

Andréia Fernanda Moletta

**SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Física da Universidade
Federal de Santa Catarina para a
obtenção do Grau de Mestre em
Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Juez Viera
do Nascimento

Coorientadora: Prof.^a Dra.
Gelcemar Oliveira Farias

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Moletta, Andréia Fernanda
SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR / Andréia Fernanda Moletta ;
orientador, Juarez Vieira do Nascimento ; co-orientadora,
Gelcemar Oliveira Farias. - Florianópolis, SC, 2013.
169 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física.

Inclui referências

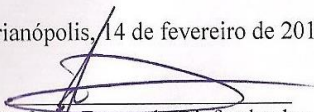
1. Educação Física. 2. Socialização Profissional. 3.
Construção identitária. 4. Pedagogia Universitária. 5.
Professores de Educação Física. I. Vieira do Nascimento,
Juarez. II. Oliveira Farias, Gelcemar. III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física. IV. Título.

Andréia Fernanda Moletta

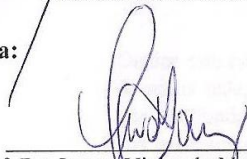
**SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR**

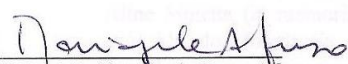
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

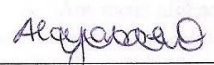
Florianópolis, 14 de fevereiro de 2013.


Prof. Dr. Fernando Diefenthaler
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª Dr.ª Mariângela da Rosa Afonso
Universidade Federal de Pelotas


Prof.ª Dr.ª Alcyane Marinho
Universidade do Estado de Santa Catarina

Dedico este estudo:

A minha mãe, Sônia Maria Franczak, que foi fundamental para realizações dos meus sonhos, que me acompanhou nesta caminhada e superou a distância que nos separava.

Aos meus irmãos, André Fernando Moletta (in memoriam) e Andreza Aline Moletta (in memoriam), e meu avô, Alfredo Moletta (in memoriam), que iluminaram meu caminho e me acompanharam espiritualmente nesta jornada.

Aos meus afilhados, Larissa e Davi, e minha irmã Aline Krein Moletta, que este estudo lhes incentive a nunca desistirem de seus sonhos, pois é possível alcançá-los quando se acredita.

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de agradecer a todos àqueles que caminharam junto a mim nesta jornada de trabalho e de estudos, e que contribuíram para realização deste sonho.

Primeiramente, agradecer a Deus e todos aqueles que em espírito me ajudaram e me deram forças e cautela para não desistir naqueles momentos de desconsolo, e que me permitiram vivenciar tantos momentos de felicidades e alegrias, com pessoas iluminadas que encontrei nesta caminhada.

A minha família, Sônia (mãe), Cassimira (avó) André (pai), Silvana (madrasta) e Aline (irmã), que compreenderam minha ausência em suas caminhadas diárias, que suportaram a saudades, que muitas vezes consumiu nossos corações, e que nunca deixaram de acreditar em mim e que sempre tinham as palavras certas para acalantar meu pequeno coração aflito.

A Coordenação e Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que sempre estiveram disponíveis para me auxiliar nesta formação profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES REUNI; CAPES), pelo apoio financeiro, que contribuiu para minha permanência no programa e pelas experiências profissionais vivenciadas nas atividades desenvolvidas na instituição junto com profissionais renomados.

As instituições e professores que fizeram parte desta pesquisa, pela contribuição e auxílio para realizar este estudo.

Aos membros da banca examinadora deste estudo, Alcyane Marinho, Mariangêla da Rosa Afonso e Edson Azevedo, que se disponibilizaram em me ajudar na construção de estudo, e pelo companheirismo e caminho que sempre estiveram comigo.

Aos meus Professores que contribuíram na construção da minha identidade profissional, Pedro Jorge Cortez Morales, Maria Isabel Battisti Archer e Sonia Maria Ribeiro, que sempre apostaram em mim e nunca deixaram com que desistisse dos meus sonhos, contribuindo com palavras doces de consolo, permitindo outro olhar das situações vividas.

A todos os membros do Laboratório de Pedagogia do Esporte - LAPE, que estiveram estes três últimos anos da minha vida e ao meu lado na alegria e na tristeza, tornando minha segunda família, que me acalentaram em seus braços. Mas agradeço em especial àqueles que estiveram diariamente junto a mim, que por muitas vezes me fizeram

sorrir com suas Perolas: Daiane Cardoso da Silva, Rosileide Paula da Silva, Cassiel Casagrande, William Salles, Vandressa Ribeiro e Marcelo Baldi.

Aqueles que se tornaram amigos e irmãos nesta caminhada, Ricardo Quinaud, Carine Collet, Alexandra Folle e Michel Milistetd, com suas diferentes personalidades, as quais me ensinaram ser uma pessoa e um profissional melhor.

Aos meus amigos e demais familiares de Joinville, que suportaram minha ausência em suas vidas e não a deixou interferir em nossas amizades, utilizando-a para fortalecer nossos laços parceria e companheirismo, e que nunca deixaram de acreditar em mim: Pollyana Niehues, Juliana Pereira, Odhara Gaivota, Juliana Reeck e sua Família, Josias Alves, Daniela Farias, Tia Lilia e Tio Cesar, Tia Lourdes, Kátia Prado, Viviane Soethe, Moisés, Abel André, Josiane, Maria Célia, Marcelo Jasper, Guilherme Rotta, Tatiana Horst e a Família Franke

Aos meus amigos que além do companheirismo e amizade, também contribuíram para realização desta pesquisa, me ajudando a transcrever as entrevistas: Juliana Siewert, Danielles Patrick, Thiago Quer, Priscila Mari Santos, Bruna Paz e Priscila Hamad.

As minhas amigas e irmãs do coração que me concederam o prazer de compartilhar da criação de seus filhos, fortalecendo nossos laços de amizade: Renata Favero de Oliveira e Fernanda Cruzzeta.

Aos meus amigos do Mestrado, que compartilhamos diferentes momentos nesta fase de formação, além de aprendermos um com outro, assim nascendo laços de admiração e parceria: Patricia Trichês, Claudio Almeida, Estela Monego, Yara Fidelix, Juliane Berria, Deraldo Oppa e Eliane Ramos.

Enfim, tenho que agradecer em especial aos meus orientadores: Professor Dr. Juarez Vieira do Nascimento e Professora Dr. Gelcemar Oliveira Farias (Gel), que me oportunizaram a realização deste sonho, que acreditaram e investiram em mim, que contribuíram de forma significativa para minha formação pessoal e profissional a partir de seus conhecimentos e sabedorias que a vida lhes ensinou.

A todos meu Muito Obrigada.

“[...] A identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento e angústia. Ora a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto das sucessivas socializações” (DUBAR, 2005, p.25).

RESUMO

A socialização profissional contempla as identidades dos sujeitos, baseadas no processo relacional (identidade para outro) e biográfico (identidade para si). Assim, o estudo teve como objetivo analisar o processo de socialização profissional de professores universitários de Educação Física. Para tanto, tornou-se necessário caracterizar a cultura inserida no grupo de professores de Educação Física universitários, averiguar a construção identitária dos professores de Educação Física universitários e verificar as concepções da pedagogia universitária de professores de Educação Física atuantes no Ensino Superior. Participaram da pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa dos dados, 21 professores de Educação Física vinculados a duas Universidades do Estado de Santa Catarina, sendo 11 de Instituição Pública e 10 de Instituição Comunitária. Na coleta das informações utilizou-se uma entrevista semiestruturada a partir de três temas geradores: identidade pessoal, identidade profissional e pedagogia universitária. Os projetos pedagógicos de cada curso de graduação foram empregados como fonte secundária de dados. Para a análise das informações foi utilizada a técnica de análise de conteúdo com suporte do *software Qualitative Solutions Research Nvivo 9.0 (QSR Nvivo)*. Enquanto as categorias de análise sistematizadas a *priori* foram aquelas que resultaram da matriz analítica do instrumento, as categorias a *posteriori* foram aquelas que emergiram dos depoimentos emitidos pelos docentes investigados. Os resultados indicam características culturais distintas de socialização profissional nas instituições investigadas, sendo que na Universidade A predomina a cultura de balcanização e na Universidade B o processo de colaboração. Além disso, percebeu-se um processo individualizado de construção identitária, caracterizado pelo endereço social e profissional que os professores estão inseridos, que foram compreendidos a partir das crenças, das expectativas, dos valores e dos motivos de escolha profissional na área da Educação Física e docência universitária. Entretanto, a pedagogia universitária foi descrita a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, permeadas pela preocupação com a intervenção profissional dos estudantes; pelas estratégias utilizadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Os professores investigados se valem de métodos tradicionalistas, porém os complementam com métodos contemporâneos e das problemáticas universitárias que norteiam os estudantes, os professores e a instituição. Conclui-se que a socialização profissional

está em constante transformação, ocasionada pela relação direta da construção identitária dos professores, pelas relações existentes entre os sujeitos que fazem parte do seu meio laboral e pelos regimentos que a instituição é fundamentada.

Palavras-Chave: Socialização Profissional. Construção identitária. Pedagogia Universitária. Professores de Educação Física. Ensino Superior.

ABSTRACT

Professional socialization contemplates the identities of individuals, based on relational process (identity to another) and biographical (identity for himself.) Therefore, the study aimed to analyze the process of professional socialization of university teachers of Physical Education. In this manner it became necessary to characterize the culture inset in the group, inquire the identity construction and verify the conceptions of descriptive university of the Physical Education teachers active in Higher Education. Participated of the descriptive research, with qualitative approach of data, 21 Physical Education teachers linked to two Universities from the state of Santa Catarina, being 10 of public institution and 11 of community institution. In the collection of the information it used a semistructre interview from three emerged themes: personal identity, professional identity and university pedagogy. The pedagogical projects of each graduation course were used as secondary source of data. For the analysis of the information it was used the analysis of content technique supported by the software *Qualitative Research Solutions Nvivo 9.0 (QSR Nvivo)*. While the categories of systematic analysis *a priori* were those that resulted from the analitical matrix of the instrument, the subsequent categories were those that emerged from reports issued by teachers investigated. The results indicate distinct cultural characteristics of professional socialization in the institutions investigated; the Univeristy A predominates the culture of balkanization and University B the collaboration process. Furthermore it was noticed an individualized process of identity construction, characterized by social and professional address that teachers are inserted, which were understood from the beliefs, expectations, values and motivation for the professional choice in the Physical Education field and University Teaching. However, the Pedagogy University was described from pedagogical practices developed by teachers, permeated by the concern to the students' professional intervention; by the strategies used for the development of teaching and learning. The teachers make use of traditional methods, but complement them with contemporaneous ones and the university problematic that guide the students, the teachers and the institution. Concluding, the professional socialization is constantly changing, caused by the direct relation of the identity construction of teachers, the existent relationships between the subjects that are part of their work environment and the regiments which the institution is founded.

Key-words: Professional Socialization. Identity Construction.
University Pedagogy. Physical Education Teachers. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução da participação percentual dos docentes por regime de trabalho e categoria administrativa (pública e privada) – Brasil – 2002 – 2010.....	125
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Crenças dos professores universitários de Educação Física.	86
Quadro 2 - Expectativas dos professores de Educação Física universitários.	89
Quadro 3 – Valores dos professores de Educação Física universitários.	92
Quadro 4 – Motivos da Escolha Profissional dos professores de Educação Física universitários.	94
Quadro 5 – Motivos de Escolha Profissional pela Docência no Ensino Superior dos professores de Educação Física universitários.	99
Quadro 6 - Descrição das dimensões das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física universitários. ..	104
Quadro 7 – Dimensões das práticas pedagógicas de acordo com a Universidade e curso.	110
Quadro 8 - Descrição das dimensões das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física Universitários...	111
Quadro 9 – Estratégias desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem dos professores de Educação Física universitários.....	117
Quadro 10 - Descrição dos problemas universitários centrados nos estudantes identificados pelos professores de Educação Física universitários.	117
Quadro 11 – Problemas universitários centrados nos estudantes, conforme a Universidade.....	119
Quadro 12 – Descrição dos problemas universitários centrados nos professores identificados pelos professores de Educação Física universitários.	120
Quadro 13 – Problemas universitários centrados nos professores.....	124
Quadro 14 - Descrição dos problemas universitários centrados nas instituições identificados pelos professores de Educação Física universitários.	126
Quadro 15 – Problemas universitários centrados na instituição.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Disciplinas e professores por eixos curriculares dos cursos de Educação Física – bacharelado e licenciatura da Universidade A no ano de 2012/1.	52
Tabela 2 - Disciplinas e professores por eixos curriculares dos cursos de Educação Física – bacharelado e licenciatura da Universidade B no ano de 2012/1.	52
Tabela 3 - Professores participantes do estudo conforme o eixo curricular, a Universidade e curso.	53
Tabela 4 - Dados sóciodemográficos dos professores universitários de Educação Física das Universidades A e B.	55
Tabela 5 - Dados profissionais dos professores de Educação Física da Universidade A e Universidade B.	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	23
1.2 OBJETIVO	28
1.2.1 OBJETIVO GERAL	28
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
1.3 JUSTIFICATIVA	29
1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS	30
2 REVISÃO DE LITERATURA	33
2.1 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	34
2.2 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	43
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	47
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO	50
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	58
3.5 CUIDADOS ÉTICOS.....	59
3.6 COLETA DAS INFORMAÇÕES	59
3.7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	60
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
4. 1 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSITÁRIOS	63
4.2 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSITÁRIOS	83
4.3 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
5.1 CONCLUSÕES.....	135
5.2 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	142
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A - Temas Geradores do Roteiro de Entrevista Semiestruturada com os Professores Universitários de Educação Física	161

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido – professor(a).....	163
APÊNDICE C - Carta explicativa - autorização para realização da pesquisa.	165
APÊNDICE D - Modelo de declaração de autorização para realização da pesquisa.	167
ANEXO A	169

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Atualmente, estudos que buscam investigar a vida pessoal e profissional de professores (carreira e percurso profissional), as biografias e autobiografias docentes, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores vêm ganhando espaço no cenário científico (NÓVOA, 2000), buscando a compreensão sobre como se constrói a identidade docente e como o professor se torna professor. Além disso, observa-se que as investigações sobre estas temáticas estão focadas em professores da Educação Básica (KELCHTERMANS; BALLETT, 2001; FOLLE; NASCIMENTO, 2008), uma vez que ainda são incipientes na literatura os estudos que apresentam um olhar crítico sobre a vida do docente universitário (FERENC, 2005; FOLLE; NASCIMENTO, 2008).

Por conseguinte, as pesquisas que abordam a docência universitária dos cursos de Educação Física centralizam-se na preocupação do ser professor, especificamente no que se refere à prática e à formação do profissional (BORGES, 2007; FERREIRA, 2007; BENITES, 2007; SILVA, 2008; STADNIK; CUNHA; PEREIRA, 2009; LACERDA, 2010; MIRANDA, 2010), o que revela parcialmente a realidade da pedagogia universitária e do próprio ser professor. Por outro lado, investigações que tematizam a docência no Ensino Superior destacam os fatores político, econômico, epistemológico e tecnológico de professores universitários (LACERDA, 2010), retratando a realidade atual, as problemáticas existentes no processo de ensino aprendizagem e a formação profissional, dentre outros aspectos.

O professor, ao longo da sua carreira, é contemplado por acontecimentos de ordem pessoal, econômica e/ou profissional, os quais refletem no seu desenvolvimento profissional (GONÇALVES, 2000; HUBERMAN, 2000). É possível, assim, delinear o percurso profissional rico em acontecimentos positivos e negativos, resultando na elaboração dos ciclos, modelos ou fases de desenvolvimento profissional do docente (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001).

O desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior ocorre a partir de diferentes fatores que refletem no processo de construção da identidade do ser docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Cabe destacar que as identidades pessoal, social e profissional não constituem em um momento único na vida do sujeito, pois são resultantes de situações vivenciadas que se transformam e se modelam

na intervenção profissional. Em suma, a identidade do professor do Ensino Superior se forma considerando “[...] a trajetória do indivíduo, o campo disciplinar formativo, as áreas de conhecimento, o trabalho profissional e suas práticas e os laços institucionais têm papel basilar [neste processo]” (FRANCO; GENTIL, 2007, p. 46).

O processo identitário docente apresenta pilares de sustentação para que ocorra sua construção e permanência, denominados de três A: Adesão, Ação e Autoconsciência. Com isso, entende-se que a adesão está atrelada ao fato de o professor aderir a princípios e valores, adotar um projeto e investir no potencial dos estudantes. A ação se relaciona com o agir docente, que advém dos foros pessoal e profissional. A autoconsciência está relacionada em comandar a ação, uma vez que é necessário o olhar reflexivo do professor (NÓVOA, 2000).

A partir destes três pilares, revela-se a “[...] importância dos processos de profissionalização na construção inicial e na reconstrução de uma identidade docente no Ensino Superior” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 116). A atual sociedade revela expressões verbais, imaginárias e ilustrativas para o ser professor, as quais, muitas vezes, rotulam este profissional, fazendo com que estas ações levem à desvalorização do docente no seu meio social, repercutindo de forma significativa na construção da identidade profissional destes professores. Assim, de acordo com Rios (2011), quanto ao contexto universitário, os docentes expressam “*Sou Professor de Ensino Superior ou Universitário*”, de modo a utilizarem-se do complemento com a área específica de atuação para, assim, minimizar a visão exacerbada das pessoas quando ouvirem o som “Professor”.

Contudo, os estudantes de pós-graduação, nesta fase, investigam problemáticas que os instigam a procurar soluções para resolvê-las, levando-os a condicionar seu caminho formativo à pesquisa e ofuscando o contexto didático-pedagógico necessário para lecionarem. Outro fator encontrado condiz com as diretrizes tomadas pelos programas de pós-graduação, em que a exigência do conhecimento didático-pedagógico torna-se uma preocupação secundária no teor formativo (BAZZO, 2005; STEDILE, 2005; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

No entanto, alguns programas de pós-graduação incluíram no elenco de disciplinas algumas relacionadas à atuação docente, exigindo dos estudantes o estágio de docência, contribuindo, assim, para melhorar a qualidade docente no Ensino Superior. Tendo em questão o professor universitário, este não basta ter apenas o domínio do conhecimento específico da sua área, necessitando, também, do conhecimento para

ensinar, ou seja, conhecimentos gerais de diferentes áreas e da didática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Deste modo, as universidades consistem em locais de grande fomento à pesquisa, o que, muitas vezes, ofusca a importância do ensino, ou seja, da educação (STEDILE, 2005), tendo como preocupação a formação relacionada às novas ciências e tecnologias, enfatizando a produção intelectual do sujeito, o que faz com que os professores apresentem o sentimento de descaso perante a ação pedagógica e a articulação da teoria e da prática (GIESTA, 2007). A partir desta problemática existente no campo acadêmico, fez-se com que as universidades sentissem a necessidade de implantação de programas que auxiliem na ação pedagógica do docente universitário a partir da contribuição formativa (cursos e palestras), além da implantação do sistema avaliativo dos professores da instituição, para verificar as concepções dos estudantes frente ao que está sendo ensinado. Em relação à aderência a estes procedimentos, Bazzo (2005) e Almeida e Pimenta (2011) revelaram a realidade da instituição que representam a partir da implantação destes sistemas de auxílio pedagógico aos professores universitários.

No entanto, as universidades são providas da articulação entre ensino, pesquisa e extensão (ZABALZA, 2004; VEIGA, 2006; RIOS, 2011), e é a partir deste processo que a educação do Ensino Superior deve se orientar para “[...] formar profissionais críticos e criativos, capazes de contribuir, com seu trabalho, para uma sociedade democrática e solidária” (RIOS, 2011, p. 232). A formação do sujeito humano na relação com os demais deve fazer com que os futuros profissionais consigam articular o conhecimento adquirido nas disciplinas com os aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, agindo com postura ética e humanista, contribuindo para o desenvolvimento social (GIESTA, 2007).

Alguns questionamentos para a comunidade acadêmica referente à formação e ao desenvolvimento do professor universitário são apontados por Veiga (2006), entre eles: Qual é o projeto pedagógico de formação e desenvolvimento profissional de docentes universitários das Instituições de Ensino Superior – IES ? O que as IES estão fazendo para concretizar programas para o desenvolvimento profissional de seus docentes a partir da análise das condições de trabalho e de sua função social? Até que ponto o contexto atual da profissionalização docente e seus condicionantes (intensificação do trabalho, proletarização, feminização, carreira plana, péssimas condições de trabalho e remuneração, riscos psicológicos etc.) têm contribuído para o estresse e

o mal-estar dos professores? Até que ponto as políticas públicas para a Educação Superior estão propiciando o desenvolvimento profissional dos docentes universitários?

As questões abordadas por Veiga (2006) revelam as indagações contemporâneas dos professores universitários, já que estes profissionais, muitas vezes, são definidos como aqueles sujeitos que detêm um conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas não dominam o processo didático-pedagógico. Com base nesta realidade presente nas universidades, a formação dos docentes do Ensino Superior está ganhando espaço no cenário mundial (ALMEIDA; PIMENTA, 2011). No entanto, ainda há presença significativa destas situações referentes ao Ensino Superior e aos docentes, que refletem na construção identitária do professor, pois elas podem se transformar, reformular e desenvolver por meio da socialização profissional que o docente desenvolve no meio em que leciona.

A identidade do docente fundamenta-se nas “relações entre trabalho, formação, vida pessoal, história, políticas públicas e o lugar onde cada professor/grupo re-significa a identidade a cada tempo, espaço e projeto coletivo” (FRANCO; GENTIL, 2007, p. 52). Neste caso, as relações entre pares que direcionam a busca do conhecimento no processo de identidade do professor são: global e local; coletivo e individual; instituinte e instituído (FRANCO; GENTIL, 2007).

As identidades, de acordo com Dubar (2005), são consideradas como produto final no processo da socialização profissional, a qual é baseada no processo relacional (identidade para o outro) e biográfico (identidade para si). É evidenciada nas investigações relacionadas a esta temática como os professores desenvolvem o conhecimento, as habilidades, as convicções e as atitudes competentes à profissão que exercem no âmbito do exercício profissional (GUIMARÃES, 2005). Huberman (2000), Tardif (2000) e Valle (2006) estabelecem relações da carreira docente com o processo de socialização e ação profissional, as quais podem ser modificadas de acordo com o tempo de atuação e a função exercida pelo ser professor.

No que ainda concerne à profissão docente, quanto à socialização profissional, conforme as perspectivas de Sambugari (2005) quantos os estudos nacionais, como LUDKE (1996; 1998), VALLE (2003) FERENC (2005; 2007), que nos revelam informações sobre este processo com professores brasileiros, de diferentes graus de ensino, ainda há necessidade de novas buscas investigativas desta temática, para melhor compreensão deste processo entre os professores brasileiros. Haja vista, que as pesquisas de cunho internacional, como Zeichner,

Gore (1990), Marcelo Garcia (1991) e Kelchtermans; Ballet (2001), apresentaram contextualização mais consolidada frente a socialização dos professores.

Na busca da compreensão sobre a socialização profissional de professores, as investigações vêm atrelando-se à “formação inicial e continuada, a importância dos estágios, a relação entre a teoria e a prática, o impacto com o início da carreira, as políticas de formação, o conhecimento/saber do professor, o desenvolvimento profissional e a profissionalização” (MIRANDA, 2010, p. 121). Ao mesmo tempo, as investigações que delimitam as preocupações que transcorrem na profissão docente estão centradas em professores da Educação Básica (KELCHTERMANS; BALLETT, 2001; FOLLE; NASCIMENTO, 2008), sendo que ainda há necessidade de compreender tais problemáticas que ocorrem na docência universitária, pois se encontram pouco exploradas (MARCELO GARCIA, 1999; FEREC, 2005; FOLLE; NASCIMENTO, 2008; MIRANDA, 2010; KATO; CARVALHO; SILVA, 2011).

É importante que apreciação da docência universitária, não esteja apenas na formação profissional, mas compreendê-la em sua real totalidade formativa, que além da preparação de profissionais para mercado de trabalho, é essencial, que identifique sua função também como formadora de pessoas constituídas de valores, crenças, expectativas, concepções éticas, dentre outras características que fundamentam um profissional (CUNHA; ISAIA, 2006).

Também, se faz destaque na docência universitária que permite a formação necessária dos profissionais da educação é o trabalho coletivo, em que há “a capacidade de escutar e de interação, sensibilidade para questionar os outros e a si próprio, estabelecer relações de confiança profissional e parceria, instalar um clima que pudesse favorecer as trocas e os diálogos entre os participantes” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 41). Sendo assim, as práticas pedagógicas vivenciadas pelos docentes auxiliam na constituição de relações com os alunos, com os professores e com a comunidade em que estão inseridos (FARIAS; MOLETTA; FOLLE, 2011).

A partir das perspectivas de formação e desenvolvimento do professor universitário é que se percebeu a necessidade de melhor compreender a socialização profissional de professores de Educação Física universitários, levando em conta a cultura docente inserida no grupo pertencente e as relações que os professores apresentam no ambiente laboral, sendo subsidiada também pelo entendimento da construção identitária e da pedagogia universitária, que entorna o cotidiano profissional.

Neste cenário investigativo, a construção da identidade se fez a partir do conhecimento das crenças, expectativas, valores e motivos de escolha profissional, permeados pelas diretrizes de Dubar (2005) e Farias (2010). Desta forma, partiu-se da perspectiva de que “as crenças, as expectativas, as perspectivas e os valores profissionais constituem um conjunto de fatores idealizados pelos professores na construção da carreira docente” (FARIAS, 2010, p. 134).

A partir das percepções realizadas frente as preocupações com o processo de ensino aprendizagem no campo acadêmico, a formação do sujeito frente ao saber e à sociedade (como cidadão e profissional) e o compromisso de aplicabilidade do conhecimento adquirido em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade definem alguns dos elementos que constituem a pedagogia universitária (ALMEIDA; PIMENTA, 2011). Com o intuito de verificar como é desenvolvida a Pedagogia Universitária nas instituições investigadas, buscou-se conhecer como são construídas as práticas pedagógicas, além das estratégias utilizadas para o processo de ensino aprendizagem, ou seja, como o docente auxilia os estudantes na aquisição do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para a ação profissional no mercado de trabalho. Também foram vislumbradas as inquietações dos docentes frente às problemáticas universitárias presentes no cotidiano profissional do docente.

Com base nesses enfoques, o presente estudo pretende responder à seguinte problemática: Como ocorre o processo de socialização profissional de professores universitários, considerando a construção identitária e pedagogia universitária?

1.2 OBJETIVO

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de socialização profissional de professores de Educação Física universitários.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar a cultura inserida no grupo de professores de Educação Física universitários e como se sucedem as relações existentes no ambiente profissional.
- Averiguar a construção identitária dos professores de Educação Física no contexto universitário.

- Verificar a concepção de pedagogia universitária dos professores de Educação Física atuantes no Ensino Superior.

1.3 JUSTIFICATIVA

A socialização profissional é uma temática discutida de forma significativa no meio educacional e nas pesquisas internacionais. Para tanto, constata-se uma baixa incidência de investigações sobre socialização profissional em docentes no cenário nacional (LUDKE, 1996; FERENC, 2005; 2007), porém estes estudos apresentam forte ligação com pesquisas referentes à formação docente (incluindo as políticas da formação), conhecimento/saber do professor, o desenvolvimento profissional e a profissionalização (NUNES, 2002).

Os professores em sua totalidade profissional traçam uma trajetória, ou seja, em formalidade, um percurso profissional que foca dois planos de análise: o desenvolvimento profissional e a construção da identidade. O primeiro é composto pelas perspectivas do crescimento pessoal, profissionalização e socialização profissional ou socialização do professor. O segundo integra a relação do docente com sua profissão e seus pares (GONÇALVES, 2000). Os estudos de André et al. (1999) e André (2009) transcorrem sobre o cenário investigativo educacional, constatando que as investigações que compreendem a construção identitária na vida do docente, além de outras temáticas em voga sobre formação inicial.

Observa-se que estudos que abordam os professores universitários vêm, gradativamente, ganhando espaço nas investigações, porém o foco ainda consiste em docentes de Ensino Fundamental e Médio (ANDRÉ et al., 1999; FOLLE; NASCIMENTO, 2008; ANDRÉ, 2009). Importante enfatizar que formar profissionais é uma ação árdua devido à complexidade de conhecimento que eles devem obter, além da constante busca de atualização e da necessidade do professor estar interagindo com seus pares, como troca de experiências, para que ocorra uma reflexão e compreensão de assuntos incertos, ou seja, a construção do processo de socialização profissional (ALBUQUERQUE, 2006). Com base nestes enfoques, destacou-se a necessidade da elaboração de um estudo centrado na socialização profissional de professores universitários dos cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado), além do que tange à aplicabilidade de suas funções. Dar voz a estes docentes consiste no sentimento de acreditar no seu papel como agente formativo, que, por meio de seus conhecimentos,

constroem profissionais de caráter para intervenção na educação e na saúde.

Uma investigação deste teor é importante para a educação (GONÇALVES, 2000), pois revela que a ação docente não consiste em uma simples transmissão de conhecimento, mas busca proporcionar diferentes formas de melhoria na formação dos docentes. As causas que direcionaram o interesse da investigadora em buscar informações sobre os professores universitários foram advindas dos discursos referidos pelos próprios docentes, inseridos na comunidade acadêmica, e na ênfase de estudos voltados à formação inicial, porém ofuscando o contexto do ser professor no Ensino Superior e da pedagogia universitária. Compreende-se que a melhoria de uma formação inicial não se centraliza apenas no conteúdo e nos métodos a serem aplicados pelos docentes, mas, sim, pela relação entre eles com os demais professores, alunos e instituição.

A presente investigação pretende, então, proporcionar novas perspectivas para um dos principais pilares da educação: a formação de profissionais em Educação Física. Estudar os docentes universitários com referência à socialização profissional pode dispor de informativos de caráter intrínseco e extrínseco que refletem em sua atuação formativa. Pormenorizando as revelações obtidas em estudos sob este caráter investigativo, pode-se promover a ação do repensar da instituição frente às preocupações permeadas e com a pedagogia universitária, ou seja, o olhar crítico para os professores, acadêmicos e para a própria educação, pois é a partir destes profissionais que se preparam sujeitos para o mercado de trabalho.

A docência universitária não está centralizada nas atividades investigativas, mas vai além. Ela é composta por outras atividades que antecedem a sala de aula, que estão envolvidas na sala de aula e que estão após as aulas, tendo como objetivo preservar a aprendizagem do aluno (MARCELO GARCIA, 1991). Por fim, justifica-se na concepção pessoal da pesquisadora a busca pela compreensão do meio de inserção profissional, do qual tem interesse de tornar-se membro, auxiliando, assim, na melhoria da atuação profissional de formação de profissionais de Educação Física.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Crenças: Tudo aquilo que o sujeito afirma ser verdade, embora não consiga comprová-lo racionalmente e objetivamente. Também apresentam raízes as perspectivas religiosas, onde o sujeito acredita

numa realidade transcendente ou divina, sendo considerada como sinônimo de fé (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996).

Desenvolvimento Profissional: “[...] Um processo que, como todos os processos, de *crescimento*, se fazem de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como *necessários*, antecedendo e preparando os momentos de progresso” (HUBERMAN, 2000. p. 158).

Expectativas: “Uma probabilidade percebida de satisfazer uma determinada necessidade de um indivíduo, com base em suas experiências passada” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 29).

Formação Docente: Processo no qual o professor ou futuro professor se prepara para atuar como profissional específico da sua área (CUNHA, 2008).

Identidade Pessoal: Consciência que o sujeito apresenta de si mesmo, é marcada pelas suas categorias pertencentes e pela sua situação em relação ao outro. Consiste em um sistema de múltiplas identidades, considerado como “relações complexas que tecem a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e subjetivo, entre eu e o outro, entre social e o pessoal” (MOITA, 2000. p.115).

Identidade Profissional: É a construção dos saberes científicos e pedagógicos como referências de caráter ético e deontológico, marcada pelas experiências vivenciadas, opções tomadas, práticas desenvolvidas, continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações, quer ao nível do trabalho concreto (MOITA, 2000).

Pedagogia Universitária: É considerada um campo com diferentes vertentes no contexto de produção e aplicação do conhecimento pedagógico na Educação Superior, ou seja, um campo polissêmico. Permite que ocorra a ligação de três pontos: conhecimento, subjetividade e cultura, os quais exigem conteúdo científico, tecnológico ou artístico com boa especificidade e orientação para a formação profissional (CUNHA; ISAlA, 2006).

Processo Identitário Docente: Abrange o processo formativo dos professores, sendo construído na inter-relação da dimensão pessoal (organização identitária ao longo da vida) com o profissional

(originalizado da construção identitária, sendo resultante da trajetória profissional docente) (CUNHA; ISAIA, 2006).

Socialização Profissional/Ocupacional: Está centrada na adaptação do professor ao seu meio profissional, quer seja em termos normativos quer seja interativos (GONÇALVES, 2000).

Valores: São baseados na ética, que fundamentam a moral, as normas e regras que prescrevem a conduta correta (JAPISSÚ; MARCONDES, 1996).

2 REVISÃO DE LITERATURA

A busca por bases históricas é considerada fundamento basilar para auxiliar na compreensão dos fenômenos e acontecimentos contemporâneos. Contudo, utilizou-se deste olhar paradigmático para entender as temáticas investigadas, em destaque a socialização, que consiste em um conceito básico da sociologia e que se prolonga na área da antropologia e na área da psicologia, levando ao juízo de que as teorias da socialização não se diferem das principais teorias das ciências sociais. Assim, permite-se que pesquisadores sejam instigados a estudá-las utilizando como referenciais enraizados na História em Piaget, Durkheim, Bourdieu, dentre outros, para melhor percepção deste conceito em diferentes situações. Conforme estas bases teóricas, a socialização decorre da concepção referente ao desenvolvimento da criança a partir do meio em que está inserida; parte da perspectiva da aprendizagem cultural de um grupo, bem como da incorporação de *habitus* (DUBAR, 2005).

