadanía y tantos otros aspectos de la vida, ya que la formación del profesional en el área de la educación debe, ante todo, preparar al futuro profesor para desarrollar sus acciones con seres humanos y no solo con las manifestaciones culturales que se constituyeron y se realizan hasta hoy.

De esa forma, la preparación profesional para ejercer la función de profesor debería ocurrir en un ambiente en el que los conocimientos sobre el ser humano, sus capacidades, necesidades, posibilidades y deseos, se puedan analizar en sus diferentes aspectos, siendo, así, una preparación estrictamente académica, profesional.

A partir de estudios anteriores, se presupone que la formación profesional en Educación Física es resultado de una conducta formadora de profesionales aptos para trabajar con la práctica de actividades físicas, no con seres humanos que practican actividad física. Se trata de una formación que no considera el movimiento algo intencional, que el ser humano hace para su realización personal (MOREIRA, 2002).

Así, los currículos de los cursos de formación profesional en Educación Física, a pesar de la existencia de Directrices Curriculares que sugieren la adecuación a la realidad local, están muy adheridos a las asignaturas que forman al técnico de modalidades deportivas y a los modismos que presenta la cultura *fitness*, o sea, están presos al producto de la técnica y no apuntan a aquel profesional que posibilitará la difusión del conocimiento «a partir» de las manifestaciones corporales.

Por eso, se hace necesario, no solo reestructurar el currículo de los cursos superiores de Educación Física, sino también repensar la formación del profesor de Enseñanza Superior.

2 ASPECTOS SIGNIFICATIVOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Pimenta y Anastasiou (2002) afirman que la docencia en la Enseñanza Superior debe trascender los límites del aula, teniendo en cuenta que muchos profesores que ingresan a la Enseñanza Superior tienen reconocida experiencia en el área en la que actúan, pero, muchas veces, desconocen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Morosini y Morosini (2006) resaltan que la acción del docente de Enseñanza Superior debe ser una acción de diálogo, lo que, a su vez, facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La condición de desconocer los procesos de enseñanza y aprendizaje es reforzada por el hecho de que los docentes que ingresan a Instituciones de Enseñanza Superior asumen sus puestos de trabajo con un proyecto de curso superior reconocido o autorizado para funcionar, asignaturas determinadas, resúmenes programáticos definidos y son responsables de la ejecución de una planificación que contemple las necesidades determinadas en los resúmenes de asignaturas. Estas, a su vez, se adecuan al Proyecto Político-pedagógico del curso. No es que eso sea poco significativo, pero la acción docente se acaba volviendo algo aislado e individual, lo que dificulta la reflexión sobre el papel y la práctica del docente de nivel superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Para las autoras, formar profesores para la Enseñanza Superior es más que prepararlos para situaciones de clase; implica dotarlos del entendimiento de la compleja red de significados que puede proporcionar la enseñanza.

Afirma Isaia (2006, p. 65):

Llama la atención la ausencia de comprensión de profesores y de instituciones sobre la necesidad de preparación específica para ejercer la docencia. Así, los docentes, aun teniendo conciencia de su función formativa, no consideran la necesidad de una preparación específica para ejercerla. Es como si el conocimiento específico desarrollado durante los años de formación inicial y/o a lo largo de la carrera y también en el ejercicio profesional bastaran para asegurar un buen desempeño docente.

Vasconcelos (1996) cita algunos perfiles profesionales que se encuentran en la Enseñanza Superior y, de cierta forma, interfieren en la formación de los futuros profesionales.

Según la autora, es común encontrar la figura del excelente profesor de Enseñanza Superior vinculada al transmisor de conocimiento, conecedor de determinado tema,

pero sin compromiso con respecto a relacionar lo que enseña al contexto real en el que los alumnos desempeñarán sus funciones.

Otro perfil que sobresale es el del profesor concientizador: de tanto que se preocupa por los temas sociales, se olvida del papel de ofrecer condiciones para la construcción del conocimiento al politizar excesivamente el discurso.

El tercer perfil de profesores de Enseñanza Superior citado por Vasconcelos (1996) es el del investigador, capaz de explicar conceptos y teorías acerca de su área de inserción, limitándose a impartir pocas clases en su vida cotidiana, pues es tan aficionado y está tan involucrado con su investigación que se olvida de la posibilidad de compartir la información con los demás.

