

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - Hab. Licenciatura

DAIANE CARDOSO DA SILVA

**PERFIL DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA DE SANTA CATARINA**

FLORIANÓPOLIS

2019

DAIANE CARDOSO DA SILVA

**PERFIL DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA DE SANTA CATARINA**

Seminário de Conclusão de Curso

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física – Hab. Licenciatura, Centro de Desportos/ CDS, da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Michel Milistetd
Co-orientadora: Ana Flávia Backes

FLORIANÓPOLIS/SC

2019

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

Cardoso da Silva, Daiane

PERFIL DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA DE SANTA CATARINA / Daiane Cardoso da
Silva ; orientador, Michel Milistetd, coorientador, Ana
Flávia Backes, 2019.

67 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Educação Física. 3. Docente
universitário. 4. Carreira docente. I. Milistetd, Michel.
II. Backes, Ana Flávia. III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Educação Física. IV. Título.

Daiane Cardoso da Silva

**PERFIL DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA DE SANTA CATARINA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado na disciplina Seminário de Conclusão de Curso II (DEF 5875), do curso de Licenciatura em Educação Física. Departamento de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 19 de novembro de 2019.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Michel Milistetd
Orientador (CDS/UFSC)

Prof.^a M^a Ana Flávia Backes
Co-orientadora (CDS/UFSC)

Prof. Dr. William das Neves Salles
Membro (CDS/UFSC)

Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros
Membro (CDS/UFSC)

Dedico esse trabalho a Deus por ter me proporcionado tantas oportunidades.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de conclusão de mais uma etapa em minha vida, são tantas as razões para agradecer, que seria impossível demonstrar por meio de palavras tamanho é o sentimento de gratidão.

Primeiramente preciso agradecer sem dúvidas ao todo criador, a aquele que tudo sabe e tudo pode... Obrigada meu Deus por tanto, por muitas vezes me segurar e me fazer seguir em frente, por ao fim desses dois anos de Licenciatura em Educação Física, estar mais uma vez escrevendo um agradecimento... Obrigada, obrigada e obrigada.

Agradeço ao meu excelentíssimo namorado (como brincamos, hehehe...), por me apoiar, me auxiliar nas tarefas de casa, por acreditar que eu conseguiria e por me amar tanto... Te amo meu amor!

Aos meus pais por sempre me auxiliarem e me incentivarem a correr atrás dos meus sonhos... Obrigada!

Ao meu orientador Michel Milistetd, por aceitar o convite para orientação e acreditar que o trabalho poderia ser concluído com êxito.

À amiga que o mestrado me deu e que cultivo um enorme carinho, a parceria e a amizade até hoje... Obrigada Ana pelo auxílio no tratamento dos dados, pelas leituras, sugestões no trabalho e principalmente, pelas vezes que me fez respirar e acreditar que eu conseguiria chegar até o fim. Tu é fera minha amiga!

À minha chefe Fernanda Rodrigues Leite, por me possibilitar as trocas de horários e acreditar no meu potencial como profissional. Sou muito realizada na minha profissão graças ao seu apoio, alegria, luz e carinho que você repassa a todas as pessoas. Gratidão!

À minha colega de trabalho que virou amiga... Luby, obrigada por tantas vezes ouvir minhas reclamações, agonias e pensamentos negativos... Nossa parceria no trabalho, me auxiliou a deixar tudo mais leve. Gratidão!

Aos membros da banca William e professor Francisco, pelas contribuições da banca. Aos meus colegas de LAPE e a Jenifer pela parceria de sempre.

À todos os docentes do curso de Educação Física que foram participantes da pesquisa e principalmente aos docentes do curso de Educação Física Licenciatura que me auxiliaram a refletir sobre o ato de ensinar.

Gratidão a todos que fizeram parte desse processo!!!

RESUMO

PERFIL DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE SANTA CATARINA

Autor: Daiane Cardoso da Silva

Orientador: Prof. Dr. Michel Milistetd

Co-orientadora: Ana Flávia Backes

A Educação Física no Brasil passou por mudanças significativas nas dimensões acadêmicas e profissionais ao longo dos anos. O aumento na procura pelo ensino superior como campo de inserção para mestres e doutores na carreira docente, tem sido motivado, principalmente por aspectos relacionados a estabilidade financeira e profissional. Desta forma, o docente universitário é o responsável por desenvolver nos graduandos atitudes e condutas, como forma de incrementar o processo de formação universitária. As investigações sobre a trajetória profissional colocaram seus objetivos principalmente na elucidação de como o docente adquire os primeiros conhecimentos a respeito do ato de ensinar. Vista disso, observa-se a carência de estudos que corroborem nas investigações acerca do perfil do docente universitário em Educação Física. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi analisar o perfil de atuação profissional dos docentes de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Adotou-se uma abordagem de pesquisa quantitativa, de caráter descritivo, a partir de uma pesquisa documental. Participaram do estudo 45 docentes, na qual, as informações foram extraídas a partir do Currículo *Lattes* dos docentes investigados. Os dados obtidos foram dispostos em uma tabela do programa *Microsoft Excel for Windows* (versão 2013) e em seguida no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 21.0. Os dados obtidos apresentaram diferenças estatísticas significativas nos quesitos de sexo, os ciclos com a experiência anterior, experiência anterior no ensino superior, nas variáveis de atuação na Pós-Graduação e nível de atuação na Pós-Graduação. Com isso, salienta-se que ocorreu mudanças nos últimos anos no perfil dos docentes universitários da universidade investigada, ao comparado com o ingresso dos mesmos anos atrás.

Palavras-chave: Educação Física. Docente universitário. Carreira docente.

ABSTRACT

PROFILE OF THE PROFESSIONAL TRAJECTORY OF THE TEACHERS OF A PUBLIC UNIVERSITY OF SANTA CATARINA

Candidate: Daiane Cardoso da Silva

Supervisor: Prof. Dr. Michel Milistetd

Co-supervisor: Ana Flávia Backes

Physical Education in Brazil has undergone significant changes in academic and professional dimensions over the years. The increase in the demand for higher education as an insertion field for teachers and masters in the teaching career has been motivated, mainly by aspects related to financial and professional stability. Thus, the university teacher is responsible for developing in the undergraduate attitudes and behaviors, as a way to increase the process of university education. The investigations on the professional trajectory placed their objectives mainly in the elucidation of how the teacher acquires the first knowledge about the act of teaching. Thus, there is a lack of studies that corroborate the investigations about the profile of the university teacher in Physical Education. In this sense, the objective of this study was to analyze the professional performance profile of Physical Education teachers at the Federal University of Santa Catarina. A descriptive quantitative research approach was adopted from a documentary research. 45 teachers participated in the study, in which the information was extracted from the Lattes Curriculum of the investigated teachers. The data obtained were arranged in a table of the Microsoft Excel for Windows program (version 2013) and then in the statistical program Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 21.0. The data obtained showed significant statistical differences in gender, the cycles with previous experience, previous experience in higher education, the variables of postgraduate performance and the level of postgraduate performance. Thus, it is noteworthy that there have been changes in recent years in the profile of university professors of the investigated university, compared to the entry of the same years ago.

Keywords: Physical Education. University lecturer. Teaching career.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura organizacional da Administração da Universidade.	28
Figura 2 - Ciclos do desenvolvimento profissional proposto por Huberman.	34
Figura 3 - Estudos sobre os ciclos de desenvolvimento profissional.	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos ciclos da carreira de docentes de Educação Física	36
Quadro 2 - Descrição das variáveis estudadas - continua.	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características dos participantes.....	41
Tabela 2 - Associação entre os ciclos da carreira docente e o sexo dos participantes.	45
Tabela 3 - Associação entre os ciclos da carreira docente e as experiências anteriores ao ingresso.....	47
Tabela 4 - Associação entre os ciclos da carreira docente e área de atuação na universidade.....	51
Tabela 5 - Associação entre ciclos da carreira docente e a atuação na Pós-Graduação.....	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.....	21
1.2 OBJETIVOS	23
1.2.1 Objetivo Geral	23
1.2.2 Objetivos Específicos	23
1.3 JUSTIFICATIVA	23
2 REVISÃO DE LITERATURA	25
2.1 ORGANIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL.....	25
2.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA DO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	30
2.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	32
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	39
3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	39
3.2.1 Caracterização dos sujeitos	40
3.3 INSTRUMENTO	42
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	42
3.5 ASPETOS ÉTICOS	42
3.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	43
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

A Educação Física no Brasil passou por mudanças significativas nas dimensões acadêmicas e profissionais ao longo dos anos, e que se consolidou somente no decorrer do século XX. Isso transcorreu a partir dos desdobramentos realizados nas esferas conceituais, com os debates, aprofundamento das investigações e métodos que favorecessem a difusão dos conhecimentos (HALLAL; MELO, 2017). Tais mudanças surgiram também, com a legitimação da área, enquanto profissão, bem como, com as discussões curriculares dos cursos de formação inicial em Educação Física (BRASIL, 1998; LIMA, 1994; VERENGUER, 1997).

Especificamente, destaca-se a profissionalização da profissão por meio da Lei 9.698/98, e a criação de entidades reguladoras, como o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), possibilitando que a população pudesse ser atendida por profissionais qualificados (BRASIL, 1998); as alterações curriculares a partir das Resoluções nº 01 e 02/CNE/2002 e Resolução nº 07/CNE/2004, que implicaram na divisão dos cursos de formação inicial em Educação Física, em Bacharelado e Licenciatura (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996); a ampliação de conhecimentos científicos na área e o aumento da oferta de cursos de Pós-Graduação em Educação Física (GENTIL, 2016).

O aumento na procura pelo ensino superior como campo de inserção para mestres e doutores na carreira docente, tem sido motivado, principalmente por aspectos relacionados a estabilidade financeira e profissional, além da possibilidade de desenvolver projetos de pesquisa e outras atividades acadêmicas (AVELLAR, 2014; BAESSO, 2013; SALLES, 2014). Por consequência, neste âmbito a entrada na carreira geralmente ocorre mediante a titulação em programas de Pós-Graduação *stricto-sensu* destacando esse tipo de formação como uma porta de entrada para a futura atuação no magistério superior, resultando na capacitação humana de qualidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de renovação (KOKUBUN, 2003; 2006).

Desta forma, o docente universitário é o responsável por desenvolver nos graduandos atitudes e condutas, como forma de incrementar o processo de formação universitária. Outrossim, o docente universitário ao incitar os alunos a serem reflexivos, tal, poderá possibilitar um maior encorajamento e otimização do processo de ensino-aprendizagem através da atribuição de um sentido pessoal (IAOCHITE, 2007; SALLES, 2014; TANI, 2007).

No ensino superior, com o debate sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, surgem novas questões de estudo, que não envolvem somente o papel do docente formador, mas também, o papel da Universidade como ambiente social e responsável pelos processos formativos, que provocam novas reflexões frente a profissionalidade docente (MIRANDA, 2008). Deste modo, o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior, decorre a partir de múltiplos fatores que retratam o processo de construção da identidade do ser docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

As investigações sobre a trajetória profissional colocaram seus objetivos principalmente na elucidação de como o docente adquire os primeiros conhecimentos a respeito do ato de ensinar, até a condição na qual o docente se encontra na carreira, a partir dos ciclos profissionais (BURKE et al., 1987; HUBERMAN, 1995; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; STEFFY et al., 2000). Ainda assim, a trajetória tem seu início a partir da escolha profissional do ser docente, marcada por fatores que compõem a identidade profissional e caracterizada por episódios que demarcam o percurso profissional de cada docente (HUBERMAN, 1995; SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002).