Em uma breve retrospectiva das perspectivas históricas, Dubar (2005) toma por base Max Weber e Georg Simmel para compreender a socialização, considerando-a como um processo que admite a organização das ações e a negociação dos ‘mundos’, que são compostos por mistos interesses e valores, e que proporciona a criação da identidade de sujeitos. Complementa-se ainda que seja a “formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217). Entende-se que a socialização constitui-se num “[...] processo de construção, desconstrução e reconstrução das identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator” (DUBAR, 2005, p. 17), ou seja, a socialização do docente se constituiu a partir das relações existentes num determinado grupo ao qual ele pertence ou que pretende fazer parte e que procede das construções das identidades.

Ao abordar sobre a socialização profissional, integrando-a à compressão da construção das identidades, mas fortemente quando se refere ao teor social e profissional em que o sujeito desenvolve suas funções trabalhistas, torna-se importante compreender as identidades, pois são consideradas “resultados a um só tempo estável e provisório individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

No contexto educacional, foco do estudo, a socialização é entendida como os saberes, os desejos, os anseios e a eficácia na ação docente, que se faz presente em toda carreira profissional à medida que se escolhe e adota estratégias para realização das atividades laborais (CUNHA, 2008). Complementa-se ainda que, partir da concepção de Gonçalves (2000), a socialização profissional parte do pressuposto da adequação do professor no meio onde trabalha (campo profissional), seja esta adaptação permeada por fatores normativos e/ou interativos.

A partir do cenário científico, detectou-se a necessidade de abordar a temática da socialização profissional considerando o viés da construção das identidades dos professores universitários, podendo, assim, contribuir para o fomento de pesquisas nesta área investigativa, uma vez que este processo identitário não pode ser considerado de forma igualitária às demais categorias de professores, pois é um processo desenvolvido pelo sujeito com base em sua cultura, sua experiência, suas crenças, seus valores e seus saberes docentes. Além disso, essa classe profissional pode apresentar, ou não, formação específica para a ação proposta, refletindo nas características determinantes que compõem as identidades do professor.

Nesta perspectiva, a partir das fontes de informações oriundas de artigos publicados em revistas indexadas, teses, dissertações, livros e trabalhos apresentados em eventos científicos e publicados em anais, com enfoque nas áreas de Educação Física e Educação, constitui-se a revisão de literatura na perspectiva de entender a socialização profissional de professores universitários, bem como os trabalhos que contemplam este processo no contexto educacional.

2.1 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A socialização profissional vem ganhando espaço no âmbito científico no contexto educacional quando se refere à compreensão deste fenômeno com docentes. Este acontecimento parte do princípio das relações existentes no âmbito de trabalho e apresenta como elemento de ligação as identidades dos sujeitos, as quais podem ser modificadas no decorrer de cada trajetória profissional.

Tal preocupação investigativa é visível no contexto nacional a partir de investigações que procuram identificar este processo em professores da educação básica (LUDKE, 1996; 1998; FREITAS, 2002; NUNES, 2002; VALLE, 2003; GUIMARÃES, 2005; GOMES, 2005; SAMBUGARI, 2005; 2010; ALBUQUERQUE, 2006; NASCIMENTO, 2006b), assim verificando uma maior preocupação dos estudiosos com

este público alvo, comparado com aqueles que atuam em outros contextos, tais como: os professores universitários e os estudantes de formação inicial, que serão futuros docentes. A partir destas iniciativas, verificam-se alguns estudos referentes à socialização profissional no âmbito educacional que certamente contribuíram para melhor compreensão deste fenômeno, além de identificarem este acontecimento de acordo com os diferentes eixos educacionais e as distintas correntes teóricas.

Nacionalmente, destacam-se as investigações de Ludke (1996; 1998), que trouxeram a concepção docente a partir de estudos desenvolvidos no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/Rio. Este processo investigativo desenvolveu-se com duas etapas principais a partir de problemáticas existentes no contexto dos professores iniciantes da rede pública do Rio de Janeiro. A primeira etapa centrava-se em apontar e discutir os conceitos de profissão, de profissionalização e de socialização profissional aplicados no contexto da ocupação docente por meio de depoimentos coletados em entrevistas com os professores participantes. A segunda etapa estava direcionada ao estabelecimento escolar conhecido na comunidade educacional, no intuito de investigar o clima institucional e os reflexos deste ambiente no desenvolvimento profissional dos professores (LUDKE, 1996).

O quadro teórico do estudo estava ancorado no paradigma da socialização profissional. Nomeadamente, a autora buscou sustentação teórica em Claude Dubar, que aborda a construção das identidades sociais e profissionais baseando-se na teoria de socialização profissional. Na perspectiva enraizada na socialização profissional, Dubar (2005), a partir dos estudos de Hughes, buscou o entendimento sobre esta temática para compreender este fenômeno partindo da matriz teórica, bem como da característica do interacionista e das contribuições da “escola de Chicago”, que vinculou o universo do trabalho aos mecanismos da socialização. Deste modo, pode-se ampliar o conceito e melhor compreender que a socialização profissional transcorre por meio de três mecanismos, quais sejam: a “passagem através do espelho”, considerada como uma imersão cultural em que duas culturas distintas reagem dentro do indivíduo, permitindo-lhe olhar o espetáculo do mundo por trás dele; a “instalação do dualismo”, que se situa entre o modelo do ideal (dignidade profissional, sua imagem marcada e valorização simbólica) e o modelo prático (tarefas cotidianas e trabalhos duros); e o “ajuste da concepção de si”, que é uma construção identitária

relacionada à tomada de consciência de suas capacidades físicas, mentais e pessoais, e à esperança futura da carreira do profissional.

Enfim, a socialização profissional está relacionada à socialização do trabalho, das organizações e das relações profissionais, pois neste processo necessita-se que o sujeito faça escolhas, permitindo a interação com o grupo que tem como referência, advindo de reflexos antecipatórios, isto é, da identificação anterior adquirida pelo indivíduo que está relacionada às normas, aos valores e aos modelos comportamentais (DUBAR, 2005). Baseando-se neste viés teórico interacionista, Chamon (2003) investigou professores da Educação Básica, descrevendo que a socialização profissional é a iniciação à cultura profissional, além da mudança de percepção do indivíduo para uma nova concepção do eu e do mundo. Utilizou-se como ferramenta a perspectiva da caracterização e descrição da construção identitária dos docentes que realizam a formação continuada.

Desse modo, entende-se que a relação existente entre socialização e profissionalismo compreende a busca significativa do conhecimento sobre a socialização profissional. Dubar (2005) utiliza os autores Carr-Saunders, Parsons e Flexner para definir a representatividade da “profissão”, entendendo-a como “[...] a fusão da eficácia econômica com a legitimidade cultural”, uma vez que o processo de socialização profissional pode ser formulado com a iniciação à cultura profissional e com a transformação do sujeito (criação de uma nova identidade) (DUBAR, 2005, p.172).

A socialização profissional de professores contextualiza-se a partir da busca pelo entendimento de como os docentes desenvolvem seus conhecimentos, habilidades, convicções e atitudes frente ao seu exercício profissional. Assim, percebe-se certa conexão deste processo com a formação inicial e continuada vivida pelos professores, além da construção identitária destes profissionais (GUIMARÃES, 2005).

A partir da proposta de Ludke (1996), surgiram estudos que contemplam a socialização profissional dos professores e futuros docentes, sendo a discussão teórica pautada em diferentes perspectivas e investigações empíricas. Os estudos que exploram esta abordagem perpassam diferentes linhas e associações possíveis que interferem no processo socializador do docente.

Albuquerque (2006) e Sambugari (2005) apresentam uma abordagem teórica sobre o contexto da socialização profissional e a formação continuada. No estudo teórico de Albuquerque (2006), decorrente da representação da formação continuada dos professores e da socialização profissional sob o ponto de vista do ciclo de vida

profissional dos professores. Assim, concluiu que a socialização profissional atrai os docentes pela busca de novos conhecimentos e atualizações, como a procura pela formação continuada.

Na abordagem de Sambugari (2005), a autora se valeu das concepções de Balzan (1996), que parte do pressuposto de que é no processo de formação de professores que acontece a socialização, ocorrendo assim a configuração profissional; e as concepções de Huberman (2000), que apresenta a divisão do desenvolvimento profissional a partir de ciclos de vida da profissão docente em sete fases: entrada da carreira; estabilização; diversificação; pôr em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservadorismo e lamentações; e desinvestimento. A ideia conclusiva de Albuquerque (2006, p.11) emite que “[...] a busca pela formação continuada deve ser consolidada pela investigação e reflexão na prática e sobre a prática, ocorrendo por meio da socialização profissional e do autodesenvolvimento”.

Por sua vez, a investigação de Sambugari (2005) trouxe contribuições de modo a ampliar a compreensão sobre a educação continuada, investigando as relações e a socialização vivenciadas por professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade da região centro-oeste do Estado de São Paulo, durante atividades de educação continuada. Para alcançar este objetivo, foi realizado um estudo teórico a partir das produções internacionais e nacionais, utilizando-se como eixos norteadores: a educação continuada, a formação em serviço e a socialização profissional do professor (baseados no conceito de Pierre Bourdieu). A autora também realizou o estudo que abordou a situação e os modos de socialização das professoras por meio do método de triangulação das notas de registros de campo, de observações, de entrevistas e de questionários relativos à condição de vida e formação das professoras (SAMBUGARI, 2005).

Neste sentido, Sambugari (2005) revela a incidência de investigações sobre a formação continuada e a formação em serviço, além da abordagem da socialização no aspecto pedagógico da docência. Constatou-se que os cursos de formação continuada são importantes para a socialização profissional, pois proporcionam uma relação de troca entre os professores, além da possibilidade de ser um momento socializador que pode alterar ou não as atitudes dos professores.

Observou-se também que são poucos os estudos sobre a socialização profissional no cenário nacional, sendo que os existentes abordam a aprendizagem da docência de professores iniciantes. Sambugari (2005) buscou respaldo na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu sobre a socialização, pois percebeu a necessidade de uma base

teórica para fundamentar o objetivo do estudo, no entendimento de que esta teoria parte do pressuposto de que a socialização profissional é mediada a partir dos conceitos de “*habitus*” e “*capital cultural*”, podendo ser entendida como:

[...] um processo de percepções e de práticas do sujeito que podem se alterar, ou não, dependendo das situações e interações vivenciadas pelo professor [...] processo de interação entre os membros de um grupo de valores, de crenças e de uma determinada cultura, mas que vão se alterando ou não a partir das experiências vividas pelos sujeitos (SAMBUGARI, 2005, p. 5).

Este entendimento possibilitou que a autora compreendesse os *habitus* que comandam as atividades da formação continuada, levando os professores ao processo de socialização que influencia na interpretação e na assimilação das novas informações. Assim, foi possível identificar que a relação com o grupo pode alterar alguns *habitus* já existentes.

Na concepção de Dubar (2005), a socialização está atrelada à incorporação do *habitus*, definido por Bourdieu como o conhecimento adquirido, partindo do entendimento de que o sujeito incorpora tal postura colocando-a como ação consciente, tendo relação direta com a trajetória social do sujeito. Complementa-se ainda, na concepção Dubar (2005), no contexto do fenômeno da socialização, como a cultura do grupo de que o sujeito se originaliza, com a incorporação de características do contexto de vivência, podendo haver a possibilidade do afastamento da cultura infantil. No momento em que o sujeito adquiriu os *habitus* de determinado grupo, surge o processo de socialização, permitindo a inserção do sujeito no meio em que deseja ser inserido.

Na investigação sobre a situação e os modos da socialização profissional, Sambugari (2005) constatou que os modos mais utilizados de socialização foram: os cochichos, as trocas de olhares, às piadinhas em tom de ironia e brincadeiras, manifestando certas regularidades de rejeição ou aceitação com relação ao que era proposto no curso. De forma geral, foram detectadas situações de rejeição e aceitação das professoras, verificando que, na ausência das formadoras responsáveis, prevaleciam as atitudes de rejeição, e na presença das mesmas, ocorriam às atitudes de aceitação.

A partir desta constatação, observou-se que as atitudes de rejeição das professoras não poderiam ser compreendidas apenas como manutenção dos *habitus* anteriores, mas também como estratégia de luta para manutenção do capital simbólico, pois se posicionam diante de situações vivenciadas, não se tornando sujeitos passivos. Por sua vez, nas atitudes de aceitação, percebeu-se a incorporação do capital cultural dos cursos, possibilitando alteração dos *habitus*.

Ao investigarem os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física, Silva e Souza Neto (2011) utilizaram-se da perspectiva teórica de *habitus* de Bourdieu, diagnosticando no contexto da socialização profissional que os docentes apontam a relação deste fenômeno com seus saberes na formação profissional a partir das aulas práticas na escola, do estágio supervisionado e de projetos de extensão. Destacam-se outros estudos referentes à socialização profissional no contexto nacional sobre os professores iniciantes do Ensino Fundamental (FREITAS, 2002; NUNES, 2002), sendo que Valle (2003) também se preocupa com professores que atuam neste nível educacional, e a sua investigação centrou-se em professoras de Ensino Primário.

A socialização profissional, no viés da organização escolar e na percepção de professores iniciantes do Ensino Fundamental, foi investigada por Freitas (2002), o qual se utilizou da perspectiva de *campos* de Pierre Bourdieu. Tal perspectiva parte do pressuposto de que este fenômeno acontece na articulação entre o agente em socialização e o meio profissional ao qual pretende se filiar. Para tanto, é preciso conhecer as estratégias e interações de ambos, sujeito e ambiente. A partir deste plano metodológico realizado, a autora constatou que a organização escolar auxilia na socialização profissional dos docentes iniciantes, pois permite que eles articulem estratégias para integrarem-se no ambiente em que lecionam, confrontando suas identidades com as exigências propostas pela organização escolar.

O estudo de Nunes (2002) também aborda os professores iniciantes no Ensino Fundamental, buscando a perspectiva da socialização a partir do “aprender a ensinar”, baseando-se nas trajetórias: pessoal, institucional pré-profissional (escolarização prévia e formação inicial), institucional profissional e estratégias para aprender a ser professor. Assim, o autor compreende que a socialização na profissão ultrapassa os limites da formação inicial e se entrelaça no contexto das relações pessoais e da escolarização prévia.

Na busca de compreender a socialização profissional a partir das expectativas da profissionalização de professores primários, Valle

(2003) parte do pressuposto de que a socialização é um processo geral que engloba toda a vida humana, tornando seres humanos em seres sociais, descrevendo que inicialmente ocorre a socialização primária e secundária até se chegar à socialização profissional.

Assim, Valle (2003), entende que a socialização profissional docente é essencial à construção da identidade profissional, além de ser reconhecida como direito do professor, deixando de ser apenas resultados de imposições administrativas. Para compreender as informações adquiridas pelas professoras investigadas e alcançar o objetivo desejado, utilizou-se da teoria de *habitus* de Bourdieu e da teoria das identidades de Dubar e Tripier. A autora destaca que a primeira “[...] torna possível assinar que o *habitus* de ensinar, moldado pela formação inicial, é reforçado pelos programas de formação continuada” (VALLE, 2003, p.100), enquanto a segunda teoria proporcionou um melhor entendimento das expectativas dos atores sociais no viés da identidade docente.

Antes de prosseguir com a contextualização da socialização profissional na carreira docente, é importante compreender a representatividade da ação do professor na sociedade e a profissionalização deste sujeito. Com olhares instantâneos na história nacional, observa-se que a docência transformou-se conforme as mudanças políticas, ou seja, seus caminhos estão atrelados paralelamente, permitindo influências e reflexos uma na outra. Conforme Valle (2003), a partir da década de 1980, iniciou-se uma nova visão paradigmática para a docência na perspectiva da profissionalização e da formação de professores, com respaldo na legislação.

Ao comparar o processo de profissionalização da docência com os demais profissionais que apresentam consolidação histórica na sociedade, como o médico, o engenheiro e o advogado, apesar de se considerar a docência uma das mais antigas profissões existentes, a presença deste processo apareceu de forma tardia (VALLE, 2003; FARIAS, 2010).

No entanto, as novas reformas na formação de professores (Ensino Superior) vêm proporcionando aos profissionais uma melhoria na qualidade da ação docente, embora isso não seja o suficiente para o reconhecimento profissional do professor devido aos baixos salários e à diminuição da carga horária dos cursos formativos. Considera-se que um fator que pode auxiliar o reconhecimento do profissional neste processo é a socialização profissional desenvolvida transversalmente na formação inicial, que ampliaria o conhecimento e a atuação do

professor, além de proporcionar melhores relações existentes com os pares (FARIAS, 2010).

A profissão docente e o seu processo de socialização podem obter raízes em três diferentes enfoques abordados nos estudos de Zeichner e Gore (1990), quais sejam:

- A Teoria Funcionalista: enraizada na tradição do positivismo sociológico, compreende a socialização como um processo pelo qual os professores incorporam uma cultura profissional dominante, aceitando-a e unindo-se ao seu repertório cognitivo.
- A Abordagem Interpretativa: está enraizada na tradição idealista alemã do pensamento social. Focaliza-se na relação entre o indivíduo e o contexto do processo de socialização.
- A Abordagem Crítica: engloba várias escolas de pensamento, incluindo as que decorrem do marxismo e da Escola de Frankfurt. Centraliza-se na transmissão de valores, normas e costumes e no papel dos formadores e pesquisadores para desvelar e assumir criticamente as influências socializadoras.

Desta forma, considerando a incipiências das investigações nacionais que contemplam a socialização profissional com professores quando comparadas ao contexto internacional. Estudos como Zeichner e Gore, (1990), Marcelo Garcia (1991) e Kelchtermans e Ballet (2001) evidenciam essa predominância devido ao aprofundamento teórico destas investigações, além de estes serem estudiosos que fundamentam a socialização profissional no contexto laboral, como Dubar (2005). Constata-se que alguns investigadores nacionais, como Valle (2003) e Miranda (2010), que tiveram interesse de buscar o conhecimento e explorar esta temática cientificamente, promoveram suas pesquisas a partir de instituições internacionais devido à consolidação desta temática.

No contexto internacional, destacam-se dois estudos que corroboram a partir da problemática existente com professores iniciantes, que são os de Marcelo Garcia (1991) e Kelchtermans e Ballet (2001). Há também a investigação de Sousa e Carreira da Costa (1996), que aborda a socialização com professores portugueses de Educação Física que lecionam em escolas de 5º ao 9º ano, bem como a revisão teórica sobre as perspectivas correntes existentes da socialização profissional a partir das investigações de Zeichner e Gore (1990).

A preocupação sobre como se desenvolve o aprender a ensinar de professores iniciantes atuantes no ensino primário e secundário das cidades de Sevilla e Madrid, na Espanha, a partir da concepção da

socialização profissional, é o foco investigativo de Marcelo Garcia (1991). O estudo apresentou que as professoras relacionaram a dificuldade de ensinar com a disciplina, sendo que os professores pautaram a problemática no mau comportamento dos alunos. O choque com a realidade também foi uma característica de destaque entre os docentes investigados, relacionados à estrutura do ambiente, relação com outros professores, falta de motivação dos alunos, dentre outros motivos. Em relação às informações coletadas dos alunos na concepção dos registros de ambiente de classe em faculdade e escola, pode-se perceber que os professores iniciantes estão preocupados com as dimensões afetivas na sala de aula.

No estudo de Kelchtermans e Ballet (2001), que investiga o choque com a práxis de professores iniciantes da Bélgica, defende-se a ideia de que os professores confrontam as realidades e responsabilidades de ser um professor em sala de aula, pois neste processo encontra-se a socialização profissional, que interage com os conflitos existentes no início da carreira e com a organização escolar. Então, a partir deste conceito, os pesquisadores buscaram entender o caráter destas interações e como elas influenciam as ações dos professores e suas crenças, baseados na combinação de narrativa-biográfica e de uma abordagem micropolítica, e, para abranger o fenômeno investigado, utilizaram as categorias de análise interpretativa de interesses profissionais (material organizacional, social-profissionais, culturais, ideológicos) e de interesses pessoais, podendo, assim, revelar que a micropolítica é importante não apenas no desenvolvimento da teoria sobre a aprendizagem dos professores ao longo da carreira, mas também para melhorar a qualidade da formação de professores e programas de indução.

No estudo de Sousa e Carreira da Costa (1996), caracterizado como uma pesquisa qualitativa pôde-se verificar que os professores atuantes na disciplina de Educação Física consideram o impacto da formação inicial uma etapa da socialização profissional e o estágio integrado como seu instrumento, quando orientado e acompanhado por uma metodologia. Os autores associaram os seguintes fatores a este fenômeno socializador: domínio do conteúdo de ensino, as experiências de prática pedagógica, a adequação à fundamentação teórico-científica, a promoção de sentido de formação contínua e adequação do saber, a conscientização ética-profissional e a promoção do gosto pela profissão proporcionada pelo curso.

Por fim, quanto maior a complexidade e a especialidade, a docência é uma profissão (ou adaptação a uma nova situação social) que

necessitará de uma formação/socialização profissional que permita adentrar numa nova concepção identitária social do sujeito (CARROLO, 1997).

2.2 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

No que cerne à socialização profissional de professores de Ensino Superior, também foram identificadas algumas investigações que permitiram a compreensão deste processo no ambiente acadêmico (FERENC, 2005; 2007; NASCIMENTO, 2006b). Assim, observou-se também no estudo de Nascimento (2006b) a perspectiva teórica de *habitus* de Bourdieu para entender o processo de socialização profissional vivido por formadores de professores para atuação profissional nas séries iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia. Deste modo, a autora entendeu que *habitus* é constituído nos processos de socialização ocorridos em diferentes ambientes sociais nos quais o sujeito está inserido. Além disso, apresenta-se um breve referencial de Dubar para complementar o entendimento do *habitus*, podendo observar nos relatos dos professores investigados suas percepções perante o curso de formação de professores e seus estudantes, relacionando às marcas registradas em suas trajetórias pessoais e profissionais. Revelou-se, também, que as experiências anteriores contribuíram significativamente na construção da identidade profissional do professor universitário.

Os estudos com professores universitários neste contexto ainda apresentam baixa incidência investigativa se comparado com as demais categorias de professor (MARCELO GARCIA, 1999; MIRANDA, 2010). Para tanto, foi possível destacar, além do estudo de Nascimento (2006b), as contribuições intelectuais realizadas por Ferenc (2005; 2007), que também se preocupou em investigar este processo no contexto da docência universitária.

Os professores universitários também foram foco de investigação de estudos centrados no como se aprende a ensinar (FERENC, 2005), além daqueles pautados nas concepções sobre o seu processo de socialização profissional (FERENC, 2007). Ambos os estudos fizeram parte de uma pesquisa maior realizada com docentes de uma instituição pública de Ensino Superior, que teve como foco principal compreender como o professor universitário aprende a ensinar e quais os saberes e estratégias construídas ao longo de seu processo de socialização profissional.

O professor universitário aprende a ensinar diversas vezes por meio das experiências práticas utilizando os referenciais das formações específicas e da pós-graduação. A escolha profissional pela docência no Ensino Superior está atrelada à formação do pesquisador, aproximando-o da realidade universitária. Há um impacto quando o professor assume a docência na formação inicial no que diz respeito à cultura institucional, já que a identidade profissional destes docentes vai sendo constituída, primeiramente, a partir da atribuição e do reconhecimento pela comunidade universitária e local, e depois se forma quando o professor compreende a instituição, suas normas de funcionamento, além de encontrar-se socializado na profissão e na própria instituição de ensino em que leciona (FERENC, 2005).

Nas narrativas dos professores universitários sobre o seu processo de socialização profissional, analisadas por Ferenc (2007), utilizou-se os estágios da carreira como foco de diagnóstico, verificando que os professores que se classificavam na fase de entrada da carreira viviam os embates com o processo de socialização na instituição e na cultura de um grupo. No entanto, no estudo de Marcelo Garcia (1999), centrado no desenvolvimento profissional de docentes universitários, revela-se que nesta fase de entrada na carreira o processo de socialização referente a aprender a ensinar acontece de forma rápida, mas ocorre uma dificuldade em apreenderem as normas informais de como proceder na universidade; lidar com os colegas; se posicionar na instituição; aprendizagem da cultura institucional e seus valores.

A investigação de Ferenc (2007) foi baseada na epistemológica interpretativa, considerando o processo e o contexto no qual o professor se torna membro da sociedade docente (adquirindo cultura do grupo, conhecimentos, modelos, valores e símbolos), isto em um processo dialético, podendo ocorrer uma interação contínua entre o indivíduo e a instituição (em que está se socializando). Por sua vez, revela-se que os professores que se encontravam na fase de estabilização e diversificação puderam aprender no processo de socialização da instituição e da profissão docente que o campo universitário é um lugar de solidão, considerado implicitamente um local de produtividade, de valorações e de hierarquias entre as funções, além de ser um ambiente de conservadorismo. No entanto, é também um espaço de construção demográfica de convívio e conflitos.

No estudo de Miranda (2010) com professores universitários de Educação Física, os docentes sentiram-se só por conta dos conflitos internos entre a concepção de “ser professor” e a natureza do seu trabalho. Além de resultar no sofrimento, desmotivação e insegurança,

porém, eles conseguem prosseguir na carreira sem interferência dos preconceitos ou estereótipos.

Assim, o processo de socialização auxilia na aprendizagem docente relacionada às ações do meio profissional, que envolve os termos normativos e os interativos, sendo essas ações consideradas como uma adaptação ao grupo a que o docente pertence profissionalmente (BALZAN, 1996), correspondendo também a “[...] um processo iniciático ou de conversão de uma identidade anterior a uma nova identidade visada [...]” (CARROLO, 1997, p.29).

É a partir do ambiente universitário e de seus componentes integradores que o professor do Ensino Superior centraliza-se em sua socialização profissional devido à consolidação das construções identitárias que advêm das relações existentes no âmbito de trabalho e das concepções formadas pelos professores durante sua vida.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente investigação, de natureza qualitativa, buscou novas perspectivas no que se refere à socialização profissional, à construção identitária e à pedagogia universitária dos professores de Educação Física atuantes no Ensino Superior do Estado de Santa Catarina. Para tanto, utilizou-se as perspectivas teóricas de Dubar (2005) para melhor compreensão do fenômeno da socialização profissional e da construção das identidades dos professores universitários. Em relação à docência dos professores de Educação Física, buscou-se respaldo em Stadnik, Cunha e Pereira (2009) e Farias (2010), e no que tange à pedagogia universitária utilizou-se das referências de Franco e Krahe (2007), Isaia e Bolzan (2009) e Pimenta e Almeida (2011).

As pesquisas qualitativas constroem bases ou perspectivas de investigação a partir da interpretação dos fenômenos ocorrentes (MORETTI-PIRES; SANTOS, 2012). Os estudos qualitativos, por geralmente estarem atrelados às experiências dos sujeitos pesquisados, aos significados sociais e aos históricos construídos, entre outros fatores, direcionam o pesquisador para esta natureza investigativa (CRESWELL, 2007). Desta forma, as orientações desta investigação estão vinculadas às exigências da abordagem qualitativa, que não permitem olhar o mundo a partir de concepções triviais, pois as potencialidades das situações a serem investigadas se fazem presentes para a busca de compreensão do objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 2003).

Estudos desenvolvidos sob a ótica da abordagem qualitativa permitem interpretar as realidades sociais (BAUER; GASKELL, 2008), envolvendo a história, as relações, as representações, as crenças, as percepções e as opiniões de cada sujeito, ao mesmo tempo em que visam interpretar como o homem projeta a sua essência de vida no caráter sensitivo e pensante (MINAYO, 2008), o que certamente conduz à produção e aprofundamento de novos conhecimentos, geradores de posturas críticas e inovadoras no que se refere à atuação docente.

Neste sentido, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, com uma abordagem qualitativa dos dados coletados. Ressalva-se que este tipo de investigação consiste em estudar e descrever as características, as propriedades ou as relações ocorridas em uma comunidade, grupo ou realidade da pesquisa, além de buscar determinados *status*, opiniões ou projeções futuras (GIL, 2009a; FERRARI et al., 2011).

Cabe destacar que este tipo de pesquisa apresenta relação direta com palavras e não números, sendo que a mesma está atrelada às interpretações redacionais e de imagens (BOGDAN; BIKLEN, 2003). É a partir das palavras e de suas interpretações que o pesquisador busca as informações que algumas vezes são consideradas obscuras no contexto de uma situação investigativa.

3.2 CONTEXTOS DA INVESTIGAÇÃO

As Universidades nas quais os professores participantes do estudo estavam vinculados apresentaram características semelhantes no que se refere à estrutura administrativa e à inserção na comunidade local e regional. As instituições encontram-se alicerçadas no trinômio ensino, pesquisa e extensão, fatores estes que caracterizam e consolidam uma universidade. Além disso, ambas apresentaram programas de pós-graduação lato e stricto sensu, Colégios de Aplicação e cursos de formação inicial em diferentes áreas de conhecimento, confirmando a amplitude regional e estadual por meio de distintos campus.

Os cursos de Educação Física destas Universidades começaram suas atividades acadêmicas no início da década de 70, estando entre as primeiras instituições a oferecerem cursos de formação inicial em nível superior nesta área, contribuindo significativamente para a formação dos profissionais no Estado de Santa Catarina.

Universidade A

A Universidade A consiste em uma instituição pública, criada nos anos de 1960 e que se localiza na região leste do Estado de Santa Catarina. Além do campus principal, a Universidade apresenta mais três campus em diferentes cidades do Estado, os quais estão localizados nas regiões Sul, Norte e Planalto.

A proposta de trabalho desta Universidade está centrada no ensino, na pesquisa e na extensão, tendo como estrutura didática e administrativa os departamentos e os centros de ensino, os quais totalizam 11 centros de ensino, compostos por 57 departamentos e duas coordenadorias especiais, oferecendo 39 cursos de graduação com 53 habilitações, perfazendo 38.323 alunos matriculados entre graduação e pós-graduação, contemplados em 88 cursos de especialização (lato sensu), 45 cursos de mestrado e 23 cursos de doutorado (stricto sensu), além do ensino na educação básica por meio do Colégio de Aplicação.

O curso de formação inicial em Educação Física nesta instituição foi criado a partir da Portaria nº 470/GR/74 de 7 de outubro de 1974, com início de suas atividades em 1975, sendo que o seu reconhecimento ocorreu em junho de 1978 por meio do Decreto - lei nº 81.759. Atualmente, oferece formação nos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física de acordo com Resoluções nº 01 e 02/CNE/2002 e Resolução nº 07/CNE/2004, regimento vigente.

O centro no qual os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física estão inseridos apresenta, no que se refere à infraestrutura, uma área coberta de 11.082,99 m² e de área descoberta 26.322,21 m², totalizando 37.409,20 m². Os cursos dispõem de cinco blocos, comportando salas individuais para professores; salas de aula; laboratórios; setor administrativo; e auditório. As instalações esportivas são compostas pelos complexos esportivo, aquático e atlético.

O complexo esportivo é estruturado por ginásios poliesportivos cobertos, sete quadras poliesportivas descobertas, um dojo, cinco quadras de tênis de campo com piso de saibro, uma quadra de piso sintético, uma sala de musculação, um ginásio multiuso (capoeira e ginástica), duas salas de estudo, duas quadras de voleibol de areia e duas salas de ginástica/dança. O complexo aquático apresenta uma piscina olímpica térmica com 50m de comprimento por 25m de largura e 1,80m de profundidade. O complexo atlético possui uma pista de 400m e um campo oficial de futebol.

A Universidade disponibiliza para a sistematização dos cursos 13 salas de aula equipadas com ar-condicionado, sistema multimídia (TV e vídeo) com tela, retroprojeter e quadro. O auditório apresenta a capacidade para 110 pessoas, instrumentalizado com recursos de sistema multimídia e climatização. O sistema bibliotecário da Universidade A consiste em uma biblioteca central (com aproximadamente 800 mil volumes) e as bibliotecas setoriais. Também dispõe de laboratórios para pesquisa, centralizando os estudos relacionados ao esforço físico, ergonomia, biomecânica, pedagógicos, mídia e informática.

Universidade B

As atividades nesta instituição iniciaram no ano de 1967, e dispõe de dois campus (em diferentes cidades) e duas unidades de ensino. A Universidade, de caráter comunitário, é mantida por uma entidade privada, sem fins lucrativos, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar, exercida na forma da lei e dos

seus estatutos, edificando os pilares do ensino, da pesquisa e da extensão.

Esta instituição apresenta alunos da Educação Básica, atendidos no Colégio de Aplicação e alunos do Ensino Superior que são divididos nos cursos de graduação e de pós-graduação. Desta forma, somam-se ao todo 38 cursos de graduação e no que se refere à pós-graduação a Universidade oferta mais de 11 cursos de especialização (lato sensu) e quatro cursos de mestrado (stricto sensu).

O curso de Educação Física foi criado no início de 1969, seu funcionamento foi autorizado pelo Parecer nº 66.313, em 13 de março de 1970, juntamente com os cursos de Geografia, História, Letras e Matemática. A formação em Educação Física no momento da criação do curso estava voltada para a formação de professores, incidindo na habilitação em licenciatura, a qual é contemplada até os dias de hoje, respeitando o estabelecido na Legislação vigente.

No ano de 2004, foi autorizado pelo conselho de ensino, pesquisa e extensão da universidade, a partir do Parecer nº 440/04/CEPE, de 16 de dezembro de 2004, o curso de graduação em Educação Física, implantado efetivamente em 2005. Reflexos da implantação da Resolução CNE/CES 7, de 31 de março de 2004, estabelecem orientações específicas referentes aos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física. Atualmente, ambos os cursos são oferecidos em dois turnos (matutino e noturno), sendo que o funcionamento do curso encontra-se no principal campus da universidade.

Os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física apresentam atividades de pesquisa e extensão dirigidas pelos professores do Departamento de Educação Física. Além disso, apresenta uma infraestrutura composta por: salas com multimídia e climatizadas, centro de desporto e lazer (academia; sala de dança e ginástica; piscina semiolímpica), ginásios poliesportivos, laboratórios (anatomia; biomecânica; fisiologia dos exercícios; microscopia I e II; informática I a VI; anatomia virtual; práticas pedagógicas), pista de atletismo (400m) e um campo oficial de futebol.

