

Fabício João Milan

**APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Gelcemar
Oliveira Farias

Florianópolis/SC
2019

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

Milan, Fabricio João
Aprendizagem ao longo da vida de professores
universitários de Educação Física / Fabricio João
Milan ; orientador, Gelcemar Oliveira Farias, 2019.
199 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós
Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Professores. 3.
Aprendizagens. 4. Ensino Superior. 5. Educação
Física. I. Farias, Gelcemar Oliveira. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

Fabrcio Jofo Milan

**APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA DE PROFESSORES
UNIVERSITRIOS DE EDUCAO FCSICA**

Esta Dissertao foi julgada adequada para obtenao do Tltulo de
“Mestre em Educao Fcsica” e aprovada em sua forma final pelo
Programa de Ps-Graduao em Educao Fcsica

Florianopolis, 25 de Fevereiro de 2019.

Prof.^a. Dr.^a. Kelly Samara da Silva
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Gelcemar Oliveira Farias
Orientadora
Universidade do Estado de Santa Catarina

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

Prof. Dr. Jlio Cesar Schmitt Rocha
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este estudo aos meus pais, Seu Ivo e Dona Inês, pois são o sustento no qual me apoio, seja agora ou seja depois, seja longe ou seja perto.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me agraciar com a vida e sempre permitir que possamos dela desfrutar, dia após dia.

À minha família, meu pai Ivo Milan, minha mãe Inês Debastiani Milan e meu irmão Fabiano José Milan, por sempre estarem ao meu lado, apoiando e incentivando minhas escolhas, me ajudando a construir uma caminhada que não é só minha, mas também deles, mesmo por que sem eles o percurso seria mais difícil e os desafios mais desgastantes de serem enfrentados. Agradeço ainda pela educação e pela sabedoria que me fizeram ser a pessoa que sou hoje, isso não tem preço e levarei para sempre.

À minha estimada orientadora Doutora Gelcemar Oliveira Farias, por me abrir as portas do cenário acadêmico na Pós-Graduação, por acreditar em mim, por ter caminhado comigo este caminho e assim, com sua sabedoria, com sua luz, com seus ensinamentos e com sua excepcional virtude de ver a alegria antes de todas as coisas, mostrar e enfatizar que esta é a maneira certa de viver a vida, com alegria, seja ela como for.

À toda a família LAPE pelo acolhimento, pela incessante amizade e apoio **dispensado** desde o primeiro dia que ingressei, fazendo de mim não só um membro do grupo, mas também uma pessoa melhor, transformada, um “Chico”! Muito obrigado pessoal, os levarei comigo para sempre.

À minha querida companheira Camila Pesenato Magrin, minha namorada, minha amiga, por sempre ter compreendido minhas ausências, as despedidas e por ter me ajudado a chegar neste momento de realização profissional.

Aos membros da banca de estudo, os professores Júlio Cesar Schmitt Rocha, Mariângela da Rosa Afonso, Juarez Vieira do Nascimento e Doutora Luciane Acco, por aceitarem o convite e por dispensarem tempo, atenção e dedicação que resultaram no engrandecimento deste estudo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por me proporcionar uma bolsa de estudo de dois anos, permitindo que eu me dedicasse integralmente e aproveitasse todas as oportunidades de formação profissional, pelo mestrado, oferecidas.

Aos professores universitários de Educação Física participantes deste estudo, por terem tido a disponibilidade de dedicarem um pouco de seu tempo as pretensões deste estudo.

Ao professor Peter Jarvis, um dos pioneiros na temática da aprendizagem de adultos, por ter me proporcionado indiretamente através da sua bibliografia sobre a teoria de Aprendizagem ao Longo da Vida, perceber o quão complexo e maravilhoso é o aprender para o ser humano.

Por fim, de maneira geral, um agradecimento a todos aqueles que de uma forma ou outra contribuíram comigo durante toda a minha vida. Estarão sempre em minha memória.

Obrigado por tudo!

“Cada um de nós é, sob uma perspectiva cósmica, precioso. Se um humano discorda de você, deixe-o viver. Em 100 bilhões de galáxias, você não vai achar outro”.

Carl Sagan

RESUMO

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Mestrando: Fabrício João Milan

Orientadora: Dr^a. Gelcemar Oliveira Farias

A docência no âmbito universitário se caracteriza pela intervenção profissional do docente que atua em instituições de ensino superior, tanto na graduação, como na pós-graduação. Este professor no decorrer da sua carreira passa por diferentes experiências que geram novas aprendizagens que são adquiridas por meio das aprendizagens formal, informal e não formal. Assim, o objetivo central desta investigação foi analisar as aprendizagens profissionais vivenciadas por professores universitários de Educação Física ao longo da carreira docente. E, como objetivos específicos identificar os processos de socialização primária e secundária que demarcaram as aprendizagens ocorridas na carreira de professores universitários de Educação Física; verificar os conteúdos de aprendizagem dos professores universitários de Educação Física nas experiências da vida pessoal e profissional; e, identificar as experiências significativas nas situações de aprendizagem formal, não formal e informal dos professores universitários que influenciaram no processo de tornarem-se professores no ensino superior. A investigação teve como suporte teórico a teoria da Aprendizagem ao Longo da Vida (JARVIS, 2006; 2007; 2008) pelo fato da mesma ter proporcionado um olhar mais complexo sobre o aprender, refletindo a identidade biográfica própria de cada professor, relacionando-a com a sociedade em que cada um se encontra inserido, além da incipiência de estudos com foco na temática da aprendizagem do professor universitário em Educação Física. Este estudo possui natureza descritiva e abordagem qualitativa. Integraram o estudo seis professores universitários de Educação Física com experiência mínima de 20 anos de docência no ensino superior (duas mulheres e quatro homens). Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados a Rappaport Time Line, adaptada de Rappaport e Enrich (1985), e também duas entrevistas semiestruturadas realizadas em dois momentos distintos, com cada um dos professores universitários. As informações coletadas por meio de entrevista semiestruturada foram analisadas a partir do método de análise temática, utilizando como suporte o *software* Nvivo 9. Os resultados demonstram que as aprendizagens dos professores universitários de Educação Física

estiveram relacionadas com experiências em distintas situações, a saber: aprendendo nas experiências com os familiares; aprendendo com as experiências no ambiente escolar; aprendendo com o curso de formação inicial em Educação Física; aprendendo com as titulações profissionais; aprendendo com o início da docência universitária na área de Educação Física; aprendendo como se tornar um professor universitário na prática (relacionando ensino, pesquisa e extensão); e aprendendo pela prática reflexiva. Os processos de socialização primária e secundária dos professores universitários de Educação Física foram demarcados pela aprendizagem de valores pelo contato com os familiares, sendo estes valores potencializados posteriormente em outros ambientes da vida dos professores, em especial na escola com a figura central do professor de Educação Física escolar. Os conteúdos das aprendizagens foram a formação de valores, os conhecimentos didático-pedagógicos, os conhecimentos específicos das áreas que atuam, o desenvolvimento das relações pessoais e interpessoais, e o aprendizado para a pesquisa, especialmente dos professores que atuam na pós-graduação. Dentre as situações de aprendizagem formal, não formal e informal, os professores destacaram ter aprendido mais pelas experiências obtidas nas situações de aprendizagem informal. As situações de aprendizagem formal e não formal também foram importantes, contudo, a falta de sistematização, a baixa motivação dos professores e a pouca vivência de elementos relacionados a prática do professor universitário (especialmente na situação formal), foram elementos que diminuíram o impacto destes tipos de aprendizagem. Desta maneira, sabendo que as aprendizagens analisadas não se apresentaram de forma igualitária, uma vez que os professores revelaram distintas experiências, as informações deste estudo nos conduzem a reflexões sobre como os professores universitários de Educação Física aprendem e também como potencializar estas aprendizagens em relação à docência universitária. Além disto, visualiza-se ainda a contribuição com estratégias compartilhadas de aprendizagem, como na perspectiva de comunidades de prática em contextos de formação continuada.

Palavras-chave: Professores. Aprendizagens. Ensino Superior. Carreira. Educação Física.

ABSTRACT

LIFELONG LEARNING OF UNIVERSITY PROFESSORS OF PHYSICAL EDUCATION

Master's student: Fabrício João Milan

Adviser: Gelcemar Oliveira Farias PhD

Teaching in the university context is characterized by the professional intervention of the professor who works in higher education institutions, at the undergraduate as well as at the graduate levels. This professor, during his career, goes through different experiences that generate new learning opportunities that are acquired through formal, informal and non-formal learning. Thus, the aim of this research was to analyze the professional learning experienced by university professors of Physical Education throughout their teaching career. And, as specific objectives identify the processes of primary and secondary socialization that demarcated the learning occurred in the career of university professors of Physical Education; to verify the learning content of university teachers of Physical Education in personal and professional life experiences; and to identify significant experiences in the formal, non-formal and informal learning situations of university professors who have influenced the process of becoming teachers in higher education. The research had as theoretical support the Lifelong Learning theory (JARVIS, 2006, 2007; 2008). This theory provides a deeper and more complex view at learning, reflecting the biographical identity of each professor and relating it to the society where each one is in. Moreover, the theory helps to fulfill the incipience of studies focused on the thematic of the learning of the university professor of Physical Education. This study has a descriptive nature and a qualitative approach. Six university professors of Physical Education with at least 20 years of teaching experience in higher education (two women and four men) were included in the study. Rappaport Time Line, adapted from Rappaport and Enrich (1985), was used as instruments, as well as two semi-structured interviews carried out in two different moments with each one of the university professors. The information collected through a semi-structured interview was analyzed using the thematic analysis method, using Nvivo 9 software as a support. The results show that the learning of university professors of Physical Education were permeated by experiences in different situations. These situations are: learning experiences with family members; learning from experiences in

the school environment; learning from the undergraduate major of Physical Education; learning from professional qualifications; learning with the beginning of university teaching in the area of Physical Education; learning how to become a university professor in practice (relating teaching, research and extension); and learning by reflective practice. In this perspective, the primary and secondary socialization processes of university professors of Physical Education were demarcated by the learning of values through the contact with the family members, being these values later strengthened in other environments of the life of the professor, especially in the school with the central figure of the professor of Physical Education at school. The contents of the learning were the formation of values, the didactic-pedagogical knowledge, the specific knowledge of the areas that work, the development of personal and interpersonal relationships, and the learning for the research, especially of the professors who work in the graduate. Considering the formal, non-formal and informal learning situations, professors emphasized that they had learned more from the experiences obtained in informal learning situations. The formal and non-formal learning situations were also important, however, the lack of systematization, the low motivation of the professors and the low experience of elements related to the university professor practice (especially in the formal situation) were elements that diminished the impact of these types of learning. In this way, knowing that the learning processes analyzed in this research did not present themselves in an equalitarian way, once the professors revealed different experiences, the information of this study leads us to reflections on how the university professors of Physical Education learn and also how to potentiate these learning in relation to university teaching. In addition, the contribution of shared strategies of learning, as well as the perspective of communities of practice in contexts of continuous formation, is also visualized.

Keywords: Teachers. Learning. Higher Education. Career. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de aprendizagem de Jarvis.....	36
Figura 2. A pessoa transformada no processo de aprendizagem.....	39
Figura 3. Disposição do corpo docente em Educação Física na UFSC no momento da seleção dos participantes.	53
Figura 4. Dimensões de temas para análise de dados.....	66
Figura 5. Disposição das titulações dos professores universitários de Educação Física (em ano de conclusão).....	97
Figura 6. Características dos primeiros anos de docência universitária	115
Figura 7. Ensino, pesquisa e extensão na docência atual dos professores.....	121
Figura 8. Situações de aprendizagem formal dos professores universitários.	129
Figura 9. Situações de aprendizagem não formal dos professores universitários.	133
Figura 10. Situações de aprendizagem informal dos professores universitários.	137
Figura 11. Processos reflexivos de professores universitários de Educação Física.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Critérios para confiabilidade na pesquisa qualitativa.....	49
Quadro 2. Descrevendo as fases da análise temática na pesquisa.....	63
Quadro 3. Motivações dos professores universitários para as titulações.....	100
Quadro 4. Aprendizado dos professores universitários com as titulações.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos participantes da pesquisa.....	59
--	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1. Matriz Analítica para a Elaboração da Entrevista.	183
Apêndice 2. Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista.	189
Apêndice 3. Carta de Apresentação – Centro de Desportos (CDS/UFSC).	193

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Parecer de Aprovação do Comitê de Ética.....	195
Anexo 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	199

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	27
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	27
1.2	OBJETIVOS	30
1.2.1	Objetivo Geral.....	30
1.2.2	Objetivos Específicos	30
1.3	JUSTIFICATIVA.....	30
1.4	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	33
1.5	DEFINIÇÃO DE TERMOS.....	33
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	35
2.1	A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA EM PETER JARVIS.....	35
2.1.1	Tipos de aprendizagem: uma relação com a experiência	36
2.1.2	Situações de aprendizagem formal, não formal e informal	37
2.1.3	A transformação da pessoa pela aprendizagem	38
2.2	APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO NOS ESPAÇOS SOCIAIS.....	40
2.2.1	Socialização primária.....	41
2.2.2	Socialização secundária	41
2.3	PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: UM OLHAR PARA A APRENDIZAGEM	42
2.3.1	Professor universitário e o aprendizado ao longo da vida	42
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1	CONFIABILIDADE DA PESQUISA QUALITATIVA.....	49
3.2	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	51
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	52
3.3.1	Professores universitários.....	52
3.4	CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	54
3.5	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	55

3.5.1	Entrevista semiestruturada.....	56
3.5.2	Rappaport Time Line	57
3.6	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	58
3.7	ASPECTOS ÉTICOS	61
3.8	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	62
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	67
4.1	ELEMENTOS DA SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA NA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	68
4.2	ELEMENTOS DA SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA NA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	73
4.3	APRENDENDO PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR	80
4.3.1	Escolhas de ingresso nos cursos de graduação diferente da Educação Física.....	81
4.3.2	Escolha prioritariamente pelo curso de Educação Física	82
4.3.3	Relações com amigos, colegas e familiares.....	84
4.3.4	Experiências esportivas	86
4.3.5	Formação inicial como propulsão para a aprendizagem de ser professor	88
4.4	APRENDENDO COM AS TITULAÇÕES PROFISSIONAIS	93
4.4.1	Motivação ou expectativas para o ingresso e a aquisição da titulação	95
4.4.2	Aprendizado mediante a titulação.....	104
4.5	APRENDENDO COM O INÍCIO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	111
4.6	CONTINUANDO A APRENDER PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	119
4.6.1	Docência atualmente: o ensino na universidade.....	120
4.6.2	Docência atualmente: a pesquisa na universidade.....	123

4.6.3	Docência atualmente: a extensão na universidade	127
4.7	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL	128
4.7.1	Situações de aprendizagem formal	129
4.7.2	Situações de aprendizagem não formal	132
4.7.3	Situações de aprendizagem informal	136
4.8	REFLEXÕES NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	141
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
5.1	CONCLUINDO SOBRE AS SOCIALIZAÇÕES PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA	147
5.2	CONCLUINDO SOBRE OS CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM	148
5.3	CONCLUINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL	149
5.4	LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	150
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICES	183
	ANEXOS	195

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A figura do professor influi de maneira significativa por todo o mundo nos cenários educacionais em que ele atua (COCHRAN-SMITH; FRIES, 2005). Sua importância é inegável, tendo adquirido um *status* de identidade e de legalidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) sendo aquele indivíduo que possui um conhecimento apropriado sobre temas clássicos e específicos, cuja responsabilidade é transmitir este legado aos demais (TARDIF, 2014), caso do professor universitário (BOLZAN; ISAIA, 2006). Sobre a docência no âmbito universitário, esta se caracteriza pela intervenção do profissional que atua em instituições de ensino superior, em cursos de graduação e de pós-graduação. Dentre suas funções destaca-se o ato de formar profissionais para atuarem em todos os contextos, bem como futuros professores para atuarem no mercado de trabalho (DAY, 2001; BORGES; HUNGER, 2012).

Com a responsabilidade, enquanto formador em um cenário de grande adesão que é o ensino superior, como também por estar vivendo na chamada sociedade do conhecimento, o professor universitário necessita de constantes atualizações, reflexões, as quais possibilitem que o mesmo responda, de maneira adequada, às transformações do mundo e de forma específica de sua própria profissão (BORGES; HUNGER, 2012). Estas respostas se encontram na formação, todavia, a mesma recebeu ao longo dos anos uma perspectiva de aprendizagem vocacional (JARVIS, 2006) ou educação permanente (CUNHA, 2011), considerada como uma atualização, evitando a defasagem de saberes. Tal direcionamento renegava a “necessidade de que a formação não fosse apenas entendida como uma etapa pré-profissional, mas que assumisse um papel importante na trajetória de vida e de profissão das pessoas” (CUNHA, 2011, p. 559). Neste sentido, destaca-se esse desenvolvimento como um crescimento do profissional que é resultado de suas experiências e da análise sistemática de sua própria prática, criando relação com a identidade numa perspectiva que nunca se encerra, constituindo-se em algo relacionado a aprendizagem ao longo da vida (VILLEGAS-REIMERS, 2003; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

No contexto do desenvolvimento profissional docente, essa aprendizagem ao longo da vida é vista como uma formação contínua ou permanente, formação em serviço, desenvolvimento de recursos

humanos, cursos de reciclagem e capacitação (BOLAM; MCMAHON, 2004; TERIGI, 2010). Por possibilitar aos professores um processo pleno de aprendizagem profissional, em sintonia com desafios e com as necessidades surgidas no decorrer da vida (PIRES; ALVES; GONÇALVES, 2016), além de um desenvolvimento inerente ao local de trabalho, onde aprendizagens (acreditadas ou não acreditadas) também tem seu lugar (DAY, 2001), esta perspectiva não é incorreta. Contudo, a aprendizagem ao longo da vida que se pretende abordar na dissertação recebe uma conotação mais ampla, muito próximo do que aborda Gonçalves (2009) ao revelar que, a aprendizagem ao longo da vida profissional do docente proporciona a resposta fundamental aos constantes desafios de inovação e de mudança.

Diante disso, importa salientar que a compreensão do significado da experiência evidencia a base entre a formação e a aprendizagem ao longo da vida, diálogo advindo do início do século XX, embora, impossibilitando ao professor melhorar seu crescimento (CUNHA, 2011). Este crescimento, por sua vez, é de fundamental importância segundo Day (2001), visto que o professor não se desenvolve passivamente, mas sim ativamente, sendo, “portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos de sua própria aprendizagem” (DAY, 2001, p. 17).

Neste cenário da aprendizagem do docente, Richter et al. (2011) enfatizam que a aprendizagem inicia na formação inicial seguindo ao longo da vida por duas vias, a aprendizagem formal e a aprendizagem informal. Na área da Educação Física, os professores universitários parecem apreciar o aprendizado oriundo de situações informais (STADNIK; CUNHA; PEREIRA, 2009; MIRANDA, 2010; MOLETTA, 2013) e que as aprendizagens formais são importantes para o desenvolvimento profissional (PIRES; ALVES; GONÇALVES, 2016). Há também, embora menos citada, as oportunidades de aprendizagem não formais, reconhecidas por Hernández (1998), sendo relevante saber como os docentes aprendem, qual o impacto ou os benefícios que uma determinada formação oferece a este sujeito, revisando como a formação recebida afeta a aprendizagem docente (HERNÁNDEZ, 1998).

Apesar de alguns esforços já terem sido feitos no intuito de buscar a compreensão de como os docentes percebem as oportunidades de aprendizagem mencionadas ao longo de suas vidas, a exemplo dos estudos de Bernardes (2005) e Grangeat e Gray (2007), que evidenciam a tendência pela oportunidade de aprendizagem informal no início da carreira do docente, como também os estudos de Isaia (2000), Bolzan e

Isaia (2006), Bolzan (2008), Bolzan, Austria e Lenz (2010), Bolzan e Isaia (2010), Bolzan, Isaia e Maciel (2013) e Bolzan e Powaczuk (2017), os quais revelam pela pedagogia universitária o reconhecimento da reflexão docente como fundamental neste processo, pouco se avançou neste entendimento.

Com isso, a aprendizagem evidenciou-se como um dos objetivos consideravelmente abordados em alguns estudos ao longo dos anos sobre a realidade docente (DAY, 2001; MALCOLM; HODKINSON; COLLEY, 2003; ALVES, 2010; RICHTER et al., 2011; ROGERS, 2014). Entretanto, ainda permanece a mesma ênfase e a pouca densidade no diálogo sobre como ocorrem estas aprendizagens e como estes docentes têm percebido suas oportunidades de aprender ao longo da vida (CORCORAN, 2007). O estudo de Richter et al. (2011) foi o que mais se aproximou de uma tentativa exitosa, diagnosticando que tanto a aprendizagem formal como a informal possuem elevada relação com o período profissional da vida em que estão abarcados os docentes.

Para tal perspectiva, emergiram nos últimos 25 anos algumas teorias de aprendizagem destinadas a compreender como ocorre a aprendizagem em determinados contextos (ILLERIS, 2013). Um exemplo é a teoria da aprendizagem ao longo da vida em adultos, de Peter Jarvis (JARVIS, 1987), que considera o aprendizado da pessoa do início ao fim da vida. Desta forma, a base teórica da dissertação **se pautou** nas investigações de Jarvis (2006; 2007; 2008), e **nos** estudos decorrentes da sua teoria, pois trazem para a carreira de professores de Educação Física que atuam no ensino superior, o qual é o sujeito a ser investigado na dissertação, o entendimento e a clareza sobre gestão de suas aprendizagens e as orientações que norteiam a sua vida profissional.

Assim, o estudo possui as seguintes questões norteadoras: como são os processos de aprendizagem durante a trajetória profissional de professores universitários de Educação Física? Como se dão as situações de aprendizagem formal, não formal e informal de aprendizagens dos professores universitários de Educação Física? Quais os conteúdos das experiências de professores universitários de Educação Física?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as aprendizagens profissionais vivenciadas por professores universitários de Educação Física ao longo da carreira docente.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os processos de socialização primária e secundária que demarcaram as aprendizagens ocorridas na carreira de professores universitários de Educação Física;
- Verificar os conteúdos de aprendizagem dos professores universitários de Educação Física nas experiências da vida pessoal e profissional;
- Identificar as experiências significativas nas situações de aprendizagem formal, não formal e informal dos professores universitários que influenciaram no processo de tornarem-se professores no ensino superior.

1.3 JUSTIFICATIVA

A realização deste estudo se justifica por compreender que a teoria da aprendizagem ao longo da vida proporciona um olhar mais complexo sobre o aprender, enfatizando a unidade entre corpo-mente que está representada numa identidade biográfica, própria de cada indivíduo relacionada com a sociedade em que se encontra inserido (JARVIS, 2006; 2007; 2012; 2015). Esta sociedade, de certa maneira, já possui uma linguagem social que caracteriza os contextos de aprendizagem e a partir dela criam-se os próprios significados em nosso cérebro e mente (JARVIS, 2013) como seres que aprendem no seu “eu” (JARVIS, 2006). Assim, é possível descrever os professores em suas trajetórias docentes também numa aprendizagem contínua, percebendo que a docência se desenvolve a medida que as experiências são reelaboradas durante os percursos formativos, recheados de elementos das trajetórias pessoal e profissional (BOLZAN; AUSTRIA; LENZ, 2010).

Aprender para a docência é uma realidade constante em todos os níveis de ensino. Neste estudo, o nível universitário é destacado como

elevada massificação, bem como a heterogeneização dos estudantes, o que exige “uma reconstrução do perfil dos professores universitários” (VIEIRA; ALMEIDA, 2017, p. 501). A fim de romper com este impasse, acredita-se na promoção da formação inicial e/ou continuada do professor universitário a partir de uma pedagogia universitária preocupada com os espaços de conexões de conhecimentos para a docência, bem como a identificação de quais elementos configuram a aprendizagem para a docência (BOLZAN; ISAIA, 2010; VIEIRA; ALMEIDA, 2017).

Estudos como os de Beijaard, Meijer e Verloop (2004), Alves (2010) e Pires (2016), têm demonstrado que aprender no decorrer da carreira é uma concepção de desenvolvimento profissional que contribui para o desenvolvimento de competências do professor a partir de experiências sejam elas formais, não formais ou informais. Neste contexto, não se fala apenas de uma aprendizagem ao longo da vida, mas também de um processo de aprender a ensinar do professor decorrente dela (MARCELO, 2009).

Estas ações evocam a denúncia de Corcoran (2007), ao relatar que pouco tem sido investigado sobre a percepção das aprendizagens ao longo da vida dos docentes decorrentes de suas experiências, logo o professor universitário precisa se perceber em contínuo processo de reorganização pedagógica pela reflexão (BOLZAN; ISAIA, 2010). Converte para este propósito, o fato da formação ter mudado seu foco nos últimos anos, buscando privilegiar cada vez mais o elemento experiência, tirando dela o ideal equivocadamente de acúmulo/contabilidade e sendo vista como princípio da aprendizagem (CUNHA, 2011).

Importa também perceber que o ambiente universitário e o seu periodismo vêm dificultando o docente de vivenciar suas experiências, de fazê-lo consciente de suas aprendizagens, o que descreve duas necessidades, a saber: 1) reconfiguração do trabalho docente na atual sociedade da informação promovida pela revolução tecnológica, onde tudo acontece em grande velocidade, fazendo-se necessária a atualização constante por parte do docente (BORGES; HUNGER, 2012); e 2) o fato de não haver uma preparação específica para a docência universitária, inclusive na Pós-Graduação, permeada cada vez mais pela pesquisa (LAROSSA BONDÍA, 2002; CUNHA, 2011).

Desta maneira, Hernández (1998) há três décadas já apontava que estudar a aprendizagem dos professores é relevante na busca de compreender como os mesmos chegam a pensar, aprender e agir, bem como, de que maneira acreditam que melhor aprendem. Conforme o autor, “isso pode ser alcançado por uma abordagem autobiográfica, da

história da vida e da prática dos professores, por meio da qual poderia ser revelada a complexa interação entre biografia, crenças, prática e aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 4), contribuindo ao entendimento de como o indivíduo se constrói professor universitário ao longo dos anos.

Por fim este estudo justifica-se, também, pela incipiência de estudos com foco na aprendizagem do professor universitário em Educação Física. Na literatura investigada, já se verifica alguns estudos sobre docentes universitários que abordam o prisma da aprendizagem profissional (STADNIK; CUNHA; PEREIRA, 2009; MIRANDA, 2010; MOLETTA, 2013; PIRES; ALVES; GONÇALVES, 2016; YOON; ARMOUR, 2016), embora, em sua grande maioria, as investigações têm se voltado aos docentes no cenário escolar (RANGEL-BETTI, 2001; ARMOUR; YELLING, 2004; KEAY, 2006; ARMOUR; YELLING, 2007; MAKOPOULOU; ARMOUR, 2011, a; b; BOWES; TINNING, 2015; HASTIE et al., 2015; JESS; MCEVILLY, 2015). Há também investigações da aprendizagem profissional em relação aos treinadores esportivos (RAMOS et al., 2011; RAMOS; BRASIL; GODA, 2012), bem como relacionada a progressão na carreira e desenvolvimento profissional (ARMOUR; MAKOPOULOU; CHAMBERS, 2012).

Sobre o interesse do autor no estudo, este se justifica pelas experiências na graduação, especialmente, as conduzidas no Grupo de Pesquisas Pedagógicas em Educação Física da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), em que se realizaram pesquisas voltadas à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. A formação acadêmica, em conjunto com a realidade da investigação científica, fomentou o interesse no lócus de atuação desse profissional, aqui situado no ensino superior, permitindo perceber que o professor universitário carrega uma responsabilidade social justificada na sua atuação como formador.

Além disso, com o desenvolvimento deste estudo vê-se a oportunidade de contribuir na gestão de estratégias de desenvolvimento profissional, de atualização profissional constante em relação às demandas globais (JARVIS, 2007), reconhecendo o respaldo internacional da aprendizagem ao longo da vida nas perspectivas de Educação para Todos (*Education For All*) da UNESCO no relatório *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4* (UNESCO, 2015). Além disso, destaca-se a oportunidade de ampliar o debate sobre os contextos formais e informais (bem como os não formais) de aprendizagem dos professores, refletindo a biografia em relação a

complexidade do ensino, suas fases da carreira e os cenários de atuação (FLORES et al., 2009).

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo delimitou-se ao cenário da atuação profissional e das aprendizagens do professor no ensino superior em Educação Física. Para tanto, os participantes do estudo compreenderam professores universitários de Educação Física, investigados a luz da teoria de Jarvis (2006; 2007; 2008; 2009a). Neste contexto, o estudo delimitou-se a análise das aprendizagens profissionais vivenciadas por professores universitários de Educação Física ao longo da carreira docente, vinculadas a uma universidade pública de Santa Catarina.

1.5 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Aprendizagem ao longo da vida: destacada como a ocorrência natural de experiências que todos os indivíduos perpassam, fazendo-os mais experientes conforme vivenciam as experiências durante o percurso de suas vidas, desde o nascimento até a morte (JARVIS, 2009).

Experiência: ocorre quando busca-se conhecer o mundo ou uma situação específica do mundo, geralmente por meio dos sentidos, permitindo conhecer e focar na experiência. Podem ser experiências primárias ou secundárias (JARVIS, 2009).

Situação de Aprendizagem Formal: ocorre institucionalmente a partir de um currículo pré-estabelecido e sistematizado, especialmente em instituições de ensino (LA BELLE, 1982).

Situação de Aprendizagem Não formal: ocorre em organizações de atividades educacionais, embora, sem um quadro formalizado, permeando mais a lógica do treinamento, oficinas, clínicas e seminários com curta duração (LA BELLE, 1982).

Situação de Aprendizagem Informal: ocorre pela intencionalidade de cada indivíduo a medida que o mesmo constrói os conhecimentos a partir de suas experiências (LA BELLE, 1982).

Socialização Primária: é a primeira socialização do indivíduo que ocorre na infância, através da qual o mesmo se torna um membro na

sociedade, ocorrendo geralmente pela mediação da família (BERGER; LUCKMANN, 1991).

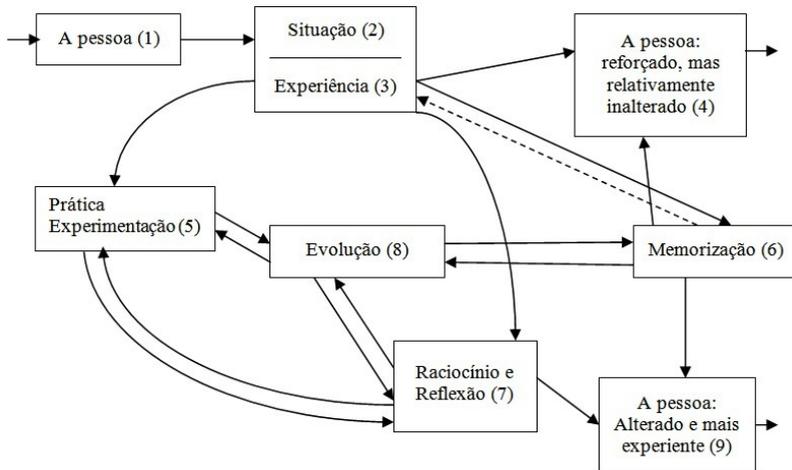
Socialização Secundária: momento posterior a socialização primária, em que o indivíduo já socializado adentra a novos setores do mundo em sociedade, ocorrendo geralmente em espaços especializados, como universidades, escolas, igreja e o próprio local de trabalho (BERGER; LUCKMANN, 1991).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA EM PETER JARVIS

Aprender é fundamental para que o humano se desenvolva, para que transcenda um processo biológico do seu existir, realizando aquilo que o faz tornar-se algo, pois o ser humano está sempre “se tornando” (JARVIS, 2006). Conforme Illeris (2016), em seu estudo sobre a posição acadêmica de Jarvis, o processo de aprendizagem compreendido por Jarvis relaciona-se ao esforço exercido por um indivíduo na busca pelo desenvolvimento de sua identidade em relação ao ambiente, o que ao mesmo tempo revela uma declaração clara de sua abordagem existencialista. Compreender este existencialismo é, portanto, fundamental para a aprendizagem que se dá como um todo, numa concepção holística, existencialista e filosófica, e que não preserva o dualismo corpo e mente (JARVIS, 2006; 2013). Neste contexto, a aprendizagem humana parte do “eu” que interage com o seu “mundo-vida” em busca de novas aprendizagens, de continuar aprendendo (JARVIS, 2009a).

Como aprender é a força motriz da mudança humana e isso é um processo complexo, Jarvis (2006; 2007; 2008) estabelece que a aprendizagem ocorre quando a experiência é transformada, sendo a aprendizagem humana uma combinação de processos em que a pessoa inteira – corpo (genético, biológico e físico) e mente (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) – experimenta situações sociais e transforma o conteúdo percebido de maneira reflexiva, emocional ou prática (ou uma combinação destes), integrando isto em sua biografia individual, o que resulta em uma pessoa alterada ou mais experiente (figura 1). Esta interpretação é firmemente enraizada na conjuntura da sociedade moderna e seus fatores sociais, culturais, políticos e econômicos subsequentes, que podem induzir as aprendizagens (SHIELDS, 2015).

Figura 1. Modelo de aprendizagem de Jarvis.

Fonte: Jarvis (1987).

A partir deste modelo, percebe-se que é no cruzamento do indivíduo com seu mundo-vida que se apresentam as oportunidades para o aprender, cujas maneiras para tal se dão pelos cinco sentidos operacionais (ouvir, ver, falar, sentir e degustar) (JARVIS, 2006). Pensar, fazer e sentir sobre uma maneira de aprender transforma não apenas o indivíduo, mas também as sensações que este possui e que se originam, inicialmente, de forma não-reflexiva (JARVIS, 2013). Isso fica claro na ideia de mundo-vida que cada pessoa possui e que é constituído de cultura, sendo está incorporada na autoidentidade do indivíduo (JARVIS, 2006). Nesta transformação, implicam-se os tipos e as situações de aprendizagem.

2.1.1 Tipos de aprendizagem: uma relação com a experiência

De acordo com Jarvis (2006), em todo o processo de aprendizagem ao longo da vida, há três respostas diferentes a experiência, nomeadamente, a não aprendizagem, a aprendizagem não reflexiva e a aprendizagem reflexiva. A não aprendizagem revela-se quando a cada nova situação o indivíduo não aprende nada, mesmo presumindo a situação acaba por não considerá-la e com isso nenhum aprendizado se concretiza. Um dos motivos pode se relacionar com o

fato do indivíduo já possuir o conhecimento sobre essa situação ou então por apenas rejeitar esta nova experiência.

Sobre a aprendizagem não reflexiva, relaciona-se ao indivíduo que vivencia situações semelhantes a não aprendizagem, embora com baixa consciência, fazendo com que aprenda algo, mesmo que minimamente. Neste tipo de aprendizagem, é comum os indivíduos aprenderem habilidades básicas sem pensar, pela cópia e memorização. Já na aprendizagem reflexiva, o indivíduo aprende contemplando uma experiência, refletindo sobre rejeitá-la ou aceitá-la. Isso pode ocorrer pela prática reflexiva, em que o indivíduo pensa sobre a situação e depois atua sobre ela até mesmo de forma inovadora, ou pela aprendizagem experiencial, momento em que o indivíduo pensa sobre a situação, concordando ou discordando em relação ao que a mesma tem como experiência (JARVIS, 2006).

2.1.2 Situações de aprendizagem formal, não formal e informal

Dentre as situações de aprendizagem, destacam-se a formal, a não formal e informal, que apesar de discutidas singularmente, precisam ser compreendidas de maneira conjunta, interconectadas. Embora haja o domínio das situações de aprendizagem formal pelos modelos de educação e de formação que existem atualmente, as aprendizagens não formal e informal precisam ser observadas, uma vez que “a dimensão ‘em todos os domínios da vida’ coloca uma tônica mais acentuada na complementaridade das aprendizagens formal, não formal e informal [...]” (EUROPEAN COMMISSION, 2000, p. 10).

A situação de aprendizagem formal é aquela institucionalizada que segue um caráter cronológico sistematizado, especialmente em instituições de ensino e de formação, que conduz o processo a obtenção de diplomas e ou certificados reconhecidos. A aprendizagem não formal se caracteriza por organizações de atividades educacionais que não as vinculadas ao quadro formal, fornecendo tipos de aprendizado pré-determinados a grupos específicos, como treinamentos, oficinas, clínicas e seminários, sendo estes geralmente de duração menor em comparação as situações formais e nem sempre oferecem certificação ao término. Todavia, a situação de aprendizagem informal se revela contrária as duas primeiras, notavelmente pelo fato estar relacionada às experiências diárias nos ambientes, reconhecidas como relevantes a aquisição de conhecimentos pelos próprios indivíduos (LA BELLE, 1982; EUROPEAN COMMISSION, 2000; JARVIS, 2009a).

2.1.3 A transformação da pessoa pela aprendizagem

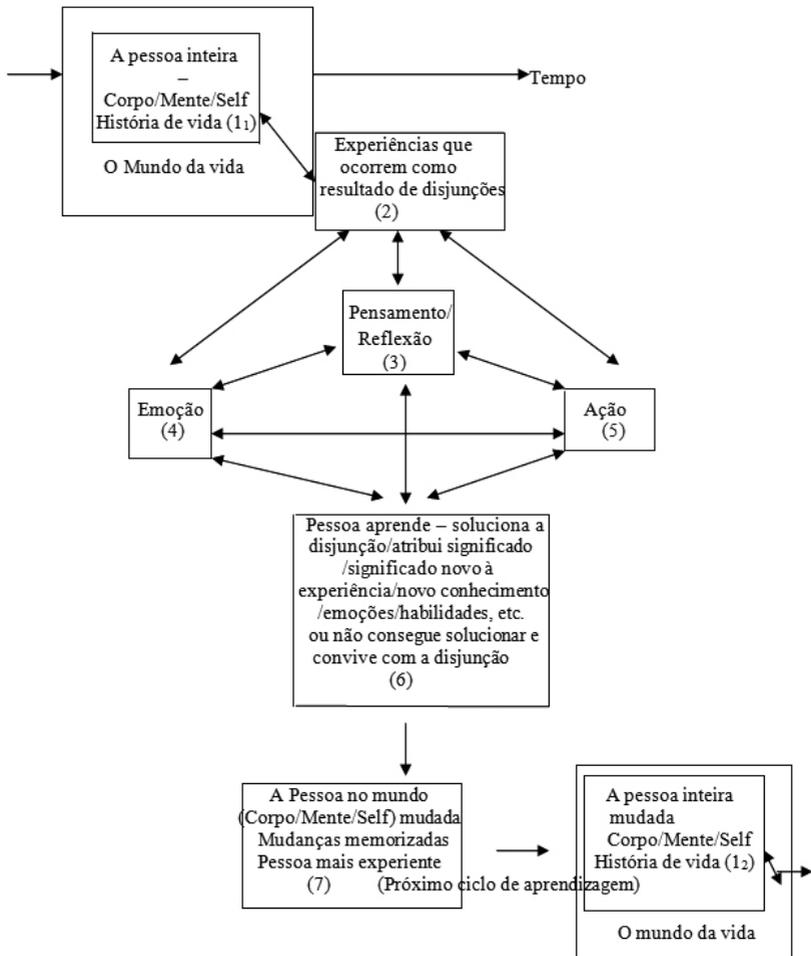
Para compreender as mudanças da pessoa que se transforma a partir da aprendizagem, é necessário primeiro entender o conceito de experiência. A experiência, segundo Jarvis (2006), é o coração da aprendizagem, da vida consciente, relacionada a incidentes particulares, sentimentos, conhecimento acumulados, fenômenos externos que incidem sobre o indivíduo refletindo uma história de vida, o que em certa maneira revela a relação entre o mundo interno e o mundo externo, mesmo por que, “é difícil pensar em um organismo vivo que não aprenda, ou responda a forças externas, de uma forma ou de outra” (JARVIS, 2015, p. 813).

A biografia, por sua vez, “é a soma das experiências que aprendemos e o produto que somos dessas experiências” (JARVIS, 2009, p. 61). A compreensão da experiência como biografia é importante, pois faz perceber que na aprendizagem humana, o acúmulo de experiências anteriores afetas as atuais (JARVIS, 2006; 2009) e sobre elas serão conferidos vários significados distintos, o que acarretará em dois estados diferentes, harmonia ou disjunção (JARVIS, 2013).

A disjunção é a brecha entre a biografia e a experiência atual de um indivíduo, e ela se inicia com uma questão aberta ou mesmo com um senso de desconhecimento por parte do indivíduo (JARVIS, 2013). Por ser o início do processo de aprendizagem um momento em que as sensações não fazem muito significado, o indivíduo encontra-se num estado denominado por Jarvis de “harmonia”, pois recebe informações externas e não necessita alterar sua biografia para interagir com o mundo (JARVIS, 2006). A “*disjuncture*” ocorre justamente quando a biografia necessita ser alterada para que o indivíduo preencha a lacuna criada pela informação recebida.

Neste caso, pode-se considerar que a é disjuntura o “[...] fosso entre a nossa biografia e a nossa percepção da nossa experiência [...]” (JARVIS, 2013, p. 36). A transformação do indivíduo, portanto, perpassa pelo reconhecimento de que não se sabe tudo e que há desarmonia, sendo a desarmonia “[...] um motivo que me leva a aprender para que eu possa restabelecer essa harmonia através da nova aprendizagem.” (JARVIS, 2006, p. 77). O indivíduo modificado pela experiência de aprendizagem (figura 2) é o elemento chave do processo de aprendizagem.

