

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR

THE TRAINING OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER FOR
PROFESSIONAL INTERVENTION IN HIGHER EDUCATION

Rodrigo Roncato Marques Anes

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (Goiânia/Brasil). Professor na Universidade Estadual de Goiás (Goiânia/Brasil).
E-mail: rodrigo.anes@ueg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6074-1845>

Paulo Roberto Veloso Ventura

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Goiânia/Brasil). Professor na Universidade Estadual de Goiás (Goiânia/Brasil).
E-mail: paulo.pinta@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3473-2405>

Júlio César Maia

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Jataí (Jataí/Brasil).
E-mail: jcesarm@outlook.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7162-2136>

Wilmont de Moura Martins

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (Goiânia/Brasil). Professor na Universidade Estadual de Goiás (Goiânia/Brasil).
E-mail: wilmontmoura@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8389-2328>

Halisson Keliton Ramos dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Jataí (Jataí/Brasil). Professor na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (Goiânia/Brasil).
E-mail: halissonsousinha_@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9634-6553>

Recebido em: 15 de abril de 2022

Aprovado em: 13 de junho de 2022

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 19 | n. 2 | p. 64-86 | jul./dez. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2.2986>

RESUMO

A formação necessária para o trabalho do professor na educação superior se constitui por um processo com direcionamentos pouco consistentes na legislação brasileira. Estudos sobre esse tema têm advogado em favor da necessidade de repensar os processos formativos dos professores que atuam ou visam atuar na educação superior, com a perspectiva de reconhecer os conhecimentos de ordem pedagógica como indispensáveis para esta intervenção profissional. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa apresentada neste artigo foi compreender a realidade da formação docente para a educação superior na contemporaneidade, buscando analisar, de modo mais específico, como tem ocorrido o desenvolvimento da formação docente em Educação Física para a atuação neste nível de ensino e seus impactos na constituição da identidade profissional. Trata-se de uma investigação quanti-qualitativa, tendo como sujeitos pesquisados os professores dos cursos de Educação Física do Estado de Goiás. Os dados revelam que os avanços relacionados ao desenvolvimento profissional desses professores ocorreram de modo mais recente; a formação continuada tem sido marcada pela diversidade de cursos; as pós-graduações são reconhecidas como fundamentais para a qualificação na intervenção, entretanto, carece de maior investimento em conhecimentos ligados ao exercício do ensino na docência universitária.

Palavras-chave: Ensino superior. Educação física. Formação docente.

ABSTRACT

The training necessary for the work of the teacher in higher education is constituted by a process with directions that are not consistent in Brazilian legislation. Studies on this topic have advocated the need to rethink the training processes of teachers who work or aim to work in higher education, with the perspective of recognizing pedagogical knowledge as indispensable for this professional intervention. In this sense, the objective of the research presented in this article was to understand the reality of teacher training for higher education in contemporary times, seeking to analyze, in a more specific way, how the development of teacher training in Physical Education has occurred in order to work at this level of education. and its impacts on the constitution of professional identity. This is a quantitative-qualitative investigation, having as subjects researched the teachers of Physical Education courses in the State of Goiás. The data reveal that advances related to the professional development of these teachers occurred more recently; continuing education has been marked by the diversity of courses; postgraduate courses are recognized as fundamental for qualification in the intervention, however, it lacks greater investment in knowledge related to the exercise of teaching in university teaching.

Keywords: Higher Education. Precariousness. Teaching work.

1 INTRODUÇÃO

Partimos do entendimento de que existe uma ausência de delineamentos políticos mais claros e consistentes para regular o processo formativo do professor que atua ou visa a atuar no ensino superior e que isto pode ser um dos fatores que trazem implicações ao desenvolvimento da docência universitária. Afinal, pode impossibilitar a produção de direcionamentos formativos específicos, que seriam capazes de delimitar conhecimentos de ordem pedagógica relacionados à atuação na docência universitária em particular, com vistas a constituir uma base sólida para o trabalho no ensino superior (ANES, 2015).

No campo teórico, apesar de ser possível identificar que, desde o final do século passado, houve um grande investimento na área educacional relacionado às discussões sobre o professor e sobre a formação de professores no Brasil (BRZEZINSKI, 2006; SOUZA *et al.*, 2008), destacamos que tal investimento pouco avançou para pensar e refletir sobre a formação de docentes para atuar no ensino superior. Nem sempre as produções e as reflexões que passaram a compor o debate político e acadêmico relacionado à formação docente no país foram acompanhadas pelo interesse de pensar a docência universitária e a formação do professor do ensino superior (BATISTA, 2011).

No caso específico do campo acadêmico da Educação Física, por exemplo, a pesquisa bibliográfica (tipo estado da arte) produzida por Lopes e Carbinatto (2019) evidenciou que, no período de 2000 a 2017, em 11 periódicos científicos nacionais da área de Educação Física e Esportes, somente 29 textos trataram sobre a docência no ensino superior, e destes, 22 abordaram temáticas relacionadas à atuação docente, e apenas 7 trataram sobre a formação continuada do professor para atuação no ensino superior. As autoras apontam, como reflexões e conclusões, para o entendimento de que a produção científica na área da Educação Física, relacionada às temáticas que envolvem a docência no ensino superior, expressa um quantitativo ainda muito pequeno; e que os artigos que tratam sobre a formação pouco contribuem para pensar a qualificação didática e pedagógica do professor para a atuação profissional, pois assumem como foco o debate sobre o produtivismo científico e acadêmico.

