

## OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE A FORMAÇÃO TÉCNICA E A PRÁTICA DOCENTE

Dilson Pimenta Maciel Neto<sup>1</sup>  
Wendell Lima de Sousa<sup>2</sup>  
Ana Maria Simas Gaia Machado<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como propósito refletir sobre os desafios da formação pedagógica de professores de Educação Física no ensino superior, considerando as relações existentes entre a formação técnica e a prática docente universitária. Para isso, realizou-se uma análise bibliográfica acerca da docência no ensino superior, da formação de professores e das especificidades da Educação Física enquanto área de formação e atuação profissional. Buscou-se discutir aspectos relacionados aos saberes docentes, às exigências pedagógicas da atuação universitária e às dificuldades enfrentadas pelos professores diante das demandas contemporâneas da educação superior. Destacou-se ainda que muitos profissionais da Educação Física possuem sólida formação técnica, porém apresentam fragilidades no campo pedagógico, especialmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, evidenciou-se a importância de uma formação crítico-reflexiva capaz de articular conhecimento científico, prática pedagógica e compromisso social. Assim, compreende-se que a docência no ensino superior exige muito mais do que domínio técnico da área, requerendo do professor capacidade de reflexão, mediação do conhecimento e sensibilidade frente às necessidades formativas dos estudantes.

**Palavras-chave:** Docente. Desafios. Educação Física. Formação Pedagógica.

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to reflect on the challenges of the pedagogical training of physical education teachers in higher education, considering the relationships between technical training and university teaching practice. To this end, a literature review was conducted on teaching in higher education, teacher training, and the specific characteristics of physical education as a field of study and professional practice. The study sought to discuss aspects related to teaching knowledge, the pedagogical demands of university practice, and the difficulties faced by teachers in light of contemporary demands in higher education. It was also noted that many Physical Education professionals possess solid technical training but exhibit weaknesses in the pedagogical field, especially regarding teaching and learning processes. In this context, the importance of a critical-reflective training program capable of integrating scientific knowledge, pedagogical practice, and social commitment was highlighted. Thus, it is clear that teaching in higher education demands much more than technical mastery of the subject area; it requires teachers to possess the ability to reflect, to mediate knowledge, and to be sensitive to students' educational needs.

**Keywords:** Teacher. Challenges. Physical Education. Pedagogical Training.

---

<sup>1</sup>Graduado em Educação Física - Licenciatura e Pós-graduando em Docência do Ensino Superior. FAMETRO/MANAUS.

<sup>2</sup>Graduado em Educação Física - Bacharel e Pós-graduando em Docência do Ensino Superior. FAMETRO/MANAUS.

<sup>3</sup>Professora Orientadora - Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior FAMETRO/MANAUS.

## I INTRODUÇÃO

O papel do professor universitário torna-se cada vez mais complexo pelas mudanças do mundo atual, sociais, tecnológicas, econômicas e culturais -, exigindo não apenas domínio técnico e científico de sua área de atuação, mas também competências pedagógicas capazes de contribuir para processos de ensino e aprendizagem mais críticos, reflexivos e significativos. Vimos também que a docência no ensino superior deixa de ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos e passa a exigir do educador habilidades relacionadas à mediação do conhecimento, à formação humana e ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Para Freire (1996), ensinar não significa apenas depositar conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção e, diante disso, a prática docente necessita estar fundamentada em princípios críticos, reflexivos e dialógicos, capazes de promover uma educação comprometida com a transformação social. No ensino superior, essa exigência torna-se ainda mais evidente, considerando as responsabilidades atribuídas ao professor universitário na formação de profissionais e cidadãos críticos.

Quando olhamos para trás, percebemos que a trajetória da Educação Física sempre esteve muito ligada a aspectos biológicos, militares, esportivos e de rendimento corporal. O foco central historicamente recaía sobre a cultura do movimento e a execução perfeita de gestos motores. Contudo, essa forte herança técnica acabou deixando a preparação pedagógica em segundo plano durante a formação acadêmica. O resultado disso é visível no cotidiano: excelentes profissionais ingressam no ensino superior com um domínio prático impecável, mas enfrentam grandes barreiras na hora de lidar com a didática, a metodologia e os desafios do ensino.