Figura 2. A pessoa transformada no processo de aprendizagem.



Fonte: Jarvis (2015).

Entre a caixa 1₁ e a caixa 1₂ caracteriza-se a natureza contínua da aprendizagem, onde a caixa 1₁ reflete o deslocamento de um mundo vida para o outro, retratado pela seta que se desloca da caixa, representando também a aprendizagem ao longo da vida, a pessoa que aprende no seu todo, corpo e mente, no seu mundo vida (JARVIS, 2006; 2015). Na perspectiva da aprendizagem, fala-se agora de um segundo ciclo, uma determinada disjunção cognitiva, em que no mundo-vida, a

pessoa tem uma experiência (caixa 2) socialmente construída (JARVIS, 2013).

Com a experiência, que pode ocorrer como resposta a uma disjunção, o indivíduo pode rejeitá-la, refletir sobre ela e afetar valores, opiniões, atitudes e valores (caixa 3), transformar as emoções (caixa 4), responder a ela ou mesmo fazer algo sobre ela (caixa 5), ou mesmo uma combinação destas opções (JARVIS, 2013; 2015). Na sequência, o indivíduo aprende pela disjunção, pois a resolve para poder seguir, e o faz atribuindo novo significado a esta experiência, ou então não consegue solucionar a disjunção e precisa conviver com ela (caixa 6), fazendo destes os resultados do indivíduo em transformação, mesmo não havendo aprendizagem aparente (JARVIS, 2006; 2015). Com a pessoa modificada e mais experiente (caixa 7), o mundo em si também se modifica ao ocorrer a interação, ou seja, não apenas a pessoa que muda, mas as sensações e a situação social como parte deste processo que se renova no mundo-vida de cada ser humano (caixa 1₂), cuja essência é o molde das relações com o mundo (JARVIS, 2013).

Todavia, importa destacar dois fatores neste processo. Em primeiro, ao não conseguir resolver sua disjunção, o indivíduo tem a possibilidade de aceitar a ignorância ou assumir que precisa aprender para resolver a disjunção, reconhecendo ainda que o pensamento/reflexão (caixa 3) e a emoção (caixa 4) não são elementos distantes, uma vez que sentimentos e pensamentos se acompanham na maioria das vezes, inclusive ao se considerar a ação (caixa 5), o momento do fazer, de aprendizagem por teste e erro (JARVIS, 2012; 2013). Em segundo, pode ocorrer o aprendizado repetitivo, quando o indivíduo passa por uma experiência e não aprende nada, embora, é sempre uma pessoa mudada repetindo e aprendendo, em que mesmo o aprendizado rotineiro se transforme em mudanças contínuas, deixando de ser apenas mera repetição (JARVIS, 2006).

2.2 APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO NOS ESPAÇOS SOCIAIS

As experiências aprendidas durante a vida são organizadas em processos de socialização, em que as ações são influenciadas direta ou indiretamente, assim como as emoções e os pensamentos, uma vez que durante a socialização o indivíduo move-se do centro de algumas instituições sociais para outras, bem como suas periferias, revelando que, o local onde estão situados também afeta as experiências para o aprender (JARVIS, 2006; 2009).

2.2.1 Socialização primária

A socialização primária, conforme Jarvis (2006), é o primeiro tipo de socialização que um indivíduo experimenta, tendo início em sua infância, desde seu nascimento (até mesmo no útero de sua mãe), e que o torna um indivíduo socialmente integrado como membro de um espaço social. Estas interações iniciais, por sua vez, se caracterizam com os primeiros cuidadores ou com os membros da família em geral, que estarão fazendo a ponte entre a criança e a cultura do mundo (JARVIS, 2009).

Jarvis (2006) aponta que a socialização primária tem um importante papel na construção do indivíduo, pois implica nas primeiras possibilidades de experimentar o mundo, em que a aprendizagem mesmo pré-consciente tem seu valor, pois, a criança pode não saber da extensão exata sobre os estímulos que recebe, contudo, as internalizará para que num futuro próximo ela mesma consiga oferecer um significado de acordo com sua própria capacidade de experimentar o mundo. Por ser ainda criança, a troca das chamadas sub-culturas não é igual, devido a criança internalizar muito mais do que externaliza, o que faz da socialização primária uma ferramenta fundamental para o primeiro contato com a(s) cultura(s) do mundo, até que ela(s) se torne(m) subjetiva(s) em nós, um processo de socialização em que linguagem é relevante, organizando nossa experiência e dando sentido a ela (JARVIS, 2012).

2.2.2 Socialização secundária

A medida que o indivíduo cresce e se desenvolve, tomando novos locais na sociedade e estabelecendo novas relações de aprendizado, surge a socialização secundária. De acordo com Jarvis (2006), a socialização secundária representa qualquer processo que seja subsequente (a socialização primária) e que induz o indivíduo socializado a adentrar/interagir em novos setores do mundo objetivado dos seus espaços sociais. Além dos contextos familiares, os processos de socialização secundária tem por características o contato com o mundo externo, os denominados ambientes sub-culturais, nomeadamente, escolas, trabalho, clubes, universidades, entre outros que aprendemos a integrar (JARVIS, 2009).

O elemento chave da socialização secundária é fato de que ao interiorizar uma cultura externa, cria-se uma segunda natureza com bases em interpretações e nas interpretações que os outros apresentam

sobre o meu “eu”, por isso a interação com outras pessoas também possui relevância na aprendizagem (JARVIS, 2006).

2.3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: UM OLHAR PARA A APRENDIZAGEM

2.3.1 Professor universitário e o aprendizado ao longo da vida

Certo Paulo Freire um dia disse que “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... ninguém nasce professor ou marcado para ser professor” (FREIRE, 1995, p. 58). De certa maneira, talvez não haja um momento exato e comum em que todos aqueles atuantes na docência possam confirmar, “hoje me tornei um professor definitivamente!”. Assim como em outros âmbitos da docência, este também é o caso do docente no Ensino Superior, curiosamente denunciado como sem formação específica para sua função neste nível de ensino, não existindo preparação para licenciados, nem para bacharéis, pois ao ensino superior se resguardam alguns elementos peculiares¹, como o ensino de disciplinas específicas e a excessiva demanda de trabalho (BOLZAN; ISAIA, 2006), além da predominante dimensão de produtividade, consolidada no ambiente universitário desde a década de 90 (RAMOS; AFONSO; GARCIA, 2005). Então, como, em cada nova etapa possível, o professor aprende a ser docente universitário ao longo da vida? A busca por esta resposta pode estar no olhar da pedagogia universitária conjuntamente a uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Discutindo temas como a formação e os saberes docentes no ensino superior, a pedagogia universitária é um campo de estudos preocupado com os conhecimentos pedagógicos no cenário da educação superior, como por exemplo, as formas de aprender para esta docência em particular (CUNHA; ISAIA, 2006). Em certa medida, se tem percebido que o conhecimento de sua disciplina e da profissão a qual seu curso se dirige vem caracterizando a função docente no ensino superior, fato que se afirma ainda mais na não exigência de uma

¹ “A universidade tem sua própria cultura epistemológica - sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação - que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através das regras educacionais que têm funções, tanto sociais, quanto cognitivas. Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico, através da definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, compondo o processo de formação” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 494).

formação específica á docência universitária, separando neste docente os conhecimentos de um lado, e o perfil de pesquisador noutro, sendo este último àquele que se sobressai (FERREIRA, 2010). Diante deste imperativo, “[...] a pedagogia universitária pode ser compreendida como um espaço em movimento, no qual podemos analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar as profissões [...]” (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 23).

Por sua vez, o conceito de aprendizagem ao longo da vida é encontrado em Jarvis (2006; 2007; 2008) como um processo em que o indivíduo, por meio de suas experiências, torna-se um indivíduo em sociedade. Baseado, inicialmente, no ciclo de aprendizagem de Kolb, Jarvis buscou ampliar a maneira de se compreender as aprendizagens do ser humano, criando uma teoria mais abrangente, multidisciplinar (JARVIS, 2013). Sua nova teoria realçava a experiência como importante elemento para a aprendizagem, que socialmente constituída, determina o movimento do experiencialismo ao existencialismo, e que desta forma amplia a noção de que é o indivíduo que aprende, mesmo porque não existe aprendizagem idêntica, mas sim pessoas que aprendem em um mesmo contexto social e de forma similar, porém singularmente (JARVIS, 2012). Há também a relação corpo-mente, sendo importante para perceber a noção de tempo e contexto (passado e futuro), “[...] pois, aprendemos refletindo sobre o passado e também do planejamento para atividades futuras, fazendo isso dentro de um contexto” (JARVIS, 2006, p. 5).

No processo de aprendizagem rumo ao tornar-se um professor, importa perceber os elementos que o constituem no caminho, se pode fazer uso da perspectiva de saberes docentes de Tardif (2014), nomeadamente, os profissionais, produzidos por estudiosos e transmitidos nos bancos acadêmicos; os disciplinares, relacionados aos mais variados campos do saber (biologia, matemática, história, entre outros); os curriculares, representados pelos conteúdos na grade curricular da escola; e os experienciais, produzidos no decorrer das experiências práticas da docência, sendo todos relevantes á aprendizagem docente. Dentre todos eles, contudo, o autor destaca os saberes experienciais como mais importantes ao docente, prioritariamente pela relação externa que os docentes têm com os outros três saberes, a medida que não conseguem controlar a produção dos mesmos, o que difere aos saberes experienciais, essencialmente geridos pelo docente (TARDIF, 2014). Não distintamente é a experiência o grande elemento no qual as aprendizagens estão vinculadas, desde o

momento em que o indivíduo nasce, durante seu desenvolvimento e até seu último dia de vida (JARVIS, 2008).

Os saberes experienciais são aqueles originados das trajetórias da vida pessoal e profissional do professor, diretamente relacionados a atividade docente na prática cotidiana e que são validadas pela experiência quando de processos reflexivos (CUNHA; ISAIÁ, 2006; TARDIF, 2014). Entretanto, Ferreira (2010) alerta para o fato de que este processo reflexivo pouco acontece, mesmo o docente tendo interiorizado durante toda sua vida pessoal (sobretudo profissional) diversos conhecimentos, valores ou crenças que edificaram sua personalidade na prática. No cenário da aprendizagem ao longo da vida, estes conhecimentos, crenças e valores presentes na vida profissional do professor, possuem relação com a socialização do professor, a saber, socialização primária e socialização secundária (JARVIS, 2006). Na socialização primária, o contato com a família em especial representa aos professores a aprendizagem de valores (como por exemplo, respeito e responsabilidade), e crenças que depois se desdobram na atuação profissional, como mostram estudos com professores universitários de Educação Física (STADNIK; CUNHA; PEREIRA, 2009; MOLETTA, 2013). A socialização secundária, por sua vez, insere o professor no contato com a sociedade, em ambientes como a escola, a universidade e o trabalho, nos quais o indivíduo amplia suas experiências de aprendizagem (JARVIS, 2007).

A perspectiva de acrescer o entendimento sobre o aprender pela experiência nas socializações do professor já havia sido demarcada por Tardif (2014), que considera as experiências anteriores como aquelas advindas da família, amigos e do período escolar, como socialização pré-profissional. Os estudos com esta abordagem (RAYMOND; BUTT; YAMAGISHI, 1993; LESSARD; TARDIF, 1996; TARDIF; LESSARD, 2000) são datados da década de 1990, buscando representar como se construía o desempenho e as capacidades do saber ensinar docente a partir de suas histórias de vida, supondo que os docentes internalizavam conhecimentos, crenças, valores e competências relacionadas diretamente a função de ensinar, sendo todos estes (re)atualizados e reutilizados (TARDIF, 2014).

O primeiro identificou que o uso de autobiografias era importante para mencionar os motivos da escolha pela carreira docente e a relevância das experiências antes da formação, embora, com um direcionamento quase que específico ao papel institucionalizado do professor, a orientação da prática pedagógica, identidade docente e maneiras de ensinar (RAYMOND; BUTT; YAMAGISHI, 1993). Os

outros dois estudos apontam semelhanças ao primeiro estudo, os quais oferecem uma ênfase maior sobre as experiências na infância e sua relação com a docência, especialmente a perspectiva de familiares que já estão inseridos nesta profissão, impulsionando um movimento conhecido como socialização por antecipação, quando alguém encontra num familiar próximo a influência para a docência, papel este já desempenhado pelo familiar (LESSARD; TARDIF, 1996; TARDIF; LESSARD, 2000).

Todavia, os três estudos pouco discutem o impacto das experiências na aprendizagem destes professores, dando um entendimento de que a escolha pelo magistério é parcialmente algo inato e que aflora a partir de determinado acontecimento ou influência (TARDIF, 2014). Há, portanto, um trato equivocado com a(s) experiência(s) ao longo da vida do docente, que não é cumulativa, mas sim episódica, refletida na conexão com o mundo. Desta maneira, o mundo vida sempre muda a partir do momento em que se questiona sobre as experiências e percebe-se que há uma situação nova para se resolver, seja ela vivida sozinha ou conjunta, seja refletindo sobre experiências anteriores, ocasionando assim mudanças nas situações de vida, e nas biografias (JARVIS, 2015).

Fatiar a experiência e avaliá-la como sendo um movimento da vida sem nenhuma relação com outros movimentos é um fato complexo, isto por que a experiência não é produto de contabilidade, mas sim aprender sobre o vivido e sobre si (CUNHA, 2011). Outro elemento de discussão sobre a aprendizagem está condicionado a um tempo determinado para uma experiência. Erroneamente, o chamado ‘tempo de conclusão’ encontra-se destacado como um critério de qualidade e eficiência da formação (READINGS, 2002). Em outras palavras, o professor não aprende apenas em sua graduação e sua pós-graduação, ou mesmo em qualquer outro curso ou programa, mas sim num *continuum* de sua vida. Esta condição limitadora é questionada, uma vez que vêm se tornando cada vez mais importante refletir sobre a atividade docente voltando-se para ela, reconhecendo que a prática é uma fonte de conhecimentos (RAMOS; AFONSO; GARCIA, 2005), destacando a necessidade do docente em aprender a ler sua realidade como professor universitário (ALGERI; MOROSINI, 2005).

Uma das oportunidades do professor universitário aprender a ler sua realidade está em compreender suas situações de aprendizagens mais latentes, apontadas por Jarvis como situações formais, não formais e informais de aprendizagem (JARVIS, 2009). Nestas situações o professor aprende, basicamente, em instituições de ensino que oferecem

processos de educação com certificação (formal), a partir de cursos, workshops de curta duração relacionados ao interesse em uma área específica (não formal) e pelas trocas entre pares ou buscas autodirecionadas para aprender sobre algo, sem a necessidade de certificação (informal) (LA BELLE, 1992; JARVIS, 2009). Esta realidade já vem sendo explorada em alguns estudos, destacando, por exemplo, que professores universitários experientes preferem situações formais de aprendizagem, embora sem deixar de aproveitar situações informais (RITCHER et al., 2011), que as aprendizagens informais está vinculada as relações de trocas dos professores com seus pares e também com seus alunos (STADNIK; CUNHA; PEREIRA, 2009; MOLETTA, 2013), e também que a escolha por situações de aprendizagem não formal estão intimamente relacionadas a atuação profissional (THOUIDIS; PNEVMATIKOS, 2014).

Ao recordar-se a teoria basilar deste estudo, nomeadamente, a perspectiva de que o ser humano aprende ao longo da vida desde o nascimento até sua morte (JARVIS, 2006), é possível referir que o professor não é um indivíduo que apenas ensina, ele ou ela também aprendem, e o fazem a partir das experiências, seja de maneira reflexiva ou não. Desta forma, busca-se visualizar não apenas o período de prática profissional, necessário para a aprendizagem docente do professor universitário como bem demonstram os estudos da pedagogia universitária (BOLZAN; ISAIA, 2006; BOLZAN; POWACZUK, 2017), mas também aquilo que vem antes do percurso formativo deste professor, entendendo como ele aprende, como ele vive suas experiências, de que maneira acha que aprende melhor e quais os impactos destas aprendizagens em futuras aprendizagens, em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na dinâmica da docência universitária, compreender como o professor aprende também passa pelo entendimento que, em certa maneira, nunca se estabelece um significado imediato ao que se é experienciado, isso por que, desde o início da vida, quando se aprende de maneira pré-consciente mesmo no útero da mãe, até o momento em que se está consciente das experiências de aprendizagem na vida adulta, impera sobre o indivíduo uma estrutura socialmente estabelecida, com linguagem e significados próprios os quais se internaliza de modo que a maioria dos significados reflete a sociedade em que se nasce (JARVIS, 2013), a partir das sensações transformadas no interior de um contexto social (JARVIS, 2007).

Em seu estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores, Marcelo García (1999) atenta para este propósito, de que

seria necessário entender como os professores aprendem, citando na oportunidade os princípios da andragogia (aprendizagem de adultos), os quais também estão na base da teoria de Jarvis (2006; 2007; 2008). Conforme Marcelo García (1999), baseado em Knowles (1984), é preciso compreender que o professor evolui de uma condição de dependência para outra de autonomia, que não é possível compreender a formação do professor sem o olhar atento para a experiência quotidiana e imediata, e também, que a análise da experiência apenas se fundamenta a medida que se consideram os problemas e as necessidades apontadas pelos próprios professores, o que por sua vez, motiva os professores a aprenderem.

Por fim, diante dos aspectos de aprender ao longo do percurso de vida do docente universitário, revela-se a importância da valorização das experiências de aprendizagem deste indivíduo, “como um processo de construção/desconstrução/construção do sujeito, neste caso o professor, que acontece ao longo da sua história de vida [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 199). Assim, o desafio da pedagogia universitária é considerar que o aprender para a docência está imbricado nos caminhos profissionais e pessoais do professor universitário, transferindo à experiência, conforme Dominicé (2007), o seu lugar de merecimento no processo de aprender os conhecimentos relevantes para a existência, compreendendo que o sujeito constrói sua aprendizagem ativamente no decorrer de seu percurso de vida, produzindo nos indivíduos uma necessidade de aprender o tempo todo para encontrar seu lugar na sociedade (JARVIS, 2007; 2013).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, encontram-se os procedimentos metodológicos que serviram como base ao percurso investigativo construído nesse estudo. As abordagens escolhidas e adotadas na pesquisa associam-se ao paradigma de investigação preconizado, cuja intenção evoca um delineamento entre a seleção dos participantes, o contexto investigado, a maneira como os dados foram coletados e posteriormente analisados, além da garantia da ética e do compromisso com o aporte científico.

3.1 CONFIABILIDADE DA PESQUISA QUALITATIVA

A importância da pesquisa qualitativa tem sido ampliada no universo da pesquisa científica, especialmente no que se refere ao rigor e a confiabilidade dos métodos por ela aplicados. A fim de contribuir com o patamar elevado deste tipo de pesquisa, Shenton (2004) apresenta quatro critérios aos pesquisadores qualitativos para garantir a confiabilidade da pesquisa qualitativa, a saber: credibilidade, transferibilidade, confiabilidade e confirmabilidade. Tais critérios são estratégias genéricas que podem ser aplicadas a pesquisas específicas em conformidade com o desenho adotado (SHENTON, 2004).

O quadro 1, a seguir, apresenta como este estudo buscou atender aos critérios acima mencionados, bem como seus subcritérios, para que fosse possível garantir a maior confiabilidade em cada um dos itens.

Quadro 1. Critérios para confiabilidade na pesquisa qualitativa.

Estratégias para garantir a confiabilidade (critérios e sub-critérios)	Atendimento aos critérios
1. Credibilidade	
- Adoção de métodos de pesquisa apropriados	O aporte teórico em Creswell (2013) e Yin (2015) permitiram aprofundamento na escolha e elaboração do método investigativo
- Familiaridade com o contexto investigado	O pesquisador (Fabrício) é conhecedor da cultura organizacional da instituição e de seus professores a partir de 2017. Já a orientadora (Gelcemar) do estudo é docente colaboradora a mais de 10 anos na instituição, conhecendo melhor a cultura e os professores do local investigado, além de anos de experiência atuando com pesquisas relacionadas a professores
- Amostragem aleatória dos indivíduos	Esse critério está contemplado e explicado no item 3.2 <i>Participantes da pesquisa</i>
- Triangulação dos dados	Para esta pesquisa, utilizou-se uma entrevista semi-estruturada e o <i>Rappaport Time Line</i> (ver

- Táticas para garantir a honestidade dos informantes	<p><u>item 3.3 <i>Instrumentos para coleta de dados</i></u></p> <p>Todos os participantes do estudo aceitaram participar da pesquisa após convite e explicação do projeto. O item 3.4 <i>Procedimento de coleta de dados</i> esclarece amplamente o atendimento a este critério</p>
- Questionamento interativo	<p>Esse item foi atendimento parcialmente no processo de coleta de dados. Como a entrevista teve dois momentos com um intervalo entre ambas, o segundo foi destinado a confirmar (ou não) algumas informações mencionadas pelos informantes</p>
- Análise de caso negativo	<p>O método de análise temática contribuiu no atendimento a este critério (ver a conceituação de análise temática no item 3.1 <i>Caracterização do estudo</i>)</p>
- Sessões frequentes de discussão entre o pesquisador e seus superiores	<p>A proposta do estudo foi constantemente discutida em seu desenvolvimento, seja com os colegas de laboratório, a professora orientadora, e outros pesquisadores de relevância ao tema (ex: exame de qualificação do projeto)</p>
- Escrutínio por pares do projeto	<p>O exame de qualificação atende a este critério</p>
- Comentário reflexivo do pesquisador	<p>Este critério foi atendido parcialmente nos encontros realizados com a pesquisadora superior (orientadora), por meio de conversas e discussões verbais</p>
- Antecedentes, qualificações e experiência do investigador	<p>O pesquisador é licenciado e bacharel em Educação Física. Possui experiência de três anos relacionado a pesquisa de formação de professores em Educação Física (grupos de pesquisa e publicações nesta temática)</p>
- Checagem entre membros	<p>Esse critério foi atendido com a devolução das entrevistas transcritas aos informantes para validação de seu conteúdo. O processo ocorreu da mesma maneira em relação as <i>Rappaport Time Line</i> (ver item 3.4 <i>Procedimento de coleta de dados</i>)</p>
- Descrição profunda do fenômeno	<p>A revisão de literatura sobre a teoria base e a escolha pela análise temática contribuem nesse processo, estreitando a relação entre ambas na apresentação e discussão dos resultados, destacando experiências que foram importantes na aprendizagem dos professores universitários de Educação Física</p>
- Exame dos resultados de pesquisas prévias	<p>Não há na literatura investigada pesquisas com o mesmo cunho metodológico e teórico aplicado aos professores universitários. Contudo, há pesquisas que abordam a aprendizagem em professores escolares de Educação Física, como também treinadores esportivos. Ambos auxiliaram na elaboração das etapas desta pesquisa</p>
2. Transferibilidade	
- Deixar claro o contexto do estudo para contextualizar possibilidades de	A pesquisa foi realizada no Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa

generalização/extrapolação

Catarina, localizada na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Os professores universitários convidados deveriam ter ao mínimo 20 anos de docência no ensino superior, estar vinculado a universidade e aceitar participar da pesquisa. De um total de 16 professores aptos a participar, seis aceitaram integrar a pesquisa, sendo duas mulheres e quatro homens. Para a coleta de dados foram utilizadas a entrevista semi-estruturada e a *Rappaport Time Line*. Foram feitas duas entrevistas com cada professor, com média de 1h50min cada uma, totalizando mais de 18h de gravação. A coleta de dados foi realizada antes (Julho) e depois (Agosto e Setembro) do recesso escolar previsto no calendário acadêmico da UFSC/2018, que obedeceu o período foi de 05/07 a 30/07

3. Confiabilidade

- Desenho da pesquisa e sua implementação	Toda a seção dos Procedimentos metodológicos se preocupa em atender a estes critérios da maneira mais explícita possível
- Detalhe operacional da coleta de dados	
- Avaliação reflexiva do projeto (efetividade do inquérito)	Este critério apresenta um item em especial nos métodos

4. Confirmabilidade

- Triangulação para evitar o viés interpretativo do pesquisador	Todo o capítulo dos Procedimentos Metodológicos se preocupa em atender a estes critérios da maneira mais explícita possível
- Admissão das crenças do pesquisador	
- Descrição metodológica densa para permitir escrutínio dos resultados	
- Utilizar diagramas para facilitar a auditoria do processo pelos leitores	

Fonte: elaborado pelo autor com base em Shenton (2004).

Importa salientar que, tais apontamentos são aprofundados no decorrer da seção métodos para que seja mais compreensível a identificação de como e onde estes critérios foram atendidos em suas especificidades. Há também o reconhecimento de que nem todos os critérios devam ser atendidos, mas sim, a maior quantidade possível para que a pesquisa obtenha o mais alto nível de confiabilidade.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo qualitativo é caracterizado como descritivo por envolver um processo de caráter interpretativo, cujo delineamento compreende um estudo transversal (CRESWELL, 2013; SPARKES; SMITH, 2014). A pesquisa qualitativa busca a compreensão da realidade social dos indivíduos, evidenciando culturas, explorando os comportamentos e as perspectivas decorrentes das suas vidas diárias,

adotando-se uma posição reflexiva, não se vinculando apenas as experiências subjetivas dos participantes do estudo, mas preocupa-se também com a subjetividade do pesquisador, ou seja, ressalta a necessidade de cuidados para que o mesmo não afete as maneiras de condução e os resultados da pesquisa (CRESWELL, 2013).

A pesquisa qualitativa ainda compreende processos de transcrever e de gerenciar os dados, preocupando-se com o que eles representam, o que está neles ou como são constituídos, considerando suas possíveis interrelações a partir de uma consciência reflexiva da escrita e da representação destes dados (CRESWELL, 2013). Contribuindo com esta perspectiva, Yin (2011) destaca como fundamental a contribuição da pesquisa qualitativa para as informações sobre conceitos já existentes e que possam ajudar na explicação do comportamento social humano, bem como o esforço pelo uso de diversas fontes de evidência para o objeto que se pretende pesquisar, ao invés de confiar apenas em uma fonte.

Sobre a pesquisa descritiva, a mesma tem por objetivo essencial a descrição de características de uma determinada população ou mesmo de um fenômeno, utilizando-se de técnicas já padronizadas para a coleta dos dados, o que possibilita a representação sobre a atuação prática destes indivíduos, suas crenças, seus hábitos e suas opiniões (GIL, 2008). Quanto aos estudos descritivos e interpretativos pode-se inferir que estes são elaborados com o intuito de descrever os fenômenos que foram observados, interpretando-os e aprofundando-os em uma realidade de características específicas, levando em consideração a particularidade do contexto e seus encadeamentos socioculturais que o constituem (DENZIN; LINCOLN, 2008).

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

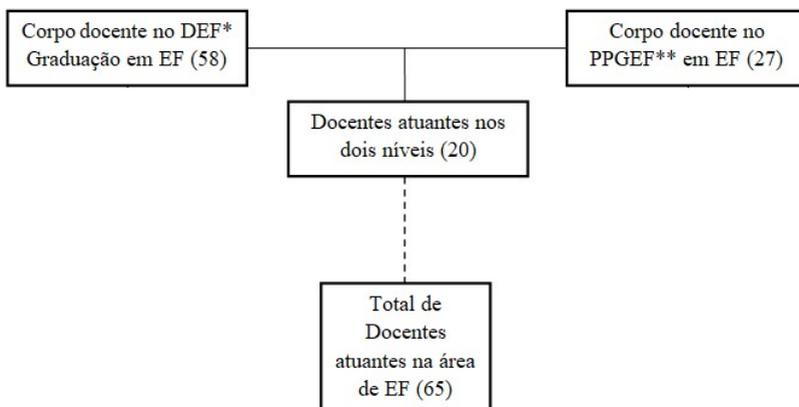
3.3.1 Professores universitários

Os participantes do estudo foram professores universitários de Educação Física cuja atuação profissional estivesse vinculada ao Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tanto na graduação (Licenciatura e Bacharelado), como na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado).

Para o estudo, inicialmente, foram identificados todos os professores atuantes nos cursos de graduação em Educação Física a partir de listagem disponibilizada pela secretaria do Departamento de Educação Física (DEF) da UFSC. Da mesma forma, foram identificados

os professores atuantes na Pós-Graduação, conforme listagem concedida pela secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF). De acordo com as listagens fornecidas, havia 65 professores atuantes na instituição nos dois níveis de ensino citados (figura 3).

Figura 3. Disposição do corpo docente em Educação Física na UFSC no momento da seleção dos participantes.



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

*DEF – Departamento de Educação Física

**PPGEF – Programa de Pós-Graduação em Educação Física

Com o mapeamento dos professores universitários, foram convidados a participar do estudo aqueles que atenderam aos seguintes critérios de inclusão, a saber:

1. Estar exercendo a função de professor universitário em Educação Física na instituição de ensino superior.
2. Possuir mais de 20 anos de docência no ensino superior, seja ensino superior público ou privado, tendo cumprido ao menos o período de estágio probatório (três anos), na instituição de ensino superior investigada.
3. Aceitar fazer parte do estudo.

Em relação ao primeiro critério de inclusão, este se justifica pelo caráter de vínculo profissional ativo que os professores precisavam ter com a instituição investigada no momento do estudo. No que tange ao segundo critério de inclusão de professores no estudo, este se

justifica por compreender que os docentes com este tempo da carreira já se encontram no direcionamento para a fase final e já passaram por experiências significativas que demarcam a sua trajetória. Ainda em relação ao segundo critério, especificamente sobre o estágio probatório, entende-se que a atuação em distintas instituições de ensino superior que contabilizam a carreira é importante para a construção do cenário formativo do docente, contudo, o cumprimento do estágio probatório confirma o caráter efetivo do professor para com a instituição. Por fim, o terceiro critério, o qual corresponde ao aceite, é justificado pelo convite aos docentes que se adequaram nos dois primeiros itens, estando assim aptos a serem convidados, tornando-se participantes do estudo ao aceitarem.

Os critérios de exclusão foram os seguintes:

1. Ser professor efetivo na instituição de ensino superior, mas não ter sua formação inicial na área de Educação Física.
2. Estar afastado ou atuando como professor substituto.

Assim, após a averiguação dos dois primeiros critérios de inclusão, o total de 16 docentes foi considerado apto a participar do estudo.

3.4 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

O estudo foi realizado com professores universitários de Educação Física de uma universidade pública. Os professores investigados estão lotados no Centro de Desportos da UFSC, em seu único Departamento de Educação Física, exercendo a função de docente. Os níveis de atuação dos professores são, nomeadamente, a graduação (cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física) e de pós-graduação (Programa de Pós-graduação em Educação Física).

A UFSC é uma instituição de caráter público e que se encontra localizada na região leste do Estado de Santa Catarina. Assim, como a maioria das instituições públicas, a universidade tem como proposta de trabalho a tríade ensino, pesquisa e extensão, organizada estruturalmente em departamentos e centros de ensino. Segundo dados atualizados em 2017, a universidade conta com 11 centros de ensino, cuja composição atende ao número de 57 departamentos e duas coordenadorias especiais. Em relação a oferta de cursos, estes se dispõem em 119 cursos de graduação (13 a distância e 106 presenciais), além de 22 cursos de especialização, 65 cursos de mestrado, 19 cursos de mestrado

profissional, 56 cursos de doutorado e o atendimento a rede básica de ensino com o Colégio de Aplicação, perfazendo um total de 46.433 alunos matriculados em atividades de ensino na instituição.

Sobre os níveis de atuação dos professores investigados, nomeadamente, os cursos de Licenciatura e Bacharelado, e os cursos de Mestrado e de Doutorado, estes são estruturados conforme as legislações vigentes. O curso de Licenciatura em Educação Física foi constituído na instituição pela portaria nº 470/GR/74 de 7 de Outubro de 1974, cujo início se deu apenas em 1975 e o reconhecimento oficial apenas em 1978 a partir da Lei nº 81.759. A UFSC oferece cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física em conformidade com os dispositivos das Resoluções nº 01 e 02/CNE/2002 e a Resolução nº 07/CNE/2004, ambas vigentes.

Em relação ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física, este se organiza em Mestrado e Doutorado a partir da Resolução nº18/2017/CPG, instituindo que o programa estrutura-se em áreas de concentração e linhas de pesquisa. As áreas de concentração se dividem em três: a) Atividade Física Relacionada à Saúde; b) Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física; e c) Biodinâmica do Desempenho Humano. Já as linhas de pesquisa, por sua vez, estão alocadas dentro das áreas e subdividem-se em duas para cada área respectivamente, sendo elas: a) Processos e Programas de Promoção da Atividade Física; b) Educação Física, Condições de Vida e Saúde; c) Teorias sobre o Corpo, Movimento Humano, Esportes e Lazer; d) Teorias Pedagógicas e Didáticas do Ensino da Educação Física; e) Biomecânica do Movimento Humano; e f) Exercício Físico e Desempenho no Esporte.

O encadeamento desta organização permite o entendimento da área de concentração que os professores investigados mais dedicam seus esforços em relação à tríade ensino, pesquisa e extensão, bem como em qual curso de graduação eles atuam como docentes universitários, favorecendo o entendimento do contexto que encontram, o que para o estudo é significativo a medida que oferece clareza sobre quem são esses sujeitos e em que cenário estão atuando atualmente.

3.5 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

De modo a operacionalizar a coleta das informações, neste estudo, foram utilizados na recolha dos dados dois instrumentos, quais sejam: o *Rappaport Time Line* (RTL) e a entrevista semiestruturada. A seguir será apresentado detalhadamente cada um.

3.5.1 Entrevista semiestruturada

O relacionamento e a extensão da interação entre o pesquisador e os participantes do estudo precisam sempre ser compreendidos e descritos para que seja percebido o efeito que esta relação infere nas respostas, bem como na compreensão que o pesquisador estabelece dos fenômenos representados (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007). Esta interação mais proximal entre o pesquisador e o participante é um dos elementos mais significativos da entrevista como instrumento de coleta de dados (YIN, 2011), relação já destacada em outros estudos sobre essa temática (NUNKOOSING, 2005).

Para tanto, este estudo, na etapa de aprofundamento das informações, foi realizada uma entrevista do tipo semiestruturada. A entrevista semiestruturada possui como características se configurar de maneira em que o participante expresse suas ideias, sentimentos, atitudes e opiniões de forma flexível (SPARKES; SMITH, 2014).

As entrevistas semiestruturadas têm demonstrado o interesse crescente dos pesquisadores de investigações qualitativas, fazendo com que sua utilização seja cada vez mais frequente. Tal interesse associa-se a expectativa de que os sujeitos entrevistados expressem melhor as suas opiniões em uma entrevista cujo desenho seja mais aberto do que em uma puramente estruturada, ou mesmo um questionário. Comparadas às entrevistas estruturadas, as entrevistas semiestruturadas não seguem uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, mas sim um roteiro mais flexível, permitindo a alocação das perguntas em momentos apropriados, conforme as respostas fornecidas pelos entrevistados (FLICK, 2004).

Com o intuito de obter descrições contextualizadas sobre as aprendizagens a partir de experiências de vida durante o período de docência no ensino superior, foi elaborada a matriz da entrevista, considerando o referencial teórico da área (apêndice 1), com o roteiro que abordou os seguintes temas geradores de investigação (apêndice 2):

- 1. Tema Gerador:** experiências de vida antes da formação;
- 2. Tema Gerador:** experiências relacionadas à Educação Física;
- 3. Tema Gerador:** formação inicial;
- 4. Tema Gerador:** experiências profissionais;
- 5. Tema Gerador:** experiências profissionais no ensino superior;
- 6. Tema Gerador:** experiências profissionais na UFSC.

Ressalta-se que, a entrevista foi gravada com auxílio de um aparelho digital de áudio, sendo transcrita na íntegra e posteriormente devolvida ao entrevistado para o processo de validação de seu conteúdo. Como contributo a fidedignidade das respostas a serem obtidas com a entrevista semiestruturada foi realizado um teste piloto com professores universitários de Educação Física, com características semelhantes, técnica esta recomendada por Yin (2011), a fim de refinar o planejamento de coleta de dados, desenvolvendo também linhas de perguntas relevantes.

3.5.2 Rappaport Time Line

O estudo que deu origem a RTL teve o intuito de expandir o conceito de identidade de ego, incluindo perspectivas temporais (RAPPAPORT; ENRICH; WILSON, 1985), possibilitando a utilização do instrumento em diferentes áreas do conhecimento. Recentemente a RTL tem contribuído em estudos com treinadores esportivos, a fim de analisar as suas aprendizagens profissionais ao longo da vida (TOZETTO, 2016; SAMPAIO, 2017), sendo considerado de relevância nesta investigação, pois, permitiu ampliar os dados dos professores universitários de Educação Física, bem como estimular informações que não foram contempladas na entrevista (RAPPAPORT, 1984).

A RTL se constitui de um instrumento simples, cuja finalidade é basicamente destinada a medir elementos como a densidade temporal, a extensão temporal e a duração percebida a partir daquilo que os sujeitos relatam como representação de sua totalidade de vida. Para as pretensões deste estudo, que objetivou analisar a aprendizagem ao longo da vida de professores universitários de Educação Física, a RTL se apresenta como uma maneira ilustrativa de levantar e esclarecer a cronologia dos acontecimentos importantes na vida de uma pessoa (SPARKES; SMITH, 2014), especialmente a luz do que esclarece a teoria de aprendizagem ao longo da vida de Jarvis (2006; 2007; 2008), com importância a experiência e ao tempo na biografia do indivíduo.

Para tanto, a construção deste instrumento, ocorreu da seguinte maneira: após a realização da primeira entrevista e de sua transcrição, o pesquisador elaborou uma RTL prévia a partir dos dados. Na sequência, esta RTL foi levada ao participante no momento da segunda entrevista a fim do mesmo apreciá-la e utilizá-la como estimulador de memória, editando-a conforme sua preferência. Ainda, ao concluir o procedimento da entrevista, cada participante permaneceu com a RTL por mais um

período, com o intuito de revisá-la totalmente e realizar as modificações necessárias para a fidedignidade de seu conteúdo.

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após o projeto receber a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (parecer número 2.736.157), foi realizado o primeiro contato com os 16 professores universitários no intuito de explicar sobre os objetivos e a natureza do estudo ao qual estavam aptos a participar (anexo 1). Este contato foi feito primeiramente por e-mail aos professores, enviando os e-mails antes do recesso de férias da metade do ano de 2018, vigente no calendário acadêmico da instituição. Este primeiro contato consistiu-se apenas de uma apresentação breve do projeto e na verificação da possibilidade de poder agendar um horário pessoalmente com os professores que manifestassem interesse, para explicar todo o projeto de pesquisa. Na primeira rodada de envio dos e-mails, oito professores manifestaram interesse, sendo possível marcar um horário apenas com cinco deles para explicar de maneira ampla sobre a pesquisa. Foi feita uma nova rodada de envio para os 11 professores que não retornaram, contudo, novamente sem êxito.

Aos cinco professores que se dispuseram a compreender mais sobre a pesquisa, foi agendado um horário nas dependências da própria instituição em que lecionam, especificamente em suas salas, ocorrendo durante o período de junho e julho de 2018. Nestes momentos, o pesquisador entregou uma carta de apresentação do estudo (apêndice 3), explicando o objetivo da investigação, a maneira como seria realizada a coletas dos dados e qual seria o papel dos professores a serem selecionados. Ao compreenderem mais sobre a pesquisa, os cinco professores se dispuseram a participar do estudo.

Posteriormente a estes encontros com os cinco professores, outro(a) professor(a) retornou a uma terceira rodada de e-mails, enviada para os três professores do grupo inicial de oito professores que não haviam retornado o segundo e-mail. Este(a) professor(a) aceitou marcar um horário para a explicação da pesquisa, aceitando participar do estudo. Desta forma, dos 16 professores aptos a participar, seis foram selecionados mediante aceite e estão caracterizados na tabela 1, a seguir.

Tabela 1. Caracterização dos participantes da pesquisa.