Diversos estudos (ANDRADE et al., 2010; BUSS et al., 2008; ISAIA; BOLZAN, 2007; NUNES, CONCEIÇÃO, 2018) na área da Educação, buscaram entender a carreira do docente universitário a partir de temas de investigação como o perfil de qualificação profissional, bem como, as escolhas e trajetórias formativas destes. No âmbito da Educação Física, os estudos sobre a temática (BASEI, 2012; CONTREIRA, KRUG, 2015; FARIAS et al., 2018; HOPF, CANFIELD, 2001) se concentraram em verificar a trajetória de docentes de Educação Física inseridos na educação básica (FARIAS et al., 2018). Por outro lado, estudos com docentes do ensino superior, buscaram compreender o desenvolvimento de professores aposentados (HOPF, CANFIELD, 2001), a construção de saberes e a construção da identidade do docente universitário (CONTREIRA, KRUG, 2015), evidenciando neste

caso, a carência de estudos que corroborem nas investigações acerca do perfil do docente universitário em Educação Física.

Considerando a lacuna de investigações com foco nos docentes do ensino superior em Educação Física e, especificamente, na trajetória acadêmica e profissional dos docentes no contexto de uma instituição renomada em relação à oferta dos cursos de graduação e Pós-Graduação no país, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), torna-se relevante investigar as características da atuação profissional, a fim de fornecer as universidades um perfil do seu docente universitário, como indicativo que auxiliem em uma formação cada vez mais qualificada para atuação no ensino superior (QUADROS, 2012). Assim, o presente estudo propôs responder a seguinte questão norteadora: qual o perfil de atuação profissional dos docentes de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar o perfil de atuação profissional dos docentes de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar o nível de associação entre os ciclos da carreira docente e as características pessoais dos docentes universitários;
- Verificar o nível de associação entre os ciclos da carreira docente e as experiências anteriores ao ingresso na universidade;
- Averiguar o nível de associação entre os ciclos da carreira docente e as características da atuação profissional na instituição de ensino superior.

1.3 JUSTIFICATIVA

A atuação do docente universitário, especificamente do professor de Educação Física é de extrema importância, visto que, esse docente é o responsável

pela formação profissional de um futuro professor, que pode atuar em várias áreas, sendo estas em postos de saúde, com treinamento esportivo, gestão, recreação e no âmbito escolar. Assim, estudos (FARIAS et al., 2018; MIRANDA, 2008) apontam, que o processo de investigação do docente universitário e principalmente do docente em Educação Física, ainda é recente, e tem servido para compreender o processo de formação, bem como, pelos quais este adquire, reflete e repassa os seus conhecimentos.

Assim, ao estudar a trajetória profissional do docente universitário do curso de Educação Física, poderá servir como parâmetro ao curso de formação inicial, para entender o perfil de atuação dos docentes do ensino superior nesta área, com vistas a melhorar a formação dos docentes do ensino superior. Deste modo, com o diagnóstico da trajetória do docente em Educação Física é possível traçar um esboço da sua trajetória pessoal e profissional, o que pode trazer importantes contribuições não só para o contexto de atuação na Universidade estudada, mas para compreender como se deu esse processo de formação docente universitária (BASEI, 2012; BEHRENS, 2007).

Para além das justificativas sociais e acadêmicas, a realização deste estudo, encontra-se uma vertente pessoal. A pesquisadora em questão abrangeu sua formação no curso de Bacharelado e no curso de Mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina e próximo do término do último, resolveu pedir retorno ao curso de Licenciatura, pois visualizou que sua formação não estava completa e que uma formação a mais, poderia auxiliá-la a entender como ocorre a atuação dos docentes. Assim, ao cursar a disciplina no mestrado de “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação Física”, instigou a pesquisa, para entender de onde os professores que atuam nessa instituição constituíram sua formação e quais caminhos seguiram para estar na Universidade, na qual tem um curso com excelência em formação de bacharéis e licenciados.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesse capítulo são apresentados os tópicos abordados na revisão de literatura, descrevendo os conceitos e as evidências encontradas sobre o assunto. Inicialmente, procurou-se descrever a organização das universidades públicas no Brasil, na sequência, são apresentados os pontos relevantes sobre a formação acadêmica do docente de Educação Física, a partir de como ocorre a formação desses docentes nos cursos de formação inicial em Educação Física e por fim, os aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional da carreira docente.

2.1 ORGANIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL

As universidades no Brasil, surgiram após muitas controvérsias vindas da Colônia Portuguesa que não aceitavam a criação, devido a política de colonização que apresentavam, mas também a partir dos próprios brasileiros que acreditavam que as elites deveriam procurar a Europa para continuar seus estudos por lá (MOACYR, 1937). Assim, o que se observa é que inicialmente a universidade foi criada para atender uma minoria, mas sem a preocupação de favorecer as necessidades que a realidade brasileira precisava naquele momento, ou seja, as investigações científicas e a produção do conhecimento (FAVERÓ, 2006).

Entre tantas tentativas ao longo dos anos para a criação de universidades no Brasil, somente no ano de 1915, que a primeira universidade foi criada pelo Governo Federal, a Universidade do Rio de Janeiro. Após a criação, vários debates ocorreram sobre as universidades, dentre elas a concepção de universidade, funções das universidades brasileiras, modelo de universidade adotado no Brasil e a autonomia universitária (FAVERÓ, 2006).

Diante disso, até a década de 1920, o ensino superior apresentava apenas cursos que formavam médicos, advogados, engenheiros e agrônomos. Nessa época, a pesquisa científica dependia somente de institutos nacionais e estaduais, como o Instituto Agrônomo de Campinas e o Instituto Oswaldo Cruz do Rio de Janeiro. Nessa década, a partir de cientistas e educadores incluídos na Academia Brasileira de Ciências e na Academia Brasileira de Letras, surgiu uma nova proposta de universidade. Tal proposta, tinha como característica a criação de universidades modernas, que unissem o ensino à pesquisa. Na década seguinte, duas entidades

foram desenvolvidas nesse novo modelo, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal, mais tarde aniquilada pelo Estado Novo. Deste modo, esse modelo estabeleceu-se e novos grupos de pesquisa foram criados, mas de maneira mais centralizada na USP (DURHAM, 1998).

Anos se passaram e em 1968, com base nos movimentos estudantis, que levaram debates para as ruas sobre os problemas educacionais, exigindo do Governo que medidas fossem tomadas para solucionar tais conflitos (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968). Um Grupo de Trabalho (GT) foi criado para encabeçar o movimento e assegurar que as reivindicações fossem aceitas. O GT, tinha como principal objetivo modernização, a flexibilidade administrativa, criação de recursos humanos que fossem de alto nível para assim aperfeiçoar o ensino no país, bem como, a eficiência do ensino superior (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968).

Entre as exigências da Reforma Universitária, Faveró (2006) cita, o vestibular unificado e classificatório, incluído como forma de tornar o ingresso na universidade mais coerente, com a distribuição de vagas, com o aproveitamento da quantidade de vaga e o ingresso para estipulada área de conhecimento e não para um curso específico. O que ocorre é que anos mais tarde tal distribuição demonstrou problemas, como por exemplo, a falta de acesso da maioria menos privilegiada. Acrescenta-se ainda, o surgimento do sistema de departamentos, que possibilita a organização universitária, as disciplinas baseadas em créditos, matrícula em disciplinas, assim como, o surgimento da carreira do magistério e o início da Pós-Graduação, medidas essas, utilizadas com o intuito de expandir a produtividade e a eficiência das universidades brasileiras.

Na década de 70, a reforma universitária foi derrotada pelo Governo Militar, mas, importantes ações conseguiram ser tomadas, como o fortalecimento e modernização do modelo universitário e a criação de duas importantes instituições federais de apoio à pesquisa e a graduação: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (DURHAM, 1998). Com o apoio da CAPES e do CNPq, propiciou a institucionalização da Pós-Graduação. Na década posterior (anos 80), criou-se condições favoráveis para o surgimento de pesquisas nas universidades públicas, a partir do regime de dedicação exclusiva e a propagação do tempo integral de trabalho (FAVERÓ, 2006).

Diante disso, a reforma universitária abarcou o modelo em que todas as Instituições de Educação Superior (IES) que tivessem o formato de Universidade, careceriam de ter no seu modelo o conjunto de ações voltadas para o ensino e pesquisa. Mais tarde, com os decretos 2.207/97, 2.306/97, 3.860/01 confirmam a subordinação ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a partir do Art. 207 da Constituição Federal de 1988.

Assim, com a conjuntura universitária surgiram o regime de trabalho do docente exigido em tempo integral, a partir da prestação de 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, bem como, a divisão das horas de trabalho com outras atividades, assim como relata o parágrafo do Art. 93 do Decreto nº 9.235:

Parágrafo único. O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, vinte horas semanais para estudos, pesquisa, extensão, planejamento, gestão e avaliação (DECRETO Nº 9.235, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2017).

Além disso, atualmente o ingresso como docente nas Universidades Federais do Brasil, ocorre a partir de aprovação em concurso público, sendo dividido nas etapas de provas e títulos (BRASIL, 2013), a fim de classificar os mais preparados. Ademais, no quesito titulação, a instituição poderá dispensar a titulação de doutor quando houver carência grave da área. Assim, a titulação pode ser substituída pelo título de mestre, especialista ou diploma de graduação, desde que, tenha sido uma decisão regulamentada e fundamentada no Conselho Superior da instituição.

Com tantas medidas realizadas para melhorar o ensino superior, foi possível observar o desenvolvimento das universidades como um todo, principalmente no quesito da trilogia ensino, pesquisa e extensão. Em números, sobre os cursos de formação inicial em Educação Física, observa-se um crescimento destes, os dados são provenientes do Senso da Educação Superior do ano de 2017, através da plataforma do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na qual, neste ano apresentavam cadastrados, 1318 cursos de Educação Física, enquanto que em 1991, eram apenas 117. Verifica-se também, um crescimento dos programas de Pós-Graduação, na qual, anterior ao ano de 2000, haviam oito programas de mestrado e três programas de doutorado, enquanto que após esse período, triplicou o número dos programas de mestrado (24 cursos) e de doutorado,

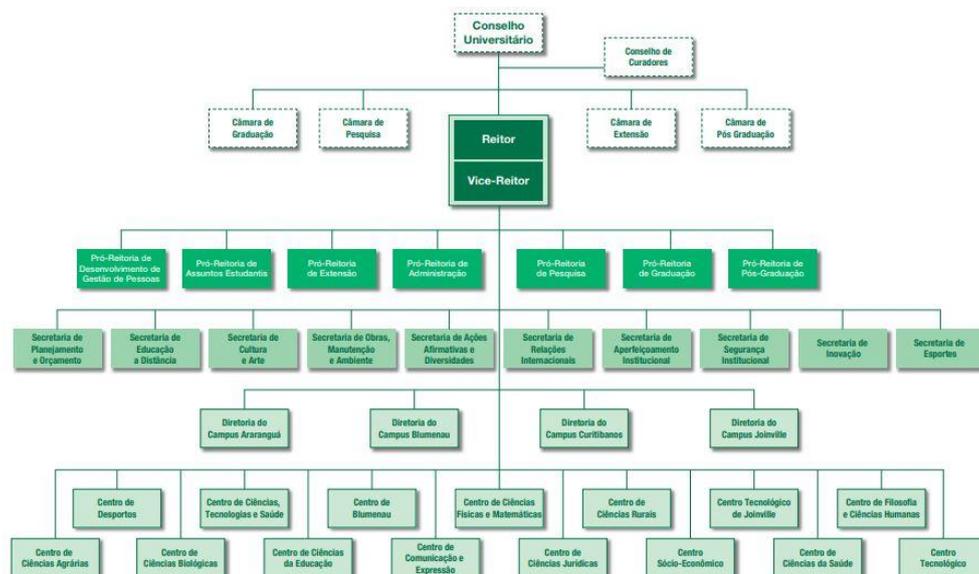
aumentou quase seis vezes, somando assim, 17 programas de doutorado no Brasil (CÔRREA; CÔRREA; RIGO, 2018).