3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes do presente estudo foram professores de Educação Física universitários vinculados a duas Universidades (pública e comunitária) situadas geograficamente no Estado de Santa Catarina, sendo respectivamente representadas como Universidade A e

Universidade B. Os docentes investigados desenvolvem suas atividades profissionais nos cursos de formação inicial em Educação Física, ou seja, bacharelado e/ou licenciatura.

Os professores foram selecionados a partir dos seguintes critérios de inclusão: a) Professores efetivos ou colaboradores nas IES atuantes no curso de Educação Física (no mínimo há 3 anos consecutivos de intervenção); b) Professores que atuem, no mínimo, há 2 anos em cada disciplina que compõe um dos eixos curriculares, de acordo com a legislação vigente; e c) Professores universitários com formação inicial em Educação Física. E, como critérios de exclusão, foram: a) Professores atuantes nos cursos investigados sem formação inicial em Educação Física; e b) Professores substitutos ou afastados do curso por motivos de licença, entre outros.

Conforme o que está exposto no critério b de inclusão, os eixos curriculares mencionados foram aqueles que estão pautados na Resolução CNE/CES 7/2004, nomeadamente: Biodinâmica do Movimento Humano; Comportamental do Movimento Humano; Socioantropológico do Movimento Humano; Pedagógico do Movimento Humano; Científico-Tecnológico do Movimento Humano; Manifestações da Cultura do Movimento Humano; Técnico-Funcionais aplicadas ao Movimento Humano (BRASIL, 2004).

A partir das informações adquiridas nos departamentos dos cursos de Educação Física das Universidades que foram investigadas, pode-se verificar que, no ano de 2012, no quadro funcional na Universidade A constavam 47 professores, entre efetivos e substitutos, enquanto a Universidade B apresentava 37 docentes com enquadramento funcional de carreira e colaboradores.

Desta forma, está disposta nas Tabelas 1 e 2 distribuição de professores vinculados aos cursos de Educação Física das Universidades investigadas, considerando a formação profissional (licenciatura e bacharelado), os eixos curriculares dos cursos de bacharelado e licenciatura e o total de disciplinas que compõem cada eixo. Ressalta-se que o sistema de partilha de disciplina é contemplado na Universidade A, ou seja, existe a possibilidade de dois ou mais professores ministrarem a mesma disciplina.

Tabela 1– Disciplinas e professores por eixos curriculares dos cursos de Educação Física – bacharelado e licenciatura da Universidade A no ano de 2012/1.

Eixos Curriculares - Dimensões	Cursos	Total de Disciplinas	Total de Professores
Biodinâmica do Movimento Humano	Bacharelado	03	03
	Licenciatura	02	02
Comportamental do Movimento Humano	Bacharelado	02	02
	Licenciatura	02	02
Socioantropológico do Movimento Humano	Bacharelado	04	04
	Licenciatura	03	03
Pedagógico do Movimento Humano	Bacharelado	16	28
	Licenciatura	05	08
Científico-Tecnológico do Movimento Humano	Bacharelado	04	04
	Licenciatura	04	05
Manifestações da Cultura do Movimento Humano	Bacharelado	17	18
	Licenciatura	16	17
Técnico-Funcional Aplicado ao Movimento Humano	Bacharelado	01	01
	Licenciatura	05	05

Tabela 2 - Disciplinas e professores por eixos curriculares dos cursos de Educação Física – bacharelado e licenciatura da Universidade B no ano de 2012/1.

Eixos Curriculares - Dimensões	Cursos	Total de Disciplinas	Total de Professores
Biodinâmica do Movimento Humano	Bacharelado	05	05
	Licenciatura	05	05
Comportamental do Movimento Humano	Bacharelado	01	01
	Licenciatura	02	02
Socioantropológico do Movimento Humano	Bacharelado	03	03
	Licenciatura	05	05
Pedagógico do Movimento	Bacharelado	12	12
	Licenciatura	09	09
Científico-Tecnológico do Movimento Humano	Bacharelado	03	03
	Licenciatura	01	01
Manifestações da Cultura do Movimento Humano	Bacharelado	15	15
	Licenciatura	13	13
Técnico-Funcional Aplicado ao Movimento Humano	Bacharelado	02	02
	Licenciatura	04	04

A partir dos critérios de inclusão e de exclusão estabelecidos para o estudo, foram selecionados 13 professores de Educação Física universitários na Universidade A e 12 na Universidade B. Por sua vez, na Universidade A aceitaram fazer parte do estudo 10 docentes, e na Universidade B, 11. Assim, tem-se um total de 21 participantes, sendo que, destes professores, 11 ministram aulas em cursos de bacharelado em Educação Física e 10 professores ministram aulas em cursos de licenciatura em Educação Física, podendo ser visualizada a distribuição na Tabela 3.

Tabela 3 – Professores participantes do estudo conforme o eixo curricular, Universidade e curso.

Eixos Curriculares Dimensões	Universidade A		Universidade B		Total
	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	
Biodinâmica do Movimento Humano	01	00	01	01	03
Comportamental do Movimento Humano	00	01		01	02
Socioantropológico do Movimento Humano	01	01		01	03
Pedagógico do Movimento Humano	01	01	01	01	04
Científico-Tecnológico do Movimento Humano	01	00	01	00	02
Manifestações da Cultura do Movimento Humano	01	01	01	01	04
Técnico-Funcional Aplicado ao Movimento Humano	00	01	01	01	03
Total	05	05	06	05	21

Após o processo de seleção, algumas situações devem ser destacadas, quais sejam: a Universidade A obteve apenas um professor na dimensão de Biodinâmica do Movimento Humano (curso de licenciatura) devido à ausência de participantes que atendessem os

critérios de seleção estabelecidos; nas dimensões do eixo Comportamental do Movimento Humano (curso de bacharelado), Científico-Tecnológica do Movimento Humano (curso de licenciatura) e Técnico-Funcional Aplicada ao Movimento Humano (curso de bacharelado), os professores selecionados recusaram-se a participar do estudo, não havendo docentes substitutos. Fato semelhante ocorreu na universidade B, mas na dimensão Científico-Tecnológica do Movimento Humano (curso de licenciatura).

Na Universidade B, tanto no curso de licenciatura como de bacharelado em Educação Física, nas dimensões Comportamental do Movimento Humano e Sócio Antropológica do Movimento Humano, somente um professor fez parte de cada dimensão devido ao fato de ter sido o único que obteve enquadramento nos critérios estabelecidos, além de lecionar em disciplinas diferentes, mas no mesmo eixo.

A partir do que foi exposto, houve a necessidade de organizar as características que identificam o grupo investigado, descritas na Tabela 4. Assim, permite-se construir um perfil dos participantes; foram verificados 14 professores do sexo masculino e sete professores do sexo feminino que obtiveram participação neste estudo. Para tanto, destaca-se que na Universidade A houve maior número de docentes do sexo masculino ($n=08$) em detrimento do sexo feminino ($n=02$), enquanto na Universidade B ocorreu equilíbrio entre os professores ($n=06$) e as professoras ($n=05$). As idades dos professores participantes centraram-se entre 50-65 anos ($n=14$). No entanto, é importante ressaltar que na Universidade A houve maior incidência de docentes com mais de 50 anos, enquanto na Universidade B observou-se uma disseminação equilibrada entre a faixa etária de 35-49 ($n=05$) e acima de 50 anos ($n=06$).

No que tange às instituições formadoras, nas quais os docentes concluíram a formação inicial em Educação Física, evidenciou-se que 10 concluíram em Universidades públicas, cinco em Universidades privadas e seis em Universidades comunitárias. Além da formação inicial em Educação Física, quatro professores declararam ter cursado formação em Engenharia Elétrica, Fisioterapia (Universidade A), Farmácia e Teologia (Universidade B). Um dado interessante refere-se à formação inicial e ao vínculo empregatício, pois o maior número de docentes que ministram aulas na Universidade A concluíram a formação inicial em instituição da mesma natureza. Com os professores da Universidade B, pôde-se observar que seis docentes obtiveram suas formações na mesma IES em que lecionam atualmente.

As décadas de 1970 e 1980 foram o período em que os docentes obtiveram suas formações, sendo que a Universidade A possui um professor que concluiu a formação inicial na década de 1990. Entretanto, é relevante salientar que a Universidade B obteve maior número de docentes com formação em décadas mais recentes, que foram as de 1990 (n=02) e 2000 (n=02). No que tange à formação em pós-graduação, verificou-se que sete docentes da Universidade A são Doutores, enquanto que na Universidade B apenas três professores apresentaram esta titulação. Tal realidade pode ser justificada a partir das exigências que a Universidade A apresenta como pré-requisitos nos processos seletivos dos professores, nos quais é solicitada a titulação de Doutor.

Tabela 4 – Dados sócio demográficos dos professores universitários de Educação Física das Universidades A e B.

Dados		Universidade A	Universidade B
Sexo	Feminino	02	05
	Masculino	08	06
Faixa Etária (anos)	35-39	00	03
	40-44	01	01
	45-49	01	01
	50-54	03	03
	55-59	02	02
	60-65	03	01
Formação Inicial	Educação Física	08	09
	Educação Física e outros	02	02
Tipo de IES	Pública	07	03
	Privada	03	02
	Comunitária	00	06
Década de Formação em Educação Física	1970	04	03
	1980	05	04
	1990	01	02
	2000	00	02
Pós- Graduação	Especialização	00	02
	Mestrado	03	06
	Doutorado	07	03

Na análise geral, identificou-se que os professores investigados revelaram experiência na docência do magistério, ou seja, na Educação Básica; exceto três, que alegaram que as suas experiências anteriores não estavam vinculadas ao contexto escolar. Constataram-se também

docentes que apresentaram formação de nível de Ensino Médio em curso de magistério.

No que se refere ao tempo de docência no magistério superior, os professores concentraram-se prioritariamente entre 11 a 40 anos de intervenção profissional (n=15). Assim, revela-se que os professores que formam o corpo docente dos cursos de Educação Física apresentam experiência consolidada no Ensino Superior. No entanto, também houve professores com menor tempo de intervenção, 3-10 anos (Universidade A n=01 e na Universidade B n=03), destacando-se que apenas na Universidade A houve dois professores que apresentaram tempo de intervenção entre 31-40 anos.

De acordo ainda com critério b de inclusão dos participantes, observou-se o tempo de serviço na IES representado neste estudo; os professores apresentaram uma homogeneidade, sendo contemplados por professores com o mínimo de tempo exigido pela investigação até o intervalo de 31-40 anos. No entanto, a carga horária dos professores da Universidade A é de 31-40 horas, pois são docentes concursados, apresentando dedicação exclusiva à IES que representam, sem obter outro vínculo empregatício. Na Universidade B, o regime de contratação está atrelado à hora/aula que leciona na IES, destacando-se que os três professores que apresentam carga horária de 31-40 horas são professores doutores, mas não apresentam o regime de dedicação exclusiva.

Na Universidade B, o pluriemprego aparece como uma ação comum pelo fato de que o regime de contratação não exige dedicação exclusiva, visto que um docente não quis se manifestar frente ao assunto devido à percepção de exposição. Os vínculos identificados como pluriemprego foram: a escola de Educação Básica de caráter privado e a Prefeitura Municipal da cidade onde a IES está localizada. Os ciclos da carreira docente de Educação Física, propostos por Farias (2010), podem ser classificados de acordo com o tempo profissional e as características apresentadas de acordo com situações vivenciadas pelos professores. É importante ressaltar que estas vivências são transitórias, que estão interligadas à elaboração e construção do conhecimento e experiência profissional do docente. Com base no tempo de docência, dos professores de Educação Física universitários, os mesmos foram classificados em Entrada (1 a 4 anos de docência), Consolidação das Competências (5 a 9 anos) e Afirmação e Diversificação (10 a 19 anos). Foi identificado que o grupo de docentes investigados encontra-se, em sua maioria, nos ciclos de Renovação (20 a 27 anos) e na Maturidade (28 a 38 anos).

Tabela 5 – Dados profissionais dos professores de Educação Física da Universidade A e Universidade B.

Dados Profissionais		Universidade A	Universidade B
	0	02	01
Tempo de Docência no Magistério (anos)	1-10	02	02
	11-20	01	02
	21-30	02	03
	31-40	03	02
	+41	00	01
Tempo de Docência no Magistério Superior (anos)	3-10	01	03
	11-20	02	02
	21-30	05	06
	31-40	02	00
Tempo que Leciona na IES (anos)	3-10	02	04
	11-20	04	03
	21-30	03	04
	31-40	01	00
Carga Horária de Trabalho (horas)	Até 20	00	06
	21 a 30	00	02
	31 a 40	10	03
Pluriemprego	Sim	00	05
	Não	10	05
	Não respondeu	00	01
Ciclo da Carreira	Entrada (1 a 4 anos)	00	00
	Consolidação das Competências (5 a 9 anos)	00	02
	Afirmação e Diversificação (10 a 19 anos)	01	01
	Renovação (20 a 27 anos)	03	01
	Maturidade (28 a 38 anos)*	06	07

*Neste caso obteve professores com mais de 38 anos de atuação profissional no magistério.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Para a coleta das informações do estudo, foi utilizada entrevista semiestruturada, organizada a partir de temas geradores (Apêndice A). A entrevista como ferramenta de coleta de dados, frequentemente utilizada em pesquisas descritivas, permite mapear e compreender o contexto vivenciado pelo entrevistado. A utilização deste instrumento se objetiva originalmente na “[...] compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER; GASKELL, 2008, p.65).

De acordo com Thomas e Nelson (2002), a entrevista consiste em uma das técnicas de coleta de dados mais comum para a obtenção de informações em pesquisas qualitativas, sendo constantemente utilizada nas investigações que apresentam a problemática humana, como psicologia, sociologia, pedagogia, ou seja, nas ciências sociais.

Optou-se pela entrevista semiestruturada por entender que a mesma, situada num plano entre entrevista padronizada e não padronizada, pode ser organizada em temas geradores na sua sistematização sem desconsiderar questões pré-estabelecidas, mas garantir ao entrevistador maior flexibilidade durante o processo da coleta das informações (MOREIRA; CALEFFE, 2008; GIL, 2009a).

Os temas geradores da entrevista semiestruturada apresentaram dimensões as quais foram fundamentadas teoricamente em Katz e Rathz (1992), Valle (2003) Dubar (2005), Nascimento (2006a), Gil (2009b), Stadnik, Cunha e Pereira (2009), Cunha (2010), Farias (2010), Marcon (2010), dentre outros autores que contribuem intelectualmente neste contexto investigativo. Os temas geradores são assim detalhados:

Identidade Pessoal – Constitui-se como as crenças, expectativas, perspectivas; valores profissionais; satisfação profissional; autopercepção; fontes de conhecimento dos professores de Educação Física universitários.

Identidade Profissional – Refere-se aos motivos da escolha profissional; relações (com estudantes; pares de professores; equipe de direção; institucional; colegialidade; isolamento); vivências acadêmicas.

Pedagogia Universitária – Caracterizada pela construção das práticas Pedagógicas; dilemas da formação inicial; estruturação da aula; conceito da disciplina lecionada; estratégias utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem; exigências acadêmicas; problemáticas universitárias.

A fonte documental utilizada, nomeadamente o projeto pedagógico (PP), foi considerada com fonte de coleta de informações secundárias neste estudo, mas necessária para obter dados complementares, tais como: características do curso (objetivos do curso; perfil de profissional a se formar), matriz curricular e como estão dispostas as disciplinas conforme os eixos curriculares e suas dimensões. São fontes como estas que, na percepção de Borgdan e Biklen (2003), são utilizadas como recurso em pesquisas qualitativas, pois visam complementar a análise dos dados coletados a partir de entrevistas ou de observações. Este tipo de fonte também auxilia o pesquisador no resgate de dados com qualidade e em quantidade sem ocasionar falhas e equívocos (GIL, 2009a).

3.5 CUIDADOS ÉTICOS

O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, obtendo aprovação a partir do protocolo de autorização realizado dia 28 de maio de 2012, por meio do Parecer 31142. Ressalta-se que a participação dos sujeitos na investigação foi viabilizada a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B), conforme a Resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Para tanto, foi garantido aos participantes o sigilo da sua identidade e das informações pessoais, destacando que os dados serão utilizados e manipulados somente pelos pesquisados e para fins científicos, evitando, assim, qualquer tipo de constrangimento.

3.6 COLETA DAS INFORMAÇÕES

A coleta das informações teve seu início após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Anexo A) Para tanto, foi encaminhado um ofício às Universidades participantes, solicitando a entrada da pesquisadora (Carta explicativa – Apêndice C e Modelo da declaração de autorização para realização da pesquisa – Apêndice D) e explanação do estudo às coordenações e possíveis professores que poderiam participar do estudo.

De modo a minimizar as dificuldades que poderiam ser encontradas no estudo, após as autorizações concedidas pelas Universidades investigadas, foi realizado um estudo piloto com dois

professores de Educação Física universitários de uma Universidade pública do Estado de Santa Catarina, os quais se disponibilizaram a participar voluntariamente. A intenção da realização do estudo piloto foi à adequação dos objetivos e dos procedimentos metodológicos, bem como a sistematização e ordenação dos instrumentos de coleta de dados. Desta forma, inicialmente foi enviada a carta convite via e-mail, disponibilizado pelas coordenações de curso, para cada professor selecionado, esclarecendo o objetivo do estudo e o processo metodológico. Após o retorno com o aceite ou resposta negativa dos professores, foram agendadas as entrevistas, as quais foram realizadas individualmente nas dependências de cada Universidade e no horário disponível do professor.

As entrevistas na Universidade A, foram realizadas durante o mês de Agosto, sendo que na Universidade B foram realizadas entre os meses de Junho e Julho. Com a conclusão das entrevistas, as mesmas foram transcritas na íntegra e enviadas aos professores participantes para validação do conteúdo e possíveis alterações que eles considerassem relevantes, de acordo com as orientações de Negrine (2004) e Moreira e Caleffe (2008). Com os retornos das entrevistas, partiu-se para a etapa da categorização das informações coletadas.

3.7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise das informações na pesquisa qualitativa depende das características da investigação e do propósito que será buscado (THOMAS; NELSON, 2002), podendo ocorrer à relação direta com a capacidade e o estilo do pesquisador (GIL, 2009a). Cabe ressaltar que no presente estudo os dados coletados por meio da entrevista foram transcritos na íntegra, sendo mantidas todas as expressões e os vocábulos.

As entrevistas foram analisadas a partir do procedimento técnico de análise de conteúdo, conforme as orientações de Bardin (2011). Compreende-se por um tratamento para dados qualitativos aquele que apresenta registros no decorrer da história científica e que proporciona respostas teórico-metodológicas (MINAYO, 2008). Este procedimento analítico se desenvolve em três polos cronológicos, que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e a interpretação (BARDIN, 2011).

Pré-análise: consiste na fase de organização, podendo haver três missões, tais como “escolha dos documentos para submissão da análise,

formulação das hipóteses e dos objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p.125).

Exploração do material: é considerada como a “fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131).

Tratamento dos resultados e a interpretação: refere-se aos resultados que serão tratados com o intuito de torná-los significativos e válidos (BARDIN, 2011).

Para auxiliar na análise de conteúdo, foram utilizados os recursos do *software Qualitative Solutions Research Nvivo 9.2* (QSR Nvivo), que propicia a análise de dados qualitativos no estudo. Destaca-se que, em pesquisas atuais, a utilização de *softwares* tem sido uma prática constante; porém, o *software* Ethnograph, NUD*IST, o Atlas/ti e o Nvivo, de acordo com Gil (2009a), quando utilizados em pesquisas qualitativas, não ofuscam a ação humana na análise das informações, apenas gerenciam o processamento de dados.

As categorias de análise foram sistematizadas a *priori*, pois emergiram do conteúdo das falas dos professores, enquanto também foram selecionadas categorias a *posteriori*, as quais foram extraídas a partir dos temas geradores. O processo de categorização das informações foi realizado primeiramente em quatro entrevistas (duas de cada universidade participante), juntamente com Professor Doutor especialista da área, assim verificando possíveis compatibilidades e discordâncias encontradas. Desta forma, foi possibilitada a criação das categorias. Após esta fase, foi realizada uma releitura das falas dos professores conforme as categorias elaboradas pelo pesquisador e dois Professores Doutores especialistas da área, para que assim fosse possível a realização da análise das demais entrevistas. Ao realizar as análises, detectou-se a necessidade da criação de novas categorias, por fim relidas pelo pesquisador, para real fidelidade do conteúdo disposto em cada uma delas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados do estudo, emitidos a partir dos dados coletados por meio das entrevistas e dos projetos pedagógicos de cada Universidade investigada. Todavia, para melhor compreensão dos dados, a apresentação dos resultados foi sistematizada em três eixos, sendo que o primeiro considera o processo de socialização dos professores de Educação Física universitários, centrada a partir das relações dos professores junto aos pares de docentes, alunos, direção e a instituição, além do conhecimento das culturas docentes presentes nos grupos investigados. O segundo contempla a construção das identidades dos professores universitários a partir de crenças, expectativas, valores e motivos da escolha profissional, e o terceiro contempla os elementos da pedagogia universitária e as mediações da prática pedagógica no contexto da Universidade.

4.1 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSITÁRIOS

A socialização profissional timidamente tem recebido destaque na comunidade científica, tanto no que se refere à compreensão das relações existentes no meio laboral como nos desdobramentos que surgem a partir do processo de intervenção profissional. Cabe destacar que a socialização profissional apresenta-se fundamentada teoricamente na sociologia respaldada nas perspectivas da antropologia e da psicologia, bem como no entendimento de que socializar é um processo em que o sujeito pode construir, reconstruir e desconstruir sua identidade, ou seja, por meio das experiências vivenciadas, o sujeito aprende a tornar-se ator no meio em que está inserido (DUBAR, 2005).

Na profissão docente, a socialização profissional vem sendo investigada tanto no contexto nacional (LUDKE, 1996; 1998; VALLE, 2003; SAMBUGARI, 2005; ALBUQUERQUE, 2006; FERENC, 2005; 2007), quanto no internacional (ZEICHNER; GORE, 1990; MARCELO GARCIA, 1991; KELCHTERMANS; BALLETT, 2001). Para tanto, Sambugari (2005) afirma que, na literatura internacional, esta temática não é considerada recente, mas na brasileira encontram-se lacunas na compreensão da socialização profissional de docentes, fato que revela a incipiência de investigações sobre o tema.

Quanto à preocupação com a docência universitária no cenário das produções decorrentes das investigações científicas não é sólida, ou

seja, os olhares centralizam-se na expansão acelerada do Sistema de Ensino Superior e necessidade de corpo profissional para suprir este alargamento (MOROSINI, 2001). Por outro lado, ressalva-se ainda que os olhares críticos investigativos para inovação didática, formação e desenvolvimento profissional dos professores universitários vêm ganhando espaço nos meios educativos; isso ocorre também pelo crescente número de congressos, reuniões, seminários e atividades relacionadas que discutem essa temática. No entanto, a formação dos futuros professores na realidade brasileira apresenta-se com olhares reservados principalmente para as discussões da atuação profissional na Educação Básica e pouco focados na atuação profissional no Ensino Superior (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

É importante compreender que a docência universitária ultrapassa as barreiras da formação profissional, pois ela aponta para uma dimensão mais ampla no contexto formativo, não apenas com a preparação para mercado de trabalho. O professor universitário forma pessoas nas perceptivas de valores, de crenças, de representações implícitas e explícitas que estão pautadas na postura profissional/pessoal e concepções éticas (CUNHA; ISAIA, 2006). De modo geral, o professor deve ter a preocupação não apenas na transmissão do conteúdo, mas com o processo de interação professor/aluno/conhecimento, sendo essa a pesquisa de suas referências para formação dos futuros profissionais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Em associação ao que foi exposto e para compreender o processo de socialização profissional dos professores de Educação Física universitários, partiu-se do entendimento de que este se estabelece a partir das relações dos professores entre os seus alunos, seus pares de docentes, a direção e a instituição, além do processo cultural, o que revela Hargreaves (1998) sobre a cultura docente presente no grupo de professores. É importante ressaltar que neste fenômeno deve-se considerar as especificidades do meio laboral, pois todo sistema ou rede de ensino apresenta características próprias, o que vem a identificar as suas crenças, perspectivas, hábitos e cultura.

Neste sentido, entender como os professores socializam-se no decorrer da sua intervenção profissional, no contexto universitário, é o ponto forte neste momento da análise dos dados, pois o desenrolar das ações pedagógicas e profissionais é marcado por fatores de intensa relevância na carreira docente e por fatores que deflagram a cultura dos contextos investigados.

Os dados do estudo foram analisados levando em consideração a representatividade das relações sociais no ambiente de trabalho e a

trajetória docente dos professores investigados, utilizando-se como premissa a concepção de Stadnik, Cunha e Pereira (2009), os quais estabelecem que a finalidade do estudo com a população docente não é a de realizar comparações e generalizações entre os professores, mas a de compreender as situações a partir de sínteses e identificar aspectos que contribuam para a compreensão da profissão e do professor.

Neste sentido, é coerente afirmar que a socialização profissional de professores está atrelada ao momento em que ele se torna membro da sociedade docente, que adere a cultura do grupo, conhecimentos, modelos, valores, crenças, entre outras características que identificam o meio a que pertence, além de ser considerado um processo dialético, onde ocorre a interação contínua entre o professor e o meio socializador (ZEICHNER, 1985; ZEICHNER; GORE, 1990). Assim, a socialização na profissão, de acordo com Ferenc (2007), pode ocorrer em diferentes espaços, quais sejam: instituição, sala de aula, departamento, entre outros. Esta concepção é reforçada quando Dubar (2005) identifica que tal processo de socialização se caracteriza a partir do momento em que o indivíduo aprende as regras e as práticas de grupos sociais, além do envolvimento e difusão da cultura, que se manifesta por meio das vivências com os outros profissionais da educação.

Embora os contextos laborais, ou seja, as Universidades nas quais os professores investigados estão vinculados apresentem características similares no que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão, o envolvimento e as atribuições profissionais exercidas no ambiente de trabalho revelaram algumas diferenciações, fato que ocasiona distinção nos fatores vinculados à socialização dos professores. Enquanto a Universidade A, pública, com uma demanda maior de professores efetivos, com carga horária semanal exclusiva para a Universidade, o que gera envolvimento com os três pilares da Universidade, qualificação profissional elevada, bem como programa de pós-graduação consolidado, na Universidade B a admissão dos professores é por contrato horista, sendo que alguns desenvolvem suas atividades profissionais em outras instituições e o envolvimento ocorre com maior intensidade no ensino.

De modo geral, os dados obtidos na investigação revelaram que, no meio laboral dos professores investigados, as relações de colaboração foram mais evidenciadas na Universidade B, enfatizando que há reuniões para discussão, fazendo com que todos participem e resolvam os problemas juntos a partir das diferenças de opiniões, sem propósito forçado. Isso incrementa o que Hargreaves (1998) estabelece sobre as relações de colaboração no ambiente de trabalho, alegando que estas são

decorrentes de situações espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento das ações pedagógicas e difundidas no tempo e no espaço ou mesmo imprevisíveis.

“Sempre tem reuniões, sempre tem discussões e sempre tem pauta, é muito boa” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Eu acho que nós caminhamos juntos, eu penso. Tem divergências em alguns pontos, o que é normal, mas não, nada também que vá gerar um desconforto, nada que vá gerar um conflito que não possa ser sanado” (Professor do eixo curricular Comportamentais do Movimento Humano – Bacharelado e Licenciatura – Universidade B).

Além das reuniões do trabalho pedagógico interdisciplinar, foi apontado pelos professores, com intuito de auxiliar na aprendizagem dos alunos e nos acontecimentos ocorridos, algo que fomenta as ações colaborativas entre o grupo de professores da Universidade B.

“Eu e a professora [...] de ginástica temos um contato quase que semanal e todo ano a gente faz um ou dois encontros com as nossas turmas pra ver o intercâmbio que há entre elas, se tem a questão do movimento em si que envolve todo um contexto anatômico, fisiológico e biomecânico da questão. Então, assim somos sempre interessados em fazer um intercâmbio como troca de experiências entre nós professores” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

De modo contrário, na Universidade A, ações colaborativas e compartilhadas entre os docentes no desenvolvimento da prática pedagógica e nas suas atividades profissionais que demandam da intervenção não ocorrem da mesma forma. As posturas individuais marcadas pela exacerbada divisão de grupos e guetos constituídos no ambiente de trabalho consolidam a colegialidade artificial deste grupo de professores. Apesar de que apenas um docente da Universidade A declare que existe uma relação de partilha no ambiente de trabalho, ao mesmo tempo ele não descarta a presença das divergências de ideias e trabalhos individuais.

“E isso eu vejo aqui, sem medo de errar, que a gente trabalha, mesmo com alguns atritos, mesmo na pós-graduação, que as pessoas trabalham não só para si, mas para o programa crescer, para os colegas evoluírem junto, eu vejo isso. Talvez seja porque eu estou saindo, mas acho que não estou errado nisso. Acho que os colegas são profissionais de grande

responsabilidade e trabalham com esse espírito de crescimento institucional, não só pessoal, mas nunca tive dificuldade ou problemas” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica do Movimento – Bacharelado – Universidade A).

As relações dos grupos de professores das Universidades investigadas também se refletiram num sistema de colegialidade artificial, que, conforme Hargreaves (1998) são relações no ambiente laboral do tipo colaboração entre os professores, mas sem espontaneidade e voluntarismo, prescrevendo relações forçadas ou restritas. Assim, tornam-se situações de imposição administrativa para ações do grupo, compulsivas (obrigatoriedade), de orientação para a implementação (persuasivas por ordens), fixas no tempo e no espaço (tentativa de assegurar a cooperação a partir do fingimento) e previsíveis (situações controladas, contidas e invertidas pelos administradores).

Outro aspecto relevante no estudo é que na Universidade A foram identificadas situações de divergências tanto de opiniões pacíficas como de opiniões conflitantes. Para tanto, foi relatado que não há trabalho coletivo, interlocução entre os professores e o favorecimento do desenvolvimento cooperativo entre as disciplinas da grade curricular. Um fator que é apontado pelos docentes desta instituição refere-se às exigências quanto à produção científica necessária para a sobrevivência dos professores em programas de pós-graduação e a demanda burocrática que exige o envolvimento do professor ao assumir cargos administrativos. Todavia, é coerente afirmar que por trás destas divergências e colegialidade forçada, o intuito é a melhoria do ambiente de trabalho, mesmo que isso ocorra por meio de opiniões e ações contrárias entre os grupos de professores.

“[...] um ambiente de ciúme e inveja, esse processo de produtividade, de produções de artigos, indexados, uma disputa, que é aqueles valores [...], são poucos professores que têm cooperação, por isso os grupos” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“[...] a gente quer lutar, brigar não, lutar por um centro melhor, por uma Universidade melhor, por uma educação melhor, sabendo que tem divergências entre as pessoas, em ideias, em ações” (Professor do eixo curricular Comportamentais do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

Importante destacar que a colaboração e a colegialidade são consideradas como fatores vitais para o desenvolvimento profissional

docente e para a harmonia no ambiente educacional (HARGREAVES, 1998), pois “[...] assentam no trabalho colectivo, nas relações e benefícios que se podem conseguir e requerem também uma interdependência mais estreita entre colegas” (MEIRINHOS, 2006, p.43). Haja vista, na Universidade B, as relações de colegialidade artificial foram direcionadas, no que se refere ao distanciamento entre esta classe de professores, devido ao fator contratual, não se podendo, assim, fortalecer o grupo. A discordância não foi fator de destaque, mas é a causa de situações que exigem a discussão e, ao mesmo tempo, provoca pouca ação para que haja mudança na problemática debatida.

“Eu não consigo perceber assim, sabe, um comportamento que demonstre um caminhar numa mesma direção, sabe, assim, que se fortalece e que está em bloco, eu vejo que o grupo é unido, mas ao mesmo tempo ele não se solidifica” (Professor do eixo Científico-Tecnológicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

A cultura de colaboração entre as relações pode refletir situações de união do corpo docente, mas também pode facilmente permitir com que ocorram divisões devido à identificação entre os sujeitos do grupo, considerada qualidade adicional entre eles. No momento em que acontece a subdivisão do grande grupo, observa-se a implantação da cultura de balcanização na qual os professores não trabalham isoladamente, mas com pequenos grupos de docentes. Nesta cultura, visualizam-se claramente situações de professores de identificações pessoais, também ideologias em comum ou até mesmo interesses políticos semelhantes (HARGREAVES, 1998).

As culturas balcanizadas entre o corpo docente também se fizeram presentes nas Universidades estudadas, ou seja, existe a divisão de grupos. Na Universidade A os grupos existentes estão integrados aos contextos de intervenção, assim distribuídos: docentes que atuam na graduação, docentes que atuam na graduação e na pós-graduação e docentes que, além de atuarem nos grupos citados, participam de projetos partilhados ou individuais.

“Há um distanciamento entre os professores da pós com os da graduação e vice-versa. Então isso cria alguns grupos distintos e eles apenas convivem, mas não reciprocidade afetiva, não tem em termos de troca, companheirismo, para todo mundo crescer” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“Se hoje você trabalha em equipe com um único objetivo, desenvolvimento de projetos, então acho que a pequena parte faz a interação entre outros docentes, mas com esse objetivo, desenvolvimento, academicamente, mas os professores da pós-graduação, 99% fazem para benefício próprio e lógico do outro também” (Professor do eixo Pedagógico do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

A implantação do programa de pós-graduação no departamento de Educação Física também gerou conflitos na IES de caráter federal conforme os relatos dos docentes investigados por Miranda (2010), ocasionando no grupo, que era unido e motivado, o processo de dispersão e desmotivação, o que gerou a valorização da pós-graduação em detrimento da graduação, gerando, assim, o desgaste das relações pessoais do corpo docente, que instituíram o programa de pós-graduação no departamento, as inversões de valores, bem como situações conflitantes de caráter pessoal e profissional.