El último perfil docente busca conciliar investigación y enseñanza. Se trata de un profesional siempre ansioso por ir más allá de donde se encuentra, pero limitado por el desarrollo profesional redoblado. Este perfil se encuentra mucho en la Enseñanza Superior privada en función de las condiciones a las que, muchas veces, el docente se somete: muchas clases y poco tiempo para investigar.

Se entiende esencial la existencia de equilibrio entre investigación y docencia, visto que se presupone que esas acciones son complementarias y contribuyen a la mejora del ejercicio docente y al mejor desarrollo de la investigación.

Se hace necesario que el docente de Enseñanza Superior comprenda que su acción debe ser extremadamente dinámica, pues ella implica más que la docencia; es una práctica social de cara a una realidad y a personas que buscan formación y, en consecuencia, transformación (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

En consonancia con esas ideas, Masetto (2003) afirma que el dinamismo de los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere que los conocimientos y acciones docentes se

actualicen con frecuencia y que la acción docente se centre en el proceso de aprendizaje, crecimiento y desarrollo del individuo en su totalidad.

Pimenta y Anastasiou (2002, p. 80, comillas del autor) también resaltan que:

Ser profesor universitario supone dominio de su campo específico de «conocimientos». Pero tener dominio del conocimiento para enseñar supone más que una apropiación enciclopédica. Los especialistas, para serlo, necesitan indagarse sobre el significado que esos conocimientos tienen para sí mismos, el significado de esos conocimientos en la vida contemporánea, la diferencia entre conocimientos e información, conocimiento y poder, cuál es el papel del conocimiento en el mundo del trabajo, cuál es la relación entre ciencia y producción material, entre ciencia y producción existencial, entre ciencia y sociedad informática: como se insertan allí los conocimientos históricos, matemáticos, biológicos, de las artes escénicas, plásticas, musicales, de las ciencias sociales y geográficas, de la educación física.

Para las autoras, no basta tener solo conocimientos específicos; es necesario poseer saberes pedagógicos, didácticos, que faciliten al docente una adaptación a las necesidades pedagógicas de sus alumnos, respeto por los límites y tiempos de aprendizaje de cada uno, pero no siempre se obtienen en el grado (a veces, por deficiencias de los propios cursos y otras veces por falta de madurez de los propios alumnos durante su formación) o en los Programas de Posgrado. Una vez más, se resalta la necesidad del equilibrio en la oferta de las oportunidades para que cada futuro docente de nivel superior pueda hacer elecciones, tomar decisiones y actuar de manera más eficaz.

Masetto (2003) afirma que una de las competencias esenciales para el docente de Enseñanza Superior es comprender la clase como un momento de convivencia

humana, permitiendo vinculación con la realidad al hacer de ella un espacio de discusión, estudio, investigación, debate del contexto real de cada uno de sus miembros.

Ante lo expuesto, se espera que en la formación del docente de Enseñanza Superior los Programas de Posgrado *Stricto Sensu* ofrezcan condiciones para que sus alumnos estudien, conozcan y, por qué no, comparezcan regularmente a la administración y organización de su futuro ambiente de trabajo, las Instituciones de Enseñanza Superior, visto que muchos de ellos, en su formación inicial, como se ha mencionado anteriormente, no tuvieron esas oportunidades, ya sea por una falla del proceso, ya por la inmadurez de muchos que desaprovecharon esa posibilidad.

Al discutir los aspectos que se presuponen adecuados al proceso de formación del profesor de Enseñanza Superior, surgen las siguientes interrogantes: ¿la preparación de los docentes de la Enseñanza Superior ofrece condiciones para que, de hecho, actúen como formadores de profesores? ¿El conocimiento obtenido en los cursos de Maestría y Doctorado acerca al profesional de la Enseñanza Superior a la realidad de formación de profesores o el mundo académico está distante de la inserción práctica? ¿Los Programas de Posgrado *Stricto Sensu* ofrecen oportunidades para vincular tantos conocimientos a las funciones de docente de la Enseñanza Superior? ¿Cuáles son los medios utilizados para establecer esa relación?

A partir de ese entendimiento y percepción, así como con las inquietudes anteriormente señaladas, es que se organiza este estudio, que tiene por objetivo identificar las experiencias que ayudaron en el desarrollo de habilidades para la docencia en la Enseñanza Superior obtenidas en los Programas de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación Física y que pueden ser utilizadas con ocasión de la intervención pedagógica en cursos de formación de profesores de Educación Física.