2.1.1 Universidade Federal de Santa Catarina

Com a implantação de várias Universidades no Brasil, foi criada em 18 de dezembro de 1960, sob a Lei nº 3.849, decreto nº 64.824, de 15 de julho de 1969, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com sede no município de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina e localizada no Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, em Florianópolis, apresentando atualmente multicampi (Campus Florianópolis, Campus Araranguá, Campus Blumenau, Campus Curitibanos e Campus Joinville).

A UFSC por ser uma universidade pública, tem como proposta, a tríade ensino, pesquisa e extensão com a estrutura organizada em centros e departamentos de ensino. Atualmente, o Campus Florianópolis abriga 11 centros de ensino, 58 departamentos e duas coordenadorias especiais (UFSC, 2018). A estrutura da UFSC pode ser observada na figura abaixo:

Figura 1 - Estrutura organizacional da Administração da Universidade.



Fonte: DPGI/SEPLAN

Com relação ao ensino, a UFSC oferece 119 cursos de graduação, destes, 106 são presenciais e 13 na modalidade a distância. Além disso, a Pós-Graduação

apresenta ao todo 154 cursos, sendo 13 cursos de especialização, 21 cursos de mestrado profissional, 64 cursos de mestrado acadêmico e 56 cursos de doutorado. Já o atendimento na rede básica de ensino se dá com o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) e o Colégio de Aplicação (CA), com aproximadamente 213 e 610 respectivamente, alunos matriculados (UFSC, 2018).

No que se refere a pesquisa, a UFSC no ano de 2018 oportunizou a população a participação em 1617 pesquisas, com cerca de 624 grupos de pesquisa (GP), 11.898 participantes nesses GP e 2.504 linhas de pesquisa. Além disso, a Universidade conta com 472 professores que recebem bolsa de produtividade do CNPq e 831 alunos de graduação que recebem bolsa de Iniciação Científica (IC) e iniciação tecnológica e inovação (ITI). Ademais, no ano de 2018 ainda estiveram ativos cerca de mil projetos de pesquisa (UFSC, 2018).

Em referência as atividades de extensão, a Universidade em 2018 apresentou cerca de 3.763 ações voltadas para a extensão, essas ações incluem programas, projetos, cursos e eventos, além de, 17.939 registros de atividades dos docentes no sistema. Ainda assim, houve a emissão de 70 mil certificados dessas ações de extensão e efetivação e manutenção de 422 bolsas, com 295 projetos beneficiados. Nesse ponto, faz parte o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), que contempla aproximadamente 1.300 participantes em 33 tipos de atividades desenvolvidas (UFSC, 2018).

Com relação aos Centros de Ensino, o Centro de Desportos (CDS), é o centro que abrange o curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado, bem como, os cursos da Pós-Graduação de mestrado e doutorado, organizados conforme as leis vigentes. O curso de Licenciatura em Educação Física surgiu através da Portaria nº 470/GR/74, de 07 de outubro de 1974, iniciando sua primeira turma em 1975. No entanto, somente 06 de junho de 1978, com a Lei nº 81.759 aconteceu seu reconhecimento (UFSC, 2005).

Já o curso de Bacharelado em Educação Física, surgiu após discussões da área e assim, se estabeleceu novas diretrizes curriculares para os cursos, a partir das Resoluções nº 01 e 02/CNE/2002 e Resolução nº 07/CNE/2004 (BRASIL, 2002; 2004). Assim, a primeira turma de Bacharelado em Educação Física, ocorreu em 2005. No ano de 2018, a partir da Resolução nº 2 de dezembro de 2018, ocorreu uma nova reestruturação dos cursos de Educação Física. Deste modo, o curso de Educação Física foi dividido em duas etapas. A primeira etapa, chamada de etapa

comum, consiste em uma entrada comum, ou seja, os conteúdos serão referentes as ambas as áreas de atuação. A segunda etapa, chamada de etapa específica, se inicia após a escolha por parte dos graduandos (4º semestre), na área que pretendem atuar (BRASIL, 2018).

Em relação ao Programa de Pós-Graduação, este é ofertado na modalidade *stricto sensu* com os cursos de mestrado e doutorado em Educação Física, a partir da Resolução nº 18/2017/CPG. O programa apresenta três áreas de concentração e seis linhas de pesquisa, sendo essas subdivididas em duas linhas para cada área. As áreas de concentração são: a) Atividade Física Relacionada à Saúde; b) Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física; e c) Biodinâmica do Desempenho Humano. Por outro lado, as linhas de pesquisa, são respectivamente para cada área: 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 (UFSC, 2017).

Salienta-se que os docentes universitários do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, podem assumir orientandos no curso de Mestrado e de Doutorado, sendo que, para atuarem no curso de Doutorado precisam ter pelos menos dois orientandos, formados no curso de Mestrado. Dessa forma, os docentes inicialmente podem assumir somente o curso de Mestrado e quando atuam no curso de Doutorado, automaticamente podem atuar nos dois cursos (UFSC, 2017).

O CDS ainda apresenta em sua estrutura de núcleos e laboratórios de pesquisa, um total de 16 locais, onde os professores desenvolvem diversas atividades de pesquisa e extensão.

2.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA DO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A argumentação sobre a formação acadêmica em Educação Física tem sido feita constantemente, uma vez que, o curso de Educação Física, inicialmente ocorria a sua formação em um único eixo, a Licenciatura Plena (BENITES, SOUZA NETO; HUNGER, 2008). A discussão sobre os cursos de formação é grande e alguns estudos podem ser mencionados como: Carmo (1985), Costa (1984), Medina (1983), Rangel-Betti; Betti (1996) e Taffarel (1993).

Assim, inicialmente os cursos de formação tinham sua preocupação voltada para o desenvolvimento do profissional que visasse o desempenho esportivo, através de uma formação centrada na formação esportivista, aquela associada ao rendimento, com a intenção de selecionar os mais habilidosos para a prática (DARIDO, 1995). A autora ainda menciona que a partir dos anos 80, os cursos de formação passaram a ter uma maior precaução, na tentativa de ampliar os olhares do profissional formado.

Sendo assim, ocorreu uma valorização do conhecimento científico em detrimento a formação prática, ocorrendo assim, dois modelos de currículos de formação, um com caráter científico, denominado de "Curriculum científico" e o outro que considerava a experiência esportiva, dito de "Curriculum tradicional" (DARIDO, 1995).

Por outro lado, na tentativa de ampliar as possibilidades de atuação surgiram outras áreas como, por exemplo, os clubes, academias, atendimento personalizado (finalidade de prevenção), promoção e reabilitação, as equipes multiprofissionais da saúde, o esporte de aventura e o lazer (SERON, 2011). Nesse contexto, Oliveira (2000) divide a área em cinco grandes temáticas de concentração: 1) Esporte: profissional e amador; 2) Lazer: clubes, hotéis, animação cultural e outros; 3) Saúde: clínicas de recuperação, Sistema Único de Saúde (SUS), hospitais e outros; 4) Empresa: escolinhas de esportes, academias, indústrias; 5) Escola: todos os níveis básicos de formação.

Os autores Benites, Souza Neto e Hunger (2008), acreditam que a Educação Física demorou a acrescentar alguns parâmetros normativos da Educação, uma vez que, acreditam que o curso se diferenciava das outras licenciaturas, pois as diretrizes caminhavam de forma paralela. Enquanto isso, os autores também relatam o crescimento que a profissão apresentou no final do século XX como a inclusão de normas que possibilitassem organizar a área com eixos temáticos de conhecimento, a partir da Resolução CFE 03/87, que fragmenta o curso em duas grandes áreas acadêmicos-profissionais, o Bacharelado e a Licenciatura (BRASIL, 1987).

Os autores Rangel-Betti e Betti (1996), supõem que essa divisão ocorreu com a expansão do modelo técnico-científico que se consolidou na década de 90. A influência, neste caso, viria das mudanças conceituais e epistemológicas que a Educação Física proporcionou com a produção de conhecimentos científicos sobre o "homem em movimento", a partir das bases biológica, psicológica, sociológica, etc.

Deste modo, o curso de Bacharelado em Educação Física, abrange um campo de trabalho maior do que o curso de Licenciatura, na qual o último campo de atuação, volta-se somente para a atuação nas escolas.

2.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Diante do quadro das pesquisas realizadas com os docentes, as abordagens recaem sobre estudos empíricos que englobam os comportamentos e as ações durante o processo de desenvolvimento profissional. Esses estudos apontam a construção de conhecimentos, a identificação com a profissão, as experiências adquiridas, bem como, os processos evolucionais da carreira docente (FARIAS, 2010; GONÇALVES, 1995; HUBERMAN, 1995; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998).

O desenvolvimento profissional é um tema que tem sido estudado por vários setores de conhecimentos. O tema tem se referido para entender a carreira docente, a partir de modos que busquem distinguir as transformações dos professores, como acontecem as suas ações e o modo como lidam com as adversidades durante as diferentes fases da carreira profissional (HUBERMAN, 1995; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998). Assim, estudar o desenvolvimento profissional é entendê-lo como um processo que ocorre ao longo da profissão docente.

Definir desenvolvimento profissional, não é tarefa fácil, pois existem várias conceitualizações, além de envolver uma série de elementos que precisam ser considerados durante o percurso. Para Huberman (2000), desenvolvimento profissional é um processo de crescimento, não linear que surge em diversos momentos e que são necessários para o indivíduo visualizar o progresso posteriormente.

Na definição de Gonçalves (1995), o desenvolvimento profissional entende-se como a profissionalização (organização do processo de ensino-aprendizagem e o processo de aquisição de competências), a socialização profissional (adaptação profissional ao meio de profissional), perspectivas de crescimento profissional (crescimento individual). Esta definição tem sido frequentemente utilizada pela área, para compreender o assunto (FARIAS, 2010).

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional resulta da construção pessoal do professor, ou seja, vem da bagagem histórica e social e das experiências

que adquiriu ao longo do tempo, que transcorre além do fazer do professor. Assim, ao entender como ocorre esse processo, é possível compreender como o professor constrói sua trajetória profissional, como entende o sistema educativo que está incluído e assim, perceber a ligação entre o desenvolvimento profissional do professor e o seu desenvolvimento intrapessoal (desenvolvimento interno) (SIMÕES, 1995; GONÇALVES, 2009). Contudo, verifica-se a ausência de estudos que englobem o desenvolvimento profissional, mais precisamente no desenvolvimento da carreira docente (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002).

A carreira docente pode ser compreendida como uma série de estágios e transições, que podem ser remodeladas de acordo com interesse de cada sujeito ou da influência vinda do ambiente em que o mesmo está inserido (DUTRA et al., 2009). Huberman (2000) considera que a carreira docente não é linear para os episódios que irão surgir, isto é, a carreira docente pode conter pontos positivos, pontos negativos, desilusões, vitórias, progressões, regressões. Deste modo, tais fatores podem fazer com que impeçam o profissional de vivenciar as diferentes etapas que representem a carreira, como os momentos de exploração e desestabilização que surgem como os problemas psicológicos ou pelo ambiente em que se está inserido.