O tempo de intervenção profissional na instituição permite a formação de grupos na Universidade B pelo fator de que os professores mais jovens na carreira podem, de certa forma, unirem-se compondo um grupo com ideias inovadoras e, ao mesmo tempo, desconhecendo a realidade histórica da instituição. Assim, os professores com maior tempo de intervenção podem também constituir outros grupos que compartilham de ideias, conseguem entender a trajetória da instituição e do curso e serem pouco flexíveis em seus posicionamentos. Esta situação visivelmente foi retratada pelos professores de Educação Física universitários no estudo de Stadnik, Cunha e Pereira (2009).

“Nosso grupo de professores é um grupo hoje mais ou menos dividido no sentido de sair de uma plataforma histórica e viver uma plataforma atual” (Professor do eixo Pedagógico do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

Ao investigar sobre a existência ou não de isolamento dos docentes no grupo, os achados do estudo permitiram analisar este fato a partir de duas vertentes, a primeira relacionada à autopercepção (sentimento de sentir-se isolado ou necessidade de afastamento do grupo) e a segunda relacionada à sua percepção sobre as ações de isolamento no grande grupo. Pôde-se observar que uma parcela de professores da Universidade A e da Universidade B sente-se pertencente aos grupos de professores que fazem parte do departamento.

“Eu nunca senti isolamento” (Professor do eixo Pedagógico do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“E eu nunca me senti isolado em nada. Lógico que, às vezes, eu penso em terminar meu doutorado, mas foi uma opção, não me sinto isolado, não me sinto rejeitado” (Professor do eixo curricular Comportamentais do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“Eu não diria isolado, mas nos embates políticos, eu frequentemente me coloco numa posição minoritária, não por acaso. E nessa posição logicamente eu tenho algumas perdas, mas eu não me sinto isolado, acho que as coisas são muito dinâmicas” (Professor do eixo Pedagógico do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“Eu não percebo que aconteça isso, comigo não aconteceu, também não deixo que isso aconteça” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Eu não me sinto isolado e essa pergunta se torna difícil de responder justamente porque a gente não se encontra sistematicamente” (Professor do eixo curricular Comportamentais do Movimento Humano – Bacharelado e Licenciatura – Universidade B).

“Não, a princípio não, sempre que vejo o que é preciso socializar no departamento, o colegiado sociabiliza e nos comunica via telefone ou por e-mail: tal dia, tal reunião a respeito de tal assunto [...], mas nunca me senti isolado” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

“Sou aceita, eu me sinto aceita, então eu acho, isolamento hoje eu não sinto, senti naquela época, mas como eu te disse, é passado” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

Os professores da Universidade A não sentiram a necessidade, em nenhum momento, de se afastar do grupo pertencente. Entretanto, a incidência de sentir-se isolado pelo grupo foi uma situação referida por um único professor desta instituição, porém tal sensação se caracterizou como transitória, ou seja, foi percebida em momentos de renovação de si e de chegada ou saída de professores colegas.

“Em alguns momentos a gente se sente mais isolado, outros menos, são épocas que a gente se renova, com colegas novos, mas enfim, alguns momentos sim, outros não” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

Em relação aos docentes na Universidade B, os relatos levaram ao entendimento de que alguns professores, por vezes, sentiram-se isolados pelo grupo ou até mesmo sentiram a necessidade de

afastamento dos demais colegas, fatos decorrentes da ausência de professores vistos como referência em sua área de conhecimento, podendo auxiliá-los nas investigações pretendentes. Outros dados que podem ser associados a este fato dizem respeito ao sistema acadêmico da instituição ser restrito e às imposições de ideias discordantes do grupo. Porém, tais situações apresentaram características temporárias, que não são vivenciadas constantemente pelo grupo.

“Não querendo ser puxa-saco! Antes da gestão do chefe de departamento, que hoje ainda está na chefia, eu passei por situações bastante estranhas, dessas de isolamento, mas depois disso acabou” (Professor do eixo curricular Manifestações Culturais do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Mas em questão de compartilhamento de algumas instruções de ensino superior não, mas da minha linha de pesquisa de trabalho eu me sinto isolado por não ter professores de referência” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Já, algumas vezes ocorreu sim, quando talvez por não colocar as minhas ideias, mas colocar algo novo pra melhorar algumas coisas no departamento, alguma coisa no curso de Educação Física, eu senti sim que deveria me isolar” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

Entende-se que a postura individualizada exercida pelos professores universitários pode estar atrelada à percepção de Sacristán (1999), para quem o individualismo profissional pode ser reflexo das exigências institucionais, ocasionando a aquisição de atitudes e desconsiderando o coletivo no ambiente de trabalho. A escolha particular pelo afastamento do grupo, dos professores da Universidade B, partiu do interesse dos próprios docentes. Estas ações foram tomadas para que se tivesse mais autonomia mediante a busca da melhoria da intervenção e aprendizagem do docente.

“[...] Eu tive que ir à busca de um processo individualista. Até para crescer, porque senão ia ficar sofrendo o resto da vida. Então, eu fui à busca de processos que eu tinha vontade de dinamizar, de melhorar e de crescer” (Professor do eixo Manifestações Culturais do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

“Isolamento a gente mesmo se isola, no meu caso, às vezes eu prefiro ficar aqui isolado a receber outras informações que talvez interfiram no meu processo de aprendizado ou trabalho” (Professor do eixo curricular

Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

Quanto à percepção dos professores de Educação Física da Universidade A frente às situações de isolamento no grupo do corpo docente, estas são caracterizadas pelas divisões em subgrupos, pela existência de laboratórios de pesquisas e pelas divergências de ideias, que não são aceitas entre determinados subgrupos. Todavia, as situações relatadas reforçam a presença da cultura de balcanização entre os professores desta instituição.

“Olha, existe um fato que acredito que poderia ser melhor, principalmente quando você tocou no assunto de isolamento, acho que o trabalho isolado isso é em todas as áreas e hoje os professores do [...] estão caminhando para seu laboratórios, então cria-se um isolamento” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica do Movimento – Bacharelado – Universidade A).

“O grupo sempre isola quem não compactua com quem não está administrando, se não está compactuando das ideias, ele vai ser escantilhado” (Professor do eixo Manifestações Culturais do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“O isolamento acontece muito devido aos nichos. Então o grupo da pós é mais unido entre eles, o grupo dos demais entre eles e tem aqueles que não estão nem na pós, alegados do processo” (Professor do eixo Manifestações Culturais do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

No que concerne à percepção dos docentes da Universidade B sobre as situações de isolamento no grupo, foi distinta a partir da escolha particular docente a necessidade de afastamento do grupo. Tal situação advém do sentimento da ausência de união do grupo e de não fazer parte do processo.

“E vejo que alguns outros professores se isolam porque estão em final de carreira” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“[...] tem pessoas que não se sentem parte do processo. Então, realmente isso acontece” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica s do Movimento Humano – Bacharelado e Licenciatura – Universidade B).

“Algumas pessoas se afastam, outras que eram até afastadas e começam a se aproximar, mas eu não vejo como um problema. Isolamento, ele se torna um problema quando tu aceita o isolamento pra

ti e não faz nada pra sair dele” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

As situações sobre o isolamento dos docentes deste estudo foram semelhantes à contextualização de individualismo retratada por Hargreaves (1998), revelando que isolamento, privatismo ou o individualismo dos professores são compreendidos muitas vezes como ameaças ou barreiras marcantes no desenvolvimento profissional, onde ocorrem possibilidades de mudanças ou o desenvolvimento de elementos do contexto educativo que possam ser compartilhados.

É importante destacar que os termos individualismo e colegialidade contemplam a gama de significados que refletem numa perspectiva vaga e imprecisa, abrindo margens para diferentes interpretações. Também são pouco discutidos e descritos nos contextos de práticas, de políticas ou de aspirações, mas são referidos de uma forma simbólica, promovendo um discurso mítico de mudança e de aperfeiçoamento. Do mesmo modo que a colaboração e a colegialidade são consideradas imagens significativas de aspirações preferidas, o isolamento e o individualismo são abordados como figuras de cunho expressivo na aversão profissional (HARGREAVES, 1998).

Permeando a socialização profissional e a relação com os seus pares no contexto laboral, as informações emitidas pelos docentes foram analisadas considerando os demais professores que compõem o quadro docente e os discentes de suas instituições. No computo dos dados, percebe-se claramente que existem relações de ordem positiva (boas relações, relacionadas e centradas no ambiente, dialógica centrada em valores e com possíveis conflitos), ordem negativa (relacionadas ao individualismo e disputa de poder) e imparciais (caracterizadas no academicismo, nenhum envolvimento, sem problemas e ausência de contato devido ao sistema do grupo docente).

Quanto às relações dos professores com os demais docentes das duas Universidades investigadas, constata-se que as relações positivas se manifestam prioritariamente na Universidade B, enquanto que na Universidade A as relações são caracterizadas pela imparcialidade. Isso não deflagra que não existem relações positivas, negativas e imparciais nos dois contextos.

Analisando os dados sobre as relações com os pares, evidencia que as relações positivas dos docentes da Universidade A estão atreladas a aproximação das áreas afins e ao bom ambiente de trabalho. Por outro lado, as relações imparciais centraram-se no academicismo,

caracterizado pelo posicionamento relacional restrito no ambiente de trabalho.

“[...] hoje nós temos uma relação pacífica, nada mais que isso. E por isso que eu digo que o ambiente de trabalho para mim não é um ambiente estimulador [...]” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“A maior parte é simplesmente acadêmica, 95%, uma relação acadêmica profissional. Sendo que esses 5% têm aspectos profissionais e de amizade, do companheirismo, valores que estão fora da Universidade” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Ética, dialógica, mas sem ser ingênuo. Eu tenho muita clareza que eu trabalho num lugar hegemonicamente às ideias, teorias, e as estruturas de poder não apontam para um projeto popular” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

Ao conferir os dados do estudo com os achados nas investigações de Miranda (2010) e Stadnik, Cunha e Pereira (2009), ambas realizadas com professores de Educação Física universitários, foram encontradas similaridades que se referem às boas relações entre os docentes ocasionadas por fatores pessoais, pelas ações e a forma de agir frente às situações existentes no grupo, mas, por outro lado, percebe-se certo distanciamento no contexto afetivo, permitindo a sobreposição das relações profissionais em detrimento das relações pessoais.

Na Universidade B, a imparcialidade das relações está relacionada ao sistema de contratação docente, que é enunciada pelo contrato de admissão por hora. Esta forma de efetivação na instituição permite que os professores não permaneçam por tempo prolongado na Universidade, ocasionado a falta de contato entre os docentes, a impossibilidade da interdisciplinaridade, a escassa execução de projetos em conjunto e a restrita aproximação entre os docentes, o que evita uma relação significativa, tornando-se apenas um profissional acadêmico. Porém, cabe destacar que as relações positivas são aquelas que se sobressaem neste meio laboral, de acordo com a opinião individualizada dos professores universitários investigados.

“Sem problema nenhum, me relaciono melhor com alguns do que com outros, até mesmo por causa da disponibilidade de a gente se encontrar, às vezes nós trabalhamos em mesmos dias. Mas tem professores que eu

raramente vejo, ocasionalmente, vez ou outra vejo numa reunião quando eles aparecem, porque normalmente eu sempre venho a todas. Mas não tem problema, quando precisam de mim eu estou ali. Eu não os incomodo e eles não me incomodam” (Professor do eixo Manifestações Culturais do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Quase não tem assim, acho que pela própria situação do curso, como ele é estruturado, a gente quase não se encontra” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

Importante destacar que, nas Universidades investigadas, apenas um professor de cada retratou negativamente a relação com os demais docentes. No que tange estas relações, o ego e as presunções demasiadamente presentes nas ações e nas manifestações do docente da Universidade B é o que configura este tema. Todavia, as ações que elevam o docente a partir das suas atividades ou convicções de ideias fazem com que estes manifestem comportamentos que muitas vezes causam rejeição pelo grupo docente. Estas ações reforçam o episódio das dificuldades em separar situações vinculadas à discussão profissional das discussões pessoais, e é um fato que constantemente se apresenta no contexto universitário, não sendo distinguido pelos professores (STADNIK; CUNHA; PEREIRA; 2009).

“Uns 20% podemos dizer que é ruim por causa de ego de professor, questão de presunçoso demais, achar que tem todo o conhecimento do mundo, que supostamente que subisse para cabeça: ‘eu assino o cheque aqui, só vai para sacar’” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

Na Universidade A, o contexto negativo das relações é representado pela vontade do docente em relacionar-se com mais serenidade com os demais professores, mas infelizmente vê-se a necessidade da coletividade, pois a individualidade está muito presente no grupo.

“Então há necessidade de se avançar muito, em sair desse individualismo, essa situação de se sentir detentor do poder do conhecimento, entender que todos são importantes no processo, desde professor especialista ao pós-doutor. Mas infelizmente isso não acontece aqui” (Professor do eixo Manifestações Culturais do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

Quanto o processo de socialização dos professores universitários com os alunos foi sistematizado num conjunto que abordou concepções relacionais, quais sejam: a acadêmica, a positiva e a insatisfatória. A relação acadêmica está centrada na preocupação com a formação profissional dos futuros professores que no momento são os seus estudantes e na relação restrita professor-aluno. As relações positivas estão centradas na boa relação com alunos (com/sem conflitos e respeitando os papéis de professor e aluno), na relação afetiva (parceria e amizade) e na relação dialógica. As relações insatisfatórias referem-se aos conflitos e divergências entre os ideais dos professores e dos alunos.

Foi possível observar, dentre essas categorias, que as relações dos professores com seus alunos na Universidade A e Universidade B são boas. No entanto, há presença de relações tanto insatisfatórias como acadêmicas na Universidade A, enquanto que a vertente das relações acadêmicas foi acentuada na Universidade B, ao mesmo tempo em que as relações insatisfatórias não foram constatadas nesta instituição.

“Eu não trabalho para ser amigo dos alunos, para agradecer, eu trabalho para tentar fazer o que é mais correto, passar o que é mais correto para eles” (Professor do eixo Manifestações Culturais do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Acho que uma relação suficiente para eu transmitir o conhecimento para eles em relação ao mundo acadêmico, nada mais que isso. Até de certa forma distante, principalmente nos aspectos pessoais” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Não sei, não muito boa, aluno de graduação de Educação Física é muito malandro, e minha disciplina é muito teórica. O aluno chega aqui achando que vai jogar bola e eu entendo o aluno que entra na Educação Física e acha que só vai jogar bola, mas minha disciplina é altamente teórica. E os alunos entram cada dia mais cedo” (Professor do eixo curricular Científico-Tecnológicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Então hoje eu me pauto muito mais no conteúdo a ser passado, me preocupo muito com a disciplina na sala de aula, mas ao mesmo tempo é da minha característica ter esse lado de tentar deixar a aula um pouco mais alegre, um pouco mais convidativa, que o aluno possa se motivar [...]” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica do Movimento Humano – Bacharelado e Licenciatura – Universidade B).

“Eu posso dizer que gosto muito de ser professora, mas ser assim: ser aquela mestra que está junto com o aluno, não detonar aluno, mas eu por aquele outro motivo que eu te disse, né, como eu me percebo em ir pela exigência que eu tenho, eu sinto que os alunos me veem com muita

duresa às vezes, não sempre” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

Em estudo com professores de Educação Física universitários, Miranda (2010) constatou que os docentes também apresentaram uma boa relação com os discentes, perpassando da relação de sala de aula e corredores para a amizade concreta, dado também verificado em Stadnik, Cunha e Pereira (2009), diferenciando-se somente pela formalidade que se tornou mais presente.

A relação docente dos professores com a equipe diretiva de cada Universidade, ou seja, a relação com os gestores do curso, do departamento e/ou do centro, foi categorizada também como: positiva, negativa e imparcial. Sem demora, pôde-se verificar que na Universidade A ocorre a predominância de relatos sobre a imparcialidade relacional, centrada na relação estritamente profissional. Nesta instituição, os professores são autônomos, o que revela certo distanciamento nas relações estabelecidas no trabalho, evidenciando a fragilidade numa relação mais próxima. Para além da relação imparcial, a relação negativa teve destaque no contexto laboral e nas falas dos docentes, pois remetem-se à direção de forma insatisfatória no que diz respeito à gestão e tratamento com professores.

“Então a gente, quanto menos precisar da direção, eu acho que os professores são praticamente autônomos” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Olha, a relação que eu tenho eminentemente profissional, as coisas que eu não resolvo aqui eu recorro para as instâncias superiores” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“São todos iguais os diretores [...], sempre foram... Não existe assim, não vejo uma diferença de comportamento desde que eu estou aqui até hoje, são sempre iguais. Tratam de resolver os problemas do centro, tomam posicionamentos autoritários, mas sem consultar ninguém e executam as tarefas achando que tão fazendo tudo pelo bem do centro e que aquilo ali é o correto e tão fazendo, sem ninguém participar de nada, sempre assim” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

De maneira concreta, a positividade das relações na Universidade A ficou centrada na admiração pelo trabalho desenvolvido pelos

gestores no meio profissional e o sentimento de satisfação da equipe de direção.

“E eu tive a felicidade desde quando entrei aqui [...], são pessoas que têm o dom administrativo, e principalmente dom pessoal, de lidar com pessoas, de tratar o professor como pessoa, não só como funcionário executante de tarefas, mas sim como pessoa. Esses profissionais souberam fazer isso, sempre me dei bem com todos, eu não tive nenhum tipo de problema de relacionamento” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Eu também não tenho problema com ninguém, não. Você nunca vai achar alguém que te satisfaça todo o tempo, mas para mim está tudo ótimo” (Professor do eixo curricular Científico-Tecnológicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

Na Universidade B, deu-se a prevalência de relatos positivos frente à relação com a direção, tendo apenas uma declaração imparcial e uma negativa. Pôde-se perceber que nesta IES a satisfação dos professores frente à gestão atual é visível em seus depoimentos, como:

“[...] eu tenho um respaldo excelente pra desenvolver meu trabalho, não tenho que reclamar, muito pelo contrário, tenho só que agradecer” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Eu acho que é uma relação que nunca tive [...] A própria instituição tem gestões altamente competentes, quando eles não conseguem solucionar os problemas eles dão uma direção, para conseguirmos achar uma solução [...]” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

O ambiente de trabalho é considerado um agente da socialização profissional, pois permite que o sujeito adquira a cultura do meio laboral. No caso do professor universitário, permite que ele incorpore e aprenda as regras e funcionamento da instituição onde leciona, além da aquisição do conhecimento e competências necessárias para ação que fora designado (FERENC, 2007).

Na perspectiva da relação do docente com a Universidade à qual está vinculado, os resultados levaram à identificação de relações satisfatórias (a positiva centrada em boas relações, frente ao trabalho, valorização profissional e cumprimento de tarefas e até identificação com a Universidade e suas características, e satisfatória com déficits

ocasionada quando o docente declarava que existe uma boa relação, mas de referência negativa num determinado setor ou situação apresentada pela Universidade). As demais são relações insatisfatórias (prega-se algo e faz-se outra coisa; perfil empresarial; desatualização do sistema; solicitação de recursos), as relações de obrigatoriedade (cumprimento das exigências) e as relações imparciais (sem problemas; problema falho pessoal e não institucional).

Tanto na Universidade A quanto na Universidade B destacou-se a satisfação dos docentes frente à relação com a instituição. Ressalta-se que os docentes que identificaram uma relação satisfatória comentaram que isso ocorre pelo fato de que a Universidade se destaca pelo apoio atribuído às ações pedagógicas e docentes, incentivo ao desenvolvimento e capacitação profissional e apoio a projetos de pesquisa.

A missão que a Universidade busca desenvolver na sociedade é fator de identificação do docente com a mesma. Os professores afirmam que a instituição realmente busca o trabalho de qualidade e de representatividade na comunidade. Doravante, o plano de carreira e o incentivo à inserção em programas de formação continuada parecem que impulsiona a relação satisfatória dos docentes com as Universidades. Porém, as relações satisfatórias com *déficits* são demarcadas pelas questões financeiras, como os baixos salários, a distribuição de recursos e a exigência de maior valorização profissional.

“Em relação ao apoio da Universidade, não posso dizer que não tenho. Tudo que eu pedi e pleiteei aqui eu consegui. A Universidade [...] é umas das melhores Universidades do Brasil e tem apoio, só não cresce quem não quer trabalhar, você tem o retorno da Universidade te apoiando, te motivando para você conseguir desenvolver as atividades acadêmicas dentro da Universidade” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Também não tenho problema nenhum, acho tudo ótimo. A gente não depende deles pra nada e quando depende todo mundo resolve. Eu acho aqui perfeito para trabalhar. Eu já trabalhei em outro lugar e acho aqui muito bom” (Professor do eixo curricular Científico-Tecnológicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Eu sempre digo isso nas Universidades [...], são as melhores Universidades no mundo, para a pessoa querer evoluir, se promover, pesquisar se formar, nos mais altos e melhores cursos do mundo, pelas Universidades [...], a gente tem essa oportunidade, eu conheço isso de dentro e de fora. Embora enquanto instituição atrelada no sistema maior [...] deixa ainda desejar, enquanto se deseja no momento, com

esse baixo salário” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica do Movimento Humano – Bacharelado e Licenciatura – Universidade B).

“Ela é muito, eu vejo, paternalista, ela ainda ajuda muito os trabalhadores, não é uma instituição que acaba com os profissionais” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

“Concordo, compartilho (das mesmas ideias da instituição). Procuo ao máximo trabalhar dentro daquilo que é solicitado, que é previsto, tudo. Não tenho nada contra [...], só acho que o trabalho dos professores deveria ser um pouco mais valorizado, melhor valorizado, pela instituição, não pelo departamento, muito pelo contrário, o departamento dá um apoio muito grande. A Universidade deveria dar um respaldo maior” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Minha relação com a instituição é muito boa, eu acho dentro do nosso trabalho não tem problema [...], só que algumas regulamentações nos deixam um pouco atados” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

As relações de insatisfação dos professores frente à Universidade também se fizeram presentes, prioritariamente na Universidade B, estando centrada no regimento institucional que é divergente da concepção dos docentes, no sentimento de desgosto frente às normas da Universidade no que se refere aos alunos, e nas características empresariais divergindo das concepções acadêmicas, o que ofusca a humanização necessária que perpassa a educação. O único relato que decorre da relação de insatisfação com a Universidade A advém de um professor que reporta que as resoluções dos problemas incidem de modo antigo e com muita burocracia.

“Mas digamos assim, quanto instituição é aqui que eu te falei no começo, as instituições públicas, principalmente as Universidades, elas estão ainda num sistema de [...] A gente discute isso no conselho universitário, eu participo do conselho universitário, nós estamos ainda na idade da pedra em termos de resolver problemas, em termos de burocracia” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Esta Universidade em si, ela prega algo, faz-se entre as linhas, mas a gente vê que há uma falha muito grande” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“[...] Quando ela se tornou comunitária, ela se tornou um pouco empresa. Então hoje, o professor é tratado como funcionário dentro da

empresa, isso é o que me incomoda. Não me incomoda no sentido de horários, algo desse sentido, mas me incomoda no sentido do tratamento mesmo, que hoje o professor virou um número, e está faltando esse lado Humano, de valorizar o professor” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

Na Universidade A, as relações de obrigatoriedade também foram emitidas somente por um professor, o qual evidencia o cumprimento severo daqueles que assumem cargos administrativos, devendo respeitar a legislação da Universidade.

“A gente está aqui e tem que cumprir o que determina a legislação da Universidade. Não cumprindo vai acabar levando um processo” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

Na Universidade B não existiram situações de obrigatoriedade, mas sobressaem relações de imparcialidade centradas na ausência de problemas significativos e na ausência ou falta de envolvimento qualitativo do professor com a Universidade, não acarretando relação direta com a mesma.

“Mas a minha relação com ela não tem certos problemas não” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

“Olha, se tem um ponto falho que é o meu [...] E assim eu não sou de me aprofundar muito, o que até é um erro, deveria. Mas aquilo que eu estou te falando também, eu tenho o meu site da Universidade, sou cadastrado, eu entro lá, professor, minha área restrita, lá tem tudo. Regulamentação de docente, regulamentação disso e daquilo, mas eu não sou de ler muito, essa parte é um erro [...], assim não me sobra muito tempo, não tenho muito tempo, o que é um erro” (Professor do eixo curricular Comportamentais do Movimento Humano – Bacharelado e Licenciatura – Universidade B).

A relação de imparcialidade também se fez presente na Universidade A, caracterizada por ações de cumprimento das atividades exigidas pela mesma e sem nenhuma questão problemática.

“Eu acho que, como qualquer profissional, procuro como qualquer professor aqui, procuro atender a todas as exigências que a Universidade impõe, seguindo toda a regulamentação, faço tudo bem

direitinho, preencho todos os papéis, preencho os relatórios, sigo a regulamentação da Universidade, faço tudo conforme está escrito no regimento da Universidade. Não tenho nenhum problema” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

Além do que já foi exposto sobre a socialização dos professores de Educação Física no contexto universitário, outro fator relevante na análise dos dados é a socialização ocorrida antes do ingresso dos docentes para ministrar aulas nas Universidades a que estão vinculados. A existência de relações com a instituição antes da atuação profissional se fez presente na Universidade A e na Universidade B, na qual foi percebida com mais evidência. Estes dados podem ser observados mediante as informações contidas na caracterização dos sujeitos do estudo, resultando no achado de que a Universidade A apresenta apenas um professor nesta situação; por outro lado, a Universidade B destaca seis professores.

Na investigação de Ferenc (2007), dados semelhantes foram observados em relação à absolvição dos alunos egressos para assumirem cargos de docentes na instituição formadora. Além de ex-alunos, foram identificados ex-funcionários que perpassaram pelo mesmo processo. Todavia, as dificuldades percebidas pelos egressos na mudança de papéis foram às atitudes conservadoras da Universidade, pautadas na manutenção de normas, na aceitação e não reflexão, impedindo ações criativas e a compreensão de que a socialização com a instituição ocorre em longo prazo, após conhecimento do espaço e das funções existentes.

A relação que o docente universitário apresenta no meio laboral contribui para a sua construção identitária, principalmente nas ações profissionais e ações sociais, deixando marcas na sua trajetória profissional. As vivências passadas pelos professores investigados estão presentes nas falas, permitindo, assim, a compreensão de que as relações estão em constante mudança, conforme a situação política, tendências, sujeitos, gerações, dentre outros fatores que interferem constantemente nessas relações. Consequentemente, as atitudes que promovem as relações interpessoais e as competências ligadas ao processo pedagógico que o professor estabelece em sua trajetória docente são consideradas como subsídios significativos para o desenvolvimento profissional, junto ao domínio do conhecimento sobre o ensino (MIRANDA, 2010).

Ao se referir às identidades do meio profissional e do social, Dubar (2005) retrata que existem dois tipos de identidade, a para si e a para outro, e as duas apresentam uma conexão entre elas, na qual

perpassam características interligadas às relações e situações existentes no ambiente de trabalho, bem como a exclusão, as separações dos grupos, a relação com a chefia, a inserção de novos trabalhadores, a progressão na carreira, as estabilidades, entre outros. Pode-se então observar a semelhança entre a socialização profissional de trabalhos de empresa apontados por Dubar (2005) com a socialização dos professores de Educação Física universitários investigados. Mesmo que o contexto laboral se diferencie, existem características que contornam a socialização profissional presente em ambos os locais que prestam serviço.

Conforme cada relação descrita pelos professores de Educação Física universitários, percebeu-se a necessidade de adequações do ser docente e do ser pessoal para manter-se profissionalmente naquele ambiente; as mudanças de paradigmas estão visíveis, como: adequar-se à gestão, visualização da instituição, relação professor-aluno e conhecimento das políticas institucionais.

4.2 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA UNIVERSITÁRIOS

O processo de construção da identidade pessoal e profissional é considerado como uma das preocupações dos autores que o investiga nas últimas décadas em diferentes áreas de intervenção profissional (HALL, 2000; BAUMAN, 2005; DUBAR, 2005). Esta situação é revelada nos estudos de André et al. (1999) e André (2009), que buscaram analisar as produções científicas que contemplam a temática “identidade” no contexto da formação inicial.

Os estudos de André et al. (1999) e André (2009) destacaram a fragilidade da temática “identidade profissional e pessoal na formação de professores para o Ensino Superior”, tendo em vista a baixa incidência na formação de professores do Ensino Superior, em contrapartida a preocupação com professores da Educação Básica e docentes em formação apresentaram mais destaques no meio investigativo. A busca pela compreensão sobre a construção das identidades dos sujeitos que vivem numa sociedade multicultural, num período histórico tomado pela tecnologia de informação e comunicação, está assumindo um papel significativo no campo científico. No entanto, as características da sociedade que vêm sendo apresentadas nas duas últimas décadas enfatizam o Ser Material, advindo do crescimento da ciência tecnológica, ofuscando a importância das propriedades adquiridas pelo Ser Homem. Este ser é provido de crenças, valores,

expectativas, perspectivas, entre outras características que o leva a fazer parte da sociedade atual (BAUMAN, 2005).

Tal realidade se confirma a partir do entendimento de que a identidade não é algo estático, pois está em constante transformação. Conforme Borges (2007), ela é influenciada por todos os fenômenos sociais com os quais o sujeito se depara no seu tempo e no espaço que o circunda. A autora ainda descreve que a hierarquia de valores, os avanços tecnológicos e todas as mudanças existentes na sociedade provocam reflexos na identidade do sujeito.

A partir desta perspectiva que se buscou entender como os professores de Educação Física universitários constroem suas identidades considerando as expectativas, as crenças, os valores e os motivos da escolha profissional, utilizando como referência os fundamentos teóricos de Dubar (2005).

As crenças dos professores no estudo foram entendidas como as interpretações que o professor acredita serem verdades para a sua carreira, não podendo comprovar racionalmente ou objetivamente. Conforme Japiassú e Marcondes (1996), crença é considerado algo que o sujeito afirma ser verdade embora não consiga comprová-la racionalmente e objetivamente, tendo também a visão religiosa, a qual acredita numa realidade transcendente ou divina, considerada como sinônimo de fé.

As crenças, que foram identificadas a partir das declarações dos professores de Educação Física universitários, pautaram-se no ensino, nos valores, nos fatores profissionais e pessoais, além de ser diagnosticada no estudo a presença de professores que manifestaram a ausência de crenças.

“[...] crença normalmente é aquilo que se permanece, que a gente sempre acredita. Eu não acredito em nada, desta forma. Eu acredito nas coisas hoje e eu sei que amanhã eu acredito em outras” (Professor do eixo disciplinar Sócio Antropológicas do Movimento Humano do curso de bacharelado).

Observou-se que as crenças do grupo de professores investigados são de caráter pessoal, assim sobressaindo das demais categorias identificadas, sendo elas pautadas no contexto geral nos aspectos espirituais, além de serem no ser humano, no país, na ciência e no seu papel como cidadão na sociedade. Haja vista que as crenças de caráter profissional obtiveram maior presença nos professores da Universidade B, cujos relatos fundamentaram-se em acreditar na ação docente, na

formação de profissionais, na profissão da Educação Física como ferramenta multifuncional e de inclusão, considerando, desta forma, uma formação continuada que se torna importante na formação dos profissionais. Na Universidade A, as crenças de origem profissional foram marcadas, porém estas versam sobre o papel do professor universitário na formação dos profissionais.

Importante enfatizar que, nas informações coletadas, as crenças dos professores também apresentaram fundamentos que contornam o ensino e os valores. Estas crenças foram enfatizadas com maior propriedade na Universidade B em detrimento da Universidade A. Na Universidade A, a crença no ensino está revelando que o professor acredita numa educação melhor, enquanto na Universidade B os professores relevaram acreditar que educação é uma ferramenta de transformação do cidadão.

Também foi verificado que as crenças dos professores que entornaram os valores na Universidade A foram pautadas na importância do respeito, enquanto alicerce na formação do sujeito como agente social. Na Universidade B foi enfatizada a importância da responsabilidade, honestidade, respeito e comprometimento das pessoas enquanto sujeitos atuantes na sociedade e futuros profissionais de Educação Física (estudantes).

Para compreender o processo de construção da identidade da profissão docente é importante refletir sobre as raízes, as crenças, os hábitos e as formas de ação dos sujeitos, pois são fatores de grande papel interveniente na prática transformadora dos professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Assim, para melhor compreensão deste processo dos professores universitários de Educação Física, o Quadro 1 emite as crenças detalhadamente enunciadas pelos professores, considerando os dois endereços sociais investigados.

Quadro 1- Crenças dos professores universitários de Educação Física.

Crenças	Universidade A	Universidade B
Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu acredito em Deus”. - “Então, eu acredito em um Ser Superior, essa é minha crença espiritual”. - “Eu acredito no ser humano [...]”. - “Na vida pessoal eu acho que também acreditar no país, [...] a gente tem que acreditar ainda nas pessoas e no país”. - “Eu penso que todos nós temos uma missão a exercer aqui, e quando você abraça essa missão ou tu abraça profissionalmente”. - “Isso é uma crença que eu tenho: que a humanidade progride”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] Eu nunca deixei de acreditar e sempre pedindo a Deus para me fortalecer, porque o cristianismo nunca saiu de mim [...]”. - “E eu sou cristão, acredito no Ser Humano, acredito na vida”. - “Ponto de religiosidade, independente da religião, mas tendo algo espiritual, para que assim poder se apoiar”. - “[...] Mas eu acredito em algo que eu nunca vi, eu não vou conseguir fazer com que ele se materialize na minha frente”. - “Acredito na vida, acredito em Deus, acredito que a ciência faz tudo para melhorar isso ainda mais [...]”. - “Então, eu acredito nas vidas passadas e que a gente tem uma missão, quando nós vamos vir pra desenvolver isso”.
Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - “Essa crença que a minha função é transformar em profissionais críticos, competentes e compromissados para sociedade [...]”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu acredito que a profissão tenha importância, eu acredito na Educação Física com uma ferramenta multifuncional, uma ferramenta de inclusão”.
Valores	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu acredito que a vida, ela é construída pela pessoa, e ela tem que ter uma boa formação. E essa visão assim de a vida respeitando o mundo, respeitando o universo, respeitando principalmente as outras pessoas, tentando trabalhar e viver em harmonia com tudo, tanto a natureza, quanto as pessoas [...]”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu acredito acima de tudo na lisura de comportamentos, de atitudes, do próprio trabalho que a pessoa desenvolve e tudo aquilo que ela faz, eu acredito que se deve fazer sempre o melhor possível”. - “Eu acredito ser verdade aquilo que você se propõe a ter e a fazer, fazer com sensibilidade, fazer com competência, buscar a competência e principalmente com responsabilidade”. - “Honestidade, acredito que é muito importante [...], eu ainda acredito que a pessoa sendo honesta ela chega a algum lugar. Respeito é primordial em qualquer local, qualquer grau de ensino [...]”.
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - “Sempre acreditei numa educação melhor, que a gente pode melhorar a educação”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Educação é algo que pode transformar o cidadão”. - “[...] A educação pode mudar o mundo, esse mundo corrompido, ainda em crise e etc”.