Atualmente, as exigências sobre o docente são múltiplas: ele deve atuar como pesquisador, gestor, mediador e guia do aprendiz. É comum encontrar professores que conhecem profundamente a sua área, mas que sentem dificuldades em criar laços reais com as turmas e em tornar o conteúdo compreensível. No universo da Educação Física, esse cenário se soma a outras barreiras, como a falta de estrutura, a desvalorização da profissão e as limitações da própria faculdade. Quem está começando na carreira costuma sentir o peso da insegurança e o choque de realidade ao se deparar com a rotina das salas de aula.

No caso da Educação Física, os desafios docentes também aparecem relacionados às inseguranças profissionais, à desvalorização da área, às dificuldades estruturais e às limitações da formação inicial. Estudos apontam que professores iniciantes enfrentam situações marcadas

pela insegurança, pelo choque com a realidade profissional e pelas dificuldades de adaptação à prática pedagógica. Tais questões evidenciam a necessidade de ampliar as discussões acerca da formação pedagógica e da preparação docente para atuação no ensino superior.

Diante desse cenário, discutir a formação pedagógica de professores de Educação Física no ensino superior torna-se essencial para compreender como esses profissionais constroem suas práticas docentes e enfrentam os desafios cotidianos da universidade. As exigências contemporâneas da docência universitária demandam professores capazes de articular teoria e prática, desenvolver metodologias de ensino adequadas às diferentes realidades dos estudantes e promover uma educação crítica e inclusiva.

Nesse sentido, esse trabalho tem como propósito refletir sobre os desafios da formação pedagógica de professores de Educação Física no ensino superior, considerando as relações entre a formação técnica e a prática docente universitária trazendo à tona o contexto histórico.

Pretende-se compreender de que maneira a formação inicial influencia a atuação pedagógica desses profissionais, bem como discutir os desafios dos docentes e da formação continuada para o exercício em ambiente universitário. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de expandir o debate sobre a formação de professores de Educação Física, indo além do viés tecnicista para propor práticas pedagógicas críticas, humanas e conectadas às demandas da educação superior contemporânea.

3

## 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

A docência no ensino superior contemporâneo enfrenta desafios complexos que extrapolam o domínio técnico ou a mera transmissão de conteúdos programáticos contidos nos planos de ensino. Historicamente, o ingresso na carreira acadêmica universitária esteve atrelado quase exclusivamente à obtenção de títulos de pós-graduação Lato Sensu e à capacidade de produção científica do indivíduo. Essa conjuntura acabou por negligenciar a preparação pedagógica intencional, partindo do pressuposto equívoco de que o domínio aprofundado de um determinado campo do saber confere, automaticamente, a competência para ensiná-lo em sala de aula.

Diante das transformações socioculturais que reconfiguram o perfil dos estudantes e as exigências da sociedade atual, torna-se imperativo discutir a formação de professores a partir de uma perspectiva multidimensional, que integre a epistemologia da prática, a proliferação do ato educativo e a construção contínua da identidade profissional.

Para compreender a complexidade do trabalho docente na universidade, faz-se fundamental analisar a natureza dos saberes que sustentam a prática educativa cotidiana. Maurice Tardif (2014) oferece uma contribuição central a esse debate ao caracterizar o saber docente como uma instância plural, formada pela mescla de diferentes fontes e naturezas. O autor argumenta que os professores não utilizam uma única base teórica em suas funções, mas mobilizam e articulam saberes da formação profissional, saberes disciplinares vinculados ao campo específico do conhecimento, saberes curriculares ligados aos programas institucionais e, de forma muito expressiva, os saberes experienciais. No contexto do ensino superior, o desequilíbrio entre essas dimensões é historicamente evidente, observando-se uma hipertrofia dos conhecimentos disciplinares em detrimento dos saberes estritamente pedagógicos.