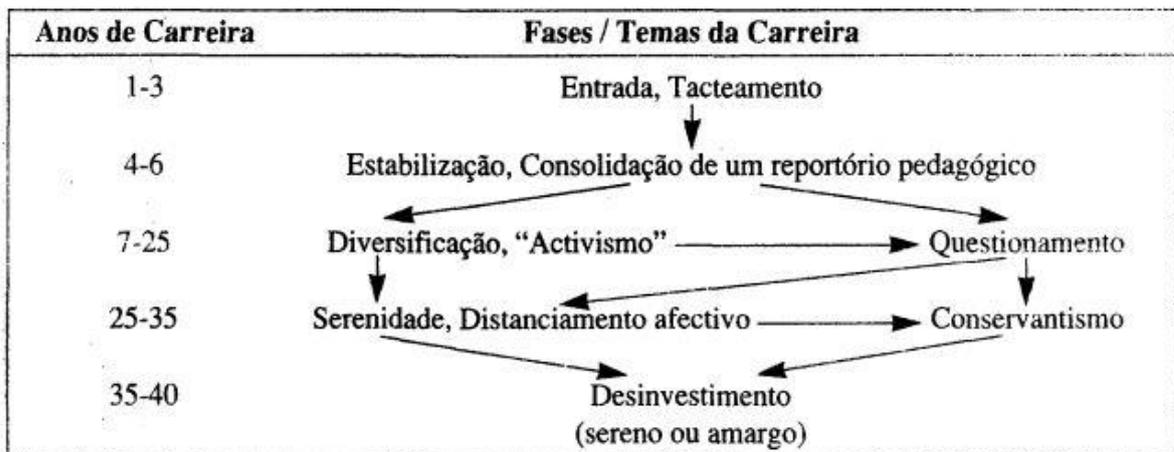
Os autores Tardif e Raymond (2000) compartilham da mesma opinião, ou seja, a carreira docente não compreende uma série de acontecimentos. Esses acontecimentos ligados a formação profissional se destacam, devido a descoberta de pontos marcantes, as relações interpessoais e o confronto com a realidade existente na vida profissional. É nesse período que o professor consegue se identificar como sujeito capaz, ou seja, é com o seu desenvolvimento profissional, que o mesmo consegue adquirir sua identidade profissional e pessoal e entender que ele agora é um professor.

Deste modo, na esperança de compreender o professor como um todo, isto é, compreender como perpassa o desenvolvimento pessoal e profissional, algumas investigações buscam averiguar os ciclos ou estágios da carreira docente dos professores (ANACLETO; CELY, 2016; BARONE et al., 1996; GONÇALVES, 1995; 2009; HUBERMAN, 2000; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; STEFFY et al., 2000; STROOT, 1996).

Ao investigar os ciclos de vida profissional, a abordagem mais referenciada é a apresentada por Huberman (1995). O autor abordou as diferentes fases que o

docente passa durante o desenvolvimento de sua carreira profissional. Tais ciclos são identificados por: entrada (3 primeiros anos de atuação docente); estabilização (4 a 6 anos de atuação docente); diversificação (7 a 25 anos de atuação docente); serenidade e distanciamento efetivo e conservantismo e lamentações (25 a 35 anos de atuação docente) e; desinvestimento (35 a 40 anos de atuação docente). Conforme a figura abaixo.

Figura 2 – Ciclos do desenvolvimento profissional proposto por Huberman.



Fonte: Huberman (1995).

Conforme a nomenclatura de Huberman (1995), a entrada na carreira compreende os primeiros anos de docência (1 a 3 anos), na qual o professor se vê no meio de incertezas. Essa fase apresenta duas etapas, a de descoberta e de sobrevivência. Na descoberta o professor está lidando com o entusiasmo inicial, com a emoção de fazer parte do contexto profissional. Já a segunda, parte do princípio que o professor se depara com a realidade e com as incertezas iniciais do campo de trabalho. A fase dita de estabilização (4 a 6 anos é caracterizada pela exploração profissional). O professor consegue se emancipar perante os colegas com mais experiência e com o sentimento de competência didática (HUBERMAN,1995).

A fase de diversificação (7 a 25 anos) mostra professores mais motivados, dinâmicos e empenhados com o grupo pedagógico que se está inserido. Nesta fase, Huberman (1995) cita que, é comum o professor buscar outros desafios, mudam a trajetória profissional para assumir cargos administrativos, por exemplo (HUBERMAN,1995).

Na fase de serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos), é considerada a fase que o professor consegue praticamente prever o que irá acontecer dentro da sala de aula, pelo tempo de experiência com a docência. Além disso, se tornam menos sensíveis aos discursos dos colegas, “eles precisam me aceitar como eu sou e não como querem que eu seja”. A fase de conservantismo e lamentações é apontada por um distanciamento da sua idade com as dos alunos, que possivelmente vão preferir um professor mais jovem por se aproximar mais da idade de amigos ou irmão, assim ocorre as queixas e o conservadorismo se sobressai (HUBERMAN,1995).

A última fase é chamada de desinvestimento (35 a 40 anos), recuo e interiorização do final da carreira profissional. É um período na qual o docente não se interessa mais por questões pessoais e institucionais (HUBERMAN,1995).

Outra classificação dos ciclos de desenvolvimento profissional surgiu com Gonçalves (1995), destacando também cinco fases: início (1 a 4 anos de experiência docente); estabilidade (5 a 7 anos de experiência docente); divergência (8 a 15 anos de experiência docente); serenidade (15 a 20-25 anos de experiência docente); e renovação do interesse e desencanto (25-40 anos de experiência docente). Anos mais tarde o mesmo autor, repensou os ciclos descritos nessas fases, resultando nos seguintes: início (1 a 4 anos de experiência docente); estabilidade (5 a 7 anos de experiência docente); divergência (8 a 14 anos de experiência docente); serenidade (15 a 22 anos de experiência docente); e renovação do interesse e desencanto (23 ou mais anos de experiência docente) (GONÇALVES, 2009).

Por outra perspectiva, Nascimento e Graça (1998), realizaram a sua pesquisa com docentes de Educação Física portugueses para organizar sua proposta, adaptaram os ciclos apresentados por Huberman (1995), originando em uma proposta com quatro ciclos: entrada ou sobrevivência (0 a 3 anos), consolidação (4 a 6 anos), diversificação ou renovação (7 a 19 anos) e maturidade ou estabilização (25 a 35 anos).

Na realidade brasileira, Farias (2010) estudou 64 docentes de Educação Física vinculados a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, e classificou os ciclos de acordo com: Entrada na Carreira (1 a 4 anos de docência), Consolidação das Competências Profissionais na carreira (5 a 9 anos de docência), Afirmação e Diversificação na Carreira (10 a 19 anos de docência), Renovação na Carreira (20 a 27 anos de docência) e Maturidade (28 a 38 anos de docência). O

Quadro abaixo (QUADRO 1), apresenta uma síntese dos ciclos a partir dos anos de atuação, bem como, as características observadas em cada etapa da carreira docente. O modelo apresentado por Farias (2010) será o utilizado nesse trabalho em questão.

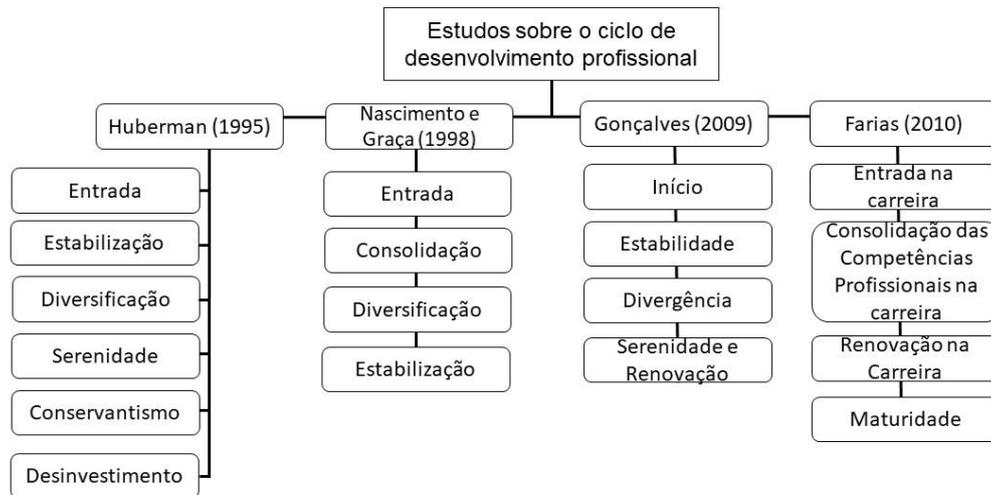
Quadro 1 - Descrição dos ciclos da carreira de professores de Educação Física

Ciclos	Características
Entrada na Carreira (1 a 4 anos de docência)	Tomada de decisão: desejo de permanecer na docência Choque com a realidade: situações vivenciadas que exigem a aquisição de competências profissionais
Consolidação das Competências Profissionais na Carreira (5 a 9 anos de docência)	Diversificação das fontes de conhecimento Aquisição de competências profissionais Alteração das estratégias metodológicas
Afirmação e Diversificação na Carreira (10 a 19 anos de docência)	Domínio das rotinas básicas Partilha com os pares da Educação Física e demais áreas Mudança de trajetória – cargos administrativos Surgimento de expectativas profissionais Aquisição de metacompetências profissionais
Renovação na Carreira (20 a 27 anos de docência)	Professores ainda encantados com a docência Professores defensores da causa docente Professores renovadores da atuação Profissional
Maturidade na Carreira (28 a 38 anos de docência)	Conhecimento tácito Aposentadoria: sentimento de realização Profissional

Fonte: Farias (2010).

Diante disso, a partir das diferentes características dos ciclos de desenvolvimento profissional evidenciados pelos diferentes autores, acredita-se que possam indicar os possíveis comportamentos, caracterizar os docentes, a partir da formação e as experiências adquiridas na trajetória profissional (FARIAS, 2010). A figura a seguir (FIGURA 3) apresenta uma síntese dos ciclos apontados anteriormente pelos diferentes autores.

Figura 3 - Estudos sobre os ciclos de desenvolvimento profissional.



Fonte: Adaptado de Farias (2010).

Por outra perspectiva, as investigações acerca dos docentes do ensino superior ainda possuem ainda baixa aplicação, quando comparados com os docentes de outras categorias como a educação básica (MARCELO GARCIA, 1999; MIRANDA, 2010). Assim, podemos citar o estudo de Moletta (2013) que analisou o processo de socialização profissional de docentes universitários em Educação Física.

O docente universitário, aprende a ensinar diversas vezes, a partir da sua trajetória até chegar a sua efetivação profissional, utilizando por exemplo, referenciais que estão incluindo nos programas de Pós-Graduação (estágios de docência), além de formações específicas que o auxiliam a desenvolver tal prática (FERENC, 2005). Assim, o desenvolvimento profissional do docente incluído no ensino superior, ocorre com a inclusão de diferentes fatores que representam a composição da identidade do ser docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARATERÍSTICAS DA PESQUISA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, de caráter descritivo e quantitativo dos dados. Os estudos do tipo documental, são considerados fontes ricas e estáveis de dados, as quais permitem o acesso ao fenômeno investigado, além de, oferecer valiosas informações um tipo de cenário, bem como, possibilitar a flexibilidade da pesquisa através do tempo e baixo custo para executá-la (LUDKE; ANDRÉ, 1986; SILVA et al., 2011).

A especificidade das pesquisas descritivas, possibilitam aos investigadores uma preocupação com os fenômenos sociais, a partir da atuação prática, bem como a exploração dos dados e apresentação detalhada dos mesmos. Já as pesquisas quantitativas permitem a transformação dos dados numéricos em opiniões, a fim de, distribuí-los e avalia-los (SILVA et al., 2011).

Além disso, ocorre a possibilidade de um trabalho mais extenso, cujos registros, quando disponibilizados em bancos de dados públicos, têm auxiliado as pesquisas sociais (GIL, 2008). Neste sentido, o acesso as informações contidas nos documentos, permitem a exploração e descrição de aspectos de determinada população ou fenômeno.

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Centro de Desportos (CDS), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O curso de Educação Física foi criado em 1974, considerado um curso com excelência na formação inicial no contexto nacional, sendo que, oferece os cursos de Bacharelado e Licenciatura. O departamento de Educação Física (DEF), abrangia no momento da coleta de dados, 47 professores efetivos, 5 professores substitutos, e 3 professores voluntários.