Nesse sentido, como a formação do professor do ensino superior não tem encontrado delimitações legais e regulamentares acerca dos conhecimentos que devem compor o exercício de sua profissão, e como também esta temática não vem ocupando maior espaço entre as produções científicas, temos acompanhado pouco avanço na discussão sobre a identidade profissional¹ deste professor no Brasil,

¹ Compreendemos como identidade profissional docente a forma como o professor se manifesta na sua profissão. Forma essa que vai se constituindo e se modificando pelo desenvolvimento da profissionalidade (conhecimentos, saberes, requisitos e competências na realização de atividades) e do profissionalismo (qualidade do desempenho no exercício profissional) (BRZEZINSKI, 2011).

muitas vezes representado por aquele profissional de uma área disciplinar específica que, por concluir algum curso de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, assume a função de ensinar no ensino superior (QUEIROZ, 2013). Profissional que, justamente por não identificar critérios mais exigentes e qualificados para o exercício da docência universitária, tende a ter sua formação reduzida à prática, ao ato de aprender a transmitir conhecimentos de sua área acadêmica ou adquiridos na trajetória profissional (ALMEIDA; PIMENTA, 2009; QUEIROZ, 2013).

Na nossa compreensão, tem ocorrido um processo de desvalorização da docência, que tem repercutido também na formação para atuação no ensino superior, atualmente “[...] entendida, por força da tradição e retificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes de conteúdo de ensino” (CUNHA, 2006, p. 258).

Os apontamentos iniciais deste texto nos conduzem a refletir que, em alguma medida, a reduzida expressividade brasileira de debates teóricos e políticas direcionadas a pensar a formação do professor que atua ou visa a atuar no ensino superior pode repercutir não apenas no comprometimento do docente com relação ao desempenho do seu trabalho, mas também na ausência de maiores esclarecimentos acerca da sua identidade profissional: seu reconhecimento na profissão (identidade pessoal); e o sentido que atribui à função que ocupa socialmente (identidade social) (BRZEZINKSI, 2002). Afinal, essa identidade está sujeita a múltiplas determinações, relacionadas tanto aos aspectos de ordem pessoal, como também de ordem coletiva, vivenciados a partir de experiências e processos formativos diversificados, nem sempre relacionados com conhecimentos e habilidades (intelectuais, pedagógicas, políticas e didáticas) que possam ser requeridos para o exercício da docência universitária, enquanto um campo profissional constituído de saberes específicos (QUEIROS; AROEIRA, 2020).

Na perspectiva de contribuir com este debate que envolve os desafios em torno da formação para a docência universitária, a pesquisa tratada e apresentada a partir deste texto teve como objetivo analisar especificamente a realidade que envolve a formação dos professores que atuam em cursos de Educação Física e os desdobramentos dessa formação para a constituição da identidade docente. O alcance do objetivo anunciado teve amparo numa análise teórica e crítica que permitiu o tratamento de dados empíricos coletados a partir de uma pesquisa tipo exploratória com professores de Educação Física que atuam em cursos de Educação Física no Estado de Goiás.

2 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A INTERVENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Desde a década de 1960, os debates relacionados à docência universitária mantiveram-se tratando especificamente do avanço e valorização da produção do conhecimento, sem necessariamente considerar a análise sobre o conjunto de conhecimentos necessários para subsidiar o professor no trato com os desafios relacionados aos processos de ensino-aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

No que diz respeito à formação e atuação do professor de Educação Física no ensino superior, estes debates se mostravam ainda mais frágeis. Até o final da referida década, a formação deste professor se restringia à própria formação acadêmica inicial (graduação), cujo objetivo era garantir a habilitação profissional para atuação na docência, como também em trabalhos de caráter técnico esportivo. Ainda que as Diretrizes Curriculares para a formação profissional em Educação Física vigentes naquele contexto – Parecer CFE 894/1969 (BRASIL, 1969a) e Resolução 69/1969 (BRASIL, 1969b) – tenham desobrigado que o professor obtivesse a formação para atuação como técnico esportivo, esta área acadêmica continuou reproduzindo de modo hegemônico uma perspectiva de formação ligada essencialmente ao esporte, com interesse em associar o docente à posição de um atleta, com habilidades técnicas e esportivas (VENTURA, 2010; METZNER; DRIGO, 2021).

Conforme Masetto (2012), apesar do investimento na pesquisa e desenvolvimento do funcionamento de universidades brasileiras, na década de 1970 passou a ser exigido do professor interessado em atuar no ensino superior apenas a formação inicial (graduação) e notável competência profissional para este nível de ensino. Na década de 1980, para além do que já vinha sendo exigido, passou a ser também requerida a formação em nível *lato sensu*, por meio de cursos de especialização na área de atuação.

Somente na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), em seus artigos n. 65 e 66, ficou estabelecido que a formação do professor para atuação no ensino superior deve ocorrer a partir de cursos de pós-graduação, com prioridade em cursos ofertados em nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado) (SEVERINO, 2013; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Mas, conforme exposto por Vilela e Melo (2017), para além do que foi posto na LDBEN, não é possível encontrar, ainda hoje, qualquer tipo de esclarecimento acerca dos conhecimentos entendidos como necessários à formação e à função desempenhada por todo professor que, mesmo não tendo sido formado em cursos de licenciatura, atua ou visa a atuar na docência universitária.

Entendemos que a ausência de deliberações mais consistentes sobre a estrutura necessária para identificar e orientar a formação do professor de ensino superior, para além dos critérios mínimos estabelecidos na LDBEN, não somente fragiliza, como também tem favorecido a desqualificação para

o exercício da docência. Não se reconhece que a docência para o ensino superior precisa ser pensada e estruturada com base em conhecimentos próprios, a serem consolidados por meio de formação voltada “[...] para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras de ensiná-los” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 13). Nega-se que, como qualquer profissão, requer capacitação própria, que não pode se restringir à exigência de ter um diploma de graduação e pós-graduação, e que necessita de formação pedagógica para contribuir de modo qualificado e para que os alunos aprendam (MASETTO, 2012).