Na contemporaneidade, os estudos que abordaram sobre as expectativas dos professores de Educação Física apresentaram propostas auxiliadoras na compreensão da intervenção destes professores na Educação Básica (FARIAS, 2010; MOLETTA et al., 2010); também foi identificado como os estudantes do curso de licenciatura em Educação Física estabelecem as primeiras expectativas para a futura atuação (FOLLE; MOLETTA; TEIXEIRA, 2011), além de investigações com docentes das demais áreas de conhecimento que estão vinculadas ao Ensino Fundamental (VALLE, 2003; NIMITT; PINTO, 2008). Sobretudo, tais estudos contribuíram para a identificação das distintas possibilidades de análise das expectativas dos professores no decorrer da intervenção profissional.

Dessa maneira, Valle (2003) compreende as expectativas do docente dos anos iniciais a partir das dimensões pessoais que possibilitam interpretar os motivos da escolha profissional e os sentimentos de preferência e afinidades; das dimensões profissionais relacionadas à projeção da carreira; e dos fatores conjunturais relacionados à função social da profissão e o desejo de transformação da sociedade. Farias et al. (2011) analisa as expectativas dos professores de Educação Física a partir dos fatores intrínsecos e extrínsecos no decorrer da carreira docente, pois acreditam que podem ser melhor descritos com esta categorização. Neste sentido, as expectativas extrínsecas se caracterizam a partir da relação com os alunos, com a sociedade e com a profissão, visto que as expectativas intrínsecas estão relacionadas à individualidade do docente como pessoa.

Neste estudo, puderam-se identificar algumas características semelhantes no que se refere às investigações encontradas na literatura (VALLE, 2003; FARIAS, 2010) que abordam as expectativas de professores, assim disseminando as expectativas identificadas a partir do eu-pessoal e eu-profissional. Desta forma, considerou-se a primeira característica a partir das que entornam a subjetividade do professor, ou seja, expectativas que permeiam a vida do ser professor. Enquanto eu-profissional foram considerados os desejos do docente como profissional. No entanto, percebe-se que, além da abordagem pessoal e profissional nesta investigação, a questão temporal que decorre sobre os tempos de intervenção profissional e de experiências pessoais surge como elemento que caracteriza as expectativas dos professores de Educação Física universitários (Quadro 2).

Pode-se observar a relação da constituição familiar, desejo de ser professor universitário e o anseio de continuidade na vida de atleta; estas falas foram contempladas como expectativas passadas que caracterizam o eu-pessoal, sendo que as expectativas atuais apontadas pelos professores de Educação Física universitários foram a preocupação consigo e sua família,

desejo de um mundo melhor e conseguir contribuir para sociedade. E, como expectativas futuras, a inquietação no desenvolvimento dos filhos e a inquietação para a aposentadoria.

Observou-se que alguns resultados encontrados foram similares aos das investigações disponíveis na literatura, principalmente no que se tange ao desejo de ser professor (VALLE, 2003), objetivos familiares (MOLETTA et al., 2010) e o contexto da aposentadoria no estudo de Farias et al. (2011). Embora no estudo de Farias et al. (2011) a aposentaria esteja relacionada às expectativas profissionais, neste estudo o desejo de finalizar a carreira no magistério e as vertentes encontradas a partir destas expectativas tornou-se um desejo pessoal dos professores, ou seja, nos relatos entende-se como um querer do docente.

Um ponto que merece destaque em ambas as Universidades sobre as expectativas do eu-profissional que foi constatado no passado, no presente e no futuro da intervenção profissional foi o desejo de realizar o doutorado, sendo que um docente da Universidade A almeja futuramente o pós-doutorado. Estes dados também são encontrados no estudo de Stadnik, Cunha e Pereira (2009) com professores universitários de Educação Física, os quais revelaram que um dos desejos dos docentes investigados é a realização do pós-doutorado, porém isso reflete sobre a qualidade de vida familiar, fator de importância nas suas escolhas. Para tanto, outro professor relata que, no momento em que se encontra, não considera relevante o afastamento de quatro anos para realizar o curso de doutorado, pois considera a prática docente mais válida para sua aprendizagem e formação profissional que o curso de doutoramento.

Quadro 2- Expectativas dos professores de Educação Física universitários.

Expectativas		Universidade A	Universidade B
Eu-pessoal	Passado	<p>- “Constituir uma família, dar continuidade às gerações, ter um filho [...]”.</p> <p>- “Eu tive o desejo de ser professor universitário, basicamente o que almejei eu alcancei, constituir uma família, ter certa segurança no aspecto de moradia, ter um bom emprego, que atende minhas demandas mais urgentes [...]”.</p>	<p>- “Vim para cá com uma expectativa, vim para jogar [...]”.</p>
	Presente	<p>- “A questão do interior, o desenvolvimento, sua saúde, é ter qualidade de vida, é ver os teus filhos crescendo com autonomia, tentando ajudar”.</p> <p>- “Expectativa de um mundo melhor, de uma vida [...]”.</p> <p>- “Ser feliz sempre [...] manter sempre fazendo aquilo que eu acredito ser certo e o ser certo é ter responsabilidade em relação ao meu trabalho, às pessoas com quem eu trabalho, às pessoas para quem eu trabalho, e trabalhar de maneira efetiva na formação, na boa qualificação profissional [...]”.</p> <p>- “[...] é que nos próximos dois anos e meio, passe de forma leve, para que eu possa me aposentar bem”.</p> <p>- “Conseguir ser um instrumento de uma democratização de oportunidade de esporte e lazer que é no que trabalho”.</p>	<p>- “[...] Questão do dia-dia seu, com a família, almejar coisas novas para você, do lado pessoal em si, melhoria de qualidade de vida [...]”.</p> <p>- “Eu quero aprender a estar lidando muito mais com as ferramentas de, é, tecnológicas, dos sistemas, quero aprender mais [...]”.</p>
	Futura	<p>- “E agora que seu filho vai estudar, vai ter uma profissão, tenha esperança que ele faça tudo que você fez. Tenho expectativa em ter outro filho”.</p> <p>- “Falta eu morar em Londres, foi a única coisa que eu não fiz. De resto, quando eu me aposentar, voltar para Rio de Janeiro”.</p> <p>- “Me aposentar e ter tempo, condições, disponibilidade, vontade para fazer muitas coisas que eu desejei fazer e tive que não fazer por muito motivos, inclusive profissionais”.</p>	<p>- “Estão em torno do meu filho [...], que ele seja uma pessoa educada, que se desenvolva dentro das questões que envolvem ser humano [...]”.</p> <p>- “Expectativa de vida é concluir o meu tempo de contribuição no magistério, principalmente o magistério superior”.</p> <p>- “No familiar, a expectativa dos filhos, que eu queria que eles fossem alguma coisa e, e isso não tá acontecendo”.</p>

Eu-profissional	Passado	<p>- “E depois terminei o doutorado, meu objetivo era trabalhar como docente como fez a pós-graduação [...] Meu objetivo era consolidar um grupo de pesquisa, ter orientandos de mestrado e doutorado, ter publicações, ter bolsa CNPq, enfim, tudo que a gente deseja quando entra na universidade”.</p>	<p>- “[...] eu tinha a expectativa de ser técnica de atletismo”.</p> <p>- “[...] Me graduar, me especializar[...].”</p> <p>- “Eu gostaria muito de ter uma academia [...] Gostaria muito de trabalhar com futebol [...] E ser professor universitário [...]”.</p> <p>- “Prestar concurso público quando terminei a graduação [...]”.</p> <p>- “Chegar num doutorado [...]”.</p>
	Presente	<p>“Mudança de instituição, atividade em si continua a mesma, mas tem uma expectativa muito grande de fazer novas coisas [...]”.</p> <p>- “Daí trabalhar bem direitinho, bem certo, correto, sempre de maneira bem atualizada, trazendo sempre coisas bem atuais para a formação do profissional, e eu quero me manter assim, sempre”.</p> <p>- “Perspectiva de fazer um doutorado [...]”.</p>	<p>- “Então eu espero ainda ter pique para continuar trabalhando e continuar pelo menos fazendo, amiga, o meu papel de tentar preparar profissionais”.</p> <p>- “Consolidar isso que eu conquistei através dos projetos, agora dando aula para o mestrado, me capacitando cada vez mais, daqui pra frente é isso”.</p> <p>- “Me manter dentro no meio acadêmico [...]”.</p>
	Futura	<p>- “Continuidade na carreira acadêmica, fazer pós-doutorado fora [...]”.</p> <p>- “É continuar fazendo esse trabalho com dignidade como eu faço, no curso de Educação Física”.</p> <p>- “E quando chegar minha aposentadoria não se acomodar ou trabalhar como professor voluntário ou não se aposentar, continuar na educação. Produzir com maior qualidade, com mais calma, paciência, [...] mas vou continuar vinculado à educação, sem dúvida nenhuma”.</p>	<p>- “Agora para o futuro é a qualificação, você não pode se acomodar, você tem que estar em constante qualificação [...]”.</p> <p>- “Efetivar na universidade [...]”.</p> <p>- “Penso ainda em fazer um doutorado [...]”.</p>

Os professores de Educação Física universitários retrataram que os valores são considerados fundamentais no que se refere aos aspectos pessoais e profissionais. Assim, valores no estudo foram baseados na ética, que fundamentam a moral, as normas e regras que prescrevem a conduta correta (JAPISSÚ; MARCONDES, 1996).

Para os professores da Universidade A, os valores pessoais estão relacionados à conduta humana (trabalho comunitário e social), ao respeito ao próximo, à dignidades, às ações corretas e à humildade. Para a Universidade B, os valores pessoais predominantes foram: a seriedade, a responsabilidade, a disciplina, a sinceridade e a fidelidade. De certo modo, os valores pessoais, tais como a ética e a honestidade, foram mencionados pelos professores de ambas as universidades.

Os valores profissionais dos professores de Educação Física universitários transcendem os valores pessoais. Destacaram-se os relatos dos professores da Universidade A quando se referem sobre trabalhar com honestidade e respeito para evolução da sociedade, valorização do outro, cooperação e coletividade. Assim, pôde-se perceber que os valores destes docentes focalizaram a preocupação com outro, fator presente também nos relatos dos professores da Universidade B, dados que podem ser observados no Quadro 3.

Quadro 3 – Valores dos professores de Educação Física universitários.

Valores	Universidade A	Universidade B
Pessoais	<p>- “Os valores que interessam é o valor do ser, a busca é individual”.</p> <p>- “Bom, a gente pode dizer assim: busco sempre [...] valores humanos. Dentro deles eu coloco [...], eu acredito ser indispensável para o trabalho comunitário, para um trabalho social, para um trabalho profissional e para um trabalho com pessoas”.</p> <p>- “Respeito ao próximo, dignidade, ser ético, tudo que for correto, que você respeita a pessoa”.</p> <p>- “Ser honesta, ser direta e no que eu acredito e no que eu tenho vontade”.</p> <p>- “A humildade é um valor que faz com que você pense na simplicidade das coisas [...]”.</p>	<p>- “Acima de tudo seriedade, responsabilidade, disciplina principalmente [...]”.</p> <p>- “Os valores é a honestidade, que a gente precisa ter honestidade, de certo ponto a humildade [...]”.</p> <p>- “Acho que o começo de tudo é o valor ético, ética é a base, é a base para as relações. E quando eu falo em ética eu falo assim: ser verdadeiro, ser honesto, ser sincero, não fazer de conta”.</p> <p>- “[...] Fidelidade, que eu acho que é uma coisa importante [...]”.</p>
Profissionais	<p>- “Objetivo principal é trabalhar para o progresso da sociedade e da humanidade através do nosso trabalho: esse é um valor principal, e agregado a isso, fazer as coisas de forma honesta, respeitando a opinião de todos, esses são os valores principais”.</p> <p>- “Sempre tem que trabalhar respeitando o outro, sendo honesto, valorizando a outra pessoa, valorizando tudo aquilo que te cerca e todas as coisas que vão te influenciar e influenciar o teu trabalho, a tua vida. Mas é o respeito à pessoa”.</p> <p>- “No momento, sobretudo, humildade. A ética, cooperação, coletividade e, sobretudo, o respeito ao outro [...]”.</p>	<p>- “Ética, profissionalismo, umas das coisas que eu cobro muito dos meus alunos é que eles tenham, eles apresentem desde cedo esse tipo de comportamento [...]”.</p> <p>- “O valor, eu acredito que é a disciplina, eu gosto quando as pessoas conceituam um professor com a palavra, por exemplo: ‘aquele professor é correto’, o termo correto, no meu modo de ver, é a junção de: que respeita e que se dá o respeito, um professor que é exemplo [...]”.</p> <p>- “Os meus valores, é muita responsabilidade, muito comprometimento, sempre pensando na formação das nossas crianças, porque pensando nisso, eu acredito que passo para os nossos alunos da nossa graduação importâncias que ele precisam ter com eles [...]”.</p>

A escolha profissional perpassa pelas experiências vivenciadas e pelas perspectivas futuras que são influenciadas por diferentes fatores de caráter pessoal, profissional, familiar, político, econômico e educacional (SANCHES, 1999; VALLE, 2003; BOTTI; MEZZAROBA, 2007). A escolha pela docência não apresenta uma opção diferenciada das demais profissões; destaca-se que esta preferência profissional pode estar relacionada à tradição e à facilidade de inserção no mercado de trabalho (MONTEIRO; MIZUKAMI, 2002; PINTO; AMARAL, 2002; RÖESCH, 2003; VALLE, 2006).

É importante ressaltar que a escolha profissional é um ato que está relacionado à ação de “[...] atribuir um sentido a uma função social situada em relação à sua vida, é tomar lugar numa estrutura social e em um sistema de relações interpessoais com o objetivo de construir uma imagem de si [...]” (VALLE, 2003, p. 172). Este estudo, a partir desta concepção, buscou entender quais foram os motivos de escolha que levaram os professores de Educação Física universitários à profissionalização na área da Educação Física. A partir dos relatos emitidos pelos docentes investigados, foi possível identificar três fortes motivos, quais sejam: a experiência esportiva, a identificação com a área e as influências (pessoas).

A escolha pela profissão professor de Educação Física apresenta algumas características próprias que demonstram uma contundente relação, que é o esporte, o qual consiste num fenômeno social marcante no desenvolvimento do sujeito. Assim, pôde-se perceber que alguns participantes do estudo buscaram a Educação Física como profissão devido à experiência esportiva como atleta. Na literatura, os estudos apontam fatores distintos que estão relacionados a esta escolha da profissão (BETTI; MIZUKAMI, 1997; HEBERT; WORTHY, 2001; SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002; BOTTI; MEZZAROBA, 2007; FOLLE et al., 2009; FOLLE; NASCIMENTO, 2009), bem como as situações que antecederam este momento, as experiências de atividades motoras e esportivas, a identificação com a Educação Física escolar e as influências de professores e de treinadores.

A identificação com a área e influência de professores também foram motivos que impulsionaram a escolha pela profissão dos professores de Educação Física universitários. Além dos fatores citados, destacam-se a admiração pela ação docente e os direcionamentos dos pais. Na Universidade B, as influências de pais e professores foram relatadas pelos docentes (Quadro 4).

Quadro 4 – Motivos da Escolha Profissional dos professores de Educação Física universitários.

Motivos da Escolha Profissional – Educação Física	Universidade A	Universidade B
Experiência Esportiva	<p>- “[...] Meu diretor da escola chegou a ir na minha casa, perguntar se realmente eu quisesse fazer Educação Física. Eu disse que sim, porque eu gosto do esporte, eu fui atleta honrado e medalhada, eu queria fazer Educação Física[...]”.</p> <p>- “[...] Eu sempre gostei de fazer, fui bom atleta, sempre gostei, sempre acompanhei”.</p>	<p>- “Eu já era atleta e na época, como nós tínhamos muitas lesões por conta do esporte, porque era atleta profissional [...]”.</p> <p>- “Então resolvi tentar [...] porque eu me identifiquei mesmo com área, eu era muito da quadra, era muito rato de quadra, de planejar treinamento, mesmo como atleta, sempre me preocupava com isso junto aos meus técnicos [...]”.</p> <p>- “A ocasião me proporcionou outro curso, porque eu não tinha como treinar dentro daqueles parâmetros que o curso de engenharia me fornecia [...]. E como eu vim pra cá com contrato de treinamento, eu fiz uma opção, eu fiz Educação Física”.</p>
Identificação	<p>- “Eu sempre gostei da Educação Física e do esporte”.</p> <p>- “A Educação Física porque em função do esporte, como eu gosto de esporte, [...]”.</p> <p>- “[...] Então acredito que fiz Educação Física para recuperar aquela perda, para a qual eu não estava preparado”.</p> <p>- “Como professor eu sempre quis [...], eu me tornei professor porque eu acho que no silêncio, no meu silêncio interior eu acho que sou muito feliz, eu seria muito feliz desenvolvendo, gastando a minha existência tentando ensinar algumas coisas para as pessoas”.</p>	<p>- “Talvez seja a identificação com a liberdade corporal que o esporte me proporcionou quando eu tive oportunidade de praticá-los”.</p> <p>- “Mas sempre achei bonita essa profissão de professor [...]”.</p> <p>- “Na verdade sempre, desde criancinha gostei de esporte, movimento, esporte e eu gostava também sempre da área da saúde [...]”.</p>

<p>Influências</p>	<p>- <i>“Meu pai era professor de Educação Física, então eu sempre tive muito vínculo com esporte e com a Educação Física, desde pequeno [...]”.</i></p>	<p>- <i>“Acho que as referências também dos meus professores de Educação Física na escola [...]”.</i> - <i>“Bom, primeiro, o pai, a família toda, meu pai e minha mãe são professores de Educação Física [...]”.</i> - <i>“Primeiro motivo foi assim, o pai disse: você só pode ser professora igual à sua mãe”.</i> - <i>“Eu acho que a minha referência foram as minhas professoras de Educação Física da minha escola. As influências dos meus professores lá [...]”.</i></p>
--------------------	--	---

A escolha profissional pela docência pode ser ocasionada pelo desejo de ministrar aulas ou mesmo sentir dom e vocação para tal ação; estes são fatores evidenciados por Loureiro (1997), Chinelli e Junqueira (1998), Gonçalves (2000), Valle (2003; 2006), dentre outros, que levam os sujeitos à busca pela formação de professores. É importante ressaltar que, ao expressar sobre dom e vocação, Valle (2003; 2006) adota uma postura cuidadosa, pois entende que estes elementos “[...] na escolha do magistério implicam inevitavelmente das ligações afetivas no nível da Relação pedagógica (professor/aluno) e institucional (professor/direção/colegas), mas decorre também das significações acordadas à própria profissão” (VALLE, 2006, p. 182).

Outro fator que pode levar os professores à escolha profissional pela docência apresentados na literatura são as influências dos familiares (CAVACO, 1999; SOUSA et al., 1996; DIAS; ENIGERS, 2005) e de antigos professores (MEDEIROS, 2004; LENGERT, 2005), dado este similar aos resultados deste estudo. Na perspectiva de Valle (2006), a escolha pela carreira docente apresenta integração com o universo social ou profissional promovida pelo seio familiar, entendendo este processo como a socialização primária, momento em que são alimentadas as motivações intrínsecas.

No estudo de Yong (1995), as motivações pela escolha da carreira docentes são geradas a partir de três categorias: as intrínsecas (vocação, uma tarefa desafiadora, um trabalho respeitável, bem como a regra e controle dos alunos), extrínsecas (salários, a segurança do emprego e de férias e os horários de trabalho) e altruístas (trabalhar com as crianças, contribuir para a sociedade, servir o seu país e para ajudar na construção nacional). Foi observado por este autor que a opção pelo ensino está centrada nas escolhas altruístas e intrínsecas, e pouca incidência nas razões extrínsecas. As escolhas intrínsecas podem ser visualizadas como preferência no estudo de Rabelo (2010) com professores do sexo masculino que atuam na Educação Infantil, os quais evidenciaram o gosto por ser professor e o gostar de crianças.

Haja vista que no estudo de Hopf e Canfield (2001) com professores universitários de Educação Física também os motivos de escolha profissional estiveram relacionados com o envolvimento esportivo, influência da disciplina de Educação Física, da Educação Básica e a identificação com a docência, motivos estes revelados pelos docentes do presente estudo.

O ato de ensinar em diversos momentos atrela-se à docência devido à representatividade social que é marcada pelos professores no decorrer da sua história, assim refletindo na percepção do papel docente,

pois considera o professor aquele que apresenta a capacidade de expor e explicar determinado conteúdo com clareza e propriedade, direcionando toda atenção do aluno para a aula; no entanto, ofuscam as necessidades didáticas e pedagógicas na atuação docente. Tal realidade está presente na realidade acadêmica contemporânea, assim fazendo com que a docência universitária ainda apresente fragilidade nos procedimentos didático-pedagógicos devido à presença significativa da pesquisa na experiência profissional dos professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Na concepção universitária é importante ressaltar “[...] que o professor, além de ser portador de diploma que lhe confere um conhecimento no âmbito de um campo científico, tem que dominar conhecimentos pedagógicos” (VEIGA, 2006, p. 5). Considera-se ainda que professor universitário deve apresentar diferentes características, dentre as quais ser reflexivo, crítico, competência para docência e para pesquisa; além disso, deve realizar atividades que potencializem a aprendizagem dos estudantes e contribuam para melhoria da sociedade (PACHANE, 2009).

O processo de tornar-se professor está atrelado à construção identitária, sendo que esta se refere às características do sujeito inserido na sociedade a que pertence quando torna-se membro do meio social e da qual se sente parte integrante. É a partir deste processo que Borges (2007) acredita que a pessoa entende ao longo do tempo quem ela realmente é, como está atrelada a relação com o outro, assim podendo construir sua própria imagem, que se evolui e permite fazer parte de um determinado grupo.

No caso do professor do Ensino Superior, muitas vezes este processo se difere da realidade transformadora do docente para Educação Básica, pois há preparação específica desenvolvida ao longo da formação inicial, diferente da realidade de muitos professores universitários, que, conforme Pimenta e Anastasiou (2010, p. 104), “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”. Esse processo de transição ocorre sem traumas, ou seja, de forma natural, pois os diferentes profissionais exercem suas atividades normalmente por algum interesse em se tornar professor universitário, com respaldo da instituição que o contrata (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Tal situação pode ser causada pelo fato de que todas as profissões proporcionam diferentes campos de intervenção aos seus profissionais, e com a grande expansão da atuação docente no Ensino Superior ocorre uma grande incidência de professores optarem pela inserção profissional acadêmica. Os profissionais que se dedicam ao exercício da docência

universitária apresentam experiência específica e aprofundada em determinada área de conhecimento, além da presença ativa na produção do conhecimento científico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). No entanto, a principal característica específica e necessária que difere o profissional atuante no mercado de trabalho daquele que forma profissionais para aquela área de trabalho é utilizar e transformar o conhecimento que detém em conhecimento a ser adquirido com qualidade na formação inicial a partir do processo didático-pedagógico.

A partir destas inquietações sobre a inserção do profissional na docência do Ensino Superior, buscou-se identificar quais os motivos que levaram os professores universitários dos cursos de Educação Física a lecionarem na universidade, os quais estão categorizados em: convite, identificação e influencia, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Motivos de Escolha Profissional pela Docência no Ensino Superior dos professores de Educação Física universitários.

Motivos da Escolha Profissional – Ensino Superior	Universidade A	Universidade B
Convite	-“Veio me convidar para ser professora [...]. Eu já tinha feito especialização e estava me preparando para fazer o mestrado, daí comecei a dar aula. E daí dar aula é a coisa melhor do mundo. Então como eu adoro estudar, o único lugar do mundo que me pagam pra eu estudar é a Universidade, e daí pronto [...]”.	-“No ensino superior na realidade eu vim pra cá a convite do Professor [...], que hoje é o chefe de departamento, numa época que de certa maneira eu estava meio que esquecida, eu estava trabalhando pelo Estado e o departamento aqui ficou sem professor de atletismo [...]”.
Identificação	-“Em relação à professora universitária, porque eu gostava de pesquisa [...]”. -“E o ensino superior foi uma consequência, como eu estudava muito, buscava sempre me atualizar, tinha um bom contato com os professores e mantive esses contatos depois da graduação, foi meio uma consequência e também no ponto de vista profissional é o ápice da carreira. Chegar no ensino superior para o professor é o que ele mais pode aspirar”.	-“E ser professor universitário, eu sempre pensei nessa possibilidade. E eu consegui trabalhar nos três propósitos que eu tinha. Encontrei-me mais na docência superior, por que aqui eu acredito muito no meu perfil [...]”.
Influência	-“E entrei na universidade porque o meu pai teve altos cargos de direção”. -“Escolher ser docente foi uma coisa que foi criada desde a graduação [...]. E na graduação eu fui motivado a ter outras atividades, lá eu fui motivado estar onde eu estou [...]”.	

A inserção profissional no Ensino Superior está pautada no convite do coordenador do curso de interesse no docente, fato retratado por dois professores nas Universidades investigadas. A identificação também se fez presente nos relatos dos docentes universitários, sendo que a Universidade A esteve atrelada ao interesse de pesquisar e, como consequência, estudar e manter-se atualizada. Na Universidade B, foi à percepção do perfil profissional desenvolvido pelo professor. As influências também estiveram em torno do caráter familiar e dos antigos professores, mas identificados apenas na Universidade A.

A concepção pós-modernista de Bauman (2005) defende a ideia de que a identidade iguala-se à autodeterminação, que pertence às comunidades, círculos culturais e nação que a modelam e que a fazem se tornar presente no sujeito, ou seja, entende que o indivíduo apresenta pertences advindos de diferentes concepções ideológicas das quais surge a identidade, pois o sujeito não é formado por uma única ideologia, e sim pelo conjunto de diferentes percepções presentes nas comunidades. Destaca-se como principais influenciadores com caráter sólido para construção da identidade do sujeito: a família, o Estado e a igreja. É importante enfatizar a interferência de fatores atuais nesta formação da identidade que se medeiam a partir das relações eletrônicas; no entanto, elas constituem-se de forma flexível e de fácil modificação, diferentemente dos demais fatores que englobam a contemporaneidade.

O sociólogo Hall (2000) compactua das perspectivas defendidas por Bauman (2005), afirmando que atualmente as identidades estão “descentradas”, ou seja, deslocadas ou fragmentadas no que se refere às identidades culturais, as quais surgem da herança cultural, étnica, racial, linguística, religiosa e nacional, podendo ainda ter interferência da globalização. Assim, na perspectiva de Hall (2000), a identidade perpassa por três concepções distintas: o sujeito do iluminismo (uma pessoa, unificada, cuja essência está no núcleo interior); o sujeito sociológico (o indivíduo é formado por relações com outras pessoas importantes para ele, que mediavam seus valores, sentidos e símbolos – interação entre o eu e a sociedade); e o sujeito pós-moderno (não apresenta identidade fixa, essencial ou permanente, baseada na história e não biologicamente, assume diferentes identidades em diversos momentos).

Há algumas teorias que entendem que as identidades modernas estão entrando em colapso, entendem que as sociedades modernas ao final do século XX estão sofrendo transformações, reflexos das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. A influência nas identidades pessoais, ou seja, a

concepção que temos de nós mesmos como indivíduos unidos leva à descentralização do sujeito – “crise de identidade” (HALL, 2000).

A identidade pessoal é considerada o alicerce para a construção da identidade profissional, sendo esta considerada uma ação dinamizada, que necessita de um tempo e um espaço próprio, marcados por momentos únicos que caracterizam esta passagem e que ocorrem ao longo da carreira profissional ou ciclos de vida profissional (GOMES, 2005). Entende-se também como o sujeito se vê, fundamentado nas características das quais se constituiu e na relação com os outros (MOITA, 2000). A identificação está em contínuo movimento de reformulação, considerado uma consequência do processo de socialização (DUBAR, 2005), corroborando com a concepção teórica de Hall (2000) e Ciampa (1987).

A socialização profissional, de acordo com Dubar (2005), contextualiza-se a partir da construção das identidades sociais e das identidades profissionais, entendendo que, por meio deste processo, o sujeito inicia uma cultura referente ao contexto do trabalho, possibilitando a transformação do sujeito, podendo criar uma nova identidade. Da mesma forma, Miranda (2010) também entende que a identidade profissional constituída pelo sujeito pode ser considerada uma identidade social do grupo pertencente.

Num olhar minucioso da construção das identidades no viés da docência, é possível observar que o meio onde o professor desenvolve sua ocupação profissional, seja escola ou universidade, permite a ele adquirir princípios, valores e projetos pelo contato com os membros atuantes, evidenciado pelo meio socializador e seus conhecimentos vividos (experiências) (NASCIMENTO, 2006b). A representatividade do professor como papel trabalhista na sociedade é um fator de destaque na construção identitária docente e na socialização profissional, pois sentir-se reconhecido pelo papel educativo perante o meio social reflete numa apreciação diferenciada para si e para o outro perante sua ação profissional.

Além disso, na perceptiva de Dubar (2005) do processo relacional e biográfico, é visível na realidade do docente o significado do seu papel social como professor, na visão de si mesmo e da educação escolar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). As identidades são entendidas também como “[...] processo contínuo de construção individual e também coletivo, de caráter processual, auto-reflexivo e constituído a partir da definição de si mesmo e não como algo dado e estático” (FRANCO; GENTIL, 2007, p.43).

A construção da identidade do professor também é constituída à luz das diretrizes epistemológicas que a classificam como campo de conhecimentos específicos em quadros conjuntos: conteúdo das diversas áreas do saber (das ciências humanas e naturais, da cultura das artes) e do ensino; conteúdo didático-pedagógico (campo de atividade profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; os conteúdos interligados à especificidade da existência humana individual, com a sensibilidade pessoal e social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A realidade que perpassa na concepção da sociedade referente à ocupação docente são as deficitárias condições de trabalho, os baixos salários e o pouco investimento na formação inicial e continuada (RIOS, 2011). É neste cenário que o professor universitário luta para não ser inserido, pois o seu interior identitário apresenta dificuldades de assumir este papel na sociedade.

As experiências anteriores do professor do Ensino Superior, sendo atuante como docente ou telespectador (aluno), auxiliam significativamente na construção da identidade docente. Por transitar no meio educacional desde os tempos escolares e formativos, o docente se prepara para o meio de convívio, ambiente este que transpassa o contexto histórico, social, cultural e organizacional (PIMENTA; ALMEIDA, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2011). Docentes universitários apresentam uma problemática específica em efetivar-se professor, que é a parte formativa, pois não exibem uma formação para tal ação profissional, levando para si características de experiência como aluno, e não de professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Acredita-se que, na formação inicial, as práticas pedagógicas propostas e o estágio curricular são os principais recursos para construção identitária do professor, pois auxiliam no seu desenvolvimento gradual, permitindo uma aproximação com a realidade educacional (CONCEIÇÃO; KRUG, 2008; MARCON, 2005; FLORES et al., 2009). Na formação de docentes universitários, a preocupação com a aproximação da realidade a ser enfrentada pouco se faz. Atualmente o cenário está sendo modificado a partir de alguns cursos de pós-graduação contemplados com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, que vem exigindo aos estudantes-bolsistas a realização de atividades pedagógicas e a matrícula em disciplinas nesta área ou mesmo monitoria (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) ou estágio de docência.

A essência da identidade do professor do ensino superior na contemporaneidade apresenta inúmeras questões que estão relacionadas:

ao trabalho como elo fundamental na produção da identidade coletiva; ao processo contínuo, possibilitando a reinvenção; às relações institucionais, que envolvem políticas públicas; ao processo formativo, permitindo a inserção em grupos; ao reconhecimento da profissão por meio de suas práticas, regras e conhecimentos das atividades realizadas nela; ao espaço como característica central e política das organizações sociais e do ser social; aos objetivos institucionais como um dos elementos que se unem e contribuem na constituição de identidades numa dada instituição (FRANCO; GENTIL, 2007).

O professor universitário forma sua identidade profissional primeiramente no ato de atribuição e reconhecimento de seu papel pela comunidade universitária e local, seguindo com a compreensão da instituição que leciona suas normas e encontrando a socialização da profissão no local de trabalho (FERENC, 2005).

Assim, é conveniente salientar que os resultados deste estudo no que diz respeito às crenças, às expectativas, aos valores, aos motivos de escolha pela Educação Física ou pela docência no Ensino Superior, ao envolvimento com a instituição, que surgem nos relatos dos docentes, constituem-se nos indícios para que na atualidade eles possam se identificar como o professor de Educação Física universitário ou o professor universitário de outra área de conhecimento, assim efetivando a sua identidade pessoal, profissional ou mesmo coletiva.

4.3 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Investigar o processo da Pedagogia Universitária no presente estudo se fez necessário pelas características que a permeiam e que estão diretamente imbricadas no contexto de intervenção dos docentes, o que permite compreendê-la como resultante da construção identitária e da socialização profissional dos professores de Educação Física universitários. Considera-se essencial investigar os fundamentos que permitam ao professor universitário consolidar sua identidade profissional, assim auxiliando-o na tomada de decisão para que consiga construir um contexto de aprendizagem que favoreça os futuros profissionais (STEDILE, 2005). Portanto, as práticas pedagógicas, as estratégias utilizadas para processo de ensino aprendizagem dos estudantes universitários e as problemáticas que medeiam o ambiente acadêmico profissional destes docentes, para descrever este campo do conhecimento, foram tomadas como referência na construção deste capítulo.