Aprofundando essa perspectiva, Tardif (2014) enfatiza que os saberes experienciais, que são aqueles validados pela prática cotidiana e pelo confronto direto com a realidade da sala de aula, são os que os professores consideram como o verdadeiro cerne de sua competência profissional. No entanto, o autor adverte que, se esses saberes não forem alvo de uma reflexão sistemática, crítica e coletiva nos espaços de formação continuada, eles correm o risco de se tornarem meras repetições mecânicas de modelos tradicionais e diretivos que foram internalizados ao longo da vida estudantil do próprio docente. Portanto, a formação de professores para a educação superior precisa validar a experiência prática, mas deve, concomitantemente, fornecer subsídios conceituais para que o docente possa teorizar sobre a sua própria ação, transformando o saber empírico em conhecimento científico-pedagógico fundamentado.

A partir disso, a obra de Paulo Freire (1996) convoca a intelectualidade acadêmica a refletir sobre a finalidade ética e social desse conhecimento. A transposição dos debates freirianos para o ambiente universitário mostra-se urgente à medida que a educação superior frequentemente sucumbe a modelos tecnicistas, produtivistas e burocratizados, logo, podemos refletir que:

É importante contrapor veementemente ao que denominam como concepção bancária da educação, modelo no qual o estudante é posicionado como um receptáculo passivo de informações arquivadas e o professor atua como o detentor absoluto e inquestionável do saber. Romper com essa lógica no ecossistema universitário exige que a formação docente esteja alicerçada na convicção de que o ato de ensinar não consiste na transferência linear de conteúdos, mas sim na criação das condições necessárias para que os discentes produzam e construam seu próprio conhecimento de forma autônoma (Freire, 1996).

Contudo, sob a ótica freiriana, a formação de professores deve ser compreendida como um ato profundamente político, focado na emancipação humana e na dialogicidade como princípio metodológico. O professor do ensino superior necessita desenvolver uma consciência crítica apurada para compreender que sua atuação em sala de aula nunca é neutra, pois ela pode atuar tanto na reprodução das estruturas de opressão e exclusão social quanto como um vetor de transformação e humanização da realidade. Promover uma formação de caráter crítico significa preparar o docente universitário para realizar a escuta pedagógica, incentivar a curiosidade epistemológica dos estudantes e fomentar a autonomia intelectual. Isso implica que a formação pedagógica na universidade não pode ser reduzida a um mero treinamento de técnicas didáticas isoladas ou ao uso instrumental de ferramentas tecnológicas de gestão de turmas, devendo constituir-se como um espaço de reflexão ética sobre o impacto social do conhecimento.

Para articular a pluralidade dos saberes práticos com esse compromisso ético-político de emancipação, a teorização de Pimenta (2012) surge como um elo indispensável para verticalizar a discussão dentro da realidade das instituições de ensino superior. Pimenta (2012) ainda deita-se sobre a construção da identidade docente, definindo-a não como um dado imutável, uma característica inata ou um dom, mas sim como um processo dinâmico, histórico e culturalmente situado. Essa identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão, da revisão constante das tradições pedagógicas herdadas e do reconhecimento de que o professor é um intelectual em constante desenvolvimento que aprende ao longo de toda a sua carreira.

5

A autora tece duras críticas ao cenário recorrente em que o especialista de determinada área técnica assume a regência de disciplinas universitárias sem compreender o processo de transposição didática, que consiste na habilidade de transformar o conhecimento científico complexo de sua área de atuação em um objeto de aprendizagem que seja acessível, significativo e mobilizador para o estudante em formação.

Diante disso, Pimenta (2012) ressalta que:

A necessidade de uma didática multidimensional como o eixo estruturante de qualquer programa de formação docente. Essa abordagem exige a superação do caráter puramente instrumental da pedagogia e demanda que as instituições de ensino superior assumam explicitamente a responsabilidade pela formação de seus quadros docentes, criando espaços institucionais permanentes de desenvolvimento pedagógico, como docências compartilhadas, grupos de pesquisa sobre a própria prática e instâncias de mentoria coletiva que superem as ações formativas esporádicas de início de período letivo (Pimenta, 2012).