Identificação		Formação Profissional		Atuação Profissional		
Professor(a)	Sexo	Formação Inicial (ano)	Pós-Graduação (ano)	Docência no Magistério (anos)	Docência no Magistério Superior (anos)	Leciona na IES
Professor Danilo	Masculino	Licenciatura em Educação Física (1979)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Especialização em Educação Psicomotora (1981) ▪ Especialização em Técnicas Desportivas (1982) ▪ Mestrado em Ciências do Movimento Humano (1988) ▪ Doutorado em Educação Física (2016) 	3 anos	33 anos	27 anos
Professor Jorge	Masculino	Licenciatura em Educação Física (1989)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Especialização em Ciência do Movimento Humano (1993) ▪ Mestrado em Ciência do Movimento Humano (1996) ▪ Doutorado em Educação Física (2016) 		21 anos	21 anos
Professor Francisco	Masculino	Licenciatura em Educação Física (1983) Graduação em Engenharia Elétrica (1984)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Especialização em Educação Física (1988) ▪ Especialização em Ciências da Preparação Física (1993) ▪ Mestrado em Educação (1996) ▪ Doutorado em Educação (em andamento) 	1 ano	23 anos	22 anos
Professora Helena	Feminino	Licenciatura em Educação Física (1993)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Especialização em Educação Física Escolar (1996) ▪ Mestrado em Educação (2003) ▪ Doutorado em Educação Física (2015) 		21 anos	21 anos
Professora Laura	Feminino	Licenciatura em Educação Física (1986)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Especialização em Ciência de Musculação (1991) ▪ Mestrado em Educação Física (1999) ▪ Doutorado em Enfermagem (2004) ▪ Aperfeiçoamento em Educação Física (2004) ▪ Pós-Doutorado na University of Illinois Urbana-Champaign (2010) 	9 anos	20 anos	19 anos
Professor Milton	Masculino	Licenciatura em Educação Física (1987)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Especialização em Educação Física e Biomecânica (1989) ▪ Mestrado em Ciências do Movimento Humano (1994) ▪ Doutorado em Ciências do Movimento Humano (2000) 		23 anos	23 anos

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Após as confirmações de quais professores participariam do estudo, o pesquisador agendou via e-mail o dia, local e horário da primeira entrevista com cada participante. As entrevistas, todas individuais com cada professor, foram marcadas nas salas de cada um, especialmente por ser um ambiente conhecido e agradável aos professores, tornando o momento da entrevista mais tranquilo em relação ao seu andamento. Durante a realização da primeira entrevista, o pesquisador explicou novamente o objetivo da realização do estudo, ouvindo dos professores participantes qualquer dúvida inicial que pudessem ter. Em seguida, foi explicado o processo da realização da entrevista, apresentando o roteiro a ser utilizado, deixando inclusive uma cópia do mesmo para cada professor. Nesta oportunidade, também foi apresentado aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo 2), o qual foi assinado pelos professores, ficando uma cópia para o pesquisador e outra para o participante do estudo. Diante disso, iniciava-se a entrevista pedindo que o professor fizesse uma apresentação breve de sua pessoa.

Em seguida a este momento de apresentação, o pesquisador, com auxílio do roteiro previamente estabelecido, se preocupou com um resgate dos primeiros anos da história de vida de cada professor, identificando situações relacionadas a socialização primária e a socialização secundária de cada professor. Na sequência, o pesquisador perguntou aos professores sobre a escolha pelo curso de Educação Física e após sobre os níveis de titulação que cada um havia cursado. De maneira geral, a primeira entrevista foi destinada a atender esses quatro itens, tendo em vista o tempo decorrido contabilizando a média de 1h25min com cada professor. Ao término da primeira entrevista, o pesquisador relatou aos professores que seria aplicada a RTL sobre os primeiros dados obtidos na primeira entrevista, sendo esta entregue a cada professor quando da segunda entrevista, para que os mesmos pudessem avaliar seu conteúdo e editar conforme achassem necessário, além de servir como estimulador de memória.

O procedimento da RTL envolve apresentar aos sujeitos uma folha de papel, medida A4 (210mm x 297mm), com as palavras “início” e “fim”, e dentro deste limite apresentar quais foram as experiências significativas em sua vida, especificamente relativas ao início da vida até o tempo mais recente de docência no ensino superior. A RTL apresenta como diferencial a oportunidade de se verificarem várias dimensões temporais em um único instrumento (RAPPAPORT, 1984).

A ênfase na propriedade “tempo” é importante à medida que se relaciona com a teoria de Jarvis, a qual considera o tempo como

essencial na manifestação de experiências que podem vir a se tornar aprendizagens (JARVIS, 2006). Nesta medida, o RTL auxilia ainda como estimulador da memória, orientando as entrevistas da pesquisa narrativa (CRESWELL, 2013).

A segunda entrevista, após apresentar a RTL para cada professor, foi realizada nos mesmo locais das primeiras entrevistas com cada um dos professores, ou seja, em suas salas no departamento do qual fazem parte na universidade. A segunda entrevista teve como foco as temáticas do início da docência, a docência atualmente, as situações de aprendizagem e os processos de reflexão dos professores em relação à docência universitária. O tempo de duração em média das segundas entrevistas foi de aproximadamente 1h30min.

Após a recolha dos dados a partir das entrevistas, o pesquisador combinou com os professores um dia para que os mesmos fizessem a devolução da RTL corrigida e editada conforme a necessidade percebida pelos professores. O pesquisador ainda salientou, novamente, que as informações fornecidas durante a entrevista seriam utilizadas apenas para fins de pesquisa e somente os pesquisadores envolvidos nesta investigação tiveram acesso ao conteúdo das entrevistas.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS

Em qualquer tipo de pesquisa, o pesquisador sempre deverá observar alguns problemas éticos, presentes na coleta dos dados, na análise ou na divulgação de relatórios qualitativos. Contudo, o pesquisador realiza estudos com indivíduos que na realidade representam uma imagem composta e não apenas uma imagem individual (CRESWELL, 2013). Nesta perspectiva, para obter dos participantes da pesquisa o seu apoio, o pesquisador qualitativo necessita transmitir a estes indivíduos que os mesmos estarão participando de um estudo científico, explicando-lhes o propósito do mesmo e que não serão envolvidos em nenhuma atividade que não esteja relacionada diretamente aos fins do estudo. Por isso a importância dos cuidados éticos nos estudos científicos (CRESWELL, 2013).

Desta forma, o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. A participação dos professores universitários foi viabilizada a partir da leitura e assinatura do TCLE, sendo que uma cópia ficou com cada professor investigado. No momento das entrevistas, apenas o entrevistado e o pesquisador estiveram presentes no ambiente escolhido pelo entrevistado.

Cabe destacar que a participação dos professores no estudo envolve riscos mínimos nos fatores psicológicos e sociais, como, por exemplo, cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas da entrevista e desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio. Ressalta-se que em caso de manifestação de sentimento de angústia ou necessidade de procedimento da entrevista, ocorrer a necessidade de um novo agendamento de acordo com a disponibilidade do entrevistado.

3.8 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados foram empregados os procedimentos de análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006; BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016), tendo como suporte o *software* Nvivo versão 9.0, o qual se configura como uma importante ferramenta que auxilia o pesquisador no processo de organização e sistematização de dados qualitativos. O uso do método de análise temática se justifica por alguns fatores, nomeadamente: a) coerência epistemológica (paradigma construtivista/interpretativista) com a análise temática pela perspectiva construtivista, que neste enfoque não se ocupa apenas de motivações individuais, mas sim dos contextos e das condições em que as experiências são consideradas; b) adequação ao delineamento transversal empregado neste estudo, uma vez que a análise temática pode ser um método construtivista, o qual busca examinar como os eventos, as realidades, os significados e as experiências são efeitos de uma série de discursos que operam dentro de uma sociedade; c) oportuniza maior riqueza para a qualidade dos dados coletados quando relacionado a problemática do estudo, neste caso, investigar as aprendizagens ao longo da vida dos professores universitários valorizando as experiências de aprendizagem na trajetória de vida (BRAUN; CLARKE, 2006).

Nesta perspectiva, importa considerar o papel do pesquisador diante de um paradigma construtivista/interpretativista. Para Creswell (2013), tal paradigma é uma cosmovisão que quando adotado revela os significados de mundo dos indivíduos investigados, sendo estes variados e múltiplos. Isso exige do pesquisador analisar a complexidade das visões sem restringir significados em categorias, abordando os processos de interação dos indivíduos e reconhecendo que sua própria posição (enquanto pesquisador) molda a maneira como a interpretação é posicionada. Desta maneira, *“the researcher’s intent, then, is to make*

sense of (or interpret) the meanings others have about the world” (CRESWELL, 2013, p. 25).

Diante do exposto, a análise temática se configura como um método que busca identificar, analisar e relatar padrões (temas) em relação a um conjunto de dados qualitativos (BRAUN; CLARKE, 2006). Quanto as orientações de Braun, Clarke e Weate (2016) para realizar a análise temática, este estudo utilizou um método construtivista, realizando a identificação dos dados a partir de uma análise dedutiva/indutiva, cujo nível dos temas foi latente/interpretativo. O processo de análise envolve também seis fases, nomeadamente: a) familiarização; b) gerando códigos; c) desenvolvendo códigos; d) revisando temas; e) nomear temas e; f) gerando relatório. A fim de clarificar a compreensão destas fases e seu papel no desenvolvimento da análise neste estudo, o quadro 2 a seguir explicita o conceito das fases e como cada uma foi desenvolvida especificamente neste estudo.

Quadro 2. Descrevendo as fases da análise temática na pesquisa.

Descrição das fases	Procedimento das fases na dissertação
<p><i>1. Familiarização</i> Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais</p>	Os dados foram transcritos na íntegra após cada entrevista ter sido realizada, sendo dois momentos de entrevista com cada participante, ocasionando dois momentos também de transcrição. Isso foi necessário devido ao uso da RTL, que era desenhada pelo pesquisador no intervalo do primeiro com o segundo encontro de entrevistas, o qual precisava da primeira entrevista transcrita para posterior leitura e desenho da RTL. Tal processo se repetiu em relação ao segundo momento da entrevista, sendo transcrita e lida para conferência da RTL, entregue depois ao participante. Com todas as entrevistas transcritas, se deu sequência a fase de Familiarização adicionando as transcrições ao software NVivo 9.2, para novo processo de leitura, iniciando o esboço das primeiras ideias de códigos
<p><i>2. Gerando códigos</i> Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código</p>	Com os dados transcritos e o suporte do software Nvivo 9.2, foi feito uso da identificação dos dados pela análise dedutiva/indutiva. Foram criados nós no Nvivo correspondentes as temáticas perguntadas na entrevista, cujo suporte teórico corresponde a teoria de Jarvis (2006). Diante disto, foi refeita a leitura de cada entrevista destacando trechos que correspondiam a cada área temática, sendo estes alocados posteriormente dentro nó da temática no Nvivo. Como resultado, esse processo correspondeu as primeiras codificações do corpus de dados e que na fase seguinte permitirá agregar a análise para formar os temas iniciais
<p><i>3. Desenvolvendo Temas</i> Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados</p>	Com a codificação encerrada na fase 2, este momento consistiu em iniciar a criação de temas a partir do corpus de códigos estabelecidos dentro de cada área temática

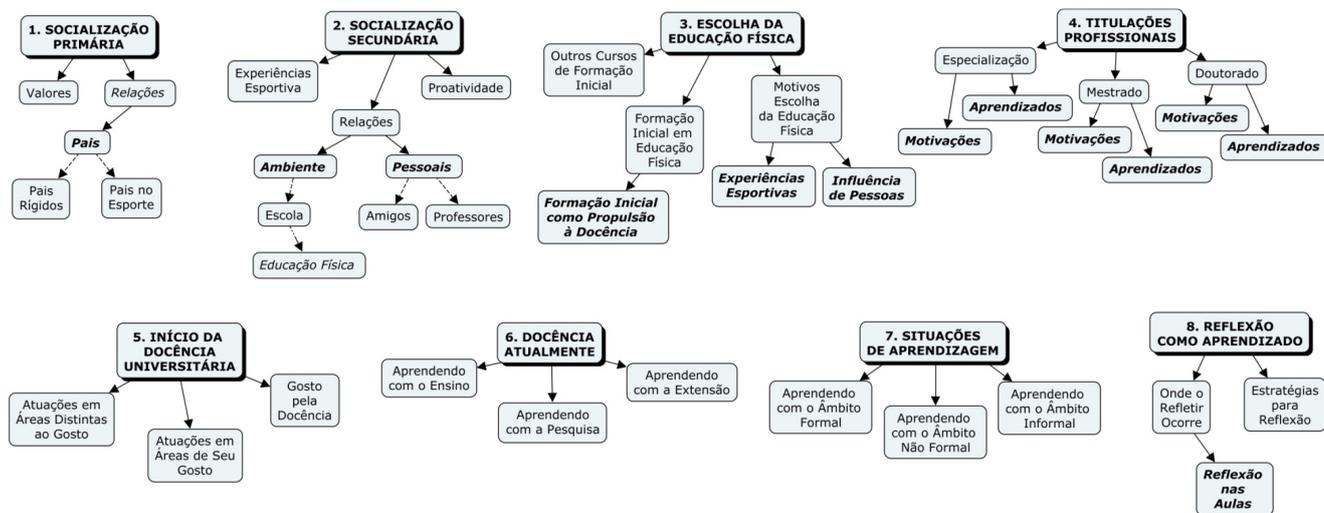
relevantes para cada tema potencial	baseada na teoria. Desta forma, para cada área temática foi lido novamente os códigos com o intuito de agrupá-los em temas potenciais. Esse agrupamento foi feito no Nvivo, criando uma nova pasta a partir dos nós, onde foi possível analisar todos os códigos de maneira específica, resultando ao final nos temas potenciais. Nesta fase, alguns códigos acabaram sendo retirados do extrato final de temas potenciais
<p><i>4. Revisando Temas</i> Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (Nível 2), gerando um "mapa" temático da análise</p>	Após os temas potenciais terem sido criados com o auxílio do <i>software</i> Nvivo 9.2, iniciou-se a revisão dos mesmos no próprio software. Nesta etapa, a revisão foi feita pelo pesquisador principal e pelo pesquisador responsável (orientador), que juntos analisaram novamente cada tema potencial e seus códigos. Para alguns temas, foi revisto o seu conteúdo e realocados em outro(s) tema(s) potencial(is), caso, por exemplo, da socialização primária, que teve um tema potencial alocado para a socialização secundária, devido aos seus extratos codificados em nível 1. A participação do pesquisador principal contribui para diminuir as chances da presença de algum viés na revisão dos temas
<p><i>5. Definindo e Nomeando Temas</i> Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema</p>	Nesta etapa, o pesquisador principal e a pesquisadora responsável (orientadora) se reuniram para discutir a revisão dos temas potenciais e ajustar os temas para seus nomes definitivos. Para isso, tanto o pesquisador principal quanto a pesquisadora responsável fizeram uma releitura de cada tema potencial e seus respectivos extratos contidos em cada tema potencial. Isso reforçou o aprofundamento aos dados e permitiu que a definição de temas fosse a mais fidedigna possível
<p><i>6. Produzindo o Relatório</i> A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise</p>	Nesta etapa final da análise, o pesquisador principal transferiu todas as informações do <i>software</i> Nvivo 9.0 (temas definidos e seus códigos) para um documento do <i>Microsoft Word Office</i> , a fim de fazer a releitura destes temas, focando especialmente na pasta miscelâneas para ajustar algum código se necessário. Feito isso, iniciou o processo de escrita do relatório, aqui denominado de <i>Resultados e Discussão</i> , utilizando-se da literatura base e da literatura especializada na temática do presente estudo

Fonte: elaborado pelo autor com base em Braun e Clarke (2006) e Braun, Clarke e Weate (2016).

Com o intuito de garantir maior rigor na análise dos dados, foram utilizados dois procedimentos destinados à validação de interpretação, nomeadamente a checagem “intrapesquisador”, traduzida na revisão das interpretações de cada pesquisador por si mesmo, e a checagem “interpesquisadores”, a qual aborda a análise das transcrições por dois pesquisadores, codificando-as em unidades de sentidos, confrontando-se em seguida as interpretações (GIBBS, 2009). De modo

a ilustrar os temas elencados no estudo mediante a análise temática, a figura 4 foi estruturada para melhor visualização.

Figura 4. Dimensões de temas para análise de dados.



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ideia de aprendizagem ao longo da vida apresenta características específicas que exigem um olhar atento às nuances que envolvem este processo de desenvolvimento da aprendizagem humana (JARVIS, 2009). A análise da biografia, além de relevante a aprendizagem ao longo da vida, é fundamental, pois os entrevistados revelam *insights* sobre os significados de suas mudanças críticas em relação aos seus processos de aprendizagem, individual ou coletiva, a partir de um “projeto reflexivo do eu” lançado pelo indivíduo em suas falas (EVANS, 2013).

Na apresentação e discussão dos dados, primeiramente são apresentados os resultados sobre as socializações primária e secundária dos professores universitários de Educação Física, evidenciando que os professores passam por diversas experiências nestas duas socializações. Em especial, estas experiências refletem as várias situações de aprendizagem ocorridas a partir das experiências vividas, sendo estas demarcadas de maneira geral pelas relações com a família e outros sujeitos, as experiências escolares e as experiências esportivas. O aprendizado de valores pela família, as influências da disciplina e do professor de Educação Física também foram mencionadas como relevantes.

Em seguida, apresentam-se os resultados referentes a escolha pela profissão de Educação Física, as titulações profissionais e o início da docência universitária dos professores em Educação Física. Em relação a escolha da formação inicial, foi relevante a experiência esportiva e as influências de sujeitos na escolha pelo curso de Educação Física, assim como a passagem por outros cursos de formação inicial. As titulações subsequentes foram motivadas pelo aprofundamento em suas áreas de estudo específicas e em alguma instância para a melhoria da prática docente, além da certificação profissional necessária para atuar no ensino superior. Já o início da docência universitária foi permeado por atuações primeiro em áreas distintas do gosto de cada professor, para apenas depois atuar na área que tinham proximidade. O gosto pela docência também foi mencionado.

Dando sequência aos apontamentos anteriores, apresentam-se também os resultados em relação a docência atual dos professores, as situações de aprendizagem e o processo reflexivo como elemento da aprendizagem dos docentes. Na docência atual, discute-se a tríade pesquisa, ensino e extensão na atuação profissional dos professores universitários, na qual a pesquisa apresenta-se com maior destaque,

aliada a procedimentos de publicação e alta demanda em produtividade, fatores que permeiam o cenário acadêmico na atualidade. Nas situações de aprendizagem, as quais foram demarcadas como formais, não formais e informais, destaca-se a consideração por parte dos professores às situações informais, tendo em vista a oportunidade de trocas entre pares e a autonomia no processo de aprender. Por fim, os processos reflexivos dos professores universitários evidenciaram onde a reflexão ocorre e quais as estratégias utilizadas, demonstrando que os professores refletem mais no ambiente da sala de aula, quase sempre mentalmente, usando posteriormente recursos da escrita e o diálogo.

Para a sistematização das informações deste estudo, os dados foram organizados considerando a) elementos das socializações primária e secundária; b) aprendizado para a docência no ensino superior; e c) a continuidade do aprendizado para a docência no ensino superior.

4.1 ELEMENTOS DA SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA NA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste tópico foram abordadas as experiências relativas a socialização primária dos professores universitários, direcionada prioritariamente as relações de convívio com os pais. Neste convívio, destaca-se a conduta rígida dos pais dos professores universitários, a qual era respaldada pela necessidade de educar os filhos da mesma maneira como os pais foram educados. A transmissão de valores nesse processo educativo também é mencionada, experiências estas impregnadas na biografia dos investigados através da experimentação do mundo social.

O primeiro contato com o mundo social acontece por intermédio dos familiares, especialmente os pais, num processo denominado de socialização primária (JARVIS, 2006). Estudos recentes na área da Educação Física que abordaram a socialização primária (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012; TRUDEL; CULVER; RICHARD, 2016; SAMPAIO, 2017; TOZETTO; GALATTI; MILISTETD, 2018) demonstraram que a família é o elemento fundamental no processo de tornar-se um indivíduo social. Conforme Nóvoa (1992), ao se tratar de professores, a família se evidencia, pois a maneira de ser e de agir está relacionada com a maneira de ser professor, tornando a família um contexto formativo. Já para Tardif (2014), o momento que compreende as experiências e as relações com a família na vida de um professor recebe o nome de socialização pré-profissional, estando mais

direcionado para uma ideia de “base” onde os futuros saberes se originam.

Neste sentido, para os professores universitários investigados, a família se estabelece como acolhedora, na justificativa de que os pais sempre estão presentes, sendo, fundamentalmente por situações de aprendizagem de alguns valores/princípios, tais como responsabilidade, respeito, afetividade e disciplina. Neste processo, ao analisar a aprendizagem mediante os familiares, os resultados indicaram a relação com os pais e o comportamento rígido mediaram às aprendizagens dos professores no seu tempo de infância e adolescência.

Mesmo com uma relação tranquila, por vezes os pais eram rígidos, no interesse de proporcionar uma boa educação (Francisco, Danilo e Milton). De certa maneira, essa boa educação esteve refletida, posteriormente, no comportamento dos professores quando de suas relações em sociedade, seja na escola, nos estudos ou no trabalho. As falas dos professores refletem esta situação, estando a rigidez permeada pela postura do pai, como deflagrado no período social da época em que eram infantes ou adolescentes, nomeadamente as décadas de 1950 e 1960.

Eu nasci numa família muito tranquila, muito acolhedora né, assim, sempre tive todo o apoio necessário, pai, mãe [...] tudo o que a gente precisava eles estavam ali, os dois, ambos, sabe, então foi um ambiente familiar excelente, excelente (Helena).

Era muito rígido (pai). Bom, ele foi ensinado assim, a única coisa que ele tem pra transmitir é isso. Ela (mãe) era mais leviana o negócio, embora ela tinha também uma certa rigidez porque ela também teve uma educação nesse sentido (Danilo).

Os professores universitários destacaram que a relação com seus pais oportunizou, de maneira geral o aprendizado da responsabilidade, da afetividade, da disciplina e do respeito, sendo estes aplicados depois no cotidiano da vida. Neste cenário, estas aprendizagens foram levadas para os diferentes tempos de intervenção profissional, que são processos comportamentais individuais que fazem parte do fazer pedagógico do professor.

Então dois princípios, responsabilidade e disciplina, e que depois tu vai aplicando nas coisas da vida, e hoje eu estou aqui, já que tem uma história de vida (Francisco).

Eu sempre fui muito de cobrar a pontualidade, a presença né, e aí as vezes eu chegava numa viagem e o um monitor dizia, ah, não vou poder ir... como tu vai me dizer que não pode ir em cima da hora? Então assim sabe, isso eram coisas que eu não perdoava, a responsabilidade e até hoje isso eu defendo [...] a conduta com as pessoas, são valores que eu cobro e que as vezes não são valorizados (Jorge).

Em estudo também com professores universitários de Educação Física, Moletta (2013) identificou que os valores foram considerados fundamentais em relação a aspectos pessoais e profissionais, destacando valores como respeito, humildade, responsabilidade, seriedade, disciplina, ética e honestidade, que também tem origem nas relações familiares nos primeiros anos de vida. Outro estudo (PRATES, 2015), com professores universitários de Educação Física, revelou que os valores aprendidos pelos professores tiveram origem na formação familiar e escolar, ressaltando que os valores foram incorporados ao estilo de vida individual dos professores. Os valores como os mencionados pelos professores e que estão relacionados aos seus percursos históricos são elementos que contribuem no investimento dos professores para continuidade como professores do ensino superior (ROUSSEAU; VALLERAND, 2008).

Apesar de que alguns professores universitários não relataram a importância da família no seu processo de desenvolvimento (Laura, Jorge, Helena e Francisco), as experiências no ambiente da família são muito significativas para o indivíduo na socialização primária, momento em que, conforme Jarvis (2006) começa-se a adquirir a identidade do próprio mundo-vida que simboliza a pessoa.

Nesse momento da vida, o indivíduo não está consciente das experiências que proporcionam aprender e manter atitudes, crenças ou valores (JARVIS, 2009b), caso dos professores universitários que, possivelmente, internalizaram os valores/princípios a partir dos pais de maneira pré-consciente, tornando-se consciente a medida que praticam os valores. Isso caracteriza que nossa primeira identidade social é dada pelos que transmitem a cultura do mundo (JARVIS, 2009b; WEST, 2009).

Aprender a ser uma pessoa na sociedade demanda da identidade pessoal que teve início durante a socialização primária. As ações do indivíduo estão condicionadas a maneira como as experiências lhe são transmitidas pelos responsáveis que o ensinam, sem questionamentos e sem reflexão sobre si (BERGER; LUCKMANN, 1991; JARVIS, 2013).

A aprendizagem de valores como os mencionados pelos professores universitários pode acontecer por meio de experiências ou pelo ensino de outras pessoas. À medida que evolui estes valores vão se integrando na biografia do indivíduo, guiando seu comportamento muitas vezes numa perspectiva diferente daquela evidente na sociedade (JARVIS, 2006), como refletiu o professor Francisco: *“ai tu começa a fazer aquela pergunta: o que eu faço com o que fizeram de mim? Daí tu começa a fazer não, isso é do meu pai, isso é da minha mãe, isso é da minha realidade”*.

O estudo de Miranda et al. (2015) revelou que professores universitários atuantes em funções gerenciais possuem valores/princípios em seus trabalhos que se desdobraram do convívio familiar, como por exemplo, a cooperação, a união e a disposição. Acredita-se que o desempenho profissional dos professores relaciona-se muito as experiências individuais constituídas no ambiente familiar (GASPARI; GIANETTI; DO ROSÁRIO QUEIROZ, 2016), caracterizado pela qualidade da interação entre pais e filhos pode induzir comportamentos e sentimentos no futuro (WEST, 2009).

Parece haver uma ligação entre as aprendizagens iniciais da socialização primária com a constituição de uma identidade e também de uma personalidade, especialmente direcionada para aquisição de competências, conhecimentos, crenças e valores futuramente atribuídos ao desempenho profissional (TARDIF, 2014). Essa perspectiva revela que em relação ao ambiente informal estabelecido nas relações familiares (KOLB; KOLB, 2005; TUSCHLING; ENGEMANN, 2006), a aprendizagem não ocorre de maneira exclusiva na cabeça dos envolvidos, ou seja, a comunicação e a interação relacionadas a um contexto social e cultural são significativas na constituição de futuros aprendentes confiantes ao longo da vida no processo, seja em âmbito educacional ou profissional (WEST, 2009).

Neste caso, importa salientar que são raros os momentos em que se dá atenção ao comportamento dos indivíduos em mais de um ambiente e as relações entre estes ambientes (BRONFENBRENNER, 1996). Sobre os professores universitários investigados, seus desenvolvimentos profissionais nunca ocorrem no vazio e estão sempre expressados em um ambiente no conjunto de suas vidas (NÓVOA,

1991; GOODSON, 1992; BRONFENBRENNER, 1996; STADNIK; CUNHA; PEREIRA, 2009). Estudos realizados com futuros professores e professores experientes (RAYMOND; BUTT; YAMAGISHI, 1993; CARTER; DOYLE, 1996; RAYMOND, 1998) revelaram que há grande continuidade dos aprendizados na socialização pré-profissional (especialmente no ambiente de vida familiar).

Em um estudo que avaliou a socialização pré-profissional de três professores de Educação Física (FLORY; MCCAUGHTRY, 2014), os achados foram semelhantes, indicando que os valores culturais aprendidos com a família ainda auxiliaram os professores a refletir com precisão crítica sobre suas práticas de ensino posteriormente. Essa realidade se estendeu também para estudantes de medicina e residentes, sendo o ambiente familiar um pano de fundo na compreensão de quem eram e desejavam ser (CRUESS et al., 2015).

Para além dos princípios/valores, estudos importantes sobre história de vida de professores (LESSARD; TARDIF, 1996; TARDIF; LESSARD, 2000; TARDIF, 2014) também demonstraram que o ambiente familiar foi um grande motivo para a escolha da carreira docente, induzindo uma socialização por antecipação. Experiências familiares são apontadas como fonte de suas convicções, como modelos para uma identidade (TARDIF; LESSARD, 2000). Este fato tem sido percebido também na área da Educação Física, na qual estudos mostraram que a família representa um potencial facilitador para o ingresso nessa área e sequência na atuação docente (TEMPLIN; WOODFORD; MULLING, 1982; O'BRYANT; O'SULLIVAN; RAUDENSKY, 2000; SPITTLE; JACKSON; CASEY, 2009). Entretanto, os professores universitários investigados não relacionaram a família ao fato de tornarem-se professores de Educação Física no ensino superior.

Assim, nos primeiros anos de vida a família desempenha um papel central na interação do indivíduo recém-nascido com o mundo social a sua volta. Parece claro que a internalização da cultura por intermédio dos pais deixa algumas marcas no indivíduo, mesmo que aprendidas, inicialmente, de maneira inconsciente. No caso dos professores universitários investigados, essas marcas foram retratadas significativamente como sendo os valores/princípios aflorados no ambiente familiar e que foram levados ao longo do percurso biográfico, a medida que evoluíram. Incentivar que os professores revisitem suas memórias em busca dessas experiências de socialização primária é uma maneira apropriada para que os mesmos compreendam como, e, por que assumem determinados pensamentos e atitudes.

4.2 ELEMENTOS DA SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA NA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir das experiências na socialização primária, internalizando culturas especialmente pela família, os professores universitários passaram na sequência pela socialização secundária, momento em que o indivíduo já membro da sociedade, começa a interagir com outras subculturas do mundo social, as quais são organizacionalmente estabelecidas, como por exemplo, a escola, o trabalho, a igreja, entre outras (JARVIS, 2006). Neste período, o indivíduo transforma a linguagem social em conteúdos de aprendizagem pelo contato com os ambientes e as relações estabelecidas neles, causando disjunturas e tornando-o cada vez mais experiente, a partir de situações das aprendizagens formal, não formal e informal (JARVIS, 2008; 2009).

Apesar de citarem outros locais como a igreja e clubes (Danilo, Francisco, Helena e Milton), a escola foi o ambiente de maior relevância em relação às primeiras experiências após a socialização primária para todos os professores universitários de Educação Física. O estudo de Knowles (1992) sobre a biografia de professores em início de carreira destacou que a escola provoca impactos na biografia dos futuros professores, principalmente na maneira como ensinam.

Conforme os professores universitários investigados, a escola oferecia um ambiente rico, com sua relevância maior pelas amizades, brincadeiras e pela presença da Educação Física (algumas vezes relacionada ao fato de praticar algum esporte). A proatividade e a dedicação, enquanto aluno, também foram elementos nos processos de aprendizagem dos professores no período escolar.

A minha relação de escola era amizade, mais do que conhecimento (Francisco).

A escola acabava sendo o local onde a gente se encontrava pra jogar, pra poder fazer as atividades (Laura).

Esse espaço da escola era um espaço que depois a gente passou a frequentar [...] então nos ia pra lá, jogava bola, andava de patins porque era grande [...] era rico assim o ambiente escolar, entendeu, totalmente diferente (Danilo).

O ambiente escolar é visto como um espaço de relevância e como determinante, no que se refere a fundamentação da aprendizagem ao longo da vida (GORARD, 2009). As experiências iniciais em ambientes formais como alunos em escolas contribuem para o desenvolvimento de um corpo de valores, orientações e compromissos com o ensino (CALDERHEAD; ROBSON, 1991; HUINKER; MADISON, 1997). O cunho afetivo que a escola representou aos professores universitários investigados vai ao encontro do que Lessard e Tardif (1996) e Tardif e Lessard (2000) sublinharam, que a socialização escolar, em particular, diz respeito não apenas a escolha de uma carreira profissional, mas também a relação afetiva com os indivíduos, personalizada mais tarde no seu trabalho.

Sobre o papel da escola como determinante na participação ao longo da vida na educação e formação, percebe-se entre os professores universitários uma tendência pela educação pós-obrigatória, iniciando na escola e chegando até o doutorado (Milton, Danilo, Francisco, Helena e Jorge) e pós-doutorado (Laura). A estrutura dos ambientes escolares em que os professores universitários estavam inseridos demonstrou-se positivamente influente neste processo, mesmo não sendo possível determinar a eficácia da escola nessa continuidade.

Entretanto, esta eficácia da escola é potencializada no efeito participativo com os pares, criando assim uma estabilidade sobre o valor da educação formal de aprendizagem para o indivíduo a fim do mesmo se adequar a estas situações (GORARD, 2009). Esse processo é considerado por Jarvis (2007) como a institucionalização da aprendizagem ou educação permanente, caracterizado como oportunidades as quais o indivíduo pode adquirir conhecimento, habilidades, valores, atitudes, emoções, crenças e sentidos, e que são disponibilizadas por instituições sociais.

Saindo de uma conotação ampla da escola e se aprofundando no interior do ambiente escolar, os professores universitários destacaram muito a disciplina de Educação Física, devido ao estímulo do militarismo sobre a área e a consequente esportivização (Helena, Jorge, Danilo e Francisco). As aprendizagens ocorridas na disciplina foram em sua magnitude direcionadas ao aprendizado do esporte pelo treinamento, se expandindo depois para cenários fora da própria escola, como atletas.

Ai depois da escola, o vinculo meu era fazer Educação Física e eu vivi no governo militar, ou seja, o professor de Educação Física, na semana da pátria, todas as

escolas desfilavam. [...] a época dos militares tinha um estímulo muito grande ao esporte, a Educação Física né (Jorge).

[...] a questão da competitividade estava muito presente, esportivização, era esporte, puro e simples (Helena).

Futebol eu joguei, hoje tem diversas categorias, mas acho que era com 15 ou 16 anos, jogava participava de campeonato fora da escola (Danilo).

Neste momento da vida os professores investigados começam a se envolver em uma nova cultura dentro do processo de socialização secundária, uma cultura esportiva demarcada pela vivência na disciplina de Educação Física e também fora dela, sendo ou não atleta. Experiências neste âmbito foram relatadas em estudos com treinadores esportivos nacionais (NUNOMURA; CARRARSA; CARVBINATO, 2010; TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013; TOZETTO et al., 2017) e internacionais (WRIGHT; TRUDEL; CULVER, 2007; WERTHNER; TRUDEL, 2009; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012), evidenciando que esta socialização esportiva resultou no reforço das aprendizagens oriundas da socialização primária, como os valores familiares, além de aspectos voltados diretamente a profissão de treinador.

Em particular aos professores de Educação Física, o estudo de Wedgwood (2005) demonstra uma relação das proezas esportivas no período escolar com a formação de uma identidade profissional, na qual os professores optaram pelo curso de graduação em Educação Física, devido a proximidade com o esporte. Esta relação também é demonstrada nos estudos com professores universitários de Hopf e Canfield (2001) e Moletta (2013), e nos estudos com professores escolares de Shinugov, Farias e Nascimento (2002) e Folle e Nascimento (2009), embora sem discutir amplamente as situações de aprendizagens que esta relação oportunizou.

Para os professores universitários, essa relação com os esportes também contribuiu para reforçar os valores aprendidos em família, na socialização primária, a exemplo do que refletiu o professor Jorge ao dizer que *“o esporte ele te disciplina, ele te dá uma disciplina, responsabilidade, respeito a pessoa, pontualidade [...] o esporte é a melhor coisa que tem, todos esses valores sempre foram positivos pra mim”*.

Em certa maneira, isso revela a conexão existente entre socialização primária e a socialização secundária, pois o indivíduo, a partir de sua mediação com o mundo gera significados as suas aprendizagens, conseguindo fazer com que aquela aprendizagem, inicialmente, inconsciente (os valores na família) comece a se tornar consciente pela reflexão, pela emoção e pela prática (JARVIS, 2006). Nas próprias palavras de Jarvis (2009, p. 47), “*much of what is learned in these early years remains with us through our lives.*”

Ainda no interior do ambiente escolar, os professores das disciplinas foram personagens marcantes nesta fase, especialmente os professores da disciplina de Educação Física. A figura do professor de Educação Física na escola neste período contribuiu como motivadora do gosto pela área da Educação Física (no caso dos professores Helena e Danilo, o primeiro professor de Educação Física não foi marcante, apenas o segundo) e conseqüentemente, o ingresso na área como estudo e profissão. Ainda, de acordo com os professores, a ênfase na prática esportiva pelo militarismo (Helena, Jorge, Danilo e Francisco), a maneira como os professores conduziam suas aulas (Helena, Jorge, Danilo, Laura e Francisco), o reforço a questão dos valores e a diversidade de vivências em modalidades (Danilo, Jorge, Laura e Milton) foram situações de aprendizagem relevantes neste período de tempo. Por outro lado, fora do ambiente escolar, a figura do treinador também foi mencionada (Jorge e Francisco) pelo fato de auxiliar no gosto pela área de Educação Física, pela área específica do treinamento esportivo e inclusive por valores ao magistério.

Eu acho que foi mais esse companheirismo né, desses professores, que nos tivemos, [...] eu terminei o ensino médio dizendo que eu nunca seria professora (risos), e eu mudei de ideia depois (Helena).

Eu estava na sexta, sétima série, veio esse professor pra dar aula lá, que era formado em Educação Física, mas era em nível de segundo grau, não era de faculdade, mas era diferente, aí ele vem com modalidade esportiva, basquete, handebol que nos não conhecia, não sabia o que era. Comecei a pegar gosto pelo negócio, tanto que depois a gente encontrou professores lá no curso e fomos fazer pós-graduação lá em Santa Maria (Danilo).

Tinha um cara que era meu treinador no Ipiranga, que era um cara que não era professor de Educação Física,

era um cara muito... quando nos falar sobre valores no magistério eu vou te dizer quem ele foi, esse foi meu grande educador do professor que talvez eu seja hoje. Esse foi um grande, o meu primeiro educador não formal, esse ambiente educacional, esse educador pra mim foi uma referencia de valores (Francisco).

As figuras do professor e do treinador mencionadas pelos professores universitários investigados destacam experiências em grande parte positivas na convivência com os mesmos. Em um estudo com mais de 300 professores que buscou identificar o impacto das experiências escolares em Educação Física (MORGAN; BOURKE, 2008), revelou-se que experiências positivas ou negativas na Educação Física escolar podem influenciar o desenvolvimento de aprendizagens ao longo do percurso de vida, da escola a universidade e ao trabalho. No que diz respeito aos professores universitários de Educação Física, os estudos de Hopf e Canfield (2001) e Nascimento e Afonso (2012) demonstram que os professores da disciplina de Educação Física no período escolar foram marcantes na vida dos professores universitários investigados neste estudo, influenciando possivelmente na escolha profissional futura. A realidade destas relações com professores e outros agentes fora do âmbito escolar e a influencia de antigos professores auxiliam na construção da identidade pessoal e no conhecimento prático (RAYMOND; BUTT; YAMAGISHI, 1993; TARDIF; LESSARD, 2000), cenários mencionados pelos professores investigados.

O indivíduo aprende experimentando, mas em momentos é preciso que outras pessoas o preparem para atingir os requisitos necessários a determinada prática (JARVIS, 2006). No cenário da formação de futuros professores, a mentoria apresenta-se como um princípio fundamental capaz de oportunizar conhecimento, habilidade e desenvolvimento da identidade profissional (GROSSMAN; HAMMERNESS; MCDONALD, 2009). No caso dos professores, tanto o professor da escola quanto o treinador, agiam como agentes que confrontavam suas posições tentando resolver discrepâncias entre como o mundo é e como ele deveria ser, renovando os ímpetus da aprendizagem (BROOKFIELD, 2009; CHAMBERS et al., 2012). Nesse processo cada aprendiz tem responsabilidade pela sua aprendizagem e pela motivação em aprender para atingir uma aprendizagem significativa (JARVIS, 2009b), ou seja, os professores universitários investigados orientaram as experiências de aprendizagem direcionando-as para uma futura inserção profissional docente.

Esta relação se torna mais evidente a medida que os professores investigados relataram que tanto no início da docência em Educação Física como atualmente, os mesmos se espelham muito na realidade das aulas de Educação Física vivenciadas na escola. Isso ocorre por que contribui com o processo de ensino, no qual, como se referiu o professor Jorge: “*eu consigo estar sempre retroalimentando os alunos do curso com uma situação real de aprendizagem*”, ou mesmo o professor Danilo: “*eu consigo hoje me relacionar com os alunos*”. Essas situações de aprendizagem podem ser definidas como não reflexivas ou reflexivas, pois os professores possivelmente aprenderam de maneira pré-consciente no período escolar e depois ao reproduzirem na atuação profissional transformam aquele conteúdo de maneira reflexiva pela ação prática (JARVIS, 2006; 2013).

Hoje eu vejo que muitas coisas eu reproduzo de quando eu era aluno na escola e a gente, eu sempre digo assim pros meus alunos, a gente está sempre aprendendo. Foi o que eu te falei do esporte, essa questão. Isso aí assim, que eu me lembro, possa ter outra coisa, internalizada, que a gente as vezes aprende sem perceber, internaliza aquilo lá, dos exemplos dos professores de Educação Física, da forma como eles agiam (Jorge).

Eu acredito que sim, porque na realidade, como eu te falei a Educação Física sempre foi muito marcante e eu gostava muito, então eu acho que fez um diferencial talvez, de forma inconsciente [...] então assim, com certeza de uma forma ou de outra colaborou sim, e eu me espelho muito nas aulas que eu tive, de Educação Física (Laura).

Essa característica de reproduzir, enquanto professor universitário, o que foi aprendido enquanto aluno na escola é uma conotação que indiretamente auxilia na construção da identidade do professor universitário pelas experiências em um meio socializador (escola) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), como destacado também pelo professor Danilo, “*vou dizer que tem certa profundidade do papel do professor. Eu fui desenvolvendo, eu também não tinha quando eu me formei, mas essa coisa veio e foi fazendo parte da minha formação*”. As experiências anteriores ao início da docência universitária relacionadas ao período escolar são enunciadas, pois o professor, por estar sempre presente no meio educacional desde a escola, acaba por transpassar esse

contexto adquirindo características das experiências como discente escolar, sobretudo também pela frágil preparação formativa para o ato docente universitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; MOLETTA, 2013).

Essa situação de aprendizagem destacada como incidental/imitativa está relacionada a disjuntura, condição que tira o indivíduo de sua harmonia e o coloca em constante necessidade de resolver o problema para e seguir adiante (JARVIS, 2006). No caso da aprendizagem incidental/imitativa, a disjuntura é leve, sendo resolvida com ajustes mínimos (JARVIS, 2007).