3 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Teniendo en cuenta el tema de investigación, se consideró adecuada la adopción de procedimientos proporcionados por la investigación descriptiva, que observa, registra, analiza y correlaciona hechos o fenómenos sin la intención de manipularlos, lo que permite descubrir la frecuencia de las relaciones y de las conexiones de un fenómeno dado con otros, así como su naturaleza y caracterización (OLIVEIRA, 2000).

Se optó por un abordaje de cuño cualitativo, sin la intención de clasificar, cuantificar o mensurar información (CERVO; BERVIAN, 1996), pero buscando describir de forma segura los datos identificados. Vale resaltar aquí las afirmaciones de Goode y Hatt (1969), que consideran que:

[...] la investigación moderna debe rechazar como falsa dicotomía la separación entre estudios «cualitativos» y «cuantitativos» o entre puntos de vista «estadístico» y «no estadístico» [...] Si las observaciones son brutas, darles una forma estadística no ayuda a la investigación. Si los otros científicos no pueden repetirlos, la manipulación matemática es fútil. Si los datos no satisfacen una lógica rigurosa de prueba, las conclusiones siguen siendo ambiguas. [...] Además, no importa cuán precisas sean las medidas, lo que se mide sigue siendo una cualidad (GOODE; HATT, 1969, p. 398-399, comillas del autor).

El universo de investigación estuvo conformado por los Programas de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación Física en Brasil que, en el momento de la realización de la investigación, ya habían diplomado a magísteres y/o doctores entre 2001 y 2006, a saber: Ciencia de la Motricidad Humana - Universidad Castelo Branco, RJ; Ciencias de la Motricidad - Universidad Estadual Paulista, SP; Ciencias del Movimiento Humano - Universidad Federal de Rio Grande do Sul, RS;

Ciencias del Movimiento Humano - Universidad del Estado de Santa Catarina, SC; Educación Física - Universidad Federal de Minas Gerais, MG; Educación Física - Universidad Católica de Brasília, DF; Educación Física - Universidad Federal de Paraná, PR; Educación Física - Universidad Gama Filho, RJ; Educación Física - Universidad Federal de Santa Catarina, SC; Educación Física - Universidad de São Paulo, SP; Educación Física - Universidad Estadual de Campinas, SP; Educación Física - Universidad Metodista de Piracicaba, SP; Educación Física - Universidad São Judas Tadeu, SP.

Los sujetos de la investigación, profesores titulados por los Programas de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación Física, identificados a partir del contacto con los Coordinadores de los respectivos Programas, fueron definidos por la muestra estratificada proporcional que, según Gil (1999), se caracteriza por la selección de una determinada muestra a partir del tamaño de cada subgrupo considerado en la investigación.

Así, del número total de egresados titulados, se tuvo como muestra el 25% de cada Programa de Posgrado, no ocurriendo números idénticos entre los sujetos que respondieron de cada curso, debido a la diferencia en el número de titulados.

A los egresados de dichos Programas se dirigió un cuestionario con cuestiones abiertas, las que presentan la principal ventaja de no limitar las respuestas de los cuestionados (GIL, 1999).

A partir del análisis de las respuestas se buscó identificar las experiencias vividas en las asignaturas cursadas y las acciones que se desarrollaron en los Programas de Posgrado *Stricto Sensu* que contribuyeron al desarrollo de la actuación como docente en la Enseñanza Superior.

Para discutir las respuestas se realizó el análisis de contenido, que busca el establecimiento de categorías de respuestas por medio de una aproximación o agrupamiento de

las mismas, lo que facilita la presentación de los datos (BARDIN, 1977).

Para Bardin (1977, p. 36, comillas del autor), el análisis de contenido es:

[...] una técnica de investigación que, por medio de una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, tiene por finalidad la interpretación «de esas» mismas comunicaciones (*sic*).

Con esa técnica, no se busca la descripción de los contenidos, sino la forma en que los mismos podrán ser útiles y posibilitar efectuar deducciones lógicas y justificadas que se refieren al origen de los mensajes obtenidos considerando quién los emite, su contexto y, esporádicamente, los efectos de esos mensajes (BARDIN, 1977).

El análisis de contenido presupone un análisis cualitativo y cuantitativo, pues posibilita, a partir del análisis y conclusión de cierta información y algunos elementos, la codificación. Esta se manifiesta por la identificación de dos elementos, las Unidades de Registro y las Unidades de Contexto.