Em suma, a articulação coesa entre as perspectivas teóricas abordadas demonstra que a formação de professores para o ensino superior requer uma ruptura paradigmática definitiva. Não é mais viável conceber o docente universitário apenas como um técnico reproduzidor de conteúdo ou como um pesquisador isolado em suas investigações científicas. A convergência conceitual indica a necessidade de um modelo formativo integrado que reconheça a legitimidade dos saberes da experiência e da prática pedagógica, que se comprometa rigorosamente com a emancipação humana e com a dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem, e que compreenda a docência como uma profissão complexa, dotada de saberes específicos e que exige o desenvolvimento de uma identidade profissional intencional. Somente por meio de políticas institucionais robustas, voltadas para a valorização da formação pedagógica contínua, será possível alinhar a educação superior às demandas de uma sociedade que anseia por profissionais qualificados e humanizados.

## 2.1 O TECNICISMO NA EDUCAÇÃO

Consolidando-se no cenário educacional brasileiro entre as décadas de 1960 e 1970, impulsionada pelo avanço industrial, a tendência tecnicista se deu pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas emergentes do mercado de trabalho. Sob o pano de fundo histórico da ditadura militar, a educação passou a ser compreendida majoritariamente como um instrumento estratégico para a preparação de mão de obra qualificada e disciplinada, alinhada aos imperativos do crescimento econômico nacional. Nessa perspectiva, transferiu-se para o ambiente escolar a lógica organizacional das indústrias e empresas, estruturando o ensino a partir de critérios de eficiência, produtividade e racionalização extrema, em que o processo educativo assumiu um caráter marcadamente técnico e mecanizado.

No cerne do modelo tecnicista, a centralização do fazer educativo deslocou-se dos sujeitos para os métodos e para as técnicas de ensino, convertendo a escola em uma espécie de linha de produção onde cada etapa do aprendizado precisava ser rigorosamente controlada e mensurada. Sob o amparo teórico do behaviorismo, especialmente a partir dos estudos sobre condicionamento do comportamento humano desenvolvidos por Burrhus Frederic Skinner (1972), a aprendizagem passou a ser tratada como um encadeamento de estímulos e respostas. Assim, priorizou-se a utilização de exercícios repetitivos, avaliações padronizadas e reforços objetivos para direcionar o comportamento dos estudantes a metas previamente estabelecidas, reduzindo o papel do aluno a uma postura essencialmente passiva e receptora.

Dentro dessa engrenagem burocrática, o planejamento pedagógico adquiriu uma importância desproporcional, convertendo-se em um manual rígido no qual conteúdos, estratégias e metas eram detalhados previamente pelas instâncias administrativas. Esse engessamento curricular esvaziou a autonomia pedagógica do professor, reposicionando-o como um mero executor de diretrizes externas, desprovido de espaço para criar ou adaptar o ensino às particularidades de sua turma.

Da mesma forma, a introdução de recursos tecnológicos e audiovisuais na época não visava à emancipação intelectual, mas sim à otimização instrumental do tempo e à modernização da escola sob um viés puramente operacional, o que acabou por reforçar o caráter automático da transmissão de informações.

Consequentemente, o tecnicismo tornou-se alvo de severas críticas por parte de movimentos educacionais progressistas, que apontavam para a fragmentação do conhecimento e para o distanciamento nocivo entre a teoria ensinada e a realidade social dos discentes. Críticos dessa vertente argumentavam que a redução da educação a uma prática instrumental sacrificava a criatividade, a ética e o pensamento crítico em nome de desempenhos quantitativos e índices mercadológicos. No contexto nacional, Paulo Freire (1996) destacou-se como uma das vozes mais contundentes contra essa mecanização do ensino, defendendo que a verdadeira educação deveria romper com o modelo depositário e promover a conscientização, a dialogicidade e a transformação social, posicionando os estudantes como sujeitos ativos da própria aprendizagem.

Essa racionalização instrumental também marcou profundamente a trajetória histórica da Educação Física escolar, área que absorveu os preceitos tecnicistas de maneira acentuada por meio do foco no rendimento físico, na disciplina militarizada dos corpos e na exaustiva repetição de gestos motores. Sob essa égide, as aulas transformaram-se em treinamentos esportivos focados no desempenho atlético e na competição excludente, onde o professor atuava de forma autoritária e centralizadora, selecionando os discentes mais habilidosos e marginalizando os demais. O conhecimento corporal, desse modo, foi fragmentado e desprovido de sua dimensão sociocultural, limitando-se à reprodução mecânica de técnicas e táticas esportivas descontextualizadas.

