

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

ADRIELLE LOPES DE SOUZA

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO CURSO DE FORMAÇÃO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS MODOS DE SER, SABER E PODER
SER PROFESSOR**

**VITÓRIA
2015**

ADRIELLE LOPES DE SOUZA

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO CURSO DE FORMAÇÃO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS MODOS DE SER, SABER E PODER
SER PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração: Formação Docente e Currículo em Educação Física. Orientadora: Professora Dr.^aZenólia Christina Campos Figueiredo.

VITÓRIA
2015

ADRIELLE LOPES DE SOUZA

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO CURSO DE FORMAÇÃO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS MODOS DE SER, SABER E PODER
SER PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção da qualificação no curso de Pós-Graduação em Educação Física.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Prof.^a Dr.^a Zenólia Christina Campos Figueiredo.
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Orientadora**

**Prof.^a Dr.^a Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES**

**Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM**

Dedico este trabalho à minha avó, que apesar de analfabeta, foi a mulher mais sábia que já conheci. E aos meus pais que foram meus primeiros professores.

AGRADECIMENTOS

Jamais chegaria até aqui sozinha.

Para que este estudo fosse realizado, muitas pessoas participaram da sua criação e desenvolvimento de forma direta ou indireta. Eu, sozinha, nunca teria condições de concretizá-lo. Portanto, sou grata a cada pessoa que, de alguma forma, contribuiu para a materialização desta pesquisa.

Aos meus pais, Jaimilton e Celiene, e ao meu irmão, Adriano, agradeço pelo amor incondicional, apoio em todos os momentos, pela compreensão nos instantes de conflitos e preocupações, bem como pelo imenso carinho, mesmo na ausência física. Vocês são a razão (e a maior alegria) da minha vida. Obrigada por sonhar comigo este sonho e me ajudar a realizá-lo.

Aos meus “pais” que me acolheram em Vitória: Marilene e Tito, não apenas por terem me recebido em sua casa, mas principalmente por terem me recebido em seus corações como filha. Serei eternamente grata a eles e sua família por todo apoio que me deram. Sem vocês tudo teria sido muito mais difícil.

Ao meu namorado, Carlos Vinicius, por todo companheirismo, compreensão e apoio durante todo este percurso, e a sua família pelo carinho e torcida.

À professora Zenólia, não apenas pela orientação desse trabalho, mas também pela oportunidade de vivenciar este momento, pelo diálogo, troca de ideias e, especialmente, pela confiança.

Ao professor Francisco Caparróz por me permitir realizar o estágio docente ao seu lado e fazer com que se renovassem as minhas esperanças na docência universitária. Jamais poderei agradecê-lo o suficiente por ter me recebido como sua estagiária de forma tão acessível, tão amigável e tão prazerosa.

Neste ensejo, registro simultaneamente meu agradecimento à turma em que realizei o estágio docente, na disciplina Pesquisa e Docência em Educação Física. Com vocês aprendi mais do que pude ensinar.

À professora Sandra não apenas por terem aceitado fazer parte da comissão examinadora, mas principalmente pela leitura cuidadosa do trabalho e pelas grandes e importantes contribuições ao estudo e à minha formação.

Ao professor Rosalvo por ter aceitado fazer parte da banca examinadora, mesmo em cima da hora. Meu sincero e profundo agradecimento.

À Claudinha que desde o início dessa jornada me aconselhou, deu-me valiosas dicas, sugestões, sempre me incentivando. Assim como pela leitura e releitura minuciosa do texto ao longo de todo o percurso. Além de companheira acadêmica foi também co-autora e co-orientadora deste estudo, queira ela ou não.

Ao professor Carlos Nazareno e à professora Maria Rosely pelo imenso carinho, amizade e contribuições acadêmicas.

À Allinne, sempre solícita e amável, pela revisão de texto.

Aos professores da UFES participantes deste estudo, pela colaboração indispensável.

Aos amigos que mesmo longe estiveram sempre comigo, vibrando por essa conquista, especialmente Carla Elane, Tássia, Edivânia e Kally, minhas companheiras desde a graduação, com quem sonhei inúmeras vezes com a chegada deste momento. Do mesmo modo, aos amigos que fiz em Vitória, em especial, minha conterrânea Carol, e meus queridos Liliane e Adriano, sempre tão atenciosos e otimistas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação Física e Desportos da UFES pelos ensinamentos.

Aos funcionários da UFES, em especial aos do Centro de Educação Física e Desportos, particularmente, à Lita, Beatriz, Nea e Serginho por serem sempre tão atenciosos e encorajadores, assim como aos funcionários do restaurante universitário, onde tantas vezes alimentei meu corpo e aos funcionários da biblioteca central, onde em inúmeros momentos alimentei meu espírito.

Aos professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em especial aos professores César Pimentel, Christiane Luna, Leonardo Duarte, Franck Nei, Isabele Pires, Manoel Gomes e Ramon Missias por despertarem em mim, desde a época da graduação, essa paixão que tenho pela docência. Vocês são minhas referências.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro.

RESUMO

A constituição da identidade do docente é um processo que envolve toda uma trajetória de vida. Em se tratando dos professores do ensino superior, curso de Educação Física, observa-se que o processo de tornar-se professor universitário implica em singularidades e subjetividades que, ora se afastam, ora se aproximam, de acordo com a formação de origem desses docentes. Sendo assim, este estudo teve como objetivo compreender como os docentes que atuam nos cursos de Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), rememoram a sua constituição docente e como compreendem o seu processo de tornar-se professor do ensino superior. Para tanto, foram utilizadas as narrativas das histórias de vida dos docentes participantes. A amostra que participou dessa pesquisa foi constituída por cinco professores, ingressantes nos últimos cinco anos do quadro efetivo do CEFD/UFES. Ao analisar as narrativas dos docentes colaboradores, foi possível perceber que os professores abordam as concepções de docência de modo que admitem as diferentes dinâmicas e articulações para refletir sobre suas próprias práticas profissionais. Por meio das narrativas, os docentes se deparam com uma infinidade de elementos que foram percebidos a partir das suas histórias de vida. Emergiram três eixos de discussão: os modos de “ser professor”; os modos de “saber ser professor” e os modos de “poder ser professor”. Conclui-se que os três eixos de análise se conectam e compõem a própria construção da identidade docente. Em relação aos modos de “ser professor” refere-se ao se tornar professor, compreendendo à docência como uma trajetória vivida, uma carreira que não pode ser aprendida com uma única experiência apenas ou por meio de uma formação específica, mas, como um processo em construção, baseado nas diversas vivências e relações sociais constituídas ao longo da vida do docente universitário. Sobre os modos de “saber ser professor” estão relacionados com os aspectos que a compõe a docência universitária, levando em consideração os saberes pedagógicos, que envolvem a formação e a experiência profissional dos docentes universitários. Por sua vez, os modos de “poder ser professor” são os desafios da profissão, as dificuldades encontradas com a intensificação do trabalho docente, bem como a falta de tempo para atividades no seu tempo livre. Portanto, espera-se que esta pesquisa possibilite momentos auto afirmativos, provocando reflexões sobre a trajetória de vida dos docentes universitários, contribuindo para a compreensão da sua constituição docente.

Palavras-chave: Docência; Ensino Superior, Educação Física, Biografia.

ABSTRACT

The constitution of teacher identity is a process that involves a whole life story. In the case of higher education teachers, it is observed that the process of becoming a university professor implies singularities and subjectivities, which sometimes turn away, now approaching, according to the formation of origin of these teachers. Thus, this study aimed to understand how the teachers who work in the courses of Physical Education, the Center for Physical Education and Sports of the Federal University of Espirito Santo (CEFD / UFES), recall their teaching establishment and how to understand their process to become a professor of higher education. To this end, the narratives of the life histories of the participating teachers were used. The sample that participated in this research consisted of five teachers, entering the last five years of the effective framework of CEFD / UFES. To analyze the narratives of employee's teachers, it was revealed that teachers address the conceptions of teaching so that acknowledge the different dynamics and joints to reflect on their own professional practices. Through narratives, teachers are faced with a multitude of elements that were perceived from their life stories. Emerged three areas of discussion: the ways of "being a teacher"; ways of "knowing-be teacher" and ways to "be able to be a teacher." It is concluded that the three axes of analysis are connected and make up the actual construction of teacher identity. Regarding ways of "being a teacher" refers to becoming a teacher, including teaching as a lived career, a career that cannot be learned from a unique experience only or through specific training, but as a process under construction, based on diverse experiences and social relationships built up over the life of the university teacher. On ways of "how to be a teacher" are related to the aspects that make up the university teaching, taking into account the pedagogical knowledge, involving the training and the professional experience of university teachers. In turn, the modes of "power to be a teacher" are the challenges of the profession, the difficulties encountered with the intensification of teachers' work, and the lack of time for activities in their spare time. So it is hoped that this research will enable autoaffirmatives times, causing reflections on the life story of academics, contributing to the understanding of his teaching establishment.

Keywords: Teaching; Higher Education, Physical Education, Biography.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados coletados da NUTESES.....	27
Tabela 2: Dados da RBCE.....	28
Tabela 3: Informações quantitativa da Revista Movimento.....	29
Tabela 4: Informações quantitativa da Revista Pensar a Prática.....	29
Tabela 5: Dados coletados da MOTRIVIVÊNCIA.....	30
Tabela 6: Portal CAPES.....	30

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

NUTESES – Núcleo Brasileiro de dissertações e teses em Ed. Física, Esportes e Educação Especial.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

MEC – Ministério da Educação

CEED – Coordenadoria de Estudos Estratégicos e Desenvolvimento

CNE – Conselho Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	20
1.2 A docência nos cursos de Educação Física.....	25
2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	33
2.1 A universidade no Brasil.....	34
2.2 O ensino superior e a Educação Física.....	39
2.2.1 Quantidade/Qualidade dos cursos de Educação Física no Brasil.....	41
2.3 Pressupostos Teórico-Metodológicos.....	42
3 TRILHAS METODOLÓGICAS.....	45
3.1 O lugar da investigação: o CEFD.....	45
3.2 A seleção dos professores.....	47
3.3 As entrevistas narrativas.....	48
3.4 O perfil geral dos docentes entrevistados.....	50
3.4.1 O perfil individual dos professores.....	52
4 UMA LEITURA DA REMEMÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	56
4.1 Os modos de “Ser Professor”.....	58
4.2 Os modos de “Saber ser Professor”.....	66
4.3 Os modos de “Poder ser Professor”.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	82

INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior é uma temática que deve ser constantemente analisada, especialmente diante dos desafios contemporâneos que se apresentam na formação profissional, em especial, na profissão de professor.

Para ampliar a reflexão acerca da docência no ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltam que é preciso considerar a influência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea da informação e do conhecimento.

Em concordância, Almeida (2012) afirma que a formação pedagógica do docente se relaciona fortemente com as transformações do mundo contemporâneo, decorrentes da globalização. Para a autora, estas transformações são responsáveis por reconfigurar os valores e as formas de organização subjacentes à produção e à divulgação do conhecimento, os quais, por sua vez, exigem da universidade espaço de produção científica e crítica de conhecimentos.

Em consequência das transformações ocorridas nas últimas décadas, na área científica, cultural, econômica e profissional, bem como a partir da elaboração de diferentes políticas públicas destinadas ao ensino superior¹, faz-se necessário uma melhor compreensão acerca da docência universitária e seus desdobramentos.

Nesse campo, se configura um ambiente profícuo e simultaneamente tenso, que nos provoca a refletir sobre a formação e a identidade dos docentes que atuam neste nível educacional, levando em consideração, para tanto, os saberes, os desafios, como também os interesses e as perspectivas que envolvem a docência no ensino superior, sem perder de vista a importância de uma formação de profissionais que esteja articulada com a velocidade das mudanças, juntamente com as transformações vividas pela própria universidade, que torna mais complexo o seu papel formativo (ALMEIDA, 2012).

¹ Tais como: políticas afirmativas de inclusão, ampliação de vagas, assistência estudantil, criação de novas universidades, cursos à distância, dentre outras.

A educação superior, segundo Sguissardi (1999), não é um desafio exclusivamente brasileiro, uma vez que este nível de ensino se põe em grau e escala extremamente variáveis segundo o estágio e modo de desenvolvimento de cada nação. Em cada País a educação superior foi e será chamada a exercer determinados papéis, de acordo com a sua própria história e seguindo os avanços sociais-democráticos desses Países e de seus sistemas educacionais.

Diante das alterações estruturais contemporâneas, como o avanço da tecnologia, bem como o acesso fácil e rápido às informações, conjuntamente com o progresso das investigações acadêmicas e das pesquisas destinadas à educação e formação de professores, partimos do pressuposto de que é preciso (re) conhecer como ocorre a constituição do docente universitário.

Esse processo amplo de mudanças vem alterando a estrutura do sistema de produção e de contratação e, conseqüentemente, vem requerendo também novas exigências profissionais: novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Tal situação pressiona uma reconversão permanente de todas as profissões mostrando, desta maneira, a necessidade urgente da introdução de mudanças nos sistemas educacionais (CALDEIRA, 2001, p. 88).

Conforme defende Almeida (2012), a docência requer formação profissional específica para o seu exercício, incessantemente reconfigurado. Neste contexto, a autora expõe que os modos de “ser professor” ou de “saber ser professor” e ainda de “poder ser professor” são elementos que estão permanentemente em evidência, de modo que se vinculam à própria construção da identidade docente ao seu desenvolvimento profissional. Para tanto,

Isso requer que a formação seja vista de maneira articulada em seus aspectos social, histórico, institucional e pedagógico e não seja separada das condições, efetivas de exercício profissional da docência. Requer também que ela seja capaz de propiciar formas de desenvolvimento profissional condizentes com a dinâmica da assim chamada “sociedade do conhecimento”, uma vez que os docentes precisam efetivar ações de ensino que favoreçam aos alunos uma relação com o conhecimento sustentada numa perspectiva crítica (ALMEIDA, 2012, p. 33).

A formação de professores deve ser pensada e refletida também no âmbito da discussão sobre a qualidade da educação. Este tema é importante em virtude das elevadas demandas decorrentes das mudanças no mundo do trabalho, da alteração da estrutura da organização familiar e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo (GATTI, 2011; CUNHA, 2010).

Ao abordar a educação nesse nível de ensino, é imperativo refletir a respeito da formação e do desenvolvimento profissional dos docentes que atuam e ou exercem o magistério superior (SANTOS; POWACZUK, 2012). Nesse sentido, é preciso compreender o conceito de desenvolvimento profissional para além de titulações, mas como uma ampliação do conjunto de elementos que constituem a prática pedagógica. É importante, portanto, compreender as relações que influenciam na formação profissional dos professores.

Desse modo, as autoras supracitadas ressaltam que é necessário compreender o fazer-se professor, principalmente no que se refere ao desenvolvimento profissional docente, destacando as intencionalidades, mobilizações e ações empreendidas no fazer-se docente. Para que ao refletir sobre o tornar-se professor possa vislumbrar um conjunto de aspirações, convenções, saberes e exigências acerca da docência como profissão, logo

[...] o desenvolvimento profissional docente não está implicado, unicamente, ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo. Este, não pode ser pensado alheio às condições que envolvem o contexto de trabalho. Ou seja, dissociado da situação organizacional da instituição como um todo. É preciso entendê-lo numa perspectiva mais abrangente, envolvendo tanto as condições sociais, econômicas históricas em que os docentes estão inseridos no contexto educacional, como também, as condições para que a formação continuada se configure no contexto das IES (SANTOS; POWACZUK, 2012, p. 39).

Assim, a docência no ensino superior requer que os profissionais dessa modalidade tenham capacidade de organizar e estruturar os conhecimentos próprios e específicos de atuação que vão muito além do mero domínio do conteúdo a ser ministrado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Nesta mesma perspectiva, Neuenfeldt (2006) ressalta que a formação dos professores que atuam no ensino superior apresenta uma preocupação atual, uma vez que muitos destes professores têm demonstrado em suas práticas uma falta de preparo para formar profissionais. Segundo Almeida (2012), refletir sobre os princípios e os processos formativos para o docente do ensino superior requer levar em consideração o contexto em que o professor está inserido, bem como o cenário de sua atuação profissional.

A compreensão da formação inicial do professor não se esgota como possibilidade de aprendizagem, aplicação, reprodução e transferência de conhecimentos, mas como um dos complexos momentos formativos, característico à profissão professor (ALMEIDA, 2012).

Desta forma, fez-se necessário pesquisar sobre a formação de professores, mais especificamente a respeito de suas trajetórias formativas, desde a construção e produção dos saberes, bem como as suas identidades², tomando como referência a visão do sociólogo francês Dubar (2005), a qual compreende a identidade como resultado de um processo de sucessivas socializações.

Segundo Dubar (2005), a socialização é compreendida como um processo dinâmico, consentindo a construção, desconstrução e reconstrução de identidades. Para ele a identidade é o resultado de uma socialização, porém desconsidera que o social determina o individual. Defendendo o conceito de que a identidade depende da trajetória de vida do indivíduo.

Este processo envolve as diversas experiências de socialização que transcorrem pelo desenvolvimento e crescimento profissional, bem como pelo aspecto pessoal, que leva em consideração inclusive os detalhes mais ínfimos de sua história de vida. A socialização é refletida, então, como um processo dinâmico, flexível e descontínuo pelo qual o ser humano desenvolve suas maneiras de estar no mundo, bem como maneiras de se relacionar com as

² Ao abordar as identidades, no plural, tomamos como referência os estudos de Dubar (2005), uma vez que o autor acredita que as identidades são compostas pelo resultado de sucessivas socializações, recusando qualquer concepção essencialista ou a-histórica, de modo que as identidades envolvem uma relação entre as identidades para si e as identidades para os outros, destacando o aspecto relacional nos processos de construção de identidades.

peças e como meio à sua volta, sendo estes aspectos que tornam o indivíduo um ser social.