Las Unidades de Registro son recortes de las manifestaciones de los investigados que emergen de las respuestas y tienen significado para el investigador, considerando el foco de su estudio. Así, el investigador retira del texto dicha información, que, posteriormente, favorecerá identificar las Unidades de Contexto.

Las Unidades de Contexto abarcan las Unidades de Registro, posibilitando la identificación precisa de los significados de esas últimas unidades.

Al finalizar la identificación de las Unidades de Contexto y de las Unidades de Registro, se inició la categorización, que proporciona la identificación de información que, en la lectura de las respuestas, o aun en la

identificación de las Unidades de Contexto, no quedaron explicitadas, lo que posibilita la presentación, análisis y discusión de los datos.

La categorización es realizada mediante la atribución de nombres, por parte del investigador, a los grupos que reúnan información similar, preservando los datos de una forma tal que: cada elemento pertenezca solo a una categoría (exclusión mutua); cada categoría tenga una única clasificación (homogeneidad) y, asimismo, corresponda a los objetivos de la investigación, considerando el tenor de su mensaje (pertinencia) y las condiciones para que un elemento pertenezca a una determinada categoría (objetividad y fidelidad), además del conjunto de categorías que garanticen un resultado exacto de los datos (productividad).

En consonancia con las ideas de Bardin (1977), Richardson *et al.* (1999) afirman que el análisis de contenido permite aislar información y retirar de ella lo que se revele útil de acuerdo con lo que se investiga.

4 RESULTADOS Y DISCUSIONES

Considerando el elevado número de Unidades de Registro y Unidades de Contexto obtenidas a partir de las respuestas de los egresados de los Programas de Posgrado *Stricto Sensu*, se optó por presentar solo la Categorización.

Así, se destacan las categorías generadas a partir de las Unidades de Contexto de forma integrada para permitir la visualización de un panorama general y no particularizar lo que se encontró en cada Programa de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación Física.

Cuestión 1 - ¿Las experiencias vividas en las asignaturas cursadas en el Programa de Posgrado *Stricto Sensu* contribuyeron a su acción como docente en la Enseñanza Superior?

Categorías	Universidades												Total
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	
1. Aportes positivos	3	4	3	2	3	3	2	2	3	3	2	1	31
2. Pocos aportes	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11
3. Aportes Negativos	4	2	3	2	2	1	2	2	0	1	0	0	13

Tabla 1. Categorías y respectivas cantidades de Unidades de Contexto de la Cuestión 1

Fueron considerados Aportes Positivos las Unidades de Contexto: «sí, debido al volumen de información y conocimientos ofrecidos por las asignaturas»; «sí, visto la capacidad de los profesores del curso»; «sí, pero ocurrieron en un plazo corto de tiempo».

«Pocos Aportes» se refiere a la Unidad de Contexto «parcialmente».

A su vez, los Aportes Negativos estuvieron compuestos por las Unidades de Contexto: «no, pues sirvió solo para obtener el diploma»; «no, sirvió solo para convertirse en profesor»; «no, pues los ejemplos de profesores fueron malos»; «no, pues las experiencias no siempre se volcaron a la investigación»; «no, pues no había en el curso asignaturas que explorasen esa temática»; «no, pues las experiencias fueron pequeñas para el área de actuación».

Al observar las categorías generadas a partir de las respuestas, se observa que los aportes positivos ofrecidos por las asignaturas de los Programas de Posgrado Stricto Sensu se dan en mayor proporción, sugiriendo, así, posibilidades para el desarrollo de habilidades para docencia en la Enseñanza Superior.

Sin embargo, no hay como dejar de considerar que los pocos aportes o, aun, los aportes negativos están presentes durante el desarrollo de las asignaturas, hecho que indica la necesidad de una reestructuración de dichas prácticas, visto que los objetivos propuestos por los Programas de Posgrado

apuntan a una formación que contemple tanto la investigación como la docencia.

Se considera que ese aspecto suscita la discusión sobre la falta de conocimientos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que muchos docentes tienen cuando ingresan a la Enseñanza Superior, una vez que dominan sus especificidades o, en la expresión de Arroyo (2000), sus «huertas de conocimiento», y se olvidan de entender las condiciones y necesidades de cada alumno, así como su papel social en ese proceso.