A compreensão que tende a reduzir o caráter específico da formação para docência universitária e a tratar como simples ato de transmissão de conhecimentos também é comum na área da Educação Física. Tem sido predominante a noção de que a formação para a docência universitária se refere a uma preparação decorrente, prioritariamente, da capacitação científica que o profissional pode alcançar com um curso de pós-graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Não por acaso, conforme exposto por Queiros e Aroeira (2020), a partir de dados do Censo da Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018), que revelam um aumento significativo de profissionais interessados em atuar como professores do magistério superior, nas últimas duas décadas, houve um crescimento de profissionais em busca de formação e profissionalização para docência universitária a partir de cursos de pós-graduação, como se estes, independente da área de estudo, fossem a garantia para a aquisição das competências didáticas e pedagógicas que este nível de ensino requer.

Nesse sentido, considerando a expressiva busca pela atuação no ensino superior, entendemos que a legislação brasileira, para além do que está estabelecido na LDBEN, tem sido omissa ao não tratar sobre como deve ocorrer a formação didático-pedagógica específica do professor vinculado a este nível de ensino, sobretudo se considerarmos o caso daqueles que realizaram a formação inicial em cursos de bacharelado e não se aproximaram dos conhecimentos ligados ao exercício da docência (MONTOVANI; CANAN, 2015).

Tal omissão, na compreensão de Montovani e Canan (2015), sugere que não há o interesse político em refletir sobre a identidade do docente que atua no ensino superior, tampouco em aprofundar sobre os conhecimentos que devem ou não compor a formação didática e pedagógica. Este cenário evidencia, conseqüentemente, a possibilidade dos professores não reconhecerem os conhecimentos necessários para o exercício da docência, passando a reproduzir basicamente aquilo que vivenciaram enquanto discentes na graduação ou acumularam a partir de outras experiências profissionais. O que, segundo Isaia e Bolzan (2004), acaba limitando as condições para os professores pensarem e refletirem de forma crítica sobre sua função e os conhecimentos necessários para a intervenção na docência superior.

Esta análise sobre a realidade da formação do professor para o ensino superior contribui para revelar que, mesmo tendo passado por cursos de pós-graduação, os professores das mais diversas áreas de conhecimento, incluindo aqueles vinculados à Educação Física, têm pouca apreensão dos conhecimentos teórico-pedagógicos específicos sobre o exercício da docência (ANES, 2017). Fato este que explicita a importância de analisar como a formação dos professores do ensino superior vem ocorrendo, a fim de apresentar reflexões que possam suscitar o debate entre os sujeitos que atuam neste nível de ensino, especificamente sobre aqueles ligados à Educação Física.

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, sustentada na abordagem quanti-qualitativa de viés explanatório para análise e interpretação dos dados (CRESWELL; CLARK, 2007) e que tem, como sujeitos investigados, os professores formados em Educação Física que atuam no ensino superior no Estado de Goiás.

O convite para participação na pesquisa foi direcionado, via endereço eletrônico, para os coordenadores de 7 cursos de Educação Física de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) –, sendo 4 privadas, 1 privada de caráter confessional, 1 pública estadual e 1 pública federal –, solicitando-se que fosse encaminhado aos seus respectivos professores². Os professores que aceitaram participar, primeiramente, receberam informações gerais sobre a pesquisa, juntamente com a descrição dos procedimentos éticos e científicos para o tratamento dos dados e o *link* de acesso ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Na sequência, acessaram o questionário na Plataforma Formulário *Google*, produzido como técnica para coleta de dados. Tal procedimento possibilita o alcance de “[...] informações e dados de um grande número de pessoas, apresenta relativa uniformidade de informações, facilidade de tabulação dos dados e abrangência de amplas áreas” (VASCONCELLOS; OLIVEIRA, 2011, p. 221).

O questionário foi estruturado a partir de seções, contendo questões fechadas e abertas, que, de modo sequencial, trataram sobre temas relacionados especificamente à dimensão profissional³ da formação

² As 4 IES privadas, a privada de caráter confessional e a pública federal estão localizadas especificamente na cidade de Goiânia. No entanto, para esta pesquisa estamos ampliando e considerando a realidade do ensino superior de Educação Física no Estado de Goiás porque, atualmente, a IES pública estadual apresenta um mesmo curso ofertado em quatro diferentes cidades do Estado.

³ Além da dimensão profissional, Almeida e Pimenta (2014) esclarecem que a formação docente para o ensino superior é composta também pela dimensão pessoal – que envolve o compromisso com a docência e os fenômenos com os quais os professores devem lidar ao longo da carreira – e pela dimensão organizacional – relacionada aos meios para viabilização do trabalho.

docente: identificação e o perfil social dos sujeitos participantes; a formação inicial; o desenvolvimento da formação continuada; e os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da docência universitária. Sendo disponibilizado aos sujeitos convidados por um período de 1 (um) mês, resultando no alcance do aceite de 53 participantes (sujeitos das pesquisas), sendo: 32 do sexo masculino e 21 do sexo feminino; 18 vinculados às IES privadas, 10 vinculados à IES privada de caráter confessional, 9 vinculados à IES pública federal e 16 vinculados à IES pública estadual.

O tratamento dado às respostas obtidas ocorreu a partir da técnica de análise de conteúdo, tal como proposto por Bardin (2016). Neste sentido, as informações passaram pelos processos de pré-análise, exploração, sistematização e tratamento; finalizando com a interpretação dos conteúdos e significados. Essa técnica possibilitou, posteriormente, organizar e apresentar os conteúdos das respostas por meio de categorias analíticas, estabelecidas a partir dos vínculos temáticos e das relações entre os dados alcançados. Foram estabelecidas as seguintes categorias: formação inicial; formação continuada *lato sensu*; formação continuada *stricto sensu* em nível de mestrado; formação continuada *stricto sensu* em nível de doutorado; construção da identidade profissional.