A Pedagogia Universitária é ainda considerada um tema emergente no campo científico ocasionado pelos reflexos históricos da inserção universitária no país, ao mesmo tempo em que é contemplada por diferentes fragilidades, o que revela a necessidade de ampliar a sua compreensão (CUNHA, 2004; 2009), pois se justifica tal realidade a partir de que “[...] os conhecimentos pedagógicos se construíram distantes do espaço universitários e só tardiamente alcançaram certa legitimação científica” (CUNHA, 2004. p.03). Logo, neste estudo, partiu-se da premissa de que a pedagogia consiste, de forma generalizada e enraizada, no processo de ensino e de aprendizagem interligado ao contexto institucional e social, que são contemplados a partir das condições e situações de aprendizagem, das mediações, dos processos e das relações entre os atores (BIREAUD, 1995).

As práticas pedagógicas foram entendidas como a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino (CUNHA, 2010), fundamentada na articulação da prática social e no conhecimento como produção histórica e cultural, interligados na relação dialética e objetiva entre prática-teórica-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES; GRILLO, 2006). Para que haja tal prática, torna-se necessário que o professor seja provido de competência técnica, estética, política e ética (RIOS, 2011).

Por conseguinte, na realidade investigada, estas práticas foram dimensionadas a partir das particularidades que contornam os estudantes (característica da turma; responsabilidade atribuída ao estudante), da intervenção profissional, da preocupação com a formação crítica destes futuros profissionais, além das abordagens didáticas mediadas pelas atividades e metodologias desenvolvidas nas aulas (Quadro 6).

Quadro 6 - Descrição das dimensões das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física universitários.

Práticas Pedagógicas	Descrição
Intervenção Profissional	Atividades que contextualizem as situações reais da ação desenvolvida no mercado de trabalho.
Atividades	Atividades diferenciadas, caracterizadas e especificadas pelos professores centradas em algum objetivo disciplinar.
Características da turma	Moldar as atividades conforme as particularidades que a turma de estudantes apresenta.
Responsabilidade do estudante	Desenvolver situações que explorem os estudantes a ação de reponsabilidade frente sua formação.
Formação Crítica	Fazer com que os estudantes se tornem críticos frente ao conhecimento.

Na Universidade A, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores estiveram compiladas, em sua maioria, na formação crítica e na intervenção profissional, que objetiva aproximação com as ações que envolvem a profissão, sendo estas as que centraram as perspectivas dos docentes do curso de Licenciatura. Entretanto, os professores do curso de Bacharelado em sua maioria perpassaram pela intervenção profissional, concomitante com outras duas distintas formas de desenvolvimento desta prática (Responsabilidade do estudante; Característica da turma).

“Eu procuro trabalhar os pilares na educação, eu incluo aprender a se mover [...] conviver, conhecer e fazer que vai nos radiar o ser [...] eu tento trabalhar o conteúdo [...] numa perspectiva, paradigma do desenvolvimento humano, que declara que todo o conteúdo [...] não é para formar atletas, mas desenvolver a criança em todas as suas dimensões: social, relacional, pessoal e motora, e dentro dessas dimensões eu trabalho as competências que citei. Capacidade de fazer; capacidade de conhecer, relacionar e de ser” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“É que eu trabalho com o princípio de aprender a aprender, para intervir de forma crítica e inovadora na realidade. Então aí tem dois eixos: uma universidade que produz conhecimento, um conhecimento próprio e descolonizado, e que os alunos aprendam a aprender para intervir de forma crítica e inovadora. Para trabalhar assim: o professor tem que ter conhecimento próprio, descolonizado e estimular os acadêmicos a produzirem um conhecimento próprio e descolonizado” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“Então, essa sempre foi minha preocupação, na forma de apresentar os conteúdos teóricos do jeito que eu apresento, mesmo que seja determinado, dentro de uma filosofia elevada, elevada antropologia, eu sempre faço a reflexão para o professor da escola, na licenciatura é o chão da escola. E o bacharelado, eu tomo tema essencial a acadêmica e o esporte em geral, mas modos críticos de intervenção pedagógica. Então eu sempre avançando nas teorias filosóficas e antropológicas, eu trago para os temas: academia, esporte e Educação Física dentro da escola” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica do Movimento – Bacharelado – Universidade A).

“Bom, a partir de um programa de uma disciplina, que já tem pronto, a partir da ementa e objetivo, você constrói os conteúdos relevantes para o aluno naquela área. Desta forma, principalmente a partir da ementa e objetivo. Você monta o plano de ensino a partir dos conteúdos. É importante você observar a realidade da região, se é uma disciplina que

trata de treinamento, tem que observar na região quais as modalidades que estão sendo mais praticadas, quais são as deficiências, a partir de uma observação da prática [...]” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Universidade B foram tangenciadas a partir da intervenção profissional, das especificidades das atividades desenvolvidas junto aos estudantes e centradas nas características da turma. Importante salientar que nesta Universidade não houve distinção marcante entre as práticas dos professores de Educação Física universitários nos cursos de Licenciatura e Bacharelado. No entanto, estas dimensões das práticas pedagógicas nesta instituição foram disseminadas pelos professores da seguinte forma: intervenção profissional, que consiste em simulações e proximidade com a realidade encontrada no mercado de trabalho; atividades, definida a partir das práticas desenvolvidas por meio de tarefas de cunho interdisciplinar e didáticas pedagógicas, que envolvem a utilização da prática do conteúdo a ser ensinado; características da turma, que consistiu em considerar os atributos do grupo, gerando um perfil da classe trabalhada, além dos conhecimentos almejados profissionalmente pelos estudantes.

“Eu procuro fazer uma estruturação do curso de licenciatura bastante distinta do curso de bacharel [...] enquanto que a prática para o curso de licenciatura é voltado mais para aquilo que pode ser desenvolvido com as crianças. [...] lado, a parte do bacharel, eu dou ênfase mais no treinamento, embora não me aprofunde mais porque o tempo não é suficiente pra isso, seria necessário um curso específico, mas eu procuro abordar mais essa questão do treinamento, da preparação de detalhes mais, digamos assim, mais aprofundados dentro de cada modalidade [...] Mas eu procuro ao máximo dar condições para que todos os acadêmicos, ao saírem tanto do curso de licenciatura como do bacharel, sejam capazes de desempenhar dentro da modalidade” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“As minhas práticas pedagógicas vêm da necessidade lá fora; os alunos saem e trazem os problemas aqui pra dentro pra gente resolver. Então a Educação Física, como todos sabem, é difícil [...]” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

“[...] Começamos a buscar outras fontes de conhecimento para gerar uma discussão entre si. [...] Jogar para eles: ‘Vocês têm esses 6 livros aqui, e eles falam o mesmo conteúdo com autores

diferentes, porém existe esses 6 artigos também, que são referentes a esses 6 livros, e são conotados para a mesma pesquisa, isso a gente viu na sala de aula. Agora vocês vão fazer síntese e resenha de tudo isso aí, e vocês vão me dizer o que estão entendendo disso aí”. Aí vocês vão traçar um paralelo, vão ver o que o livro fala é diferente do que a pesquisa fala, e a resposta de gerou é totalmente diferente. Então, percebe-se que existe um espaço vago, que nesse espaço vago, você pode se inserir, buscar de novo o conhecimento, e não reprisar, gerar um diferencial. Assim mostra que você está buscando fontes novas de conhecimento [...]” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Todo início de ano a gente faz o planejamento da disciplina, então a gente une os professores afins, todos os professores do departamento e também os professores específicos da área da saúde da anatomia, da fisiologia, da biomecânica, e a gente tenta fazer uma prática pedagógica em cima disso. Acredito que interessante. [...] o que eu tenho vivenciado todos os anos e faço questão de manter isso praticamente quando falo em anatomia, falo em anatomia do movimento, claro, por mais que a gente estude um corpo estático, mas tem que ter noção de como é isso em funcionamento, então todo ano, como eu falei, esse intercâmbio com a professora de ginástica a gente faz um ou dois encontros anuais falando em anatomia do movimento, hoje em dia [...] falo na função da questão estrutural, da importância das estruturas anatômicas estarem interagindo, e como que a ginástica trabalha isso, como que os movimentos são explicados, você tem que ter toda uma noção” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

“Embora eu tenha 26 anos de trabalho em sala de aula, no ensino de primeiro e segundo grau, dependendo do curso, logicamente eu procuro adaptar ao máximo possível pra características e pra necessidades” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Eu procuro desenvolver práticas onde eu mesma posso atender características das turmas” (Professor do eixo curricular Científico-Tecnológicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

As práticas pedagógicas dos professores de Educação Física nas Universidades investigadas foram fundamentadas na intervenção profissional dos estudantes, sendo tais métodos considerados de extrema importância na formação e preparação de futuros profissionais, pois auxiliarão na percepção real do mercado de trabalho, além da construção de competências necessárias para ação pretendente. Assim, isso se reflete na minimização da problemática enfrentada na inserção no mercado de trabalho; conforme descreve Huberman (2000), o choque

com a realidade e a sobrevivência na atuação profissional tornam-se inquietações nos primeiros quatro anos de trabalho. Considera-se ainda que nesta fase profissional possa existir uma estreita relação com a formação inicial, pois se remete aos conhecimentos adquiridos para justificar as tomadas de decisões (FARIAS, 2010).

A competência de aproximar os estudantes universitários à realidade profissional faz-se necessária na intervenção de professores do Ensino Superior. Haja vista que tal capacidade tem sido observada na ação docente universitária, constatada principalmente no trabalho de Stadnick, Cunha e Pereira (2009), que a revelaram a partir das atividades desenvolvidas na atuação docente em que se contemplam os significados de valores e de virtudes, além das vivências em diferentes ambientes e classes sociais, permitindo, assim, com que os estudantes busquem os locais que almejam conhecer. Outra ação de prática pedagógica deste cunho é utilizar-se do conhecimento prévio do estudante para aproximá-lo da realidade profissional.

As dimensões de práticas pedagógicas identificadas no estudo são vivenciadas nas duas Universidades, porém observou-se nos depoimentos dos professores a predominância de algumas dimensões. Assim, observa-se que algumas práticas são de essência complementar, sendo que na Universidade A estas foram: a responsabilidade do estudante frente à sua formação, características da turma, além de um professor enfatizar como são trabalhadas as metodologias pré-existentis em que ele se fundamenta para escolha de suas práticas pedagógicas.

“E, a partir da interação dessas diversas técnicas, acho que o aluno tem um aprendizado suficiente, a partir não só do professor, o aluno tem que buscar o conhecimento. Então, eles têm que fazer as leituras, têm que fazer os trabalhos e o professor tem que dar aula, porque só reunião em grupo não resolve o problema” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Eu tento me adequar como eu disse anteriormente, adequar aos alunos porque hoje de certa forma, a internet está aí, e o aluno digita duas palavras e ele tem um monte de coisas para ver. Tento me adaptar a isso e tento ministrar minhas aulas, seguindo um pouco, lógico, o programa de ensino, a gente tenta levar o programa de ensino e conversamos, discutimos com os alunos, vemos o melhor meio” (Professor do eixo curricular Comportamentais do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“Eu trabalho muito na função do acadêmico que eu tenho, no momento do curso que ele está” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica do Movimento – Licenciatura – Universidade A).

“Nosso trabalho aqui é mais para as progressistas, quando você estuda a teoria e vê suas ações práticas, na verdade você trabalha uma metodologia mista, tem momentos que é global, tem momento que é estrutural, você trabalha o socioconstrutivismo, trabalho muito com Vygotsky, Piaget etc. Tem momentos que trabalho com teorias mais críticas, porque você traz a crítica dos conteúdos, crítica emancipatória. Eu faço uma abordagem um pouco de cada tendência, assim constrói sua identidade” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

Na Universidade B, as práticas pedagógicas complementares obtiveram similaridades e discordância da Universidade A; enquanto assemelha-se no caráter pedagógico a responsabilidade do estudante, diferencia-se na preferência da formação crítica. Deste modo, na Universidade comunitária, a preocupação com a formação crítica esteve presente apenas nos dizeres de um professor, portanto, não sendo considerada uma prática predominante no grupo docente.

“Eu trago atividades que eles têm que participar da aula, para não ficar só na minha fala. Eu gosto quando eles percebem que o envolvimento deles, a participação deles que é o responsável pelo conhecimento que eles têm. Porque aquilo que eu passo na aula não significa que eles assimilaram: à medida que eu dou condições para eles trabalharem sozinhos, dou autonomias para ele, quando falo, nos momentos de orientação: eu estou na sala e agora é com vocês! Escrevam, tragam, eu corrijo e a gente conversa” (Professor do eixo curricular Científico-Tecnológicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Então, eu tento construir a minha prática pedagógica de forma, estou tentando ultimamente, estou revendo algumas coisas, mas assim, a maioria das aulas é expositiva, mas estou tentando jogar um pouquinho da responsabilidade pra eles, para que eles construam, para que eles caminhem, para que eles sejam críticos, que eles não aceitam tudo. “Ah, mas isso aí estava publicado”. Muita bobagem é publicada, “ah, mas eu peguei de um livro”. “Que livro você pegou?”. Estão sendo mais críticos, na seleção das, dos materiais. Têm o cuidado na escrita, tem muitos alunos com muita dificuldade de colocar no papel, não só em concordância, mais no português, mesmo” (Professor do eixo curricular Comportamentais do Movimento Humano – Bacharelado e Licenciatura – Universidade B).

Em relação às descrições dos professores sobre as práticas pedagógicas, é possível perceber a existência transcendente entre elas, ou seja, estão sendo trabalhadas simultaneamente, e dificilmente

observou-se uma única característica. Deste modo, os motivos que levam os professores à escolha pelas práticas pedagógicas em suas disciplinas são fundamentados em sua trajetória e sua socialização profissional, permitindo de tal modo a obtenção de saberes relacionados às ciências da educação e da pedagogia. Além disso, contribui-se também na aquisição de saberes curriculares, interligados na seleção dos conhecimentos acadêmicos coesos ao ensino, e saberes da experiência, advindos da prática profissional (VEIGA et al., 2007).

Ainda complementando esta perspectiva frente à escolha da prática pedagógica, Cortesão (2000, p. 40) descreve que “[...] os docentes universitários ensinam geralmente conforme foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto”. Assim, percebe-se a presença identitária do professor. Conforme o Quadro 7 pode-se observar a distribuição das dimensões a partir da Universidade e o curso.

Quadro 7 – Dimensões das práticas pedagógicas de acordo com a Universidade e curso.

Universidade A		Universidade B	
Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura
<ul style="list-style-type: none"> - Característica da turma - Intervenção Profissional - Responsabilidade do estudante 	<ul style="list-style-type: none"> - Característica da turma - Formação Crítica - Intervenção Profissional - Responsabilidade do estudante - Metodológicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades - Intervenção Profissional - Responsabilidade do estudante - Formação Crítica - Característica da turma 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades - Intervenção Profissional - Responsabilidade do estudante - Formação Crítica

As estratégias utilizadas para processo de ensino aprendizagem dos estudantes também foram subsídios para descrever a pedagogia universitária que transcorre nas Universidades investigadas. Para tanto, este termo “estratégias” vem sendo empregado em planejamentos educacionais para designar os procedimentos, métodos, técnicas e meio de ensino (GIL, 2009b).

Observou-se que os professores de Educação Física das Universidades A e B, no desenvolvimento da intervenção profissional, apresentaram múltiplas estratégias para a efetivação do processo de ensino aprendizagem; também não foi possível identificar uma única estratégia para cada curso, ou seja, licenciatura ou bacharelado. Assim,

no que tange às estratégias de ensino e de aprendizagem adotadas no estudo, foram descritas conforme Quadro 8.

Quadro 8 - Descrição das dimensões das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física Universitários.

Práticas Pedagógicas	Descrição
Leituras	Utilizadas para fundamentar teoricamente as situações ocorrentes na prática.
Monitoria	Normalmente é desenvolvida por estudantes matriculados na Universidade, com o intuito de auxiliar o professor na disciplina ministrada.
Vivência-experiência	Centrada na característica de proporcionar aos estudantes experiências e situações que os aproximam do real.
Chamada de atenção do estudante	Técnica de conduzir a aula a partir do interesse do aluno e aproximá-lo da sua realidade pertencente, ou seja, despertar o desejo dos futuros profissionais frente o que está sendo desenvolvido pelo professor.
Características dos estudantes	Fundamentadas no conteúdo conforme as possibilidades dos alunos, principalmente nas aulas práticas, que envolve execução de movimentos, exigindo destrezas físicas.
<i>Feedback</i>	Troca de informações entre professor e aluno, considerado como resposta da aprendizagem do estudante.
Investigação experimental	O estudante é desafiado a realizar e desenvolver trabalhos com conhecimento adquirido, transcendendo o acerto e o erro, para que depois sejam discutidas as situações vivenciadas.
Práticas desenvolvidas na IES	Atividades de cunho práticos pedagógicos referentes à disciplina ministrada pelo professor, as quais aproximam o estudante da realidade profissional.

Haja vista que as estratégias de vivência-experiência e de chamar atenção do estudante foram utilizadas apenas pelos professores da Universidade A; em contrapartida, a estratégias nomeadas de *feedback* e característica dos alunos se fizeram presentes apenas como procedimento de ensino dos professores da Universidade B.

“E como nós trabalhamos com a Educação Física, eu trabalho com muitas dinâmicas, e nelas eu coloco os alunos em situação que eles vivenciem os sentimentos e emoções. Então eu uso o diálogo, grupos, dinâmicas corporais, do sentido da gente se experimentar nas nossas humanidades, porque a concepção libertadora biocêntrica, a vida como o centro” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“[...] a parte de seduzi-los e a parte de conduzi-los, porque tento mostrar sempre, porque isso é histórico, que a nossa área pertence fortemente à área biológica e que isso é importante, e eu não quero tirar essa importância” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica do Movimento – Bacharelado – Universidade A).

Os professores da Universidade B pautaram-se nas características dos estudantes para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, mas também o *feedback* caracterizou-se como uma das estratégias utilizadas pelos docentes desta Universidade. Este método, conforme Gil (2009b), permite que o professor deixe de ser apenas o emissor de informações e passe a ser receptor do conhecimento adquirido pelos alunos, assim possibilitando-o de verificar o quanto ocorreu aprendizagem por parte do estudante.

“[...] O feedback é uma forma de tentar se programar e fazer com que o aluno [...] tenha a própria estratégia de ensino aprendizagem (que a gente coloca), que ele comece a ver de outra forma a disciplina, que não seja só teórica que também não seja só a prática, a união dos dois. Ele precisa de um e precisa da outra” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B)

“Se o aluno quer, eu chego mais cedo, se ele quer conversar comigo antes. Mesmo na sala de aula, se eu percebo que o aluno tem mais dificuldade, pelo olhar você já consegue perceber se o aluno não entendeu. Eu repito, sem precisar citar o nome dele ou perguntar para ele, necessariamente. Ele já fica tímido, porque ele sabe, não entendeu, e vai perguntar de novo” (Professor do eixo curricular Científico-Tecnológicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Meu objetivo aqui não é formar um atleta, meu objetivo aqui é formar profissionais. Então eu vou ter, eu tenho que trabalhar dentro daquele, dentro dos conteúdos que eu preciso apresentar para os alunos. Eu tenho que trabalhar, eu trabalho de acordo com a capacidade de assimilação deles. Eu diria que 75% está dentro da média, assimila os conteúdos dentro de um mesmo ritmo, digamos que 15% ou 10% assimilam mais rápido e eu tenho 10 ou 15% eventualmente que tenha uma dificuldade maior. Então esses muitas vezes a gente precisa pegar pela mão, mostrar, desenvolver educativos, processos pedagógicos à parte para levá-los a assimilar o movimento e, logicamente, não se esquecendo de recomendar que eles façam essa prática fora de horário” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

As estratégias de investigação experimental, leituras, monitoria e práticas na IES foram identificadas nos depoimentos dos professores nas Universidades A e B. Tais professores efetivam desafios aos estudantes, provocam a busca de novos conhecimentos e redimensionam a aprendizagem do estudante.

“São criadas situações de resolução de problemas. Eu dou toda aula, mostro todas as possibilidades, e a partir disso eles são desafiados a criar novas possibilidades [...] É lançado esses desafios para que o aluno resolva e tome decisões que ele venha a resolver situações concretas” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“[...] do ensaio e do erro, do acerto e do erro, ou seja, o aluno tem toda liberdade para errar, porque o ensino e a aprendizagem são construídos naturalmente, é conquistada naturalmente, não existe uma aprendizagem da água para vinho. Então, esse aluno precisa ter um feedback, ele tem que ter uma problematização, você precisa lançar problemas para ele, ele tem que ir atrás das teorias das experiências, tentar solucionar esses problemas, e nesse meio de construção haverá erros, haverá tropeços, e isso é construído naturalmente” (Professor do eixo curricular Comportamentais do Movimento Humano – Bacharelado e Licenciatura – Universidade B).

As estratégias de leituras e monitorias foram observadas com maior propriedade na ação pedagógica de professores de Educação Física da Universidade A em detrimento da Universidade B. Haja vista que existem três fatores importantes que fundamentam a prática da monitoria na Universidade A, bem como o atendimento extraclasse que é realizado pelos docentes, quais sejam: fomento para os estudantes dos cursos de graduação para realização da monitoria em distintas disciplinas; programas de pós-graduação na área de Educação Física, que oportunizam a disciplina de estágio de docência aos mestrandos e doutorandos para atuação partilhada da disciplina com o professor regente; e os professores apresentaram dedicação exclusiva na Universidade, apresentando horários semanais para atendimento referente aos assuntos da disciplina que ministram.

No entanto, a baixa incidência de monitoria na Universidade B pode estar atrelada a reduzidas e/ou específicas bolsas de fomento para auxílio ao docente nas disciplinas que desfrutam do ambiente laboratorial. Além deste fator, podem também ser citadas as monitorias voluntárias, medidas pelo interesse e responsabilidade do estudante em buscá-las, e o auxílio extraclasse aos estudantes, que se torna abreviado

pelo fato de que os docentes são contratados como horista, regime de trabalho que por vezes não contempla horários para o atendimento aos estudantes, e quando ocorre é permeado pelo comprometimento do professor em relação à formação dos acadêmicos.

“Estratégias são: leituras de artigos, leituras de livros é mais difícil, porque nossa biblioteca é muito pobre aqui” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“[...] Estratégias de leitura, a leitura é uma coisa muito importante, porque grande parte do patrimônio teórico que nós temos está armazenado na forma escrita, e é fundamental que a gente aprenda uma atitude frente à leitura, estímulo muito e dou carga bem grande de leituras aos meus alunos” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“[...] e essa aula, normalmente pelo próprio contexto, ela é muito expositiva, baseada em muitas leituras de artigos, fazer mesa redonda, fazer com que eles tragam experiências de fora [...]” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

“Tenho alunos de estágio de docência que estão sempre auxiliando. Mas é difícil nosso aluno procurar alguém. Então eu acho que tem tudo para eles, mas não temos o mesmo respaldo do aluno de querer, tem certa inércia” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Eu tenho horário de atendimento, eu fico todos meus horários de atendimento eu fico na sala” (Professor do eixo curricular Científico-Tecnológicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Na verdade, a universidade tem geralmente chamado monitoria na disciplina, isso seria, além do professor, alguém que pudesse depois da aula, ou antes, ou durante, até reforçar, tirar dúvidas do acadêmico, mas nem sempre se consegue esses monitores, porque na [...] isso é uma questão voluntária, mas mesmo assim, mesmo sem monitoria a gente procura tirar dúvidas dos alunos” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

As práticas desenvolvidas na IES vinculadas às disciplinas ofertadas pelos cursos de licenciatura e de bacharelado oportunizam ao estudante experimentar e redimensionar o conhecimento adquirido na formação inicial. O curso de Educação Física apresenta lacunas, o que pode gerar nos futuros profissionais algumas dificuldades no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho. Este tipo de prática pedagógica em que os estudantes se envolvem em sua formação tende a

minimizar o choque com a realidade, porém nem toda teoria proposta no currículo pode suprir as lacunas da ação docente, podendo estas ser preenchidas pelo conhecimento adquirido da prática, ou seja, pelos conhecimentos advindos do currículo oculto (MARCON, 2005; CONCEIÇÃO; KRUNG, 2008).

A estratégia de ensino aprendizagem que envolve a prática na IES foi mais evidenciada na Universidade B, sendo que na Universidade A esta foi referida apenas por um professor do curso de Bacharelado, que leva os estudantes a realizarem atividades pedagógicas para as crianças da comunidade.

“Eu também trago um grupo de crianças para trabalhar com os alunos, porque acho que é importante, porque não adianta a gente falar na teoria e não tem a prática, uma precisa da outra. Então eu trago essas crianças, então eu passo a parte teórica depois o que falei para eles, é realmente assim. E muitas vezes, a gente vê que é assim, mas também não é bem assim. Porque é uma aprendizagem para mim, às vezes a realidade mostra outras. Tem que falar isso, tem que falar aquilo, muitas vezes as crianças trazem isso para gente” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

Na Universidade B, as práticas nas IES foram representadas por atividades desenvolvidas com o grupo de estudantes e a intervenção no contexto das disciplinas de convidados ou de profissionais que pudessem retratar a realidade profissional representada pela disciplina. Também pôde ser observado que esse tipo de estratégia está presente nos discursos de alguns professores dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura.

“Uma das estratégias que usei no primeiro e nesse segundo bimestre foram colocar para eles o conteúdo programático dentro da sala de aula a parte teórica, e para não deixar a turma escapar e fugir um pouquinho, e tentar fazê-los entender um pouco, dividir a aula em três blocos: primeiro terço dela, eles identificarem, fazer uma análise de algum movimento, etc. do que eles viram, para que eles possam fazer esse link, da teoria, cobrando [...], no segundo bloco, divido em três, além de uma nova análise, começam a calcular, análise de cálculo de dados. No terceiro bloco, eles fazem análise geral de tudo, só análise ótica, eles começam a analisar, ver e traçar o que realmente verdade” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Como na minha disciplina a gente trabalha simulações, quando você simula alguma coisa, você tenta trazer mais próximo da realidade. Então, no caso, a estratégia de ensino aprendizagem que eu uso, além das aulas teóricas e práticas, são as avaliações com simulações de procedimento” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“[...] Procuo também trazer pessoas, ou a gente visita o trabalho da pessoa ou a pessoa vem para sala de aula e mostra o que faz, o deficiente no âmbito da Educação Física” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

Observou-se que as diversificadas estratégias utilizadas nas Universidades A e B permitiram compreender que os professores de Educação Física universitários estão se permitindo à experimentação de uma nova pedagogia, a qual é caracterizada por situações inovadoras e de propostas metodológicas diferenciadas. Apesar dos docentes das Universidades investigadas apresentarem métodos tradicionalistas, existe por parte de alguns a implementação de novas condições pedagógicas.

Os novos métodos pedagógicos descritos por Bireuad (2005) permitem delinear as perspectivas descritas nos depoimentos dos docentes deste estudo; compreende-se que os professores inovem a comunicação pedagógica que existe no sentido tradicional docente-estudante, o que leva a uma situação de ensino de modo coletivo, permitindo que o trabalho pessoal seja de responsabilidade do estudante, e não do professor. Possibilita-se, também, a existência da comunicação entre estudante-docente e entre outros estudantes, de forma simultânea ou independente, experimentando outras situações, seja individual e até mesmo de contribuição do docente no desenvolvimento pessoal do estudante.

Para tanto, é importante ressaltar que o professor precisa arriscar novas estratégias, porém a premissa básica para a realização do fazer pedagógico inovador é executá-lo com cuidado, para que não haja exposições, tanto do professor quanto do estudante. O principal requisito para realização desta proposta é o planejamento, que deve ser contemplado pelas características de reflexão do estudante sobre o que está sendo aprendido e relação com o conhecimento já adquirido, desenvolvendo a competência de participação, fazendo com que ele deixe de ser um telespectador do processo (STEDILE, 2005).

As mudanças inovadoras nas práticas pedagógicas dos professores são desenvolvidas gradativamente, pois o docente necessita

buscar novos conhecimentos, além de oportunidades para experimentar, assim podendo verificar se houve aprendizagem por parte dos alunos. Nos discursos dos professores de Educação Física universitários investigados por Miranda (2010), foi revelado que os docentes criticam suas práticas antigas, porém, nas ações mais recentes, procuraram desenvolvê-las de modo diferenciado; entretanto, ainda observou-se situações tradicionalistas que contornam suas práticas.

Quadro 9 – Estratégias desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem dos professores de Educação Física universitários.

Universidade A	Universidade B
<ul style="list-style-type: none"> - Chamar atenção do estudante - Investigação Experimental <ul style="list-style-type: none"> - Leituras - Monitoria - Práticas na IES - Vivencia-Experiência 	<ul style="list-style-type: none"> - Característica dos estudantes <ul style="list-style-type: none"> - <i>Feedback</i> - Investigação Experimental <ul style="list-style-type: none"> - Leituras - Monitoria - Práticas na IES

As problemáticas ocorridas nas universidades permitiram compreender as situações conflitantes vivenciadas pelos professores no meio laboral juntamente com os estudantes, os demais professores e a instituição. Em suma, muitos problemas foram identificados em comum nas Universidades investigadas, contudo, existiram especificidades que contornaram a realidade institucional. Quanto às inquietações referidas pelos professores, centradas nos estudantes no estudo, foram identificadas e caracterizadas conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - Descrição dos problemas universitários centrados nos estudantes identificados pelos professores de Educação Física universitários.

Problemas - Estudantes	Descrição
Formação anterior	Questões sobre a formação da Educação Básica e o que se antecedeu a formação acadêmica.
Falta de interesse	Deméritos dos estudantes frente às aulas.
Evasão universitária	Desistência dos estudantes pelo curso de graduação.
Contato profissional	A ausência de experiência no mercado profissional antes da inserção universitária, pois os alunos concluem o Ensino Médio ingressam direto para Ensino Superior, sem obterem o primeiro emprego.
Profissão	Como estudantes a visualizam e quais os comportamentos que estão sendo tomados por estes futuros profissionais.

Conforme o Quadro 11 pôde-se identificar as problemáticas disseminadas pela Universidade, onde foi observado de maneira concomitante entre elas a formação anterior e a falta de interesse, sendo estas as situações que representaram as problemáticas referentes aos estudantes na Universidade A. Na Universidade B, além destas, foram apontadas preocupações quanto à ocorrência da evasão universitária na Universidade e no curso, o contato profissional e as questões referentes à concepção que os estudantes apresentam da profissão.

“Formação do aluno é o problema principal” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Acho que, como os alunos estão vindo para universidade, a preparação destes alunos e também o lado financeiro dentro da universidade é um grande problema” (Professor do eixo curricular Comportamentais do Movimento Humano – Bacharelado e Licenciatura – Universidade B).

“[...] E isso é um problema muito grave, nós temos alunos que são praticamente semianalfabetos ainda, eu sei que não é só na nossa instituição, nossos alunos, a falta de raciocínio lógico, tem alunos que não sabem o que é uma adição e infelizmente não sabem o que é uma adição, uma subtração, infelizmente nós ainda temos tido em sala de aula aluno me perguntando o que é adição. Não é conta de mais, de menos que eles sabem [...]. Os maiores problemas dos nossos universitários hoje em dia eu acredito que seja, vamos à questão da formação no Ensino Fundamental e Médio, é muito grave. Está faltando. Nós temos vários alunos que sequer sabem ler e escrever no ensino da graduação, então nossa formação é a formação de Ensino Fundamental e Médio, nossa, é muito problemática” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

“Mas eu vejo um grande problema e às vezes incomoda muita gente, que é uma instituição pública gratuita e as pessoas na segunda e na terceira fase não sabem se querem ou não querem Educação Física, então se tem algo que a princípio que não os interessa, eles não prestam atenção, eles não estão nem aí” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica do Movimento – Bacharelado – Universidade A).

“E no terceiro grau, hoje eu vejo bastante dificuldade, sim, em você: primeiro porque ele diz que está cansado, segundo porque ele está pagando, então essa história fica muito difícil de você buscar o aluno, até porque ele já é adulto, é diferente, embora a gente sempre sente e converse, ‘sente aqui vamos conversar no final da aula’, eu tenho feito isso, porque tem aquele aluno que usa o celular o tempo todo, não só pra falar, mas agora você saber mandar mensagem e eles ficam falando

por mensagens, por msn, todas essas coisas da internet que tem no celular” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

“Nós temos também, em virtude dos alunos virem muito cedo pra universidade, não terem ainda tido o primeiro emprego, e isso eu acredito que seja um problema muito grande [...]” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

“[...] Cursos, infelizmente nossos alunos dão muito valor aos cursos feitos fora daqui. Muitas coisas que são oferecidas aqui dentro, eu mesmo já ofereci clínicas de arbitragem, e eu não tive quase alunos interessados” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“[...] Eu acho quem está chegando ao Ensino Superior está chegando muito mal preparado, muito novo, sem perspectiva do que ele irá fazer. Muito se fala de oportunidades de ensino, acho que nunca teve tanta oportunidade de se estudar, mas acho que ao mesmo tempo aqueles que estão vindos estão com uma falta de vontade, mesmo que a informação está ali e eles deixam passar” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“[...] Como sempre gostei de esporte, continuo gostando e quero que nossos alunos tenham essa consciência e saibam que é dever nosso disseminar na sociedade por aí afora a importância disso pra todos, pra sociedade” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

“Eu não me sinto responsável pelo fato de nós termos poucos alunos, não sou responsável por isso, tem uma série de fatores que estão colaborando para isso. Só que ao mesmo tempo sou chamada para trabalhar nesse processo, para evitar a evasão ou para trazer mais alunos [...]” (Professor do eixo curricular Científico--Tecnológicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

Quadro 11 – Problemas universitários centrados nos estudantes, conforme a Universidade.