Esa especialización del conocimiento aprisiona al profesor en un universo en el que solo él reside y que domina cada vez más, como si la acumulación de conocimiento bastase para el desarrollo de las acciones profesionales, lo que, para Morin (1990; 2001; 2002a; 2002b), Masetto (1998; 2003), Pimenta, Anastasiou y Cavallet (2001), Pimenta y Anastasiou (2002), Anastasiou (2002) y Pereira (2005) no significa competencia para enseñar, pues los conocimientos y la información acumulados no son los únicos elementos requeridos para ser docente.

Así, y por ser profesores los responsables de las asignaturas de los Programas de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación Física, más que la cantidad de información que cada uno domina, se debe proporcionar, en el ámbito de cada asignatura, además de la posibilidad de adquisición de conocimientos necesarios, la enseñanza de cómo apropiarse de esos conocimientos y hacerlos accesibles a todos sin fragmentarlos y sin dejar de considerar sus relaciones e importancia en el contexto en el que se sitúan, garantizando, así, su complejidad y no su fragmentación.

Cuestión 2 - Describa las experiencias vividas (por lo menos tres) en el Programa de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación Física que favorezcan el desarrollo de habilidades para la docencia en la Enseñanza Superior.

Categorías	Universidades												Total
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	
1. Acciones totalmente volcadas a la investigación	3	2	2	2	2	1	1	3	3	2	3	1	25
2. Acciones totalmente volcadas a la docencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
3. Acciones volcadas a la investigación y a la docencia	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	45
4. Acciones no volcadas a la investigación ni a la docencia	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	5

Tabla 2. Categorías y respectivas cantidades de Unidades de Contexto de la Cuestión 2

Fueron consideradas Acciones Totalmente Volcadas a la Investigación las Unidades de Contexto: «participación y/o publicación en eventos científicos»; «elaboración, examen de cualificación^{****} y defensa de disertación»; «contacto con técnicas, métodos y producción de investigación».

A su vez, fue considerada Acción Totalmente Volcada a la Docencia la Unidad de Contexto «pasantías y/o prácticas docentes».

Las Unidades de Contexto consideradas Acciones Volcadas a la Investigación y a la Docencia fueron: «actualización, ampliación y apropiación de conocimientos»; «intercambios de experiencias con profesores del Programa de Posgrado y tutor»; «participación, organización, intercambio de experiencias y desarrollo de estudios en grupo»; «asignaturas cursadas, trabajos elaborados y presentados en las asignaturas».

Por último, fue considerada Acción No Volcada a la Investigación ni a la Docencia la Unidad de Contexto «no experimentó nada o pocas acciones que favorecieran el desarrollo de habilidades para la docencia».

Las Categorías que emergen de las Unidades de Contexto que identifican aportes de los Programas de Posgrado para la formación de habilidades para la docencia revelan que las acciones que articulan investigación y

**** N. de la T: Examen previo y obligatorio a la defensa de la Maestría y/o el Doctorado.

docencia ocupan un espacio significativo, pero no existe una tendencia considerable de actividades volcadas solo a la investigación, incluso numéricamente.

De esa forma, se entiende que la poca valorización en términos cuantitativos, pero que pueden ofrecer efectos cualitativos, compromete la formación de los egresados, sobre todo, si se unen las Categorías (Acciones volcadas a la investigación) y la 3 (Acciones volcadas a la docencia), apuntando a un énfasis muy grande de la investigación.

Anastasiou (2002) afirma que falta reconocer la acción del profesor de manera profesional, o sea, ofrecer oportunidades de desarrollo para el quehacer pedagógico, hecho no observado en gran proporción.

Las pocas oportunidades manifestadas por los egresados se restringen a la asignatura de Docencia o Metodología de la Enseñanza Superior o, aun, a las Pasantías Docentes, sobre todo como una tarea de aquellos que reciben alguna beca de órganos de fomento a la investigación, como si solo esos alumnos tuvieran la necesidad de experimentar esa actividad.

Esas experiencias de docencia son muy importantes para la constitución del «ser profesor» y los Programas de Posgrado *Stricto Sensu* necesitan valorarlas como un momento de vivir situaciones similares a las que el alumno encontrará como profesor, pues dan lugar a discusiones y reflexiones sobre su quehacer profesional.