Entende-se que os professores universitários investigados passaram por esse tipo de situação no ambiente escolar, mesmo porque, Jarvis (2006; 2007) esclarece ser impossível estar consciente de todos os detalhes das experiências vivenciadas, embora, o autor também sinalize para o fato de que a educação formal restringe muito a compreensão da aprendizagem, pelo ouvir e ver do aluno, como se fosse forçado a aprender para viver.

Em virtude disso, as socializações primária e secundária provocam no indivíduo um senso de auto-aprendizado. Este senso é caracterizado como vitalício, porém incidental na maioria das vezes, onde o indivíduo aprende de maneira pré-consciente atributos como autoconfiança, autoestima, identidade, maturidade, responsabilidade e outros (JARVIS, 2006). Esse cenário foi percebido nos professores universitários investigados em suas relações com a escola, com os professores, com os treinadores e com a disciplina de Educação Física, potencializando os valores aprendidos na socialização primária e criando uma identidade com a Educação Física, no sentido profissional, expressada na maneira como atuam, com espelhos das vivências como alunos.

Assim, o percurso das socializações primária e secundária dos professores universitários investigados demarca a relação que ambas possuem entre si na busca de socializar os indivíduos no mundo. Reforça também a importância das primeiras aprendizagens na trajetória de vida dos indivíduos, mesmo que inconscientes ou pré-conscientes. Sobre a profissão docente, considerar a biografia e as suas experiências pode conferir sentido a maneira como os professores ensinam (GOODSON, 1992).

As aprendizagens ocorridas no âmbito das socializações primárias e secundárias parecem apontar para uma espécie de aculturação dos professores universitários investigados com a área da Educação Física, processo que se preocupa em explicar como um

indivíduo é socializado para o ensino antes de adentrar a um programa de formação inicial para a docência (RICHARDS; TEMPLIN; GRABER, 2014). Para além de uma socialização para com o mundo, as aprendizagens dos professores universitários investigados permitiram o início de uma socialização com um futuro campo profissional, transpassando os aprendizados de uma socialização para a outra.

4.3 APRENDENDO PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR

Uma vez membros da sociedade por meio das socializações primária e secundária que foram sendo estabelecidas no decorrer da carreira e da vida pessoal, os professores universitários investigados continuam a experienciar o mundo, dando significado as suas situações de aprendizagem, com o intuito de ampliar suas biografias, modificar o seu próprio mundo-vida, e, assim tornarem-se mais experientes (JARVIS, 2013). Neste contexto, ao buscar a compreensão de como os professores aprenderam a ser professores universitários, foi perceptível que esta ação ocorreu considerando as escolhas de ingresso nos cursos de graduação diferente da Educação Física, a escolha prioritariamente pelo curso de Educação Física, as relações com amigos, colegas de trabalho e os pais e as experiências esportivas no contexto da escola como fora dela. Conforme Buller (2010, p. 38), “a maioria dos professores universitários começa suas vidas profissionais apenas com uma ideia vaga sobre como suas carreiras podem se desenvolver”, sendo o momento da escolha por esta carreira um tempo de elevada importância profissional. Desta forma, esta ação pode ocorrer pela expectativa futura, cuja influencia se dá por fatores pessoais, profissionais, econômicos, educacionais e familiares (SANCHES, 1999; VALLE, 2003; BOTTI; MEZZAROLA, 2007).

Neste processo de escolha pela docência, especificamente, no ensino superior este fato não é diferente, pois se destaca além dos fatores mencionados a questão da tradição e a facilidade de se inserir no mercado de trabalho (MONTEIRO; MIZUKAMI, 2002; PINTO; AMARAL, 2002; VALLE, 2007; BULLER, 2010). O estudo de Valle (2003), ao identificar os motivos da escolha de professores universitários de Educação Física pela docência, revelou que a experiência esportiva, as influências (pessoas) e a identificação com a área foram relevantes. Esses achados são próximos às escolhas abordadas pelos professores universitários investigados.

4.3.1 Escolhas de ingresso nos cursos de graduação diferente da Educação Física

O período da adolescência para a vida adulta é um momento na vida do indivíduo que possui forte conexão com a aprendizagem ao longo da vida. É um tempo de grandes mudanças que conduzem a um processo de individualização do sujeito, proporcionando mudanças na natureza de aprendizagem (BROOKS, 2009). Exemplos disso, podem ser a busca por um meio de subsistência e o ingresso em uma educação formal de nível superior, ou mesmo a combinação destes como referido por Furlong e Cartmel (1997), identificando nos jovens uma capacidade de misturar áreas de sua vida e combinar aprendizagens. Isso caracteriza o processo de individualização a medida que amplia e permite a estes sujeitos perceberem maneiras autodeterminadas de aprender, maneiras estas, que são independentes de heranças passadas, fazendo da aprendizagem a chave para isso (FURLONG; CARTMEL, 1997; DU BOIS-REYMOND, 1998).

No que se refere as escolhas de ingresso nos cursos de graduação diferente da Educação Física aos resultados encontrados apontam que docentes antes da formação inicial em Educação Física, tinham como opção de ingresso os cursos de Direito, Computação, Química, Engenharia Elétrica, Veterinária, Zootecnia, Economia e Agronomia. Considerando estas opções, os professores que frequentaram outros cursos de graduação, concomitante ou anterior ao ingresso no curso de Educação Física, estão os professores Danilo (Química), Francisco (Engenharia Elétrica), Milton (Economia). Desta forma, pode-se destacar que o Francisco decidiu pelo colégio técnico como uma preparação para a universidade, porém depois cursou Engenharia Elétrica e Educação Física simultaneamente.

Fiz em 75 e 76, dois anos de Química. Ah, não era possível, eu jogando bola! Então eu soube que tinha curso de Educação Física, tinha Música, tinha qualquer outra coisa, Educação Artística, eu não vou fazer isso aí (Química), vou fazer outra coisa. Ai eu fiz outro vestibular, passei, daí entrei na Educação Física. Depois eu fui ainda fiz um ou dois anos de Direito, que tava lá, depois fiz Computação (Danilo).

Eu nunca imaginei fazer Educação Física, até tinha curso de Educação Física, mas, ou tu vai fazer Veterinária ou tu vai fazer Zootecnia, ou Agronomia.

Então fiz três vestibulares pra economia, porque era a noite, então eu pensava em trabalhar e fazer economia. Porque todo mundo que queria fazer um concurso, alguma coisa, economia era a bola da vez (Milton).

Depois do ensino médio eu fui pra uma escola técnica, uma escola industrial e eu fiz eletrotécnica. Fiz porque, porque naquele momento o ensino médio era uma preparação pra entrar numa universidade, era um colégio que era sonho de consumo de todo mundo (Francisco).

Apesar do exposto, a tendência ao individualismo estruturado ainda é considerada, ou seja, mesmo o sujeito entendido sobre suas decisões de consumo a aprendizagem, ainda é influenciado pela dinâmica social (FURLONG; CARTMEL, 1997; REAY et al., 2001), algo que foi percebido nos professores investigados em suas primeiras escolhas de cursos de graduação.

Diante desta realidade, em um recente estudo de revisão sistemática proposto por Spiliopoulou, Koustourakis e Asimaki (2018), sobre os fatores que definem a escolha pelo ingresso no ensino superior, foi percebido que o contexto social possui representatividade nas escolhas educacionais dos jovens, reafirmando que o contexto de infância e da família são preditores destas escolhas. Além disso, as oportunidades a que são expostos nesses ambientes produzem experiências que moldam seu sentimento inconsciente sobre o que é provável, o que é improvável e o que é indesejável por eles, os fazendo entender sua posição “natural” no mundo social e ajudando a definir seu futuro educacional (MATON, 2008).

4.3.2 Escolha prioritariamente pelo curso de Educação Física

Os dados revelam que três dos seis professores tiveram a Educação Física como opção prioritária de ingresso na universidade enquanto formação inicial (Jorge, Helena e Laura). A professora Helena tinha muito gosto pela patinação e pela dança, ambas vivenciadas na escola, o que se percebe ter sido uma influência para que ela optasse pela Educação Física por ser a única qualificação que atendesse aos seus gostos. A professora Laura trabalhava em atividades desenvolvidas para crianças (Esporte para Todos) e depois deu aula de natação para crianças, criando gosto por esse âmbito esportivo e também, consequentemente, sofresse influência pela Educação Física. O

professor Jorge teve muita influência de seu pai na escolha pela Educação Física, pois o mesmo era formado e atuava na área há muitos anos, inserindo o professor Jorge desde cedo no ambiente da Educação Física. A vivência como atleta também teve representatividade para o professor Jorge nesta etapa da escolha por um curso de formação inicial.

*Ai eu disse, então eu quero Educação Física. E então eu vim, fiz o primeiro semestre, iniciei na UDESC, no **CEFID**, passei lá primeiro, porque lá é de seis em seis meses, aqui é uma vez por ano, então comecei lá e depois passei prá cá, fiz vestibular de novo e ai vim pra cá (falando da UFSC) **(Helena)**.*

*Foi onde eu comecei a gostar mais do curso, nem tentei fisioterapia pra tu ter uma ideia, fiquei na Educação Física, eu disse: eu ia fazer, fiz uma disciplina como aluno especial que eles chamavam, não gostei, só via doença, não gostei disso **(Laura)**.*

*Esse professor alemão, que foi professor visitante em Santa Maria é um dos responsáveis por ter criado a pós-graduação, ele foi dois anos como visitante e depois ele foi orientador do meu pai na Alemanha. Já havia uma relação. E ai graças a eles que eu pude entrar na universidade. Comecei a fazer algumas disciplinas lá, fazia mais disciplinas dessas da prática, porque na teoria ainda tinha um pouco de dificuldade por causa da língua, e basicamente foi isso esse inicio. Eu acompanhei algumas, depois mais adiante, algumas defesas de trabalhos lá e coisa, durante esse período, e fui criando gosto **(Jorge)**.*

Os motivos apresentados pelos três professores são semelhantes aos encontrados na literatura científica em relação as escolhas pelo curso de Educação Física na formação inicial. Dentre os motivos possíveis, destacam-se estudos sobre as ações dos sujeitos em relações próximas e suas influências, a exemplos dos professores, dos treinadores, da família e dos amigos (MOITA, 2000; SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002; MEDEIROS, 2004), do professor e a disciplina de Educação Física durante o período escolar (HOPF; CANFIELD, 2001; LEÃO, 2003; FOLLE et al., 2008), as experiências esportivas e o fato de haver admiração pela ação docente (MOLETTA, 2013). Estes exemplos sintetizam os motivos pelos quais os professores universitários

investigados escolheram o curso de graduação em Educação Física, cuja prioridade considerou as influências de outras pessoas e a experiência esportiva como os principais elementos relacionados a escolha pela formação inicial em Educação Física.

As características mencionadas acima estão vinculadas a motivações de uma escolha profissional, no caso a Educação Física, que para os professores investigados representou ao longo do percurso de vida uma possível representação de atuarem na docência, como de fato se confirmou anos mais tarde. Assim, é possível inferirmos que as características mencionadas acima se vinculam a motivações para a escolha profissional também da docência, sendo estas motivações de ordem altruístas e/ou intrínsecas e motivações de ordem extrínsecas (YONG, 1995).

São exemplos de motivações altruístas e/ou intrínsecas o gosto pela disciplina de Educação Física e pelos esportes, o dom ou vocação, o desejo de ser professor, entre outros (HOPF; CANFIELD, 2001; SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002; ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007). Em relação às motivações extrínsecas, estas podem ser a escolha da Educação Física como segunda opção e a influência dos familiares e dos amigos (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002; HOPF; CANFIELD, 2001), o que caracteriza uma possível associação entre as socializações primária e secundária dos professores universitários.

4.3.3 Relações com amigos, colegas e familiares

Em relação às influências de amigos, colegas e familiares nas escolhas dos cursos de graduação além da Educação Física (Milton, Danilo e Francisco) e do próprio curso de Educação Física prioritariamente (Laura, Helena e Jorge) dos professores investigados, percebe-se uma ampla variedade de relações nesses momentos. O professor Milton optou pela graduação em Economia antes da Educação Física devido a influencia dos amigos e de sua namorada.

Porque todo mundo que queria fazer um concurso, alguma coisa, economia era a bola da vez, era uma coisa que eu conheci (...) minha primeira esposa, ela entrou na economia (Milton).

O professor Danilo teve muita influência de sua irmã para inicialmente cursar Química, pois era licenciatura, e posteriormente ele poderia se inserir com facilidade no mercado de trabalho.

*Foi por causa da minha irmã. Olha, é uma área que tu vai gostar, que é promissora e tal e não sei o que, tem espaço pra trabalho, tu vai lá fazer. Minha irmã que já morava lá e estudava na FURB disse: não, tu tem que fazer aqui olha, tem química **(Danilo)**.*

O professor Jorge pela grande influência de seu pai que atuou por anos como professor universitário e do professor de Educação Física na escola.

*Olha, eu tive muito vinculado ao esporte, alias, eu comecei na universidade com cinco anos de idade. Porque ia com meu pai na universidade, desde os cinco anos de idade, eu acompanhava. Então eu estudava de manhã ou de tarde, não me lembro mais, e num período eu ia com meu pai. Então muitos dos que foram meus professores, me conheciam desde os cinco anos, eu tava na universidade com cinco anos, as vezes meu pai tava dando aula e eu estava na sala aula, com cinco anos de idade **(Jorge)**.*

O professor Francisco teve influência das suas experiências no ensino médio em uma escola técnica industrial na qual cursou eletrotécnica, o que teve relação com seu pai pelo mesmo atuar na área da construção civil, fazendo possivelmente com que estas experiências o fizessem optar pela Engenharia Elétrica.

*Depois no ensino médio eu fui pra uma escola técnica, uma escola industrial e eu fiz eletrotécnica. Fiz eletrotécnica porque tinha refrigeração ou eletrotécnica. O que mais se aproximava de mim era eletrotécnica **(Francisco)**.*

As professoras Helena e Laura, ao escolherem o curso de formação inicial em Educação Física, não deixaram clara a influência dos motivos desta escolha, porém, parece haver uma tendência de influências oriundas ao gosto pela dança (Helena) e o gosto pelas atividades de academia (Laura).

As relações marcantes com outros personagens de suas vidas como as mencionadas pelos professores em Educação Física têm sido apontadas pela literatura com relevância quando da relação com a escolha profissional. Os familiares parecem ser os personagens mais marcantes neste momento da escolha profissional, o que pode ser destacado como uma motivação extrínseca que prevalece (YONG, 1995), assim como os amigos, situações estas já reveladas em estudos com professores de Educação Física Escolar (BETTI; MIZUKAMI, 1997; SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002) e com professores universitários de Educação Física (HOPF; CANFIELD, 2001) e até com acadêmicos de um curso de graduação em Educação Física (RAZEIRA et al., 2014).

As poucas representações das professoras Helena e Laura sobre os gostos pela dança e pelas atividades de academia, que tornam perceptível uma possível tendência em relação a escolha pela Educação Física, assim como as experiências do professor Francisco com a eletrotécnica, são, por sua vez, motivações de ordem intrínseca e/ou altruístas (YONG, 1995) importantes de serem consideradas.

4.3.4 Experiências esportivas

Estudos relacionados aos motivos pela escolha da profissão professor de Educação Física têm enunciado múltiplos elementos dos quais é possível mencionar a experiência esportiva e o gosto pelo esporte (HOPF; CANFIELD, 2001; SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002; BOTTI; MEZZARROBA, 2007; FOLLE *et al.*, 2008; MOLETTA, 2013). A experiência esportiva foi unânime na fala dos professores, sendo mencionada pelos professores universitários, destacando-se a motivação relacionada ao praticar esportes, característica de continuidade das atividades esportivas desempenhadas antes do ingresso na graduação. Neste caso, o desempenho atlético nos testes físicos foi importante (Milton), a experiência com modalidades e brincadeiras na escola (Danilo) e ter sido atleta (Francisco e Jorge).

Eu tinha uma atração muito forte pelo esporte (...) eu via pra mim, aquilo ali, eu vou viver esporte agora, eu quero fazer esporte, Educação Física pra mim era fazer esporte (Milton).

Ele (um amigo) queria aprender mais sobre o corpo, fisiologia, por isso ele foi fazer Educação Física, aí se

juntamos e fomos fazer ali, fizemos até disciplina juntos. Essa aproximação com o curso, essa área da disciplina, todo mundo entrou aí, nos fazíamos grupo de estudo (Danilo).

Isso, por causa daquele convívio ali, entendeu? Jogar bola, andar de bicicleta, brincar, então isso aí digo, não, o curso é esse aí, se vai ter tudo isso aí vou lá fazer. Isso sim me levou a fazer, não necessariamente pelo papel do professor. Isso eu fui aprender depois (Danilo).

Com certeza, meus professores de Educação Física. Porque não adiantava eu, meu pai me estimular se eu tivesse experiências negativas na prática. Eu não ia gostar (Francisco).

Então o esporte teve muito vinculado a minha vida assim, desde entrar na faculdade. Eu fui atleta de natação, disputei campeonato estadual, campeonato brasileiro, mas nunca fui assim, grande coisa assim (Jorge).

As influências do esporte relacionadas pelos docentes são aquelas apontadas na literatura, tendo em vista que o esporte é um dos fatores propulsores da escolha pela Educação Física. Autores como Folle et al. (2009), apontam que os professores de Educação Física em tempos de escolaridade se saíam bem nas aulas na disciplina de Educação Física, eram incentivados pelos seus professores e criavam uma identidade com a área, sancionando a entrada no ensino superior. A figura de um professor preferido também é notável neste processo de motivações para uma escolha profissional (GOODSON, 1992).

Recentemente, Razeira et al. (2014), destacaram a elevada motivação que o gosto pelo esporte (outras atividades relacionadas a movimento) representam na escolha pela Educação Física, alegando que isso pode estar relacionado com as experiências esportivas anteriores, na escola ou fora dela. Hernandez-Álvarez (2001) e Tavares (2009), ainda enfatizam que estes fatores podem estar relacionados com a ênfase ao esporte que é debruçada sobre a Educação Física escolar.

Características como as mencionadas são exemplos de motivações de ordem intrínseca e/ou altruístas e de motivações extrínsecas (YONG, 1995). De acordo com a literatura, as características intrínseca e/ou altruístas geralmente se sobressaem em relação as escolhas profissionais, tanto na área da Educação Física (HEBERT;

WORTHY, 2001; COSTA et al., 2004; ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007; BOTTI; MEZZAROBA, 2007; GOMES; QUEIRÓS; BATISTA, 2014), como em outras áreas (VALLE, 2003; MEDEIROS, 2004; PIZZO, 2004; DIAS; ENGERS, 2005; ANDERSON; OLSEN, 2006; VALLE, 2007). Contudo, parece haver um equilíbrio na realidade dos professores universitários investigados em relação às motivações intrínsecas e/ou altruístas e as extrínsecas, uma vez que o gosto pelo esporte, a experiências como atleta, as influências dos familiares e de professores de Educação Física apresentam-se igualmente nas falas dos professores de maneira geral.

4.3.5 Formação inicial como propulsão para a aprendizagem de ser professor

Na etapa de vivência no curso de graduação em Educação Física, os professores ressaltaram como importantes às situações de aprendizagem específicas com algumas das disciplinas do curso, mencionadas em áreas como a pedagogia (Danilo e Helena), Futebol e Natação (Jorge), a biomecânica (Milton), a fisiologia e treinamento esportivo (Francisco), voleibol (Laura), embora não estando intimamente ligadas a uma aprendizagem para a docência. Parece haver uma relação ao fato de que os cursos de formação em Educação Física pouco impactam os futuros professores e também pela ênfase prioritária nas disciplinas baseadas em atividades práticas (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010; FIGUEIREDO; MORAIS, 2013).

A maioria dos conhecimentos advindos da graduação também se dão por uma transmissão que pouco envolve uma reflexão profunda, sendo necessária uma prática reflexiva como orientação as aprendizagens na formação inicial, atendida em grande parte pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010). Porém, considera-se que a escolha por determinada disciplina na formação inicial pode estar associada às experiências sociocorporais dos alunos antes de ingressarem no ensino superior, como evidenciou o estudo de Figueiredo (2004). Fato também percebido nos professores investigados, nomeadamente naqueles que já haviam tido experiências com o treinamento (Francisco), atleta de voleibol (Laura), atleta de natação (Jorge), estudo com cálculos matemáticos (Milton). Os professores Danilo e Helena tinham as disciplinas pedagógicas, como um suporte importante para o aprendizado ao ensino.

Nesta perspectiva, a disciplina de ECS também foi mencionada pelos professores investigados e apresentou maior relevância por auxiliar na compreensão do “eu” professor, fazendo-os perceber os desafios da docência a partir da prática. De maneira geral o ECS foi primeiramente uma oportunidade de atuar na docência, e aprender com esse processo, mesmo por que, como reiterou o professor Francisco, “(...) *a gente é um educador educando, e um educando educador, significa que tu aprende quando ensina e tu ensina quando aprende*”. O ECS, ainda, pode impactar na formação de professores, pois como revelou a professora Helena, o ECS “*tem muito valor, não só pessoal, mas pra docência, não resta dúvida... são atuações que o professor desenvolve durante a carreira, que faz com que ele abra seus horizontes, conheça outros universos, outras possibilidades de atuação*”. **Sendo que os demais professores ainda expõem sobre o tema.**

Eu acho que tinha algumas disciplinas assim bem interessantes que influenciou isso, mas acredito que é uma coisa meio nata assim, não teve uma influencia muito grande assim de estudar os pedagogos, de fazer os tipos de aulas, pra mim era só um conhecimento, porque essa iniciativa eu aprendi no estágio [...]. Então pra mim foi sensacional (o estágio) (Milton).

Eu trabalhei um tempo na escola, quando eu terminei... a gente tinha um estágio obrigatório na época em escolas, que era de seis meses, mas eu continuei, eu fiquei dois anos na escola, sem receber nada, só pra aprender, os dois anos eu ia sem receber (Jorge).

(...) eu tive essa experiência mais concreta de ser professora, não foi só nos dois momentos de estágio, né, mas os dois momentos de estágio foram importantes sem duvida (Helena).

Sabe-se que o ECS apresenta relevância notável sobre a aprendizagem para a docência a medida que é espaço privilegiado para se articular teoria e prática, e para preparar o sujeito para a profissão docente (PIMENTA, 2006), embora, “no Brasil, a maioria dos modelos de formação é marcada por uma fragmentação do processo formativo, impingindo a ideia de que é necessário se apropriar da teoria para aplicá-la na prática” (VEDOVATTO IZA; DE SOUZA NETO, 2015, p. 114). Na área da Educação Física, o ECS se apresenta como um espaço de

preparação para a docência na escola, privilegiando uma postura crítico-reflexiva e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão considerando a especificidade da disciplina de Educação Física (BENITES et al., 2012; NEIRA, 2012; KRUG et al., 2015).

Um recente estudo de revisão sistemática sobre o ECS na Educação Física (DA SILVA JÚNIOR; DE OLIVEIRA, 2018) revelou a crescente produção nessa área, especialmente a partir do ano de 2011. A revisão também se preocupou em apontar alguns temas principais os quais vêm sendo abordados em relação ao ECS na Educação Física, destacando que os relatos de experiência possuem um potencial conteúdo em relação às aprendizagens que o ECS oferece para o então estagiário.

Há, porém, uma incipiência de estudos com esse propósito quando **se fala** do impacto do ECS nos professores e futuros professores de Educação Física (MOLETTA et al., 2013). Como aprendizes em ação, Sousa e Carreiro da Costa (1996) mencionam o domínio do conteúdo de ensino, a adequação a fundamentação teórico-científica adequada, as experiências da prática pedagógica, o gosto profissional e o sentido de formação contínua como aprendizagens que ECS proporciona aos professores de Educação Física.

Ainda sobre este impacto, o estudo de Moletta et al. (2013) revelou que a própria aprendizagem como profissional foi mencionada como marcante, abrangendo situações de planejar e ministrar as aulas, atividades extraclasse e a relação estabelecida com os alunos, todas estas situações ainda foram tratadas como únicas para a formação. O estudo de El Tassa et al. (2015) também revela que o ECS permite ao futuro professor conhecer o seu futuro local de trabalho, o amadurecimento acadêmico pela vivência no cenário de atuação docente, além de aprendizados na experimentação de metodologias de ensino. Estes achados vão ao encontro do que os professores universitários investigados revelaram sobre a importância do ECS em suas aprendizagens para a docência, principalmente a medida que é o ECS oportuniza o enfrentamento das situações-problema da docência, seja ela escolar ou universitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; MOLETTA et al., 2013; EL TASSA et al., 2015).

Numa perspectiva de disjuntura, que conforme Jarvis (2013, p. 38) “esta no coração da experiência consciente – pois a experiência consciente ocorre quando não sabe-se e não pode-se presumir que o mundo é óbvio”, faz do ECS um contexto de constantes disjunturas, onde seguidamente torna-se necessário refletir e agir sobre experiências episódicas como as mencionadas acima a fim de resolver as disjunturas.

Assim, como mencionados pelos professores investigados, o ECS é uma oportunidade de aprender ao mesmo tempo em que se ensina e isso caracteriza a natureza contínua da aprendizagem que modifica o sujeito ao longo da vida (JARVIS, 2006; 2007; 2008).

Para além das experiências da sala de aula na formação em Educação Física, os professores universitários exerceram atividades como bolsista (Helena e Laura), membro de grupo de estudo (Danilo e Francisco) e trabalho em projetos (Jorge). Naquele momento da formação, os professores que mencionaram a participação como bolsistas ou membros de grupos de estudos e projetos, especificaram que o aprendizado vai pra além das questões da universidade, exemplificado pelo que enunciou o professor Jorge “(...) não é só universidade, é toda a história que vai me influenciar no que eu sou, nas minhas limitações, no que eu sei!”. Em certa medida, conforme os professores investigados, todo o processo de formação inicial resultou em aprendizagens importantes.

Todo processo de formação vai impactando, tanto negativa como positivamente. Ai tem professores que te mostram experiências que tu acaba levando como positiva e tem professores que são experiências negativas. Ficou marcado pra mim do professor que “só tem o direito de ensinar aquele que tiver disposição para aprender”. Eu acho que cada vez eu sou mais ignorante, que cada vez sei menos e eu acho que isso é positivo (Jorge).

Esse do atletismo nos fizemos um grupo de estudos de fisiologia, e logo que eu entrei eu já fiz parte. Essa foi a minha grande referencia na minha formação de graduação, então, a grande lembrança que eu tenho da EF era esse grupo, que eu aprendia, mas não era dentro da sala de aula (Francisco).

A minha formação aqui foi muito intensa, mexeu muito comigo, a minha formação foi assim muito significativa. Nesse projeto de extensão, eu tive essa experiência de ser aluna e depois eu passei a ser bolsista, então eu dei aula muitos anos, nesse projeto de extensão, durante muitos anos (projeto de dança). Em relação a ser professora, toda a discussão, não só de teorias pedagógicas, mas também de teorias pedagógicas, de perspectivas pedagógicas pra EF (Helena).

As experiências dos professores investigados, para além da sala de aula denotam a importância da diversidade de aprendizagens na formação inicial em busca de um amplo desenvolvimento profissional docente (DAY, 2001). Para Tavares (1997), a formação inicial necessita dar conta de desenvolver algumas competências que se encontram abarcadas em três domínios, nomeadamente: a) as competências científicas, que focam no aprendizado e domínio de conteúdos específicos das disciplinas; b) as competências pedagógicas, direcionadas ao saber operacionalizar os conhecimentos considerando alunos, contexto, metodologias e recursos; e c) competências pessoais, relacionadas ao desenvolvimento intra e interpessoal do futuro professor, como relacionamento, comunicação, partilha e desenvolvimento pessoal.

Ser bolsista, participar de grupos de estudos e projetos direciona aprendizagens em todas as dimensões de competências supracitadas, embora se possa concluir que as relações interpessoais foram marcas importantes destes momentos aos professores investigados, destacando a internalização e a externalização de conhecimentos, atitudes, crenças e valores de um agrupamento social (JARVIS, 2007), neste caso, o curso de Educação Física na formação inicial.

Durante o curso de graduação em Educação Física, os professores começaram a se inserir no mercado de trabalho específico da área, seja no âmbito da formal ou não formal. As situações de aprendizagem nestes cenários estiveram marcadas pela oportunidade de ampliar o conhecimento teórico e prático das áreas que tinham interesse, a exemplo do que revelou a professora Laura quando disse “*eu comecei a trabalhar muito na Educação Física, porque sábado e domingo tinha os Esportes Para Todos que você saía de manhã e voltava a noite (...) foi uma área que atuei por muito tempo. Então fui voltando muito pra academia. Fiz tudo o que é curso que tinha de ginástica de academia*”. O professor Danilo e o professor Francisco também exemplificam esta inserção no mercado de trabalho da área durante a formação inicial.

Apareceu outra vaga numa escola, pra professor substituto. Ai veio ele (professor da disciplina de EF) de novo lá, “olha, tá faltando professor de novo, agora na escola”. Eu digo, caramba, lá vou eu de novo, mais um desafio. Mas essa aí o bicho pegou, eu fiquei nervoso, porque tu vê como é, porque tem sala, tem chamada, tu tem espaço reservado, e tem outras turmas, nossa! Ai a

gente começou a se dar conta o que era a estrutura escolar, e a EF aí no meio entendeu (Danilo).

Um clube de futebol disse assim: “Francisco, a gente está sem dinheiro e a gente quer um professor de Educação Física, porque vai começar em abril a competição da segunda divisão, Janeiro, Fevereiro, nesse período de férias... tu és o nosso preparador físico?” Poxa, eu com 19 anos, jogador com 37 anos, veterano e coisa, eu disse tá. Essa foi uma experiência também que foi muito legal (Francisco).

Ações afirmativas como estas de inserção profissional permitem diversificar a formação, sendo um impulso para a inserção no ensino superior, tendo em vista que o gosto pelo contexto de intervenção pode ser amplamente evidenciado por estas experiências. A intenção dos professores investigados em aprimorarem a sua prática profissional através da inserção profissional é semelhante aos achados de um estudo realizado com estudantes e egressos de distintos cursos de graduação (MELO; BORGES, 2007), revelando que a inserção profissional permitiria a aquisição de experiências, contrastar conhecimentos obtidos na graduação e por consequência, ampliar a sensação de controle e segurança em relação a atuação profissional.

Desta maneira, todo o percurso da escolha até o ingresso no curso de graduação em Educação Física apresentou nuances importantes à aprendizagem dos professores universitários. Um elemento relevante a considerar nesse processo é a reflexão, não apenas sobre a prática, mas sim sobre todo o processo de formação, fazendo do professor um avaliador de suas ações perante seu desenvolvimento, construindo e reconstruindo os seus cenários de aprendizagem a fim de melhorar a sua intervenção profissional (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010; FIGUEIREDO; MORAIS, 2013). Importa considerar ainda que a biografia implica nas escolhas profissionais e que esta biografia, a medida que o indivíduo experencia o mundo, muda constantemente, resultando em novas necessidades a este indivíduo, que por sua vez, busca novas maneiras de resolver suas possíveis disjunturas (JARVIS, 2009).

4.4 APRENDENDO COM AS TITULAÇÕES PROFISSIONAIS

A educação pode ser considerada como a institucionalização do aprender, pois é ela que permite a provisão social ao indivíduo, para que

ele tenha oportunidades de aprender formalmente (JARVIS, 2007), caso do ensino superior que oferta oportunidades contínuas de aprendizagem através de qualificações profissionais após a formação inicial, como a formação em cursos *lato sensu* (especialização) e em curso *stricto sensu* (mestrado, doutorado e pós-doutorado). Oportunidades de educação como as mencionadas fazem parte de uma característica importante relacionada a aprendizagem ao longo da vida, que é a dimensão de uma educação profissional contínua ou um desenvolvimento profissional contínuo que podem impactar o indivíduo a longo prazo, direcionando as aprendizagens para uma realidade vocacional, de qualificação para o trabalho (JARVIS, 2006; 2007).

Todas estas ações são entendidas na teoria de Jarvis como a aprendizagem formal, sendo aquela que segue um caráter cronológico sistematizado e é oferecida por instituições de ensino e de formação, nas quais o processo é conduzido a partir de um currículo estabelecido, com certificação ao final do processo educativo (LA BELLE, 1982; JARVIS, 2009).

Em virtude disto, a organização deste tópico está direcionada a considerar as motivações para o ingresso e a aquisição da titulação e o aprendizado mediante a aquisição da titulação. Desta forma, discute-se como as titulações profissionais referenciadas como aprendizagens formais impactaram os professores universitários de Educação Física, nomeadamente em relação a especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Além disso, foi importante identificar os motivos pelos quais estes professores realizaram tais qualificações no período de tempo em que julgaram necessário, a fim de perceber como as aprendizagens ocorreram no tempo das respectivas titulações.

Conforme estudo sobre o impacto do ensino superior na aprendizagem ao longo da vida, desenvolvido por Brooks e Everett (2008) dois efeitos são percebidos sobre os processos de aprendizagem neste âmbito de ensino, que são mais duradouros e impactam em longo prazo. O estudo ainda revela, na voz dos investigados, que os mesmos aprenderam a estudar de maneira independente, e que isso ocasiona o impacto no aprendizado futuro, por oferecer habilidades e motivações suficientes ao engajamento em educação ou qualificações adicionais, tanto formais quanto informais.

Este fator caracteriza também que a aquisição de conhecimentos especializados não ocorre em curtos espaços de tempo (JARVIS, 2015) e no caso específico dos professores, é preciso considerar que este dado se desdobra nos espaços de sua existência, ampliando e reconhecendo a relevância dos contextos e tempos educativos (ALVES, 2010).

4.4.1 Motivação ou expectativas para o ingresso e a aquisição da titulação

A escolha por seguir determinada qualificação profissional perpassa muitas vezes pelo estreitamento das oportunidades do mercado de trabalho e pela necessidade ou condição de maior efetivação do emprego a partir de altas demandas de qualificação (SILVA; ANDRADE; ZANELLI, 2010; MATTOS, 2012). Demarcada tal exigência, a busca por recursos instrumentalizadores que potencializem a atuação profissional é percebida como uma educação continuada, que dentre as principais opções citam-se os cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação *stricto sensu* (BARDAGI et al., 2006; SILVA; BARDAGI, 2015). Conforme Silva e Bardagi (2015) em estudo de revisão de literatura sobre a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, a quantidade de pesquisas com a temática pós-graduação é ampla, porém, a maior parte direciona-se a aspectos de políticas públicas no ensino superior (TOURINHO; PALHA, 2014), implementação de cursos e estrutura dos programas (OLIVEIRA; DE SIQUEIRA, 2013), avaliação de cursos e índice de diplomados (KORNIS; MAIA; FORTUNA, 2010; CIRANI; DA SILVA; CAMPANARIO, 2012).

Neste cenário, poucas são as menções sobre as motivações de pós-graduandos em relação ao ingresso em cursos de pós-graduação (BARDAGI et al., 2006; SILVA, ANDRADE; ZANELLI, 2010; MATTOS, 2012), sendo este um assunto potencialmente importante numa agenda investigativa no que concerne a pós-graduação (SILVA; BARDAGI, 2015).

Perante esta necessidade de reconhecer as motivações dos contextos e tempos educativos, importa salientar que este dado ocorreu com os professores universitários investigados. O professor Milton realizou especialização com bolsa de estudos um ano depois da graduação, abrindo mão de seu trabalho no banco. Seu mestrado ocorreu três anos após a especialização, e seu doutorado dois anos depois quando começou a lecionar em uma universidade pública, a convite de um professor. O professor Danilo realizou sua primeira especialização como docente de uma universidade privada, com bolsa institucional. Enquanto cursava esta especialização, ingressou em outra por conta própria, fazendo duas paralelamente.

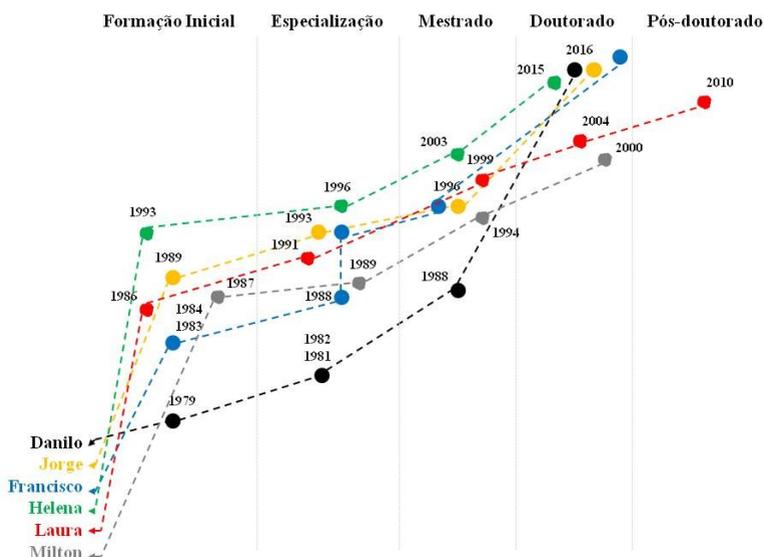
Seu mestrado aconteceu quatro anos depois das especializações, diferentemente de seu doutorado, que ocorreu 14 anos depois a convite de um professor para aproveitar uma bolsa institucional na universidade pública a qual trabalhava na época e atualmente. O professor Francisco

cursou duas especializações, a primeira quatro anos após a graduação e a segunda já atuando no mercado profissional, quatro anos após a primeira especialização. Seu curso de mestrado foi realizado um ano depois da última especialização, já seu doutorado foi iniciado recentemente e encontra-se em andamento, concomitantemente com a atuação docente na universidade pública que leciona.

Em relação ao professor Jorge, sua especialização se deu no momento em que atuava num projeto com futebol, três anos depois da graduação. Seu curso de mestrado aconteceu um ano depois da especialização e o curso de doutorado seis anos depois do mestrado, já atuando como docente universitário. Sobre a professora Helena, sua especialização ocorreu dois anos depois do término de sua formação na graduação. Logo após a especialização, a professora Helena ingressou em uma universidade pública como docente, e então, cinco anos depois realizou seu curso de mestrado e oito anos depois o seu curso de doutorado. Já a professora Laura realizou sua especialização quatro anos após sua graduação e seu mestrado oito anos após a conclusão de sua especialização. O doutorado ocorreu um ano após o mestrado, também como docente universitária, assim como os outros docentes. A professora Laura ainda realizou um aperfeiçoamento na sequência do doutorado e um estágio de Pós-Doutorado no exterior seis anos depois (figura 5).

Estas experiências estão relacionadas as motivações dos professores universitários para adentrarem num processo de educação continuada em suas carreiras profissionais como docentes. Nesta mesma perspectiva, um estudo com estudantes de mestrado no Reino Unido revelou uma forte tendência de que os estudantes foram influenciados a seguir estudando por almejam trabalhar no mercado da pós-graduação, citando-se, por exemplo, a docência universitária (BOWMAN, 2005). Esta tendência ancora-se no fato de que o ambiente educacional é visto como um cenário que proporciona relevantes aprendizagens direcionadas ao mercado de trabalho (ILLERIS, 2007).

Figura 5. Disposição das titulações dos professores universitários de Educação Física (em ano de conclusão).



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Sobre as motivações para o ingresso na pós-graduação, foi possível perceber motivação em relação a questão de aproveitar as oportunidades que surgiram, caso dos professores Milton e Danilo, que fizeram a especialização com auxílio de bolsas de estudo de agência nacional de fomento (Milton) e financiamento institucional (Danilo). Motivação semelhante foi verificada por Mattos (2012) em cursos de mestrado e doutorado, em que a oportunidade de possíveis bolsas de estudo também foi um fator decisível ao ingresso nos cursos de pós-graduação. Neste caso, a expansão da pós-graduação apresenta-se como um fator implicante à medida que ampliou os cursos deste nível no território nacional e consequentemente o aumento na distribuição de bolsas de auxílio (SILVA; BARDAGI, 2015). Numa relação direta aos professores Danilo e Milton, que cursaram suas especializações no início década de 1980, se percebe ainda o impacto do processo de institucionalização da pós-graduação brasileira iniciado no final da década de 1960 e que influenciou os profissionais docentes universitários a buscarem uma titulação pós-graduada através de planos

de carreira e incentivo pelos órgãos de fomento (MELO, 2008). Por consequência, a partir da década de 1980, momento da especialização dos professores Milton e Danilo, os debates em torno da profissionalização do professor foram expandidos, do mesmo jeito que o exercício do ensino como atividade profissional (RIBEIRO; CUNHA, 2010), o que pode ter inferido como uma motivação secundária no percurso das titulações dos professores, demarcado aqui com o início da especialização.

Outro ponto de motivação voltou-se para a melhoria da prática no âmbito de intervenção, seja na docência (Helena) como no treino (Jorge e Francisco). Para os professores Helena, Jorge e Francisco, a busca pela especialização veio para responder uma disjuntura da prática, como o professor Francisco confirmou ao dizer que a motivação surgiu *“na minha prática... (afirmação com a cabeça). Ela surgiu dali!”* ou como disse a professora Helena ao falar do início da docência dela: *“aquela sensação de se formar na graduação e poxa, agora tenho que dar aula, mas o que eu sei mesmo? (risos)!”*.