O processo de seleção dos participantes foi intencional e não probabilístico, na qual, procurou abranger todos os professores efetivos que estavam lecionando disciplinas nos cursos de formação inicial em Educação Física, bem como o programa da Pós-Graduação, até o período de julho de 2019. Foram excluídos os professores que estiveram afastados de suas atividades e que não possuíam

currículo *Lattes*. Considerando os critérios adotados no estudo, foram selecionados 45 professores universitários, efetivos da Universidade Federal de Santa Catarina.

3.2.1 Caracterização dos sujeitos

Com relação aos participantes, todos os investigados são docentes com formação inicial em Educação Física. Além disso, apenas dois docentes não possuem doutorado e em sua maioria, a formação no doutorado ocorreu na região Sul do Brasil (35 indivíduos). Assim, a Tabela 1 apresenta que o grupo é formado em sua maioria por homens (62,2%) e em menor proporção por mulheres (37,8%).

Com relação ao ano de ingresso na universidade, observa-se que 4,4% dos docentes entraram até o ano de 1989, 26,7% dos docentes ingressaram entre 1990 a 2005 e a sua maioria, 68,9% integraram o corpo docente entre 2006 e 2019. No que concerne à média dos anos trabalhados, dos 45 docentes investigados, a média de trabalho é de 11,91 anos, apresentando um tempo máximo de 37 anos trabalhados.

No que diz respeito aos ciclos da carreira docente, na categoria de Entrada, 35,6% (16 docentes) estão inseridos nesse ciclo. No ciclo de Consolidação/Afirmação somam-se 31,1% (14 docentes) e no último ciclo de Renovação/Maturidade, totalizaram-se 33,3% (15 docentes).

Com relação a experiência anterior, 80,0% dos participantes apresentaram algum tipo de experiência anterior. Relativo à área de atuação anterior ao ingresso, em sua maioria, 50% dos participantes apresentaram experiência no contexto dos esportes e saúde, em oposição. Sobre a experiência no ensino superior, 68,9% dos docentes investigados apresentaram experiência no ensino superior. No quesito local de experiência no ensino, 52,8% dispuseram de experiência no contexto universidade pública e em segundo lugar, a escola com 36,1%.

Dos investigados, 55,6% dos docentes investigados fazem parte do corpo docente da Pós-Graduação. Nesse quesito, 64% atuam no curso de mestrado e doutorado. Com relação ao tipo de vínculo a Pós-Graduação, 96,6% fazem parte do quadro de professores permanentes da Pós-Graduação.

Tabela 1 - Características dos participantes.

Variáveis	Categorias	n(%)
Sexo	Feminino	17 (37,8)
	Masculino	28 (62,2)
Ano de Ingresso	Até 1989	02 (4,4)
	1990 – 2005	12 (26,7)
	2006 – 2019	31 (68,9)
Ciclos da Carreira	Entrada	16 (35,6)
	Consolidação/ Afirmação	14 (31,1)
	Renovação/ Maturidade	15 (33,3)
Experiência anterior	Sim	36 (80,0)
	Não	09 (20,0)
Área de atuação anterior ao ingresso	Educação	06 (16,7)
	Esporte e saúde	18 (50,0)
	Múltiplas áreas	12 (33,3)
Experiência no ensino superior	Sim	31 (68,9)
	Não	14 (31,1)
Local/contexto de experiência de ensino	Escola	13 (36,1)
	Universidade Comunitária	02 (5,6)
	Universidade Particular	02 (5,6)
	Universidade Pública	19 (52,8)
Atuação na Pós-Graduação	Sim	25 (55,6)
	Não	20 (44,4)
Nível de atuação na Pós-Graduação	Mestrado	09 (36,0)
	Mestrado e Doutorado	16 (64,0)
Tipo de vínculo na Pós-Graduação	Permanente	24 (96,6)
	Colaborador	01 (4,0)

Fonte: A autora (2019).

3.3 FONTES DE INFORMAÇÃO

Para conhecer o perfil de formação e atuação dos docentes investigados, utilizou-se o currículo da Plataforma *Lattes* (CNPq), fonte documental de domínio público, na qual, é um recurso empregado para descrever os acontecimentos da sua trajetória profissional (GENTIL, 2016). O currículo é considerado esclarecedor e confiável, uma vez que tem se voltado como objeto de análise da excelência sobre a dedicação e competência dos sujeitos (PLATAFORMA LATTES, s.d). Deste modo, a partir das informações contidas em seus currículos, é possível verificar, quais as experiências profissionais, qual temática de investigação estão inseridos e o vínculo com a Pós-Graduação.

A análise dos currículos dos docentes, transcorreu por meio da busca individual na Plataforma *Lattes* (<http://lattes.cnpq.br/>) e foram analisados os seguintes itens: formação acadêmica/titulação, atuação profissional, experiências anteriores e atuação do profissional na Universidade. Assim, analisou-se as informações contidas nos currículos, até o mês de julho de 2019.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

No processo de coleta de dados, inicialmente, foi obtida uma listagem dos professores efetivos, a partir de consulta no *site* do Departamento de Educação Física da instituição analisada. Em posse da listagem, foram acessados os currículos disponibilizados na Plataforma *Lattes* (Cnpq), dos professores investigados.

Para a coleta da fonte de informação, foi realizada a busca no site da Plataforma *Lattes*, por meio dos seguintes procedimentos: 1) “buscar currículo” 2) selecionar o modo de busca por: “nome”; 3) digitar o nome completo do professor no espaço: “buscar por:”; 4) seleção das bases: “doutores” e “demais investigadores”; 5) nacionalidade: “brasileira” e “estrangeira”.

3.5 ASPETOS ÉTICOS

O currículo *Lattes*, é um recurso disponibilizado de forma gratuita e de livre consulta na *internet*, no qual o preenchimento dos dados neste documento cabe aos

próprios professores que utilizam a ferramenta. Contudo, em conformidade com os aspectos éticos, o anonimato dos professores responsáveis pelos currículos foi assegurado para a presente pesquisa.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

As informações extraídas do Currículo *Lattes* dos professores foram inicialmente organizadas e tabuladas em uma planilha do *Microsoft Excel* (versão 2013). Posteriormente, as informações quantitativas foram transportadas para o *software SPSS Statistics* (versão 21.0) e analisadas por intermédio da utilização de recursos estatísticos descritivos (frequência absoluta e relativa) e inferenciais (testes de hipóteses).

Para a análise do nível de associação entre os ciclos da carreira docente dos docentes da instituição investigada e as variáveis relacionadas à formação (última titulação, ano de conclusão da graduação, especialização, mestrado e doutorado), experiências profissionais anteriores ao ingresso (contextos de atuação; experiência no ensino superior; quantidade de locais de atuação) e de atuação (referente à atuação na graduação e Pós-Graduação), aplicou-se o teste de Qui-quadrado, considerando o nível de significância de 5%. Para a análise dos ciclos da carreira docente, realizou-se uma adaptação do modelo de Farias (2010), agrupando-se as fases de consolidação e afirmação, bem como a renovação e maturidade. Com a finalidade de ilustrar os procedimentos de categorização dos dados quantitativos, o Quadro 2 apresenta breve descrição das variáveis estudadas, bem como as suas respectivas codificações.

Quadro 2 - Descrição das variáveis estudadas - continua.

Variável	Categorias
Sexo	1 = Feminino 2 = Masculino
Ingresso na universidade	1 = Até 1989 2 = 1990 – 2005 3 = 2006 – 2019
Experiência anterior	1 = Sim 2 = Não

Quadro 2 - Descrição das variáveis estudadas - conclusão.

Experiência anterior no ensino superior	1 = Sim 2 = Não
Local/contexto experiência no ensino	1 = Escola 2 = Universidade comunitária 3 = Universidade particular 4 = Universidade pública
Área de atuação anterior ao ingresso	1 = Educação 2 = Esporte e saúde 3 = Múltiplos contextos
Experiência anterior no ensino	1 = Sim 2 = Não
Área de atuação	1 = Biodinâmica 2 = Sócio-cultural/ Pedagógica
Atuação na Pós-Graduação	1 = Sim 2 = Não
Nível de atuação na Pós-Graduação	1 = Mestrado 2 = Mestrado e Doutorado
Vínculo institucional na Pós-Graduação	0 = Nenhum 1 = Permanente 2 = Colaborador

Fonte: A autora (2019).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em conformidade com os objetivos do presente estudo, os dados foram organizados de maneira que pudessem caracterizar o perfil de trajetória profissional dos docentes, a partir dos ciclos da carreira docente, considerando as características pessoais, as experiências anteriores e a atuação na universidade investigada.

Características pessoais

A Tabela 2 apresenta a associação entre os ciclos da carreira docente e o sexo dos docentes universitários participantes na pesquisa, encontrando-se associação estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre as variáveis investigadas (Feminino > Masculino). Neste caso, observou-se maior frequência de mulheres na fase de Entrada na carreira e de homens na fase de Consolidação/Afirmação e Renovação/Maturidade. Isso mostra que com o passar dos anos, as mulheres ganharam espaço na profissão, que antes era predominantemente exercida por homens.

Tabela 2 - Associação entre os ciclos da carreira docente e o sexo dos participantes.

Variáveis	Ciclos da carreira docente			p-valor
	Entrada (%)	Consolidação/ Afirmação (%)	Renovação/ Maturidade (%)	
Sexo				0,000
Feminino	8 (47,1)	4 (23,5)	5 (29,4)	
Masculino	8 (28,6)	10 (35,7)	10 (35,7)	

Fonte: A autora (2019).

Neste contexto, verifica-se a prevalência dos docentes do sexo masculino na atuação do ensino superior, na realidade brasileira. Segundo os dados do SINAES (2017), o Brasil possuía 392.036 docentes universitários, destes 212.180 eram do sexo masculino e 179.856 do sexo feminino.

Em uma pesquisa realizada por Salles (2014) no mesmo contexto universitário em questão, observou-se uma maior diferença entre a quantidade de docentes do sexo masculino (30) em relação ao sexo feminino (13). Deste modo,

fica evidenciado que anos atrás, a diferença entre o número de docentes universitários do sexo masculino e feminino era ainda maior, do que verificado nessa pesquisa, apontando que o cenário da docência no ensino superior era preferivelmente ocupado por homens.

Por outro lado, a proporção de homens no contexto da docência na Educação Básica na área da Educação Física, também foi verificada no estudo de Farias et al. (2012), com docentes da rede pública municipal de Porto Alegre - RS. Tal pesquisa, tinha como objetivo, verificar as competências profissionais elucidadas na carreira docente de docentes de Educação Física escolar. Os achados remeteram a um resultado que de 51,1% dos investigados eram do sexo masculino e 48,5% do sexo feminino.

Experiências anteriores

Ao verificar a associação entre os ciclos da carreira docente com as experiências anteriores ao ingresso na universidade investigada (Tabela 3), encontrou-se diferenças significativas entre os ciclos com a experiência anterior e experiência anterior no ensino superior e uma tendência de associação com a área de atuação anterior ao ingresso. Por outro lado, não houve diferença estatisticamente significativa entre os ciclos da carreira com o tipo de experiência anterior ao ingresso. Neste caso, considerando a experiência anterior e a experiência anterior no ensino superior, todos os docentes universitários que estão no ciclo de Entrada, apresentaram algum tipo de experiência antes do ingresso na universidade. Diferentemente ocorreu com os professores que estão no ciclo de Renovação/Maturidade, onde a primeira experiência profissional ocorreu na instituição em que atualmente atuam, o que pode indicar uma mudança no perfil de atuação dos professores ao longo dos anos.

Tabela 3 - Associação entre os ciclos da carreira docente e as experiências anteriores ao ingresso.