Assim, a identidade vai se formando e se transformando ao longo da vida do indivíduo num processo descontínuo de construção individual e coletiva no meio social. Essa identidade não é algo inflexível, pelo contrário, ela é transitória, por isso, Dubar (2005) trata de socializações no plural, uma vez que não existe um único processo de socialização e a identidade é o resultado das várias socializações que constituem a trajetória de vida do indivíduo.

Na mesma perspectiva, Rodrigues (2012) afirma que as identidades não são estanques e imutáveis, mas sim um processo contínuo influenciado pelas vivências de cada indivíduo. Para a autora, as identidades envolvem as inúmeras experiências de socialização que são vivenciadas pelos professores ao longo de sua vida. Dentre essas experiências, ela destaca as pré-profissionais: família, infância, processos escolares, experiências sociocorporais; as de formação profissional: formação inicial e continuada; e as experiências adquiridas a partir do seu exercício profissional.

É consenso entre pesquisadores (Cardoso, 2010) que a identidade é concebida no interior de um processo que é permeado por sucessivas socializações. Para Nóvoa (1992) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, e tampouco um produto. Para o autor, identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

A constituição da identidade do docente universitário abrange um itinerário que envolve saberes, os quais, por sua vez, são necessários à prática cotidiana do professor que sugere, conforme assinala Pimenta (1999): experiência, conhecimento e saberes pedagógicos.

Nesse sentido, não se descobre docente universitário ao possuir um título. Há uma aprendizagem para a docência na educação superior, uma vez que a perspectiva de que este aprendizado está relacionado tanto com a identificação pessoal quanto com o contexto e as condições históricas e culturais, bem como com as experiências próprias construídas e

desconstruídas ao longo da trajetória de vida de cada docente (ENRICONE, 2007).

É pertinente entender como se constitui a docência para o ensino superior, porque esta modalidade de ensino requer conhecimento pedagógico, didático e científico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

As pesquisas e teorias acadêmicas apontam que a docência estabelece conhecimentos próprios e específicos de atuação, visto que o exercício docente exige saberes específicos que transcendem a somente ser um profissional competente da área, ou seja, ser professor universitário requer mais demandas que ultrapassem o domínio do conteúdo a ser ministrado (SOUZA, 2013).

Segundo Arroyo (2011), durante as últimas décadas é possível acompanhar um movimento de afirmação profissional dos professores que vêm se reconhecendo e exigindo ser reconhecidos como categoria, com sua especificidade histórica, social e política. Buscando, assim, afirmar e defender sua identidade.

Em se tratando dos professores dos cursos de Educação Física, em especial, observa-se que o processo de tornar-se professor universitário implica em singularidades e subjetividades que se aproximam de acordo com a formação de origem desses docentes e a partir de então, são elaboradas novas significações³ acerca da construção identitária do docente universitário.

É importante ressaltar que a subjetivação nos remete aos modos de como as pessoas concretizam sua subjetividade⁴ nas complexas teias de relações que são estabelecidas com a vida (FIGUEIREDO et al, 2008).

³ Nesse caso, concordamos com Vasconcellos (2000) ao afirmar que a significação é o processo de construção de sentido. Portanto, para este autor, a significação trata-se de entrar no mundo das relações e assim estabelecer relações entre as representações mentais do sujeito e aquilo que se está conhecendo. Nesse parâmetro, o autor explica que cada objeto de conhecimento que é estudado é fruto de múltiplas relações de modo que conhecer é construir significados através do estabelecimento de relações. Do mesmo modo, na perspectiva desta pesquisa, o professor ao conhecer a si próprio, através das narrativas passa a construir significados e relações para melhor compreender-se em sua constituição docente.

⁴ Para tratar da subjetividade neste estudo, utilizamos o conceito abordado por Martinez (2006), ao considerar que a subjetividade é compreendida como organização do sentido e significação que aparecem de diferentes formas e em distintos níveis no sujeito e na personalidade do indivíduo.

Particularmente no âmbito da formação em Educação Física, identificamos dois polos férteis para desenvolvimento de estudos, um mais ligado aos currículos e saberes da formação; outro, à questão da aprendizagem da docência para o ensino superior e a compreensão do exercício profissional diante da dicotomia entre os tipos de habilitação.

Nesse estudo, nossa inquietação está circunscrita ao segundo polo descrito, delimitado a compreender como os docentes que atuam nos cursos de Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), compreendem o seu processo de tornar-se professor do ensino superior ou como rememoram a sua constituição docente no ensino superior.

Para tanto, foram utilizadas as narrativas dos professores dos cursos de Educação Física, por meio de suas trajetórias de vida, experiências de formação e vivências.

Ao investigar o tema da formação docente no ensino superior, muitas questões afloraram. Dentre elas, emergem elementos que perpassam tanto pelo caráter pessoal quanto pelo interesse profissional e social. Destaco, fundamentalmente, a dimensão pessoal,⁵ tendo em vista que durante minha formação acadêmica realizei pesquisas na/com a formação inicial em educação física.

São muitas os motivos que nos levaram a problematizar a constituição do ser docente dos/nos cursos de Educação Física do CEFD/UFES. Dentre essas questões, a pertinência do lugar de formação que possui grande importância histórica e social, tanto para o Brasil quanto para o Estado do Espírito Santo.

Com base nessa importância, emerge a dimensão social e acadêmica, uma vez que o curso de Educação Física da UFES possui mais de 80 anos de

⁵Para fazer a justificativa pessoal, emprego a primeira pessoa do singular por se tratar, especialmente, da minha visão a respeito do tema. Porém, ao longo do trabalho utilizo a primeira pessoa do plural, uma vez que reconheço o envolvimento de outras pessoas neste processo de construção da pesquisa, como os autores com quem estabeleço diálogo e, em especial, as contribuições da minha orientadora.

existência⁶ de modo que perante este opulento período de atuação, muitos docentes do CEFD são considerados referências nacional e internacional da referida área.

Seguindo os critérios determinados, a pesquisa ficou estruturada sob a forma de quatro capítulos. No primeiro, realizamos uma aproximação com a temática de estudo, abordando a docência no âmbito universitário e relacionando este princípio com a formação do professor, em seguida, lançando olhares específicos para o professor de Educação Física.

No segundo capítulo, evidenciamos a delimitação teórico-metodológica, aproximando-se da história e desenvolvimento da universidade no Brasil, logo em seguida, aprofundando no curso superior de Educação Física. Finalizamos o capítulo expondo o método compreensivo, bem como as características da pesquisa.

No terceiro capítulo, exibimos os percursos metodológicos da pesquisa, demonstrando o caminho percorrido para a escolha do lugar da investigação, bem como da seleção dos professores participantes e o processo para realizar as entrevistas.

No quarto capítulo, apresentamos as análises das entrevistas, destacando os aspectos mais importantes no ato de recordar o que foi vivido pelos professores. Elencando e analisando os três eixos de discussão, evidenciando momentos imprescindíveis para a construção identitária desses professores.

Por fim, a dissertação foi concluída com o capítulo de considerações finais, mas com a perspectiva de serem retomadas a fim de possibilitar que esta pesquisa possa criar novas possibilidades para outras, pois acreditamos que o conhecimento deve continuamente ser revisto, construído e reconstruído. Como ocorre com as narrativas: recordar, lembrar, (re) viver para melhor construir e (re) construir-se.

⁶ O curso de Educação Física da UFES foi criado em 26 de junho de 1931, federalizado em 1954, passando a ser reconhecido como curso superior de Educação Física após 21 anos, em 30 de janeiro de 1961. Dado disponível em <http://www.cefd.ufes.br/content/historico> em 03 de outubro de 2013.

1. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A intenção deste capítulo é discorrer sobre os conceitos e as obras de diversos autores que estudam a docência no ensino superior, buscando estabelecer um diálogo entre eles, de modo que seja possível uma melhor compreensão do contexto estudado.

Em relação aos estudos sobre os docentes universitários, Pimenta e Anastasiou (2005), se referem à discussão sobre os desafios de ser e não ser professor por profissão e o tornar-se professor mediante as conjunturas do exercício da docência nas instituições de ensino superior. Nesse viés, as autoras apresentam um questionamento pertinente que nos faz refletir sobre a identidade do docente universitário: “o que identifica um professor? E um professor universitário?”.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as outras, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 76).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005) a formação de docentes para o ensino superior no Brasil está calcada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e/ou *lato sensu*. Pensar a docência no ensino superior implica em refletir que os professores, mesmo sendo responsáveis pela formação inicial de futuros profissionais, não estão preparados para atuar no nível de ensino em que se encontram (ISAIA; BOLZAN; GIORDANI, 2007). Segundo estas autoras, isso ocorre devido à falta de preparação pedagógica para esse nível de ensino.

Pimenta e Anastasiou (2005) ressaltam que apesar da falta de preparo dos docentes para a docência universitária, há a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*, de modo que tal requisição aponta para o inevitável fortalecimento deste componente como o lugar para a formação do docente.

Dessa forma, a maioria dos docentes que atua no ensino superior teve sua formação na área específica (bacharelado e/ou licenciatura), sem, contudo, possuir qualquer atividade ou disciplina curricular que os preparasse para atuar na educação superior. Isso nos sugere que todo o processo formativo instaurado durante a formação inicial seja insuficiente para dar conta da carreira universitária (ISAIA; BOLZAN; GIORDANI, 2007).

Segundo os autores, há um paradoxo existente na profissão de professor, uma vez que ao mesmo tempo em que os professores são vistos como responsáveis pela formação de diversos outros profissionais, voltados tanto para as profissões liberais quanto para a docência, ainda assim, sua formação docente não tem sido valorizada por muitas Instituições de Ensino Superior (IES).

O processo de formação docente é acometido pela ocorrência de inúmeras modificações ao longo do percurso para tornar-se professor. Deste modo, conforme afirma Castelli (2012), o processo de construção da identidade do professor aponta para os saberes que são necessários à prática docente, de modo que ele seja capaz de criar suas próprias ações, de administrar as complexidades inerentes à sua profissão, assim como resolver situações problemáticas por meio da integração inteligente com a técnica e os conhecimentos práticos adquiridos.

A respeito desse processo de formação da identidade dos professores,

É preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem a situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 71).

Além disso, é preciso considerar também que a formação docente não é estanque, nem estática. Pelo contrário, ela é constante e dinâmica. Portanto,

O processo permanente de formação docente requer a mobilização das compreensões e dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores compreendam e investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo (ALMEIDA, 2012, p. 75).

Essa perspectiva de formação docente, conforme observa Almeida (2012) acarreta implicações para o exercício da docência nas instituições de ensino superior, pressupondo uma política voltada tanto para a formação quanto para a valorização do trabalho com o ensino, visando, inclusive, o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos.

Para a autora os professores que atuam no âmbito das universidades se deparam com inúmeras demandas de naturezas bastante distintas, logo, o docente universitário

Do ponto de vista social, tem tido de aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos, cada dia mais diversos em suas bagagens de conhecimentos, vivência cultural, expectativas de vida, etc. Do ponto de vista institucional, tem sido instado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da universidade, definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula, elaborar e gerir projetos de trabalho, estabelecer relações interdisciplinares em suas abordagens. Do ponto de vista pessoal, tem sido chamado a, de modo mais intenso, tomar decisões sobre seu próprio percurso formativo e profissional, romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional mediante a implicação da convivência com colegas em projetos integrados, grupos de pesquisa e instâncias acadêmicas em momentos de discussões que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho (ALMEIDA, 2012, p. 78).

Desse modo, os professores universitários, além de dominar o conhecimento específico da sua área, precisam também ter um conjunto de conhecimentos pedagógicos que potencialize a aprendizagem dos alunos em formação, além de contribuir para a sua própria formação docente.

Assim, os novos saberes produtivos, alicerçados pela globalização⁷, apresentam uma pressuposta demanda de novos saberes profissionais, aos quais as instituições de formação deveriam estar alinhadas.

Neste sentido, conforme provocam Isaia, Bolzan e Giordani (2007), as concepções de docência que vêm sendo construídas ao longo da trajetória docente orientam o modo como os professores percebem a si mesmos, bem como seu próprio fazer pedagógico, seus alunos, seus colegas, e, inclusive, a cultura acadêmica em que estão inseridos, além da instituição na qual exercem a sua profissão.

As autoras observam que não é possível pensar no processo de aprender a ser professor sem que exista, efetivamente, uma rede de interação que se caracterize pela atividade compartilhada. Para Isaia, Bolzan e Giordani (2007) a ação, a reflexão conjunta e a negociação de conflitos, são elementos indispensáveis para favorecer a construção de uma rede de relações que compõe o processo interativo da formação docente e conseqüentemente, do processo de aprendizagem compartilhada, o qual possibilita a aprendizagem da docência, como também o desenvolvimento profissional no ensino superior.

Desta forma, o trabalho docente é concretizado no ato de ensinar, tendo como objetivo a contribuição para o processo de humanização dos discentes. Sendo que, historicamente, torna-se necessário desenvolver nestes os conhecimentos e as habilidades que possibilitem construir seus saberes-fazer docentes a partir dos desafios que o ensino como prática social lhes exige, possibilitando que criem sua própria identidade (CASTELLI, 2012).

A procedência dos conhecimentos do professor não se encontra enclavada unicamente e exclusivamente na formação inicial, mas, ao mesmo tempo no processo contínuo e dinâmico em que se realiza a docência. Neste contexto, notam-se algumas pesquisas recorrentes no Brasil acerca da formação e identidades dos docentes.

⁷ Os saberes produtivos alicerçados pela globalização podem ser caracterizados como tecnologia de ponta, a informática, velocidade da informação, de modo semelhante as novas tecnologias relacionadas à internet.

Conforme defendem Pimenta e Anastasiou (2005) e Almeida (2012) é importante pensar a formação docente que leve em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, bem como as escolhas e as atitudes dos professores no contexto em que estão inseridos.

A concepção de tornar-se docente universitário configura-se a partir de seu envolvimento com as práticas individuais e sociais e sua relação com seus espaços formativos, de modo que estes elementos são cruciais para o bom desenvolvimento profissional. Para tanto, é preciso pensar uma formação que tenha a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, permitindo que os professores compreendam as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, auxiliando-os no desenvolvimento da atitude de pesquisar como forma de aprender (ALMEIDA, 2012).

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 88).

Assim, a formação docente deve ultrapassar o que foi/é aprendido no mundo acadêmico, levando em consideração o desenvolvimento pessoal, profissional e humano da profissão docente.

O docente universitário, além de professor de matérias específicas, é também um professor pesquisador, capaz de fazer correlações entre o saber sistematizado e o contexto de vida (GONÇALVES; SIQUEIRA, 2011).

Do mesmo modo, Ventorim (2005) defende

“(...) o pressuposto de que os processos de formação se constituem num contexto de interações múltiplas, que, ao movimentarem políticas, saberes poderes, teorias/práticas de ensino-aprendizagem, contratos pedagógicos, relações sociais, tradições, subjetividades e incertezas, configuram a profissão de professor” (VENTORIM, 2005, p.325).

É imprescindível elucidar, conforme recomenda Souza (2013), que não existe uma receita que dê conta da complexidade da formação docente e da prática do professor, justamente por isso estaremos sempre retornando à

questão da formação docente, desde a inicial até a continuada, lembrando que a formação específica para o exercício do magistério está entrelaçada nesse processo da formação pedagógica.

Pimenta e Anastasiou (2005) assinalam que o processo de constituição da docência no ensino superior avança na medida em que há melhorias no procedimento de ciência, bem como do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica, a qual não acontece em separado dos processos de desenvolvimento pessoal e institucional. Logo, este é um desafio a ser considerado para a construção da docência no ensino superior.

O processo de formação docente é acometido pela ocorrência de inúmeras modificações ao longo do percurso para tornar-se professor. Deste modo, conforme indica Castelli (2012), este processo de construção da identidade docente converge para os saberes necessários para o exercício da prática docente, que deve ser capaz de criar suas próprias ações, de administrar as complexidades reais, bem como resolver situações problemáticas atravessando a integração inteligente com a técnica e os conhecimentos práticos adquiridos.

1.2 A docência nos cursos de Educação Física

O levantamento da produção acadêmica da área, envolvendo a temática da constituição docente no ensino superior no curso de Educação Física, é imprescindível para contextualizar esta pesquisa. De modo que este mapeamento busca proporcionar uma compreensão mais detalhada e fundamentada acerca do que vem sendo estudado na área nos últimos anos⁸.

A partir das buscas dos estudos que tratem da mesma temática pode-se observar que a constituição docente é um tema que tem atraído muitos pesquisadores da área. Porém, ainda há muitas lacunas, uma vez que a grande maioria das pesquisas realizadas sobre essa temática está mais direcionada para as políticas públicas do ensino superior.

⁸ Os estudos considerados têm um recorte temporal de cinco anos. Ou seja, foram considerados os estudos realizados com no máximo, cinco anos atrás.

Além disso, ainda há outro agravante para a dificuldade em se encontrar pesquisas sobre esta temática: o próprio objeto de estudo. Sendo o docente universitário aquele que também pesquisa, a grande maioria das investigações não se preocupa em levar o foco para o docente do ensino superior, como se este estivesse “blindado”, uma vez que seu status estabelece um mito no qual o professor universitário seja inquestionável, logo, “impesquisável” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Dessa forma, é possível refletir sobre a formação do professor de ensino superior, especialmente o professor universitário do curso de Educação Física, numa perspectiva para além do que o referencial teórico trabalhado aponta.