Essa motivação dos professores Helena, Jorge e Francisco oriunda da realidade de intervenção demonstra relação com o objetivo que se atribuía a especialização *lato sensu* no período dos anos 1980 com a Resolução CFE n. 12/83, o de conceber uma formação didático-pedagógica em virtude de serem estes indivíduos os que poderiam atuar no magistério superior (DA FONSECA, 2004). Importa salientar que os cursos de pós-graduação *lato sensu* ou de especialização são identificados como programas de educação continuada cujo objetivo visa complementar a formação acadêmica inicial, atualizando e incorporando novas competências técnicas (BRASIL, 2018), o que não caracteriza uma formação centrada nos desafios da docência universitária, como esperava a professora Helena.

Em relação ao mestrado, a motivação dos professores universitários de Educação Física esteve centrada na continuação dos estudos nas áreas abordadas durante a especialização, destacando-se o professor Jorge que teve como motivação principal se tornar professor universitário. Dando continuidade, no âmbito do doutorado, os professores universitários foram motivados por convite de seus professores (Milton e Danilo), pela estabilidade financeira (Jorge), apropriação da língua inglesa (Francisco), mas essencialmente pelo aprofundamento das aprendizagens advindas da especialização e do mestrado, potencializando projetos pessoais e a prática profissional. Neste sentido, as motivações dos professores sobre a especialização, o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado demonstraram um panorama

direcionado a necessidade que sentiram de aprender mais sobre sua área de atuação, conforme explicitado no quadro 4.

A ampla e constante motivação dos professores em continuar se aperfeiçoando em suas áreas de estudo demonstra uma forte tendência na pós-graduação, a de que ser professor universitário está condicionado a o domínio de uma área específica, o que está equivocado, pois para o ensino o professor também necessita de aprender conhecimentos pedagógicos e didáticos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Conforme Moreira e Tojal (2013) revelaram, diversos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física tem voltado sua formação para a pesquisa ao invés de focar na preparação para a docência. Assim como na Educação Física, outras áreas também percebem a falta de preocupação com os critérios pedagógicos e didáticos, citando-se exemplos na área de Alimentação e Nutrição (SOUZA et al., 2014), na área de Administração (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013), na área de Contabilidade (ANDERE; DE ARAUJO, 2008), na área da Saúde Coletiva (RIBEIRO; CUNHA, 2010) e inclusive na área da Educação (ZAIDAN et al., 2011).

Ainda sobre a motivação em continuar os estudos das áreas afins, Gomes e Goldemberg (2010) destacam que esse movimento é natural quando se fala em pós-graduação, tendo em vista que a escolha por determinado curso neste nível de ensino está muito próximo a uma possibilidade de especializar-se em algo, especialmente em pesquisas provenientes da graduação. Entretanto, não se pode negar que a busca por qualificações de mestrado e doutorado evocam a oportunidade de múltiplas aprendizagens aos professores universitários, da mesma maneira que abordado por Hortale et al. (2014) ao mencionar que ter a oportunidade de novas aprendizagens foi uma das grandes motivações dos doutorandos da área da Saúde.

Quadro 3. Motivações dos professores universitários para as titulações.

ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO
<p><i>A possibilidade de ganhar uma bolsa na especialização, eu pedi demissão desse banco, adentrei na especialização, e aí investi tudo o que eu podia nessa formação. Então eu ganhei uma bolsa do CNPq de seis meses, e eu sabia que era curto, mas não dava pra perder essa oportunidade (Milton).</i></p> <p><i>Veio nisso, dessa sensação de formada, sou professora e tenho que dar aula, mas eu tenho tantas dúvidas (risos), me sentia ainda com muitas dúvidas e muito insegura, então eu quis a especialização (Helena).</i></p>	<p style="text-align: center;">Motivações para estas titulações</p> <p><i>Então, o mestrado foi praticamente uma consequência, a especialização impulsionou essa tendência de eu fazer o mestrado, então, não tinha assim, uma visão assim de que eu fosse um dia ser professor universitário. Eu tive um apelo muito forte da biomecânica aonde eu fiz o meu estágio, a última atividade da graduação, e aquilo ali me influenciou muito (Milton).</i></p> <p><i>A continuidade na área, de estudar algo específico e de aproveitar as oportunidades que apareceram. É tava no meio daí a gente começou a ver, nossa quanta coisa que tem que aqui não tinha. O negocio era fazer pesquisa (Danilo).</i></p> <p><i>Porque eu queria ser professor universitário (Jorge).</i></p> <p><i>O mestrado, ele foi continuação dos meus estudos com a dança. Eu já era professora aqui, efetiva, mais eu sentia assim que era importante eu continuar, e eu sentia no dia-a-dia, nas aulas e eu queria ter um aprofundamento em determinadas questões (...) pra eu entender melhor a minha prática (Helena).</i></p>	<p><i>Mas, a coincidência que, quando em 94, quando eu passei no concurso, ao mesmo tempo eu fui convidado a começar o doutorado em Santa Maria. Praticamente não tinha concorrente e o professor me convidou: “mas porque você não continua com o Doutorado?” (Milton).</i></p> <p><i>Eu estou fazendo o mestrado lá, aí eu tive a oportunidade de conhecer uns professores. No decorrer desses dois anos, três anos, eu comecei a desenvolver o interesse em fazer doutorado, até porque tinha chance porque ganhava bolsa, aquele negócio da bolsa institucional, que é pra formação de professores da própria casa. Ai outros colegas foram, eu fui também, e entrei aí. Isso foi em 2012 (Danilo).</i></p> <p><i>Pra me apropriar, de forma qualificada, do espanhol e do inglês, pra eu poder disseminar isso fora. O Doutorado é isso, estou fazendo, vou dedicar três ou quatro anos pra isso. Então isso vai me possibilitar potencializar projetos sem comprometer a qualidade de vida que eu tenho hoje (Francisco).</i></p> <p><i>No momento em que houve a necessidade ai eu fiz isso, e por um lado é positivo pra mim, porque me da muito mais condições de fazer um trabalho muito melhor. Claro que a questão financeira pesou, a diferença é muito grande (Jorge).</i></p> <p><i>A decisão para o doutorado foi assim um processo</i></p>

		<p><i>que deve ter um intervalo razoável do mestrado para o doutorado, foi um processo assim mais de uma decisão mesmo sabe... não eu quero fazer, é importante fazer, eu tenho que é aprofundar determinadas questões. E aí como eu já era professora da casa, então tinha um processo um pouco diferenciado dos outros porque há interesse da instituição na formação dos professores (Helena).</i></p>
--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Para além das motivações sobre o aprofundamento de conhecimentos específicos em áreas fins como percebido nos professores universitários, a literatura enuncia outros motivos que podem influenciar na escolha por cursar pós-graduação *stricto sensu*. O estudo de Barbosa et al. (2009) na área da Medicina demonstra que o aprimoramento técnico-científico e a evolução na carreira de docente foram aspectos privilegiados. Para Ferreira e Lourenço (2013) destacam três motivos relevantes, nomeadamente, a perspectiva de progressão na carreira, motivação pessoal e a necessidade de formação.

Estes exemplos de motivação reforçam em alguma medida o histórico da pós-graduação brasileira em privilegiar a pesquisa e secundarizar o processo de formação a docência universitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011; MARTINS, 2013). Entretanto, ao recordar que dos seis professores, cinco (Jorge, Danilo, Helena, Laura e Francisco) já lecionavam em universidades no período concomitante ao mestrado e mesmo que os professores pouco tenham mencionado motivações relacionadas ao aprendizado da docência, vê-se implicitamente um desejo de melhorar a prática docente por meio do mestrado e do doutorado.

Diante desta conotação, percebe-se que todos os professores realizaram qualificações até o curso de doutorado (o professor Francisco está cursando atualmente o doutorado e a professora Laura foi a única a cursar um pós-doutorado) com o intuito de continuar ampliando e atualizando seus conhecimentos. Segundo Nunes et al. (2017), o grau elevado da titulação acadêmica é importante por dois motivos, a saber, oportunizar que se desenvolva o conhecimento científico, e simbolizar o prestígio e a credibilidade aos professores universitários que são os formadores na graduação e na pós-graduação em Educação Física, a exemplo do que mencionou o professor Danilo sobre a especialização “*tu fazer especialização tu tava no bojo do negocio*”.

A condição de continuar aprendendo com a especialização, o mestrado e o doutorado revela também uma aproximação do professor universitário com a dimensão científica na sua atividade profissional, reconhecendo que a ciência é um suporte técnico-instrumental de um tipo específico de trabalho, o qual permite certa independência e controle ante um tipo de conhecimento especializado (FREIDSON, 1996), mesmo sabendo que, esse domínio especializado tem sido confundido como capacidade formativa para a docência universitária (MAGALHÃES et al., 2016).

Estar motivado a aprender por um processo educacional contínuo demonstra que na docência universitária não há espaços para a

estagnação do conhecimento, mas sim para a perspectiva de formação teórico-prática, desta docência, enquanto uma profissão (MEDEIROS, 2008). Que no caso dos professores universitários de Educação Física se traduz na intencionalidade de melhorar a prática e dar continuidade nos estudos de um grau de titulação para o outro, uma vez que, conforme a professora Helena é fundamental “*a possibilidade de continuar estudando a vida inteira, porque a gente nunca vai dar conta de absorver tudo o que existe em relação ao conhecimento, em relação ao saber, enfim!*”, ou seja, há aqui uma motivação ao aprender.

Outro motivo para almejar as titulações está centrado na intenção de ser professor universitário, caso do professor Jorge que foi o único a mencionar este propósito ao falar do motivo pelo mestrado. Sabe-se que, a formação para o ensino no nível superior é atribuída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 66 (BRASIL, 1996), como responsabilidade dos cursos de pós-graduação, principalmente ao mestrado e ao doutorado. Entretanto, estes cursos vêm direcionando sua formação com foco em formar pesquisadores ao invés da formação para a atuação do magistério superior (PEREIRA; MEDEIROS, 2011), realidade esta almejada pelo professor Danilo e pelo professor Milton, que perceberam nos cursos de mestrado e doutorado uma oportunidade de aprender mais sobre a pesquisa, e pela professora Laura também pelo mesmo motivo, embora na especialização. Apesar dessa realidade, os professores investigados não expressaram indissociabilidade entre ensino e pesquisa, ou seja, estão vinculadas as duas atividades (e a extensão), assim como preconiza os moldes da universidade pública atual, e como percebido por Chamlian (2003) ao investigar docentes universitários.

Além da pesquisa, a motivação financeira também foi apontada como um elemento importante pelo professor Jorge, mesmo que em segundo plano, semelhante ao estudo de Rego et al. (2005), onde a remuneração financeira apresentou-se direta e positivamente ligado a escolha pela pós-graduação. Com a expansão da universidade, muitos indivíduos têm permanecido nas universidades para se qualificar e alcançar uma estabilidade maior em relação a emprego (concurso), sendo que, um dos locais possíveis é a própria pós-graduação, na atuação como professor universitário (GEREMIA; LUNA; SANDRINI, 2015). Conforme, Ramos (2010), um fato que corrobora com isso é não haver mais espaço para profissionais na universidade apenas com o título de mestre, devido às exigências da universidade, como por exemplo, a captação de recursos e o lecionar na pós-graduação.

Em síntese, os professores universitários de Educação Física não se sentiam seguros em suas atuações, fazendo com que a motivação maior estivesse centrada nas possibilidades de aprender mais, tanto sobre as áreas de estudo de interesse como outros elementos que fossem relevantes, intencionalidade percebida nos professores do estudo de Chamlian (2003). Sabendo que o ensino público vem sendo uma das principais portas de entrada ao mercado de trabalho na área da Educação Física (NASCIMENTO, 2002), a busca por titulações associa-se também a um cenário de autoridade científica dentro da academia, ou seja, uma forma de garantir acesso a conhecimentos mais sistematizados (RAMOS; AFONSO; GARCIA, 2005).

4.4.2 Aprendizado mediante a titulação

No processo de tornar-se um professor universitário, estar motivado a continuar aprendendo é importante a medida que esta profissão avança na chamada sociedade do conhecimento, exigindo do professor atuante no ensino superior reflexões e atualizações contínuas, auxiliando este profissional a responder aos desafios do mundo e de sua profissão (GONÇALVES, 2009; BORGES; HUNGER, 2012; BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013; BOLZAN; POWACZUK, 2017). Como resultado, em relação às aprendizagens oportunizadas pelas qualificações profissionais, nomeadamente a especialização, o mestrado e o doutorado, foi possível perceber que as titulações ofereceram aos professores universitários de Educação Física um *continuum* de situações de aprendizagem que se conectam num processo de educação profissional contínua de professores. Para melhor compreensão os dados referentes às titulações foram analisados considerando os cursos *lato sensu* e *stricto sensu*.

Os primeiros momentos das titulações dos professores universitários enfatizam a especialização e o mestrado. Na especialização, os professores relataram o aprendizado de situações específicas das áreas que estudam, como aprender sobre preparação física (Francisco), gestão e administração de escolinhas (Jorge), dança (Helena) e pesquisa científica (Milton e Laura). Em relação ao mestrado, os professores universitários tiveram novas aprendizagens, promovendo a saída sua zona de conforto para buscar novos conhecimentos em outras áreas, como a Educação, por exemplo, área do mestrado para dois dos professores (Helena e Francisco). Ainda durante o mestrado, os professores relataram a aprendizagem de elementos teóricos que

fundamentaram melhor suas práticas como docentes, além de ampliar o domínio sobre a própria área de estudo.

Por sua vez, no doutorado, terceiro momento da titulação, a aprendizagem dos professores universitários foi pautada novamente em melhorar a intervenção na prática, mas também focando nas relações pessoais e na importante capacidade do doutorando em ter autonomia para desenvolver suas atividades (Jorge e Helena). O gosto por poder se manter aprofundando nos conhecimentos da área de estudo também foi mencionado (Danilo). O professor Danilo ainda revelou que cursar o doutorado não esteve prioritariamente voltado ao ser docente, mesmo já atuando na docência universitária. Já o professor Francisco sintetizou que o doutorado para o professor universitário atualmente não é mais uma exceção e concluiu dizendo sobre aprender no doutorado que *“quando eu comecei a minha carreira eu achei que professor era a profissão de quem gosta de ensinar, mas imediatamente nos primeiros anos, eu entendi que professor é quem gosta de aprender”*.

De maneira geral, as titulações oportunizaram aos professores universitários de Educação Física um aprendizado voltado primeiramente ao aperfeiçoamento de assuntos relacionados às suas áreas de interesse, o que foi posteriormente ampliado com o mestrado e o doutorado, contribuindo com a prática, o desenvolvimento da pesquisa e das relações pessoais, como mostram as falas a seguir no quadro 4.

Quadro 4. Aprendizado dos professores universitários com as titulações.

ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO
Aprendendo com as titulações		
<p><i>Logo que eu saio do curso de Educação Física, como eu estava nessa linha de preparação física do futebol, eu fiz a minha primeira especialização em futebol. Depois, o curso de ciência da preparação física era porque eu estava trabalhando com preparação física, essa foi à segunda especialização (Francisco).</i></p> <p><i>Eu trabalhei a parte de gestão, administração, trabalhei qualidade total em escolinhas de futebol. Até apresentei um projeto de qualidade total pra escolinhas que eu utilizei realmente na prática, muita coisa eu usei na prática, na forma de gestão (Jorge).</i></p> <p><i>Foi ótimo, também de um aprofundamento daquilo que a graduação me deu, foi um momento muito rico e significativo. Não só sobre a dança, mas também sobre a Educação Física (Helena).</i></p> <p><i>Foi quando eu fui pro Rio, porque até então eu não tinha noção, nunca tinha trabalhado com pesquisa, nunca tinha trabalhado com nada e eu comecei a entender o pouco mais de laboratório, e tudo. Pra mim a especialização foi um divisor de águas (Laura).</i></p>	<p><i>No mestrado, a continuação do meu trabalho da especialização, da postura sentada, enfim, foi de continuidade no mestrado (Milton).</i></p> <p><i>Uma coisa que eu observei, que eu sinto no mestrado, que no doutorado eu já não fiz isso, mas no mestrado eu estava muito na área da pedagogia. Então eu acho que é um problema que tem na pós-graduação, é que são esses núcleos, esses laboratórios, porque a agente trabalha com um olhar só. As conversas com outras pessoas elas te dão outra visão, te dão outra compreensão, tu tens que respeitar o que eles estão fazendo, independente da tua área (Jorge).</i></p> <p><i>Trouxe-me mais elementos teóricos, uma compreensão teórica mais clara e também escolhas, de autores nos quais eu me apoiei, passei a me apoiar, pras minhas concepções de trabalho com a dança, do trabalho na escola (Helena).</i></p>	<p><i>Acessar uma área que até então não conhecia o suficiente entendeu. Mas não que fosse influenciar toda a prática docente (...) (Danilo).</i></p> <p><i>O cara que tá fazendo doutorado ele precisa desses momentos de relação com as pessoas, é fundamental, pra construção do seu trabalho, mas ele tem que ter a capacidade de trabalhar sozinho, de construir o conhecimento, e não construir de outros, de repetir de outros (Jorge).</i></p> <p><i>Trouxe-me muitos elementos para me auxiliar daí em frente, eu reelaborei as disciplinas, eu complementei as disciplinas, de fato eu fiz outra estrutura a partir do que o doutorado me deu de subsídios (Helena).</i></p> <p><i>Agora nesse momento eu estou fazendo doutorado. Resolvi dar uma parada pra fazer uma sistematização de algumas coisas que eu estou precisando pra estruturar teoricamente e melhor (Francisco).</i></p>

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

No âmbito das aprendizagens formais como uma preparação holística ao longo da vida e de importância destacada pelos profissionais docentes (LA BELLE, 1982; RICHTER et al., 2011), as aprendizagens dos professores universitários de Educação Física durante a especialização relacionam-se ao fato de suprir uma necessidade da prática, talvez momentânea, mas importante naquele momento. Conforme Brooks e Everett (2008), não se sabe muito como as experiências no ensino superior afetam as ações dos indivíduos em relação a maneira como aprendem, embora, no caso dos professores universitários, a justificativa parece estar no fato das especializações terem origem no âmbito prático, caso, por exemplo, dos professores Helena, Jorge e Francisco.

Importa salientar que o modelo de cursos de especialização no Brasil é de no mínimo 360 horas, classificado como de educação continuada (BRASIL, 2018), oportunizando uma qualificação mais específica e direcionada para determinada área. No caso dos professores universitários, a especialização parece ter permitido este tipo de aprendizagem, de competência mais técnica, atualizando e complementando a formação inicial. A necessidade de continuar se preparando depois da conclusão da formação inicial é percebida como um elemento importante quando relacionada ao impacto do ensino superior em relação as aprendizagens, somando-se a isso a questão da crescente relevância das qualificações de pós-graduação, resultado da expansão do ensino superior (BROOKS; EVERETT, 2008). Ao ir a busca de maior qualificação profissional, o professor universitário confirma sua necessidade de seguir aprendendo em formação contínua, reelaborando experiências no caminhar deste percurso formativo, o qual relaciona o seu “eu” profissional com o seu “eu” pessoal (BOLZAN; AUSTRIA; LENZ, 2010).

Em relação ao mestrado, os professores universitários seguiram atualizando-se nas suas áreas de interesse, na pesquisa e também, de maneira inicial, começou uma preocupação com a preparação para com a docência, refletindo mais sobre ação docente, como menciona o professor Danilo, *“a gente viu a distancia que era uma reflexão sobre a docência (...)”*. Diante de uma concepção universitária, de formação e atuação, a busca por aprender mais sobre a docência é condizente com o fato do professor não ser apenas um portador de diploma em uma área específica, mas também ser capacitado de conhecimentos pedagógicos, ser reflexivo e crítico, ser igualmente competente para a docência e para pesquisa (VEIGA, 2006; PACHANE, 2009; BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013).

É nesta realidade que estudos preocupados com a aprendizagem docente têm sido evidenciados (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; ALVES, 2010; PIRES; ALVES; GONÇALVES, 2016), demonstrando que o aprender docente precisa proporcionar competências do professor, mesmo havendo na pós-graduação uma tendência maior a formação do pesquisador em relação a atividade docente (LAROSSA BONDÍA, 2002; CUNHA, 2011; PEREIRA; MEDEIROS, 2011).

Para além da aprendizagem específica das áreas de domínio dos professores universitários, o mestrado estimulou os professores a saírem de sua zona de conforto, seja em relação ao que tinham interesse ou a área em que cursaram o mestrado, caso da professora Helena e do professor Francisco, revelando que o mestrado numa área aquém da Educação Física foi muito profícuo: *“eu tive muitas disciplinas, de âmbito teórico filosófico que davam uma qualificação muito grande”* (Francisco) e *“foi um aspecto que também foi interessante pra ampliar minha formação no sentido de eu estar mais preparada, para pensar nos conceitos, nas posições, nas perspectivas, e saber explicar, do porque das escolhas também”* (Luciana). Nesta conjuntura, os professores buscaram o mestrado e o doutorado (respectivamente) na área da Educação, tentando adquirir novas visões além das já percebidas. Contudo, mesmo na área da Educação parece não ter havido uma reflexão sistematizada para a formação na docência (SOARES; DA CUNHA, 2010; JUNGES; BEHRENS, 2015). Behrens (2007) revela ainda que, os cursos de mestrado em Educação não apresentam de maneira geral uma preparação suficiente para o ensino em sala de aula.

Em relação ao mestrado em outra área, percebe-se também a importância deste curso de pós-graduação (e do doutorado também) ser um momento vivido plenamente pelos professores, principalmente no intuito de fazer aquilo que lhe agrada, como explicitado pelo professor Jorge: *“tem que ser uma coisa que tu acredites, porque aí tu consegue caminhar, tu consegue se desenvolver (...). Aprendizagens, tem um famoso que falou, não me lembro de quem foi, que só existe aprendizagem com amor!”* O fator emocional aqui relatado é de extrema importância para a aprendizagem, sabendo que a emoção está presente em todos os processos de aprender, sendo um elemento inicial do da aprendizagem consciente (JARVIS, 2009). Conforme Jarvis (2009, p. 141), *“those experiences that are emotionally charged are more likely to be recalled at a later date than others that are more ordinary and everyday”*, o que revela também um processo afetivo da aprendizagem dos **professores** com os cursos de pós-graduação.

Pode-se compreender ainda que o mestrado representou aos professores universitários um divisor em relação a graduação e a especialização, pois começaram a perceber uma realidade distinta sobre como eram conduzidas as maneiras de aprender, não mais apenas pela troca entre pares (o que é muito importante), mas também, o início de certa autonomia dos professores investigados. No mestrado os professores potencializaram uma identidade de acadêmico que aprende (especialmente no nível formal) (BROOKS; EVERETT, 2008), os fazendo perceber que para atuarem na docência precisavam de algo a mais, seja maior titulação ou aprimorar a dimensão pedagógica, algo que se apresenta carente ao se falar de professores universitários brasileiros (MASETTO, 2012). Em contrapartida, os professores parecem ter alcançado suas perspectivas de desenvolver seus conhecimentos específicos nas áreas afins, começando a fazer uso da pesquisa para alcançar esse objetivo, mesmo a literatura apontando para a pesquisa como um elemento que ofusca o aprendizado dos procedimentos didático-pedagógicos da docência universitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Outra maneira de melhorar a qualificação foi o ingresso no doutorado por parte dos professores universitários. No momento de cursar o doutorado, cinco dos seis professores já estavam atuando na docência universitária (Francisco, Helena, Laura, Jorge e Danilo), enquanto o professor Milton ingressou na docência paralelamente ao ingresso no doutorado. O ímpeto em continuar aprendendo parece visível, assim como percebido nos professores universitários do estudo de Stadnik, Cunha e Pereira (2009), no qual eram constantes o estudo e a busca por informações atualizadas, características estas relacionadas ao fato dos professores serem também pesquisadores.

No curso de doutorado, as aprendizagens dos professores foram permeadas novamente pelo aprofundamento de questões ligadas a área de estudo e consequentemente a área na qual realizaram suas teses, a saber, biomecânica (Milton), Educação Física escolar (Danilo), futebol e natação (Jorge), educação popular e futebol (Francisco), Dança (Helena) e programas em saúde coletiva (Laura). Para todos os professores, estas áreas representam ligações com experiências da socialização secundária, em ambientes como a escola e a formação inicial em Educação Física, revelando que aprender ao longo da vida provoca nos professores algumas mudanças em suas biografias, fazendo-os tornar-se alguém no mundo socializado, uma vez que estão sempre se tornando, desenvolvendo sua identidade em relação ao ambiente (JARVIS, 2006; ILLERIS, 2016).

Apesar de não estar relacionado diretamente o ser docente, o doutorado foi o momento de reconhecimento da autonomia dos professores, enquanto acadêmicos, mas também da oportunidade de ampliar relações de trocas entre os pares. Conforme Bento (2008, p. 66), o mestre e o doutor necessitam crescer e aparecer iguais livres pensadores, “mas para conseguir pensar, tanto quanto possível, por si mesmo, autonomamente e com maestria – coisa que requer muito tempo! – precisa primeiro de ‘aprender a pensar segundo outros e com outros’”. O que o autor sugere de modo geral é a importância das situações de aprendizagem informais em um ambiente formal como a universidade e como a pós-graduação, onde se torna possível aprender com o “outro”, auxiliando o profissional professor a traduzir suas experiências de aprendizagem para a prática a partir de um processo que pode ser denominado de reflexivo (ALGERI; MOROSINI, 2005; BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013), algo que motivou os professores universitários a cursarem mestrado e doutorado.

Ainda sobre a relevância das trocas entre pares nos contextos de educação, faz-se relevante mencionar que a aceitação destas oportunidades de aprendizagem (formais e informais) pode ampliar e aprofundar competências profissionais dos professores, demarcando questões como crenças, motivações e conhecimento (RICHTER et al., 2011). Também nesta ocasião, vê-se que as crenças motivacionais apresentam notável relação com a aprendizagem profissional dos professores (DURKSEN; KLASSEN; DANIELS, 2017), revelando que as motivações perante os cursos de pós-graduação são preocupações importantes na perspectiva de compreender o que realmente os professores aprenderam ao cursar pós-graduação *stricto sensu* e se estes aprendizados estão em sintonia com a formação para o ensino da docência universitária.

Por outro lado, além de ensinar, o professor universitário precisa cada vez mais aprender funções voltadas a pesquisa (MURRAY; SWENNEN; SHAGRIR, 2009), elemento marcante nas trajetórias dos professores investigados, tanto no mestrado como no doutorado conforme a professora Helena ao mencionar que a contribuição foi “*desde entender como funciona um grupo de pesquisa, como pode funcionar um grupo de pesquisa, trocas, assim, a construção coletiva do conhecimento*”. De fato, compreender a pesquisa científica é um atributo extremamente relevante ao profissional professor universitário, atualmente, pois precisam manter índices altos de produtividade, coordenar grupos e projetos de pesquisa, além do fato de serem avaliados pela pesquisa (SILVA; ANDRADE; ZANELLI, 2010;

SOBRAL; RAMOS, 2010; PEREIRA; MEDEIROS, 2011). Há, contudo, a necessidade de um oportuno cuidado com a formação continuada dos professores universitários perante o foco a pesquisa, uma vez que, conforme Pimenta e Anastasiou (2010, p. 104), “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”.

Nesta perspectiva, mesmo sabendo que as motivações relacionadas ao que os professores querem aprender na prática profissional sejam, possivelmente, modificáveis ao longo de todo o percurso profissional e que pouco se sabe sobre a natureza de tais mudanças (KLASSEN; DURKSEN; TZE, 2014), a educação formal vivenciada pelos professores universitários enquanto acadêmicos na pós-graduação oportunizou a ampliação dos conhecimentos em relação as suas áreas de estudo, compreender a pesquisa científica em paralelo ao ensino e a valorização ante as experiências informais em um ambiente formal de aprendizagem. Pode-se resumir que as aprendizagens na especialização, mestrado e doutorado apresentaram grande relação com as motivações que os professores demonstraram para cursar a pós-graduação, ou seja, os cursos atenderam aquilo que os professores necessitavam para o momento.

Em relação específica ao aprendizado para a docência, os professores não mencionaram uma efetiva contribuição dos cursos de pós-graduação, inclusive, não era esta a motivação principal dos professores, com exceção do professor Jorge. Contudo, importa ressaltar que, algumas contribuições voltadas ao planejamento das aulas, organização das disciplinas e as relações com os alunos foram importantes, mas, ocorreram a partir de um filtro reflexivo dos professores, igualmente potencializado com a vivência da pós-graduação, mesmo porque, conforme Zabalza (2004), frequentar um curso de formação não faz do professor universitário um profissional mais competente, embora, pode lhe oferecer as ferramentas para alcançar este critério.

4.5 APRENDENDO COM O INÍCIO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Na direção das qualificações profissionais que os professores universitários realizaram, deu-se início também suas carreiras como professores do ensino superior, no momento da especialização (Helena, Laura e Francisco), no momento do mestrado (Danilo e Jorge) e também no doutorado (Milton). O ingresso na docência universitária para os professores foi marcado pelo início ministrando disciplinas de áreas que

não eram de amplo conhecimento, para depois se ajustarem a disciplinas das áreas de estudo que tinham proximidade. Ainda, foi marcante, o gosto pela docência, indicando um cuidado com a profissão de docente universitário em Educação Física.

A intervenção profissional como professor universitário é caracterizada pela ação docente na graduação e na pós-graduação, a fim de capacitar futuros profissionais para atuarem em suas áreas de trabalho (DAY, 2001; BORGES; HUNGER, 2012). Tornar-se professor universitário num percurso biográfico revela a importância de compreender as concepções dos professores que os fazem consolidarem-se nesta profissão, construindo e reconstruindo o processo de aprender a docência que não é linear, e que é carregado de sentidos internos e externos relacionados a vida de cada professor, inclusive de seu processo educativo e formativo (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013; BOLZAN; POWACZUK, 2017). Dentre as percepções obtidas com os relatos dos seis professores, pode-se verificar que o início da docência universitária foi em instituições públicas por meio de concursos (Milton, Helena, Jorge, Francisco e Laura) e também privadas a partir de contratação (Danilo).

Neste sentido, o professor Milton queria adentrar na universidade diretamente pela biomecânica, área de interesse, mas não havia essa opção no início: *“existia alguns concursos abertos que seriam interessantes (...) fui convencido que o importante era entrar na universidade e dar aula”*. O professor Danilo disse querer graduar-se e atuar na docência escolar e quem sabe fazer outra coisa, mas, *“apareceu a oportunidade de entrar na universidade e pronto, comecei a perceber a possibilidade de fazer a aliança com as coisas que estava estudando, e aí não vi mais a necessidade de buscar outro curso, de fazer outra graduação.”* A professora Helena mencionou que *“foi no susto (risos)! Porque eu de início não tinha essa ambição, eu achava que quando surgiu o concurso não tava preparada”*. A professora Laura também disse ter aproveitado um concurso e que *“na realidade a universidade foi algo que eu cai de paraquedas, porque eu não escolhi ser professora universitária.”*

Em relação ao professor Francisco, o ingresso na docência universitária foi permeado por uma decisão profissional, seguir trabalhando com o futebol na preparação física ou ingressar no ensino superior como docente: *“eu entrei na universidade, 40 horas, dedicação exclusiva, aí eu tive que fazer uma opção, ou seguia minha carreira de preparador físico, que o futebol naquela época era muito instável, ou seria professor universitário e naquela época o salário universitário era*

bom”. Já o professor Jorge aproveitou a primeira oportunidade logo após a conclusão da especialização, destacando que “*a primeira oportunidade que teve foi aqui. Eu terminei o mestrado e o primeiro concurso que se apresentou foi aqui, ai me ligaram, eu vim fazer e passei.*”.

A escolha dos professores por ingressar em Instituições de Ensino Superior (IES) possui relação com o que Valle (2003) determinada de representações de cada professor, sobre os mesmos, a realidade de trabalho e a função social desta profissão. Em um estudo de revisão sobre professores universitários iniciantes Cunha e Zanchet (2010) destacam que essa é uma profissão valorizada ante os outros níveis de ensino, embora cada vez mais o docente universitário seja exigido pela lógica de produtividade. Ainda conforme os autores, a inserção no ensino superior denota um desafio em ser reconhecido e legitimado pelos pares num contexto de competição acadêmica.

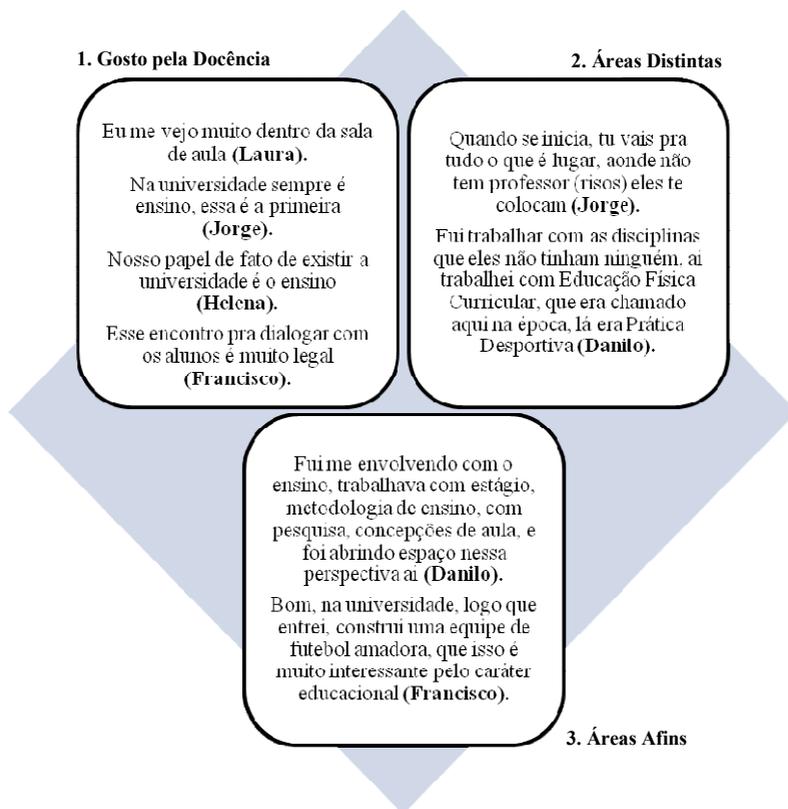
Neste momento inicial, há uma transição entre o perfil de aluno para o de professor, provocando reflexões acerca das experiências docentes, como por exemplo, a falta de formação (inicial e continuada) adequada para o exercício da docência universitária (CUNHA; ISAIA, 2006; CUNHA; ZANCHET, 2010; CORRÊA; PORTELLA, 2013). Na Educação Física, Moletta (2013) revelou que o início da docência universitária por parte dos professores esteve condicionada ao convite e a influencia de terceiros, além da identificação com a área de Educação Física. O estudo de Ferenc (2005), também com professores universitários de Educação Física, identificou que alguns professores atribuem o ingresso a docência no ensino superior a formações como pesquisadores, direcionando o profissional para o âmbito universitário, entretanto sem renegar o ensino.

Já para Hopf e Canfield (2001), os professores universitários de Educação Física que atuaram em escolas antes do ingresso na IES, situação também vivenciada por três dos seis professores (Laura, Francisco e Milton). Estes tiveram um período entre 1 e 9 anos para adentrarem ao ensino superior, e não manifestarem dificuldades sobre o período da docência na escola, o que pode estar relacionado ao gosto pela docência e também ao fato de ainda estarem estudando na graduação, realizando trocas diretas com a vivência do curso para a prática (HOPF; CANFIELD, 2001). A oportunidade de melhoria na carreira com a inserção profissional na universidade através de concurso público logo após suas qualificações, também é um elemento a ser considerado, nesta trajetória docente inicial dos três professores.

O ingresso no ensino superior como docente também teve relação com o gosto pela docência, o que demonstrou entusiasmo por parte dos professores investigados, relacionado aos momentos com os alunos que oportunizam reflexões (Francisco), que estar em sala de aula é algo muito importante por ser um momento de transmitir conhecimentos (Laura) e que o ensino é a principal justificativa para a universidade existir (Jorge e Helena). De fato, o ensino é um dos elementos mais importantes na universidade, assim como a pesquisa e a extensão, a tríade basilar da universidade na qual está a “criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício profissional [...] apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 163).

Nesta conjuntura, a figura 6 a seguir demonstram as características do gosto pela docência, a atuação em áreas distintas da Educação Física e a atuação na área da Educação Física, bem como os dizeres dos professores que demarcam tais características.

Figura 6. Características dos primeiros anos de docência universitária.



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A característica do gosto (figura 6) pela docência é interpretada por Bolzan e Isaia (2006) e Isaia (2000) no âmbito universitário como empolgação pela docência. Há um vínculo desta empolgação com a construção de um modo de ser professor, o qual é relacionado também com as trajetórias pessoais e profissionais dos professores (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013), resguardando que a maneira como as experiências os afetam no seu percurso formativo até o momento de assumirem a docência é igualmente importante (BOLZAN; POWACZUK, 2017).

Como resultado da empolgação ao ato docente, vê-se uma propensão para o comprometimento em aprender a função docente, que exige determinado rigor acadêmico e profissional dos professores,

embora muitas vezes confundida com o saber específico da área ou da prática, tido erroneamente como suficiente ao ser professor no ensino superior (MEDEIROS, 2008; BOLZAN; POWACZUK, 2017). Além disso, Stadnik, Cunha e Pereira (2009) demonstraram que os professores universitários de Educação Física do estudo também manifestaram gostar da docência, o que pode ser indicativo de uma possível responsabilidade dos professores em fazer bem o seu trabalho. Já o estudo de Pereira (2006) que abordou a história de vida de professores de Educação Física em Portugal revelou que esta questão do gostar e fazer bem feito sobre a docência foram tratados como momentos marcantes na vida pessoal e profissional dos professores, indicando um possível sucesso.

Estudos têm demonstrado (CUNHA, 2010; ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2010; CORRÊA; PORTELLA, 2012) que o domínio de uma área específica do conhecimento não é credencial ao candidato professor universitário para exercer a docência e que nem mesmo a pesquisa é capaz de auxiliar nesse processo. A falta de uma formação de qualidade em elementos de caráter pedagógico, ético e humano faz com que os professores universitários no início sejam profissionais frágeis, não conseguindo atender as exigências do ser docente, em outras palavras, assumem um papel ao qual não estão devidamente preparados (CORRÊA; PORTELLA, 2013).

Posteriormente, ao longo da carreira docente, o professor passa a adquirir e construir os conhecimentos necessários para a prática, aprendendo especialmente na prática enquanto leciona, retomando a iniciativa da empolgação à medida que existe um interesse e uma disponibilidade do professor para com a docência (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012). Por viver num fluxo de tempo totalmente contínuo, o professor é submetido a grande quantidade de experiências enquanto leciona, percebendo e selecionando do que é vivenciado aquilo que julga relevante ao seu desenvolvimento biológico e profissional (JARVIS, 2006; 2013).

Nesta realidade do gosto e empolgação pela docência, percebe-se nos professores universitários que esse gostar por eles mencionados pode ter relações com as áreas que mais são próximos, evidenciando que seria agradável para cada um dos professores poderem atuar como professor universitário nestas áreas. Sobre isso, os professores mencionaram o fato de que ao ingressarem na universidade, sempre são direcionados a lecionar em disciplinas que não são de seu domínio ou sua área de interesse, como por exemplo, Educação Física Curricular,

Estudos dos Problemas Brasileiros, Recreação, entre outras (Danilo, Milton, Jorge e Laura).

Após um período atuando em um contexto de disciplinas que não tinham proximidade, os professores então adentram no contexto das disciplinas que mais lhe agradavam, por conhecimento da área ou gosto, como cita a professora Laura: *“quando eu larguei a disciplina de ginástica eu já estava caminhando muito nessa área de programas de saúde”* e o professor Jorge: *“eu estou trabalhando com natação agora, nos últimos semestres eu estou trabalhando com natação, e isso é o que me dá mais prazer”*.

O fato de iniciarem a docência universitária em áreas que não as que dominam (figura 6) foi um enfrentamento necessário aos professores investigados durante o início da carreira no ensino superior. Entretanto, apresenta-se como importante que a IES de destino, ao considerar a tríade ensino, pesquisa e extensão, ofereça condições de trabalho compatíveis ao perfil dos professores, ponderando sua formação inicial e continuada, sua experiência docente, seu domínio de conteúdo e sua competência profissional em casos como a atribuição de disciplinas (BETTANIM et al., 2017). Ressalta-se que, mesmo vivenciando esses momentos, os professores universitários acabam passando por situações de aprendizagem caracterizadas pela necessidade de aprender sobre aquilo que não dominam, algo fundamental pelo compromisso e obrigação moral que os professores têm com o ensino (CONTRERAS, 2002).

Outro elemento relevante, neste caso do ingresso em disciplinas que não são da área próxima de estudo, pode estar relacionado ao fato de uma redução do corpo docente por parte das IES nos últimos anos (VIEIRA; NEIRA, 2016), fazendo com que os professores aproveitem as oportunidades de concurso público conforme elas se apresentam, caso dos professores investigados que fizeram concursos destinados para outras áreas possivelmente.

Nesta passagem necessária e fundante do professor universitário de Educação Física por outras disciplinas até chegar às disciplinas que lhe agradam, é importante que se faça presente a reflexão, a fim de identificar que a docência universitária em Educação Física mostra-se como uma atividade profissional com especificidades próprias que vão além do domínio de apenas um conteúdo (PASENIKE, 2010).