Universidade A	Universidade B
<ul style="list-style-type: none"> - Formação anterior - Falta de interesse nas aulas 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação anterior - Evasão Universitária - Contato profissional - Falta de interesse nas aulas - Profissão

Ao contemplar com o que fora observado nos depoimentos dos professores de Educação Física universitários, pôde-se identificar que as

problemáticas descritas não são consideradas exclusivamente destas instituições, e sim do Ensino Superior, pois Pimenta e Anastasiou (2010) apresentam questionamentos de docentes relacionados aos alunos como: falta de interesse, motivação e comprometimento; individualismo e interesse com a nota e passar na disciplina; hábitos de estudo insuficientes; dificuldade de interpretação, redação, leitura, raciocínio lógico e criatividade; ausência de clareza da área de conhecimento, dentre outros problemas descritos.

A formação anterior e a falta de interesse dos estudantes universitários podem ser problemáticas advindas da expansão universitária, que permite a inserção de um público heterogêneo. Haja vista que as Universidades vêm recebendo estudantes que não apresentam preparação adequada para assumir o papel de formação profissional, seja emocionalmente ou intelectualmente. Também a inserção de estudantes cada vez mais jovens e imaturos para assumir as responsabilidades acadêmicas reflete na falta de comprometimento com a sua aprendizagem (PACHANE, 2009).

Tal realidade faz com que os jovens se insiram num sistema novo, contemplado por regras e normas, as quais devem se adequar para se manterem no endereço de formação em que estão inseridos. Considera-se que esta adaptação gera conflitos subjetivos nos estudantes devido ao seu despreparo em assumir as responsabilidades que são atribuídas a eles, levando-os à desistência do curso, refletindo por diferentes aspectos na evasão universitária, ocorrida normalmente no primeiro ano da formação inicial (BELLETATI, 2011).

Quanto aos problemas que condizem ao corpo docente, foram encontrados nas Universidades A e B, sendo categorizados e caracterizados conforme o Quadro 12. Para tanto, as questões identificadas referiam sobre o mesmo conjunto de problemáticas (Quadro 13), entretanto, as características individuais as sobressaíram, assim particularizando-as conforme as Universidades.

Quadro 12 – Descrição dos problemas universitários centrados nos professores identificados pelos professores de Educação Física universitários.

Problemas - Professores	Descrição
Corporativismo	Conjunto de sujeitos que defendem os mesmos ideais, organização sindical, visto que os interesses estão atrelados entre si, e não aos outros.
Atuação profissional dos docentes	O modo desempenho dos professores frente à docência universitária na instituição.

Contato com o corpo docente	Situações de relações e diálogo entre os professores.
Dedicação dos docentes	Questões sobre a quantificação de atenção dos professores frente à instituição, estudantes e atuação profissional.

De tal modo, o corporativismo foi uma das inquietações apontadas pelos professores investigados, representado pela divisão de grupos que apresentam interesses direcionados a si, e não ao outro.

“O corporativismo às vezes é um problema, problema de relacionamento entre os professores, quando mexe no ego (eu sou o melhor; eu sou o bonzão e sei tudo), isso também é um problema” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Eu acho que nós somos muito corporativistas. Demais, porque a gente quer olhar o grupo positivo muito grande no nosso grupo, e a gente esquecendo a universidade e o país de certa forma com relação a isso” (Professor do eixo curricular Comportamentais do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“[...] Nas problemáticas universitárias, corporativismo. Se a instituição for te cobrar, eu quero ensino, pesquisa e extensão, que é o que ela prega, ela tem que desenvolver oportunidade para isso. Não adianta eu dizer assim para você que tem possibilidades disso tudo, mas eu tenho que entrar numa fila de espera. Para eu poder te promover, de te dar isso, de direito, se exatamente, que isso pondera” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“[...] Falta uma valorização docente, muitos professores são colocados de escanteio, poucos professores são privilegiados e acho que deve ter um tratamento mais homogêneo a todos os professores” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica do Movimento – Bacharelado e Licenciatura – Universidade B).

Os professores de Educação Física universitários apresentaram também situações e problemas quanto à atuação profissional dos docentes. Na Universidade A, as descrições sobre estas questões estiveram centradas na ação dos professores frente ao ensino da graduação, na posição política atribuída pelos docentes, pois adotam posturas a partir de seus interesses e não cumprem os deveres e regras instituídas pela Universidade e nas funções atribuídas aos docentes. Na Universidade B, as inquietações envolveram as abordagens dos docentes frente ao funcionamento da Universidade e às aquisições de matérias.

“Problema é que a universidade tem regras e muitas vezes elas não são cumpridas, por exemplo: todas as pessoas que estão em chefias em todos os lugares e todos os professores, eles têm que defender a universidade, e não este ou aquele” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Tem coisas que tem que mudar. Quando surgiu essa questão da pós-graduação aqui dentro dos cursos da universidade, e projetaram a pós-graduação, esse novo ambiente, essa nova dimensão na universidade fez com que nós recebemos aqui professores que têm uma vinculação muito forte com a pesquisa e não têm uma vinculação assim: alguns não sabem dar aula, e a gente procura nessa relação entender que mais para pensar na graduação, só no ensino da graduação. E o ensino da graduação você tem que pensar em tirar mais o aluno de momento instantâneo na sala e fazer com que o aluno oportunize mais vivências práticas, experiências práticas para ele se formar com maior qualidade e, sobretudo, projetar ele para realizar pesquisa com o conhecimento adquirido nas aulas. Porém, eu tenho que entender que ser pesquisador também não precisa me tirar de minha situação de ser docente, ele tem que aprender a ser as duas coisas: pesquisar e ser docente. Para que consiga fazer com que essa pesquisa torna-se os conteúdos similares e interessantes aos alunos” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“Não adianta eu indicar livro, não ler o livro, eu indicar nome de livro e colocar na biblioteca, e nem colocar a mão no livro e dizer que é bom. Isso não dá, e isso acontece. Nas reuniões, os colegas dizendo que não vieram os livros etc., tal. Não, total dos nossos colaboradores e professores aqui, no total de 10-20% quando diz do livro, teve a capacidade de pegar o livro e ler, então o que eu vou querer dizer? Na hora que eu pegar o livro na aula e remasterizar o capítulo do livro, e digo aos alunos, leiam o capítulo do livro que vou cobrar de vocês, isso não é aula. Peço para o aluno comprar o livro, leiam em casa, ou seja, leiam ele para mim, assim é fácil. Isso eu tive experiência própria como acadêmico” (Professor do eixo curricular Biodinâmica do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Então não adianta a gente exigir equipamento de pesquisa e não ter nenhum professor operacional para isso. Aí é gastar dinheiro à toa, no que refere-se à quadra, bolas, laboratórios e academia, a estrutura do curso e equipamento é muito mais do que satisfatório. Embora alguns equipamentos estejam danificados, devido ao mau uso do próprio acadêmico, não é porque o equipamento depreciou, isso também é falta do professor lidar com os acadêmicos, ter mais zelo pelo equipamento” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

O contato com o corpo docente também foi abordado como uma problemática na categoria que envolve os professores das Universidades investigadas. Para tanto, na Universidade A, as problemáticas foram referidas a partir do individualismo que encobre os professores, da disputa de poder e das produções intelectuais. Também foi apontada a ausência de comunicação entre os professores no que condiz com o planejamento das aulas, pois alguns não possuem interação no que se refere aos conteúdos abordados entre as disciplinas devido à fragmentação expressa no currículo. Logo, na Universidade B, esta problemática foi permeada pela proximidade profissional devido ao regimento do contrato horista; os professores apresentam pouco contato com os seus pares, e tais contatos ocorrem apenas nas reuniões pedagógicas, acarretando, muitas vezes, no trabalho isolado.

“É um ambiente de ciúme e inveja, esse processo de produtividade, de produções de artigos, indexados, uma disputa, que é aqueles valores que eu te falei, são poucos professores que têm cooperação, por isso que os grupos. No departamento de 50 professores, as relações mais interessantes ocorrem nos próprios grupos, então vejo assim: precisa amassar, a relação não é fácil. Essa questão de disputas, de vaidades, a relação não é fácil, a gente se respeita pelo menos nesse processo [...], há necessidade de se avançar muito, em sair desse individualismo, essa situação de sentir detentor do poder do conhecimento, entender que todos são importantes no processo, desde professor especialista ao pós-doutor. Mas infelizmente isso não acontece aqui” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“Outro problema comum nas universidades, não exclusivamente na nossa, é que uma fragmentação dos currículos, ou seja, eu não sei o que o cara que deu aula antes de mim na sala fez, e não sei o que o cara depois da minha aula vai fazer. Nós temos currículos absolutamente fragmentados, e essa fragmentação implica que o aluno faça por si só a síntese necessária para seu fazer. Então eu dialogo com outros professores e os outros professores não dialogam comigo, não há nenhum projeto integrador [...]” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“Tem vezes que nós não vemos determinadas pessoas, porque como nós somos horistas nós trabalhamos determinados dias, passamos o dia inteiro, a semana inteira na instituição” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Uma das coisas que mais me incomoda é o distanciamento, porque se for no meu curso agora, tem quantos professores do curso de Educação

Física aqui [...] agora (Período da tarde)? Desenvolvendo atividade. Os professores são horistas, que faz realmente não ocorra esse encontro, não tenhamos sala em comum, porque o professor não fica aqui. Então a gente não precisa de uma sala que os professores estejam, que os professores se encontram [...] os trabalham acontecem muito isoladamente” (Professor do eixo curricular Científico-Tecnológicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

A dedicação dos docentes foi indiciada como problema que transcorre os professores, porém é importante destacar que a contextualização destas questões foram contempladas de forma diferente nas Universidade A e B. Todavia, na Universidade A, fez-se referir a dedicação dos professores frente ao curso de graduação em detrimento do curso de pós-graduação. Entretanto, na Universidade B, foi constatado que há pouca dedicação dos professores, o que pode ser ocasionado pelos salários e o tempo disponibilizados para instituição, fomentados pelo pluriemprego.

“Acredito que existe essa desvalorização da graduação, muitos professores não querem trabalhar na graduação: “eu não quero trabalhar com aqueles alunos!”, por conta dos comportamentos. Os alunos na pós-graduação são melhores, vejo que isso é outro problema” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“E a segunda que eu acho bastante difícil assim, é exatamente salário e o tempo que você se dedica pra universidade, tem reuniões [...] que dá vontade de discutir outras questões e eu até coloquei para Professor Pedro que a gente tinha que falar sobre isso” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

Quadro 13 – Problemas universitários centrados nos professores.

Universidade A	Universidade B
<ul style="list-style-type: none"> - Corporativismo - Atuação Profissional - Contato com o corpo docente - Dedicção 	<ul style="list-style-type: none"> - Corporativismo - Atuação Profissional - Contato com o corpo docente - Dedicção

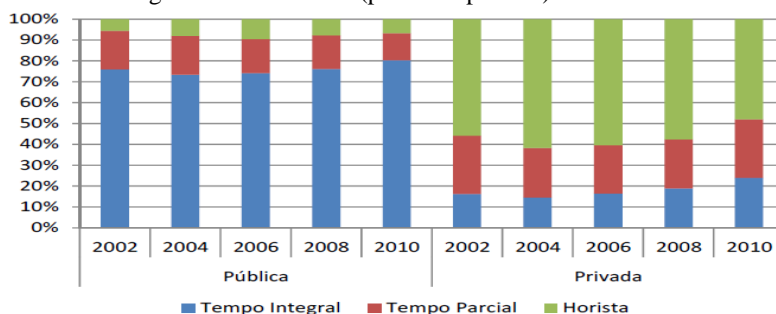
Os problemas universitários que contornam os professores investigados são reflexos das relações existentes entre os pares, assim permitindo aproximação e distanciamento profissional do corpo docente. Ao analisar os dizeres dos professores, percebe-se a presença marcante da cultura docente adquirida pelo professor e/ou pelo grupo,

tornando-se inquietações para alguns educadores. Entende-se que esta questão do grupo permite a identificação de distintas culturas, fazendo com que o docente construa novos aspectos para sua identidade, seja pessoal quanto profissional, além da contribuição para sua socialização profissional.

Essas problemáticas existentes nas Universidades investigadas, mesmo apresentando características distintas, além do que já foi exposto, podem ser reflexos da contextualização do sistema implantado na instituição, pois a cultura implantada na Universidade desenvolve consequências na docência. Em Universidades públicas, a predominância do cenário investigativo é consolidada em detrimento das Universidades privadas, assim levando o docente que está vinculado ao grupo de pesquisa à outra preocupação além da docência, que seria a investigação que está sendo desenvolvida (MOROSINI, 2001). Entretanto, Pimenta e Anastasiou (2010) acreditam que o papel docente do Ensino Superior ultrapassa a docência, pois se espera que o professor universitário assuma funções administrativas e de gestão departamental, além da tomada de decisão na construção e na reformulação do currículo, nas políticas de pesquisa e financiamento.

Todas estas atividades exigidas justificam as restritas relações entre docência e dedicação à docência, tanto que na Universidade B questionou-se sobre a baixa proximidade dos professores devido ao fator contratual ser horista. Esta realidade é visível nas instituições privadas, podendo ser observada a predominância no período de 2002- 2010 na Figura 1 apesar de que neste último ano tenha ocorrido um decréscimo na contratação de forma horista, este regime ainda continua sendo representado como o maior índice de regime de trabalho.

Figura 1 – Evolução da participação percentual dos docentes por regime de trabalho e categoria administrativa (pública e privada) – Brasil – 2002 – 2010.



Fonte: MEC/Inep (INEP, 2011, p. 17).

No que tange aos problemas institucionais, neste estudo, estes foram abordados de forma semelhante entre as Universidades (Quadro15); no entanto, apresentaram alguns pontos que se sucederam de forma específica. Para tanto, as problemáticas foram categorizadas a partir do contexto identificado, assim descritas no Quadro 14.

Quadro 14 - Descrição dos problemas universitários centrados nas instituições identificados pelos professores de Educação Física universitários.

Problemas	Descrição
Burocracia	Situações que exigem organização a partir de regras, também sendo caracterizadas como atividades administrativas desenvolvidas pelos professores.
Desvalorização	A falta de valorização da instituição perante aos professores e/ou situações ocorrentes na Universidade.
Investimento de materiais	Inquietações frente aquisição de materiais necessários para curso e/ou que os professores solicitam para desenvolvimento das atividades anuais.
Infraestrutura	Questionamentos sobre a infraestrutura apresentada pela Universidade e sua manutenção.
Pós-graduação	Posicionamentos frente as atividades da pós-graduação.
Gestão	Situações de desgosto frente a gestão universitária e atividades administrativas desenvolvidas na instituição e no curso.
Reuniões	Questões que abordaram sobre as reuniões desenvolvidas no departamento e temáticas discutidas.
Ingresso na Universidade	O modo que os estudantes se inserem na Universidade.
Incentivo-Financeiro	A contribuição da Universidade para a formação dos professores, levando em consideração o fator financeiro.
Pesquisa	Atividades de pesquisa na instituição, presença e ausência.
Contratação docente	Modo de contratação dos docentes que lecionam na Universidade.

As inquietações similares marcantes nas duas Universidades foram a burocracia e a desvalorização. A burocracia na Universidade A foi retratada devido à grande demanda de tarefas, e na Universidade B foi caracterizada pela dificuldade na resolução de problemas simplistas.

“Em termos de verbas, é difícil, a questão da burocracia demais dentro da universidade. O excesso de burocracia, um tempo que poderia produzir, você está preenchendo relatórios, está em reuniões de departamento resolvendo processos, que poderiam ser feitas de uma

forma muito mais dinâmica, para desenterrar esse processo na universidade. A universidade nesse sentido perde bastante” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Eu acho que é o grande problema, e aí não é só do departamento, não é só no curso, é da universidade, é da cidade e do país. A quantidade de coisa que você tem que fazer para conseguir uma ação. Eu acho que isso é o grande problema nosso, por mais que se diga que o país foi burocratizado, muita coisa se continua, continua-se olhando com essa burocracia crônica [...]. Na nossa instituição, eu vejo como engessamento, o que é problemas para nós? Não termos oportunidades de resolver problemas que são fáceis de serem resolvidos, sem que a gente tenha que distribuir esse problema pra outro setor, e esse outro setor poder dar um parecer, pra daí tu poderes resolver o problema” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

A situação de desvalorização na Universidade A foi retratada de modo que a instituição pouco valoriza o profissional, professores e servidores, e destacou-se a disseminação de tratamento entre os centros em detrimento do centro de Educação Física. Pontualmente na Universidade B, foi abordado sobre a desvalorização do professor a partir da existência do plano de carreira ao docente doutor, não oportunizando aos professores especialistas e aos professores mestres benefícios trabalhistas que entornam a progressão da carreira.

“Acho que o professor, não só na universidade, no ensino básico também, antigamente o professor era muito mais valorizado como pessoa, não em termos financeiros, mas era muito mais respeitado” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Reconhecimento do profissional, sobretudo do servidor; segundo, a universidade é muito complexa, falta um pouco, nosso centro não tem o mesmo valor dos demais centros” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“O grande problema meu aqui, meu e de alguns outros professores, é que nós chegamos, digamos assim, no topo da nossa carreira, eu só vou mudar no plano de carreira assim que eu terminar o doutorado. Então nós somos incitados a produzir, fazer pesquisa, fazer trabalhos, apresentar em congressos, tudo, mas infelizmente nada disso reverte para nós. Enquanto eu não mudar o meu status de Mestre pra Doutora, posso fazer quantos congressos quiser, quantos cursos quiser, nada disso incide em nada, em vantagem nenhuma pra mim aqui dentro”

(Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“Primeiro que eu acho que a desvalorização do próprio professor, eu acho que essa eu não sei se outros professores vão falar sobre isso, mas provavelmente, mas acho que uma das problemáticas é essa” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

Constataram-se também outros problemas semelhantes entre as duas Universidades, que foram: o investimento de materiais, a infraestrutura, a pós-graduação e a gestão e que podem ter diferentes olhares. No que cerne à problemática de investimento de materiais, os professores da Universidade A retratam que a construção de um ginásio é fácil, no entanto o que realmente é questionado é a manutenção dos equipamentos necessários para o desenvolvimento das atividades dos cursos de Educação Física. Na Universidade B, questionou-se sobre a dificuldade na aquisição de material didático para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

“Outro problema é a questão da manutenção, hoje é fácil você construir um ginásio, ao menos bem mais fácil, problema é você manter o ginásio e a piscina no Brasil. Precisa-se construir, vai lá, constroem, mas acho que nunca mais precisa mexer, para o resto da vida” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Olha, o único problema que eu vejo aqui é a lentidão na aquisição de material didático. Eu trabalho tanto com atletismo e com o treinamento esportivo. Todo final de ano eu faço uma lista atualizada de livros que eu gostaria que fossem adquiridos para a biblioteca, para poder embasar as minhas aulas, para os alunos terem material de consulta, e não é comprado” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

Quanto à infraestrutura, os professores das Universidades investigadas apresentam referências semelhantes sobre a falta de estrutura física da instituição. Entretanto, a problemática que diz respeito à pós-graduação foi dissertada de forma diferente entre as Universidades, sendo que a Universidade A revelou que ocorre uma valorização demasiada da pós-graduação em relação à graduação, e a Universidade B se caracterizou pela insatisfação de que a instituição não oferece programa de Doutorado.

“A infraestrutura da universidade, que é outro problema caótico [...]” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“[...] Falta de estrutura para o professor, a gente praticamente não temos estrutura nenhuma” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“Própria estrutura física, que na Educação Física fica a dever muito, mas eu acho que tudo, sociedade ainda se beneficia” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

“Acho que a universidade tem priorizado bastante nos últimos anos, principalmente a graduação, devido ao excesso de valorização da pós-graduação e uma desvalorização da graduação” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“Um dos grandes problemas que a [...] está passando hoje: [...] não tem um curso de doutorado, da própria universidade” (Professor do eixo curricular Comportamentais do Movimento Humano – Bacharelado e Licenciatura – Universidade B).

A gestão universitária e as vertentes que a transpassam foram consideradas também um problema institucional nas Universidades A e B. Tal problemática na Universidade A foi caracterizada pela ausência de auxílio administrativo para professores e pela organização departamental implantada na instituição, que reflete na disposição de algumas disciplinas que pertencem a outro departamento, e não da Educação Física. Tanto que, na Universidade B, foi revelado certo engessamento no setor de gestão, fato que dificulta as ações que os docentes pretendem aplicar.

“Parte administrativa da direção, eles deveriam, por exemplo, ter um funcionário lá para ver todos os editais que existem e todos os projetos possíveis e imagináveis para encaminhar, dar essas informações para o professor, ter alguém para dizer assim, ‘olha, saiu agora o edital tal e tal e tal, cabe na área do fulano de tal, cabe na área do beltrano, cabe na área do ciclano [...] olha só, dá pra mandar, podemos organizar tudo e mandar projetos assim, assim, assado’ [...]. Eu acho que falta isso assim [...]” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“Bom, tem uma problemática universitária que já é antiga, que decorre ainda da reforma do ensino superior dos anos 70, ditadura militar, que é a duplicidade das instâncias administrativas, a departamentalização do convívio com a coordenação de curso, e isso gera um problema. Eu atendo algumas coisas ao chefe de departamento, mas para outras

coisas eu atendo a coordenação do curso, e quando eles não falam entre eles, as coisas pioram ainda mais. As disciplinas são locadas no departamento, mas o fluxo das disciplinas é responsabilidade do coordenador de curso, a implementação do currículo é do coordenador do curso. Então, se eu quero mudar a disciplina, eu preciso pedir para o chefe de departamento propor algo no colegiado do departamento, para depois ir para curso e vice-versa” (Professor do eixo curricular Sócio Antropológica do Movimento – Licenciatura – Universidade A).

“E vejo em nível de gestão, qual é o grande problema, não poder resolver os problemas, uma em função do tipo, é uma fundação, o regimento da fundação, a fundação não permite certas ações, por um lado é para garantir a estabilidade do professor, por outro garante o sistema inoperante, porque tu não tens como cobrar do professor, da mesma maneira que te garantes, não tem como cobrar, não tendo como cobrar tu não tem como melhorar” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

Além do que já foi citado, observaram-se situações específicas de cada Universidade, visto que na Universidade A as inquietações dos professores foram referentes ao ingresso de estudantes nesta instituição de ensino quanto às quotas, e as atividades desenvolvidas no departamento, relacionadas às reuniões pedagógicas e/ou administrativas, foram consideradas como uma limitação em suas atividades profissionais diárias.

“Problemas são as quotas, que no momento eu sou favorável a esse ingresso dos alunos, mas tem que se investir na educação básica, depois modificar para ser mérito” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade A).

“Enquanto o ponto de corte não aumentar para entrar no vestibular [...], aí o pessoal vai começar a estudar, para entrar lá na frente, só entra quem tiver uma qualificação. Porque não dá, tem prova que você vai corrigir, que não sou obrigada corrigir erro de português de aluno, nessa altura da vida [...]” (Professor do eixo curricular Científico-Tecnológicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

“As reuniões são maiores entraves, são as reuniões. Pensa, tem semanas que você tem reunião todos os dias” (Professor do eixo curricular Científico-Tecnológicas do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade A).

Na Universidade B, foram detectadas outras particularidades que se distinguiram da Universidade A, que foram: os incentivos financeiros, o que retrata a falta de contribuição financeira da instituição

para professores realizarem formação continuada, também as dificuldades financeiras de modo generalizado; a pesquisa, evidenciada pela falta de programa universitário que contemple a investigação científica; a contratação docente, que foi fundamentada na transição de modelo contratual de concurso para contratação dos professores, pois o acordo é baseado em hora aula e as mudanças de paradigmas frente ao trabalho do professor não proporcionam condições necessárias para que os docentes realizem atividades profissionais com qualidade.

“O próprio doutorado, eu estou fazendo as minhas dispensas. Então, não é fácil bancar um curso de doutorado, principalmente no Exterior, do próprio bolso, sem nenhuma ajuda, e aquilo que se faz aqui, digamos assim, não é considerado. Realmente chega a desanimar um pouco, sou bem honesta, para te afirmar isso” (Professor do eixo curricular Manifestações da Cultura do Movimento Humano – Bacharelado – Universidade B).

“A questão financeira é muito problemática, nós aqui na instituição temos muitos problemas financeiros que a gente não consegue resolver” (Professor do eixo curricular Pedagógicas do Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

“Então, assim, o que falta na verdade, nesse programa universitário, é esse olhar para a pesquisa maior. Mas creio eu que não seja só aqui, seja nas universidades particulares” (Professor do eixo curricular Comportamentais do Movimento Humano – Bacharelado e Licenciatura – Universidade B).

“Professor não por hora aula, você precisa dar condições para o professor de realmente trabalhar, trabalhar na pesquisa, trabalhar na orientação” (Professor do eixo curricular Comportamentais do Movimento Humano – Bacharelado e Licenciatura – Universidade B).

“E a [...] não concursa mais ninguém, então esse é um problema sério, não tem troca de profissional, eles estão fechando nessa estrutura, se você faz concurso essa permanece, se você é só contratado é diferente, acho que essa é uma dificuldade” (Professor do eixo curricular Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano – Licenciatura – Universidade B).

Quadro 15 – Problemas universitários centrados na instituição.

Universidade A	Universidade B
<ul style="list-style-type: none"> - Burocracia - Desvalorização - Investimento de materiais - Infraestrutura - Pós-graduação - Gestão 	<ul style="list-style-type: none"> - Burocracia - Desvalorização - Investimento de materiais - Infraestrutura - Pós-graduação - Gestão

- Reuniões - Ingresso na Universidade	- Incentivo-Financeiro - Pesquisa - Contratação docente
--	---

A partir das problemáticas descritas pelos docentes, as características empresariais foram detectadas principalmente nos professores vinculados à Universidade B ao se reportarem sobre as inquietações referentes à burocratização, à gestão e ao incentivo financeiro. Sobre esta temática, Chauí (1999) faz uma crítica à Universidade contemporânea, que se transformou de instituição social para uma organização social, caracterizada por práticas sociais administradas pela gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, apresentando também objetivos particulares, descrevendo que a instituição social fundamenta-se na universalização, tendo a sociedade como princípio e sua referência baseada em normas e valores.

Como é sabido, a Universidade é sustentada a partir de três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo assim como funções basilares a “criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício profissional [...]; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômica das sociedades” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 163). Logo, percebeu-se que os professores da Universidade B fazem indagações frente à necessidade da inserção consolidada da pesquisa na instituição, o que permite um maior conhecimento científico aos professores e aos estudantes. Também pôde-se observar o *déficit* em alguns setores institucionais, como, infraestrutura, pós-graduação, contratação docente e investimento de materiais, que corroboram para tal realidade insatisfatória na pesquisa nesta instituição.

Compreende-se que esta situação identificada a partir do entendimento descrito por Morosini (2001), que salienta a implantação da cultura da pesquisa na instituição, demanda a inclusão de alguns fatores, como o desenvolvimento da massa crítica (que ocorre em longo prazo); a contratação de docentes com linha de pesquisa em desenvolvimento; a infraestrutura; o fomento para o desenvolvimento da pesquisa (implantação de bolsas até apoio a projetos); e a concessão de horas na carga horária docente, dentre outros fatores.

Assim, percebe-se que a cultura da pesquisa está consolidada na Universidade A, contrapondo a realidade da Universidade B, fato ocorrido nas situações de bolsa de fomento, incentivo financeiro para fins investigativos e disponibilidade de carga horária dos professores. Justifica-se tal consolidação, pois o incentivo à pesquisa científica

centraliza-se nas instituições de caráter público, principalmente federativo, apesar da existência de grupos de pesquisa de renome em Universidades privadas, que procuram reverter esta condição no cenário científico.

Tal realidade apresentou similaridade com o que fora retratado no estudo de Balbachevsky (2007), o qual revela que as pesquisas estão inseridas, em sua maioria, nas instituições que obtêm recursos públicos disponíveis para realização desta atividade. Este autor complementa ainda, que a pesquisa se fazer presente, principalmente, nas Universidades que possuem professores doutores com regime de contratação integral e exclusivo. Assim, corrobora-se com as informações identificadas no presente estudo ao retratar que a pesquisa está centrada na Universidade A, o que é caracterizado por esta ser uma instituição pública com, em sua maioria, professores doutores em regime contratual integral e com dedicação exclusiva, contrapondo a realidade da Universidade B.

Enfim, a Pedagogia Universitária das Universidades investigadas apresentou semelhanças nos pontos discutidos, porém também foram identificadas divergências interligadas às especificidades da instituição, ou seja, da realidade na qual está inserida. Portanto, entende-se que os professores apresentaram modelos tradicionais que contornam a pedagogia exercida; para tanto, estas ações são subsidiadas de pensamentos inovadores, permitindo que o docente vivencie o diferente e proponha-se a novas formas de práticas pedagógicas e estratégias para o ensino e a aprendizagem na formação de futuros profissionais. Contudo, as problemáticas são mencionadas de forma concreta e confiante nos dizeres dos docentes, a partir dos quais também se percebeu o reflexo destas inquietações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo foi organizado em duas seções, as quais contribuíram para melhor compreensão das informações coletadas neste estudo. A partir desta proposta, permitiu-se, primeiramente, a geração da seção que contemplasse as conclusões dos resultados encontrados. Após análise crítica deste estudo, foram identificadas possíveis recomendações para as futuras investigações que apresentem interesse em explorar e conhecer cientificamente o processo da socialização profissional e a docência universitária.

5.1 CONCLUSÕES

Na busca pela compreensão do processo de socialização profissional de professores de Educação Física universitários, utilizaram-se subsídios a partir de abordagens investigativas com constructos teóricos baseados em autores da área, apoiando-se em investigações científicas que compartilham preocupações semelhantes e que contemplam o mesmo foco investigativo em questão. Assim, permite-se observar o cenário das produções intelectuais de destaque (nacionais e internacionais) que se preocuparam em discutir e investigar a socialização profissional a partir das diferentes bases teóricas.

Com base nesta perspectiva teórica, foram identificadas semelhanças com o contexto investigativo entre as pesquisas nacionais e internacionais quanto à preocupação com o aprender a ensinar e como ocorre o processo de socialização profissional com professores iniciantes. Além disso, as pesquisas na realidade brasileira procuraram compreender este processo a partir da formação continuada, ampliando ainda mais o público-alvo a ser investigado (professores iniciantes e professores das séries primárias até o Ensino Superior). No entanto, as pesquisas internacionais apresentaram cunho teórico mais consolidado comparado às investigações nacionais.

Ainda pode-se perceber que os estudos nacionais utilizaram-se das bases teóricas de Claude Dubar sobre a socialização profissional e a construção da identidade profissional e social, e de Pierre Bourdieu sobre a construção dos *habitus* e perspectivas de *campos*, para compreender a socialização profissional e a construção identitária dos professores. Assim, são destacados os estudos de Ferenc (2005; 2007), que apresentaram similaridades com a proposta do presente estudo, pois partiram do pressuposto do sociólogo francês Dubar (2005) para

entender este processo com professores de Ensino Superior, além de compreender que a socialização profissional inicia na escolha da profissão e transcende as relações existentes na Universidade, professores e estudantes. Identificou-se que a base teórica de compreensão da socialização profissional, que está centrada em Claude Dubar, utiliza-se de teorias clássicas sobre socialização para entender este processo nas profissões. Há diferentes abordagens que transpõem este paradigma, e estas apresentam reflexos de raízes históricas e concepções filosóficas conforme diferentes autores (sendo um deles Pierre Bourdieu) e a realidade existente.

Ao analisar o cenário investigativo que aborda a socialização profissional, percebeu-se a presença de lacunas no que concernem os estudos que compreendendo este processo com docentes universitários e os professores de Educação Física de diferentes graus de ensino. O estudo em questão tem sua importância ao investigar a socialização profissional de professores de Educação Física universitários.

A socialização profissional dos professores universitários investigados apresentou interferência das relações constituídas pelos docentes na sua trajetória profissional, além de suas culturas serem fatores que contribuem para construção da identidade. Porém, este processo não está apenas atrelado a estes fatores relacionais, mas também apresentam conexão com a ação docente propriamente dita.

Há presença das diferentes culturas de professores nos dois ambientes laborais investigados, sobretudo, a existência de prevalências conforme as especificidades das Universidades, como balcanização (Universidade A) e colaboração (Universidade B); fez-se entender que há uma cultura entre os professores que pode sobressair dentre as outras, mas que não impede que ocorram situações de colaboração, de colegialidade artificial, de balcanização e de isolamento. Também foi possível identificar que as características culturais podem transcender uma à outra.

Quanto à cultura colaborativa nas Universidades investigadas, estas foram identificadas de modo diferenciado, no entanto com maior propriedade na Universidade B, que a revelou a partir das reuniões e discussões realizadas em grupo, que permitem soluções dos problemas com a participação de todos, além da existência de um trabalho desenvolvido entre as disciplinas do curso. Entretanto, os professores revelaram que no convívio diário existe determinado distanciamento entre eles devido ao contrato horista, no qual os docentes estão presentes na instituição apenas para ministrarem suas aulas, assim apresentando determinada colegialidade artificial, pois não permite maior relação

entre os professores. Na Universidade A, a colaboração não se apresentou significativa entre o grupo de professores, pois prevalece o trabalho individualizado, falta de interlocução entre os docentes e divergências de opiniões, de forma paciente ou conflitante. Porém, os professores almejam algo em comum, que é o crescimento da instituição e melhoria da Educação, levando à colegialidade artificial.

A cultura de balcanização é compreendida pela divisão de pequenos grupos no ambiente laboral; assim, percebeu-se esta realidade na Universidade A, causada principalmente pelos professores que atuam apenas na graduação e por docentes que lecionam também na pós-graduação. Outro fator que leva à divisão de grupos nesta instituição é a existência de grupos de pesquisas, que os unificam por áreas afins. Em contraposição, na Universidade B, a quantificação sobre esta realidade não foi considerada predominante no grupo, porém observou-se o motivo que leva à divisão do grupo; esse a disseminação entre os professores quanto ao contexto histórico e em relação aos docentes novos e antigos.

O cenário de balcanização foi evidenciado devido à organização que cada instituição apresenta. A Universidade A constituiu-se de caráter público, onde a pós-graduação e a pesquisa apresentam investimento governamental para sua existência. Entretanto, a Universidade B não apresenta essas divisões que são identificadas na Universidade A, devido aos baixos investimentos destes dois quesitos que fundamentam a área de Educação Física na instituição. Em contrapartida, apresenta raízes históricas marcantes e presentes no curso, pois os docentes fundadores do curso ainda se fazem em atuação, mas o grupo vem apresentando novos professores, os quais em maioria são egressos.