Variáveis	Ciclos da carreira docente			p-valor
	Entrada (%)	Consolidação/ Afirmação (%)	Renovação/ Maturidade (%)	
Experiência anterior				0,000
Sim	16 (51,6)	12 (38,7)	3 (9,7)	
Não	0 (0,0)	2 (14,3)	12 (85,7)	
Experiência anterior no ensino superior				0,000
Sim	16 (44,4)	14 (38,9)	6 (16,7)	
Não	0 (0,0)	0 (0,0)	9 (100,0)	
Local/contexto experiência no ensino anterior ao ingresso				0,079
Escola	5 (38,5)	3 (23,1)	5 (38,5)	
Univ. Comunitária	1 (50,0)	1 (50,0)	0 (0,0)	
Univ. Particular	1 (50,0)	0 (0,0)	1 (50,0)	
Univ. Pública	9 (47,4)	10 (52,6)	0 (0,0)	
Área de atuação anterior ao ingresso				0,067
Educação	1 (16,7)	2 (33,3)	3 (50,0)	
Esporte e saúde	7 (38,9)	8 (44,4)	3 (16,7)	
Múltiplos contextos	8 (66,7)	4 (33,3)	0 (0,0)	

Fonte: A autora (2019).

Esses resultados podem estar relacionados à expansão dos cursos de formação inicial em Educação Física e conseqüentemente, à quantidade de vagas ofertadas na década em que os docentes dos ciclos de Renovação/Maturidade na carreira estavam ingressando na universidade. Além disso, para ingressar como docente no ensino superior não era necessário a titulação de doutor, diferentemente do perfil de formação requerido nos dias atuais.

Tal fato se diferencia quando se compara os professores que estão na Entrada da carreira, pois com a criação da Lei nº 5.786/2006 e do art. 52 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2006), que exige obrigatoriamente que o corpo docente das universidades e centros universitários, apresente pelos menos um terço com titulação de mestres ou doutores. O que indica é que, a partir dessa data, a tendência foi dos docentes adentarem a universidade com a titulação de doutor, ao invés de adquirirem após o ingresso, como ocorreu na década de 60. Isso justifica o fato dos docentes dos ciclos de Entrada, já terem o estímulo para estarem na Pós-

Graduação, uma vez que, estarão dando continuidade as pesquisas que já vem desenvolvendo.

Os autores Rangel-Betti e Betti (1996), salientam que com o inchaço ocorrido na área da Educação Física, durante a década de 90 com a consolidação do currículo técnico-científico, ocorreu um aumento da carga horária e número de disciplinas ligadas a fundamentação científica e filosófica. Tal fato ocorreu, com as discussões que resultaram em considerar a Educação Física como uma ciência que produz conhecimentos, a partir do estudo sobre o “homem em movimento”. Assim, com o aumento citado anteriormente, pode-se justificar o fato dos docentes universitários adentrarem a universidade sem apresentar experiência profissional, já que o mercado necessitava de mão de obra.

A pesquisa de Kokubun (2006) corrobora com os achados anteriores. O autor relata que o crescimento dos cursos de graduação em Educação Física no Brasil ocorridos em entre 1960 e 1970, não foi acompanhado pelos cursos de Pós-Graduação, ocorrendo um desequilíbrio entre demanda e oferta de mão de obra. O estudo ainda ressalta que somente em 1996 e 2000 que os programas de Pós-Graduação em Educação Física se expandiram, semelhante ao que estava acontecendo com outros programas de Pós-Graduação no Brasil, estimulando os docentes universitários a buscarem a titulação de mestres e doutores.

Com relação às experiências anteriores, Nascimento (2006b) relata que é a partir delas que o docente universitário consegue contribuir de maneira significativa na construção da sua identidade. É através da experiência profissional que o docente universitário consegue por meio da prática aprender a ensinar, desde que o professor reflita sobre sua atuação profissional, levando em consideração os episódios que tenham marcado positivamente ou não, essa fase (FARIAS, 2010; FERENC, 2005).

Além disso, analisar as experiências que os docentes possam ter adquirido antes do ingresso na carreira, possibilita ter uma maior compreensão do mesmo, na conjuntura pedagógica, por meio do desenvolvimento de sua carreira e nos percursos profissionais (FARIAS, 2010). A autora ainda relata que é nos primeiros anos (Entrada na carreira) de intervenção profissional que podem surgir inquietações determinantes para o triunfo ou infortúnio profissional do docente.

Na docência universitária, o professor necessita ter um maior preparo profissional, uma vez que, necessita de maior aprofundamento teórico sobre os

temas a serem desenvolvidos. A partir disso, considera-se que a formação pedagógica do docente universitário, necessita ser entendida como uma atividade complexa e que exceda o desenvolvimento de apenas as habilidades técnicas ou o conhecimento aprofundado de um tema específico (PACHANE, 2004).

O estudo de Freire e Fernandez (2015) relatando os docentes universitários de Química em início de carreira, em uma universidade pública do Paraná, mostrou um pouco dos dilemas, tensões e aprendizados que essa fase pode proporcionar. O estudo expôs que os docentes em início de carreira, que não apresentam experiência anterior no ensino superior, mostraram inseguranças sobre a própria didática e anseio de não conseguir cumprir o papel como docente universitário, nesse primeiro contato com a docência.

Assim, o que se faz necessário é uma formação integral dos docentes quando estão inseridos na Pós-Graduação. A pesquisa de Pachane (2004), buscou refletir sobre a formação pedagógica do docente universitário, procurando oferecer alguns subsídios para o planejamento e avaliação de programas dessa natureza, bem como, para a discussão sobre a viabilidade (ou não) de sua obrigatoriedade para o ingresso (e permanência) no magistério superior. Com isso, a conclusão da pesquisa ressalta que exista uma formação integral do docente universitário, que vise promover um treinamento gradual sobre a formação pedagógica, de modo que, com a indissociabilidade de ensino-pesquisa, juntamente com o reconhecimento da docência, poderá influenciar na maior qualidade para o ensino da graduação.

Referente às áreas de atuação, verificou-se que a maior parte dos professores em entrada da carreira atuaram em múltiplas áreas da Educação Física antes do seu ingresso no ensino superior. De outro modo, os professores na fase de Consolidação/Afirmação e Renovação/Maturidade, atuaram em apenas um contexto, respectivamente, saúde/esporte e educação. O crescimento das ofertas de trabalho com a ampliação de outras possibilidades de atuação na área da Educação Física, para além do ambiente escolar (musculação, educação física adaptada, ginástica, etc), bem como a criação do curso de Bacharelado, pode justificar a diferença nos perfis de atuação anterior ao ingresso na universidade dos docentes investigados neste estudo.

O estudo de Nunes, Votre e Santos (2012), apresentam documentos oficiais, juntamente com a literatura da área para mostrar a abrangência em que o Bacharel em Educação Física necessita para atuar. A investigação exprimi que esse

profissional é qualificado para desempenhar funções que incluem prevenção, promoção, preservação e reabilitação da saúde, no esporte, lazer, projetos sociais e gestão esportiva. Desse modo, a gama de contextos de atuação é imensa, o que diferencia do Licenciado em Educação Física que sua proposta de atuação se resguarda somente ao ambiente escolar.

Os autores Benites, Souza Neto e Hunger (2008) ressaltam que um dos importantes avanços que a Educação Física apresentou enquanto profissão foram com as Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 e a CNE/CES 7/2004, que possibilitou entender a Educação Física como área acadêmica-profissional. Deste modo, o que se evidencia é que a partir da criação das resoluções, pôde-se criar profissionais que apresentassem conhecimentos mais sistematizados e com maior embasamento teórico para a prática profissional, possibilitando a atuação profissional em diversas áreas.

Agregando aos estudos anteriores, observa-se que a quantidade de locais de atuação em egressos do curso de graduação em Educação Física, também foi um fator importante na pesquisa de Ramos et al. (2008). Nesse trabalho, o objetivo foi analisar a formação em Educação Física no CEF/UFSCar e a sua relação com a intervenção profissional, através dos egressos no período de 1997 a 2003. Os resultados apontaram que esses egressos do curso de Bacharelado, atuavam em diversas áreas para a quais estão habilitados e exercer a profissão, de modo a buscar experiências profissionais em diversos campos de intervenção. Ocorrendo assim, uma necessidade de atuar em outras áreas da Educação Física, como modo de qualificação profissional (FERREIRA; RAMOS, 2001; OLIVEIRA; DA COSTA, 1999).

Atuação na Universidade

Na Tabela 4, quando considerado a associação os ciclos da carreira docente e a área de atuação na universidade, não se verificou associação estatísticas significativas. No entanto, percebeu-se que os docentes da universidade investigada, em todos os ciclos da carreira docente, Entrada, Consolidação/Afirmação e Renovação/Maturidade concentram em sua maioria, a atuação na área da Biodinâmica. Tal achado, pode ser explicado pelo incentivo ou

maior desenvolvimento que a área de Biodinâmica tem recebido para o avanço das pesquisas na área de desempenho esportivo ou na área da saúde.

Tabela 4 - Associação entre os ciclos da carreira docente e área de atuação na universidade.

Variáveis	Ciclos da carreira docente			p-valor
	Entrada (%)	Consolidação/ Afirmação (%)	Renovação/ Maturidade (%)	
Área de atuação na universidade				0,517
Biodinâmica	10 (33,3)	11 (36,7)	9 (30,0)	
Sociocultural/ Pedagógica	6 (40,0)	3 (20,0)	6 (40,0)	

Fonte: A autora (2019).

A subárea de atuação de professores universitários em Educação Física pode ser dividida em Biodinâmica, Sócio-cultural e Pedagógica. Enquanto, a subárea da Biodinâmica tem uma linha de pesquisa voltada para as ciências naturais, as subáreas Sociocultural e Pedagógica, retratam uma linha de pesquisa que busca desenvolver investigações nos campos das ciências sociais e humanas (AMADIO; BARBANTI, 2000; BETTI et al., 2004; BRACHT, 2006).

Diante disso, observa-se na pesquisa de Côrrea, Côrrea e Rigo (2018), que ao investigar o panorama atual da Pós-Graduação *stricto sensu* na Educação Física brasileira, bem como, analisar o estado e as condições de possibilidades de expansão das subáreas Sociocultural e Pedagógica no quadriênio 2013 a 2016. Verificou-se que nesse período haviam duas grandes subáreas, a Biodinâmica e a Sociocultural e Pedagógica, que apresentavam 666 pesquisadores no total, sendo estes, 478 (71,77%) faziam parte da subárea da Biodinâmica, enquanto que 165 (24,77%) pesquisadores se incluíam na subárea Sociocultural e Pedagógica.

Tal pesquisa ressalta, que o crescimento desigual pode ser explicado, a partir da avaliação centrada em parâmetros advindos do campo das ciências biológicas e da saúde, ao invés de se aproximar também das ciências sociais e humanas. Outro fator que os autores (CÔRREA; CÔRREA; RIGO, 2018) ressaltam, que pode ser substancial para o não crescimento das subáreas Sociocultural e Pedagógica, pode ser o Qualis Periódicos que contém métodos avaliativos que não colabora para o progresso dessas subáreas. Assim, verifica-se que em todas as versões do Qualis Periódicos da área 21, decorreu em uma pouca adesão dos periódicos relacionados

a subárea Sociocultural e Pedagógica, ressaltando, a falta de viabilidade para o crescimento dessas subáreas.

Por outra perspectiva, um fator que pode estar restringindo o crescimento da área Sócio-cultural e Pedagógica pode ser a ponderação de que a essa subárea tem vinculado apenas pesquisas de natureza local, que restringe meramente a pessoas de uma determinada classe e que pode não ser generalizada para outros contextos. Diferentemente acontece na subárea da Biodinâmica, tem uma melhor incorporação, pelo fato de tratar de assuntos que englobam fenômenos biológicos e explicarem com argumentos, que podem ser aplicados em quaisquer contextos (BETTI et al., 2004).