O trato sobre essas categorias e sobre os conteúdos que revelam segue na próxima etapa deste texto, com a exposição de dados e inferência sobre eles, considerando a relevância do que expressam para compreensão do contexto investigado e sua relação com a totalidade a qual pertencem.

4 DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Na medida em que a legislação brasileira estabelece a formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, ou prioritariamente em nível *stricto sensu*, como requisito mínimo para a atuação no ensino superior, podemos compreender que o caminho a ser estabelecido para um profissional alcançar sua inserção na docência universitária depende quase exclusivamente de suas escolhas profissionais. Sobre isso, Zabalza (2004) aponta como a escolha por uma formação que conduz à atuação na docência universitária é contraditória. Nem sempre é prioridade a busca por cursos que tratam sobre o desenvolvimento da ação docente. É frequente ocorrer a escolha pela docência universitária em função do status social que isso pode representar, com pouca atenção direcionada a pensar os conhecimentos necessários para o exercício da docência.

É preciso reconhecer que, quando a formação dos professores universitários ocorre pelo bacharelado, as dificuldades destes profissionais podem ser ainda maiores. Encontram-se distantes de determinados conhecimentos de ordem pedagógica, histórica e política que constituem a especificidade do trabalho

do professor, para além do conhecimento teórico que esse profissional acaba adquirindo sobre sua área de formação (MONTOVANI; CANAN, 2015). Essa lacuna, a depender da escolha do profissional, pode ser minimizada em cursos de pós-graduação que versam especificamente sobre conhecimentos didático-pedagógicos.

Em contraponto, na formação que ocorre pela licenciatura, as condições tendem a ser mais favoráveis para que os professores com interesse pela atuação no ensino superior se aproximem de conhecimentos relacionados à docência. Como exposto por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 105), durante a formação inicial, pelas relações que estabelecem com as teorias e com as experiências no âmbito da docência, os licenciados têm a “[...] oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionado a outra faixa etária de alunos, com objetivos de formação diferenciados da formação profissional universitária”.

A relação entre a escolha pela atuação profissional no ensino superior e a influência produzida a partir da formação inicial em cursos de licenciatura pode ser percebida na área da Educação Física. Considerando os dados obtidos nas respostas dos 53 sujeitos da pesquisa, verifica-se que a formação inicial, nossa primeira categoria de análise, ocorreu majoritariamente em cursos de licenciatura, tendo apenas 3 sujeitos com formação em cursos de bacharelado.

Este dado revela a licenciatura como importante suporte aos docentes universitários. Afinal, por representar o primeiro contato com a formação acadêmica e com conhecimentos ligados aos aspectos pedagógicos, acreditamos que a finalidade da licenciatura de formar para o exercício da docência tenha produzido maior interesse pela atuação no ensino superior. No entanto, vale ressaltar que, com relação ao ensino superior em Educação Física no Estado de Goiás, este dado não gera estranhamento, pois historicamente é predominante e consolidada a formação nesta área pelo viés da licenciatura em Goiás. Até 2007 não existiam cursos de bacharelado em IES públicas no Estado e, como evidenciado por Ventura (2010), os graduados formados em cursos de licenciaturas eram possibilitados de atuar em todos os campos de intervenção profissional.

Sobre a segunda categoria de análise, que trata da formação continuada *lato sensu*, entendemos que tem sido reconhecida e valorizada para o exercício da docência universitária. Não apenas porque na legislação está estabelecida como condição mínima para a atuação no ensino superior, mas também porque os sujeitos pesquisados revelam um expressivo interesse em avançar na busca por novos aprofundamentos de estudo. Entre os 53 participantes da pesquisa, todos apresentam pelo menos uma formação *lato sensu*, mas somente 47 sujeitos apresentaram respostas que revelam o quantitativo de

curso *lato sensu* já realizados e as respectivas áreas destes cursos. Tal fato nos permitiu ainda identificar 21 sujeitos com 2 cursos *lato sensu* concluídos e 8 com 3 cursos *lato sensu* concluídos.

Tabela 1 – Formação em cursos *lato sensu*

Áreas dos cursos <i>lato sensu</i>	1ª pós-graduação <i>lato sensu</i> de 47 professores respondentes	2ª pós-graduação <i>lato sensu</i> de 21 professores respondentes	3ª pós-graduação <i>lato sensu</i> de 8 professores respondentes
Esporte e treinamento desportivo	9	5	3
Corpo, linguagem e movimento humano	6	-	1
Atividade física e saúde	6	4	1
Psicomotricidade	3	-	-
Educação Física escolar	12	1	-
Docência Universitária	1	2	1
Biomecânica e fisiologia do exercício	6	4	2
Educação Ambiental	-	1	-
Políticas públicas, direitos humanos e educação	-	4	-

Fonte: dados da pesquisa

Os dados expostos na Tabela 1 evidenciam que os diversos momentos da formação em nível *lato sensu* dos professores de Educação Física vinculados ao ensino superior em Goiás são marcados por uma diversificação temática. O que pode ser explicado pelo fato da Educação Física ser uma área do conhecimento cujo objeto de estudo – a Cultura Corporal – vem sendo historicamente compreendido e analisado com o apoio de diferentes conhecimentos teóricos e científicos, e ainda porque tal diversificação temática vai ao encontro da expectativa de mercado que foi assumida pelas políticas educacionais, sobretudo para esta etapa de formação no Brasil a partir do final do século passado. Conforme explicado por Fonseca e Fonseca (2016), os cursos *lato sensu* foram estruturados para atender a necessidade de capacitação técnica e profissional com formação em diferentes áreas do conhecimento, com vistas a contribuir com desenvolvimento tecnológico e econômico decorrente da reestruturação produtiva.