Para tanto, primeiramente, fez-se uma busca no banco de dados no site da NUTESES⁹ utilizando como descritor os termos “docência”, “ensino superior” e “educação física”, isoladamente, e depois os descritores completos ‘docente do ensino superior’ e “professor do ensino superior”. Em seguida, realizou-se uma busca da produção acadêmica nos periódicos nacionais qualis da Educação Física. São eles: Movimento (qualis A2), Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE (qualis B1), Pensar a Prática (qualis B2) e Motrivivência (qualis B4). De modo que, em todos estes periódicos se empregou os mesmos descritores que foram utilizados no banco de dados do NUTESES. O mesmo procedimento de busca foi realizado no Portal de Periódicos da Capes¹⁰.

Há a necessidade de se estudar a constituição docente, tendo em vista que esta temática é de grande relevância acadêmica para a área, uma vez que a maioria dos trabalhos não trata especificamente do professor universitário como autor e ator de sua própria trajetória profissional, causando impressão de

⁹Nuteses é a sigla de: Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes Educação e Educação Especial. Que é um centro de informação automatizado voltado para a produção científica, desenvolvida por intermédio dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial, no Brasil e no exterior. Disponível em <<http://www.nuteses.ufu.br/index.php?id=4>> acesso em 28 de janeiro de 2014.

¹⁰O Portal de Periódicos da Capes é uma biblioteca virtual, lançado em novembro de 2000, que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Sendo uma das maiores bibliotecas virtuais do mundo, reunindo conteúdo científico de alto nível, disponível à comunidade acadêmico-científica brasileira.

que por ser docente universitário, não deva ser considerado como um elemento de estudo a ser investigado.

A partir desse quantitativo de produção acadêmica foram rastreados os estudos mais atualizados da temática da constituição docente no ensino superior. Ao percorrer essa trajetória foi possível averiguar que as produções científicas sobre a temática são ainda muito limitadas.

Adiante, seguem as tabelas com o quantitativo das produções registradas na área encontradas nos diversos bancos de buscas e periódicos da Educação Física. É importante destacar que os mesmos descritores foram utilizados nos diferentes bancos de dados, e que nas tabelas esses descritores estarão nomeados, de modo que o 1º descritor se refere ao termo “Docência no Ensino Superior”; o 2º Descritor, diz respeito ao termo “Formação Docente em Educação Física”; o 3º Descritor, pelo termo “Docente do Ensino Superior” e; o 4º descritor, pelo termo “Professor do Ensino Superior”.

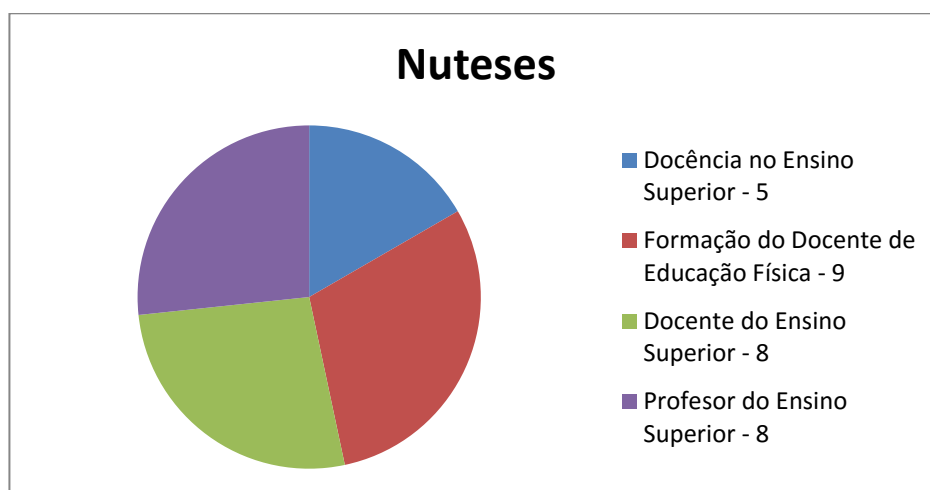


Tabela1

No total de 30 produções referentes aos descritores utilizados, nota-se a predominância de estudos voltados à formação Docente de Educação Física, bem como do Docente do Ensino Superior, porém, numa perspectiva mais voltada às políticas públicas que ao processo de tornar-se docente universitário.

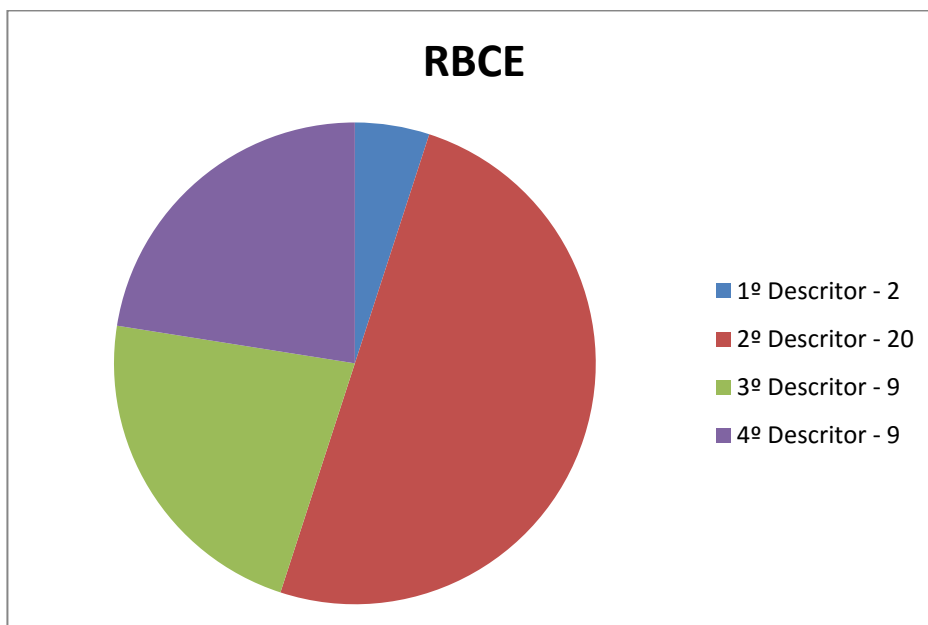


Tabela 2

Com o total de 40 produções, mais uma vez, nota-se uma predominância das produções voltadas à formação Docente de Educação Física, por outro lado, um menor número das produções que abordam a docência no Ensino Superior, indicando que a maioria desses estudos estão mais destinados a abordar as disciplinas ministradas pelos docentes universitários, como também as políticas públicas de estado para o ensino superior, mas não no processo de formação para a docência no ensino superior.

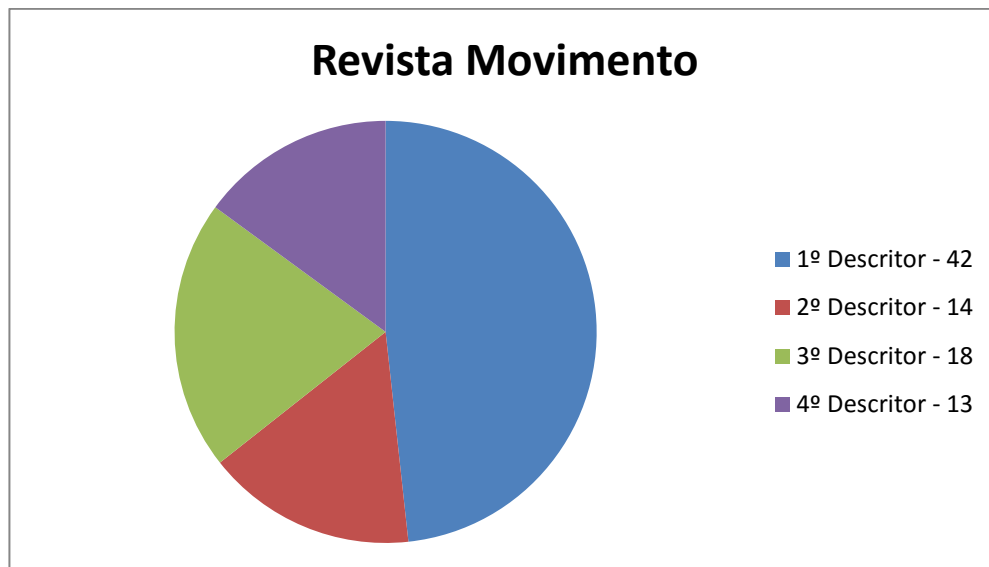


Tabela 3

O total de produções nesse banco de dados foi de 87 estudos, ao contrário das anteriores, muitos estudos tratavam da docência no Ensino Superior. Entretanto, a grande maioria desses estudos estava mais vinculada à questão da prática pedagógica do docente universitário.



Tabela 4

Com um total de 68 produções encontradas com os referidos descritores, observa-se que neste veículo em especial, há um equilíbrio quantitativo dos estudos pesquisados com os descritores em questão, de modo que é possível inferir que esta base de busca, procura publicar mais estudos relacionados ao tema. Todavia, foram poucas as pesquisas relacionadas ao processo de formação profissional do docente universitário principalmente na vertente teórico-metodológica das narrativas.



Tabela 5

Com o total de 48 produções, mais uma vez, nota-se uma predominância das produções voltadas à formação do Docente de Educação Física, por outro lado, um menor número das produções que abordam a docência no Ensino Superior, indicando que a maioria desses estudos estão mais destinados a abordar as disciplinas ministradas pelos docentes universitários, bem como as políticas públicas de estado para o ensino superior, mas não no processo de formação para a docência nessa modalidade de ensino.

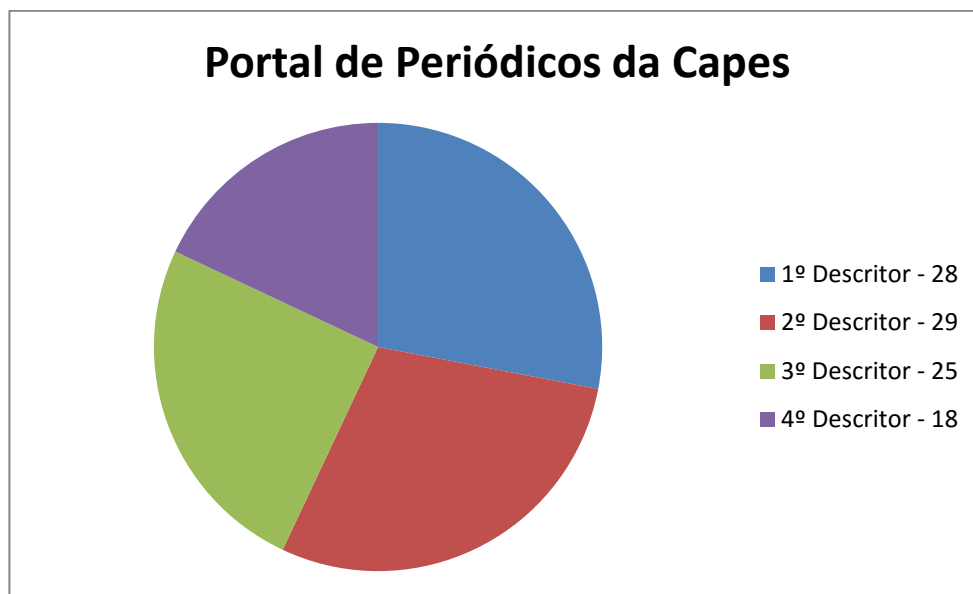


Tabela 6

Com um total de 100 pesquisas encontradas com os referidos descritores, segue o mesmo princípio da equidade de produções voltadas para as temáticas dos descritores utilizados, de modo que há um balanceamento de pesquisas, talvez pela própria característica do site de buscas. Contudo, como nas demais plataformas, aqui também se nota um maior número de pesquisas voltadas para as políticas públicas do ensino superior, assim como as vertentes pedagógicas utilizadas pelos docentes universitários em suas aulas, deixando de lado os aspectos que envolvem os processos do tornar-se docente universitário.

É importante observar que este quantitativo corresponde apenas as pesquisas realizadas com os descritores contidos tanto nos títulos quanto nos resumos das pesquisas, descartados os trabalhos que possuíam o foco no currículo, nas políticas públicas e na formação do professor para o ensino básico.

Vale ressaltar que ao realizar as buscas foram estabelecidos os critérios de busca avançada em todas as plataformas pesquisadas. Dentre os trabalhos encontrados, alguns chamaram maior atenção devido à proximidade com o tema e objeto de estudo desta pesquisa.

Na “Revista Movimento” foram encontradas três pesquisas a partir do descritor “docência”, dentre eles, o mais próximo do nosso objeto foi um estudo realizado pelos professores Santos, Bracht (1999) e Almeida (2009), que trata do ciclo de vida de três professores no contexto escolar, utilizando elementos biográficos.

Na revista “Pensar a Prática” uma única pesquisa levantada por meio do descritor docente do ensino superior, de autoria dos professores Borges, Cruz Junior e Della Fonte (2012) que trata da análise e interpretação de um projeto de formação continuada realizada na Universidade Federal do Espírito Santo.

Curioso perceber o aumento quantitativo de pesquisas quando da busca com o descritor “Educação Física”, entretanto, quando se alterou o referido termo com os descritores “docência” e “professor do ensino superior” esse quantitativo baixou para a casa do zero, o que pode evidenciar a quão ínfima ainda são as pesquisas realizadas com os docentes universitários do curso de Educação Física.

Apesar de o levantamento indicar alguns trabalhos realizados no campo, não encontramos análises sobre o docente universitário e sua compreensão do tornar-se professor de Educação Física no âmbito da universidade.

2. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo possui o objetivo de apresentar um contexto de delimitação teórico-metodológica deste estudo, de modo que o leitor possa se aproximar do panorama geral que abrange essa temática e o objeto da pesquisa.

Para tanto, apresentamos um breve apanhado histórico inicialmente, apontando os elementos mais marcantes pelos quais a universidade pública brasileira passou, destacando momentos pontuais e buscando, sobretudo, situar o curso superior em Educação Física nesse contexto histórico. Mais adiante, buscamos nos aproximar dos assuntos relacionados mais detalhadamente com o ensino superior e o desenvolvimento da Educação Física nesse nível de ensino.

Diante disso, realizamos uma contextualização geral do curso de Educação Física no Brasil (2011), apresentando alguns breves dados históricos marcantes para esta área de estudo, bem como analisando sua atual conjuntura, inclusive no que diz respeito aos seus avanços, desafios e perspectivas. Procuramos destacar também os elementos que se sobressaem e/ou que fazem com que este curso seja considerado diferenciado em relação aos demais cursos do ensino superior no país, especialmente pela própria comunidade científica.

Dessa forma, finalizamos este capítulo aproximando-nos dos delineamentos teórico-metodológicos em que este estudo está fundamentado. Nessa perspectiva, abordamos as narrativas biográficas como um método de pesquisa, sob à luz dos estudos de Josso (2002). Por fim, assinalamos o desafio de desenvolver pesquisa com histórias de vida, num contexto em que, conforme explicitou Souza Santos (2010), há um paradigma dominante de pesquisa, e a história de vida como metodologia de investigação-formação estaria enquadrada na perspectiva do paradigma emergente¹¹.

¹¹Boaventura de Sousa Santos (2010), em sua obra, *Um discurso sobre as ciências*, expõe que o paradigma emergente está relacionado com a mudança de perspectiva para a construção da ciência, uma vez que até o século XX só eram consideradas ciências as áreas exatas e quantificáveis. Assim, estava pautado o paradigma dominante. Por sua vez, as áreas humanas e sociais não eram caracterizadas como ciência. Porém, com as mudanças ocorridas após o

2.1 A universidade no Brasil

Silva Junior e Sguissardi (1999) alertam para a importância de, repetidamente, se identificar as novas faces do Ensino Superior no Brasil como modo de compreendê-lo em sua totalidade, tanto no que diz respeito às suas crises, quanto no que se refere às estratégias e ações oficiais de sua reforma, bem como nas novas configurações que este nível de ensino vem assumindo como resposta a necessidades históricas e/ou ideológicas.

Para tanto, é necessário compreender o processo de instauração e desenvolvimento da universidade no País. Diferentemente do que ocorre em outros países da América Latina e do Norte, a universidade no Brasil é um evento bastante tardio, nasce praticamente depois da Revolução de 30. Dado o período de seu nascimento, elas somente poderiam ter adotado formas organizacionais compatíveis com o sistema predominante na administração pública federal (SGUISSARDI, 1993).

Esse vagaroso processo de ampliação do ensino superior, possui raízes históricas que se apresentam desde a época da colonização, quando Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior¹², mantendo sua colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes (CUNHA, 2007). Isso justifica a ausência de universidades na colônia portuguesa, ao passo que, contemporaneamente, as colônias espanholas apresentavam muitas universidades.¹³

século XXI essas áreas que outrora eram desclassificadas como ciência, a partir do paradigma emergente começam a ganhar espaço e credibilidade em sua construção, a esse acontecimento o autor denomina de paradigma emergente. Para ele, no paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto reverenciável da ciência é plenamente assumido. O autor ressalta que a ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que ativa, de modo que a qualidade do conhecimento se afere menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha.

¹² Apesar de bloquear intensamente o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, a Coroa portuguesa concedia bolsas para os brasileiros estudarem em Coimbra. Porém, tal atitude tinha o objetivo fortalecer os vínculos que sustentavam a dependência da colônia, que tinha a necessidade de ir estudar em Portugal. Portanto esta postura não era imune de interesses da coroa portuguesa (CUNHA, 2007, apud CARVALHO, 1968).