Apesar das diferentes culturas docentes identificadas, de modo geral, os docentes das Universidades investigadas revelaram se sentirem parte do grupo pertencente. No entanto, o sentimento de isolamento aconteceu em momentos diferenciados devido à preferência pessoal do professor ou até mesmo da tomada de decisão do grupo de isolar o docente, caracterizada por motivos definitivos ou temporários. Tal realidade sobressaiu na Universidade A em relação à Universidade B, pois as situações de isolamento vivenciadas no grupo apresentaram relações diretas com a característica de balcanização que nela predomina, pois os professores se isolam do corpo docente do curso e se aproximam de seus subgrupos.

A diversidade de pessoas com concepções particulares no ambiente profissional universitário é de autovalor escalar, permitindo

que ocorram distinções nas relações do ambiente de trabalho. É importante ressaltar que não se pode analisá-las num contexto geral, deve-se permitir a visualização das contribuições e malefícios da mesma para o sujeito, para construção das identidades e para o processo socializador, pois isso independe das culturas percebidas nos ambientes investigados; muitos professores sentiram-se inseridos dentro do grande grupo de docentes.

As relações que os professores apresentaram com os pares de docentes, os estudantes, a equipe de direção e a instituição foram relevantes na construção da identidade ao longo da sua trajetória profissional. Pois parte-se do entendimento de que a atual postura relatada pelos participantes está fundamentada nas experiências profissionais, as quais transcendem os contextos pessoal, profissional e político presentes no meio universitário. Além de especificar situações que compreendem a existência das culturas existentes nos grupos de professores investigados.

Destacou-se quanto ao processo relacional inserido no âmbito laboral dos professores as relações com os pares de professores, que apresentaram características que fundamentam a compreensão sobre as culturas docentes predominantes as quais foram identificadas entre os grupos de professores investigados. Desta forma, a relação dos professores da Universidade A foi marcada pela imparcialidade devido ao academicismo e às posições tomadas quanto às relações no ambiente de trabalho. Na Universidade B, estas relações com os docentes foram consideradas positivas quanto à colaboração entre os pares, e são poucos os conflitos causados pela estruturação do curso e forma contratual dos professores. É importante salientar que relatos frente a esta questão relacional foram também marcados pelas propriedades positivas, imparciais e negativas em ambas as instituições, porém, houve situações em que se apresentou maior quantificação nos dizeres dos docentes.

Quanto às relações com os estudantes, discutidas nesta investigação, foram consideradas boas; para tanto, os professores da Universidade A apresentaram determinada imparcialidade quanto às suas relações com a equipe de direção, contrapondo a relação dos docentes da Universidade B com seus gestores. Quanto à relação com a instituição, os professores das duas Universidades apresentaram relatos de satisfação, mas não deixaram de relatar algumas situações de insatisfação, principalmente na Universidade B.

Assim, entende-se que o processo de socialização profissional dos professores universitários investigados está em constante transição paralela à construção identitária docente, e isso ocorre considerando as

vivências com sujeitos que envolvem seu meio laboral. Além disso, a interferência significativa das regras e normas regidas pela instituição, que proporciona as demais relações no ambiente laboral, caracteriza a trajetória profissional destes professores, permitindo marcas significativas para o desenvolvimento profissional.

A construção identitária dos professores de Educação Física universitários, em suma, apresentou fundamentos nos aspectos pessoais e profissionais quanto às expectativas e valores; por outro lado, as crenças também foram descritas a partir destes dois fatores, sendo ainda consideradas a partir da veracidade das ações que permeiam o ensino e a importância dos valores na constituição do ser. Igualmente, o professor é constituído a partir de uma identidade pessoal, advinda do endereço social em que está inserido ou que por algum momento fez parte da sua história de vida, mas também das raízes marcantes de cunho profissional atreladas à sua formação e meio laboral.

Um aspecto a destacar é que o ambiente social vivido pelo docente apresentou fortes interferências quanto à escolha profissional, identificadas a partir dos motivos que levaram à preferência pela Educação Física e pela docência do Ensino Superior, que permearam a identificação com a área e as influências dos pais e dos professores. Para tanto, a opção pela área da Educação Física ainda apresentou relação com as experiências esportivas, sendo que a opção pela carreira acadêmica também foi referida pelo convite de lecionar na Universidade.

A construção identitária dos professores das Universidades A e B apresentaram proximidades, porém é importante ressaltar que este processo é contemplado por determinado grau de individualismo do docente, caracterizado pela realidade da instituição e do próprio docente. Entende-se que a identidade do sujeito é constituída a partir de diferentes aspectos que estão relacionados à experiência de cada indivíduo. Assim, leva-se à compreensão de que se está em constante mudança, permitindo o acontecimento do processo de socialização profissional.

Para melhor entender o processo de socialização profissional dos professores universitários investigados, buscou-se verificar as concepções da Pedagogia Universitária constituídas nas Universidades A e B, considerando-as como elemento de fundamental valia na docência do Ensino Superior. Tal importância se fez presente, pois retrata a cultura docente, as relações existentes no ambiente acadêmico e os aspectos que constituem a identidade dos professores.

A Pedagogia Universitária neste estudo foi desenvolvida a partir da concepção de como os professores constroem suas práticas pedagógicas nas disciplinas que ministram, as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do ensino aprendizagem dos estudantes e as problemáticas que permeiam a instituição em que lecionam.

Quanto às práticas pedagógicas, os professores em sua maioria caracterizam-se em mais de uma forma, porém as instituições apresentaram aspectos diferenciados, revelando que os professores da Universidade A, em sua totalidade, apresentaram preocupações com estas práticas no que tange à intervenção profissional; contudo, o curso de licenciatura ainda desenvolve tais práticas a partir da formação crítica do estudante. Na Universidade B, tal distinção de curso não se fez presente, sendo que as práticas nesta instituição foram caracterizadas também pela intervenção profissional, contempladas por atividades interdisciplinares e didático-pedagógicas, e os docentes buscaram desenvolvê-las a partir das características da turma.

As estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem foram apresentadas a partir de diferentes aspectos pelos professores, mas o que se difere e carece de destaque foi que a utilização das situações reais e chamar atenção a partir do interesse do estudante foram fatores enfatizados pelos professores da Universidade A. Os professores da Universidade B usufruem das estratégias de *feedback* e do desenvolvimento de atividades a partir das possibilidades dos estudantes.

Em suma, pôde-se observar que, no desenvolvimento da prática pedagógica os docentes utilizam distintas estratégias que são identificadas nos dizeres dos professores; assim, concluir-se que os professores apresentaram características tradicionalistas para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, mas se permitem à utilização e experimentação de novos métodos para complementação dos procedimentos consolidados. Todavia, permitiu-se verificar a presença da construção identitária do docente, pois os professores estão em constante atualização, testando e adquirindo novos conhecimentos que possibilitem a formação de profissionais mais qualificados.

As problemáticas universitárias identificadas foram subdividas em três categorias: as questões que envolvem os estudantes, os professores e a instituição. No que se refere aos estudantes, as Universidades apresentaram dois aspectos semelhantes, mas foi considerado o de maior destaque a formação anterior, pois os estudantes apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, considerando reflexos da Educação Básica; todavia, também se destacou a falta de interesse

durante as aulas, sendo estes os problemas que contornam os estudantes conforme os professores da Universidade A. Na Universidade B, além dos problemas referidos, ainda observou-se duas questões que os docentes caracterizaram, que foram a evasão universitária e o contato profissional, pois muitos estudantes iniciam o Ensino Superior sem a experiência do primeiro emprego.

As questões que contornam os professores se fizeram de forma igualitária nas duas Universidades, e foram: o corporativismo, atuação profissional, contato com o corpo docente, dedicação. Para tanto, destacou-se nas instituições características específicas em algumas destas categorias denominadas pelas particularidades que as permeiam, como atuação profissional. Na Universidade A, esta se fez a partir da postura frente ao curso de graduação em detrimento do curso de pós-graduação e posições políticas, enquanto na Universidade B revelou-se a postura tomada pelos professores frente à Universidade e aquisição de materiais.

O contato com o corpo docente e a dedicação dos professores também foram fatores que apresentaram características distintas entre as instituições, sendo compreendidas a partir da cultura docente inserida no grupo de professores. Observou-se que os docentes da Universidade A apresentaram pouco contato devido à posição individualista incorporada pelos docentes e à disputa de poder, enquanto a dedicação dos docentes foi caracterizada pela supervalorização do programa de pós-graduação em detrimento da graduação. Em compensação, na Universidade B foi revelado que a escassez de contato está relacionada aos aspectos físicos, pois os professores não se encontram devido ao regime contratual, o que também interfere na dedicação dos docentes para o curso, pois tal realidade de contratação faz com que os professores apresentem pluriemprego, dificultando o tempo disponível ao curso de Educação Física.

Os problemas que concernem às instituições apresentaram categorias semelhantes, contudo as abordagens destas questões estiveram centradas nas características e nos acontecimentos vivenciados pelos professores em cada Universidade. Entretanto, foi possível observar alguns pontos de destaque convergentes frente à quantificação de informações referidas, que foram à burocracia e a desvalorização do professor universitário. Em relação aos pontos divergentes, a Universidade A apresentou questões problemas quanto às atividades de reuniões e ingresso da Universidade, caracterizados pelas quotas. A Universidade B expôs os problemas de caráter de incentivo

financeiro, ausência de possibilidade de pesquisa e o modelo de contratação docente implantado na instituição.

Enfim, apesar das características semelhantes na socialização profissional dos professores investigados, os pontos de divergências que se fizeram presentes existiram devido às particularidades que contornam cada Universidade frente à regulamentação e aos sujeitos que nela estão inseridos. Considerou-se também um processo em constante transformação, no qual o docente deve estar sempre em movimento, pois está atrelado às situações e aos sujeitos que se modificam a todo instante.

5.2 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Recomenda-se às futuras pesquisas alguns itens, os quais foram diagnosticados a partir da pesquisa realizada: Primeiramente, antes de iniciar as porvindouras investigações com intuito de compreender a socialização profissional, é importante tomar decisões que serão fundamentais melhor entendimento deste processo, que seriam: a escolha pelo ambiente laboral e o público alvo, sobre os quais o pesquisador tenha conhecimento neutralizado; apresentar uma preferência de linha teórica, evitando conflitos de ideologias. Para tal decisão, sugere-se realizar uma revisão sistemática e/ou uma pesquisa aprofundada nas bases teóricas, o que seria fundamental ao processo a ser investigado, bem como a realização de um ensaio teórico.

Outro ponto que também deve apresentar cuidado na compreensão da socialização profissional de professores universitários ou qualquer outro contexto de intervenção profissional é a interpretação da ocorrência do processo, pois este é provido por especificidades enraizadas nas culturas inseridas no ambiente laboral e na individualidade do sujeito participante que advém de diferentes endereços sociais.

Quanto à docência universitária, sugere-se aos futuros investigadores a busca da compreensão dos problemas que contornam a formação inicial que permitam o olhar para os docentes e para o ambiente de interesse, pois auxiliará os pesquisadores na apresentação de perspectivas diferenciadas dos acontecimentos existentes no meio acadêmico. Para tanto, é importante salientar a necessidade de investigações sobre a Pedagogia Universitária, em geral, quanto aos cursos de Educação Física, pois é considerada fundamental na melhoria para formação dos futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. Formação continuada e o processo de socialização profissional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4., 2006, Teresina. **Anais eletrônicos...** Teresina, 2006. p. 1-14. Disponível em: <
http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_05.PDF>. Acesso em: 10 out. 2010.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Docência universitária: passos de um percurso formativo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (Org.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 7-16.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre a formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v.1, n.1, p.41-46, ago/dez. 2009. Disponível em: <
<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/3>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.301-109, dez. 1999. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

BALBACHEVSKY, Elisabeth. Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 158-188, jan/jun. 2007. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a07n17.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

BALZAN, Newton Cesar. Discutindo o processo de socialização profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.) **Formação de professores tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.47-91.

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

BAUER, Martim W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAZZO, Vera Lucia. Uma experiência de formação para os professores do ensino superior na Universidade Federal de Santa Catarina. In: AFFIN, Maria Herminia Lage Fernandes; RAUPP, Marilene Dandolini; DURLI, Zenilde (Org.) **Professores para escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação**. Florianópolis: Editora UFSC, 2005. p.237-261.

BENITES, Larissa Cerignoni. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e prática pedagógica**. 2007, 200f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2007. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137062P0/2007/benites_lc_me_rcla.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BETTI, Irene C. Rangel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Motriz**. Rio Claro, v.3, n.2, p. 108-115, dez. 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n2/3n2_ART07.pdf>. Acesso em: 07 julh. 2012.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. . **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2003.

BORGES, Cecília. Os saberes da Educação Física no campo da docência Universitária. **Motriz - Revista de Educação Física**, Rio Claro, v.13, n.1, suplemento 1, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/edfisica/motriz/revista.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

BOTTI, Marise; MEZZARROBA, Cristiano. Relação entre as experiências anteriores e a escolha do curso na formação profissional em Educação Física. **Revista da Educação Física - UEM**, Maringá, v.18, supl. p.213-216, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CSE n. 7**. Resolução CNE/CSE n. 7, de 31 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces007_07.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.

INEP, Censo da Educação Superior 2010. **Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 1995.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública**: indicadores para reflexões sobre a docência universitária. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-115006/en.php>>. Acesso em: 27 dez. 2012.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997. p.21-50.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio et al. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p.157-191.

CHAUÍ, Marilena. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Cipedes, 1999. p.211-222.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Formação Continuada e o Processo de Socialização Profissional de Professores In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 11., 2003. **Anais eletrônicos...** Campinas, p.1-29, 2003. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/w2/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=97&limit=150&limitstart=0&order=name&dir=ASC&Itemid=171>. Acesso em: 03 fev. 2012.

CHINELLI, Filipina; JUNQUEIRA, Célia. Aposentadoria docente, crise de identidade e reinserção no mercado de trabalho. **Contemporaneidade e Educação**, Salvador, v.3, n.4, p.22-60, dez. 1998.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CONCEIÇÃO, Vitor Julieme Santo; KRUG, Hugo Noberto. Contribuições do Estágio Supervisionado no desenvolvimento profissional de professores de Educação Física: novas propostas de conteúdos, novas visões educacionais. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 12., 2008. Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2008. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2409/Contribuicoes-do-estagio-supervisionado-no-desenvolvimento-profissional>>. Acesso em: 22 out. 2011.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?**. Porto: Ed. Afrontamento, 2000.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

CUNHA, António Camilo. **Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores (de Educação Física): Para uma “nova” reconceptualização**. Viseu: Vislis Editora, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, Silva Maria Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Org.) **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p.349-374.

CUNHA, Maria Isabel. **Bom professor e sua prática**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas e reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na Universidade. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIA SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais eletrônico...** Coimbra, 2004. p.1-18. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriaIsabelCunha.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2012

CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Silvia Maria Aguiar. Professor da educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Enciclopédia da pedagogia universitária**. Brasília: Inep, 2006. v.2, p.351-405.

DIAS, Cleuza Maria Sobral; ENGERS, Maria Emília Amaral. Tempos e memórias de professoras – alfabetizadoras. **Educação**, Porto Alegre, ano. 28, v.57, n.3, p.505-523, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/429/325>>. Acesso em: 20 mar.2012

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção de identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 2005.

FARIAS, Gelcemar Oliveira. **Carreira docente em Educação Física**: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor. 303f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2010.

FARIAS, Gelcemar Oliveira et al. Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira docente em Educação Física. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v.21, n.4, p.497-509, 4.Trim. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/10651>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; MOLETTA, Andréia Fernanda; FOLLE, Alexandra. Relações interpessoais e profissionais constituídas ao longo da carreira docente de professores de Educação Física In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, Porto Alegre, 2011. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, 2011. p.1-8. Disponível em: <https://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/download/3509/1601>. Acesso em: 02 mar. 2012.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; SHIGUNOV, Vitor; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, Vitor; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.) **A formação Profissional e a Prática Pedagógica**. Londrina: O Autor, 2001. p.19-53.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILLO, Marlene Corroero. Currículo e prática pedagógica da educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Enciclopédia da pedagogia universitária**. Brasília: Inep, 2006. v.2, p.440-457.

FERENC, Alvanize Valentes Fernandes. Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional. **Interface Comunicação, Saúde, sobre Educação**, Botucatu, v.9, n.18, p.645, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n18/a20v9n18.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2012.

FERENC, Alvanize Valentes Fernandes. Narrativas de professores universitários e seu processo de socialização profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. **Anais eletrônicos...** Caxambu, p.1-9, 2007. Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3839--Int.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2012.

FERRARI, Elisa et al. Pesquisa descritiva. In: SANTOS, Saray Giovana dos (Org.) **Métodos e Técnicas de Pesquisa Quantitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011. p.81-91.

FERREIRA, Lílian Aparecida. Docência em educação física: saberes e práticas pedagógicas na graduação. **Motriz - Revista de Educação Física**, Rio Claro, v.13, n.1, suplemento 1, p.3-4, jan./abr. 2007.

FLORES, Patric Paludett et al. A importância do estágio curricular supervisionado para a formação profissional em Educação Física: uma visão discente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14., 2009, Cachoeira do Sul. **Anais eletrônicos...** Cachoeira do Sul: ULBRA, 2009. p.1-9. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2667>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

FOLLE, Alexandra et al. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.1, p.25-49, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/6791/4872>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

FOLLE, Alexandra; MOLETTA, Andréia Fernanda; TEIXEIRA, Fabiano Augusto. Expectativas de estudantes universitários do curso de licenciatura em Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 17., 4., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, 2011. p.1-8. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/viewFile/3445/1597>. Acesso em: 13 out 2011

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Aderência à profissão Educação Física: estudo de casos no magistério público estadual de Santa Catarina. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.20, n.3, p.353-367, 3.Trim. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/6791/4872>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física/UEM**, n.19, v.4, p.605-618, 4.Trim. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3521>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; GENTIL, Heloisa Salles. Identidade do professor de ensino superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAKE, Elizabeth Diefenthaler Krahe (Org.) **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EdiPucrs, 2007. p.39-55.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAKE, Elizabeth Diefenthaler Krahe (Org.) **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EdiPucrs, 2007.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.155-172, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2011.

GIESTA, Nágila Caporlândia. Tendências da pedagogia universitária: práticas multidisciplinares. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAKE, Elizabeth Diefenthaler Krahe (Org.) **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EdiPucrs, 2007. p.265-281.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009a.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009b.

GOMES, Marineide de Oliveira. Socialização profissional de educadoras de crianças pequenas: caminhos de formação, estágio e pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2005. p.1-9. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt04/GT04-357--Int.rtf>>. Acesso em: 10 mar.2012.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p.141-170.

GUIMARÃES, Valter Soares. Estudos com foco no (a) professor (a), abordagens e referenciais: socialização profissional, tecnologias e pluralidade cultural. In: CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 3., 2005, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC-PR, 2005. p.205-215. Disponível em:<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/painel/TCCII90.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HERSEY, Paul.; BLANCHARD, Kenneth. **Psicologia para administradores**. São Paulo: EPU, 1986.

HOPF, Ana Claudia Oliveira; CANFIELD, Marte de Salles. Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de Educação Física. **Kinassis**, Santa Maria, n.24, p.49-71, 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p.31-62.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Zahar: Rio de Janeiro, 1996.

ISAIA, Silva Maria Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

KATO, Marly Nunes de Castro; CARVALHO, Nara Michele Santana; SILVA, Wellington dos Reis. O processo de socialização e identidade dos docentes da área de ciências biomédicas da UFU. In: EDIPE – ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2011. **Anais eletrônicos...** Goiânia, 2011. p.1-17. Disponível em: <http://www.cepud.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/biologia_ciencias_fisica_q_uimica/co/453-1157-1-SP.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2012.

KATZ, Lilian G.; RATHS, James. Six dilemmas in teacher education. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 43, n.5, p.376-385, 1992. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ460492&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ460492>. Acesso em: 15 abr. 2012.

KELCHTERMANS, Geert; BALLEET, Katrijn. The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialization. **Teaching and teacher education**, Great Britain, v.18, p.105-120, 2001.

LACERDA, Patricia Belchior de Oliveira. Docência universitária: o professor de Educação Física no curso de Educação Física. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO NUPEPE, 2., 2010. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2010. p.336-350. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Patricia_Belchior_de_Oliveira_Lacerda_Docencia_Universitaria.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2011.

LENGERT, Rainer. **O início da carreira docente: um estudo de representações sociais**. 2005. 178f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2005. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/biblioteca/btd/lengertr_m.htm>. Acesso em: 21 abr. 2011.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto, Porto Editora, 1997. p.119-159.

LUDKE, Menga. A Socialização profissional de professores. 3ª etapa: as Instituições Formadoras. **Relatório de pesquisa. Departamento de educação**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1998.

LUDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.99, p.5-15, nov. 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n99/n99a01.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Aprender a enseñar**: um estúdio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciência: C.I.D.E., 1991.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999.

MARCON, Daniel. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física.** 2005. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MARCON, Daniel. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física.** 572f. Tese (Doutorado em Ciência do Desporto) – Universidade do Porto - Faculdade de Desporto, Porto, 2010.

MEIRINHOS, Manuel Florindo Alves. **Desenvolvimento Profissional docentes em ambientes colaborativos de aprendizagem a distancia:** estudo de caso no ambiente da formação continuada. 362f. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Minho, 2006. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6219>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Simone. **Desenvolvimento dos professores universitários de Educação Física e os ciclos de vida profissional:** três estudos de caso. 455f. Tese (Doutorado em Educação Física, Lazer e Recreação) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, Minho, 2010.

MEDEIROS, Regis Nunes. Professores-profissionais e profissionais-professores a construção de um professor. **Linhas**, Florianópolis, v.5, n.2, p.253-272, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/09_11_31_PROFESSORES-PROFISSIONAIS_E_PROFESSORIS-PROFISSIONAIS_A_CONS.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2012.

MOLETTA, Andréia Fernanda et al. Expectativas na Carreira do Magistério Público Estadual de Santa Catarina: estudos de casos com professores de Educação Física In: CARVALHO, João Eloir et al (Org.) **Educação Física, Lazer e Saúde:** desafios e novas perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2010. v.2, p.183-198.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e de transformação
In: Nóvoa, Antonio (Org.) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora,
2000. p.111-140.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MIZUKAMI, Maria das
Graças Nicoletti. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental:
percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, Maria das Graças
Nicoletti; REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues (Org.) **Formação
de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos:
Ed.UFSCar, 2002. p.175-201.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de
pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro:
Lamparina, 2008.

MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio; SANTOS, Saray Giovana dos.
Sobre pesquisa qualitativa. In: SANTOS, Saray Giovana dos;

MORETTI-PIRES, Rodrigo Otavio (Org.) **Métodos e técnicas de
pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo
da Ilha, 2012. p.15-27.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Professor do ensino superior:
identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

NASCIMENTO, Juarez Vieira. Formação de 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. Rio Claro: Biblióética
Editora, 2006a. p.59-75.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. **Trajetórias de
vida de professores formadores**: a constituição de *habitus*
profissionais. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro – Centro de teologia e Ciências
Humanas, Rio de Janeiro, 2006b. Disponível em: <
http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/9656/9656_1.PDF>. Acesso
em: 04 nov. 2012.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva (Org.) **A Pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS: Sulina, 2004. p.61-93.

NIMITT, Deise Bordin; PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. Formação em Pedagogia: expectativas e motivação ligadas à prática pedagógica do professor. **Universitas Humanas**, Brasília, v.5, n.1/2, p.159-180, jan./dez. 2008.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000. p.11-30.

NUNES, João Batista Carvalho. **Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente**. . In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Caxambu, 25., 2002. **Reunião...** Caxambu , 2002. p.1-13. Disponível em: Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/joaobatistanunest08.rtf>. Acesso em: 10 mar.2012.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. In: ISAIA, Silva Maria Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Org.) **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p.249-266.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.) **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p.19-43.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel; CAVALLET, Valdo José Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p.267-278.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência em formação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves; AMARAL, Janine Bochi do. O sentido da docência: ressignificando histórias. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v.6, n.10, p.97-115, jan./jun. 2002.

RABELO, Amanda. Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.3, p.279-298, maio/ago. 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma Universidade pedagógica?. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (Org.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p.229-245.

RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa. Ressignificando a formação docente: um estudo sobre as histórias de vida dos professores afro-brasileiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2003. p.1-11. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/746-of2b-st3.htm>>. Acesso em: 20 maio 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p.63-93.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. **Socialização de professores em atividades de educação continuada**. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual de Pernambuco, Araraquara, 2005.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. **Socialização de futuros professores em situação de estágio curricular**. 167f. Tese (Doutorado Educação: História Política e Sociedade) – Centro de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANCHES, Marli Aparecida Calças. **Escolhas, motivos e expectativas de acadêmicos de Psicologia quanto à profissão:** uma perspectiva psicoeducacional. 1999. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.

SHIGUNOV, Viktor; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Orgs.) **Educação Física:** conhecimento teórico x prática pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.103-152.

SILVA, Sarah Maria Freitas Machado da. **Docência universitária:** repensando a prática do professor de Educação Física. 2008. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

SILVA, Melissa Fernanda Gomes da; SOUZA NETO, Samuel de. **Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física.** Curitiba: Editora CRV, 2011.

SOUSA, Cynthia Pereira et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.2, p. 61-76, maio/ago. 1996. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde02/rbde02_07_cynthia_deni ce_maria_e_belmira.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2012.

SOUSA, José da Costa; CARREIRA DA COSTA, Francisco. Socialização profissional em Educação Física: um olhar crítico sobre a formação inicial, a voz dos professores. **Boletim SPEF**, Lisboa, v.14, n.1, p.33-46, out. 1996. Disponível em: <http://www.spef.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=120>. Acesso em: 07 ago. 2012.

STADNIK, Adriana Maria; CUNHA, António Camilo; PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Os professores (também) são pessoas:** quatro histórias de vida. Viseu: Vislis, 2009.

STEDILE, Nívia Lúcia Rech. Quintas pedagógicas: espaço de socialização do fazer docente. Pedagogia universitária e vivências na Universidade de Caxias do Sul. In: MELLO, Elena M Maria Billig;

COSTA, Fátima Terezinha Lopes da; MOREIRA, Jacira Cardoso de (Org.) **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005. p.288-308.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v.21, n.73, p.209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 05 maio 2012.

TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 5-13, jan./abr., 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2012.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.216, p.178-187, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/32>>. Acesso em: 08 dez. 2011.

VEIGA, Ilma Passo Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.) **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006. p.87-98.

VEIGA, Ilma Passo Alencastro et al. **Docentes universitários aposentados: ativos ou inativos?**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YONG, Bob Chui Seng. Teacher trainees motives for entering into a teaching career in Brunei-Darussalam. **Teaching and Teacher Education**, Great Britain, v.11, n.3, p.275-280, May, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. Dialéctica de la socialización del professor. **Revista de Educación**, Madrid, n.277, p.99-127, 1985.

ZEICHNER, Kenneth; GORE, Jennifer. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. Robert. (Ed.) **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990. p.329-348.

Apêndice A - Temas geradores do roteiro de entrevista semiestruturada com os Professores Universitários de Educação Física.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA



Roteiro de entrevista

I. Dados de identificação

Idade: _____

Sexo: () Fem. () Masc.

Ano de conclusão da formação inicial:

IES Formadora: _____

Instituição de graduação: () Particular () Pública ()
 Comunitária

Formação inicial: () Educação Física () Educação Física e outros

Pós-graduação:

() Especialização _____

() Mestrado _____

() Doutorado _____

Qual Instituição (local): _____

Tempo de atuação profissional no magistério: _____

Tempo de atuação profissional no magistério superior: _____

Tempo de atuação na IES: _____

Carga horária na IES: () até 20 horas semanais

() de 21 a 30 horas semanais

() de 31 a 40 horas semanais

Disciplina que leciona na IES:

Possui outro vínculo empregatício: () Sim () Não

Em caso positivo, especifique a função e local: _____

II. Temas geradores

Identidade Pessoal:

- Crenças;
- Expectativas;
- Perspectiva;
- Valores;
- Satisfação profissional;
- Auto percepção;
- Fontes do conhecimento.

Identidade Profissional:

- Motivos da escolha profissional
- Relação com os alunos;
- Relação com os professores;
- Relação com a Equipe de direção;
- Relação com a Instituição e sua regulamentação;
- Colegialidade;
- Isolamento;
- Vivência acadêmica (estratégias para sobrevivência; progressão na carreira).

Pedagogia Universitária:

- Construção das Práticas Pedagógicas;
- Dilemas para formação inicial;
- Estruturação das Aulas;
- Conceituação da disciplina que ministra;
- Concepção da profissão de professor (Educação Básica e Ensino Superior);
- Estratégia para o processo de ensino aprendizagem;
- Exigências acadêmicas;
- Problemas Universitários (Corporativismo; Recursos).

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
 Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC –
 CEP: 88040-900
 Fone: (48) 3721-9926 Fax: (48) 3721-9792 – e-mail:
ppgef@cds.ufsc.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando a Resolução n°. 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: “Socialização Profissional de Professores de Educação Física do Ensino Superior”.

Esta investigação tem por objetivo analisar o processo de socialização profissional de Professores Universitários de Educação Física, tendo como especificidade averiguar a construção da identidade pessoal de professores de Educação Física universitários; identificar os elementos constituintes da identidade profissional para atuação docente no Ensino Superior; verificar as concepções da pedagogia universitária de professores de Educação Física atuantes no Ensino Superior. Visto que a partir destes focos investigativos, pretende-se contribuir para compreensão da socialização profissional dos professores universitários, além de colaborar para as investigações referentes à pedagogia universitária.

Ressalta-se que as entrevistas serão realizadas individualmente e gravadas. Após a transcrição do conteúdo, o texto retornará para confirmação das informações, sendo possível, também, efetuar alterações para validar o seu conteúdo. No caso de riscos ou constrangimento percebidos neste procedimento, os participantes poderão optar em desistir de contribuir para investigação. Garanto também, a liberdade de recusar ou retirada de consentimento de participante no estudo.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. Salienta-se que sua identidade será sigilosamente preservada e que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente nesse estudo e para fins do objetivo mencionado acima, de modo a evitar qualquer tipo de constrangimento.

Desde já agradeço à atenção dispensada e o interesse em participar dessa pesquisa, e coloco-me disposição para quaisquer esclarecimentos, por meio do endereço eletrônico andreja.moletta@hotmail.com, ou pelos telefones: (47) 99784424.

Andréia Fernanda Moletta
(Pesquisadora Principal)

Eu, _____,
declaro estar plenamente esclarecido (a) e concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: “Socialização Profissional de Professores de Educação Física do Ensino Superior”

Apêndice C - Carta Explicativa - autorização para realização da Pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC



CEP: 88040-900
Fone: (48) 3721-9926 Fax: (48) 3721-9792 – e-mail:
ppgef@cds.ufsc.br

Florianópolis, __ de __ de 2012.

Ilmo(a) Sr.(a)

Prezado(a) Senhor(a),

Estamos desenvolvendo o estudo intitulado “**Socialização Profissional de Professores de Educação Física do Ensino Superior**”, que se constitui como projeto de dissertação da mestranda Andréia Fernanda Moletta, vinculado ao Laboratório de Pedagogia do Esporte do Centro de Desportos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esta investigação tem por objetivo analisar o processo de socialização profissional de Professores Universitários de Educação Física, tendo como especificidade averiguar a construção da identidade pessoal de professores de Educação Física universitários; identificar os elementos constituintes da identidade profissional para atuação docente no Ensino Superior; verificar as concepções da pedagogia universitária de professores de Educação Física atuantes no Ensino Superior.

Devido ao fato de esta pesquisa ser realizada com professores universitários da Instituição de Ensino Superior – IES, solicita-se a autorização para viabilizar a aplicabilidade deste estudo com os Professores do enquadramento funcional colaboradores e de carreira do Curso de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado.

Informa-se que o projeto de pesquisa será apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, o qual prevê a realização de entrevistas com os professores selecionados. Haverá a permanência dos investigadores nas dependências da Instituição de Ensino Superior, o que não afetará o desenvolvimento pleno das atividades e será mantido sigilo das informações obtidas, bem como o anonimato dos participantes.

Certo de contar com a sua colaboração para a concretização desta investigação, agradeço antecipadamente a atenção dispensada e coloco-me à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: andrea.moletta@hotmail.com; juarezvn@cds.ufsc.br).

Atenciosamente,

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador da Pesquisa/Professor Orientador

Apêndice D - Modelo de declaração de autorização para realização da pesquisa.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **Socialização Profissional de Professores de Educação Física do Ensino Superior: Perspectiva do Processo Identitário e Pedagogia Universitária**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

____/____/____

Chefe de Departamento

Anexo A- Documento de Aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina.

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

PROJETO DE PESQUISA

Título: Os participantes da pesquisa serão docentes universitários que atuam em cursos de graduação em Educação Física.
Área Temática: Área 5. Novos procedimentos ainda não consagrados na literatura.

Pesquisador: Juares Vieira do Nascimento

Versão: 1

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

CAAE: 02763612.7.0000.0121

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 31142

Data da Relatoria: 28/05/2012

Apresentação do Projeto:

Compreensível e esclarecedora.

Objetivo da Pesquisa:

O estudo tem como objetivo analisar o processo de socialização profissional de professores universitários de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto contradiz a análise de risco dos autores, uma vez que afirma não haver risco mas o TCLE prevê retirada de consentimento por constrangimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Contribuirá para o aumento do conhecimento generalizável sobre o tema.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Completo e compatível com os sujeitos.

Recomendações:

Reflexão sobre a análise de risco da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Sim

Considerações Finais a critério do CEP:

O título correto do trabalho é: **SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVA DO PROCESSO IDENTITÁRIO E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

O presente projeto, seguido nesta data para análise da CONEP, só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

FLORIANÓPOLIS, 04 de Junho de 2012

Assinado por:
Andréa Ferreira Deigado