No entanto, considerando que estamos tratando de docentes com atuação no ensino superior, faz-se necessário destacar, entre os dados, a ausência de investimento na busca por conhecimentos e formações que contribuam para a apropriação de saberes específicos para a intervenção docente neste contexto de ensino, justificada, por exemplo, pela pouca presença de professores que cursaram especializações com temáticas que tratam sobre a docência universitária. Entre os 47 sujeitos que responderam sobre as áreas dos cursos de *lato sensu* realizados, apenas 4 apresentaram a especialização em docência universitária. Isto revela o pouco interesse por parte desses docentes em buscar subsídios formativos para aperfeiçoar a formação e a intervenção profissional, com vistas à construção de uma identidade de professor do ensino superior que substitua aquela caracterizada pela atuação genérica na área da Educação Física (BORDAS, 2005).

De todo modo, ainda que no âmbito da formação em nível *lato sensu* não seja possível perceber a valorização de uma formação específica para aproximar os professores dos conhecimentos pedagógicos necessários para o ensino superior, os sujeitos pesquisados revelam significativa importância atribuída aos cursos já realizados para contribuir com o desenvolvimento profissional. Quando os 53 sujeitos foram questionados sobre as relevâncias que podem ser atribuídas à formação *lato sensu*, constatou-se que: 16 consideraram como muito relevante para o reconhecimento profissional; 24 entendem esta formação como relevante para a inserção na docência universitária; e 18 destacaram a relevância da formação *lato sensu* para a apropriação do conhecimento para atuação no ensino superior.

Com relação à formação *stricto sensu* em nível de mestrado, nossa terceira categoria de análise, 49 sujeitos alcançaram a conclusão desta formação, com 32 tendo cursado em IES públicas e 17 em IES privadas. Chama a atenção o fato de que esse nível de formação ainda não tenha sido alcançado por todos os 53 professores de Educação Física participantes da pesquisa, e que os 5 professores que não possuem formação em mestrado estão exclusivamente vinculados a alguma IES privada. Constatação esta que nos fez refletir sobre o fato de que, em muitos casos, no setor privado, a formação em nível *stricto sensu* não valoriza o trabalho no que diz respeito à progressão salarial, em função da ausência de plano de carreira.

Foi possível constatar ainda que a formação em nível de mestrado é relativamente recente, ainda mais se compararmos com o avanço dessa formação nas regiões Sudeste e Sul do país, onde se concentram o maior quantitativo de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Na área da Educação Física, por exemplo, o primeiro curso de mestrado público, vinculado à região Centro-Oeste, teve início em 2006, na Universidade de Brasília (UnB). Já em Goiás, apenas em 2019 inicia a formação da primeira turma na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Destaca-se ainda, nos dados, o fato da formação em nível de mestrado ter sido alcançado por 29 sujeitos entre os anos 2010 a 2019; por 19 entre os anos 2000 a 2009; e por 1 entre os anos de 1990 a 1999, mais precisamente em 1997. Entre as áreas cursadas, vimos que predominam a Educação, com 15 mestres, seguida da própria Educação Física, com 10 mestres. Este achado sugere o interesse dos sujeitos em recorrer a cursos que estejam relacionados à sua área de formação e pesquisa, mas também às áreas que, como a Educação, podem apresentar possibilidades formativas para o exercício do trabalho do professor de Educação Física no ensino superior.

Os demais 24 professores apresentaram formação em mestrado em diferentes cursos vinculados às áreas de conhecimento da pós-graduação brasileira, conforme estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta evidência reafirma a ausência de cursos de mestrado na área da Educação Física em Goiás, mas também a possibilidade de interlocução teórica e científica da Educação Física com outras áreas.

Tabela 2 - Formação *stricto sensu*, em nível mestrado

Especificação dos dados informados	Categorias	Quantitativo de respostas	Porcentagem (%) – considerando o quantitativo de respostas
49 Mestres(as)	Formados em IES Públicas	32	65%
	Formados em IES Privada	17	35%
Período de realização do mestrado	1990-1999	1	2%
	2000-2009	19	39%
	2010-2019	29	59%
Áreas dos cursos de mestrado	Educação	15	31%
	Educação Física	10	20%
	Ciências da Saúde	4	8%
	Ciências Ambientais e Saúde	4	8%
	Performances Culturais	3	6%
	Sociologia	2	4%
	Psicologia	2	4%
	Geografia, História, Ciências da Religião, Antropologia Social, Biologia, Nutrição, Medicina, Atenção em Saúde e Ciências da Educação Superior	9 ⁴	18%

Fonte: dados da pesquisa

⁴ Trata-se de 1 resposta para cada um dos 9 cursos correlacionados na Tabela 2.

A Tabela 2 explicita a relevância atribuída ao mestrado como importante etapa para qualificação profissional na docência universitária. Trata-se de uma etapa cumprida efetivamente por 92,4% dos sujeitos da pesquisa. E esta relevância atribuída pelos docentes ainda pode ser justificada se considerarmos a disponibilidade apresentada para a realização de uma formação intelectual bem mais exigente – comparada com a formação *lato sensu* –, e desenvolvida em condições nem sempre favoráveis para o cumprimento do tempo de dedicação que normalmente é exigido em cursos dessa natureza. Afinal, as respostas apresentadas na pesquisa revelam que, entre os 49 sujeitos que cursaram mestrado, 86,7% não tiveram a possibilidade de dedicação integral à pesquisa, pois permaneceram atuando no ensino superior.

Parte significativa deste estímulo relacionado ao mestrado pode estar relacionada à relevância atribuída a este nível de formação. Entre os dados, 33 sujeitos destacam o mestrado como importante para ingresso na carreira do ensino superior; 34 apontam a importância para apropriação de conhecimentos voltados à atuação docente; 37 entendem o mestrado como fundamental para trabalhar com a produção do conhecimento; 30 acreditam ser relevante para o reconhecimento profissional; e 24 defendem que contribui para a valorização do trabalho, com recompensa financeira.