Isso quer dizer, por exemplo, que o educador físico atuante como profissional, ao adentrar na sala de aula universitária para lecionar, deixa de ser educador físico para ser o profissional professor; e ainda que a atividade docente pressuponha que ele tenha conhecimentos

da área de Educação Física, isso não bastará para que ele exerça a função docente em sua totalidade. (PASENIKE, 2010, p. 48).

Desta forma, a reflexão fundamenta a professoralidade docente a partir do próprio movimento do professor em refletir sobre suas atividades, sobre o seu produzir-se professor mesmo no início da docência no ensino superior. O professor Danilo demonstrou isso em sua fala: *olha, um dos locais onde tu ainda tens condições de trabalhar no sentido de refletir sobre isso é na universidade, porque lá tu tens tempo pra se dedicar, desenvolver um projeto por tantos anos, e é um local onde tu podes estudar, onde tu fazes pesquisa, onde tu fazes extensão e tudo mais.* É nesta lógica de reflexão ao ato docente que o professor universitário em Educação Física precisa se engajar quando se torna responsável por uma sala de aula, tentando romper com o despreparo pedagógico e científico acerca do processo de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). A universidade neste caminho deve oferecer os espaços para estes necessários momentos de reflexão de aprendizagem e prática docente, embora isso não venha sendo concretizado nos últimos anos (BOLZAN; POWACZUK, 2017).

Assim, o momento de início da docência universitária para os professores em Educação Física foi marcado pelo ingresso em áreas que não eram de seu domínio e conhecimento, para depois ao longo do tempo ir se ajustando em disciplinas as quais tinham proximidade (figura 6), seja por gosto ou por conhecimento da área. Este momento foi representativo porque evidenciou a necessidade de maiores aprendizagens sobre as disciplinas que iriam ser responsáveis.

A busca por novas aprendizagens se dá a partir do reconhecimento de que sabem muito pouco ou nada sobre aquela disciplina, semelhante ao processo de disjuntura na aprendizagem ao longo da vida, quando se é preciso reconhecer que não sabe para poder seguir e então aprender algo novo (JARVIS, 2009). O proveito as oportunidades de ingresso no ensino superior público também foi algo relevante, a medida que esse tipo de ingresso vem sendo diminuído ao longo dos anos. O gosto pela docência revelou-se como inerente ao processo de aprender a docência, uma vez que a empolgação para tal mostrou-se perceptível, o que evoca conjuntamente a necessidade da reflexão por parte do professor universitário, inclusive desde o início da docência universitária.

4.6 CONTINUANDO A APRENDER PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O ingresso na docência universitária foi para os professores de Educação Física um momento de desafio, uma vez que a entrada foi pautada pelo contato com disciplinas as quais os professores não tinham grande conhecimento, exigindo um movimento em direção à novas aprendizagens, de modo a suprir a lacuna evidente entre o que sabiam e o que precisariam saber para ensinar. A conotação desta situação mencionada é para Jarvis (2009), o elemento chave do processo de transformação do indivíduo pela aprendizagem, fazendo com que o indivíduo (neste caso, o professor universitário) reconheça o início de seu processo de aprender e assuma o controle de sua aprendizagem, tornando-se autor da própria biografia, incorporando resultados de alguma aprendizagem que cria mudança e recria o seu mundo (JARVIS, 2006; 2013; 2015).

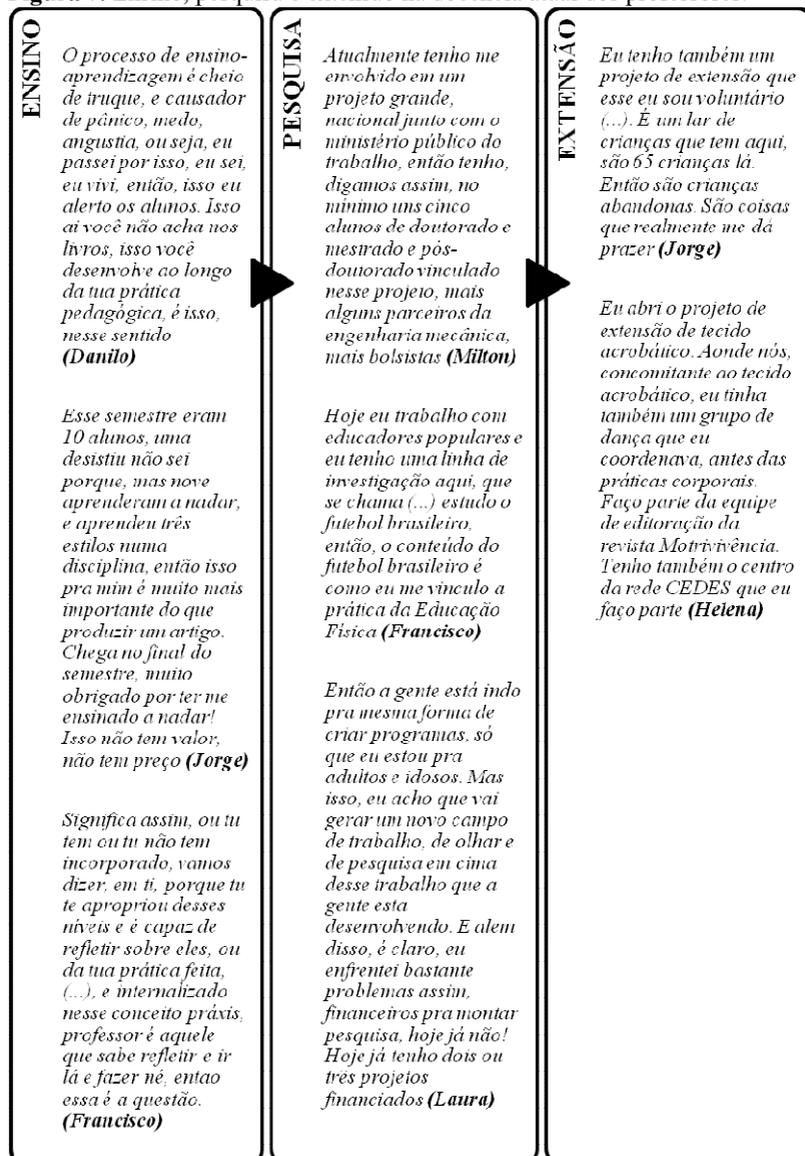
Nesta perspectiva, a docência universitária também vai sendo modificada e reconstruída ao longo do percurso de vida do professor universitário, exatamente como um processo de aprendizagem, em que a docência é revisitada a todo o momento, representando o que a literatura sobre pedagogia universitária, recentemente, chamou de caminho da indignação (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013). Em outras palavras, todas as oportunidades vivenciadas pelos docentes, sejam elas afetivas, políticas, sociais, culturais ou acadêmicas, proporcionam influências diretas na maneira de pensar e de agir sobre a atividade docente (TARDIF, 2014; BOLZAN; POWACZUK, 2017). Assim, este subcapítulo se preocupou, primeiramente, em discutir a docência no momento atual dos professores universitários, as mudanças percebidas e quais os obstáculos para a aprendizagem docente. Além do mencionado, buscou-se enfatizar as situações de aprendizagem formal, não formal e informal e os processos de reflexão dos professores universitários de Educação Física, gerando as metamorfoses que foram evidenciadas na carreira universitária.

Desta maneira, as experiências profissionais em momentos anteriores geraram o arcabouço do conhecimento que está presente na prática pedagógica atual, estes dados merecem o destaque alusivo, pois representa e dá significado ao que o professor universitário se constitui. A análise sobre a docência também foi mediada considerando o ensino, a pesquisa e a extensão, que atualmente se tornam os elementos prioritários para a ação docente na universidade.

4.6.1 Docência atualmente: o ensino na universidade

Os professores universitários deixaram claro o gosto pela docência universitária, pelo ensino, por estar em sala de aula e pela consequente importância que esta atividade representa no cenário do ensino superior. De maneira complementar, os professores mencionaram que suas atuações no ensino necessitam de um cuidado nas relações diretas com os alunos (figura 7). A figura abaixo representa o olhar do docente para os pilares da universidade, sendo discutidos no decorrer desta análise.

Figura 7. Ensino, pesquisa e extensão na docência atual dos professores.



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Esta relação de cuidado com os alunos, as falas dos professores refletem aspectos como o processo de ensino e de aprendizagem, em que as experiências vividas pelos docentes contam como elementos positivos (Danilo e Jorge) no trato com os alunos, como também no desenvolvimento de uma prática pedagógica que não tem receita ou como disse o professor Danilo, “*you não acha nos livros!*”. A importância de dialogar com os alunos também é marcante, sendo esta uma característica que parece estar se perdendo no ensino universitário, e que por ocasião precisaria de mais reflexão por parte do professor universitário (Francisco).

Para o professor universitário, parece ser relevante que o mesmo esteja aberto e receptivo a novas formas de construir-se docente, seja a respeito de seus conhecimentos específicos, seus conhecimentos pedagógicos ou mesmo seus conhecimentos experienciais (BOLZAN; ISAIA, 2010). O estudo de Bolzan e Isaia (2006) demarca que, nesta realidade de aprender a docência, mesmo depois de muitos anos atuando profissionalmente, é fundamental que o professor invista em sua dimensão pedagógica da docência, o que corresponde, entre outros aspectos, a uma sensibilidade frente aos alunos que valoriza as relações interpessoais destes sujeitos. As relações com os alunos, além da necessidade do ensino, envolvem aprendizagens para o próprio professor universitário, que se transforma a partir destas interações, quase sempre pela reflexão, podendo unir conhecimentos prévios de suas experiências com as necessidades dos alunos, resultando numa reorganização das intervenções pedagógicas e (re)significação de experiências (BOLZAN; AUSTRIA; LENZ, 2010; BOLZAN; POWACZUK, 2017).

Na realidade do ensino na universidade como elemento fundamental da atuação docente neste âmbito de ensino (MEDEIROS, 2011), os professores universitários de Educação Física, como percebido na socialização secundária, carregam algumas experiências de aprendizagem de seu período escolar, advindos das relações com o professor de Educação Física e que foram reproduzidas quando de suas atuações no ensino superior. O movimento dos professores de resgatar algo marcante de sua trajetória de vida aplicando á sua prática docente, pode ser definido como uma aprendizagem implícita (JARVIS, 2015). Segundo Jarvis (2015), a aprendizagem implícita ocorre na maioria dos casos de maneira independente da consciência humana estando, geralmente, ligada a um conhecimento de saber fazer, um conhecimento processual.

Neste caso, ao aprenderem como alunos na aula de Educação Física escolar, os professores vivenciaram experiências não conscientes ou não voluntárias sobre o ato docente, o que se tornou posteriormente algo consciente, a medida que aplicaram aquilo que haviam aprendido na sua prática como professor universitário, ressignificando a experiência anterior. A segurança no ato docente pela experiência vivenciada durante a vida, como mencionou o professor Danilo, é, em grande parte, resultado desta consciência do conhecimento relacionado a aprendizagem implícita.

É possível também, relacionar os resultados desta aprendizagem com o conceito de saberes da experiência enunciados por Tardif (2014), no qual o aprender docente está intimamente ligado as experiências dos professores, pessoais ou profissionais. Contudo, estes dois movimentos exigem do professor uma reflexão contínua a fim de revisar suas experiências e seus saberes, objetivando a sensibilidade em relação às características dos alunos que contribui com a melhora de seu trabalho docente. A reflexão, também foi mencionada pelo professor Francisco como importante no ensino, tornando-se neste caso uma reflexão na ação e sobre a ação (SCHÖN, 2000), proporcionando aos professores universitários de Educação Física a possibilidade de questionarem seus saberes e perceberem como os mesmos aprendem, e também como os alunos podem aprender melhor, fazendo deste um processo interpessoal em que todos podem aprender conjuntamente (BOLZAN; AUSTRIA; LENZ, 2010; FERREIRA, 2010; ARRUDA, 2012).

4.6.2 Docência atualmente: a pesquisa na universidade

Como integrante da tríade da universidade (ensino, pesquisa e extensão), a pesquisa também faz parte da atividade docente atual dos professores investigados. Para o professor Milton, a pesquisa tem lhe possibilitado trabalhar com muitos pós-graduandos em grandes projetos, firmando parcerias importantes com outras áreas do conhecimento. O professor Francisco vê na pesquisa a possibilidade de desenvolver seu grupo e linha de pesquisa dos quais é coordenador, realidade parecida com a da professora Helena que ainda está vinculada a um grupo de pesquisa, *“uma referência de aprendizado e de constante aprimoramento, não só pelo grupo de estudos, mas pelas pesquisas que a gente realiza, pelas trocas”*.

A professora Laura também vê na atuação com a pesquisa um suporte para o desenvolvimento de suas pesquisas, inclusive pautadas na ideia de construir um novo cenário de trabalho. Sobre a pesquisa, a

professora Laura ainda enfatiza a oportunidade de financiamentos que estas atividades proporcionam, destacando que já teve muitas dificuldades em conseguir financiamentos para suas investigações e que hoje isso não lhe preocupa tanto, *“hoje já tenho dois ou três projetos financiados”*.

O professor Danilo reiterou que a pesquisa é importante, mas que precisa haver mais apoio para que a mesma se desenvolva no cenário do ensino superior brasileiro, *“se tivesse mais ajuda nesse sentido, entendeu, infraestrutura pra estudo e pesquisa”*. Já o professor Jorge disse realizar suas pesquisas mais por ser uma necessidade, enquanto professor universitário, uma vez que ele não gosta desta atividade, preferindo estar em sala de aula para ensinar, *“eu não gosto de estar nesse ambiente, não tenho motivação pra estar ali (falando da pós-graduação). Não trabalho na pós-graduação, não quero trabalhar na pós-graduação”*, mesma postura evidenciada pela professora Helena, *“só na graduação. (...) não quis, não quis atuar, não quis tentar porque eu sabia desse panorama (atuar na Pós-graduação)”*.

Na realidade dos professores investigados, foi perceptível o envolvimento maior com a pesquisa por parte dos professores Milton e Laura, por serem os únicos a atuarem na pós-graduação, enquanto os demais professores (Helena, Jorge, Danilo e Francisco) atuam apenas na graduação. O fato dos professores Milton e Laura atuarem na pós-graduação em Educação Física é, sem dúvida, um estimulante a dedicação à pesquisa, tendo em vista que *“a pesquisa e a produção do conhecimento são objetivos das atividades de pós-graduação [...]”* (PIMENTA, 2009, p. 18). Nomeadamente, pesquisa na pós-graduação é um condicionante cultural que impera na maneira como os professores desempenham suas funções docentes na universidade, embora, não sendo possível mencionar que todos os professores de universidades têm suas atividades intimamente ligadas a pesquisa científica (NASSIF; HANASHIRO; TORRES, 2010), caso dos demais professores neste estudo.

De certa maneira, ensinar no ensino superior exige dos professores empenho e qualificação para pesquisa (da mesma forma ao ensino e a extensão) (PRATES, 2015), a medida que o professor universitário é parte constituinte de uma comunidade de conhecimento direcionada a contribuir com o desenvolvimento científico e tecnológico (DAL PAI FRANCO, 2000).

Com relação aos professores que atuam na graduação e na pós-graduação (Milton e Laura), parece haver um sentimento de reconhecimento próprio pela pesquisa em suas atuações na universidade,

semelhante ao que foi encontrado no estudo de Borsoi (2012), onde a maioria dos professores afirma ser a pesquisa o grande estímulo para estarem realizados profissionalmente na universidade, mesmo gostando de estar em sala de aula e de contribuir com a formação de novos profissionais. Em contrapartida, um estudo realizado com professores universitários de Educação Física apontou que a pesquisa é a principal atividade entre os docentes, sendo ela mais evidente em professores menos apaixonados pela docência (PRATES, 2015). O estudo de Borsoi (2012) ainda destacou a grande quantidade de pesquisas que os professores participam, assim como a busca por financiamentos em órgãos de fomento, cenário próximo dos professores Milton e Laura.

Sobre os professores atuantes apenas na graduação (Helena, Danilo, Francisco e Jorge), as poucas menções sobre a pesquisa em suas atuações remetem a um cenário contrário ao dos professores Milton e Laura, ambos na pós-graduação. A falta de infraestrutura para pesquisa e a excessiva demanda por produção científica, mencionados pelos professores Danilo e Jorge, evidenciam o panorama do que os docentes universitários tem consideração sobre a produção acadêmica, ou seja, eles percebem a necessidade massiva de produção sem a contribuição financeira adequada (BORSOI, 2012), criando uma teia de produtividade científica que vêm constituindo o cenário do ensino superior (MANCEBO, 2007). A produção excessiva e as publicações constantes aparentemente pode ter sido o motivo pelo qual os quatro professores atuantes apenas na graduação não tenham tido interesse em adentrar a pós-graduação até os dias atuais.

Entretanto, sabe-se que a investigação científica é demarcada pela atribuição constante no cotidiano de professores na universidade, consolidando esta realidade desde o momento que ingressam na docência e no decorrer da carreira (PRATES, 2015). Mesmo reconhecendo que o envolvimento dos professores com a pesquisa na universidade proporcionou de maneira gradual o avanço científico (PRATES, 2015), conforme Behrens (2007) deve-se salientar que a extensa vivência na pesquisa atente os professores para a importância do conhecimento de sua área, porém esta relação não supre a formação pedagógica necessária para intervir no ato docente. Uma constatação que merece ser avaliada é que estar no ensino superior faz do professor universitário um profissional que contribui com o desenvolvimento científico e tecnológico por meio da pesquisa (DAL PAI FRANCO, 2000; GIESTA, 2007), fato que fica em plano mais restrito o ensino e a extensão (STEDILE, 2005).

Nesta medida, os professores universitários de Educação Física, ao longo de seus contatos com o âmbito da pesquisa na universidade, tanto na graduação como na pós-graduação, elencaram algumas aprendizagens, tais como aprender a angariar recursos financeiros para projetos de pesquisas, aprender a realizar projetos de pesquisa, aprofundamento e aprimoramento em suas áreas de estudo pelo contato com outros membros dos grupos de pesquisa, os quais se encontram vinculados. Embora seja marcante a pesquisa na vida profissional dos docentes, a relação entre a pesquisa e o ensino na sala de aula não ficou explícito na fala dos docentes, mesmo sabendo-se que a pesquisa tenha contribuído efetivamente para a docência universitária.

Diante do exposto, as aprendizagens sobre os projetos e os recursos para a pesquisa científica refletem o contínuo objetivo das próprias universidades desde o início da pesquisa no Brasil, o de aprender a fazer ciência nas universidades e garantir que isso ocorra a partir de grupos de excelência em pesquisa consolidados nas universidades (PEREIRA JÚNIOR, 2005). O aprofundamento de suas áreas de estudo é tido como uma atividade inerente a investigação, tendo em vista que o professor geralmente se especializa em determinada área de estudo, onde o conhecimento da disciplina que leciona denota a especificidade de sua docência (FERREIRA, 2010) e também, “(...) além de ensinar, os professores universitários investigam. Através da investigação, os professores universitários aprofundam o conhecimento específico da sua área específica de estudo” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 244).

Por fim, a aprendizagem da área de estudo pela pesquisa, revela “um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem [...]” (PIMENTA, 2009, p. 16). Como contributo a este ponto, vê-se a atividade da pesquisa como elemento fundante da formação inicial e contínua dos professores, especialmente pela troca de experiência na participação em pesquisas, partilhando-se e ampliando-se os conhecimentos (DAL PAI FRANCO, 2000; PRATES, 2015). Há, também, a oportunidade de aprofundar os saberes iniciais constituídos no senso comum e nas experiências vividas a partir da imersão em um tema em especial (SCHORN et al., 2017), uma vez que ser um pesquisador reconhecido não significa garantia de excelência no desempenho pedagógico (PIMENTA, 2009; FERREIRA, 2010).

4.6.3 Docência atualmente: a extensão na universidade

Sendo uma atividade especializada, a docência necessita estar apoiada numa formação edificada gradativamente, considerando-se os percursos pessoais e profissionais dos professores (SCHORN et al., 2017). Em relação a uma formação construída de maneira gradativa, vê-se na extensão outro alicerce capaz de contribuir com esta tarefa. A extensão universitária possui natureza interdisciplinar, sendo realizada em grande medida para além das salas de aulas e de laboratórios, objetivando atender demandas de um público amplo e heterogêneo, convocando a universidade para aprofundar o seu papel, enquanto instituição transformadora na sociedade (DE PAULA, 2013).

O professor Jorge enfatizou que trabalhar com a extensão é uma das atividades que lhe oferece mais prazer, especialmente por estar relacionada a oferecer auxílio a quem necessita. A professora Helena, por sua vez, teve sua vida acadêmica sempre marcada pela extensão, se inserindo em projetos, enquanto aluna, e depois coordenando os próprios projetos, enquanto docente. A professora ainda possui horas de extensão contabilizadas pelas atividades da revista científica da qual faz parte como parecerista e como membro do corpo editorial. Outra atividade que lhe concede horas de extensão é sua participação num Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer, onde atua oferecendo e participando de oficinas.

A professora Laura desenvolve atividades relacionadas a população idosa há muitos anos, se dizendo muito grata por atuar com esta população, na extensão. O professor Milton atua na extensão a partir de estudos de sua temática de interesse, nomeadamente, um programa de prevenção e a reabilitação cardiorrespiratória. Já os professores Danilo e Francisco não estão inseridos em nenhum projeto de extensão vigente na universidade.

As atividades de extensão mencionadas pelos professores direcionam-se precisamente ao conceito de extensão universitária, quer seja, oferecer atividades de atendimento as demandas sociais. Todos os professores que estão atuando em projetos de extensão desenvolvem atividades relacionadas as áreas que estudam e tem proximidade, a saber, natação para crianças (Jorge), oficinas de dança (Helena), biomecânica (Milton) e atividade física para idosos (Laura). Tal realidade, que se aproxima das áreas de ensino e pesquisa dos professores demonstra a ponte que existe entre a universidade e a comunidade, ou seja, quem recebe as atividades extensionistas, “[...] em que a Universidade leva conhecimento e/ ou assistência à comunidade, e

recebe dela influxos positivos como retroalimentação tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações e também aprendendo com o saber dessas comunidades” (SILVA, 1996, p. 1). Em outras palavras, os professores também aprendem atuando na extensão, sendo possível direcionar essa aprendizagem para a melhoria de sua atuação na prática da própria extensão.

O fato de quase todos os professores estarem atuando com a extensão (Helena, Laura, Jorge e Milton), além do professor Francisco que já atuou com projetos de extensão, mas no momento da pesquisa não atuava, revela os anseios de Dias (2009), ao mencionar que independente da elevada qualificação ou instrução que os professores apresentem, é importante que eles não se afastem da extensão, e que se possível, direcionem sua atuação para a coesão entre ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, conforme Nozaki (2012) a extensão pode contribuir para o profissional de Educação Física com o desenvolvimento de uma formação profissional voltada para dois nichos, saber: a) as dimensões técnicas, que no caso dos professores investigados dizem respeito as suas áreas de estudo e a possibilidade de testar na prática os resultados de suas pesquisas; e b) as dimensões humanas, que para os professores investigados resultam nas interações e trocas com os sujeitos da realidade em que a extensão ocorre, ensinando e aprendendo com este contato.

4.7 SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

Durante o percurso de vida do indivíduo muitas são as situações de aprendizagem ocorridas no contato do mesmo com o mundo, um exemplo disso são as experiências vividas pelos professores universitários de suas trajetórias de vida, desde o período das socializações primária e secundária, das titulações e do início da trajetória docente até o momento atual. A especificidade de cada biografia nesse processo é importante, assim como a realidade destas situações de aprendizagem, as quais Jarvis (2009) denomina como situações de aprendizagem formal, não formal e informal, que são permeadas por aprendizagens pretendidas e/ou incidentais.

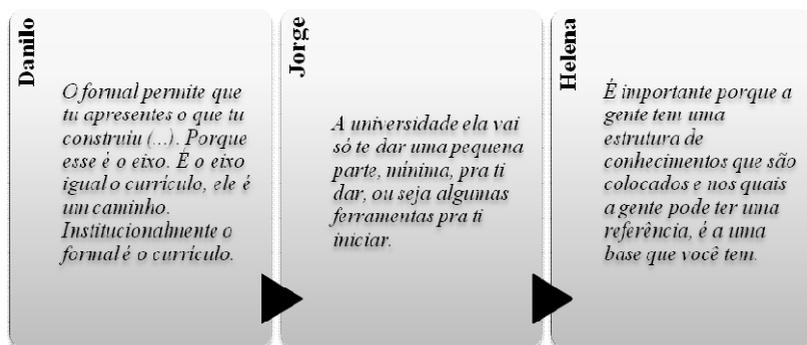
As situações de aprendizagem formal ocorrem em instituições ou qualquer outra organização burocrática dedicada à educação ou ao treinamento. As situações de aprendizagem não formal caracterizam-se como de natureza contínua que podem acontecer em locais de trabalho, outras comunidades orientados, geralmente, para os interesses dos

alunos envolvidos. Já as situações de aprendizagem informal destacam-se como uma aprendizagem de todos os dias que é autodirigida, podendo ser individual ou em coletivo (JARVIS, 2009). Nesta ótica, percebeu-se que o percurso das experiências de aprendizagem dos professores está envolvido em situações de aprendizagem formal, não formal e informal, sendo oportuno identificar como se deram essas situações e que aprendizagens elas proporcionaram na vida dos professores universitários de Educação Física.

4.7.1 Situações de aprendizagem formal

Em relação às situações de aprendizagem formal dos professores universitários (figura 8), estas se deram basicamente em relação ao contexto de educação na universidade, caso dos períodos da formação inicial, a especialização, o mestrado e o doutorado. Para os professores, as situações de aprendizagem formal proporcionaram uma base sólida em relação aos conhecimentos específicos da grande área da Educação Física, mas também das suas sub-áreas de interesse (Milton e Francisco), pautada num eixo curricular (Danilo), oferecendo o básico para que depois fosse possível a busca de novas aprendizagens (Jorge), além de oferecer suporte em fundamentações teóricas para a prática docente, servindo de referência (Helena) e sendo uma maneira agradável de aprender (Laura).

Figura 8. Situações de aprendizagem formal dos professores universitários.



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Professores são sujeitos que desempenham uma atividade profissional que os direciona a se engajarem em situações formais e não formais de aprendizagem (MARCELO GARCÍA, 1999). Conforme Marcelo García (1999), já na década de 1990 havia a necessidade de se estudarem os processos de aprendizagem dos professores, envolvidos nestas situações de aprendizagem (formal e não formal), para melhor clarificar a visão sobre o desenvolvimento da formação dos professores.

Em relação às situações de aprendizagem formal, os professores destacaram que estas se traduzem basicamente em elementos que servem como base para sua formação profissional, sendo o ponto de partida para a atuação a partir de conhecimentos específicos de uma certificação profissional como futuros professores na área de Educação Física. Mesmo com poucos achados no âmbito universitário, esta realidade é coerente com estudos na perspectiva da formação profissional em Educação Física, demonstrando que a formação inicial, por exemplo, têm proporcionado impacto limitado (SOUSA; CARREIRO DA COSTA, 1996; BETTI; MIZUKAMI, 1997; FIGUEIREDO, 2004; FIGUEIREDO; MORAIS, 2013), assim como a formação continuada (LOUREIRO; CAPARROZ, 2011; BORGES; HUNGER, 2012; LOUREIRO; CAPARROZ; BRACHT, 2015). No mesmo cenário do professor universitário encontra-se o treinador esportivo no Brasil, que também reconhece a formação no ambiente formal como base, porém ainda com lacunas a serem preenchidas (TOZETTO; GALATTI; MILISTETD, 2018).

Apesar de pouco difundida a aprendizagem do professor universitário, alguns estudos já mencionam as situações de aprendizagem formal em seus objetivos de investigação, relacionando-as com a percepção de professores sobre seu próprio desenvolvimento profissional (PIRES; ALVES; GONÇALVES, 2016), com a aceitação das oportunidades de aprendizagem formal ao longo da carreira (RITCHER et al., 2011), a perspectiva de aprendizagem ao longo de vida para a classe dos professores de Portugal (ALVES, 2010), com o desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida no ensino superior (NICHOLLS, 2000) e com estilos e características de aprendizagem dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999).

A aprendizagem em situações formais está em sua magnitude relacionada ao aprendizado em instituições de ensino ou outra organização que oferece educação e treinamento, em que na maioria dos casos a aprendizagem é pretendida pelo aprendiz, à medida que ele busca se qualificar para determinada função por intermédio de um ambiente de ensino estruturado (JARVIS, 2009). Esta busca por maior

qualificação profissional em ambientes formais de aprendizagem, caso dos professores investigados, demonstra que a aprendizagem formal precisa ser compreendida como um desenvolvimento profissional em vista de atender as necessidades dos professores (NICHOLLS, 2000).

Em relação aos professores universitários de Educação Física, a representação da aprendizagem formal como a oportunidade de aquisição de elementos que foram percebidos como base em seus desenvolvimentos profissionais, revela, na verdade, uma intencionalidade de aprendizado vocacional, direcionado para a realidade da atuação profissional. A aprendizagem vocacional está integrada no conceito de sociedade da aprendizagem, “uma metáfora para descrever o fato de as pessoas serem encorajadas a aprender, geralmente em situações específicas para fins vocacionais” (JARVIS, 2007, p. 100).

Na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (JARVIS, 2006), pode-se dizer que esse desejo vocacional de qualificação dos professores foi atendido pela aprendizagem formal como uma base, assim como mencionado pelos próprios professores. Contudo, destaca-se, conforme Jarvis (2009, p. 23) que, “*in formal situations, the disjuncture is created by the teaching, which is often didactic, whereas in everyday life it occurs naturally in interaction*”, o que em alguns casos pode não atender as expectativas dos professores, não garantindo que o professor consiga atender a todas as situações vivenciadas ao longo da carreira, mesmo sendo o ambiente formal o provedor de competências essenciais da profissão (PIRES; ALVES; GONÇALVES, 2016). Em outras palavras, as experiências vivenciadas nos ambientes universitários de formação podem não ser experiências ligadas às suas necessidades individuais, não remetendo a prática destes profissionais.

O que se vê é uma intenção formal de aprendizagem, em que a natureza da interação irá fornecer as distintas experiências de aprendizagem, que por sua vez afetam a motivação e a emoção do indivíduo em aprender (JARVIS, 2009). Neste caso, é possível que desde a formação inicial em Educação Física, passando por formações *lato sensu e stricto sensu*, os professores universitários almejem, para além da certificação profissional, adquirir qualificações que lhes ofereceriam suporte para a prática docente na área de Educação Física.

Vale lembrar que, conforme Marcelo García (1999), em situações formais de aprendizagem as modalidades de atividades desempenhadas podem estar interligadas ao nível de autonomia e de responsabilidades do indivíduo, como ser fortemente controlada pelo formador quando da ausência da autonomia e da responsabilidade. Neste

caso, para evitar uma simples tendência acadêmica global (formação sem significado para a vida futura) de aprendizado formal na vida adulta daqueles que permanecem grande parte da vida em contato com o aprendizado formal (JARVIS, 2009), sugere-se a que a aprendizagem formal esteja mais direcionada a oferecer orientação e apoio aos docentes em relação aos seus períodos da carreira e contextos em que trabalham (FLORES et al., 2009). Como sugerido por Eraut et al. (2000), aprender por situações formais é um exercício fundamental aos professores, qualificando-os para o trabalho, ampliando a capacidade de atuação no seu próprio ambiente de intervenção profissional.

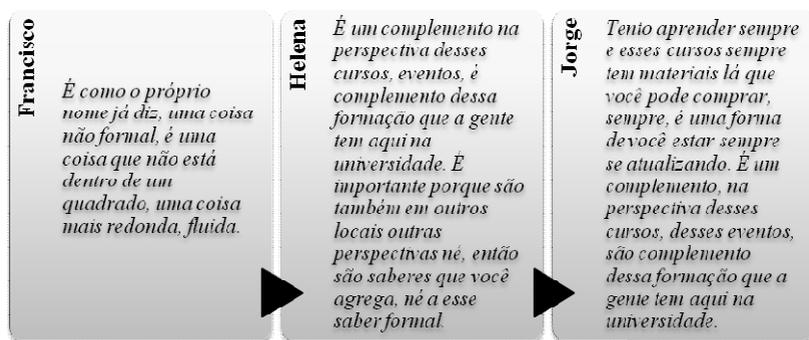
Portando, os cursos de ensino superior de maneira geral necessitam oportunizar ferramentas para a efetividade da formação, o que é possível ao se conhecer as exigências do mundo globalizado em paralelo com as exigências dos interessados (JARVIS, 2008). Sabendo disto e da importância de considerar as experiências dos professores de Educação Física (MACPHAIL, 2011; MAKOPOULOU; ARMOUR, 2011b; HASTIE et al., 2015), salienta-se a necessidade do professor ser autônomo em seu processo de aprendizagem nas situações formais, dirigindo sua formação em detrimento de seu conhecimento, de sua experiência e da sua motivação (MARCELO GARCÍA, 1999), desenvolvendo um novo *mindset*, promovendo o alcance de novas habilidades e competências e cultivando relações que auxiliem na sua aprendizagem para a docência.

4.7.2 Situações de aprendizagem não formal

Diante do cenário da aprendizagem, para além das situações de aprendizagem formal, existem também as situações de aprendizagem não formal, as quais fizeram parte da biografia dos professores. As situações de aprendizagem não formal distinguem-se da aprendizagem formal, pois apesar de também acontecerem em organizações de atividades educacionais, as mesmas não estão diretamente relacionadas a um quadro formalizado, estando voltadas a ações caracterizadas como oficinas, treinamentos, seminários, clínicas, com curta duração e que atendam diretamente a uma necessidade prévia específica do indivíduo, no caso, o professor universitário (LA BELLE, 1982). Este tipo de situação de aprendizagem ainda tem um sentido explícito de natureza contínua do aprender, em que muitas vezes também se direciona e acontece no local de trabalho ou mesmo na comunidade (JARVIS, 2009).

Sobre as situações de aprendizagem não formal, os professores universitários de Educação Física reconheceram a importância de aprender nestas ocasiões, embora, o professor Milton tenha tido poucas experiências neste tipo de situação. Para o professor Danilo, por exemplo, aprender por situações não formais representa agregar ao formal aquilo que interessa por outra perspectiva, sem uma forma previamente estabelecida como mencionado pelo professor Francisco. O professor Jorge revelou que as situações não formais permitem ao professor continuar aprendendo sempre, talvez por complementar a formação inicial como destacou a professora Helena, que ainda recordou o fato de atualmente este tipo de situação de aprendizagem ser mais valorizado que em sua época. A professora Laura corrobora com esta realidade a medida que vê a aprendizagem do professor caminhando mais para a realidade não formal e informal. As falas a seguir (figura 9) representam o cenário das situações de aprendizagem não formal enunciado pelos professores.

Figura 9. Situações de aprendizagem não formal dos professores universitários.



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Nas situações não formais de aprendizagem há a relevância de se conceber liberdade ao indivíduo para que o mesmo aprenda continuamente, assim como a oportunidade de continuar a experienciar novas aprendizagens no mundo (JARVIS, 2007), uma vez que, conforme a professora Helena, “o universo de conhecimento que está disponível aí não é quatro anos, não é seis anos que a gente vai dar conta, não é em 10 anos, é a vida inteira que a gente vai estudar e vai sempre ter o que aprender”. Aprender pelas situações não formais oportuniza, continuamente, que o professor possa adquirir, alcançar e

melhorar o seu completo desenvolvimento em distintos estágios e domínios de sua vida, aliando uma aprendizagem particular para um determinado subgrupo (TUIJNMAN; BOSTRÖM, 2002).

Apesar dos professores universitários não terem mencionado o conteúdo que as situações de aprendizagem não formal lhes proporcionaram aprender, foi perceptível que os mesmos reconhecem a necessidade de se participar destas oportunidades de aprendizagem. Sobre esta importância, percebe-se que valorizar as situações de aprendizagem não formal permite perceber o valor intrínseco desta aprendizagem, uma vez que ela também é um meio para encorajar aqueles que querem voltar a aprender (EUROPEAN COMMISSION, 2000).

Em estudo sobre o reconhecimento e acreditação de aprendizagens oriundas do ambiente não formal na Europa (GALLACHER; FEUTRIE, 2003), percebeu-se que são necessárias mudanças para que a aprendizagem não formal seja mais valorizada, como por exemplo, sistemas mais adequados e flexíveis como a cooperação entre a universidade e outras agências e a necessidade de pessoal adequadamente qualificado. Em certo modo, o professor Milton atenta para esses elementos quando revela que *“se pudesse fazer clínicas e cursos assim, que é concomitante com a carreira, [...] seria muito agregador, com certeza e principalmente se tiver bons profissionais nessas clínicas e cursos técnicos”*. O apelo do professor está relacionado ao fato do mesmo manifestar as poucas participações em situações não formais de aprendizagem na carreira docente, mesmo estando estas situações direcionadas a funções complementares (DUKE; HINZEN, 2009).

Diante deste quadro, de pouca participação conforme mencionado pelo professor Milton, é possível que tal fato esteja diretamente relacionado com a intenção dos professores em buscar, em primeiro plano, situações de aprendizagem não formal que de fato estejam voltadas as suas áreas de estudo, a exemplo do que menciona o professor Danilo, ao dizer que ele busca fazer cursos sobre a formação docente na escola, mas *“só quando tem isso aí, se abordar nessa perspectiva, porque se não tem nenhum vínculo, então não sei”*. De fato, situações de aprendizagem não formal estão intimamente direcionadas a capacitação profissional, requalificação, aperfeiçoamento, reciclagem, orientação vocacional e qualificação técnica do profissional (TRILLA, 1985), especialmente porque o aprendiz está no controle da aprendizagem e na busca em ações

imediatas que repercutem nas mudanças que espera com este tipo de aprendizagem (BRUNO, 2014).

Nesta lógica, um estudo com mais de 700 profissionais adultos de diversas áreas que participaram de atividades educacionais em programas não formais de educação (THOUDIS; PNEVMATIKOS, 2014), revelou em seus resultados que parece haver uma conexão entre a escolha pelo programa de aprendizagem não formal com as demandas do campo profissional em que cada adulto atua. Estas relações com o campo de atuação também revelam que os professores estão preocupados em maximizar as oportunidades de melhorar a eficiência de seu trabalho, percebendo que investir em situações não formais de aprendizagem pode ser o primeiro passo após a conclusão das qualificações formais (certificação profissional), o que por sua vez coloca a necessidade de aprender como parte integrante de suas vidas (JARVIS, 2012). Estes envolvimento da aprendizagem na vida dos sujeitos (neste caso os professores) os fazem se envolver em programas de aprendizagem no próprio local de trabalho (a universidade) ou então, em atividades fora do contexto de trabalho, mas que também proporciona desenvolvimento profissional para o trabalho ou para a carreira (DESJARDINS; MILANA; RUBENSON, 2006).

Nesta conjuntura, do envolvimento em atividades de aprendizagem dentro do ambiente de trabalho, o Ministério da Educação (MEC) no Brasil oferece inúmeros programas de formação continuada em modalidades não formais, contudo, a grande maioria é voltada a formação do professor da rede básica de ensino. Um exemplo a ser citado para os professores universitários é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004, a qual visa a melhoria da formação dos professores a partir de cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de até 120 horas. A área da Educação Física está contemplada como uma daquelas que oferecem materiais para formação, contudo, o público alvo é, em grande quantidade, os professores da educação básica (BRASIL, 2004).

Em relação às oportunidades fora do ambiente de trabalho, ganham força, atualmente, as iniciativas de aprendizagem a distância, especialmente pelo avanço da tecnologia e das mídias digitais, que segundo a professora Laura, é para onde caminha a formação do professor universitário, *“eu acho que está indo pro não formal e o informal, porque eu acho que assim olha, esta mudando e isso esta me surpreendendo (o avanço da tecnologia)”*. Sendo a formação continuada do professor inerente a sua própria atividade educativa e consequentemente as situações de aprendizagem não formal como o

primeiro passo dos professores universitários de Educação Física, é importante, segundo Pretto e Riccio (2010), que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) sejam reconhecidas como caminhos para a aprendizagem dos professores universitários. A chamada *docência online* é cada vez mais um movimento presente na vida dos professores, contribuindo em diversos fatores, como a reflexão para a docência, estabelecimento de redes de comunicação, formação e novas aprendizagens, além do exercício prático para aprender a lidar com estas novas tecnologias (PRETTO; RICCIO, 2010; BRUNO, 2014).

Deste modo, as situações de aprendizagem não formal são para os professores universitários uma maneira de agregar conhecimentos às situações formais já vivenciadas, reconhecendo também a relevância das aprendizagens não formais na formação continuada destes docentes. A procura por cursos que atendam suas necessidades parece ser predominante entre os professores, apesar das limitações em ofertas de formação nesta modalidade por parte dos órgãos públicos nacionais. Neste propósito, ressalta-se também a participação em eventos específicos da área em que atuam (PRETTO; RICCIO, 2010), mesmo que pouco mencionado pelos professores em Educação Física.

Assim, os professores universitários de Educação Física percebem nas situações de aprendizagem não formal um caminho para formação continuada na docência, resguardando a necessidade de se manterem aprendendo ao longo da vida, estarem abertos às experiências e considerar as múltiplas possibilidades de conhecimento, mesmo em ambientes para além dos formais.