Embora a ascensão de teorias críticas e progressistas a partir da década de 1980 tenha tensionado os limites do tecnicismo, propondo uma formação humana integral e inclusiva, muitos de seus resíduos continuam operando silenciosamente nas práticas educativas

contemporâneas. A obsessão atual por métricas de desempenho, avaliações padronizadas em larga escala e a mercantilização de sistemas apostilados de ensino demonstram que a lógica da eficiência fabril ainda disputa o espaço escolar.

Por essa razão, compreender as raízes e os desdobramentos do tecnicismo pedagógico é um exercício indispensável para a pesquisa acadêmica, permitindo decodificar as estruturas que engessam o ensino e reafirmando a urgência de se construir práticas pedagógicas que prezem pela reflexão crítica, pela inclusão e pela humanização dos sujeitos no cenário educacional superior e básico.

## 2.2 DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A compreensão dos resquícios tecnicistas na atualidade abre espaço para uma reflexão aprofundada sobre os desafios pedagógicos que marcam a educação contemporânea. O cenário educacional atual encontra-se imerso em uma sociedade caracterizada pela volatilidade, pela rapidez na difusão de informações e pela constante transformação das relações sociais. Sob a ótica de Bauman (2001), vive-se em uma modernidade líquida, onde as instituições e as certezas estruturais do passado se dissolvem rapidamente, exigindo da escola e da universidade uma flexibilidade que colide com os modelos rígidos herdados da era industrial. O principal desafio da docência contemporânea reside, portanto, em redefinir o papel do processo de ensino-aprendizagem em um tempo no qual o conhecimento não é mais estático, mas sim um fluxo contínuo e mutável, demandando competências que vão muito além da memorização e da reprodução de saberes.

Um dos desdobramentos mais visíveis dessa liquidez social é a crise do modelo tradicional de ensino expositivo face à onipresença das tecnologias digitais de informação e comunicação. Se historicamente o professor detinha o monopólio do acesso ao saber, hoje a informação está dispersa e acessível a um clique de distância. Essa mudança paradigmática desloca o desafio pedagógico da esfera da transmissão de dados para a esfera da curadoria e do desenvolvimento do pensamento crítico. Conforme aponta Paulo Freire (1996), a curiosidade ingênua do estudante precisa ser estimulada a se transformar em curiosidade epistemológica, capaz de filtrar, analisar e confrontar a avalanche informacional cotidiana.

Ademais, a inserção tecnológica nas salas de aula trouxe à tona o perigo de um neotecnicismo digital. Como alerta Freitas (2024), muitas vezes, a introdução de telas, plataformas e softwares educativos é confundida com inovação pedagógica, quando, na

realidade, opera apenas como uma roupagem moderna para velhas práticas de passividade e controle mercantil. O desafio reside em superar o uso meramente instrumental e performático dessas ferramentas para alcançar uma verdadeira autoria por parte dos estudantes.

Essa necessidade de engajamento do discente impulsiona a discussão sobre a urgência de metodologias que devolvam o protagonismo ao sujeito que aprende. O desinteresse e o distanciamento dos alunos em relação aos currículos tradicionais demonstram que as estruturas pedagógicas fragmentadas já não respondem aos anseios de uma geração habituada à interatividade, algo que Bacich e Moran (2024) destacam como o motor para a adoção definitiva de metodologias ativas no ensino superior. Ampliando essa discussão para a totalidade do sujeito, Mauro Betti (2007) adverte para o risco de uma educação que negligencie a dimensão expressiva, sensível e subjetiva do estudante. Ainda nessa linha de raciocínio, o fazer e o experimentar não podem ser reduzidos a meros instrumentos mecânicos de rendimento ou tarefas operacionais.

Desta forma, o docente de Educação Física no Ensino Superior pode romper com a herança autoritária e centralizadora ao ancorar seu plano de ensino em metodologias ativas. Ao invés de aulas puramente expositivas ou treinos tecnicistas, a aplicação estratégica do *Storytelling* e da Gamificação desponta como um caminho viável. Por exemplo, ao investigar aspectos históricos e socioculturais do futebol, como a história e os impactos da Copa do Mundo FIFA, o professor que utiliza narrativas gamificadas resgata o sentido do ato educativo, inserindo o aluno no centro da construção do saber de forma colaborativa e crítica.