Cabe resaltar que no se espera la adopción de modelos de asignaturas que lleven a cabo acciones para la formación de profesores para la Enseñanza Superior, sino que promuevan la búsqueda de reflexiones de la actividad docente, considerando lo que Pimenta y Anastasiou (2002) afirman en cuanto a que el método de enseñanza depende de la concepción de mundo, sociedad, conocimiento y de la propia forma de enseñar, no existiendo fórmulas prontas, sino la adquisición de la capacidad de adaptación a las necesidades.

Veiga (2006) cita que el ingreso de profesores a la Enseñanza Superior debe darse por medio del seguimiento de profesores con más experiencia, pasantías guiadas y situaciones que permitan un perfeccionamiento para el desarrollo de acciones futuras.

A partir de las Unidades de Registro identificadas se observa que algunos alumnos hacen referencia a la Pasantía Docente o al reemplazo y/o seguimiento de profesores en sus respectivas asignaturas, pero eso no fue algo frecuente o instituido. De hecho, de algunos registros se extrae que muchos docentes colocan a los alumnos a los que prestan tutoría en su lugar en el aula para que actúen y lleven a cabo otras actividades.

Se entiende que esa condición expone, dificulta y compromete la formación y el desarrollo del futuro profesor, poniendo en riesgo el aprendizaje de los alumnos de la Institución de Enseñanza Superior.

Pimenta y Anastasiou (2002) afirman que se pueden abordar diversos temas/asuntos en Programas de Posgrado *Stricto Sensu* o en la capacitación de docentes que ya actúan en la Enseñanza Superior, favoreciendo el desarrollo de una conducta profesional más adecuada que abarque desde el sentido de la Universidad en el contexto actual, pasando por la comprensión de la relación entre profesor, alumno y conocimiento, hasta la estructuración curricular de los cursos y como ella se constituye de una manera tal que integre los conocimientos y acciones necesarias para el desarrollo profesional.

Otra categoría elaborada a partir del Análisis de Contenido fue la Categoría 4, «Acciones volcadas a la investigación y a la docencia», que presenta algunas manifestaciones negativas de los Programas de Posgrado. Esta categoría demuestra que, en ciertos momentos del curso, los egresados no explotaron ni observaron la formación volcada a la investigación ni la formación volcada a la docencia, lo que justifica la dificultad que muchos tuvieron en identificar

experiencias que favorecieran adquisición de habilidades para el ejercicio de la docencia.

Surge así el siguiente cuestionamiento: si un Programa de Posgrado, a partir de las experiencias ofrecidas a los alumnos, no logra aproximar sus acciones a la investigación, ¿cuál sería su función?

Los datos presentados hasta el momento se contraponen a las afirmaciones de Tani (2000) y Kokubun (2003; 2006), visto que esos autores consideran que los Programas de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación Física siempre han priorizado la formación de profesores y no la formación para la investigación.

Se entiende que el hecho de que los egresados de los Programas de Posgrado se inserten en los cursos superiores de Grado en Educación Física no significa que dicha formación haya ofrecido los requisitos necesarios para la actuación docente; esa condición es solo una exigencia, muchas veces, burocrática, registral y legalista.

6 CONSIDERACIONES FINALES

A partir de los resultados presentados, se entiende que los Programas de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación Física analizados en el presente artículo deben conducir a una reflexión sobre la posibilidad de reorganizar la oferta de asignaturas y demás experiencias, así como el desarrollo de cada una de ellas con vistas a la construcción de conocimientos que proporcionen la cualificación de los futuros docentes para la enseñanza superior en los cursos de formación de profesores, lo que, a veces, puede contribuir a la actuación de los futuros profesores de Educación Física.

Se hace necesario que los Programas de Posgrado ofrezcan como actividades obligatorias las pasantías y/o prácticas docentes, conduciendo, así, al alumno al contacto con situaciones que favorezcan el desarrollo de habilidades

para la docencia mediante la ayuda del profesor con más experiencia, así como la reflexión sobre el quehacer pedagógico.

Se juzga esencial que los Programas de Posgrado ofrezcan asignaturas que discutan y permitan la vivencia de la didáctica y de metodologías de enseñanza para la enseñanza superior, poniendo en práctica lo que la formación ofreció y reconociendo, al mismo tiempo, las limitaciones y potencialidades de cada uno. Esas sugerencias parten de la diferencia de formación inicial que los alumnos del Programa presentan, así como la distinción entre ser profesor de Educación Física en una escuela de Educación Básica y serlo en un curso superior.