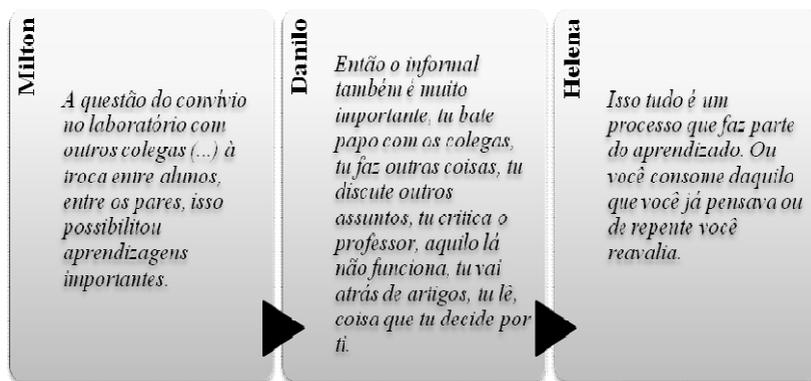
4.7.3 Situações de aprendizagem informal

Assim, como a experiência de vivenciar situações de aprendizagem formais e não formais, os professores universitários também vivenciaram as situações de aprendizagem informal em seus percursos biográficos de aprendizagem. Situações do tipo informal são caracterizadas como auto-dirigidas, que ocorrem todos os dias a partir do momento em que o indivíduo se empenha em aprender algo por seus próprios passos, pensando na próxima ação e assim por diante, o que é muito comum nas sociedades em rápida mudança, caracterizando um aprendizado cotidiano (JARVIS, 2009). Este tipo de aprendizagem ainda pode ser individual ou estar vinculado como parte de um coletivo em situações pouco ou nada estruturadas do ponto educativo, podendo ser citados os diálogos entre pares, as leituras em livros e revistas, a

busca por cursos na *internet*, entre outros (LA BELLE, 1982; BRUNO, 2014).

Conforme Marcelo García (1999, p. 52), “ainda que os adultos aprendam (conhecimentos, competências, atitudes e disposições) em situações formais, parece ser através da aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa”, o que parece estar em sintonia com as situações de aprendizagem informal. Nesta perspectiva, ao que diz respeito às situações de aprendizagem informal, foi amplamente perceptível entre os professores universitários que as relações de trocas, conversas e convívios entre os pares ou outros sujeitos são apontadas como exemplos marcantes deste tipo de aprendizagem (Laura, Helena, Jorge e Milton). Para além deste enfoque, o professor Danilo revelou que em uma situação de aprendizagem informal o indivíduo tem autonomia para buscar os meios por onde quer aprender. Ademais, as falas a seguir (figura 10) servem como ilustração dos elementos mencionados sobre as situações de aprendizagem informal dos professores universitários de Educação Física.

Figura 10. Situações de aprendizagem informal dos professores universitários.



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A margem do que demonstra a literatura de que em geral a formação certificada e formalizada é na maioria das vezes mais valorizada que a formação em situações informais (RICHTER et al., 2011; PIRES; ALVES; GONÇALVES, 2016), percebe-se que tal afirmação não reflete o cenário descrito pelos professores universitários de Educação Física. Para os mesmos, a formação a partir de situações de aprendizagem informal é tão importante quanto às outras (formal e não

formal). Esta importância atribuída pelos professores relaciona-se a crescente ênfase das abordagens de aprendizagem informal, que segundo Watkins e Marsick (2009) se dá pelo fomento a resolução de problemas a partir de estratégias (individuais ou grupais) que consideram o próprio trabalho do indivíduo, como elemento de partida para seu aprendizado, no caso dos professores, a própria docência universitária.

Alguns exemplos em relação aos professores são mencionados nos estudos de Desimone (2009), que aborda o desenvolvimento profissional de professores e de Spillane, Healey e Mesler Parise (2009), que enfatiza as oportunidades de aprendizagem de professores e diretores escolares, nos quais se podem mencionar atividades individuais como ler livros e realizar observações ou atividades colaborativas, caso de conversas com colegas, pais, redes de professores e grupos de estudo, o que para o professor Francisco, podem ser um momento em que *“a gente desce do pedestal de estar sempre na frente como professor, conduzindo o processo e tu passas a ser um aluno”*, ou seja, percebe-se como importante um senso de equidade entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem informal dos professores.

No caminho destes exemplos o professor Jorge evidencia a oportunidade de aprender com outros sujeitos mencionando que isso deve partir do próprio professor, *“a gente tem que ter essa consciência que a gente sempre pode aprender com o outro, que a gente não sabe tudo”*, revelando que os professores universitários têm nas interações entre pares e com os alunos, as principais fontes de aprendizagem informal. Fato também caracterizado com o valor atribuído pelos professores ao aprender com outros sujeitos, o que ocorre sempre de maneira bidirecional e ininterrupta (JARVIS, 2006). Estudos relacionados a aprendizagem informal de professores (BERNARDES, 2005; GRANGEAT; GRAY, 2007; RICHTER et al., 2011) têm relatado que esta característica de troca, diálogo ou conversa entre pares é uma prática marcante entre professores, assim como mencionado pelos professores em Educação Física, deste estudo.

O estudo de Richter *et al.* (2011) com 1939 professores de matemática do ensino básico na Alemanha enuncia que o uso de aprendizagens informais está ligado ao período da carreira do professor e que os docentes com mais de 20 anos de experiência parecem buscar mais as aprendizagens formais, embora sem deixar de dedicar tempo as aprendizagens informais, direcionadas especialmente a leitura, evidenciando uma aprendizagem mais autodirigida conforme tornam-se experientes. No estudo de Grangreat e Gray (2007) com professores

escolares na França, demonstrou-se que discussões com colegas e observações foram as aprendizagens informais mais presentes, contudo, opções estas vinculadas aos professores iniciantes, um contraponto aos professores experientes que valorizaram mais as reuniões entre professores. Na dissertação de mestrado de Bernardes (2005), que analisou as competências profissionais de professores, também foi possível perceber a valorização da interação com os pares na profissão, proporcionando o desenvolvimento das competências profissionais.

Tais achados assemelham-se muito aos dos professores universitários de Educação Física no que diz respeito às aprendizagens informais por eles mencionadas. Mesmo sem os professores universitários evidenciarem que tipo de aprendizado as interações entre pares e com os alunos lhes proporcionaram, vê-se na pedagogia universitária que “as interações com colegas e alunos assumem uma importância fundamental, na medida em que se constituem como elementos fomentadores da aprendizagem docente” (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 163). Em outras palavras, o contato com outros professores e alunos no ambiente de trabalho oferece aos professores uma oportunidade de reflexão sobre o trabalho que desenvolvem em sala de aula, em que a dinâmica docente está centrada na oportunidade de experienciar diferentes percepções sobre a função docente, orientando a amplitude da docência universitária para um cenário de metas e de objetivos (BOLZAN; POWACZUK, 2017). Um momento em que isso se potencializa é descrito pelo professor Milton nas seguintes palavras:

Acredito que sempre quando tem e eu vou dar o exemplo da pós-graduação, que a gente para trabalhar as disciplinas as vezes com dois ou três professores isso aí sem dúvida, se é essa a intenção de essas trocas, enfim, esses conhecimentos que a gente acaba se assustando e complementando um ao outro, eu acho que isso é muito importante para todos também dentro da sala de aula (Milton).

A relação de troca entre os professores relatada pelo professor Milton, além da evidência de uma aprendizagem informal ao lecionarem juntos, vai ao encontro de estudos realizados com professores universitários de Educação Física (STADNIK; CUNHA; PEREIRA, 2009; MIRANDA, 2010; MOLETTA, 2013), em que se percebeu o uso destas relações para a melhoria das estratégias de ensino e de aprendizagem na intervenção profissional, também motivadas por

conversas, discussões e reuniões entre os professores de Educação Física.

Para além das estratégias relacionadas às situações de aprendizagem informal, os professores universitários destacaram a autonomia no processo de aprendizagem como importante neste tipo de situação. A medida que o professor passa por experiências de aprendizagem informal durante a vida, ele se torna consciente da contribuição deste tipo de aprendizagem e as interioriza como elemento importante de seu desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). A aprendizagem informal, neste caso, situa-se como uma iniciativa na qual o indivíduo pode contrastar suas experiências abarcadas na biografia e dirigir seu aprendizado conforme percebe necessidade (JARVIS, 2006), uma vez que parecem ser insuficientes as aprendizagens formais quando transferidas para o contexto da docência (FRASER, 2010). Ressalta-se que, conforme Clement e Vandenberghe (2000), os professores valorizam sua autonomia em aprender, querendo resolver sozinhos os seus problemas.

Relativo ao âmbito universitário, a autonomia oferecida pela aprendizagem informal pode estimular o professor do ensino superior a desenvolver alternativas para o alcance dos seus objetivos de aprendizagem, de autoregulação das ações e das operações no seu protagonismo pedagógico (BOLZAN; POWACZUK, 2017). Contudo, quando iniciativas de autonomia não funcionam, os professores tendem a buscar auxílio com seus pares no próprio local de trabalho (GROSEMANS et al., 2015) ou em ambientes e redes *on-line*, envolvidos numa aprendizagem informal compartilhada, basicamente direcionada a questões práticas do ensino (MACIÀ; GARCÍA, 2016).

Desta forma, a aprendizagem informal mencionada pelos professores universitários de Educação Física caracteriza-se como um movimento que vai das estratégias individuais para as estratégias coletivas, reiterando a conexão existente entre ambas. Conjuntamente, a aprendizagem informal em professores experientes busca, em síntese, oferecer suporte para a reflexão sobre a prática docente, como porque aplicar tal método de ensino, se é mais eficaz que outros ou não (HOEKSTRA et al., 2009), revelando – se para os professores universitários, um apoio a aprendizagem no local de trabalho.

4.8 REFLEXÕES NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

A reflexão é uma das maneiras pela qual é possível se interpretar as experiências de aprendizagem, nomeadamente, pensando e/ou refletindo sobre estas experiências, além da emoção e da ação, que podem ser combinadas à reflexão para responder a disjunção que a experiência possa oferecer ao indivíduo (JARVIS, 2013). Ao final da análise dos dados deste estudo, considera-se de extrema relevância destacar a reflexão tendo em vista que esta é caracterizada como uma metacompetência e como ação individual que irá nortear a intervenção do professor no decorrer da sua carreira, sendo um dos fatores essenciais das aprendizagens ao longo da vida.

O processo de refletir permite, em momentos individuais ou momentos coletivos, que seja possível experimentar assimilações ou desequilíbrios com a realidade envolvida, que no caso dos professores pode estar representado em interações com o meio educacional que podem confirmar valores ou significados próprios (assimilação) ou quando as dinâmicas e relações com outros sujeitos são conflitantes aos seus significados próprios (HONG; GREENE; LOWERY, 2017).

Conforme Schön (2000), processos reflexivos são importantes na atuação docente, pois proporcionam um conhecimento prático profissional relevante aos problemas que o próprio professor precisa resolver diante de sua atuação. Neste caso, os conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação ganham destaque por sistematizar caminhos para que o professor (ou qualquer outro profissional) conduza um processo reflexivo de qualidade que media o pessoal e o profissional, atribuindo significado as experiências provenientes destes dois ambientes (SCHÖN, 2000; BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013). Estes são procedimentos que permitem ao professor exercitar um auto-aperfeiçoamento e uma autoconsciência docente, revisitando sua prática continuamente em busca de inovações ou mesmo de redirecionar o olhar para o possível problema, concedendo-lhes conhecer, analisar, avaliar e questionar a própria prática docente (MARCELO GARCÍA, 1999; CUNHA; ISAIA, 2006).

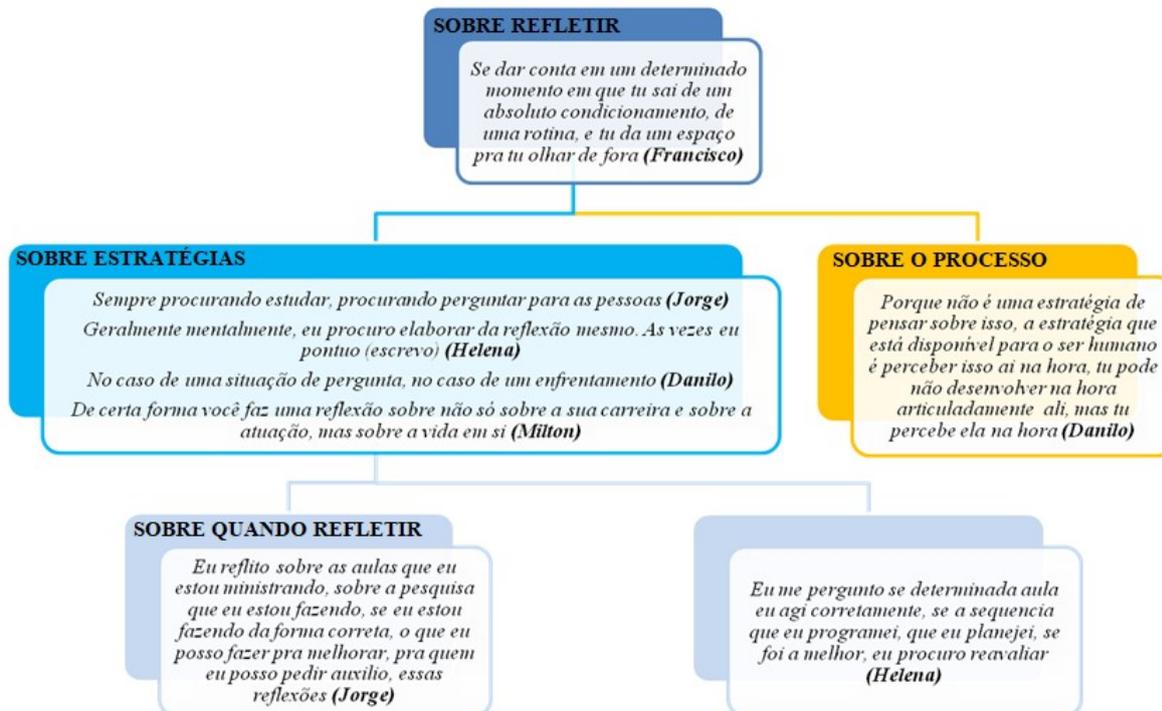
Num pensamento para além da prática docente, a reflexão é também uma estratégia potencial para o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estratégias como as mencionadas demonstram que as mesmas agem como “espelhos que permitam que os professores se possam ver refletidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o

professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 154). Nesse processo de espelho, cada vez mais a experiência é igualmente considerada junto a reflexão, sendo entendida, conforme Ramos (2012, p. 458), como “um processo contínuo de relações que se processam entre dois elementos (pessoas e outros elementos da natureza), modificando-os mútua e simultaneamente”.

Nesta perspectiva, os professores universitários mencionaram os momentos em que realizam reflexões e as estratégias que utilizam para atender ao processo reflexivo, sendo a sala de aula o grande cenário em que as reflexões acontecem (Danilo, Francisco, Jorge, Helena, Milton e Laura) considerando este momento como uma oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica (uma autoavaliação docente) e sobre algum acontecimento na turma (posicionamento dos alunos, dúvidas, discussões, situações planejadas e não planejadas).

As estratégias percebidas como as mais utilizadas para sistematizar seus momentos de reflexão perpassam por registros de maneira escrita (Francisco e Helena), reflexões mentais ou momentâneas (Helena, Danilo, Laura e Milton) e estudando ou discutindo verbalmente com outros sujeitos, sejam pares ou alunos (Jorge, Laura e Helena). O diagrama da figura 11 exemplifica estes momentos e alguns destaques sobre o processo reflexivo como um todo, de acordo com os professores universitários.

Figura 11. Processos reflexivos de professores universitários de Educação Física.



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

O ato reflexivo na realidade dos professores investigados parece estar relacionado a necessidade do indivíduo sair de seu condicionamento, de conseguir olhar de fora e projetar com maior clareza sobre qual ação é necessária uma reflexão. Tal situação evoca uma reflexão sobre a ação, a qual pretende oferecer aos professores um processo de análise de suas atividades, principalmente as relacionadas ao ensino que realizam (MARCELO GARCÍA, 1999; SCHON, 2000). A prática reflexiva oferece grande apoio aos professores, pois oferece novos entendimentos sobre uma determinada situação, reconstruindo e desenvolvendo novas técnicas para lidar com o ocorrido (HICKSON, 2011). Ao sair do dito “condicionamento”, o professor também exercita uma reflexão crítica, atributo considerado distintivo entre os praticantes reflexivos, em virtude de apresentar-se com um caráter de investigação crítica e de consciência das implicações da prática docente a partir da autoreflexão profunda das crenças pessoais e das potenciais aprendizagens (LARRIVEE, 2010).

A conexão entre a reflexão e o ensino reflete a perspectiva dos professores universitários em ter na sala de aula e nas ações que nela acontecem, o principal local de necessária reflexão. A oportunidade de refletir em sala é relevante ao professor universitário a medida que não realiza esta ação de maneira solitária, mas sim conjuntamente, em colaboração com os alunos, algo que conforme Durksen, Klassen e Daniels (2017), são ações que incentivam a aprendizagem profissional docente. Outros estudos sobre a prática reflexiva de professores (RAMIREZ et al., 2012; SELKRIG; KEAMY, 2015), demonstraram que o processo reflexivo é uma oportunidade de aprendizagem colaborativa focada em todos os envolvidos, examinando e revisando as práticas de ensino a fim de otimizá-las. A reflexão em sala de aula apresenta-se, então, como um espaço de reflexão colaborativa exercido pelos professores universitários com os seus alunos, sendo este ambiente colaborativo um dos mais importantes em relação ao aprendizado profissional da docência (DURKSEN; KLASSEN; DANIELS, 2017).

Quando a reflexão não estava relacionada ao cenário da sala de aula, os professores realizavam suas reflexões de maneira singular, refletindo mentalmente, pelo estudo e pela sistematização escrita, ou mesmo em alguns casos perguntando e conversando com outros. Estar consciente da necessidade de refletir é o primeiro passo na busca por mudanças na atitude de alguém em relação a prática (PING; SCHELLINGS; BEIJAARD, 2018), o que no caso dos professores envolve os exemplos de estratégias utilizadas para refletir sempre que necessário. Estas estratégias mencionadas podem ser pessoais

(mentalmente, estudando, sistematizando pela escrita) ou colaborativas (conversar e perguntar para outros).

No caso da reflexão pessoal, os exemplos mencionados pelos professores são próximos as reflexões pessoais abordadas pelos professores nos estudos de Koster et al. (2008) e White (2011) e onde estiveram voltadas a refletir sobre as teorias implícitas em suas práticas de ensino, se estavam claras aos alunos e sobre planejar com maior qualidade as aulas, realidade estas não muito distantes do que abordaram os professores universitários investigados, onde as reflexões estiveram especialmente voltadas a maneira como estavam atuando, como se planejaram para as aulas e se necessário, reavaliar este processo.

Já a reflexão colaborativa, está condicionada a colaboração de outros, seja antes ou depois da atividade realizada, podendo ser também apenas um compartilhamento da própria reflexão (PING; SCHELLINGS; BEIJAARD, 2018). Achados semelhantes foram encontrados em professores de matemática (GARCÍA; SÁNCHEZ; ESCUDERO, 2007), que apontavam os incidentes críticos dos eventos em sala de aula e depois discutiam em conjunto. No estudo de Capobianco (2007) o procedimento foi também semelhante, contudo, pautado por um caderno reflexivo que depois foi discutido com os alunos como incentivo a necessidade de refletir.

De acordo com Louws et al. (2017), professores em carreira tardia, apresentam uma preferência por aprender sobre assuntos relacionados ao gerenciamento da sala de aula, o que em síntese parece ser permeado, no caso dos professores universitários investigados, pela reflexão pessoal e pela reflexão colaborativa. Neste sentido, a reflexão para os professores universitários é, segundo a literatura da pedagogia universitária, um “[...] componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 492), sendo como um processo de tomada de consciência aos professores. A área da pedagogia universitária tem apontado recentemente para a maior qualidade das reflexões quando ocorridas de maneira compartilhada (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013; BOLZAN; POWACZUK, 2017), permitindo várias percepções sobre um mesmo fato. Contudo, ressalta-se a importância das reflexões pessoais apontadas pelos professores, a medida que são, conforme Stadnik, Cunha e Pereira (2009) um caminho para o desenvolvimento mental e físico, onde o professor pode se preparar para suas atuações.

Dada a aprendizagem do professor foi possível perceber no estudo o quanto o professor universitário está exposto a novas

aprendizagens, muda as suas trajetórias, compreende as demandas formativas como impulsionadoras da carreira e das experiências profissionais. Nomeadamente, este estudo não teve o propósito de analisar os professores individualmente, mas trouxe ideias de coletivo que refletem o docente no ensino superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo que objetivou a análise das aprendizagens profissionais vivenciadas por professores universitários de Educação Física ao longo da carreira docente, os dados revelaram as possibilidades de aprendizagens considerando o relevo da universidade como foco de intervenção. O ensino superior é um cenário da atuação docente que apresenta características específicas a um objetivo que pode ser apropriado como o principal, nomeadamente, a orientação e a preparação de futuros profissionais. Para atuar neste cenário, o professor universitário necessita de saberes e de fazeres, ou seja, conhecimentos profissionais e pedagógicos apropriados a esta realidade, concebidos na interação dinâmica de distintos processos, especialmente os relacionados a vida pessoal e a vida profissional do professor, bem como relações de cunho afetivo, não se permitindo esgotar em dimensões meramente técnicas do ensinar.

Neste cruzamento da vida pessoal e profissional dos professores, a conotação de aprender ao longo da vida permitiu revelar as experiências episódicas de aprendizagem dos seis professores universitários investigados, oportunizando compreender como as aprendizagens foram se manifestando no percurso de vida. O suporte da teoria base, nomeadamente, a teoria de aprendizagem ao longo da vida de Peter Jarvis, ofereceu a compreensão de que o professor aprende em diversos momentos de sua vida e que este aprender caracteriza também o seu desenvolvimento profissional para atuar na docência universitária, processo este que se desdobra a medida que novas aprendizagens vão ocorrendo a partir das interações do professor com seu mundo social.

Sabendo-se que há distintas maneiras de aprender a ser professor, este estudo não buscou generalizações, mas tentou na abordagem qualitativa compreender melhor como os professores tornaram-se professores universitários, pautando-se nos processos de socialização (primária e secundária), nos conteúdos de aprendizagem, nas situações e experiências significativas demarcadas ao longo da carreira, a luz da teoria de Jarvis.

5.1 CONCLUINDO SOBRE AS SOCIALIZAÇÕES PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA

Diante desta perspectiva, na socialização primária, os professores aprenderam por meio das pessoas mais próximas de seu convívio (os familiares), resultando nas figuras do pai e da mãe como as mais

importantes, demarcando a aprendizagem de valores como respeito, responsabilidade, afetividade e disciplina, o que por sua vez foram aplicados no cotidiano da vida pessoal e profissional dos professores. No caso dos professores, os pais não representaram uma influência explícita para o ingresso na carreira docente.

No processo de socialização secundária, posterior a socialização primária, os professores começaram a transformar a linguagem social (gerada pelo contato com os pais) em conteúdos de aprendizagem a partir da interação com outros ambientes, a exemplo da escola, dos locais de trabalho, da igreja, entre outros. Destes, a escola foi o ambiente que mais proporcionou experiências aos professores, pelo contato com a disciplina de Educação Física, o que gerou experiências esportivas, e as relações pessoais com colegas e com o professor de Educação Física escolar, em que foi possível, por exemplo, potencializar os valores aprendidos, além do fato dos professores universitários apresentarem o gosto pela docência como advindo das experiências no período escolar com os professores de Educação Física, pela maneira que ensinavam e tratavam os alunos.

E relevante destacar o contributo destas experiências na vida profissional dos docentes, onde emergiram diferentes aprendizagens que foram sendo consolidadas até os dias atuais. Ao mesmo tempo em que um passado muito próximo reafirma a segurança e a convicções da escolha pela carreira e das estratégias para melhor intervir.

5.2 CONCLUINDO SOBRE OS CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM

Para além do exposto, identificaram-se os conteúdos de aprendizagem oriundos das diversificadas experiências de aprendizagem dos professores universitários. A formação de valores foi o conteúdo marcante nas aprendizagens ocorridas durante o período das socializações, enfatizando-se os momentos com a família e o cenário escolar. O conhecimento didático-pedagógico também se apresentou como importante, oriundo da formação inicial e das titulações, embora, sempre com relevância aquém dos conhecimentos específicos de suas áreas de estudo, que já se manifestavam na formação inicial e foram sendo desenvolvidos ao longo das titulações profissionais, compreendidas entre os níveis *lato sensu* e *stricto sensu*.

As experiências com a docência universitária se mostraram importantes no desenvolvimento das relações pessoais e interpessoais estabelecidas, primeiramente, com os discentes e, posteriormente, com os docentes. Importa destacar que, os professores que ingressaram na

pós-graduação desenvolveram um aprendizado para com a pesquisa em uma medida maior que os professores atuantes apenas na graduação. Fato estabelecido pela exigência de atuação e manutenção na pós-graduação.

Assim, percebeu-se que os conteúdos aprendidos por estes profissionais estão relacionados as distintas experiências ocorridas nas interações com os ambientes nos quais os professores vivenciariam ao longo da vida, cada qual com sua importância, mesmo sem apresentar exatamente quando e onde os professores aprenderam.

5.3 CONCLUINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

No que diz respeito as situações de aprendizagem formal, não formal e informal, os professores destacaram ter aprendido mais pelas experiências obtidas nas situações de aprendizagem informal. Isso se deu pelo fato das situações de aprendizagem informal estarem diretamente relacionadas a motivação e ao interesse dos professores em buscar aprendizagens que estejam relacionadas com as necessidades da prática profissional, seja numa perspectiva didático-pedagógica ou numa perspectiva específica da área de interesse.

O fato das situações informais de aprendizagem potencializar a autonomia dos professores universitários também se apresentou como um fator relevante na aprendizagem. Juntamente, a oportunidade de exercitar trocas entre pares e com os alunos foi um elemento de grande valor nas aprendizagens dos professores para a docência, o que parece estar atrelado com a reflexão destes professores, uma vez que a reflexão se dá em grande parte sobre as questões práticas, em sala de aula, com os alunos, gerando mais envolvimento e assim um número maior de aprendizagens significativas.

As situações de aprendizagem não formal também foram relevantes para o aprendizado docente dos professores, contudo, direcionadas a aprendizagens que estivessem relacionadas com as áreas específicas de atuação e interesse dos professores, além da percepção dos professores como um tipo de aprendizagem que serve para complementar as aprendizagens em situações formais. O baixo interesse e motivação para este tipo de aprendizagem em comparação as situações informais parece estar relacionado com as poucas oportunidades vivenciadas pelos professores neste tipo de situação, além da possível falta de sistematização no processo de aprender pelo meio não formal.

Sobre as situações de aprendizagem formal, estas não representaram um impacto significativo na aprendizagem dos professores universitários. Conforme os professores, este tipo de aprendizagem fornece uma base sólida na questão de conhecimentos, especialmente no caso da universidade e da formação inicial em Educação Física, pautadas num currículo que serve como eixo para as experiências de aprendizagem. O baixo impacto deste tipo de situação de aprendizagem pode estar relacionado ao fato do professor não vivenciar elementos de sua realidade prática, mas sim uma espécie de disjuntura didática, criada pelo instrutor no ambiente de aprendizagem de formação deste professor e que pode estar desconexa das necessidades reais do professor universitário.

As aprendizagens analisadas não se apresentaram de forma equalitária, uma vez que os professores revelaram distintas experiências que ora foram situadas como maior ou menor valor para a sua carreira, ora dimensionaram elementos que tiveram relevância em todo o período da intervenção profissional.

5.4 LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

O estudo apresentou como limitação a dificuldade no acesso e aceite a participação de professores universitários de Educação Física. Outro fator evidenciado foi a escassez de literatura sobre a temática de aprendizagens em relação ao público de professores universitários de Educação Física. O fato de não ter sido feita uma investigação exploratória que se oportuniza o aprofundamento das questões abordadas pelos professores e a falta de outras fontes que permitissem a triangulação dos dados também podem ser apontados como fatores limitantes.

Portanto, como sugestão para estudos futuros, vê-se a necessidade de verificar como as aprendizagens dos professores com mais de 20 anos de docência universitária podem ser potencializadas em relação a docência universitária, fazendo-se uso de estratégias de aprendizagem compartilhadas entre os professores, uma vez que as relações pessoais e interpessoais foram marcantes na aprendizagem dos professores. Sugere-se neste caso um acompanhamento longitudinal (um semestre/ano letivo) em que possam ser realizadas entrevistas individuais com os professores, diários de aprendizagem e uma entrevista final em forma de grupo focal. Outra sugestão está no fato de se investigarem também os professores em início de carreira a partir da teoria base de Peter Jarvis, a fim de compreender os anseios desta

população em específico quanto às maneiras pelas quais os mesmos vêm aprendendo para a docência universitária.

Sobre as implicações práticas deste estudo, destaca-se a contribuição em especial para a reformulação das estratégias de aprendizado nos âmbitos formais, considerando as especificidades dos professores neste processo. Além disto, visualiza-se ainda a contribuição com estratégias compartilhadas de aprendizagem, como na perspectiva de comunidades de prática em contextos de formação continuada, cujo intento vise, a saber: a) a criação de sistemas de apoio contínuo e interativo para potencializar a aprendizagem dos professores no seu local de trabalho; b) modelos de aprendizagem que identifiquem e sustentem um desenvolvimento profissional no qual os professores sejam aprendizes auto-suficientes; e c) o papel das organizações de aprendizagem nas quais os professores estão inseridos, em especial, o contexto da universidade.

REFERÊNCIAS

ALGERI, S.; MOROSINI, M. A prática pedagógica universitária: memórias, saberes e reconfigurações no cotidiano. In: MOREIRA, J. C. D.; MELLO, E. M. B., et al. (Ed.). **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: RS: Editora Unicruz, 2005.

ALMEIDA, L. D.; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, v. 13, n. 2, 2007.

ÁLVAREZ, J. L. H. La Formación del profesorado de Educación Física: nuevos interrogantes, nuevos retos. **Tándem: Didáctica de La Educación Física**, n. 1, p. 53-66, 2001.

ALVES, M. G. Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 7-28, 2010.

AMORIN FILHO, M. L. D.; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. 2, p. 223-38, 2010.

ANDERE, M. A.; DE ARAUJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008.

ANDERSON, L.; OLSEN, B. Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. **Journal of Teacher Education**, v. 57, n. 4, p. 359-377, 2006.

ARMOUR, K.; MAKOPOULOU, K.; CHAMBERS, F. Progression in physical education teachers' career-long professional learning: Conceptual and practical concerns. **European Physical Education Review**, v. 18, n. 1, p. 62-77, 2012.

ARMOUR, K.; YELLING, M. Professional development and Professional Learning: Bridging the Gap for Experienced Physical Education Teachers. **European Physical Education Review**, v. 10, n. 1, p. 71-93, 2004.

ARMOUR, K. M.; YELLING, M. Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 26, n. 2, p. 177-200, 2007.

ARRUDA, S. D. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da aprendizagem docente. **Alexandria**, v. 5, n. 3, p. 25-48, 2012.

BARBOSA, D. M. D. M. et al. Análise do perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Medicina (Radiologia) da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Radiologia Brasileira**, v. 42, n. 2, p. 121-124, 2009.

BARDAGI, M. et al. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 1, 2006.

BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, v. 30, n. 63, 2007.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

BENITES, L. C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BENTO, J. O. Formação de mestres e doutores: Exigências e competências. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 8, n. 1, p. 169-183, 2008.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge**. Penguin: United Kingdom, 1991.

BERNARDES, H. R. **O conhecimento profissional dos professores: natureza e fontes: contributos para o seu estudo**. 2005. 145 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa.

BETTANIM, M. R. et al. Atividade de treinador de futebol no Brasil: ofício ou profissão? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 1, 2017.

BETTI, I. C. R.; MIZUKAMI, M. D. G. N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, v. 3, n. 2, p. 108-115, 1997.

BOLAM, R.; MCMAHON, A. Literature, definitions and model: towards a conceptual map. In: DAY, C. (Ed.). **International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers**. Berkshire: McGraw-Hill Education, 2004. p.33-60.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C., *et al.* (Ed.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS**. Porto Alegre: EDiPUCRS, v.1, 2008. p.102-120.

BOLZAN, D. P. V.; AUSTRIA, V. C.; LENZ, N. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 1, 2010.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. D. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, v. 29, n. 3, 2006.

_____. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, 2010.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. D. A.; MACIEL, A. M. D. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 49-68, 2013.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 2, n. 1, 2017.

BORGES, C.; HUNGER, D. Docência Universitária: discussões referentes à formação didático-pedagógica. In: FOLLE, A.; FARIAS, G.; O. (Ed.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p.131-148.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BOTTI, M.; MEZZAROBBA, C. Relação entre as experiências anteriores e a escolha do curso na formação profissional em Educação Física. **Journal of Physical Education/UEM**, v. 18, p. 213-216, 2007.

BOWES, M.; TINNING, R. Productive pedagogies and teachers' professional learning in physical education. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 6, n. 1, p. 93-109, 2015.

BOWMAN, H. 'It's a year and then that's me': masters students' decision-making. **Journal of Further and Higher Education**, v. 29, n. 3, p. 233-249, 2005.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAUN, V.; CLARKE, V.; WEATE, P. Using thematic analysis in sport and exercise research. In: SMITH, B.; SPARKES, A. C. (Ed.). **Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise**. Abingdon: Routledge, 2016. cap. 15, p.290-309.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html. Acesso em: 30 Nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. [S. l.], 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=231&option=com_content&view=article. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 6 de Abril de 2018**. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>. Acesso em: 14 Nov. 2018.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROOKFIELD, S. On being taught. In: JARVIS, P. (Ed.). **The Routledge International Handbook of Lifelong Learning**. New York: Routledge, 2009. p.214-222.

BROOKS, R. Youth and lifelong learning. In: JARVIS, P. (Ed.). **The Routledge International Handbook of Lifelong Learning**. New York, NY: Routledge, 2009. p. 33-44.

BROOKS, R.; EVERETT, G. The impact of higher education on lifelong learning. **International Journal of Lifelong Education**, v. 27, n. 3, p. 239-254, 2008.

BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Medi@ções**, v. 2, n. 2, p. 10-25, 2014.

BULLER, J. L. **The essential college professor: a practical guide to an academic career**. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

CALDERHEAD, J.; ROBSON, M. Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 7, n. 1, p. 1-8, 1991.

CALLARY, B.; WERTHNER, P.; TRUDEL, P. How meaningful episodic experiences influence the process of becoming an experienced coach. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 4, n. 3, p. 420-438, 2012.

CAPOBIANCO, B. M. A self-study of the role of technology in promoting reflection and inquiry-based science teaching. **Journal of Science Teacher Education**, v. 18, n. 2, p. 271-295, 2007.

CARTER, K.; DOYLE, W. Personal narrative and life history in learning to teach. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J., et al. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. Nova York: Macmillan, v.2, 1996. p.120-142.

CHAMBERS, F. C. et al. Mentoring as a profession-building process in physical education teacher education. **Irish Educational Studies**, v. 31, n. 3, p. 345-362, 2012.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 41-64, 2003.

CIRANI, C. B. S.; DA SILVA, H. H. M.; CAMPANARIO, M. D. A. A evolução do ensino da pós-graduação estrito senso em administração no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 16, n. 6, 2012.

CLEMENT, M.; VANDENBERGHE, R. Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad) venture? **Teaching and Teacher Education**, v. 16, n. 1, p. 81-101, 2000.

COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. The AERA panel on research and teacher education: Context and goals. In: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (Ed.). **Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p.37-68.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORCORAN, T. B. Teaching Matters: How State and Local Policymakers Can Improve the Quality of Teachers and Teaching. CPRE Policy Briefs RB-48. **Consortium for Policy Research in Education**, 2007.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2013.

COSTA, L. C. A. D. et al. Potencialidades e necessidades profissionais em Educação Física. **Journal of Physical Education/UEM**, v. 15, n. 1, p. 17-23, 2004.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry & research design**. Los Angeles: SAGE, 2013.

CRUESS, R. L. et al. A schematic representation of the professional identity formation and socialization of medical students and residents: a guide for medical educators. **Academic Medicine**, v. 90, n. 6, p. 718-725, 2015.

CUNHA, M. I. D. Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 3, 2011.

CUNHA, M. I. D.; ISAIA, S. M. D. A. Professor de Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária - Glossário**. Brasília: INEP/RIES, v.2, 2006.

CUNHA, M. I. D.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, v. 33, n. 3, 2010.

DA FONSECA, D. M. Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, 2004.

DA SILVA JÚNIOR, A. P.; DE OLIVEIRA, A. A. B. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 24, n. 1, p. 77-92, 2018.

DAL PAI FRANCO, M. E. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Portugal: Porto Editora, 2001.

DE PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

DENZIN, N.; LINCOLN, S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

DESIMONE, L. M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. **Educational Researcher**, v. 38, n. 3, p. 181-199, 2009.

DESJARDINS, R.; MILANA, M.; RUBENSON, K. **Unequal chances to participate in adult learning: International perspectives.** Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning, 2006.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 37-52, 2009.

DIAS, C. M. S.; ENGERS, M. E. A. Tempos e memórias de professoras-alfabetizadoras. **Educação, Porto Alegre**, v. 28, n. 3, p. 505-523, 2005.

DOMINICÉ, P. Histoire de vie, formation et production de savoir. **P. Dominicé, La formation biographique.** Paris: L'Harmattan, 2007.

DU BOIS-REYMOND, M. 'I don't want to commit myself yet': young people's life concepts. **Journal of Youth Studies**, v. 1, n. 1, p. 63-79, 1998.

DUKE, C.; HINZEN, H. The role of NGOs in adult education and capacity-building for development: the case of dvv international. In: JARVIS, P. (Ed.). **The Routledge International Handbook of Lifelong Learning.** London and New York: Routledge, 2009. p.332-346.

DURKSEN, T. L.; KLASSEN, R. M.; DANIELS, L. M. Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers'

professional learning. **Teaching and Teacher Education**, v. 67, p. 53-66, 2017.

EL TASSA, K. O. M. et al. Estágio supervisionado curricular na formação de professores em educação física: relato de experiências. **Nucleus**, v. 12, n. 2, p. 281-287, 2015.

ERAUT, M. et al. Development of knowledge and skills at work. In: COFFIELD, F. (Ed.). **Differing Visions of a Learning Society**. The Policy Press: Bristol, 2000.

EUROPEAN COMMISSION, E. **A Memorandum on Lifelong Learning**. 1832, S. Brussels: European Commission 2000.

EVANS, R. Learning and knowing. Narratives, memory and biographical knowledge in interview interaction. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 4, n. 1, p. 17-31, 2013.

FERENC, A. V. F. Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, p. 645-651, 2005.

FERREIRA, M. F.; LOUREIRO, C. Motivos para a procura de mestrados: estudo exploratório com enfermeiros. **Revista de Enfermagem Referência**, n. 9, p. 67-74, 2013.

FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, 2010.

FIGUEIREDO, Z. C.; MORAIS, E. A. L. Histórias de vida e de aprendizagem da docência de professores de um curso de Licenciatura em Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 1, 2013.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89, 2004.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004.

FLORES, M. A. et al. Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. (Ed.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectiva**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p.119-151.

FLORY, S. B.; MCCAUGHTRY, N. The influences of pre-professional socialization on early career physical educators. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 33, n. 1, p. 93-111, 2014.

FOLLE, A. et al. Nível de (in) satisfação profissional de professores de Educação Física nos Centros de Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 16, n. 4, 2008.

FOLLE, A. et al. Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, v. 15, n. 1, p. 25-49, 2009.

FOLLE, A. F.; NASCIMENTO, J. V. D. Aderência à profissão Educação Física: estudos de casos do magistério público estadual de Santa Catarina. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 3, p. 353-365, 2009.

FRASER, C. A. Continuing professional development and learning in primary science classrooms. **Teacher Development**, v. 14, n. 1, p. 85-106, 2010.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 11, n. 31, p. 141-154, 1996.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FURLONG, A.; CARTMEL, F. **Young People and Social Change: Individualisation and risk in late modernity**. Milton Keynes: Open University Press, 1997.

GALLACHER, J.; FEUTRIE, M. Recognising and accrediting informal and non-formal learning in higher education: An analysis of the issues emerging from a study of France and Scotland. **European Journal of Education**, v. 38, n. 1, p. 71-83, 2003.

GARCÍA, M.; SÁNCHEZ, V.; ESCUDERO, I. Learning through reflection in mathematics teacher education. **Educational studies in mathematics**, v. 64, n. 1, p. 1-17, 2007.

GASPARI, M.; GIANETTI, M.; DO ROSÁRIO QUEIROZ, L. Impacto das Trajetórias de Socialização na Identidade Profissional. **Qualis Sumaré-Revista Acadêmica Eletrônica**, n. 1, p. 132-143, 2016.

GEREMIA, H. C.; LUNA, I. N.; SANDRINI, P. R. A Escolha de Psicólogos em Cursar Mestrado em Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 3, p. 676-693, 2015.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIESTA, N. C. Tendências da pedagogia universitária: práticas multidisciplinares. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAKE, E. D. K. (Ed.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EdiPucrs, 2007. p.265-281.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, M. H. D. A.; GOLDENBERG, P. Retrato quase sem retoques dos egressos dos programas de pós-graduação em saúde coletiva, 1998-2007. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2010.