Esses dados, que apreendem significativa relevância atribuída ao mestrado, nos chamam a refletir que outros valores relacionados à formação para exercício da docência também têm sido agregados para além da formação para a pesquisa. Os sujeitos da pesquisa revelam expressivo entendimento favorável ao mestrado para o reconhecimento profissional e valorização do trabalho, como também para a apropriação de conhecimentos voltados à docência universitária.

Não se trata de reduzir a importância da pesquisa e a centralidade que ela ocupa na pós-graduação *stricto sensu*, até porque a consideramos como condição indispensável na formação do professor (SEVERINO, 2009; SOARES; CUNHA, 2010). No entanto, se considerarmos o fato deste ser o espaço privilegiado para a qualificação da formação do docente universitário, há de se considerar a viabilidade de ocorrer também no mestrado uma aproximação com conteúdos voltados à formação pedagógica (QUEIROZ, 2013), com vistas a ressignificar a docência por meio de processos formativos que considerem também a valorização de aspectos pedagógicos próprios do ensino superior (PIMENTA *et al.*, 2003; ZABALZA, 2004; BORDAS, 2005; ANASTASIOU, 2006).

Nesta mesma perspectiva, acreditamos que a formação continuada *stricto sensu* em nível de doutorado, nossa quarta categoria de análise, deve também buscar constituir um espaço de formação em que seja promovida a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, sobretudo para os profissionais que almejam a inserção ou a qualificação para o trabalho no ensino superior.

Ao construir nossas análises em relação a essa categoria, inicialmente destacamos que, diferente da formação em mestrado, a quantidade de sujeitos com doutorado, ou inseridos nessa etapa de formação, é menor, representada por 31 sujeitos, sendo 21 destes com a formação concluída e 10 com a formação em andamento.

Este dado, que revela um número menor de sujeitos com formação em doutorado, sugere o entendimento de que se trata de um nível de formação mais exigente, que requer maior comprometimento com relação à disponibilidade de tempo, como também ao fato do acesso a essa formação ser mais restrito, com menor quantitativo de vagas ofertadas se comparado aos cursos de mestrado no Estado de Goiás. Isto pode ser reafirmado quando se verifica que, dentre os 31 sujeitos com doutorado concluído ou em andamento, 17 realizaram ou estão realizando esta etapa de formação em outros Estados e regiões do país.

Tabela 3 - Formação *stricto sensu*, em nível doutorado

Especificação dos dados informados	Categorias	Quantitativo de respostas	Porcentagem (%) – considerando o quantitativo de respostas
Formação em Doutorado	Doutorado concluído	21	68%
	Doutorado em andamento	10	32%
	Formados/Formandos em IES Públicas	23	74%
	Formados/Formandos em IES Privada	8	26%
Período de realização do doutorado	2000-2009	2	6 %
	2010-2020	19	61%
	Em andamento	10	32%
Áreas dos cursos de doutorado	Educação	10	32%
	Ciências da Saúde	7	23%
	Educação Física	6	19%
	Psicologia	2	6%
	Performances Culturais	2	6%
	Sociologia	2	6%
	Medicina	1	3%
	Ciências da Cultura Física	1	3%

Fonte: dados da pesquisa

Com relação às áreas dos cursos de doutorado frequentados pelos sujeitos da pesquisa, percebemos certa manutenção do que já foi apresentado na formação em mestrado. As áreas de Educação, Ciências da Saúde e Educação Física são as que aparecem em maior quantidade, tendo uma diferença mínima entre a 2ª e 3ª área mencionada. Já as demais áreas que aparecem em menor quantidade contribuem para reforçar o entendimento de que a formação do professor de Educação Física que atua no ensino superior em Goiás tem sido diversificada e, ao mesmo tempo, especializada em diferentes saberes.

De todo modo, assim como também foi possível perceber na formação em mestrado, os professores doutores e doutorandos que participaram da pesquisa atribuem grande importância a esta etapa da formação continuada, tanto para a inserção no trabalho, como também para o desenvolvimento profissional na docência universitária. Para 37 sujeitos, a formação em doutorado foi relevante para o ingresso como professor no ensino superior; 47 indicam esta formação como relevante para tratar de conhecimentos importantes para a atuação docente; para 42 o doutorado é fundamental para a garantia de reconhecimento profissional; e 37 destacam o fato do doutorado possibilitar valorização do trabalho, com recompensa financeira.

A valorização do doutorado pelos professores de Educação Física com atuação no ensino superior é satisfatória, na medida em que estes explicitam a compreensão de que a pós-graduação *stricto sensu*, com todos os limites ligados ao trato com conhecimentos relacionados diretamente à formação pedagógica, tem contribuído com a qualificação dos professores na profissão. Os dados revelam que o doutorado tem garantido maior segurança profissional e sustentação científica para a construção da identidade profissional. Quando chamados a apontar a importância que atribuem aos cursos de pós-graduação já realizados, incluindo o doutorado, 16 sujeitos da pesquisa apresentaram respostas que reafirmam o entendimento da pós-graduação como contexto de formação para a pesquisa e para a realização pessoal, como também respostas que sinalizam, ainda que de forma tímida, o reconhecimento desse contexto para a aquisição de conhecimentos voltados à formação pedagógica para o ensino superior. Vejamos algumas respostas⁵ apresentadas sobre a importância atribuída aos cursos de pós-graduação:

Confiança ao trabalhar. Segurança para meus alunos e para mim [...] (Docente 1).

Atualização acadêmica e científica (Docente 2).

[...] construir novas relações sociais e acadêmicas com outras instituições e

⁵ Para garantir o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, nas respostas apresentadas a identificação de cada docente é representada por uma numeração (1 a 53), respeitando a ordem de envio das respostas ao instrumento de coleta de dados.

pesquisadores, sendo importante para o desenvolvimento de pesquisas coletivas e intervenções sociais transformadoras [...] (Docente 3).

Interatividade, apropriação de novos saberes (Docente 4).

Amadurecimento acadêmico (Docente 7).