¹³ Segundo os estudos de Júlio Cezar de Faria, a Espanha encontrou nas suas colônias povos dotados de cultura superior, dificultando assim, a disseminação da cultura dos conquistadores. Além disso, havia diferenças entre os recursos docentes de ambos os países colonizadores,

Conforme Sguissardi (2008), ao se implantar no Brasil o regime militar-autoritário, a cobertura do sistema educacional de nível superior era mínima e predominavam as matrículas em Instituição de Ensino Superior (IES) públicas à razão de 61,6% contra 38,4% do contingente de estudantes nas IES privadas.

Todavia, o crescimento das matrículas na segunda década do regime militar foi quase imperceptível: 10 vezes menor do que o da década anterior. Ao longo dos governos brasileiros de Sarney, Collor e Itamar Franco, os efetivos da educação superior aumentaram apenas 18,7%, cerca de 1,5% ao ano (SGUISSARDI, 2008).

Do mesmo modo, Gomes e Moraes (2012) apontam que o sistema de educação superior no Brasil pode ser definido como um sistema de elite até o ano de 2002, pois durante o período compreendido entre 1980 e 2002, a população matriculada passou de 8,6% para pouco mais de 15%, respectivamente. Somente a partir do ano de 2003, que o volume de matrículas tem um aumento significativo.

A partir desse período, então, se ultrapassa a linha divisória imaginária que marca a transição do que eles denominam de “sistema de elite” para o “sistema de massa” (GOMES; MORAES, 2012).

Assim, a partir do governo Lula, tem-se início um impacto quantitativo concreto das políticas públicas voltadas para a educação superior, de modo que é possível identificar uma expansão por meio da interiorização dos *campi*, com a transformação e/ou criação de novas universidades e de novos *campi*. Além de registrar o processo de expansão, a interiorização das instituições de educação superior, passou a impactar na economia local e regional (FERREIRA, 2012).

Corroborando com os estudos mencionados, Medeiros Rosa (2013) nos leva a pensar sobre o saldo da expansão da educação superior no Brasil a partir da gestão do governo Lula. Segundo a autora, em 2003 tem-se início uma nova fase na política voltada para a educação superior no País, marcada

uma vez que a população espanhola chegava a 9 milhões de habitantes ao passo que a portuguesa tinha 1,5 milhão de habitantes. Por isso que, enquanto a Espanha podia transferir recursos docentes para as colônias, sem, com isso, prejudicar o ensino nas suas universidades, o mesmo não acontecia com Portugal (CUNHA, 2007 apud FARIA, 1952).

por um maior protagonismo do Estado na indução de políticas públicas, as quais focaram no objetivo de ampliar e democratizar o acesso a esse nível de ensino.

Assim, em decorrência da criação, implementação e ampliação dos programas federais destinados à educação superior, por um lado

[...] constata-se um movimento de expansão desse nível de ensino. A política de expansão se consolidou por meio de programas direcionados tanto para a via pública quanto para a rede privada, e se concretizou nas modalidades presencial e a distância. Ainda como saldo das ações voltadas para a educação superior no país, identifica-se um processo de recomposição do quadro de pessoal nas instituições de ensino, além de investimento em infraestrutura, apesar da fragilidade do financiamento, e do foco de investimento na educação básica (MEDEIROS ROSA, 2013, p. 186).

Por outro lado, Sguissardi (2008) ressalta que o crescimento desproporcional do número de IES no período entre 1994 a 2006 eram 13,7% públicas e 219,4% privadas. Esse número, segundo o autor, chama a atenção para o processo de privatização das matrículas nesse nível de ensino, haja vista que em 12 anos as instituições de ensino superior públicas cresceram 75%, contra 275,2% das privadas.

Diante disso, SGUISSARD (2008) assegura que o modelo de expansão da educação superior e da universidade no Brasil pode ser caracterizado pela predominância dos interesses privados/mercantis ou pelo mercado educacional.

Gomes (2008) também verifica que a expansão da educação superior se realizou mediante financiamento privado, doméstico, com a participação ativa do “consumidor de serviços educacionais”, numa clara definição da educação superior como mercadoria, o que cristaliza a marca da política liberal-conservadora, com a tentativa de apagamento na memória discursiva da população, da ideia de educação como direito (GOMES, 2008).

Portanto, tanto Sguissardi (2008) quanto Gomes (2008) tratam o ensino universitário como uma mercadoria que passou a se fazer presente, especialmente na contemporaneidade.

Para o sucesso desse processo de implementação do mercantil teve papel fundamental a implementação de mecanismos de avaliação que estabeleceram a competitividade como motora de dinamização do moderno mercado da educação superior, por meio da ampla divulgação que o governo e a mídia proporcionavam aos resultados do Exame Nacional de Cursos, o Provão. Além disso, é no governo Lula que os programas¹⁴ de acesso ao ensino superior têm impacto direto na expansão do setor privado (GOMES, 2008).

Neste ponto, cabe ressaltar, conforme analisa Otranto (2006), a ênfase na quantidade em detrimento da qualidade no ensino de graduação. Embora, seja importante frisar que o ensino de pós-graduação nem sempre apresenta melhor qualidade que o ensino de graduação.

Nota-se uma concepção de universidade centrada especialmente no ensino. Daí passou-se a admitir a existência de espaços acadêmicos que só ensinam e outros que ensinam e pesquisam (CUNHA, 2005).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005) os cursos de licenciatura foram instituídos no Brasil em 1934, na Universidade de São Paulo, e desde então, apresenta a finalidade explícita de oferecer aos bacharéis de diversas áreas os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades de ensinar.

Nesta perspectiva, convém refletir, conforme aponta Castelli (2012), sobre a necessidade de as universidades investirem na formação efetiva do corpo docente para que estes tenham condições de vir a transformar as instituições em campo fértil para a produção do conhecimento, através do ensino e pesquisa. É possível um despertar de consciência de uma nova

¹⁴ Tais programas são: Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, cuja finalidade consistia em conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior (Oliveira, 2007). No que se refere às IFES, no âmbito da política de expansão destacam-se: o Programa Expansão das IFES; o Processo de Integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (GOMES, 2008).

identidade, com novas concepções de ensino e um novo olhar no processo do desenvolvimento pessoal e institucional (CASTELLI, 2012).

Com o investimento em estudos sobre a formação dos docentes universitários, bem como o maior quantitativo de professores com interesse na docência universitária no Brasil¹⁵, temos observado, concomitantemente, o aumento da demanda de professores para exercerem sua profissão no ensino superior.

Porém, corroborando com Sguissardi (2008) são notáveis e inúmeras as questões referentes aos desafios encontrados durante a formação universitária, a qual, segundo o autor, segue a concepção predominante de educação superior, bem como o seu modelo de expansão no País.

A preocupação com a formação de profissionais/cidadãos, conforme ressalta Sguissardi (2008), deve-se não apenas atender as demandas do mercado. Para ele, os envolvidos com a educação superior devem se voltar especialmente para uma sociedade democrática com o máximo de justiça e igualdade sociais.

Nesse sentido, Cunha (2006) traz a compreensão de que é importante evidenciar a universidade considerando-a como uma instituição emancipatória, uma vez que é no âmbito das pesquisas e vivências universitárias que se pensa hoje para construir o amanhã, procurando, dessa maneira, se reformar e se projetar no e para o futuro.

Sendo assim, Almeida (2012) faz uma advertência pertinente: cabe às instituições universitárias investir na formação continuada de seus docentes, a fim de reafirmar as possibilidades desta como um espaço de crítica, de socialização e de produção de conhecimentos.

Entretanto, vale salientar que, conforme assinala Cunha (2010), “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte”.

¹⁵Segundo o jornal online, *O Globo*, há um crescimento do número de professores interessados em exercer a docência universitária no país. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/emprego/o-novo-perfil-do-professor-universitario-8861494>> acesso em 12 de maio de 2014.

2.2. O ensino superior e à Educação Física

Pensar a formação docente e, em particular, pensar na formação do professor de Educação Física nos remete a refletir sobre o processo de constituição do seu campo de atuação profissional, bem como na construção da sua identidade histórico-social. Sendo importante analisar e compreender o desenvolvimento do curso de Educação Física no ensino superior brasileiro.

Conforme destaca Silva (2009), o processo pelo qual a Educação Física se constituiu como profissão no Brasil percorre caminhos que sempre estiveram marcados pelas influências dos momentos históricos que foram vivenciados pela Educação Física ao longo da sua criação e desenvolvimento no País, até o ponto de justificar sua importância e valor no contexto da educação escolar, fazendo estabelecer uma formação mais condizente com o campo de atuação.

Segundo Silva (2009), é durante o governo de Getúlio Vargas, entre 1932 e 1945, que a Educação Física começou a estruturar-se profissionalmente na luta pelo seu espaço na sociedade, iniciando nesse período um processo de organização e regulamentação que contribuiu, determinantemente, para a constituição do seu campo de atuação.

No momento em que a Educação Física é formalizada na constituição de 1937, o ensino da mesma torna-se obrigatório em quase todos os graus e níveis de ensino (exceto no ensino superior). A partir de então surge a necessidade de formação de recursos humanos para o trabalho com a Educação Física, assim como a exigência de um currículo mínimo para a graduação (CASTELLANI FILHO, 2004).

Sobre este período, nota-se ainda a presença acentuada e marcante da influência militar.

Em 1939, por meio do Decreto Lei, número 1.212/1939 (BRASIL, 1939), foram criadas as primeiras instituições de formação de professores de Educação Física no meio civil: a Escola de Educação Física de São Paulo e a Escola Nacional de Educação Física e Desporto da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Essas escolas, apesar do ensino ministrado e

de pertencerem ao meio civil, continuavam ainda marcadas pela influência militar (SILVA, 2009, p.20).

Diante do exposto, é importante frisar que

Os saberes da proposta de 1939 apontavam para a formação de cinco profissionais distintos, quais sejam: instrutor de ginástica (professor primário), instrutor de ginástica (professor de Educação Física), Médico especializado em Educação Física, técnico em massagem e técnico desportista. No geral os cursos eram compostos com um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de materiais específicos em função da modalidade de atuação profissional pretendida. Cabe destacar que, com exceção do curso para formar professores que tinha duração de dois anos, os demais eram desenvolvidos no período de um único ano. Paralelo a esta nova sistematização, para o exercício profissional, passou-se a exigir o diploma de graduação (PIRES, 2008, p. 47).

Conforme aponta Silva (2009), é a partir de 1945 que a graduação do curso de Educação Física sofre alterações, concomitante a deposição de Getúlio Vargas, quando se é promulgado o Decreto-Lei nº 8.270/1945.

Com isso, o curso de Educação Física sofreu alteração de dois para três anos de duração. Mas somente em 1953 a lei de equivalência nº 1.821/1953 altera a forma de ingresso ao ensino superior, exigindo a prestação de exames vestibulares e o diploma de 2º ciclo do ensino médio para os cursos de Educação Física (FARIA JUNIOR, 1987).

De acordo com Faria Junior (1987), posteriormente ao golpe militar de 1964 e a partir de acordos firmados entre o MEC e o USAID – United States Agency for International Development (em livre tradução, Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional), ocorreram inúmeras reformas no sistema educacional brasileiro, objetivando aproximar o sistema universitário do Brasil com o modelo norte-americano.

Diante da situação política que vivia o país, em 1969, a Educação Física foi incluída como disciplina obrigatória no ensino superior, sendo considerada como um meio de manter ordem e a segurança nacional, e tendo como paradigma o esporte de rendimento (SILVA, 2009).

A Resolução 69/69 decodificada como um avanço no que se refere ao currículo prescrito, na medida em que passou a reconhecer a necessidade de

um conhecimento mínimo específico para a formação profissional, não estava definitivamente preocupada em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativo aos arranjos educacionais existentes, tampouco questionar as formas hegemônicas de conhecimento ou a forma social dominante.

Para Pereira Filho (2005) no que tange a esse (re) arranjo social para a manutenção do *status quo* foi que este parecer originado na ditadura militar, assume contornos de contenção ao movimento libertário que incendiava a juventude universitária da época. Por isso, na Educação Física incide uma suspeita divisão entre aqueles que fazem política e aqueles que praticam esporte. Desde então, o curso de educação Física perpassa questões que envolvem tanto os aspectos do conteúdo da cultura corporal de movimento, quanto dos elementos sociais e políticos.

2.2.1 Quantidade/qualidade dos cursos de Educação Física no Brasil

Em relação ao quantitativo dos cursos de Educação Física no Brasil, tem-se que em 1991 existiam 117 cursos de Educação Física no Brasil. Esse quantitativo salta em 2004, para 469 cursos espalhados por todo o País. Atualmente, segundo o Portal do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), no ano de 2007 1.031 cursos de graduação em Educação Física estão cadastrados como ativos. A maior concentração deste total está presente na região sudeste, a qual apresentava 225 cursos de graduação em 2004, de modo que no Estado de São Paulo havia 120 cursos, ou seja, mais do que em todo o país no ano de 1991 (SANTOS; SIMÕES, 2008).

Segundo pesquisas realizadas por Santos e Simões (2008), se em 1991 as instituições públicas eram responsáveis por 50,42% dos cursos e as instituições privadas, por 49,58%; em 2004 esta relação já havia se alterado significativamente, uma vez que as instituições públicas respondiam por 33,68%, enquanto que as instituições privadas passaram a representar 66,32% do ensino superior em Educação Física no Brasil (INEP/MEC, 2006).

Contudo, os mesmos autores ponderam que em relação ao número de vagas oferecidas nos cursos de Educação Física, o crescimento no período foi

de 519,07%, passando de 13.409 vagas ofertadas em 1991 para 69.603 vagas em 2004 (INEP, 2006). Em 1991 o setor público ofertava 38,62% do total de vagas, e o setor privado ofertava 61,38%. De acordo os autores, esta diferença se ampliou de maneira ainda mais decisiva ao longo do tempo, pois em 2004 o setor público passou a representar 12,96% das vagas, enquanto o setor privado passou a ser responsável por 87,04% de todas as vagas oferecidas nos cursos superiores em Educação Física no País (INEP, 2006).

Nesse contexto de expansão, novos níveis e modalidades de educação emergiram, por exemplo, a Educação a Distância (EaD), nas modalidades de graduação e de pós-graduação, bem como a ampliação do número de docentes, o aumento da oferta de cursos, a abertura de novas instituições de ensino superior (IES), o maior número de alunos, estabeleceram um contexto de crescente demanda e competitividade no setor.

2.3 Pressupostos teórico-metodológicos

Este estudo é de natureza qualitativa, de modo que se preocupa em apresentar um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

A abordagem qualitativa possibilita apresentar contribuições no processo de mudança, permitindo em maior grau de profundidade a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (NASCIMENTO, 2002).

No âmbito da abordagem qualitativa, optamos por trabalhar com a pesquisa narrativa ou (auto) biográfica. Nessa perspectiva, no campo da pesquisa em educação, uma das possibilidades é explorar a narrativa docente centrada em refletir sobre o processo de formação e constituição docente, que incidiu e continua a acontecer na história de vida de cada professor. Consente ao docente narrador a possibilidade de (re) vivenciar e relembrar suas práticas

formativas e auto formativas, realizando uma interpretação pessoal do itinerário vivido em sua trajetória profissional (SOUZA, 2013).

Nessa perspectiva, as narrativas biográficas podem ser relatos orais ou escritos de professores, acerca de suas experiências formativas vivenciadas ao longo da vida, tanto no contexto de escolarização, quanto da prática profissional. Constituem-se como técnica e metodologia de produção de dados, auxiliando o delineamento da formação e do trabalho docente em seus múltiplos aspectos.

Considerando a narração de experiências como possibilidade de reconstrução do vivido e de resignificação do presente, procuramos vislumbrar alternativas para entender e qualificar a nossa prática pedagógica, julgando a narrativa de experiências pessoais como um importante conteúdo relacionado a formação.

A narrativa biográfica envolve uma maneira singular de recordar e contar a própria história de vida, na interconexão com o eu, o outro e o mundo, apresentando-se como um momento propício para a realização de reflexões acerca do autoconhecimento, inclusive da socialização da experiência vivida (JOSSO, 2002).

Dessa forma, as narrativas biográficas constituem-se em recordações referenciais e registram-se como lembranças de episódios, fatos, circunstâncias e momentos que assinalaram os itinerários formativos do docente.

Na perspectiva da formação, da aprendizagem da profissão e do desenvolvimento profissional e pessoal, essas recordações se estabelecem como “microsituações”, ou episódios significativos (JOSSO, 2002). Do mesmo modo, Sarmiento (2003) afirma que as narrativas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões do porquê se age e vive.

A narrativa docente destina-se então a refletir sobre como se concretiza o processo de formação e constituição docente que sucedeu e que continua a ocorrer dentro da história de vida de cada docente. Porém, é importante frisar

que a narrativa não é apenas um mero relato, mas uma retórica, uma história interpretada e vivida (SOUZA, 2013).

Nesse sentido, a escolha pela narrativa biográfica ocorre na medida em que há a oportunidade não apenas em (re) conhecer os docentes universitários participantes, mas também como uma possibilidade de que pensem sobre suas vidas profissionais, convertendo-as em objeto de autorreflexão, de maneira que possam, assim, (re) significá-las e transformá-las (HUBERMAN, 1989,1998; MCEWAN, 1998).

Com a perspectiva da abordagem biográfica direcionada para a formação do docente, cabe ressaltar que formar-se é unificar o saber-fazer com os conhecimentos, é ainda articular significação, técnicas e valores num processo que contribui para que cada pessoa tenha a oportunidade de se autoconhecer. Logo, é um processo experiencial de formar-se com consciência reflexiva da sua formação (JOSSO, 2002).

Para tanto, cabe esclarecer que as histórias de vida, nesse contexto são compreendidas como metodologia tanto de investigação quanto de formação, ou seja, conforme Nóvoa afirma no prefácio da obra de Josso (2002), a história de vida é uma “metodologia onde a pessoa é simultaneamente objeto e sujeito da formação”.