Nesse contexto de pressões multivariadas e adoção de novas posturas metodológicas, a própria figura do professor encontra-se em um estado de vulnerabilidade que configura um desafio pedagógico e político central. Nóvoa (2019) adverte para o fenômeno da intensificação do trabalho docente, no qual os professores são cobrados a responder não apenas pelas dimensões cognitivas da aprendizagem, mas também por demandas assistenciais, burocráticas e emocionais de seus alunos. A superação desse cenário exige a criação de espaços coletivos dentro das próprias instituições de ensino, onde os docentes possam compartilhar suas angústias, analisar suas práticas e reconstruir a identidade profissional.

Por fim, a educação contemporânea é interpelada pelo compromisso inegociável com a inclusão e o respeito à diversidade em todas as suas manifestações. Superar a herança homogeneizadora pressupõe acolher a pluralidade como uma riqueza pedagógica e não como um obstáculo a ser contornado. Isso implica repensar os sistemas de avaliação quantitativos,

que continuam a julgar os estudantes por meio de métricas idênticas. Contudo, como pontuam Silva e Moreira (2025), construir uma pedagogia verdadeiramente inclusiva e humanizada exige a coragem de flexibilizar tempos e espaços acadêmicos, garantindo que o direito à educação se materialize não apenas no acesso, mas na permanência com qualidade, consolidando a universidade como um espaço de emancipação.

### 3 METODOLOGIA

Para responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos de forma rigorosa, este estudo estrutura-se por meio de um caminho metodológico detalhado, garantindo a coerência interna e o desdobramento lógico entre a fundamentação teórica e os resultados obtidos. A abordagem adotada nesta investigação é a qualitativa.

Segundo Minayo (2014, p. 21): "A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes". O que corresponde a um espaço profundo que não se reduz a variáveis. Essa escolha justifica-se pelo fato de o presente estudo buscar compreender as nuances, as críticas e os desafios pedagógicos que permeiam a formação de professores no ensino superior, um fenômeno marcadamente social, histórico e humano.

Quanto aos seus objetivos e procedimentos operacionais, a pesquisa caracteriza-se como descritiva e bibliográfica. Segundo Antonio Carlos Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. O autor reitera que a principal vantagem desse delineamento é permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. No contexto deste trabalho, a pesquisa bibliográfica viabilizou o mapeamento e a análise crítica da literatura consolidada sobre o tecnicismo pedagógico, a epistemologia da prática docente e os desafios contemporâneos da Educação Física escolar, oferecendo um suporte teórico consistente para a discussão dos dados.

A coleta de dados ocorreu por meio de buscas sistemáticas em ambiente digital, utilizando periódicos científicos e bases de dados consagradas no meio acadêmico, tais como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico.

Como instrumentos de seleção do material, foram definidos descritores e combinados, a saber: "formação de professores", "ensino superior", "tecnicismo" e "Educação Física". Para delimitar o corpus documental de forma rigorosa e evitar arbitrariedades, estabeleceram-se

critérios de inclusão e exclusão. Foram incluídos artigos publicados em revistas científicas revisadas por pares, teses e dissertações que guardassem relação direta com o problema de pesquisa, priorizando discussões teóricas e empíricas robustas. Foram excluídos textos de opinião, resenhas acadêmicas, anais de eventos de curto alcance ou materiais que não apresentassem fundamentação teórica clara sobre as temáticas delimitadas.

A análise e a interpretação do material coletado foram fundamentadas na técnica de análise de conteúdo, conforme as diretrizes metodológicas propostas por Laurence Bardin (2011). De acordo com a autora, esse método organiza-se em três fases cronológicas fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados acompanhado da inferência e da interpretação.

Na fase de pré-análise, foi realizada a leitura flutuante dos artigos e documentos selecionados, permitindo um contato direto com as fontes e a constituição do corpus definitivo de análise. Em seguida, na etapa de exploração do material, procedeu-se à codificação e categorização temática dos textos, agrupando as convergências teóricas em torno de eixos centrais como a herança tecnicista na Educação Física, os saberes docentes na contemporaneidade e as perspectivas críticas de emancipação pedagógica.