GOMES, P.; QUEIRÓS, P.; BATISTA, P. A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. **Sociologia**, v. 28, p. 167-192, 2014.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 23-36, 2009.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.73-68.

- GORARD, S. The potential lifelong learning impact of schooling. In: JARVIS, P. (Ed.). **The Routledge International Handbook of Lifelong Learning**. New York: Routledge, 2009.
- GRANGEAT, M.; GRAY, P. Factors influencing teachers' professional competence development. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 59, n. 4, p. 485-501, 2007.
- GROSEMANS, I. et al. Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. **Teaching and Teacher Education**, v. 47, p. 151-161, 2015.
- GROSSMAN, P.; HAMMERNESS, K.; MCDONALD, M. Redefining teaching, re-imagining teacher education. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 15, p. 273-289, 2009.
- HASTIE, P. A. et al. Promoting professional learning through ongoing and interactive support: three cases within physical education. **Professional Development in Education**, v. 41, n. 3, p. 452-466, 2015.
- HEBERT, E.; WORTHY, T. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, n. 8, p. 897-911, 2001.
- HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio, Revista pedagógica**, n. 4, 1998.
- HICKSON, H. Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective. **Reflective Practice**, v. 12, n. 6, p. 829-839, 2011.
- HOEKSTRA, A. et al. Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 5, p. 663-673, 2009.
- HONG, J.; GREENE, B.; LOWERY, J. Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. **Journal of Education for Teaching**, v. 43, n. 1, p. 84-98, 2017.

HOPF, A. C. O.; CANFIELD, M. D. S. Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de Educação Física. **Kinesis**, n. 24, p. 49-72, 2001.

HORTALE, V. A. et al. Trajetória profissional de egressos de cursos de doutorado nas áreas da saúde e biociências. **Revista de Saúde Pública**, v. 48, p. 1-9, 2014.

HUINKER, D.; MADISON, S. K. Preparing efficacious elementary teachers in science and mathematics: The influence of methods courses. **Journal of Science Teacher Education**, v. 8, n. 2, p. 107-126, 1997.

ILLERIS, K. **How we learn: Learning and non-learning in school and beyond**. New York: Routledge, 2007.

_____. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (Ed.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2013.

_____. Peter Jarvis and the understanding of adult learning. **International Journal of Lifelong Education**, v. 36, n. 1-2, p. 35-44, 2016.

ISAIA, S. M. D. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p.21-34.

JARVIS, P. **Adult Learning in the Social Context**. London: Croom Helm, 1987.

_____. **Towards a comprehensive theory of human learning: lifelong learning and the society**. London and New York: Routledge, 2006.

_____. **Globalisation, Lifelong Learning and The Learning Society: sociological perspectives**. London and New York: Routledge, 2007.

_____. **Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society**. Londond and New York: Routledge, 2008.

_____. **Learning to be a Person in Society**. London and New York: Routledge, 2009a.

_____. Learning from everyday life. JARVIS, P. (Ed). **The Routledge International Handbook of Lifelong Learning**. New York, NY: Routledge, p. 19-30, 2009b.

_____. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In: ILLERIS, K. (Ed.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2013.

_____. Aprendizagem Humana: implícita e explícita. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 3, 2015.

JESS, M.; MCEVILLY, N. Traditional and contemporary approaches to career-long professional learning: a primary physical education journey in Scotland. **Education**, 3-13, v. 43, n. 3, p. 225-237, 2015.

JOAQUIM, N. D. F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. D. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 39, n. 2, p. 351-366, 2013.

JUNGES, K. D. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015.

KEAY, J. Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 11, n. 3, p. 285-305, 2006.

KLASSEN, R. M.; DURKSEN, T. L.; TZE, V. Teachers' self-efficacy beliefs: ready to move from theory to practice? In: RICHARDSON, P.; KARABENICK, S., et al. (Ed.). **Teacher Motivation: theory and practice**. New York: Routledge, 2014.

KNOWLES, J. G. Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. In: GOODSON, I. (Ed.). **Studying Teachers' Lives**. New York: Routledge, 1992.

KNOWLES, M. **The Adult Learner: a neglected species**. Gulf: Houston, 1984.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.

KORNIS, G. E. M.; MAIA, L. S.; FORTUNA, R. F. P. A produção intelectual em Saúde Coletiva no âmbito do Estado do Rio de Janeiro: uma trajetória de 1960 a 2007. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 20, p. 913-929, 2010.

KOSTER, B. et al. Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. **Teachers and Teaching**, v. 14, n. 5-6, p. 567-587, 2008.

KRUG, H. N. et al. Ser professor na escola: de aluno a professor no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Educação Física. **Revista Linhas**, v. 16, n. 30, p. 248-269, 2015.

LA BELLE, T. J. Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. **International review of education**, v. 28, n. 2, p. 159-175, 1982.

LAROSSA BONDÍÁ, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, 2002.

LARRIVEE, B. What we know and don't know about teacher reflection. In: PULTORAK, E. (Ed.). **The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first-century teachers and students**. New York: R&L Education, 2010. p.137-162.

LEÃO, D. O. Memórias e saberes de alfabetizados: vozes e letras no cenário da atualidade. **Revista Contexto & Educação**, v. 18, n. 70, p. 27-46, 2003.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **La profession enseignante au Québec (1945-1990): histoire, système et structures**. Montreal: Presses de l'Université de Montreal, 1996.

LOUREIRO, W.; CAPARROZ, F. E. Formação continuada em descontinuidade: política de mandato ao invés de política de Estado. **Revista Meta: Avaliação**, v. 3, n. 7, p. 109-124, 2011.

LOUREIRO, W.; CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. A representação social de formação continuada de professores de Educação Física da rede estadual do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 4, p. 571-581, 2015.

LOUWS, M. L. et al. Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. **Teaching and Teacher Education**, v. 66, p. 171-183, 2017.

MACIÀ, M.; GARCÍA, I. Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. **Teaching and Teacher Education**, v. 55, p. 291-307, 2016.

MACPHAIL, A. Professional learning as a physical education teacher educator. **Physical education & sport pedagogy**, v. 16, n. 4, p. 435-451, 2011.

MAGALHÃES, R. D. C. B. P. et al. Formação docente na pós-graduação stricto sensu: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 31, 2016.

MAKOPOULOU, K.; ARMOUR, K. Physical education teachers' career-long professional learning: Getting personal. **Sport, Education and Society**, v. 16, n. 5, p. 571-591, 2011a.

_____. Teachers' professional learning in a European learning society: the case of physical education. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 16, n. 4, p. 417-433, 2011b.

MALCOLM, J.; HODKINSON, P.; COLLEY, H. **Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre**. Learning and Skills Research Centre, 2003.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, M. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica**. 2013. 135f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MATON, K. Habitus. In: GRENFELL, M. (Ed.). **Pierre Bourdieu: key concepts**. Stocksfield: Acumen, 2008. p.49-65.

MATTOS, V. Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego. **Crítica Marxista**, n.35, p.179-181, 2012.

MEDEIROS, A. M. S. D. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 12, n. 12, 2008.

MEDEIROS, R. N. Professores-profissionais e profissionais-professores a construção de um Professor. **Revista Linhas**, v. 5, n. 2, p. 253-272, 2004.

MELO, M. A disciplina didática do ensino superior na pós-graduação em educação: um dos lugares da formação pedagógico-profissional de professores. **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, v. 14, 2008.

MELO, S. L. D.; BORGES, L. D. O. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, n. 3, p. 376-395, 2007.

MIRANDA, S. **Desenvolvimento dos professores universitários de Educação Física e os ciclos de vida profissional: três estudos de caso**.

2010. 455f. Tese (Doutorado em Educação Física, Lazer e Recreação), Universidade do Minho, Instituto de Educação, Minho, 2010.

MIRANDA, A. R. A. et al. Trabalho, socialização e identidade: um estudo com professoras gerentes de uma universidade pública. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 2, 2015.

MOITA, M. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, v.2, 2000. p.114-140.

MOLETTA, A. F. **Socialização profissional de professores de educação física do ensino superior**. 2013. 169 (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

MOLETTA, A. F. et al. Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 3, 2013.

MONTEIRO, F. M. D. A.; MIZUKAMI, M. D. G. N. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, M. D. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Ed.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002. p.175-201.

MOREIRA, E. C.; TOJAL, J. B. A. G. Prioridades dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física: a visão dos egressos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 1, p. 161-178, 2013.

MORGAN, P.; BOURKE, S. Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 13, n. 1, p. 1-29, 2008.

MURRAY, J.; SWENNEN, A.; SHAGRIR, L. Understanding teacher educators' work and identities. In: SWENNEN, A.; VAN DER MILK, M. (Ed.). **Becoming a teacher educator**: Springer, 2009. p.29-43.

NASCIMENTO, F. M.; AFONSO, M. D. R. Trajetórias docentes: da escola à universidade. **Revista Didática Sistêmica**, p. 53-66, 2012.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 364-379, 2010.

NEIRA, M. G. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na Educação Física. **Movimento**, v. 18, n. 1, p. 241-257, 2012.

NICHOLLS, G. Professional development, teaching, and lifelong learning: the implications for higher education. **International Journal of Lifelong Education**, v. 19, n. 4, p. 370-377, 2000.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.9-33.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NOZAKI, J. **Os significados e as implicações da extensão universitária na formação inicial e na atuação profissional em educação física**. 2012. 403f. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade), Pedagogia da Motricidade, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, São Paulo. 2012.

NUNES, H. F. P. et al. Treinamento desportivo: perfil acadêmico dos professores de Educação Física no ensino superior brasileiro. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 265-280, 2017.

NUNKOOSING, K. The problems with interviews. **Qualitative Health Research**, v. 15, n. 5, p. 698-706, 2005.

NUNOMURA, M.; CARRARSA, P.; CARVBINATO, M. Análise dos objetivos dos técnicos na Ginástica Artística. **Motriz**, v. 16, n. 1, p. 95-102, 2010.

O'BRYANT, C. P.; O'SULLIVAN, M.; RAUDENSKY, J. Socialization of prospective physical education teachers: The story of new blood. **Sport, Education and Society**, v. 5, n. 2, p. 177-193, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Ed.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p.221-284.

OLIVEIRA, N. A.; DE SIQUEIRA, H. C. H. Mestrado acadêmico em enfermagem: interfaces de sua criação na perspectiva ecossistêmica. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 17, n. 1, p. 73-81, 2013.

OLIVEIRA, V. F. D. Espaços e tempos produzindo um professor. In: MOREIRA, J. C. D.; MELLO, E. M. B., et al. (Ed.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: RS: Editora Unicruz, 2005.

PACHANE, G. G. Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. In: ISAIA, S. M. D. A.; BOLZAN, D. P. D. V. (Ed.). **Pedagogia Universitária e o Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PASENIKE, S. C. D. O. **Docência Universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica**. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. 2010.

PEREIRA, A. A excelência em Educação Física e desporto a partir de histórias de vida. In: PEREIRA, A.; COSTA, A., et al. (Ed.). **O desporto entre lugares: o lugar das ciências humanas para a compreensão do desporto**. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2006. p. 227-244.

PEREIRA, E. F.; MEDEIROS, C. C. C. D. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. **Movimento**, v. 17, n. 4, 2011.

PEREIRA JÚNIOR, A. A universidade pública e os desafios do desenvolvimento. **La Insígnia: Brasil**, v. 13, 2005.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G. e ALMEIDA, M. I. (Ed.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011. p.19-43.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. **Docência em formação.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2011.

PING, C.; SCHELLINGS, G.; BEIJAARD, D. Teacher educators' professional learning: A literature review. **Teaching and Teacher Education**, v. 75, p. 93-104, 2018.

PINTO, M. D. G. G.; AMARAL, J. B. D. O sentido da docência: resignificando histórias. **Educação Unisinos**, v. 6, n. 10, p. 97-115, 2002.

PIRES, R.; ALVES, M. G.; GONÇALVES, T. N. Desenvolvimento profissional docente: percepções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 50, p. 57-78, 2016.

PIZZO, S. V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira.** 2004. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

PRATES, M. E. F. **A paixão pela atividade docente de professores universitários de Educação Física.** 2015. 259f. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2015.

PRETTO, N. D. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar, Curitiba**, v. 37, p. 153-169, 2010.

RAMIREZ, L. A. et al. Supporting one another as beginning teacher educators: Forging an online community of critical inquiry into practice. **Studying Teacher Education**, v. 8, n. 2, p. 109-126, 2012.

RAMOS, F. R. S. et al. Formação de mestres em enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina: contribuições sob a ótica de egressos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 3, p. 359-365, 2010.

RAMOS, M. D. G. G.; AFONSO, M. D. R.; GARCIA, T. E. M. A universidade e o ethos docente: desafios e tensões. In: MOREIRA, J. C. D.; MELLO, E. M. B., et al. (Ed.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: RS: Editora Unicruz, 2005.

RAMOS, V. O conhecimento do professor: a prática pedagógica como referência. In: NASCIMENTO, J. V. D.; FARIAS, G. O. (Ed.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação á intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, v. 2, 2012. p. 447-464.

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Journal of Physical Education**, v. 23, n. 3, p. 431-442, 2012.

RAMOS, V. et al. A aprendizagem profissional-as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Motriz, Rio Claro**, v. 17, n. 2, p. 280-291, 2011.

RANGEL-BETTI, I. C. Educação Física e o Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 22-29, 2001.

RAPPAPORT, H. Coping with the energy crisis: futurity anxiety and temporality. **Manuscript submitted for publication.**, 1984.

RAPPAPORT, H.; ENRICH, K.; WILSON, A. Relation between ego identity and temporal perspective. **Journal of personality and social psychology**, v. 48, n. 6, p. 1609, 1985.

RAYMOND, D. **En formation à l'enseignement: des savoirs professionnels qui ont une longue histoire**. Savoirs Professionnels et

Curriculum de Formation de Professionnels - 60 encontro internacional do Ref. Toulouse, França 1998.

RAYMOND, D.; BUTT, R. L.; YAMAGISHI, R. Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale: approche autobiographique. In: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M., et al. (Ed.). **Le savoir des enseignants: unité et diversité**. Montreal: Logiques, 1993. p.137-168.

RAZEIRA, M.; B. et al. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 13, n. 2, 2014.

READINGS, B. **Universidade sem cultura?** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002.

REAY, D. et al. Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. **Sociology**, v. 35, n. 4, p. 855-874, 2001.

REGO, A. et al. Os motivos de sucesso, afiliação e poder: perfis motivacionais de estudantes de graduação e pós-graduação e sua relação com níveis remuneratórios. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 2, p. 225-236, 2005.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. D. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, p. 52-68, 2010.

RICHARDS, K. A. R.; TEMPLIN, T. J.; GRABER, K. The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. **Kinesiology Review**, v. 3, n. 2, p. 113-134, 2014.

RICHTER, D. et al. Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 1, p. 116-126, 2011.

ROGERS, A. The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 1, 2014.

ROUSSEAU, F. L.; VALLERAND, R. J. An examination of the relationship between passion and subjective well-being in older adults. **The International Journal of Aging and Human Development**, v. 66, n. 3, p. 195-211, 2008.

SAMPAIO, G. D. S. B. **Formação de treinadores de Ginástica Rítmica: perspectivas de aprendizagem ao longo da vida**. 2017. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2017.

SANCHES, M. A. C. **Escolhas, motivos e expectativas de acadêmicos de Psicologia quanto à profissão: uma perspectiva psicoeducacional**. 1999. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 1999.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHORN, S. C. et al. Dimensão da pesquisa na atuação docente: processo que forma, informa e transforma o profissional da educação superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 7, n. 2, 2017.

SELKRIG, M.; KEAMY, K. Promoting a willingness to wonder: moving from congenial to collegial conversations that encourage deep and critical reflection for teacher educators. **Teachers and Teaching**, v. 21, n. 4, p. 421-436, 2015.

SHENTON, A. K. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. **Education for Information**, v. 22, n. 2, p. 63-75, 2004.

SHIELDS, S. **Teaching, learning and education in late modernity**. London: Taylor & Francis 2015.

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. D. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; NETO, A. S. (Ed.). **Educação Física: conhecimento teórico X prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.103-152.

SILVA, O. D. O que é extensão universitária? **Palestra proferida no II Simpósio Multidisciplinar** “A Integração Universidade-Comunidade”, em 10 de outubro de 1996

SILVA, R. D.; ANDRADE, A.; ZANELLI, J. C. O discurso real e o discurso ideal de professores de Educação Física do ensino superior sobre docência. **Movimento**, v. 16, n. 3, 2010.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 29, 2015.

SOARES, S. R.; DA CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 7, n. 14, 2010.

SOBRAL, E.; RAMOS, S. R. A “noite da desatenção” na cidade do conhecimento: os significados ético-políticos do produtivismo no cotidiano acadêmico. **Universidade e Sociedade**, v. 45, p. 113-123, 2010.

SOUSA, J. L. D. C.; CARREIRO DA COSTA, F. Socialização profissional em Educação Física: um olhar crítico sobre a formação inicial, a voz dos professores. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 14, p. 33-46, 1996.

SOUZA, L. et al. "Eu queria aprender a ser docente": sobre a formação de mestres nos programas de pós-graduação do campo da Alimentação e Nutrição no Brasil. **Revista de Nutrição**, v. 27, n. 6, p. 725-734, 2014.

SPARKES, A. C.; SMITH, B. **Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product**. London: Routledge, 2014.

SPILIOPOULOU, G.; KOUSTOURAKIS, G.; ASIMAKI, A. Factors Influencing the Formation of the Educational Choices of Individuals of Different Social Origin: a review of recent sociological scientific literature. **Open Journal for Educational Research**, v. 2, n. 1, p. 19-30, 2018.

SPILLANE, J. P.; HEALEY, K.; MESLER PARISE, L. School leaders' opportunities to learn: a descriptive analysis from a distributed perspective. **Educational Review**, v. 61, n. 4, p. 407-432, 2009.

SPITTLE, M.; JACKSON, K.; CASEY, M. Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 1, p. 190-197, 2009.

STADNIK, A. M.; CUNHA, A. C.; PEREIRA, B. O. **Os professores (também) são pessoas: quatro histórias de vida**. Lisboa: Vislis Editores, 2009.

STEDILE, N. L. R. Quintas pedagógicas: espaço de socialização do fazer docente: pedagogia universitária e vivências na Universidade de Caxias do Sul. In: MELLO, E. M. B.; COSTA, F. T. L. D., et al. (Ed.). **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005. p.288-308.

TALAMONI, G. A.; OLIVEIRA, F. I. D. S.; HUNGER, D. A. C. F. As configurações do futebol brasileiro: análise da trajetória de um treinador. **Movimento**, p. 73-93, 2013.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interctions humaines**. Belgique/Québec: De Boeck/Pul, 2000.

TAVARES, F. **Educação Física e educação ambiental: fundamentação e proposições**. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2009.

TAVARES, J. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ CHAVES, I. (Ed.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997. p.59-73.

TEMPLIN, T. J.; WOODFORD, R.; MULLING, C. On becoming a physical educator: Occupational choice and the anticipatory socialization process. **Quest**, v. 34, n. 2, p. 119-133, 1982.

TERIGI, F. Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. **Serie Documentos de trabajo**, n. 50, 2010.

THOUIDIS, I.; PNEVMATIKOS, D. Non-formal education in free time: leisure-or work-orientated activity? **International Journal of Lifelong Education**, v. 33, n. 5, p. 657-673, 2014.

TONG, A.; SAINSBURY, P.; CRAIG, J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**, v. 19, n. 6, p. 349-357, 2007.

TOURINHO, M. M.; PALHA, M. D. D. C. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. **Cadernos EBAPE**, v. 12, n. 2, p. 270-283, 2014.

TOZETTO, A. V. B. **Desenvolvimento profissional de treinadores de futebol: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida**. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2016.

TOZETTO, A. V. B.; GALATTI, L. R.; MILISTETD, M. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, 2018.

TOZETTO, A. V. B. et al. Football coaches' development in Brazil: a focus on the content of learning. **Motriz**, v. 23, n. 3, 2017.

TRILLA, J. **La educación fuera de la escuela: enseñanza a distancia, por correspondência, por ordenador, radio, vídeo y otros médios no formales**. Barcelona: Planeta, 1985.

TRUDEL, P.; CULVER, D.; RICHARD, J. Peter Jarvis: lifelong learning coach. In: NELSON, L.; GROOM, R., et al. (Ed.). **Learning in sport coaching: theory and application**. Nova York: Routledge, 2016. p.202-214.

TUIJNMAN, A.; BOSTRÖM, A.-K. Changing notions of lifelong education and lifelong learning. **International Review of Education**, v. 48, n. 1, p. 93-110, 2002.

TUSCHLING, A.; ENGEMANN, C. From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. **Educational philosophy and theory**, v. 38, n. 4, p. 451-469, 2006.

UNESCO. **Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4**. UNESCO: Paris: 2015.

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

_____. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, 2007.

VEDOVATTO IZA, D. F.; DE SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, v. 21, n. 1, 2015.

VEIGA, I. P. A. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNAMI, P. (Ed.). **Docência na Educação Superior**. Brasília Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VIEIRA, R. A. G.; NEIRA, M. G. Identity of physical education teachers in higher education: Epistemological and substantive aspects of commodification of education. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 783-794, 2016.

VIEIRA, R. D. A.; ALMEIDA, M. I. D. Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 2, p. 499-514, 2017.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher professional development: an international review of the literature**. International Institute for Educational Planning Paris, 2003.

WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. Trends in lifelong learning in the US workplace. In: JARVIS, P. (Ed.). **The Routledge International Handbook of Lifelong Learning**. London and New York: Routledge, 2009. p.129-138.

WEDGWOOD, N. Just one of the boys? A life history case study of a male physical education teacher. **Gender and Education**, v. 17, n. 2, p. 189-201, 2005.

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. Investigating the idiosyncratic learning paths of elite Canadian coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 433-449, 2009.

WEST, L. Lifelong learning an the family: an auto/biographical imagination. In: JARVIS, P. (Ed.). **The Routledge International Handbook of Lifelong Learning**. New York, NY: Routledge, 2009. cap. 6, p.67-79.

WHITE, E. Working toward explicit modeling: experiences of a new teacher educator. **Professional Development in Education**, v. 37, n. 4, p. 483-497, 2011.

WRIGHT, T.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. **Physical education and sport pedagogy**, v. 12, n. 2, p. 127-144, 2007.

YIN, R. K. **Qualitative research from start to finish**. New York: The Guilford Press, 2011.

YONG, B. C. S. Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. **Teaching and Teacher education**, v. 11, n. 3, p. 275-280, 1995.

YOON, K.; ARMOUR, K. M. Mapping physical education teachers' professional learning and impacts on pupil learning in a community of practice in South Korea. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 22, n. 4, p. 427-444, 2016.

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

Z Aidan, S. et al. Pós-Graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 129-160, 2011.

APÊNDICES
APÊNDICE 1 – Matriz Analítica para a Elaboração da Entrevista

OBJETIVO	DIMENSÃO	INDICADORES	PERGUNTAS
	Dados da Identificação Pessoais	Nome	Nome completo: _____
		Data e horário da realização da entrevista	Data: ___/___/____. Horário de início: ___:____. Horário de Término: ___:____.
		Idade	Idade: _____
		Sexo	Sexo: () Masculino () Feminino
		Estado civil	Estado civil: () Solteiro (a) () Casado (a) () Outro
	Dados de Identificação Profissionais	Ano de conclusão da formação inicial em Educação Física	Ano de conclusão da formação inicial em Educação Física: _____ Especifique a habilitação: () Licenciatura () Licenciatura Plena () Bacharelado
		Formação inicial em outras áreas de conhecimento	Caso você seja formado em outra área, para além da Educação Física, especifique a área de conhecimento e o ano de conclusão: Área de conhecimento: _____ Ano de conclusão: _____
		Tempo e cenários de atuação como professor	Tempo de atuação profissional: na escola: _____ no ensino superior: _____ no âmbito não formal: _____ contextos fora do setor da educação: _____
		Tempo de atuação no	Tempo de atuação profissional na UFSC: _____

		contexto universitário	Tempo de atuação profissional em outra(s) instituição(ões) de ensino superior: _____ Especifique se os anos de atuação no contexto universitário foi concomitante entre a atuação profissional na UFSC e em outras instituições no ensino superior: _____				
		Nível de atuação no ensino superior na UFSC	() somente graduação () somente pós-graduação () graduação e pós-graduação				
		Cargos administrativos assumidos	na escola: _____ no ensino superior: _____ no âmbito não formal: _____				
Identificar os processos de socializações e as situações de aprendizagem que demarcaram as aprendizagens ocorridas na carreira de professores universitários de Educação Física;	Socialização primária	Fatores familiares e pessoais	Infância e Família: Comente sobre: <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Histórico familiar:</td> </tr> <tr> <td>Ambiente e a cultura da realidade familiar:</td> </tr> <tr> <td>Relação da família na escolha profissional:</td> </tr> <tr> <td>Experiências na infância que trazidas consigo ao longo da vida (Para a docência também):</td> </tr> </table>	Histórico familiar:	Ambiente e a cultura da realidade familiar:	Relação da família na escolha profissional:	Experiências na infância que trazidas consigo ao longo da vida (Para a docência também):
Histórico familiar:							
Ambiente e a cultura da realidade familiar:							
Relação da família na escolha profissional:							
Experiências na infância que trazidas consigo ao longo da vida (Para a docência também):							
	Socialização secundária	Formação na Educação Básica	Escola: Comente sobre: <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Formação escolar no Ensino Fundamental e no Ensino</td> </tr> </table>	Formação escolar no Ensino Fundamental e no Ensino			
Formação escolar no Ensino Fundamental e no Ensino							

			<p>Médio (aqui você pode destacar as disciplinas escolares de sua preferência entre outros aspectos):</p> <p>Experiência como atleta no período escolar:</p> <p>Experiências que motivaram para a docência. (Se existir):</p>
		Outros ambientes para além da escola	<p>Outros ambientes:</p> <p>Comente sobre:</p> <p>Ambientes frequentados além da escola (Igreja, Clubes, Trabalho...):</p> <p>Como eram estes ambientes? Como você se descreve nestes locais? Como era o convívio com outras pessoas?</p>
		Influências pessoas/motivação	Quais as pessoas que influenciaram na escolha e na permanência de atuação no ensino superior?
		Formação no Ensino Superior	<p>Como foi o momento da escolha pelo curso?</p> <p>Você pode descrever como foi a sua experiência no curso de graduação?</p> <p>Quais as atividades que desempenhou durante o curso?</p> <p>O seu curso proporcionou (ou não) contribuições para sua carreira de professor universitário?</p>
		Formação pós-graduação inicial e conclusão da formação (Mestrado e Doutorado)	<p>Comente somente seu último nível de titulação:</p> <p>Mestrado:</p> <p>Como foi a decisão de ingressar no Mestrado?</p> <p>Por que escolheu o curso de Mestrado que fez?</p> <p>Esteve relacionado com a decisão de ser docente?</p> <p>Que aprendizagens o Mestrado lhe proporcionou?</p> <p>Quais atividades você realizou no Mestrado?</p> <p>Que atividades você desempenhou no Mestrado e que</p>

			<p>consideras ter relação com o aprendizado para a docência? Como foram suas relações pessoais no Mestrado? Doutorado: Como foi a decisão de ingressar no Doutorado? Por que escolheu o curso de Doutorado que fez? Esteve relacionado com a decisão de ser docente? Que aprendizagens o Doutorado lhe proporcionou? Quais atividades você realizou no Doutorado? Que atividades você desempenhou no Doutorado e que consideras ter relação com o aprendizado para a docência? Como foram suas relações pessoais no Doutorado?</p>
		Período de atuação profissional	<p>Início da docência: Motivo de escolha para ser professor universitário(a). Quais as funções de professor(a) universitário de sua preferência? Especifique. Descreva como foi o início como professor universitário e as experiências vividas nesse momento. Quais foram as mudanças percebidas na atuação como professor(a) desde o início da carreira?.</p> <p>Docência atualmente: Experiências atuais de ser professor(a) e a interferência da profissão na sua vida pessoal. Você participou de cursos, eventos, oficinas ou clínicas durante o período de atuação no ensino superior? Estes cursos corresponderam a realidade e as necessidades do professor universitário de Educação Física?</p>

			<p>A partir das experiências anteriores, o que se destaca ao longo dos últimos anos.</p> <p>Situações/fatos/momentos que atualmente são importantes para você na sua carreira profissional.</p> <p>Obstáculos enfrentados na carreira de professor(a), atualmente.</p> <p>Estratégia/recurso tecnológica(o) para auxílio na docência universitária</p> <p>Desenvolvimento para a docência universitária a partir de situações de aprendizagem...</p> <p>Formais: (Na Universidade, quais os conhecimentos que foram importantes para o seu trabalho? Quais disciplinas foram significativas? Você vê os conhecimentos da universidade, suficientes para o seu trabalho?).</p> <p>Não-formais (Com relação aos Cursos técnicos, Clínicas, qual a importância desses conhecimentos para a sua carreira de professor?).</p> <p>Informais (Com os alunos, com os pares? Houve alguma experiência fora da profissão que acarretou impacto no seu trabalho...).</p>
<p>Verificar os conteúdos de aprendizagem dos professores universitários de Educação Física</p>		<p>Reflexão</p>	<p>Aponte dos desafios que você enfrentou no decorrer da sua vida acadêmica?</p> <p>Como você tenta resolver estes desafios?</p> <p>Você reflete sobre a sua maneira de atuação profissional no ensino superior?</p> <p>Aponte os momentos de intervenção no semestre</p>

nas diversas experiências de vida;			universitário que exigem reflexões pedagógicas e profissionais?
Identificar as experiências significativas aos professores universitários que influenciaram no processo de tornarem-se professores no ensino superior		Experiências específicas ao aprender para docência	Você tem experiências que considera importantes ao seu aprendizado para a docência universitária no ensino superior? Especifique as suas experiências no decorrer dos anos de intervenção no ensino superior. Níveis
Temas Gerais		Processos reflexivos na intervenção profissional	Quais são os fatores que você considera relevante de serem reavaliados na atuação frente ao aluno? Você sente falta de alguma experiência para a sua profissão? Há algum outro comentário que de deseje adicionar? Você tem dúvidas ou comentários finais?

APÊNDICE 2 – Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Data: ___/___/___

Horário de início: ___:___ Horário de Término: ___:___.

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado civil: () Solteiro (a) () Casado (a) () Outro

2. CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE

Ano de conclusão da formação inicial em Educação Física: _____

Especifique a habilitação:

() Licenciatura

() Licenciatura Plena

() Bacharelado

Caso você seja formado em outra área, para além da Educação Física, especifique a área de conhecimento e o ano de conclusão:

Área de conhecimento: _____

Ano de conclusão: _____

Tempo de atuação profissional:

na escola: _____

no ensino superior: _____

no âmbito não formal: _____

contextos fora do setor da educação: _____

Tempo de atuação profissional na UFSC: _____

Tempo de atuação profissional em outra(s) instituição(ões) de ensino superior: _____

Especifique se os anos de atuação no contexto universitário foram concomitantes entre a atuação profissional na UFSC e em outras instituições no ensino superior: _____

() somente graduação

() somente pós-graduação

() graduação e pós-graduação

na escola: _____

no ensino superior: _____

no âmbito não formal: _____

3. SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA

Ambiente e convívio familiar – comente sobre:	
Histórico familiar:	Ambiente e a cultura da realidade familiar:
Relação da família na escolha profissional:	Experiências na infância que trazidas consigo ao longo da vida (Para a docência também):

4. SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA

Ambiente e convívio escolar – comente sobre:		
Formação escolar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (aqui você pode destacar as disciplinas escolares de sua preferência entre outros aspectos):	Experiência como atleta no período escolar:	Experiências que motivaram para a docência. (Se existir):

Convívio em outros ambientes – comente sobre:		
Ambientes frequentados além da escola (Igreja, Clubes, Trabalho...):	Como eram estes ambientes? Como você se descreve nestes locais? Como era o convívio com outras pessoas?	Quais as pessoas que influenciaram na escolha e na permanência de atuação no ensino superior?

5. ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO FÍSICA (Curso)

Como foi o momento da escolha pelo curso?

Você pode descrever como foi a sua experiência no curso de graduação?

Quais as atividades que desempenhou durante o curso?

O seu curso proporcionou (ou não) contribuições para sua carreira de professor universitário?

6. NÍVEIS DE TITULAÇÃO (Comente)

Mestrado/Doutorado:

Como foi a decisão de ingressar no Mestrado/Doutorado?
 Por que escolheu o curso de Mestrado/Doutorado que fez?
 Esteve relacionado com a decisão de ser docente?
 Que aprendizagens o Mestrado/Doutorado lhe proporcionou?
 Quais atividades você realizou no Mestrado/Doutorado?
 Que atividades você desempenhou no Mestrado/Doutorado e que
 consideras ter relação com o aprendizado para a docência?
 Como foram suas relações pessoais no Mestrado/Doutorado?

7. INÍCIO DA DOCÊNCIA

Motivo de escolha para ser professor universitário(a).
 Quais as funções de professor(a) universitário de sua preferência?
 Especifique.
 Descreva como foi o início como professor universitário e as
 experiências vividas nesse momento.
 Quais foram as mudanças percebidas na atuação como professor(a)
 desde o início da carreira?

8. DOCÊNCIA ATUALMENTE

Experiências atuais de ser professor(a) e a interferência da profissão na
 sua vida pessoal.
 Você participou de cursos, eventos, oficinas ou clínicas durante o
 período de atuação no ensino superior?
 Estes cursos corresponderam a realidade e as necessidades do professor
 universitário de Educação Física?
 A partir das experiências anteriores, o que se destaca ao longo dos
 últimos anos.
 Situações/fatos/momentos que atualmente são importantes para você na
 sua carreira profissional.
 Obstáculos enfrentados na carreira de professor(a), atualmente.
 Estratégia/recurso tecnológica(o) para auxílio na docência universitária

9. DESENVOLVIMENTO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Formais: (Na Universidade, quais os conhecimentos que foram importantes para o seu trabalho? Quais disciplinas foram significativas? Você vê os conhecimentos da universidade, suficientes para o seu trabalho?).

Não formais (Com relação aos Cursos técnicos, Clínicas, qual a importância desses conhecimentos para a sua carreira de professor?).

Informais (Com os alunos, com os pares? Houve alguma experiência fora da profissão que acarretou impacto no seu trabalho...).

10. PROCESSOS DE REFLEXÃO NA DOCÊNCIA

Aponte os desafios que você enfrentou no decorrer da sua vida acadêmica?

Como você tenta resolver estes desafios?

Você reflete sobre a sua maneira de atuação profissional no ensino superior?

Aponte os momentos de intervenção no semestre universitário que exigem reflexões pedagógicas e profissionais?

Você tem experiências que considera importantes ao seu aprendizado para a docência universitária no ensino superior?

Quais são os fatores que você considera relevante de serem reavaliados na atuação frente ao aluno?

Você sente falta de alguma experiência para a sua profissão?

11. INFORMAÇÕES ADICIONAIS (Encerramento)

Há algum outro comentário que de deseje adicionar?

Você tem dúvidas ou comentários finais?

**APÊNDICE 3 – Carta de Apresentação – Centro de Desportos
(CDS/UFSC)**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE
PESQUISA**

Ao Senhor Prof^º Dr. Michel Ângelo Saad
Diretor do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa
Catarina

Assunto: Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de
autorização condicionada.

Prezado Senhor,

Apresentamos o Projeto de Pesquisa: **“Aprendizagem ao longo da vida de professores universitários de Educação Física”**. A pesquisa pretende analisar as aprendizagens profissionais vivenciadas por professores universitários de Educação Física ao longo da carreira docente. Nesse sentido, segue anexo para sua apreciação a síntese do projeto que solicita-se a autorização, contendo o objetivo, procedimentos metodológicos e a justificativa do estudo, informações estas que permitem melhor compreensão da investigação.

As informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será coordenada pela pesquisadora responsável Prof^ª. Dr^ª. Gelcemar Oliveira Farias, sendo que será a investigação da dissertação de mestrado em Educação Física do Mestrando Fabrício João Milan. Para a realização do estudo, será necessária a sua autorização, visto que o mesmo realizar-se-á com professores universitários de Educação Física vinculados ao Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC).

Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.^a, a autorização para realização da pesquisa condicionada à prévia aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil

(Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e 251/1997e regulamentações correlatas).

Florianópolis, _____ de _____ de 2018.

Prof^ª. Dr^ª. Gelcemar Oliveira Farias
Pesquisadora responsável

Parecer da Instituição: () Deferido () Indeferido

Assinatura do responsável: _____

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Geloemar Oliveira Farias

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88946518.1.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.736.157

Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta as pendências de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação física que pretende investigar a aprendizagem ao longo da vida de professores universitários de educação física sob orientação do professor Geloemar Oliveira Farias. Este é um estudo qualitativo caracterizado como descritivo, cujo delineamento compreende o estudo de caso múltiplo, com abordagem narrativa. Terá como participantes docentes de educação física da UFSC.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as aprendizagens profissionais vivenciadas por professores universitários em Educação Física ao longo da carreira docente.

Objetivo Secundário:

- Identificar os processos de socialização e as situações de aprendizagem que demarcaram as aprendizagens ocorridas na carreira de professores universitários de Educação Física;
- Verificar os conteúdos de aprendizagem dos professores universitários de Educação Física nas diversas experiências da vida profissional;
- Identificar as experiências significativas aos professores universitários que influenciaram no processo de tornarem-se professores no ensino superior.

Continuação do Parecer: 2.736.157

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1115097.pdf	01/06/2018 08:19:40		Aceito
Outros	Carta_resposta_2018.pdf	01/06/2018 08:17:01	FABRICIO JOAO MILAN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2018.pdf	01/06/2018 08:14:33	FABRICIO JOAO MILAN	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_comite_de_etica.pdf	03/05/2018 09:08:24	FABRICIO JOAO MILAN	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_CDS.pdf	02/05/2018 22:46:00	FABRICIO JOAO MILAN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.pdf	16/04/2018 11:54:35	Gelcemar Oliveira Farias	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 26 de Junho de 2018

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador)

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) participante da pesquisa,

Conforme a proposta do pesquisador vinculado ao Curso de Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, temos o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Aprendizagem ao longo da vida de professores universitários de Educação Física**”. Considerando a Resolução nº. 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. O estudo servirá de base para a elaboração de uma dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ressaltando que o pesquisador responsável atenderá as exigências deliberadas nesta resolução.

O estudo tem como objetivo principal analisar as aprendizagens profissionais vivenciadas por professores universitários de Educação Física ao longo da carreira docente. E, como objetivos específicos identificar os processos de socialização e as situações de aprendizagem que demarcaram as aprendizagens ocorridas na carreira de professores universitários de Educação Física; verificar os conteúdos de aprendizagem dos professores universitários de Educação Física nas diversas experiências de vida; e, identificar as experiências significativas aos professores universitários que influenciaram no processo de tornarem-se professores no ensino superior.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão de contribuir com a produção do conhecimento sobre o desenvolvimento profissional de professores universitários de Educação Física, bem como compreender como as aprendizagens decorrentes da intervenção profissional se concretizam no decorrer da carreira. Destaca-se que todos os materiais necessários à coleta de dados serão providenciados pelos pesquisadores.

Ressaltamos que a investigação apresenta riscos mínimos nos fatores psicológicos e sociais, como, por exemplo, cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas da entrevista e desconforto, constrangimento ou

alterações de comportamento durante gravações de áudio. Sua participação implicará em responder um questionário, e uma entrevista semiestruturada, com a utilização de um gravador para registro da fala de cada entrevistado. Além de emitir informações para o estudo, mediante a elaboração da sua *Rappaport Time Line*. Após as transcrições das entrevistas, o conteúdo será reportado aos professores individualmente, para possíveis alterações.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo apresentado em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder dos pesquisadores e a outra com o sujeito participante da pesquisa, ambas assinadas pelos pesquisadores. Ressaltamos que sua identidade, assim como suas respostas serão mantidas em sigilo, e que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, sendo que cada sujeito será identificado por número e somente os pesquisadores terão acesso a este dado. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento.

Não haverá nenhum gasto com a sua participação na pesquisa, sendo que você não terá nenhuma despesa adicional. Caso, para sua participação, você dispender de algum gasto, o mesmo será reembolsado. Diante de quaisquer danos causados pela pesquisa ao participante, o mesmo será indenizado pelos pesquisadores, conforme a responsabilidade indelegável e indeclinável. Agradecemos, desde já, sua colaboração e participação, e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Nome do pesquisador responsável para contato: Gelcemar Oliveira
Farias

Endereço: João Meirelles, 884, apto 501 D.

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

CEP: 88085-200

Número do telefone: (48) 99660-5835

E-mail: fariasgel@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH/UFSC.

Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), R: Desembargador Vitor Lima,
nº 222, sala 901, Trindade, Florianópolis/SC.

CEP: 88.040-400.

Telefone: (48) 3721-6094.

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

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

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, sobre todos os procedimentos da pesquisa intitulada: **Aprendizagem ao longo da vida de professores universitários de Educação Física**. Estou ciente que todos os dados à meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Assinando este termo, eu concordo em participar deste estudo. Agradecemos, desde já, sua colaboração e participação, e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____

Local, data: _____, ____/____/____

Prof. Dra. Gelcemar Oliveira Farias
(Pesquisador Responsável/Orientadora)

Fabrício João Milan
(Pesquisador Principal/Mestrando)