A história de vida se legitima tanto como método quanto como técnica de investigação e simultaneamente de formação, uma vez que a metodologia autobiográfica, conforme ressalva Josso (2004), oferece legitimidade à mobilização da subjetividade como um modo de produção do conhecimento e à intersubjetividade como sustentáculo para o trabalho interpretativo e de construção de sentido para as narrativas.

Neste sentido, provocamos a busca por um entendimento direcionado aos conhecimentos que são mobilizados pelos professores e que podem contribuir para a constituição da sua docência, numa perspectiva que leva em consideração suas trajetórias, bem como suas experiências e formações. Consideramos, por conseguinte, a necessidade de atribuir sentidos e significados aos conhecimentos expressos pelos professores.

3 TRILHAS METODOLÓGICAS

Este capítulo é dedicado ao percurso metodológico utilizado nesse estudo, tendo sido organizado em três partes: 1) o lugar onde os professores sujeitos da pesquisa atuam: o CEFD/UFES; 2) a seleção dos professores; 3) as entrevistas narrativas; 4) o perfil geral e individual dos professores entrevistados.

3.1 O lugar da investigação

Estudos que tratam da história da Educação Física brasileira reconhecem a importância do curso de Educação Física da UFES¹⁶, criado em 26 de junho de 1931, federalizado em 1940, passando a ser reconhecido como curso superior de Educação Física 21 anos mais tarde, em 30 de janeiro de 1961. Hoje, o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) vem se destacando nacionalmente por causa da excelência em formação inicial, em pós-graduação e em pesquisas realizadas pelos Grupos.

O Centro de Educação Física e Desportos da UFES completou no ano de 2014, 83 anos formando professores de Educação Física. Durante esse tempo, conforme exemplificam Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006) muitos acontecimentos permearam de forma contundente esta instituição.

Nas décadas de 1930 e 1940, por exemplo, a questão da pedagogia e do método a ser adotado, nacional e oficialmente, esteve na pauta. Na década de 1980, com uma legislação já obsoleta, fazia-se presente, no currículo vivido o esforço, de parte de seu corpo docente, em sintonizar a formação de professores com o debate de ponta que assolava a Educação Física brasileira, na sua prolapada crise de identidade (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, p. 2013, 2006).

O CEFD tem por finalidade a formação de profissionais de educação física, visando o ensino e a pesquisa. Busca nas atividades de ensino,

¹⁶ Dados obtidos no site do CEFD/UFES, disponível em: <<http://www.cefd.ufes.br/content/hist%C3%B3rico>> Acesso em sete de dezembro de 2014.

pesquisa e extensão a formação qualificada, com fins a uma intervenção comprometida socialmente e pautada em princípios éticos.

Atualmente oferece formação em graduação, sendo duas licenciaturas, modalidade presencial e semipresencial¹⁷ e um curso de bacharelado. No âmbito da pós-graduação oferta cursos eventuais de especialização e mantém um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado e recentemente, doutorado. Ambos possuem duas áreas de concentração: Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física e Educação Física, Movimento Corporal Humano e Saúde.

O curso de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFES aponta para a formação de bacharéis em Educação Física, atuando nas áreas de ensino e pesquisa, usando de intervenções aplicadas por meio das práticas corporais, exercícios físicos e esportes, proporcionando saúde e lazer. A formação preconiza a perspectiva crítica e reflexiva sobre a realidade brasileira, especialmente no que diz respeito à área de Educação Física e os diversos grupos sociais que o profissional capacitado pode atuar.

Desse modo, o profissional egresso do curso de Educação Física-Bacharelado do CEFD/UFES está habilitado para atuar em academia de ginástica com orientação de exercícios físicos e avaliação física; em clubes sociais com orientação de exercícios físicos, treinamento de equipes esportivas e de iniciação através de "escolinhas de esportes"; e com lazer, em comunidades ou práticas corporais na natureza.

Na formação inicial, o futuro profissional recebe conhecimentos para promover e organizar eventos esportivos em instituições públicas ligadas aos esportes; instituições públicas ligadas à saúde e em instituições e órgãos públicos e privados assessorando e administrando nas áreas de saúde e esportes. Nas Unidades Básicas de Saúde e empresas atuando como orientador de exercícios físicos e ginástica laboral.

¹⁷ Curso de Licenciatura participante do Edital Capes Pro-licenciatura. Compreende a turma única, com início no ano de 2006 e término no ano de 2014. O curso está em fase de conclusão.

O curso de graduação em Licenciatura em Educação Física da UFES é um dos mais antigos do país, de modo que sofreu o impacto de algumas determinações legais e efetivou outras tantas reformas curriculares. Mais recentemente, as Resoluções nº 1 e 2 de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientam a formação do professor para atuar na educação básica, bem como a resolução nº 7 de 2004, que orienta a formação específica em Educação Física, determinaram a reformulação curricular para as licenciaturas.

Nesse momento, a identidade profissional encontra-se definida na docência e pautada em uma Educação Física que pode ser compreendida como área que tematiza as práticas corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde. Relaciona-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita de saúde ou *performance*.

Assim, se concretizou o percurso metodológico desta pesquisa, levando em consideração o lugar da investigação (de onde se teve origem a construção e implementação da pesquisa), os sujeitos participantes e o recurso utilizado para obter os elementos necessários para conhecer melhor o objeto de estudo (narrativas).

3.2 A seleção dos professores

Para a seleção dos professores, inicialmente, fez-se um levantamento dos docentes alocados no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) a fim de identificar quais os professores do Departamento atuam tanto nos cursos de Educação Física na modalidade Licenciatura, quanto na modalidade Bacharelado.

Os docentes que atuam no CEFD/UFES formam um universo em que totalizam 47 docentes, sendo que dois estão na condição de professores substitutos. Assim, dos 45 professores efetivos, dois encontravam-se afastados

para capacitação. Então, 43 professores estariam suscetíveis a participar desta pesquisa.

Entretanto, foi necessário elaborar critérios no intuito de selecionar os professores para que participassem da pesquisa. Estabelecemos um corte temporal para a constituição da amostra: foram convidados para participar desta pesquisa os cinco últimos professores ingressantes no CEFD/UFES. Considerando que nos últimos anos ocorreu um número significativo de 24 novos professores concursados, decidimos trabalhar com cerca de 20% desse total, ou seja cinco professores.

Dessa forma, os cinco últimos professores alocados no CEFD/UFES, foram primeiramente convidados a participar dessa pesquisa, através de contatos realizados virtualmente, utilizando-se para tanto de solicitação via e-mail; posteriormente, estabeleceu-se um contato pessoal objetivando o acesso ao projeto desse estudo para os docentes.

Finalmente, a partir de um roteiro gerador de questões pré-estabelecidas, composto por múltiplos elementos que versam sobre a vida pessoal e profissional, os docentes participantes foram solicitados a narrar a sua história de vida, focando no seu exercício profissional, de modo que pudessem rememorar a sua constituição docente no ensino superior.

3.3 As entrevistas narrativas

Sinto-me um pouco intrusa, vasculhando minha infância. Não quero perturbar aquela menina no seu ofício de sonhar. Não a quero sobressaltar quando se abre para o mundo que tão intensamente adivinha, nem interromper sua risada quando acha graça de algo que ninguém mais percebeu. Tento remontá-la aqui num quebra-cabeças que vai formar um retrato - o meu retrato? Certamente faltarão peças. Mas, falhada e fragmentária, esta sou eu, e me reconheço assim em toda a minha incompletude. (LUFT, 2002, p. 13)

O primeiro contato com os professores participantes ocorreu através de e-mail e contato pessoal. Depois de estabelecer esse primeiro contato, os participantes tiveram acesso ao projeto de pesquisa, bem como ao roteiro

gerador da narrativa, composto por diversas questões que tratavam das dimensões da vida pessoal e profissional dos professores.

A partir de então, conforme a agenda e disponibilidade dos docentes participantes foram marcadas as entrevistas narrativas. Esses momentos foram registrados com gravador de voz. Após as transcrições das narrativas os professores tiveram acesso ao conteúdo transcrito, de modo que pudessem revisar o texto narrativo, retirando ou acrescentando informações. A maioria optou por manter o texto e os vícios de linguagens corriqueiros, fazendo apenas pequenas correções.

As entrevistas seguiram um roteiro prévio, possuindo uma configuração de narrativa biográfica. As questões apresentadas serviram apenas para nortear a entrevista, mas não se fecharam em si mesmas. Afinal, para se obter uma narrativa natural, muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas fazer com que o pesquisado relembre parte de sua vida. Com base nessa ideia, as perguntas do roteiro das entrevistas, embora elencadas em ordem, poderiam assumir dinâmicas de idas e vindas.

Ao narrarem suas experiências, os professores puderam ressignificá-las, questionando o tempo presente e reconstruindo suas práticas passadas. A composição da narrativa de formação de cada pessoa acarreta uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica, demonstrando uma reflexão que corrobora com as características intrínsecas do ser humano, independente do contexto sócio histórico; uma vez que a reflexão retoma o questionamento: “quem sou eu?” Torna evidente os valores e os eixos que estruturam e norteiam nossa existência (JOSSO, 2002).

As entrevistas narrativas possibilitam emergir possíveis compreensões acerca dos contornos, desafios, perspectivas e possibilidades que permeiam a história de vida dos docentes narradores. Sendo iniciadas a partir da relação entre o contexto das condições socioculturais e econômicas das famílias dos professores participantes com o exercício docente atual. Nesta questão eles abordaram elementos que compõem a sua identidade pessoal, desde fatos marcantes na infância e com a convivência familiar, estabelecendo relações com a docência.

No segundo momento das entrevistas, os docentes abordaram questões relacionadas à sua escolarização básica, vinculando alguns aspectos rememorados com a sua profissão, enfatizando vivências corporais que foram marcantes para a escolha do curso de Educação Física. Deste modo, muitos seguiram a linha cronológica dos acontecimentos e já foram adentrando nas recordações-referências que marcaram a sua formação inicial, abordando elementos da trajetória acadêmica desde o ingresso na universidade até o término do curso superior.

Em seguida, os participantes falaram a respeito do ciclo de vida do professor e as decisões e desafios para o exercício da docência (carreira e desenvolvimento profissional). Neste ponto, eles abordaram fatos que foram determinantes para desenvolverem sua formação continuada, bem como seus interesses de pesquisa tanto no curso de Bacharelado, quanto no curso de Licenciatura, de modo a estabelecer relações com a pós-graduação.

Na sequência, os professores participantes narraram sobre a sua prática docente, como também o conhecimento pedagógico, mobilizado em suas aulas (teoria e prática). Dessa forma, trataram de questões relacionadas com as estratégias metodológicas utilizadas nas aulas, enfatizando como ocorre a relação professor-aluno.

No último momento da entrevista, os professores concluíram a narrativa falando sobre seu estilo de vida pessoal (identidade cultural): neste momento emergiram questões muito semelhantes entre eles, principalmente a falta de tempo para o lazer. Com isso, notam-se as inúmeras atividades realizadas pelos docentes e a sobrecarga de trabalho, o que os impedem de dedicar-se ao seu tempo livre para atividades culturais e de lazer.

3.4 O perfil geral dos docentes entrevistados

Devido a questões éticas, todos os nomes dos professores participantes mencionados aqui são fictícios. Não adotamos nomes indicados pelos próprios professores, por não ter utilizado desse recuso metodológico no contato com os mesmos, escolhemos nomes aleatórios para cada um deles.

É importante considerar alguns pressupostos da pesquisa narrativa, antes mesmo de abordar os sujeitos envolvidos para assim, melhor compreender o caminho teórico-metodológico:

a) personagens: as pessoas em qualquer localização de tempo e espaço estão em processo de mudança pessoal, portanto, sob a perspectiva narrativa torna-se importante narrar a pessoa em termos de processo, assim a “pessoa em contexto” é o que chama a atenção; b) contexto: local, lugar em que as histórias que as pessoas narram foram e são vividas, o contexto dá sentido à pessoa e ao evento; c) forma narrativa: como as pessoas vivem e contam suas histórias (SILVA, 2012, p. 174).

Feita a seleção e as aproximações com os professores pudemos, então, identificar o perfil geral dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, a partir das seguintes características: dimensões socioculturais; faixa etária; tempo de exercício profissional e atuação nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física.

Dos cinco docentes participantes dessa pesquisa três são do sexo masculino e dois do sexo feminino. São professores que exercem a docência universitária na UFES há aproximadamente cinco anos, embora tenham atuado em instituições de ensino superior privadas anteriormente. A faixa etária do grupo varia de 30 a 40 anos e, em sua maioria, são de origem de classe média.

Desse grupo de professores, todos possuem formação inicial em Licenciatura Plena em Educação Física, sendo, respectivamente suas instituições de realização da graduação: UFES, Faculdades Integradas de Guarulhos, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, e por fim, a Faculdade Assis Gurgacz. Dois possuem especialização em Fisiologia do Exercício, um tem especialização em Educação Física Escolar, e todos possuem pós-graduação em nível de mestrado, sendo que três possuem o curso de doutorado.

Todos os professores são casados. No que se refere à experiência profissional, convergem no sentido de ministrarem aulas no curso de bacharelado em Educação Física da UFES, alguns atuando também no curso de Licenciatura. Além disso, três deles atuam na pós-graduação, em nível de mestrado.

Percebemos que esses sujeitos se distinguem quanto a idade, ao espaço-tempo de formação, bem como a formação continuada. No entanto, suas histórias de vida se aproximam no que se refere às trajetórias de vida pessoal/profissional. Além disso, têm em comum, questões que vão além da profissão escolhida, uma vez que eles apresentam afinidade com o trabalho no contexto universitário e se dedicam veementemente aos três pilares básicos do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão.

Aproximam-se, também, quanto ao propósito de permanecer na profissão, apesar das dificuldades que enfrentam para conciliar o tempo de trabalho com o tempo de lazer, bem como da sobrecarga de trabalho e as exigências impostas para permanecerem no ensino superior/pós-graduação.

Além disso, todos os participantes apresentam pensamentos convergentes no que diz respeito ao tempo que os docentes universitários possuem para dedicar-se às suas atividades para além da universidade, bem como seus *hobbies* e suas atividades de lazer. Com isso, emergem reflexões acerca da intensificação do trabalho docente no âmbito universitário.

3.4.1 O perfil individual dos professores

Ana veio do interior. De família popular, desde cedo valorizou a cultura e participou de movimentos sociais. A simplicidade de sua família não intervinha na sabedoria de vida dos mesmos. Sempre estudou em escolas públicas de periferia e apesar da rigidez dos tempos de escola na época em que era estudante, alguns professores se sobressaíram, fazendo com que Ana cultivasse boas lembranças da sua escolarização primária. Fez o curso magistério, fez seleção para professor do Estado e atuou na escola pública, como sempre quis, inclusive, em escola da zona rural.

Cursou a graduação em Educação Física na UFES, e durante este período foi bolsista de Iniciação Científica em um dos Laboratórios do CEFD, participando também do Movimento Estudantil. Fez o mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense e trabalhou em algumas faculdades privadas no Espírito Santo. Começou a trabalhar na UFES no ano de 2011 e

desenvolve projeto de extensão relacionado com a disciplina que ministra. Ana considera a UFES o seu local de trabalho, não a sua vida. Demonstrando que é preciso ter tempo para a família, lazer e suas atividades culturais.

Pedro tem origem privilegiada, apesar de seus pais não possuírem formação superior, sempre fizeram o possível para oferecer o melhor estudo, de modo que sua escolarização básica aconteceu em escolas particulares, inclusive em colégio de ensino religioso. Considera que teve boas oportunidades de desenvolver uma formação cultural e moral.

Sempre gostou de esportes, herança de sua família, passada por gerações; embora a escolha do curso de Educação Física não tenha sido por esse motivo, mas por sua paixão pelo esporte. Na universidade, Pedro percebeu que não iria se tornar um atleta, mas sim um professor, e isso fez com que se aproximasse do laboratório de Fisiologia do Exercício, uma vez que se identificou mais com as disciplinas biológicas.

Durante sua graduação, estagiou em academia de ginástica e fez estágio no Laboratório de Nutrição e Metabolismo da Universidade de São Paulo. Realizando a especialização nessa mesma Instituição, depois o mestrado em Ciências Biológicas e antes de fazer o doutorado fez o concurso para professor da UFES onde também atua na pós-graduação. Apesar de todos os afazeres, pratica atividade física diariamente.

Clara veio de outra região do País. Sua mãe, pedagoga, teve 11 filhos e desde cedo incentivou todos a vivenciarem o processo de escolarização, de modo que todos estudaram e se formaram. Clara escolheu a Educação Física por causa das práticas esportivas que vivenciou desde a infância, embora também quisesse fazer Psicologia. Sua escolarização básica foi em escolas públicas que na época investia muito na área esportiva.

Ao entrar na universidade, Clara se decepcionou com o curso de Educação Física e migrou para Psicologia. Depois de dois anos decidiu retornar para a Educação Física, onde participou de um grupo de pesquisa. Além disso, Clara deu aula no ensino primário, na escola onde sua mãe trabalhava. Depois de concluir o curso, iniciou uma especialização e participou do Grupo de Estudos sobre Corporeidade. Em seguida, fez o mestrado em

Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina e depois começou a exercer a docência na UFES.