Atualização de conhecimentos, competências e prática na atuação profissional (Docente 9).

Possibilidade de uma mais adequada formação humana [...] (Docente 12).

Sobre a identidade profissional docente, nossa quinta categoria de análise, compreendemos ser um processo que ainda precisa avançar e se qualificar, na perspectiva de garantir apropriação dos conhecimentos didáticos e pedagógicos pelo professor. Principalmente, se houver “[...] uma real valorização do empenho na formulação de políticas institucionais de formação, estáveis e permanentes, voltadas para o aprimoramento da atividade de ensinar” no ensino superior (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 30).

Tal aprimoramento se mostra fundamental e necessário para consolidar uma identidade profissional articulada com conhecimentos sólidos, que possam orientar o professor em diversas atividades que compõem o exercício da docência no ensino superior, sobretudo aquelas relacionadas às atividades de ensino. Afinal, como mostram os dados, além de todos os sujeitos da pesquisa ocuparem a maior parte do tempo em práticas pedagógicas destinadas às disciplinas vinculadas ao curso de Educação Física em que atuam, também desenvolvem outros trabalhos relacionados ao ensino: 43 sujeitos estão envolvidos com a realização de orientação em trabalhos de conclusão de curso; 37 estão vinculados às atividades de estágio supervisionado; 21 acompanham o desenvolvimento de projetos de ensino; e 7 se envolvem com programas institucionais de formação inicial promovidos pela CAPES, como o Programa de Residência Pedagógica ou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Já com relação ao desenvolvimento da identidade profissional docente a partir da inserção dos sujeitos participantes da pesquisa em outras atividades acadêmicas, os dados mostram: 36 sujeitos envolvidos em alguma ação vinculada à produção do conhecimento; 28 atuando na coordenação e/ou participação em ações extensionistas; e 26 envolvidos com atividades de gestão.

Esses resultados, ao revelarem que as atividades de ensino ocupam centralidade entre os trabalhos realizados pelos professores de Educação Física no ensino superior, contribuem para reafirmarmos a relevância de refletir sobre como os conhecimentos pedagógicos e didáticos associados à docência universitária precisam ser cada vez mais inseridos no desenvolvimento da formação profissional dos

professores e, ainda, serem destacados como base para a construção da identidade docente. Base essa que, em concordância com Limonta (2013), deve ser articulada à compreensão da docência como essência do trabalho de qualquer professor e possível de ser produzida numa perspectiva crítica, com vistas a superar a lógica da transmissão do conhecimento.

Ainda é pouco expressiva a compreensão dos docentes da área de Educação Física acerca da relevância dos conhecimentos de ordem didático-pedagógica para a constituição de sua identidade profissional docente no ensino superior. Os 53 sujeitos da pesquisa, quando questionados sobre os conhecimentos que pensam ser necessários para o desenvolvimento da identidade docente e do trabalho no ensino superior, apresentaram diferentes respostas, que, após devidamente organizadas, analisadas e categorizadas, nos possibilitaram compreender os conhecimentos tidos como mais relevantes, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 - Conhecimentos necessários para o trabalho e a identidade docente

Conhecimentos necessários para o trabalho e a identidade docente no ensino superior	Quantitativo de respostas	Porcentagem (%) – considerando o quantitativo de respostas
Atualizações científicas a partir de artigos, livros, teses, dissertações e congressos	20	37%
Fundamentos básicos e específicos da área de Educação Física	15	28%
Didáticos, pedagógicos e metodológicos	11	21%
Generalistas e relacionados à diferentes áreas e saberes	4	8%
Adquiridos a partir da pesquisa e de cursos de pós-graduação	3	6%

Fonte: dados da pesquisa

Ainda que os conhecimentos destacados como mais relevantes sejam aqueles de caráter disciplinar, alcançados a partir da atualização científica, não deixa de nos chamar a atenção o reconhecimento direcionado por 20,7% dos sujeitos aos conhecimentos didáticos e pedagógicos, indicando-os como necessários para o trabalho e o desenvolvimento da identidade docente no ensino superior. Reconhecimento esse expresso a partir de algumas respostas sobre os conhecimentos necessários para atuação no ensino superior:

[Conhecimento e] atualizações sobre metodologias ativas (Docente 7).

Coerência entre o que está sendo estudado e a prática pedagógica e política. [A] busca de transformar o saber científico em saber escolar no tempo pedagógico disponível [...] (Docente 10).

Desenvolvimento humano, desenvolvimento pessoal, neurociência, teorias pedagógicas (Docente 19).

Conhecimento teórico e pedagógico (Docente 27).

Métodos de ensino. Tecnologias e conhecimentos específicos (Docente 47).

Além de conhecimento técnico, investimento na área didática e de oratória (Docente 51).

As respostas evidenciam indícios de que há uma compreensão na docência universitária em Educação Física que atribui relevância aos conhecimentos ligados ao ensino. Relevância que, por sua vez, contribui para que os docentes possam avançar numa perspectiva de compreensão do ensino universitário como atividade que exige uma docência comprometida com o exercício da reflexão, distante daquela tradicionalmente praticada e que trata de reproduzir conhecimentos memorizados e específicos de cada disciplina (PIMENTA *et al.*, 2003).

A defesa que tecemos em torno dos conhecimentos didático-pedagógicos e a relevância destes para a formação do professor de Educação Física que atua no ensino superior, não significa ignorar a necessidade de domínio de conteúdos específicos da área de formação inicial em Educação Física, mas reconhecer que não são suficientes para o desenvolvimento da identidade docente para o ensino superior. Conforme defendido por Pimenta *et al.* (2003), há de se considerar também no processo formativo a apropriação de saberes históricos e políticos relacionados à educação que possibilitem ao professor a capacidade de questionar e refletir acerca de sua identidade e função que desempenha.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões produzidas sobre a formação do professor que atua no ensino superior revelam que a docência universitária, incluindo a que ocorre na área de formação em Educação Física, tem sido historicamente influenciada por uma lógica instrumental e técnica, com valorização da ideia de que neste nível de ensino o “[...] importante é o domínio do conhecimento da área específica e das metodologias de pesquisa para sua produção” (VEIGA, 2011, p. 457). Compreensão esta que se mantém hegemônica, reforçada pela ausência de delineamentos políticos e teóricos mais claros, e que sustentem um conjunto

de conhecimentos específicos que devem ser agregados à formação do professor que visa a atuar neste nível de ensino.