Por fim, o tratamento dos resultados e a interpretação foram realizados à luz do referencial teórico construído na introdução deste trabalho, permitindo que os dados bibliográficos fossem desvelados além de sua superfície textual. Esse processo analítico buscou estabelecer conexões críticas entre a literatura revisada e a realidade educacional atual, garantindo que as conclusões desta pesquisa fossem cientificamente válidas, relevantes e diretamente alinhadas ao problema de investigação inicialmente proposto.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise crítica da literatura selecionada permitiu mapear o estado da arte concernente à formação de professores no ensino superior, desvelando as heranças do modelo tecnicista e as barreiras para a consolidação de práticas pedagógicas contemporâneas e humanizadas. A partir da síntese e da comparação dos estudos revisados, os resultados foram estruturados em eixos temáticos que evidenciam convergências conceituais, divergências de enfoque, lacunas na literatura e os avanços teóricos da área estudada.

O primeiro eixo de análise revela uma forte convergência entre os autores consultados no que diz respeito à identificação de uma permanência velada da lógica tecnicista nas estruturas

educacionais atuais. Embora o tecnicismo, fundamentado por Burrhus Frederic Skinner (1972), seja teoricamente datado entre as décadas de 1960 e 1970, a literatura contemporânea demonstra que seus princípios de eficiência mercadológica, padronização e fragmentação do conhecimento foram reconfigurados, e não extintos. Estudos atuais apontam para a emergência de um neotecnicismo, agora mediado por plataformas digitais e métricas quantitativas de desempenho.

Frente a essa realidade, a contraposição teórica de Paulo Freire (1996) permanece como o principal referencial de resistência. Há um consenso acadêmico de que a superação dessa mecanização do ensino depende da transição de uma pedagogia depositária para uma práxis dialógica, na qual o estudante universitário deixe de ser visto como um insumo produtivo e passe a ser acolhido como sujeito ativo de sua própria emancipação intelectual.

No segundo eixo, focado especificamente na configuração dos saberes necessários à docência universitária, emergem comparações fecundas entre as proposições de Maurice Tardif (2014) e Selma Garrido Pimenta (2012). Ambos os pesquisadores convergem ao apontar que o domínio exclusivo do conteúdo disciplinar, herança do modelo de formação de pesquisadores isolados, é insuficiente para responder à complexidade da sala de aula.

Contudo, observam-se nuances e divergências saudáveis no enfoque de suas teorizações. Enquanto Tardif (2014) centraliza sua análise na epistemologia da prática e na legitimidade dos saberes experienciais que o professor desenvolve no cotidiano escolar, Pimenta (2012) direciona seu olhar para a necessidade de uma didática multidimensional e para o papel político-institucional da universidade na construção dessa identidade profissional.

A articulação entre esses dois pontos de vista teóricos permite identificar uma lacuna persistente na literatura e na prática do ensino superior: a escassez de políticas institucionais contínuas e obrigatórias voltadas para a formação pedagógica de docentes que atuam em cursos de bacharelado. A literatura evidencia que a preparação para o ensino frequentemente ocorre de maneira solitária e intuitiva, baseada na reprodução de modelos tradicionais que os docentes vivenciaram enquanto estudantes, o que retarda a oxigenação dos currículos universitários e a adoção de metodologias ativas.

No terceiro eixo, direcionado às especificidades da Educação Física e aos desafios da sociedade líquida descrita por Zygmunt Bauman (2001), os resultados da revisão bibliográfica evidenciam um avanço teórico significativo, mas que ainda encontra barreiras severas para se materializar na prática. A literatura histórica demonstra que a Educação Física foi uma das áreas mais afetadas pelo tecnicismo, operando sob a égide do rendimento físico e da repetição

mecânica. O grande avanço do conhecimento na área, capitaneado por autores como Mauro Betti (2007), foi a superação do dualismo corpo-mente, consolidando a compreensão do estudante como um sujeito integral, cujas dimensões expressivas, sensíveis e socioculturais precisam ser integradas ao fazer pedagógico.