David¹⁸ sempre teve muitas experiências esportivas e isso contribuiu para o seu interesse pela Educação Física. Seu pai era docente universitário e esses dois fatores ajudaram muito para a escolha do curso. Além disso, foi na escolarização básica que despertou em David interesse para ser professor de Educação Física, destacando seu forte relacionamento com os professores dessa disciplina tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Fez a graduação em Educação Física na Universidade Estadual Paulista, depois passou quatro anos exercendo a profissão em academia de ginástica e em escola, fez uma especialização em Fisiologia do Exercício e Treinamento Resistido na Faculdade de Medicina da USP; em seguida, o mestrado e doutorado em Fisiopatologia em Clínica Médica na Unesp, dentro da Faculdade de Medicina, de modo que sempre se aproximou mais da área de ciências da saúde, voltado para a fisiologia. Depois, David passou dois anos e meio exercendo à docência em faculdades particulares nos cursos de Educação Física, até passar no concurso efetivo da UFES.

Fábio vem de uma família em que os avôs eram analfabetos, seus pais não tinham formação superior, mas apesar disso nunca lhe faltou nada. Desde a infância, Fábio já gostava do ambiente escolar, inclusive estudou em escola religiosa que possuía infraestrutura de alta qualidade para o ensino dos esportes. Decidiu fazer Educação Física por influência da vivência esportiva que teve. Fez o curso de Bacharelado, momento em que voltou a ser atleta e foi para o exterior fazer um curso direcionado para o esporte que praticava, o que influenciou bastante a sua docência.

Ao terminar o Bacharelado, Fábio iniciou a Licenciatura e, simultaneamente, ingressa no mestrado em Educação Física, onde continua estudando sua temática esportiva dando continuidade ao estudo no doutorado, considerando os aspectos sociológicos e antropológicos do esporte. Fábio

¹⁸Com este sujeito a entrevista foi realizada duas vezes, tendo em vista a perda do documento no primeiro momento. É importante frisar a boa vontade e compreensão do docente em realizar a entrevista pela segunda vez. Embora muitas informações pertinentes acabaram sendo perdidas de forma irremediável.

também fez monitoria de disciplina durante sua formação inicial e continuada e ainda cursou disciplinas em outros institutos para além do curso de Educação Física, fez parte de projeto de extensão e de Iniciação Científica. Fez o mestrado e foi técnico esportivo de uma prefeitura antes de exercer a docência na UFES e isso fez com que sua visão se ampliasse, compreendendo que seu papel não era só ensinar as crianças a ser atleta, mas a serem cidadãos.

4. UMA LEITURA DA REMEMÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Ao analisar as narrativas dos docentes colaboradores da pesquisa, é possível perceber que os mesmos abordam as concepções de docência de modo que admitem as diferentes dinâmicas e articulações com o intuito de refletir sobre suas próprias práticas profissionais e, desta maneira, reconhecer o permanente movimento que envolve a sua constituição docente, ao longo da sua carreira e trajetória pessoal e profissional.

É importante compreender que a carreira docente é influenciada tanto pelas características pessoais, as quais estão ligadas a trajetória de vida dos professores, quanto pelas dimensões profissionais, como exemplo temos o contexto institucional no qual atua, neste caso, a universidade pública. Desta maneira, a profissão de professor não está calcada no simples ato de ensinar.

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com as nossas maneiras de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1995, p. 10).

Assim, é necessário analisar, de modo integrado, as dinâmicas que envolvem as vivências do exercício docente, bem como as formas com que os professores compreendem a docência e como vão se transformando ao longo da sua trajetória profissional e pessoal.

. Para tanto, os professores precisam refletir sobre os elementos que compõem e implicam na sua lembrança sobre sua opção pela docência, e como compreendem a sua identidade de docente universitário, diante disso:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de utas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1995, p. 16).

Apesar de haver relações entre o tornar-se professor de Educação Física e o tornar-se professor¹⁹ para exercer a docência no ensino superior, consideramos que há especificidades que convergem e se complementam, há também momentos que são compostos de uma constelação de aspectos, conflitos e tensões que levam os professores à decisão de atuar como docente no ensino superior. Estes elementos contribuem para que os docentes optem pela docência nesse nível de ensino.

De modo que, escolher atuar no ensino superior não se resume apenas a um momento isoladamente, uma vez que engloba uma conjunção de instantes distintos, e são nestes momentos que se (re) descobre e rememora a escolha pela carreira de docente universitário.

Ao exercer a profissão no ensino superior, os docentes deste nível de ensino se deparam com uma infinidade de elementos que foram percebidos a partir das suas histórias de vida. Diante disso, emergiram os eixos de discussão das entrevistas narrativas para análise.

Tais eixos estão configurados e relacionados a momentos profissionais distintos e que estão pautados e organizados sob a forma de análise. Portanto, os eixos buscam situar as narrativas dos docentes, aproximando-os tanto nos aspectos convergentes quanto divergentes dos docentes em questão. Assim, esses eixos norteadores estão relacionados a três momentos profissionais denominados²⁰ por nós como:

1. Os modos de “ser professor”;
2. Os modos de “saber ser professor” e;
3. Os modos de “poder ser professor”.

¹⁹ Segundo Roseli A. Cação Fontana, 1997, o tornar-se professor está intimamente relacionado com a trajetória profissional dos professores, a qual está interligada com a sua história (ainda que esquecida) de vida, onde vai se tecendo com permanências e rupturas. Assim, enquanto a escolha parece ser um elemento demarcador do percurso, instaurando os limites entre o antes e o depois de ter sido feita, o aprendizado evoca uma ideia de movimento de elaboração e de reelaboração dos significados e sentidos das práticas culturais em nós. De modo que o fazer-se professor vai-se configurando em momentos diferentes. Não se nasce professor, nem se faz professor de repente.

²⁰ Os eixos de discussão utilizados para analisar as narrativas foram baseados nos estudos de Almeida (2012), nesse sentido, a autora não delimita os significados destes eixos: os modos de “ser professor”, os modos de “saber ser professor” e os modos de “poder ser professor”. Por isso, tivemos o livre-arbítrio de conceituar esses termos de acordo com nossas próprias interpretações e perspectivas.

É importante frisar que apesar desses “modos” serem considerados como momentos que estão intrinsecamente relacionados e envolvidos entre si, serão abordados aqui de maneira independente, como tópicos desse capítulo.

Vale ressaltar que, conforme destaca Azevedo (2004), compreender o outro e o seu compreender não significa, necessariamente, concordar com suas significações de forma indiscriminada. Portanto, trata-se de um exercício de captação do sentido de como aquele sujeito teceu sua rede de significâncias com os muitos fios de experiência, informação e observação em sua trajetória de vida.

4.1 OS MODOS DE “SER PROFESSOR”

Os modos de “ser professor” podem ser compreendidos como a própria identidade docente. Então, refere-se ao se tornar professor, compreendendo à docência como uma trajetória vivida, uma carreira que não pode ser aprendida, nem desenvolvida como uma única experiência apenas ou por meio de uma formação específica, mas, sobretudo, como um processo construído e inacabado que se baseia nas diferentes vivências e relações sociais constituídas ao longo da vida.

Neste sentido, cabem aqui as recordações longínquas, mas que foram marcantes e determinantes para a escolha da profissão de “ser professor”. Tais recordações são denominadas por Josso (2002) de recordações-referências. A autora afirma que as experiências de que falam essas recordações se manifestam a partir das narrativas porque “contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”. Neste prisma, emergem as “recordações-referências” dos professores entrevistados durante sua etapa de escolarização básica, abrangendo desde o ensino primário até o ensino médio.

Ao rememorem suas experiências de infância e/ou de adolescência, por exemplo, os professores entrevistados identificam e reconhecem nelas aspectos que são significantes para a sua condição de docente universitário. Assim, eles reconhecem a influência de pessoas do âmbito familiar (ou não) na

escolha profissional, expressando o quanto somos mediados por nossos parceiros sociais - próximos ou distantes conhecidos ou ignorados - que nos fazem constituir e nos reconhecer naquilo que somos (FONTANA, 2003).

Acercadas recordações-referências (JOSSO, 2002), estas são as primeiras a serem lembradas, àquelas mais marcantes na vida do sujeito. Os professores entrevistados elencaram algumas dessas recordações que possuem vínculo com a escolha da profissão, por estarem intimamente relacionadas com os modos de “ser professor”. Os mesmos narraram recordações relacionadas com a aproximação do ambiente escolar, com a cultura da família e com a influência dos professores referências.

“Eu venho de uma família que meus avôs são analfabetos, então assim, eu sou assim, eu sou, eu acho que fui o primeiro que fui para uma universidade pública (...) E, assim, se eu pensar em origens da minha formação como professor, acho que quando eu era criança eu já gostava do ambiente escolar, brincava de escola, então assim, mas naquele momento eu não pensava em ser professor”. (Fábio).

“Eu sou de família popular (...) Eu tenho uma recordação de sete anos de idade por aí, (...) a gente morava no morro (...) e nesse morro a gente tinha muitas crianças carentes e minha avó era lavadeira (...) ela me colocava para poder ensinar poesia para as crianças do morro (...) Vê, sete anos de idade eu sabia as poesias que a minha família tinha muito isso de cultura, a gente aprendia, eu sei muitas poesias de cor. E aí, a partir disso eu ia ensinando as poesias para essas crianças”. (Ana).

É possível observar que essas recordações da época de infância, possuem uma estreita relação com a escolha da futura profissão, embora, muitas vezes, isso venha a acontecer indiretamente.

De acordo com a influência familiar na profissão, nos estudos, conferidas por Nogueira (1998), são apresentados resultados que mostram, de forma geral, o destaque que possui o meio sócio familiar como um poderoso fator influenciando diretamente no desempenho escolar dos filhos. Focalizando, sobretudo, os dados posicionais do grupo familiar como renda, ocupação e escolaridade dos pais, bem como suas características morfológicas, que se referem ao número de filhos, sexo, ordem de nascimento, dentre outros.

“A minha mãe sempre chamava a gente carinhosamente de meu professor e minha professora, é engraçado isso, né? E depois a gente se tornou professor e professora”.

– A sua mãe sempre quis que vocês fossem professores? “Não, ela não queria, tava no inconsciente mesmo, mas ela chamava, né? Meu professor, minha professora, não sei, sei lá também, não sei se isso contribuiu ou a gente foi meio que inconscientemente incorporando”. (Pedro).

Do mesmo modo, em outras histórias de vida, as recordações-primeiras mostram que as experiências do que foi vivido na infância tenham contribuído determinadamente para a escolha da futura profissão.

“Minha mãe é professora, pedagoga. Então a gente viveu nesse ambiente de ensino e aprendizagem desde a infância. Como ela era pedagoga, ela dava muita importância ao processo de escolarização”. (Clara).

“Na minha família, meu pai era docente da universidade e dessa forma me ajudou até na, no sentido do que eu gostaria de fazer futuramente”. (David).

É interessante frisar a importância que a família representou para influenciar ou até mesmo determinar as escolhas da vida profissional desses professores. Nessa perspectiva, nota-se que na sociedade contemporânea, há um novo modelo de família que alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos. De modo que estes últimos funcionam como um espelho no qual os pais veem refletidos os acertos e erros de suas próprias concepções e práticas educativas, e assim, costumam se fazer acompanhar de sentimento de orgulho ou, ao contrário, de culpabilidade (NOGUEIRA, 2005).

“Minha mãe dizia que eu brigava pra ir pra escola quando eu era pequeno, que eu tinha inveja do meu irmão que ia, então assim, é engraçado, eu queria, brigava, chorava, esperneava, fazia escândalo pra ir, entrar no ônibus com ele e cheguei a ir até acompanhando ele pras aulas que minha mãe não aguentava assim “então vai um dia! ”Aí, conversou com as professoras e então eu ia, então assim, a escola sempre me atraiu bastante”. (Fábio).

“Apesar dos meus pais não terem tido a formação do ensino superior, eles sempre incentivaram o ensino dos filhos, eles sempre fizeram de tudo para que os filhos tivessem uma boa formação de base. Então, a gente teve o privilégio de poder estudar toda nossa formação de base numa escola particular. Então isso facilitou com que nós também explorássemos todo o nosso potencial. E eu e minha irmã somos eu, mais um irmão e

uma irmã, e nossa mãe foi na medida do possível foi uma pessoa que sempre elevou o estudo muito a sério. Sempre se cobrava. Então sempre fomos de estudar. E minha irmã também é professora hoje, nós somos dois professores, né? Ela na área da enfermagem e eu na área da Educação Física”. (Pedro).

“O que mais me marcou foi a questão da, do meu pai, foi em relação, por exemplo, ao ensino e a forma como ele trabalhava essa questão de passar o conhecimento adquirido por ele. Ele sempre me ensinou o seguinte: pra que você seja alguém na vida vai ter várias situações, vários degraus, mas assim, não pode desistir e isso eu acho que ele colocava como ferramenta importante pros alunos dele e aí eu tenho passado, tenho tentado passar isso pros alunos, que os alunos de certa forma, na primeira derrota, muitos saem do curso, muitos desistem e não têm aquela persistência. Acho que isso foi o que ele mais me passou”. (David).

“Era uma exigência da minha mãe que todos deveriam passar por um banco de uma universidade, né, então numa família de onze filhos, são três gerações, né, e eu sou da última geração. Eu tenho irmãs bem mais velhas que eu e todo mundo estudou, todo mundo, temos biólogos, filósofos, professores de matemática, engenheiros, artistas, temos de tudo dentro dessa família e eu escolhi, não diferente da minha mãe a profissão de professora, né, porque também tinha isso como meta para minha vida”. (Clara).

Diante disso, conforme ressalta Nogueira (2005), os pais tornam-se responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para a autora, os pais são fundamentais para a escolha profissional dos filhos.

Para isso mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar, o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola (NOGUEIRA, 2005, p. 572).

Do mesmo modo, nos estudos realizados por Cunha (1994) os professores ressaltam igualmente como aconteceu no presente estudo, a importância da família como um ponto fundamental para a sua formação profissional e decisão da carreira de docente. Segundo a autora, os

professores que reconhecem ter recebido influência da família para a escolha da docência, se deve mais pelo ambiente propício do que por uma clara intervenção (CUNHA, 1994). Segundo a autora, em seus estudos,

Todos referiram-se a “valores” quando perguntados sobre as principais aprendizagens familiares e localizaram no exemplo e no cotidiano das relações a forma desta aprendizagem. Dedicção ao trabalho, honestidade, coragem no enfrentamento da vida, responsabilidade, organização, disciplina, alegria de viver foram os principais aspectos de influência familiar sobre os nossos entrevistados (CUNHA, 1994, p. 81).

Entretanto, não é apenas a família que possui a capacidade de contribuir para o processo de tornar-se professor, os professores também exercem influências determinantes para que seus alunos optem pela docência.

“Foi na escolarização básica que despertou o interesse pra ser um professor de Educação Física. Então, minhas aulas de Educação Física sempre foram as mais esperadas. É, naquela época, o professor não dava a bola, então tinha um aspecto relacionado com a questão pedagógica, ensino dos esportes, os fundamentos. Então aquilo me despertou um grande interesse”. (David).

“Eu lembro que era isso né os professores falavam: “Não, você é muito bom aluno. Pra que isso? Faça Medicina. Você passa”. Mas aí eu decidi. “Não, eu gosto de esportes”, é uma coisa que me interessa muito, já tava no ambiente do ginásio né, há muito tempo, vivia no ginásio, e eu falei pra mim vai ser uma transição muito fácil, eu gosto, já sei ensinar de certa forma, vou só me aprimorar e falei: vou fazer Educação Física, e acho que foi aí” (Fábio).

É notável o destaque apresentado nas narrativas pela disciplina de Educação Física. Nesse ponto, observa-se a importância da figura dos professores nessa fase de escolarização e uma dessas evidências é assentada no trecho da narrativa abaixo:

“Foi na escolarização básica que despertou o interesse pra ser um professor de Educação Física. Então, minhas aulas de Educação Física sempre foram as mais esperadas, e, naquela época, o professor não dava a bola, então tinha um aspecto relacionado com a questão pedagógica, ensino dos esportes, os fundamentos, então aquilo me despertou um grande interesse”. (David).

A relação próxima entre professores e alunos não se constatou apenas durante a escolarização básica, mas também durante o nível superior. Nesse sentido, os professores evidenciam em suas narrativas que a relação estabelecida com os professores do curso de graduação em Educação Física, foram imprescindíveis para que pudessem melhor desenvolver o seu interesse pela docência, assim como pelo fazer pedagógico, de modo que também aprenderam a ser professores a partir das relações estabelecidas com seus professores durante a graduação.

“Eu fui tomando cada vez mais gosto, inicialmente mais pelas disciplinas biológicas, né, por conta do professor, tinha um excelente professor de fisiologia, então ele conseguiu despertar em mim esse gosto pelo lado da fisiologia (...). Eu queria me aproximar do laboratório para ver essa questão da fisiologia do exercício, mas sempre achei muito importante também, sempre gostei de trabalhar o lado humano, sabe?”. (Pedro).

Nessa perspectiva, Cunha (2010) destaca que os docentes se inspiram, especialmente, nas práticas e valores de seus ex-professores. Com essa condição, a autora afirma que os professores se constituem como docentes universitários, ao desenvolvem saberes e realizarem práticas com êxito, as quais atendem muitas das expectativas de seus alunos.

Do mesmo modo, nos estudos de Ferreira (2010) constatou-se que o docente do ensino superior, ao longo de sua história de vida pessoal, sobretudo profissional, interiorizou diferentes conhecimentos, crenças e valores, os quais estruturaram a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos), de modo que os saberes experienciais decorrem, na maioria das vezes, de aprendizagens de sua própria formação acadêmica (FERREIRA, 2010).

Por outro lado, segundo a autora, dificilmente teorizam sobre o que fazem e, portanto, se afastam da condição necessária à profissionalização da docência (CUNHA, 2010).