Os resultados da pesquisa dos autores Rigo, Ribeiro e Hallal (2011), corroboram com o achado anterior. A pesquisa dos autores, buscou analisar o atual estado da Pós-Graduação em Educação Física no Brasil e assinalar algumas propostas no sentido de contribuir para a consolidação da área. Encontrou-se que, o Qualis periódico também é o principal responsável pela não evolução das áreas Sócio-cultural e Pedagógica, pois ocorre uma predominância numérica do periódicos relacionados a ciências biológicas e da saúde em detrimento aos relativos às ciências sociais e humanas.

Tal ocorre, pelo fato das duas áreas serem avaliadas pela mesma métrica que esta delimitada pelas ciências biológicas e da saúde. O que o estudo propõe, são mudanças no modo como ocorre as avaliações, ou seja, que o Qualis periódico forneça diferentes propostas para avaliar e contabilizar os periódicos reservados as ciências sociais e humanas que fazem parte a subárea Sócio-cultural e Pedagógica (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011).

Quanto a associação entre ciclos da carreira docente e a atuação na Pós-Graduação (Tabela 5), observa-se que ocorreu diferenças estatísticas significativas nas variáveis atuação na Pós-Graduação e nível de atuação. De outro modo, não se encontrou associação entre os ciclos da carreira e vínculo na Pós-Graduação. Com relação a atuação na Pós-Graduação, a maior parte dos docentes que estão no ciclo de Entrada da carreira, atuam neste nível de ensino, enquanto que, na categoria Consolidação/Afirmação e Renovação/Maturidade a maioria não faz parte do quadro de professores da Pós-Graduação. Isso indica que com o passar dos anos, a importância atribuída a pesquisa no contexto universitário e a oferta de cursos em

nível de mestrado (em 1996) e doutorado (a partir de 2006) na instituição investigada, pode estar relacionado à alteração no perfil de atuação dos docentes.

Tal fato, pode ser explicado com o surgimento dos primeiros cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, ao final da década de 1970 e início da década de 1980, na qual, nesse período efetuou-se a disseminação e ampliação, inicialmente os cursos de mestrado e a posteriori os de doutorado (BRASIL, 2010; CAPES, 2002; 2011). Com isso, o que ocorreu foi uma multiplicação de docentes universitários da área de Educação Física com a titulação acadêmica de mestre(a) e doutor(a) (HUNGER et al., 2006).

Por consequência da expansão e disseminação na oferta de cursos vinculados ao Programa Nacional de Pós-Graduação, transcorreu a normatização e implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) na universidade investigada, sob o parecer nº DAA-GTC-284, ocorrida no ano de 1996. Nesta ocasião, a maior parte dos professores com ingresso anterior a este marco, foram incentivados por meio do Plano de Capacitação Docente, a dar continuidade a sua formação, seja em nível de mestrado e doutorado como meio de alcançar a progressão na carreira docente (FARIAS, 1998).

No tocante ao nível de atuação na Pós-Graduação, um maior número de professores do ciclo Entrada na Carreira atuam apenas no Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado e o ciclo de Consolidação/Afirmação contém o maior número de professores orientadores à nível de mestrado e doutorado, em contrapartida, no ciclo de Renovação/ Maturidade apenas três professores são orientadores no mesmo nível.

Tabela 5 - Associação entre ciclos da carreira docente e a atuação na Pós-Graduação.

Variáveis	Ciclos da carreira docente			p-valor
	Entrada (%)	Consolidação/ Afirmação (%)	Renovação/ Maturidade (%)	
Atuação na Pós-Graduação				0,003
Sim	11 (44,0)	11 (44,0)	3 (12,0)	
Não	5 (25,0)	13 (15,0)	12 (60,0)	
Nível de atuação				0,003
Mestrado	8 (88,9)	1 (11,1)	0 (0,0)	
Mestrado e Doutorado	3 (18,8)	10 (62,5)	3 (18,8)	

Vínculo na Pós-Graduação				0,515
Permanente	10 (41,7)	11 (45,8)	3 (12,5)	
Colaborador	1 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	

Fonte: A autora (2019).

É inegável a importância que o ambiente da Pós-Graduação produz, com a geração de conhecimentos através dos pesquisadores e a formação de recursos humanos qualificados para atuarem nas universidades e formarem outros profissionais qualificados, são exemplos (BENETTI, 1999). Deste modo, a intervenção profissional do docente universitário é pautada não somente na graduação, mas também no ingresso como docente da Pós-Graduação. Isso se torna importante, afim de capacitar futuros docentes a incorporarem o ambiente do magistério superior e dar continuidade as pesquisas que os mesmos já vem desenvolvendo antes de entrarem na docência universitária (DAY, 2001; BORGES; HUNGER, 2012).

Diante disso, associado aos achados nessa pesquisa e se aproximando dos professores que estão nos ciclos da carreira docente de Consolidação/Afirmação e Renovação/Maturidade que a sua maioria não faz parte do quadro de professores inseridos na Pós-Graduação. Encontramos o estudo de Melo (2008) que afirma que, a partir do incentivo da Pós-Graduação no Brasil na década de 1960 os docentes universitários buscaram meios de adquirir a titulação, estimulados através de planos de carreira e o impulso dos órgãos de fomento, por meio de bolsas de estudos, podendo ter gerado um contentamento para ingressarem como professores na esfera da Pós-Graduação.

Na pesquisa de Moletta (2013) com docentes universitários, os resultados apontaram que os docentes não apresentavam dedicação para se inserirem nos cursos de Pós-Graduação pela falta de tempo disponibilizado para a instituição, os pluriempregos e os salários, no caso da universidade particular. Já na universidade pública, os achados citam que os docentes não estão inseridos na Pós-Graduação, por acreditarem que os alunos de Pós-Graduação são melhores que os alunos de graduação.

No entanto, os autores Nassif, Hanashiro e Torres (2010), acreditam que os docentes universitários ao estarem inseridos na Pós-Graduação, resignificam a maneira como efetivam as atribuições dentro da universidade, mesmo que nem

todos os docentes estejam incorporados em pesquisas. Deste modo, o docente universitário ao estar inserido na Pós-Graduação, dispõe de estímulos para o apreço a pesquisa, a qual a pesquisa é ademais, produção de conhecimentos, atividade quase que exclusivamente oriundas da Pós-Graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Por outro lado, o estudo de Milan (2019), relata que é a falta de infraestrutura e o exagero demasiado pela produção científica, que justifica a razão pela qual os docentes universitários não estão inseridos na Pós-Graduação, Assim, com os resultados de Milan (2019), tais referências podem sustentar o fato da maioria dos docentes universitários, principalmente os docentes inseridos nos ciclos de Consolidação/ Afirmação e Renovação/Maturidade investigados neste estudo, não estarem atuando no quadro da Pós-Graduação.

Em vista disso, os docentes inseridos no ciclo da Entrada na carreira, apresentam interesse em questões advindas do campo de trabalho, pois permite ter um reconhecimento maior sobre a sua atuação e através disso, possibilitar transformações no ambiente de trabalho (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011). Deste modo, Hargreaves (2001) ainda acrescenta que os docentes em início de carreira aprendem, interiorizam e julgam a pesquisa e os estudos no âmbito do ensino e da aprendizagem como essenciais para a prática profissional, bem como, o desenvolvimento dos conhecimentos. Isso remete também no motivo dos docentes universitários estarem enquadrados na Pós-Graduação.

De outro modo, a pesquisa de Farias et al. (2018) com docentes de Educação Física da educação básica verificou que os docentes que se encontram ao final da trajetória docente (Renovação/ Maturidade), buscam melhorias para se garantirem na aposentadoria, assim, as expectativas e a concepção na carreira docente tendem a diminuir neste ciclo. Tais aspectos podem também explicar o fato de os docentes do Ensino Superior que se encontram nesta fase não possuírem vínculo com a Pós-Graduação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desse estudo, foi analisar o perfil de atuação profissional dos docentes de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Acredita-se que os resultados desta investigação, a partir das informações obtidas sobre as características pessoais, experiências profissionais anteriores e a atuação profissional na universidade investigada, possam contribuir no debate sobre a formação para atuação dos docentes no ensino superior. Assim, a seguir, apresenta-se algumas conclusões da pesquisa.

Referente as características pessoais dos docentes universitários, encontrou-se que o cenário de intervenção na Universidade Federal de Santa Catarina é predominantemente marcado por docentes do sexo masculino. No entanto, salienta-se que ocorreu mudanças neste perfil nos últimos anos, principalmente pela admissão de mulheres no ciclo de Entrada na carreira, ou seja, as mulheres estão ganhando espaço na docência universitária em Educação Física na universidade investigada.

No que concerne as experiências anteriores ao ingresso na universidade, verificou-se que todos os docentes universitários que estão no ciclo de Entrada na Carreira, apresentaram algum tipo de experiência antes do ingresso na universidade. Diferentemente do que ocorreu com os professores que estão no ciclo de Renovação/Maturidade, onde a primeira experiência profissional surgiu na instituição em que atualmente atuam. Com isso, entende-se que incidiu uma diferença no perfil dos docentes com relação a atuação profissional anterior ao ingresso na universidade.

Ao averiguar as características da atuação profissional na instituição de ensino superior investigada, constatou-se que todos os docentes dos ciclos da carreira docente de Entrada na Carreira, Consolidação/Afirmação e Renovação/Maturidade concentram em sua maioria, a atuação na subárea da Biodinâmica quando comparadas as subáreas Sociocultural e Pedagógica. Deste modo, acredita-se que os docentes universitários estão mais envolvidos com pesquisas na área das ciências biológicas e da saúde.

Em relação a atuação profissional na universidade, verificou-se que a maior parte dos docentes que estão no meio e fim da carreira docente (Consolidação/Afirmação e Renovação/Maturidade, respectivamente), não fazem

parte do quadro de docentes da Pós-Graduação, diferentemente dos docentes que se encontram no ciclo de Entrada da carreira. De certo modo, isso indica que com o passar dos anos, a importância atribuída a pesquisa no contexto universitário e a oferta de cursos em nível de mestrado (em 1996) e doutorado (a partir de 2006) na instituição investigada, pode estar relacionado à alteração no perfil de atuação dos professores na Pós-Graduação.

As limitações do presente estudo, estão relacionadas principalmente aos procedimentos metodológicos, uma vez que, se faria necessário a inclusão de entrevistas para conseguir aprofundar o diagnóstico da trajetória profissional e entender como se dá o processo de inserção na universidade, para assim, entender quais implicações surgiram com esses discursos. Além disso, outras características relacionadas à formação e atuação desses profissionais podem ser exploradas em estudos futuros. Assim, essa investigação limitou-se em apenas compreender como foi a atuação profissional anterior ao ingresso na universidade, bem como, o perfil de atuação desses docentes a partir do ingresso na universidade.

Ainda, sugere-se que futuras investigações busquem compreender o perfil dos docentes universitários de Educação Física em nível nacional, a fim de fornecer um diagnóstico sobre as características da formação e atuação profissional nas diferentes regiões do Brasil.

REFERÊNCIAS

AMADIO A.; BARBANTI, V. **Biodinâmica do movimento humano e suas relações interdisciplinares**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

AMADIO, A. C. Os caminhos da pós-graduação stricto sensu. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 13, número especial, p. 36-41, 1999.

ANACLETO, F. N. A.; CELY, E. In: SANTOS, J. H.; ANACLETO, F. N. A.; PEREIRA, S. A. M. **Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física: reflexões sobre a formação e socialização docente**. Curitiba: CRV, 2016. p. 137-163.

ANDRADE, D. M.; RODRIGUES, C. N.; MONTIEL, F. C.; Nascimento, F. M.; Afonso, M. R. O perfil dos docentes da ESEF/UFPEL através do Currículo Lattes. **Revista Didática Sistêmica**, v. 11, p. 165-177, 2010.