No se está desconociendo la importancia de la investigación para el desarrollo del profesor, pero la falta de dominio de técnicas de conducción de clases, no de modelos prontos, sino de comprensión de la imprevisibilidad que acompaña cotidianamente el trabajo del profesor, podrá dificultar la inserción inicial de esos profesionales en la Enseñanza Superior y perjudicar la formación de aquellos a quienes atenderán.

Se sabe que la realidad de exigencias impuestas a los Programas de Posgrado *Stricto Sensu* es muy rígida y que esa rigidez se debe a las formas establecidas por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). Eso se ve confirmado en las manifestaciones de los egresados, dado el acuartelamiento académico que no permite y no valora la expresión libre de los estudios que cada uno produce. Así, la producción no «escurre libremente», pues se debe remitir a los medios de divulgación científica que adquirieron estatus académico en el ámbito de la CAPES. No se duda de la calidad de los trabajos, pero no son las únicas formas de propagación del conocimiento. Ese sistema dificulta la trayectoria de aquellos que producen investigaciones, pero no se someten a dichos medios.

Así, los Programas de Posgrado *Stricto Sensu*, para «sobrevivir», necesitan mantener un régimen de constante exigencia con respecto a alumnos y profesores para que sus cursos no pierdan sus credenciales.

Pensar en el futuro de la Educación Física es pensar en los miles de profesores que se reciben todos los años y, antes de pensar en ellos, se debe pensar en aquel que será su «tutor», responsable por desvelar el universo del área. Sin embargo, para que esa acción ocurra de manera adecuada, mucho hay por hacer y el primer paso es reconocer la complejidad del saber y no buscar su fragmentación o jerarquización como si fuera posible, a partir de la «aglutinación» de las partes, reconocer, interpretar y comprender el todo, o como si la investigación fuera más importante que la docencia y lo opuesto fuera también verdadero.

Training in Physical Education *Stricto Sensu* Graduate Courses: teachers training versus search training

Abstract: This search aims to identify among the Physical Education *Stricto Sensu* Graduate students those experiences which contribute to the development of abilities to teach in Higher Education, abilities which might help pedagogical interventions in the Physical Education Teachers Training Courses. To achieve this objective, the search presents a content analysis in order to discuss some information received. The search shows that Physical Education Graduate Courses need to reorganize the subjects and the experiences they offer, aiming a knowledge construction which will give professors qualification for Physical Education Training Courses.

Keywords: Faculty. Professional Training. Higher Education. Educational measurement. Physical Education.

A formação em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física: preparação docente versus preparação para pesquisa

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo identificar junto aos egressos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física as experiências que contribuíram no desenvolvimento de habilidades para docência no Ensino Superior e que podem auxiliar a intervenção pedagógica em cursos de formação de professores de Educação Física. Para

tanto, realizou-se a análise de conteúdo para discutir as informações obtidas. Entende-se que os Programas de Pós-Graduação em Educação Física precisam reorganizar o oferecimento de disciplinas e experiências diversificadas e o desenvolvimento destas, com vistas à construção de conhecimentos que proporcionem qualificação docente para cursos de formação de professores de Educação Física. Palavras-chave: Docentes. Capacitação profissional. Avaliação educacional. Ensino superior. Educação Física.

REFERENCIAS

- ANDERÁOS, M. **Estudo das Propostas de formação profissional Desenvolvida pela Faculdade de Educação Física de Santo André**. 1998. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- DACOSTA, L. P. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer: memória, diagnóstico e perspectivas**. Blumenau: FURB, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. Tradução Carolina Martuscelli Bori. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006. p.63-84.
- MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.9-26.
- _____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MOREIRA, E. C. **Licenciatura em educação física: reflexos dessa formação na região do Grande ABC**. 2002.157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

MOROSINI, M. C.; MOROSINI, L. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006. p.47-62.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Formação profissional de educação física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. *In*: SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p.59-75.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A formação profissional no campo da educação física: legislação, limites e possibilidades. *In*: SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p.17-32.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior: volume I**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Educação e linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 4, n. 5, p.33-49, jan./dez., 2001.

TOJAL, J. B. A. G. **Currículo de graduação em educação física: a busca de um modelo**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

_____. Esporte e formação profissional. *In*: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. **Fenômeno esportivo e o terceiro milênio**. Piracicaba: UNIMEP, 2000. p.267-275.

_____. **Da educação física à motricidade humana: a preparação profissional**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2005.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

Recibido el: 17.04.2008

Aprobado el: 16.11.2008