“Mal ingressei na graduação, acho que no quarto semestre eu já estava monitorando uma disciplina, e aí eu lembro que foi com o professor que é do atletismo, e assim ele foi o meu primeiro, digamos, meu primeiro mentor. E foi muito legal a

experiência porque não fui só monitor, então ele confiou em mim, né? Então eu ministrei aula mesmo, ele sempre do lado apoiando, depois disso eu continuei com essas monitorias, no mestrado eu fiz três, são três semestres, três disciplinas, depois no doutorado também, mais uma disciplina, então assim, de certa forma, isso também ajudou muito, você tem o apoio, você dá aula, mas você tem o apoio ainda de um professor que tá ali é alguns não eram meu orientador, então também foi legal isso, porque eu também não fiquei preso só a um orientador, então eu via outras perspectivas, outras formas de avaliar e outra forma de ensinar também”. (Fábio).

Em contrapartida, nem sempre os docentes universitários contribuíram positivamente para a formação dos professores. Todavia, de maneira positiva ou negativa, eles acabam influenciando os alunos que estão na graduação, seja servindo de exemplo, seja para ser lembrado como alguém a ser refutado e questionado.

“Você tinha é, biologia, anatomia e fisiologia, se você reprovasse em uma das três você ficava presa no período e não conseguia ascender e era extremamente ruim de estudar, né, porque os professores eram muito duros, né, muito severos, porque a gente juntava os alunos de Educação Física, Medicina e Odonto e Enfermagem no hospital era mesma turma e os professores eles sempre faziam uma comparação, que nós os estudantes de Educação Física, era assim como se tivesse assim a plebe (risos) do grupo, então eu não gostava daquilo, aquilo pra mim me fazia muito mal”. (Clara).

“Tem coisas que marcam a gente, então falar dos meus professores na universidade, eu tive um professor da área biomédica. A gente da Educação Física tem aquelas disciplinas que faz lá no outro campus da UFES. E aí eu tinha um professor, ele dava aula se eu não me engano de Anatomia, e assim, meu filho tinha crises de bronquite gravíssimas de eu acordar assim sete vezes da noite, dele me vomitar e eu tomar banho, daqui a pouco dele vomitar de novo, era uma coisa muito assim, estranha. E tinha uma senhora no fundo da minha casa que tinha fogão de lenha então, tudo isso fazia com que ele tivesse esse problema alérgico. Bom, e aí, vários dias, mas num dia especial, eu cheguei muito cansada para a aula, sete horas da manhã era nossas aulas de Anatomia, não era igual a agora que é 7:20h da manhã. Era 7h da manhã, fiz minha prova e tudo, estudava bem, mas naquele dia eu fiz a minha prova e o professor que tinha mania de dar prova assim, a qualquer hora, me disse: “Olha, seu teste hoje não foi bom”. Eu disse: “Professor, hoje eu não tive um bom dia” aí ele disse para mim assim: “Ou você estuda, ou você é mãe”. Eu levei um choque tão grande, o que é aquilo? Como um professor pode

falar isso para uma pessoa que tá lutando para poder construir possibilidades de vida? Aí eu vi aquilo e em nenhum minuto eu pensei em desistir. Eu até brinco, né: Quem nasce no morro, desce o morro sambando”. (Ana).

As narrativas sugerem que aquilo que foi registrado pelos entrevistados pode ser caracterizado pelo que Josso (2002) chamou de experiências formadoras. A autora esclarece que uma experiência para ser formadora precisa, necessariamente, gerar aprendizagem, diferentemente do que acontece com outras experiências. Logo, a experiência formadora “simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”.

Mediante os modos de ser professor, é possível inferir que os aspectos que envolvem a família, a escola, os primeiros anos de escolarização, assim como a postura dos professores do ensino fundamental e básico, com suas respectivas disciplinas escolares e, posteriormente, os professores universitários e sua grade curricular, enfim, todos esses elementos influenciam e se entrelaçam ora concomitantemente, ora isoladamente, mas, continuamente exercem modificações nas pessoas e têm envergadura suficiente para contribuir quase que determinadamente para a constituição de um docente universitário.

A aprendizagem profissional, a aquisição dos saberes que orientam a prática docente, não se restringe a um momento específico ou estaque da formação. Ela se revela em um processo contínuo e dinâmico, que se inicia antes da entrada no curso de formação inicial, nas relações que estabelecemos com diferentes sujeitos, contextos, perpassa-os e se projeta para o campo de atuação profissional, novamente com a diversidade que o caracteriza, de sujeitos, experiências e relações (FERENC; SARAIVA, 2010, p.574).

Talvez seja por isso que Pimenta e Anastasiou (2005) acreditem que para ser professor universitário é necessário muito mais do que exclusivamente apresentar domínio sob seu campo específico de conhecimento. Portanto, os modos de “ser professor” nos revelam que a constituição docente ultrapassa a detenção do conteúdo e nesse sentido, todas as experiências formadoras estão incluídas para a constituição da docência.

4.2 OS MODOS DE “SABER SER PROFESSOR”

Aqui é levado em consideração os saberes pedagógicos, que envolvem a formação e a experiência profissional. Diz respeito à docência universitária, com todos os elementos peculiares e desafios que a compõem.

Seguindo essa premissa, encontram-se os motivos que levam os professores de Educação Física a se decidirem em ser docentes no ensino superior. Assim como o envolvimento com a Iniciação científica, com os grupos de pesquisa, a influência de alguns professores universitários, e ainda a vontade de continuar estudando, a inserção na pós-graduação, o trabalho como professor substituto e/ou efetivo na universidade pública. Esses são alguns dos fatores que justificam essa tomada de decisão pelo exercício profissional neste nível de ensino.

Portanto, faz parte desse eixo a aprendizagem docente, bem como o próprio fazer pedagógico, calcado na relação com alunos, colegas, projetos de extensão, dentre outros elementos que constituem a docência universitária.

De acordo com essa perspectiva, em relação à escolha do curso de Educação Física, nota-se a presença marcante dos esportes para definir e contribuir incisivamente nesse processo de aderência dos professores para a escolha do curso de Educação Física.

“Quando eu decidi fazer Educação Física não foi por causa do ensino, eu acho que eu tava mais envolvido com o esporte, né, e de certa forma, a minha vivência esportiva influenciou muito no que sou hoje”. (Fábio).

“Eu sempre tive experiência na questão esportiva, é, sempre pratiquei modalidade de futsal e sempre tive um interesse muito grande pelas aulas de Educação Física”. (David).

“Minha história de vida passa muito por esse caminho das práticas esportivas, né? Desde pequena fui inserida neste contexto, quando pequenininha, eu fazia ginástica, a antiga ginástica de solo, depois ginástica artística e quando estava mais crescadinha fui pro esporte coletivo, fui pro basquete, por influência dos meus irmãos e dança também (...) e obviamente, sendo desse contexto, escolhi ser professora de Educação Física”. (Clara).

Diante disso, Figueiredo (2004) aponta que a principal referência dos alunos ao ingressarem no curso de Educação Física está relacionada com a Educação Física e saúde e/ou Educação Física e esporte. Nota-se que há uma forte vinculação entre a Educação Física e saúde/esporte, de modo que esta dependência tem acompanhado os estudantes de Educação Física na sua formação inicial.

A autora frisa que por causa dessa conexão emerge um entrave para que os alunos possam compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla bem como suas interfaces com os diferentes campos de saberes. Muitos alunos que ingressam no curso de Educação Física já trazem uma concepção dessa área de estudos como promotora de saúde restrita ao aspecto biológico como sistema de treinamento de atletas, instrutora de exercícios físicos e outras do mesmo gênero (FIGUEIREDO, 2004, p. 90).

Por outro lado, nem sempre se evidencia a escolha do curso de Educação Física em decorrência especificamente da vivência esportiva.

“Eu sempre gostei de criança, talvez pela experiência da minha avó, mas eu sempre tive uma relação assim de querer ser professora (...) terminei o curso de magistério e fiz seleção para professor, passei no Estado para ser professora do Estado e me assumi como professora do Estado, ou seja, meu perfil de professora para escola pública, eu nunca pensei em dar aula em escola particular, pela minha história de vida, meu compromisso era com a escola pública”. (Ana).

Entretanto, na maioria das narrativas em que os professores escolheram o curso de Educação Física por causa das suas vivências esportivas, ao ingressar na universidade, se deparam com algumas quebras de paradigmas, dentre elas, o fato de que não se tornariam atletas, mas sim, professores.

“Eu acabei realmente fazendo vestibular para Educação Física e iniciando o curso, né e aí, na época, eu fazia artes marciais (...) mas continuei entrando na universidade e comecei a estudar e a gostar e via as pessoas achavam que ia fazer Educação Física e iam continuar fazendo muito esporte, ‘vou sair daqui um atleta’ (risos), na realidade, o tempo vai passando e você vai vendo que vai se tornar um professor e não um atleta, então, muitos colegas da universidade acabaram desistindo no meio do caminho, porque não é só você praticar um esporte e aí ficavam realmente aquelas

peessoas, você tem que estudar as práticas pedagógicas, você tem que estudar fisiologia, antropologia, didática, então uma formação bastante heterogênea”. (Pedro).

“Quando eu entrei na graduação não tinha essa preocupação de ser professor universitário, né, eu nunca pensei nisso não. Não era uma coisa que eu queria fazer mestrado e doutorado, era uma coisa que não passava em minha cabeça. Eu queria ser técnico esportivo, amava ginástica, queria formar atletas, queria treinar um campeão mundial, essas coisas, e aí acho que o que aconteceu dentro do curso não sei se é um marco mas eu acho que é o que vai acontecendo aos poucos”. (Fábio).

Não obstante, o contrário também é perceptível, uma vez que, apesar de também ter recebido influência das vivências esportivas, no relato a seguir, percebe-se o desapontamento ao se deparar com um curso voltado exclusivamente para as práticas esportivas, de forma tecnicista.

“Início um curso de graduação em Educação Física na universidade pública em Recife e me decepciono um pouco com o curso porque eu imaginava um enfoque mais teórico, não assim, não, era só jogo e era um curso muito técnico, muito voltado às práticas esportivas e eu tava num momento da minha vida que eu queria é, também queria Psicologia e achava que o curso fugia um pouco daquilo que eu estava pensando, na verdade eu não tinha muita certeza, eu sabia que queria ser professora, se fosse para Psicologia, talvez eu não seria clínica, uma psicologia clínica, mas educacional né, então a minha vontade tava muito voltada a questão da docência”. (Clara).

A aproximação com a pesquisa também é algo que os professores destacaram como sendo de muita relevância em suas narrativas auto formativas.

“Eu então me lembro de que nesse período enquanto eu estava lá no laboratório, minha relação com a pesquisa foi uma coisa muito importante na minha vida, para a questão da escrita, de relatórios de me constituir enquanto investigadora, enquanto professora”. (Ana).

“Na época eu não tive essa oportunidade de me aproximar a um projeto de extensão, a um projeto de fazer iniciação científica, não tive essa oportunidade, mas eu conversei com algumas pessoas chaves assim na minha formação não foi nem da Educação Física foram de outras áreas, né, que eu tinha o interesse assim de fazer, me aproximar do mestrado, doutorado e aí já fazendo o curso eu comecei a fazer estágio

em academia e tal e eu tive a sorte de encontrar na academia que eu trabalhei um coordenador que gostava muito dessa questão de trazer a academia, né, da universidade para dentro da academia de ginástica e aí ele já fazia iniciação científica lá na Universidade de São Paulo então ele incentivava os professores a trazer os artigos para a gente ler e aplicar lá na sala, na academia de ginástica então eu acho que isso foi um marco na verdade para mim”. (Pedro).

Diante disso, corroborando com os estudos de Cunha (2005) percebemos a pesquisa como um dos elementos para o exercício da docência universitária. Reconhecendo que a universidade brasileira está sustentada pelo tripé (ensino, pesquisa e extensão) o qual não pode ser compartimentado, uma vez que o conhecimento científico e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão são eixos da mesma ação e reflexão universitária (MOITA; ANDRADE, 2009).

Assim, os professores que se preocupam com esses elementos tendem a incentivar seus alunos a se interessarem pela pesquisa, de modo que

Suas práticas estimulam os alunos a fazerem de cada texto construído, pequenos processos de investigação, não apenas no sentido de descrição da realidade, mas principalmente no sentido de duvidar, de perguntar para a realidade, tentando ultrapassar as visões mais superficiais (CUNHA, 2005, p. 84).

Vale ressaltar que experiências vivenciadas em outros ambientes e instituições também contribuem para o processo de tornar-se professor, como é o caso do relato a seguir:

“Eu fui fazer um curso fora, fiquei um ano fora estudando ginástica, numa escola de ginástica na Dinamarca, que também influenciou muito na minha docência, porque era um curso muito prático, muito específico e ele tinha um viés também muito social, que a bolsa que eu ganhei era de formação de níveis né? E que esse conceito você ir pra lá fazer o curso e voltar pra ser um líder da sua comunidade, e de certa forma é o que o professor é, ele muda o entorno de onde ele trabalha né?”. (Fábio).

Em relação à pesquisa, como um dos eixos que os docentes universitários necessitam investir e produzir mais intensamente na atualidade, para seguir as recomendações dos órgãos de fomento, os professores entrevistados relataram em suas narrativas que ainda é uma dimensão que

precisa de muitos avanços. Mas, certamente, e na medida de suas possibilidades, eles têm cumprido com o seu papel de professor-pesquisador.

“Hoje eu tenho, é, acho que quatro alunos do curso de Bacharelado que fazem iniciação científica com a gente e um aluno da Licenciatura e que trabalha dentro dessas temáticas, mas eu tenho procurado, de alguma forma, trazê-los pra que eles possam vê o entendimento do que é realizar uma pesquisa, dos preceitos básicos de como se faz pesquisa e isso eu tenho conseguido um pouco com alguns alunos. Ainda faltam muitos alunos que tenha esse interesse pela iniciação científica e também acredito que precisa uma divulgação maior do que acontece, por exemplo, dentro dos laboratórios de pesquisa do centro. E aí essa relação de ensino e pesquisa nesse momento, eu ainda vejo ela muito fragilizada, ainda muito fragmentada, o ensino de um lado e a pesquisa do outro, não tem ainda uma junção entre essas duas situações e acaba de certa forma com que o aluno só veja um pé da universidade e não o tripé”. (David).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), para além do imaginário social existente, a construção da identidade dos professores do ensino superior é construída durante os anos da graduação, através das oportunidades acadêmicas de ensino da profissão. As quais são iniciadas e efetivadas no convívio com professores da área, a partir das oportunidades dos estudos sistemáticos sobre a profissão, nas relações entre os aspectos teóricos e práticos concretizados nas aulas e, diretamente nas situações de estágios nas disciplinas.

As experiências vivenciadas ao longo da graduação, além das múltiplas vivências da cultura corporal de movimento ao longo da vida, foram aspectos trazidos à tona pelos entrevistados, mostrando que o contato com o esporte, a aproximação com a pesquisa, durante o tempo de graduação e todas as demais vivências proporcionadas pelas disciplinas durante a sua graduação, foram e são elementos que influenciam e contribuíram sobremaneira para a constituição dos modos de “saber ser professor”. Diante disso, o docente universitário torna-se empenhado em realizar sua intervenção profissional direcionada pelo tripé de excelência da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

4.3 OS MODOS DE “PODER SER PROFESSOR”

Este eixo de análise refere-se ao desenvolvimento profissional, elencando os caminhos que devem ser percorridos para poder ser professor, sem desconsiderar o contexto no qual os professores estão inseridos. Neste sentido, diz respeito à possibilidade de exercer a docência mesmo com, ou apesar de, existir diversas dificuldades institucionais e estruturais para tal.

Pode ser encontrada também, neste eixo, a projeção que os professores estabelecem para o futuro da profissão de docente universitário. O que caracteriza como um modo ideal para exercer a docência, incluindo o que os professores pretendem fazer para melhorar seu exercício profissional.

Ainda são apresentadas as perspectivas dos docentes para o futuro da profissão nesse nível de ensino, uma vez que esses professores estão exercendo a docência no ensino superior, em uma instituição pública, na qual é preciso submeter-se, em certa medida, a uma intensificação do trabalho docente, contemplando as exigências das fundações de amparo à pesquisa, como também dos órgãos que regem a universidade pública federal²¹.

Com toda esta demanda exigida aos docentes universitários, nota-se que há uma intensificação do trabalho docente, uma vez que, conforme aponta Fidalgo (2010), ele está mais atrelado aos novos padrões de regulação social. Dessa forma, a autora considera que, com a introdução de novos elementos para o desenvolvimento das atividades docentes, como os modernos instrumentos de avaliação e acompanhamento, esses dispositivos procedem, fundamentalmente, das mutações e da dinâmica interna às organizações e aos modelos de sistematização dos mercados e do Estado.

Nesse ínterim, há um forte movimento de intensificação, de falta de compreensão sobre os limites necessários que devem ser estabelecidos entre labor e não-labor, especialmente, entre trabalho e família (FIDALGO, 2010).

²¹ Como por exemplo, a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que é uma agência de fomento à pesquisa brasileira, gerida pelo MEC – Ministério da Educação e que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao> acesso em 26 de fevereiro de 2015.

Conseqüentemente, a intensificação do trabalho docente contribui para diminuir o tempo destinado às atividades culturais e de lazer dos docentes universitários, os quais, não raro, relatam não possuírem tempo suficiente para dedicar-se às atividades culturais.

Em relação ao labor do docente universitário,

[...] é cada vez mais comum levar trabalho, e muito trabalho para casa, quer seja através de planejamento de aula, de reunião, de orientação de pós-graduação, de relatórios administrativos, relatórios acadêmicos, relatórios de produtividade, CAPES, Lattes, relatórios internos dos departamentos, dos programas de pós-graduações das faculdades, das universidades, dos projetos de pesquisas sem os quais os professores não conseguem produtividade suficiente para se manterem exemplares para serem parte da pós-graduação, entre outros fatores (FIDALGO, 2010, p. 37).