No entanto, o confronto entre a teoria e a prática revela que o professor contemporâneo, pressionado pela intensificação do trabalho apontada por António Nóvoa (2019), muitas vezes recua para zonas de conforto metodológicas, perpetuando o ensino centrado na técnica descontextualizada.

Diante do exposto, a análise crítica desses resultados indica que a formação de professores no ensino superior e, por extensão, na Educação Física, encontra-se em uma encruzilhada paradigmática. A contribuição fundamental deste estudo reside em sistematizar que os desafios pedagógicos contemporâneos não são falhas individuais dos docentes, mas sim reflexos de uma estrutura macro filiada à eficiência técnica que desvaloriza o trabalho intelectual e humano da docência. O estabelecimento de relações entre a teoria revisada e as demandas práticas da educação contemporânea sugere que a transformação desse cenário exige uma ação conjunta: a validação dos saberes da experiência (Tardif), o compromisso ético-político com a autonomia (Freire), a institucionalização da formação didática (Pimenta) e o respeito à totalidade expressiva do sujeito (Betti). Somente por meio dessa articulação teórica será possível transpor as lacunas de formação e consolidar um modelo de ensino superior que preze pela inclusão, pela criticidade e pela dignidade humana.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão nos debates acerca da docência no Ensino Superior e da formação de professores de Educação Física permite mapear um cenário complexo e urgente. Esta pesquisa bibliográfica evidenciou que a persistência de resquícios tecnicistas na formação e na atuação docente reflete um descompasso entre o domínio do conteúdo técnico e a necessária competência pedagógica.

Ficou claro que, embora o conhecimento técnico-científico e o rigor metodológico possuam valor inquestionável e constituam o alicerce essencial da área, eles isoladamente não sustentam as demandas de uma formação universitária de caráter emancipatório.

O cenário contemporâneo, profundamente impactado pelo neotecnicismo digital, impõe novos desafios ao ambiente acadêmico e, com isso, a onipresença das tecnologias e a facilidade

de acesso a informações superficiais podem, de forma paradoxal, induzir os estudantes a uma postura de passividade e acomodação em sala de aula. Diante dessa realidade, constata-se que a dimensão pedagógica do Ensino Superior necessita urgentemente de novos ares.

Ainda que estejamos na “Era das Metodologias Ativas”, o modelo tradicional persiste e, ainda pautado na mera transmissão expositiva de conteúdos, mostra-se desgastado e incapaz de mobilizar a atenção e o interesse de uma geração hiper focada no neodigital.

Para superar esse panorama de apatia, a prática pedagógica precisa ser oxigenada por meio de metodologias que devolvam o protagonismo ao discente. A introdução de estratégias ativas e interativas, com a capacidade de transformar conceitos densos, dinâmicas de movimento ou recortes históricos e socioculturais em experiências vivas e colaborativas, desponta como um caminho indispensável para romper com a reprodução mecânica de saberes.

A verdadeira inovação pedagógica, portanto, não se reduz ao uso instrumental de telas, mas sim a uma reestruturação da relação didática que estimule a curiosidade epistemológica e a autonomia do estudante.

Como contribuição, este estudo reforça a necessidade de as instituições de Ensino Superior investirem em programas de formação contínua voltados à didática e à pedagogia universitária, especialmente nos cursos de Bacharelado em Educação Física. Como limitação, reconhece-se o caráter estritamente teórico e bibliográfico desta abordagem inicial.

Por fim, recomenda-se, para investigações futuras, a realização de estudos empíricos que acompanhem e avaliem o impacto real da aplicação de metodologias ativas no engajamento dos estudantes da área, consolidando caminhos para uma prática docente mais humana, crítica e contextualizada.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas e o ensino superior: caminhos para a inovação na docência universitária**. Porto Alegre: Penso, 2024.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BETTI, Mauro. **Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A educação e o neotecnismo digital: os limites das plataformas no ecossistema escolar**. São Paulo: Cortez, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-17, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ana Paula; MOREIRA, João Carlos. **Inclusão e diversidade no Ensino Superior: políticas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Campinas: Papyrus, 2025.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, 1972.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.