AVELLAR, S. O. C. Migração interna de mestres e doutores no Brasil: algumas considerações. **RBPG**, Brasília, v.11, n.24, 2014, pp. 429-457. Disponível em: < <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/512/pdf> >. Acesso em 25 set. 2019

BAESSO, I. S. **A Atuação do docente no ensino superior brasileiro: migrações de universidades privadas para públicas**. 2013. 93 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Programa de Pós-graduação em Educação. Campinas, 2013. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000918104> >. Acesso em 22 ago. 2019.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008; p. 15-42.

_____. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BARONE, T. et al. A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In: SIKULA, J. P.; BUTTEY, T. J.; GUYTON, E. (Orgs.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 1118-1149.

BASEI, A. O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de Educação Física do Ensino Superior. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 44-60, jan./jul. 2012.

BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 439-455, 2007.

BENETTI, G. A. Relação universidade versus empresa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOMECÂNICA, 8, 1999, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UDESC/SBB, 1999.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BETTI, M.; CARVALHO, Y. M.; DAOLIO, J.; PIRES, G. L. A avaliação da educação física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, p. 183-194, 2004.

BRACHT, V. Por uma política científica para a educação física com ênfase na pós-graduação. In: FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2006, Campinas. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/acontece/materia.asp?id=312>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 18 de dezembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 28 out de 2019.

_____. Comissão de Avaliação da Educação Superior - CONAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, Inep, 2017.

_____. IV Plano Nacional de Pós-Graduação 2005/2010. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação (MEC). Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf> Acesso em: 10 out. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 3.849, decreto nº 64.824, de 15 de julho de 1969. Estatuto UFSC. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/files/2016/06/ESTATUTO_UFSC_20161.pdf> Acesso em: 15 set de 2019.

_____. Congresso Nacional. LEI Nº 12.863, DE 24 DE SETEMBRO DE 2013. Brasília, 2013.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação (MEC). **Capex 60 anos**: seis décadas de evolução da pós-graduação. Revista comemorativa, julho, 2011.

_____. DECRETO Nº 5.786, de 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os centros universitários, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 25 maio 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer 058 CNE/CES de 18 de fevereiro de 2004. Resolução nº 07/CNE/2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução 01 CNE/CP. Diário Oficial da União de 04 de março de 2002.

_____. **50 anos**: depoimentos ao CPDOC. Brasília: DF, CAPES, 2002.

_____. Congresso Federal. **Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998** (02 de setembro de 1998). Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselhos Federal e regional de Educação Física. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1998.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 3**, de 16 de j Resolução n. unho de 1987. Diário Oficial n.172, Brasília, 1987.

_____. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução CNS nº218**, de 06 de março de 1997. Regulamenta as profissões de saúde. Diário Oficial da União. 05 de mai 1997.

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.

BURKE, P. J. et al. The Teacher Career Cycle. Model Development and Research Report. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1987, Washington. **Anais...** Washington, 1987. p. 1-59.

BUSS, M. A.; CASTRO, G. S.; STAHL, L.; MONTEIRO, R.; ISAIA, S. M. A. **Marcadores da trajetória docente de professores de uma IES pública: sinais da vida e da profissão**. In: VII Seminário Redestrado - Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 2008.

CARMO, A. A. Educação física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico. **Uberlândia: Ed. da UFU**, 1985.

CONTREIRA, C. B.; KRUG, H. N. A TRAJETÓRIA FORMATIVA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista de Educação do Vale do São Francisco-REVASF**, v. 5, n. 9, p. 154-175, 2016.

CORRÊA, M. R. D.; CÔRREA, L. Q.; RIGO, L. C. A pós-graduação na Educação Física brasileira: condições e possibilidades das subáreas sociocultural e pedagógica. *Rev. Bras Ciênc Esporte*. 2018. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.009>.

COSTA, B. V. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes e experientes**. 2010. 177 p. Dissertação, UNESP, Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, 2010.

COSTA, V. L. Prática da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo: Ibrasa, 1984.

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

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 124-128, 1995.

DURHAM, E. R. As universidades públicas e a pesquisa no Brasil. **São Paulo, NUPES, Documento de trabalho**, v. 9, p. 98, 1998.

DUTRA, J. S. et al. As carreiras inteligentes e sua percepção pelo clima organizacional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 55-70, 2009.

FARIAS, G. O.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 2, p. 441-454, 2018.

_____; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A.; BATISTA, P. M. F. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, v. 18 n. 4, p. 656-666, out./dez. 2012.

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

_____ et al. Carreira docente em Educação Física: perspectivas na formação inicial, expectativas e valores. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2007. p. 853-867.

FARIAS, V. F. O CDS e sua história 1973-1998. Florianópolis: Oficinas Gráficas da Imprensa Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

FAVERÓ, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERENC, A. V. F. Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional. **Interface Comunicação, Saúde, sobre Educação, Botucatu**, v.9, n.18, p.645, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n18/a20v9n18.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. O campo de trabalho não-formal da educação física: uma análise das dificuldades encontradas pelos profissionais. In: **Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Caxambu: CBCE. 2001.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.

GENTIL, R. N. **Situação profissional de doutores egressos dos programas de pós-graduação em educação física**. 2016. 120 p. Dissertação de Mestrado. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2016.

- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **A vida de professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p.141-170.
- GONÇALVES, J. A. M. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.
- HALLAL, P. C.; MELO, V. A. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da educação física no Brasil. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 39, n. 3, p. 322-327, 2017.
- HARGREAVES, A. O ensino como profissão paradoxal. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano IV, n. 16, p. 13-18, fev./abr. 2001.
- HOPF, A. C. O.; CANFIELD, M. S. Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de Educação Física. **Kinesis**, n. 24, 2001.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.
- HUNGER, D.; NASCIMENTO, J. V. do; BARROS, M. V. G. de; HALLAL, P. C. Trajetória do curso de graduação em Educação Física. In: HADDAD, Ana Estela; PIERANTONI, C. R.; RISTOFF, D.; XAVIER, I. de M.; GIOLO, J.; SILVA, L. B. da (Orgs.). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 87-140.
- IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física**. 2007. 175 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.
- ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, v. 36, n. 3, p. 425-440, 2011.
- ISAIA, S.; M. BOLZAN, D. Trajetórias formativas de professores que atuam nas Licenciaturas. In: **IV Simpósio de Educação Superior: Desenvolvimento Profissional Docente e I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior**, UFSM, Santa Maria, 2007.
- KOKUBUN, E. Pós-graduação em Educação Física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, jan. 2003, p. 9-26. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephysis/wp-content/uploads/Kokubun2003RBCE.pdf>>. Acesso em 10 out. 2019.

_____. Pós-graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo: s. 5, v. 20, 2006, p. 31-32.

LIMA, J. R. P. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. *Rev. Paul. Educ. Fis.* São Paulo. 8(2). p. 54-67, jul-dez, 1994.

LUDKE, H.; ANDRÉ, M. E. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 8, p. 2-22, jan./abr. 2009.

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.

MEDINA, J. P. S. **Educação física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas: Papirus, 1983.

MILAN, F. J. **Aprendizagem ao longo da vida de professores universitários de Educação Física**. 2019. 201 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis. 2019.

MIRANDA, S. O desenvolvimento profissional do ponto de vista do professor universitário em Educação Física. In: VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (CIAVE), 2008, p. 4387- 4398.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império**. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

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

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6, 1998, La Coruña. **Actas do VI Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa**. La Coruña: INEF Galícia, 1998. p. 320-335.

_____. Formação de profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. IN: SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar (Org.) **Formação profissional em Educação Física**. Rio Claro: Biblióetica Editora, 2006b. p.59-75.

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.

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

NUNES, C. M. F.; CONCEIÇÃO, J. S. FORMADORES DE PROFESSORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DO PERFIL DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA. In: Anais do I Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária. Anais...Rio Claro (SP) UNESP, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/CBPU/80714-FORMADORES-DE-PROFESSORES--UM-ESTUDO-EXPLORATORIO-DO-PERFIL-DOCENTE-NOS-CURSOS-DE-LICENCIATURA>>. Acesso em: 23 out. 2019.

NUNES, M. P.; VOTRE, S. J.; SANTOS, W. O profissional em Educação Física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Motriz**, v. 18, n. 2, p. 280-90, 2012.

OLIVEIRA, A. A. B. Mercado de trabalho em educação física e a formação profissional: breves reflexões. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 8, n. 4, set. 2000.

OLIVEIRA, A. A. B.; DA COSTA, L. P. Educação física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. Educação Física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento. Florianópolis: **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, p. 83-99, 1999.

PACHANE, G. G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. **Caxambu: Anped**, 2004, 16p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência em formação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, N. B. Saberes docentes e processos formativos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 43-57, 2001.

QUADROS, H. M. **Mestrados na área de Educação Física no Estado do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre o perfil dos egressos. 2012. 120 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Pelotas, UFPEL, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1776>>. Acesso em 22 set. 2019.

RAMOS, G.; JUNIOR, L. G.; JUNIOR, L. C. P.; SANTOS, L. C.; ANDRADE, M. C. R. Egressos do curso de educação física da Universidade Federal de São Carlos (1997-2003): formação e atuação. **Movimento e Percepção**, v. 9, n. 13, p. 249-265, 2008.

RANGEL, I. C.; RANGEL-BETTI C. et al. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 10-15, 1996.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, criado pelo Decreto nº 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto, 1968.

RIGO, L. C.; RIBEIRO, G. M.; HALLAL, P. C. Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 16, n. 4, p. 339-345, 2011.

SALLES, W. N. **Autoeficácia e prática docente de professores universitários de Educação Física**. 2014. 102 p. Trabalho de conclusão de curso (TCC da Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2014.

SERON, T. D. **Educação física e matrizes teóricas**: o cenário da formação inicial no Estado do Paraná. 2011. 224 f. Dissertação de Mestrado (Dissertação) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. **Educação Física**: conhecimento teórico x prática pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 19 -53.

SILVA, S. G. D; MINATTO, G.; FARES, D. SANTOS, S. G. dos. Caracterização da Pesquisa: Tipos de Pesquisa. In: SANTOS, S.G. dos. **Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011, cap. 3, p. 67-73.

SILVA, A.; NICOLINO A.; INÁCIO H.; FIGUEIREDO, M. A Formação Profissional em Educação Física e o Processo Político Social. *Pensar a Prática*: 12(2), p.1-16, 2009.

SIMÕES, H. R. **Dimensões pessoal e profissional da formação de professores**. Tipaver, Industrias Gráficas de Aveiro, Aveiro, 1995.

STEFFY, B. E. et al. The models and its application. In: STEFFY, B. E. et al. (Orgs.) **Life cicle of the career teacher**. Califórnia: Corwin Press, 2000. p. 1-23.

STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S. J.; ENNIS, C. (Orgs.) **Student learning in Physical Education**. Champaign: Human kinetics, 1996. p. 339-365.

TANI, G. Avaliação das condições do ensino de graduação em Educação Física: garantia de uma formação de qualidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2007.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.

1993. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1993.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. Centro de Desportos. **Projeto de reformulação do curso de Licenciatura em Educação Física**. Florianópolis, 2005, 121 p.

_____. Regimento do programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Resolução nº 18/2017/CPG, de 16 de outubro de 2017.

_____. Relatório de Gestão 2018. Florianópolis, 2018, 168 p. Disponível em: <<http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2019/05/UFSC-Relato%CC%81rio-de-Gesta%CC%83o-2018.pdf>> Acesso em: 20 set 2019.

VERENGUER, R. C. G. Dimensões profissionais e acadêmicas da Educação Física no Brasil: uma síntese das discussões. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, 11(2):164-75, jul./dez. 1997.