Nesta mesma perspectiva, Cunha (2006) ressalta que a carreira universitária se estabelece no ponto de vista de que a formação do professor gira em torno apenas da dimensão científica do docente, importando somente o domínio do conhecimento e as formas acadêmicas de sua produção (CUNHA, 2006).

No que tange às dificuldades apresentadas pelos professores em desfrutar do tempo para o lazer, eles relataram que:

"A gente é professor universitário tem uma sobrecarga de trabalho muito grande, né, agora com o doutorado eu vou tá com os meus finais de semana, não estarão tão livres". Clara.

"A gente acaba sendo consumido pelas diversas atividades que o professor tem que realizar, mas eu tenho procurado fazer com que o meu tempo livre ele também aconteça". (David).

"Você fica preso na lógica né, você trabalha, tudo que você trabalha na universidade aí você publica então aí vai mais uma carga horária que nunca é contabilizada e aí não é só isso também né, porque tem casa, tem família né, e aí tem outras responsabilidades, aí você vai somando tudo isso e se perde e eu digo que eu durmo pouco por causa disso". (Fábio).

"De uns dois anos para cá eu não tenho conseguido fazer de repente tudo o que eu gostaria". (Pedro).

Percebemos, conforme aponta Cunha (2010), que a profissão do docente universitário precisa ter maior investimento por parte do estado e das instituições de ensino, uma vez que a docência não segue uma lógica de mercado, assim, a autora ressalta ser urgente

[...] chamar a atenção para a responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário, reconhecendo que os saberes, para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática. Também exigem um investimento constante que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas, que envolvem os conhecimentos e redefinição do mundo do trabalho. É preciso que esse movimento não fique dependendo de iniciativas pontuais como se não houvesse o reconhecimento de que a docência se constitui numa atividade complexa, que pressupõe a responsabilidade do Estado e das Instituições educativas sobre o exercício (CUNHA, 2010, p. 38).

Do mesmo modo, Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que é preciso haver maior parceria entre a instituição e o docente universitário, uma vez que as reformas gestadas nas instituições de ensino superior que não levem em consideração os professores como parceiros/autores são incapazes de transformar as instituições na direção da qualidade social.

Corrobora com essa perspectiva Chauí (2003) ao abordar a estrutura da universidade como uma instituição regida por contratos de gestão, levando em consideração o índice de produtividade seguindo os objetivos da estrutura capitalista. Segundo a autora a docência perde a dimensão da formação, também por causa de

O aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos (...) O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários – ou melhor, “flexíveis” (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Assim, a docência é pensada como habilitação instantânea para graduados que precisam adentrar ligeiramente num mercado de trabalho, do qual não vão permanecer muito tempo porque se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis (CHAUÍ, 2003). Dessa Forma, a docência é compreendida como transmissão e adestramento. Descaracterizando, segundo a autora, a marca essencial da docência que é a formação.

É preciso ponderar que a qualificação docente está intrinsecamente relacionada com a própria valorização profissional, e que, portanto, a necessidade de se criar melhores condições de trabalho influenciam diretamente na sociedade contemporânea (SONNEVILLE; JESUS, 2009).

Ainda em relação a sobrecarga de trabalho para o docente universitário, nota-se que o tempo livre é algo suprimido pelas inúmeras atividades acadêmicas que são destinadas aos docentes, especialmente da universidade pública.

"Ah, quem me dera que eu tivesse tempo livre! A gente quando entra na universidade a gente entra por quê? Porque você quer ser funcionário público e na cabeça da gente o funcionário público ele é uma pessoa que vai ter tempo para fazer as coisas, mas é totalmente ao contrário. Porque quando eu tava lá e isso é uma reclamação, quando eu trabalhava na faculdade particular eu tinha os dias que eu ia para a faculdade particular e os outros dias eram meus, entendeu? Na universidade você tem todos os dias que você está na universidade, e esses dias nunca são seus". (Ana).

Diante do que foi exposto, é preciso não perder de vista que a formação docente não pode ser encarada como uma tarefa isolada da universidade, nem desvinculada do contexto em que estão inseridos. Assim, os cursos de Licenciatura precisam ser "mais do que o lugar de aquisição de técnicas de conhecimento, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional" (NÓVOA, 1995, p. 18).

De modo semelhante, Cunha (2010) afirma que a universidade é em princípio, o espaço da formação dos professores da educação superior. Portanto, a autora frisa que essa é uma posição já consagrada da universidade, ainda que numa compreensão ampliada sobre a formação, de

modo que seja possível estender esse espectro tomando a perspectiva cultural. Assim, partindo do pressuposto que a legitimação acadêmica é atributo da universidade, não há como imaginar que se questione sua condição de espaço de formação de seus docentes (CUNHA, 2010).

A universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos, que desse processo se beneficiam, incorporam as experiências na sua biografia. Portanto, fazem também, parte do lugar. Reconhecem e valorizam o lugar. Atribuem sentidos aos que viveram naquele lugar e passam a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando já não o habitam (CUNHA, 2010, p. 55).

Segundo Silva (2009), a formação docente deve abranger a constituição de habilidades e conhecimentos que permitam ao professor estruturar suas ações e as relações estabelecidas com os alunos. Nesse sentido, emergem nas narrativas considerações sobre a importância do conhecimento para o professor.

“O conhecimento ele tem que não só te tornar um melhor profissional, ele tem que te tornar uma melhor pessoa senão não tem sentido, tem que te tornar uma pessoa com mais sabedoria então eu me preocupo muito com isso com esses aspectos, você ser uma pessoa melhor e isso é difícil porque é um exercício diário e não são todos que querem passar por isso”. (Pedro).

Diante do exposto, a universidade é um dos grandes pilares que integram os modos de “poder ser professor”, uma vez que esta instituição tenha como missão construir redes de convivência, de saber e solidariedade. (CUNHA, 2006). É neste ambiente em que os docentes exercem sua profissão cotidianamente e para melhorar a profissionalização da docência, precisam de condições adequadas, objetivando continuar o seu processo de formação.

Do mesmo modo, Ferenc e Saraiva (2010) ratificam que a formação docente é um processo complexo que necessita de uma elaboração de estratégias sistematicamente organizadas e planejadas, demandando esforços pessoais e institucionais que se efetivem concretamente no campo da docência universitária.

A respeito da precarização do trabalho docente, Ferreira (2010) corrobora com o pressuposto ao afirmar que as condições de trabalho

contribuem significativamente para a banalização do trabalho docente, uma vez que o contrato de trabalho pode ser de vínculo integral, parcial e horista. Sendo que o regime de vínculo integral requer do docente um trabalho de pesquisa, ensino e extensão. Para a autora,

As consequências dessa banalização do docente do ensino superior vêm se delineando de forma cruel e implacável, pois aqueles que não aceitam tais condições são excluídos dos quadros de docentes e facilmente substituídos. Esse desafio é uma realidade que demanda um desgaste do docente do ensino superior, junto com um sentimento de perda e fracasso. A banalização desse docente é velada e silenciosa (FERREIRA, 2010, p. 96).

Conforme Cunha (2005), o trabalho do professor que se dedica ao ensino com pesquisa exige disposição e desacomodação, além de um tempo maior gasto com leituras, discussões e avaliações. Diante dessas demandas é importante valorizar o trabalho docente, pois significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente; além de poder rever e modificar a precariedade da carreira docente nas diferentes instituições de ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Nota-se que as condições reais em que os docentes universitários estão inseridos são marcadas pela intensificação do trabalho docente e pela ausência de tempo destinado para o investimento em pesquisas, projetos de extensão, compartilhamento de experiências e mais ainda para seu próprio bem-estar.

Ao refletir sobre as inúmeras demandas da universidade contemporânea, pode-se inferir que o cotidiano multitarefado do docente universitário se caracteriza como os modos de “poder ser professor”. Com isso, o processo de desenvolvimento profissional do docente universitário fica dependente das exigências postas pelas instituições.

Porém, sendo a universidade o espaço de formação de seus docentes, é preciso que invista ainda mais na profissionalização da docência para que além de melhores docentes, os professores se tornem também melhores seres

humanos em toda a sua amplitude e com todos os seus direitos – inclusive ao lazer - resguardados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se “todo o conhecimento científico é autoconhecimento” como disse Sousa Santos (2010), esta pesquisa não descobriu algo novo, mas criou a oportunidade de um melhor conhecimento sobre a trajetória dos docentes universitários, e com isso lançar luz ao processo de (re) conhecer nossa própria trajetória. Segundo Cunha (2005) “o conhecimento é percebido como uma totalidade e a especificidade só se justificam pela importância de, conhecendo a parte, melhor conhecer o todo”.

Portanto, a compreensão da formação e a identidade dos docentes universitários foi desafiador não apenas porque esta é uma temática que vem ganhando espaço no meio acadêmico. Para além da sua importância científica, configurou-se também como melhor compreensão da profissão de professor, portanto, de nós mesmos.

Segundo Cunha (2005), o professor constrói sua identidade docente a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar (envolvendo aspectos sociais e emocionais, bem como a presença de entes queridos), sua trajetória escolar e acadêmica (a figura marcante dos professores e suas respectivas disciplinas ministradas no ensino básico ou no curso de graduação), sua convivência com o ambiente de trabalho (os colegas, os alunos, a própria instituição de ensino e suas demandas), sua inserção cultural no tempo e no espaço (as atividades de lazer, o esporte e todas as práticas corporais de movimento). Todos esses elementos, concomitantemente, ou isoladamente, contribuem para o exercício da docência universitária.

Nesse estudo buscamos compreender como os docentes que atuam nos cursos de Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), compreendem o seu processo de tornar-se professor do ensino superior ou como rememoram a sua constituição docente neste nível de ensino.

Para tanto, foram utilizadas as narrativas dos professores dos cursos de Educação Física, por meio de suas trajetórias de vida, experiências de formação e vivências.

As narrativas dos docentes que participaram desta pesquisa, abordando sobre a história de vida de cada um, sobre os processos vividos em sua trajetória profissional, bem como suas concepções e motivações constituíram-se em um importante material não apenas de análise, mas, sobretudo de compreensão da profissão e da sociedade em que vivemos.

Conforme ressalta Cunha (2005), diferentemente das situações de pesquisa, não é tanto o produto das narrativas o que mais interessa nesta circunstância, mas o processo de produção pelo qual vive o sujeito. Assim, a narrativa serviu para provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros, reconhecendo os aspectos mais importantes e decisivos para a sua constituição docente.

É certo que o importante, na investigação é ouvir a história do interpretado, para quem são dirigidas as questões investigatórias. Mas também é fundamental lembrar que numa provocadora entrevista não diretiva disposta a re-construir histórias, fatalmente haverá a interferência de quem ouve, especialmente na reinterpretação de significados, o que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina. De alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação, em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado (Cunha, 2005, p. 44-45).

Segundo Ferrer (1995), contar – cantar – a vida é dar sentido à vida. Assim, por meio das análises, pudemos concluir que os modos de “ser professor”, ou os modos de “saber ser professor” e ainda os modos de “poder ser professor” são elementos que estão permanentemente em evidência, no cotidiano do docente universitário, de forma que se conectam e compõem a própria construção da identidade docente ao seu desenvolvimento profissional, de modo que a formação seja articulada em seus aspectos social, histórico, institucional e pedagógico e não seja separada das condições, efetivas de exercício profissional da docência.

Em relação aos modos de “ser professor” foram compreendidos os elementos que fazem parte da identidade docente. Refere-se ao se tornar professor, compreendendo a docência como uma trajetória vivida, uma carreira que não pode ser aprendida com uma única experiência apenas ou por meio de uma formação específica, mas, acima de tudo, como um processo em construção, baseado nas diversas vivências e relações sociais constituídas ao longo da vida do docente universitário.

Consequentemente, os modos de “ser professor” nos revelam que a constituição do docente ultrapassa a mera aquisição de conhecimento, uma vez que todas as experiências formadoras ao longo da sua história de vida é o que constituem a docência.

Sobre os modos de “saber ser professor” estão relacionados com os aspectos que compõem a docência universitária, levando em consideração os saberes pedagógicos, que envolvem a formação e a experiência profissional dos docentes universitários. Portanto, compreende a aprendizagem docente, o fazer pedagógico e seus desmembramentos como a relação com alunos, com os colegas de profissão, com os projetos de pesquisa e extensão, e tudo que faz parte do cotidiano universitário. Todos esses elementos são considerados fundamentais para a constituição da docência universitária.

Por sua vez, os modos de “poder ser professor” estão fincados sob a égide dos desafios da profissão, as dificuldades encontradas com a intensificação do trabalho docente, bem como a falta de tempo para atividades no seu tempo livre. Neste ponto, foi possível observar que mesmo com todas as demandas institucionais os docentes universitários encaram os modos de poder ser professor com otimismo para o futuro, acreditando no poder do conhecimento e no seu papel enquanto docente e ser humano.

Todos esses elementos (modos de ser, saber e poder ser professor) que configuram e caracterizam o exercício da docência, enquanto produto e produtor do desenvolvimento profissional desenham os traços peculiares da identidade profissional, os quais vão modelando novos modos de ser e de se estar na profissão, assim como outras maneiras de agir, pensar e interagir e perceber-se nesse contexto conforme destacam Sonnevile e Jesus (2009).

Por fim, afirma Sarmiento (2003), “o que tem de específico uma tal descoberta é que ela é o resultado de um processo investigativo que se caracteriza pela intensidade das relações em presença”. Com isso em mente, concluímos que esta pesquisa não se finda aqui. Em se tratando de histórias de vida e de constituição docente o processo investigativo referido por Sarmiento continua através das relações em presença.

Portanto, que esta pesquisa possa criar novas possibilidades para outras que venham a tomar forma, pois acreditamos que o conhecimento deve ser sempre revisto, construído e reconstruído, partilhado e compartilhado. Foi isso que as narrativas nos ensinaram: a importância de rememorar, relembrar, (re) vivenciar para melhor construir, (re) construir-se e (re) construir-nos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRACHT, V. A Constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2010**. Divulgação dos principais dados do Censo da educação superior 2010. Brasília: MEC, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

CASTELLI, M. D. B. Docência reflexiva no ensino superior: processo dialógico de reelaboração dos saberes. **Anais do IX ANPED Sul**. GT 08, Formação de Professores. Caxias do sul – RS, 2012.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, 2003.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 4ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

CUNHA, M. I. (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, M. I (org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2006.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Â. I. L. F. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Didática e prática de ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, 2010.

FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C. **Coleção Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente (ensino superior)**. UFMG, 2010.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA M. I. (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FARIA JUNIOR, A. G. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. (Org). **Fundamentos pedagógicos de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, p. 15-33, 1987.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: de FHC à Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, n.36, p.455-472, 2012.

FERRER, C. V. La critica como narrativa de las crises de formación. In: LARROSA, J. (Org). **Déjame que te cuente**. Barcelona: editorial Laertes, 1995.

FIDALGO, N. L. R. A espetacularização do trabalho docente universitário: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir. **Tese de Doutorado**, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 200p. Belo Horizonte, 2010.

FIGUEIREDO, Z. C. C. et al. Educação Física, ser professor e profissão docente em questão. **Revista Pensar a Prática**. V. 11, n. 2, 2008.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2004.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GATTI, B. A. (org). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, A. M. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MACEBO, D.; SILVA JR. J. R.; OLIVEIRA, J. F. **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, 2008.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N.. Educação Superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012.

GONÇALVES, C. M. B.; SIQUEIRA, L. M. C. Docência no ensino superior: identidade, prática e profissão docente. **UFTM**, Publicações Docência na Educação Superior, 2011.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2002.

MARTINEZ, A. M. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho com alunos deficientes. In: SILVA, A. M. M. et al. (Orgs.). Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. ENDIPE, p. 372-373. Recife, 2006.

MEDEIROS ROSA, C. Políticas públicas para a educação superior no governo Lula. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 11, n. 1, p. 168-188, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, n. 41, 2009.

NASCIMENTO, D. M. **Metodologia do trabalho científico; teoria e prática**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol. XL (176), 563-578, 2005.

NOGUEIRA, M. A. Relação Família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação. **Paidéia**, vol. 8, n. 14/15, pp. 91-103, 1998.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OTRANTO, C. R. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. **Revista Universidade e Sociedade do ANDES-SN**, ano XVI, nº 38, jun., p.18 a 29. 2006.

PAIVA, F. S. L.; ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, 2006.

PEREIRA FILHO, E. S. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.) **Formação profissional em educação física e o mundo do trabalho**. Coletânea de textos – Vol1, p. 47-69. Gráfica da Faculdade Salesiano: Vitória, 2005.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, R. G. **Educação Física na Bahia: cenas e flashes de uma história**. Salvador: Editora Arcádia, 2008.

SARMENTO, M. J. **Intinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, A. L. P.; SIMÕES, A. C. Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação dos cursos. **Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 259-274, abr./jun. 2008.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, E. G.; POWACZUK, A. C. H. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. **Práticas Educativas**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 38-53, 2012.

SGUISSARDI, V. **Universidade, fundação e autoritarismo**: o caso da UFSCar. São Paulo: Estação Liberdade; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SILVA, A. R. As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de Licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 94p. Santa Maria - RS, 2009.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reformas do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SONNEVILLE, J. J.; JESUS, F. P. Complexidade do ser humano na formação de professores. IN: NASCIMENTO, A.D., HETKOWSKI, T. M., orgs. **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUZA, P. B. M. **As trajetórias da docência no curso superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Colatina**. 2013. 126 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 9ªed. São Paulo: Libertad, 2000.

VENTORIM, S. A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros de didática e prática de ensino: 1994-2000. 346f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.