Entendemos que estas reflexões encontram correspondência nos dados apresentados sobre a formação dos professores de Educação Física que atuam no ensino superior em Goiás. Revelam que os sujeitos da pesquisa cumprem com a realização de formação em cursos em nível *lato sensu* e *stricto sensu*, visto que se trata de exigência mínima para atuarem nesse nível de ensino. Mas expressam que tal formação, além de ser recente em Goiás (com significativo avanço nas duas últimas décadas), tem sido desenvolvida em cursos de diversas áreas, sem necessariamente haver aproximações com conhecimentos que tratam dos saberes didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento da docência universitária.

Chama a atenção o posicionamento de sujeitos que revelaram uma preocupação com os conhecimentos de ordem didática e pedagógica para o desenvolvimento do trabalho e identidade docente, mas ainda é notório que tal qualificação tem ocorrido em função da busca por especialização em determinadas áreas de conhecimento, e também mediante o predomínio da noção de que a atuação no ensino superior requer especificamente o desenvolvimento científico, a partir dos cursos de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. *In*: Almeida, M. I. de; Pimenta, S. G. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 19-43.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, 27 (2), 7-31. 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula**. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006. p. 15 – 40.

ANES, R. R. M. **Educação Física e função social docente: ideário pedagógico, formação e concepções de professor**. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Editora UEG, 2017.

ANES, R. R. M. Ensino Superior e Reestruturação Produtiva: os impactos no trabalho do professor. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 15, n. 33, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, E. R. M. Políticas de formação para o professor do ensino superior. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; E CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2. **Anais...** São Paulo, São Paulo, Brasil. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BORDAS, M. C. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28. **Anais...** Caxambu, MG, Brasil, 2005.

BRASIL. **Censo da Educação Superior Brasileira (MEC/INEP)**. Notas Estatísticas. 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. **Parecer do Conselho Federal de Educação nº 894/69**. Brasília, 1989b.

BRASIL. **Resolução nº 69, de 06 de novembro de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física. Brasília, 1989a. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>. Acesso em: jan. 2022.

BRZEZINSKI, I (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 1-126.

BRZEZINSKI, I. As políticas de formação de professores e a identidade Unitas Multiplex do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: BRZEZINSKI, I; SILVA, M. A. da (Orgs.). **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: PUC-GO, 2011. p. 15-50.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalidade docente**. Brasília: Plano Editora. 2002.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso. 2007.

CUNHA, M. I da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, 11 (32), 2006. p. 258-271. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: jan. 2022.

FONSECA, M.; FONSECA, D. M. da. A gestão acadêmica da pós-graduação *lato sensu*: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educação e Pesquisa**, 42 (1), 2016. p. 151-164. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/G9mvKqYGhR7RyDHJyQbqbYJ/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2022.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, 29 (2), 2004. p. 121-133. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article>. Acesso em: jan. 2022.

LIMONTA, S. V. A docência como núcleo do processo de formação no curso de pedagogia. *In*: Magalhães, S. M. O.; Souza, R. C. C. R. de (Orgs.). **Docência Universitária I: construções, utopias e inovações**. Goiânia: Editora América, 2013. p. 157-172.

LOPES, P.; CARBINATTO, M. V. Educação física e docência universitária: estado da arte das publicações em periódicos brasileiros. **Revista Docência do Ensino Superior**, 9, e002594, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2594>. Acesso em: 09 mar. 2022.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Editora Summus editorial, 2012.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em educação física. **Revista brasileira de história da educação**. 21, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/BvnwNPjjKtt8H5fPgj9CXd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MONTOVANI, I. C. de A.; CANAN, S. R. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. **Revista Internacional de Educação Superior**, 1 (2), p. 136-148, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650525>. Acesso em: nov. 2021.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. *In*: Barbosa, R. L. L (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 267-278.

QUEIROS, G. P.; AROEIRA, K. P. Professores em Docência no Ensino Superior: formação e desafios didático-pedagógicos no atual cenário brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, 12 (26), p. 18-36, 2020.

QUEIROZ, V. R. de F. Docência universitária: os desafios da formação para a complexidade. *In*: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R de (Orgs.). **Docência Universitária I: construções, utopias e inovações**. Goiânia: Editora América, 2013. p. 61-96.

SEVERINO, A. J. Da docência no ensino superior: condições e exigências. **Comunicações**, 20 (1), p. 43-52, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p43-52>. Acesso em: fev. 2022.

SEVERINO, A. J. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @mbienteeducação**, 2 (1), p. 120-128, 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 1-135.

SOUZA, R. C. C. R; MAGALHÃES, S. M. O.; GUIMARÃES, V. S. A produção sobre o professor no Centro-Oeste: um estudo interinstitucional. **Intermeio**, 13, p. 12-26, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2536>. Acesso em: fev. 2022.

VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. de. Docência na universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação. **Educação**, 36 (2), p. 219-234, 2011.

VEIGA, I. P. A. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Educação**, 36(3), 2011.

VENTURA, P. R. V. **A Educação Física e sua constituição histórica**: desvelando ocultamentos. 206f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

VILELA, N. S.; MELO, G. F. Ações formativas no contexto universitário: saberes e identidade docente. **Revista Docência do Ensino Superior**, 7 (1), p. 94-109, 2017.

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