

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: DISCUTINDO SUAS CARACTERÍSTICAS
CIENTÍFICO – PEDAGÓGICAS E FORMATIVAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sidnei Lopes dos Santos Junior

**Santa Maria, RS, Brasil.
2008**

**PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
DISCUTINDO SUAS CARACTERÍSTICAS CIENTÍFICO -
PEDAGÓGICAS E FORMATIVAS**

por

Sidnei Lopes dos Santos Junior

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

**Santa Maria, RS, Brasil.
2008**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
DISCUTINDO SUAS CARACTERÍSTICAS CIENTÍFICO -
PEDAGÓGICAS E FORMATIVAS**

elaborado por

Sidnei Lopes dos Santos Junior

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Hugo Norberto Krug, Dr. (UFSM).
(Presidente/Orientador)

Mariângela da Rosa Afonso, Dr^a. (UFPEL).

Dóris Pires Vargas Bolzan, Dr^a. (UFSM).

Deisi Sangoi Freitas, Dr^a. (UFSM).
(Suplente)

Santa Maria, 28 de março de 2008.

DEDICATÓRIA

Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre, porque nos ajudam na construção de nossas vidas, passo a passo, outras porque nos apresentam projetos e sonhos que, à principio, estão distantes. Outras ainda porque nos desafiam a construí-los sem nunca duvidar da sua capacidade, mesmo sabendo dos obstáculos que teremos pela frente. E quando nos damos conta, e o tempo tem passado tão depressa, parece tão tarde para lhes agradecer. Dedico este trabalho à memória de quatro dessas pessoas extraordinárias que muito para ele contribuíram.

Ao Pai, autodidata militante, cujo um dos seus sonhos era ter um filho diplomado, mesmo que ele mesmo não o fosse, e mesmo ciente que esse não é o único caminho para a sabedoria.

A Mãe, religiosa de fé inabalável, sou eternamente grato pela insistência em me mostrar a importância da educação. Pois, não foi apenas em numa oportunidade que tentei em vão abandonar a escola precocemente para adentrar o mercado de trabalho, e mesmo após o abandono escolar o incentivo para o retorno derradeiro pelo convencimento.

A Ernani e Helena, tios, padrinhos e grandes amigos, obrigado pela hospitalidade, apoio incondicional e, sobretudo, pelo incentivo de enfrentar o vestibular em duas ocasiões, mesmo que eu não soubesse ao certo o que era isso, o que representava para a minha carreira. Vocês viram em mim qualidades e um futuro que eu ainda não via. Por culpa de vocês tem-se hoje no mundo um incipiente e esforçado balconista/padeiro a menos, mas um professor a mais.

A todos vocês o meu muito obrigado continua sendo pouco.

AGRADECIMENTOS

Ao Patrão Velho, o meu sincero muito obrigado, pelas andanças do pago, pela família sem iguala, pela linda prenda cheirosa, pelo gosto do mate amargo amigo e pelas inúmeras conquistas a laço e espora.

À amada esposa, pela presença amiga e compreensiva. Pelas longas horas subtraídas de nosso convívio. Com você, compartilho meus medos e imperfeições, minhas aflições na tranqüilidade de um amor verdadeiro.

À minha família como um todo e em especial aos meus pais e irmãs pelo exemplo de fé, amor e perseverança.

Aos tios Ernani e Helena, e aos primos Beto e Andréia pela acolhia, amparo e incentivo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM pela satisfação de participar desse processo formativo.

Agradeço ao professor Hugo Norberto Krug pela confiança e credibilidade depositadas em mim ao longo de tantos anos de parceria, pelos ensinamentos passados, pelos desafios propostos, que não foram poucos, pela amizade, e acima de tudo, por ser o meu primeiro modelo de professor. Talvez por sua culpa, vislumbrei um difícil ideal nesta profissão, mas não impossível.

De forma subjetiva, à instituição de Ensino Superior, palco deste estudo, pela atenção e hospitalidade dedicadas a esta pesquisa.

À família Zanini como um todo, pela relação de afeto, respeito e também pelas inúmeras e diversas discussões salutares e produtivas.

À professora Neiva Pereira, a quem tenho tanto a agradecer. A sua contribuição foi fundamental para a realização deste estudo.

À professora Désirée Motta-Roth pelas inestimáveis contribuições acadêmicas e lições de vida compartilhadas pelas inúmeras horas de convívio.

Às queridas professoras da Rede Municipal de Ensino de Itaara com quem convivi, agradeço pelo amparo numa etapa difícil de minha carreira profissional e, sobretudo pelo incentivo em seguir em frente.

À inesquecível E.M.E.F. Ruben Bento Alves de Caxias do Sul, pela receptividade e compreensão, e por ter me inserido numa difícil e desgastante realidade educacional que estranhamente teimamos em negligenciar. Pelos intensos

momentos de discussões compartilhados, que não foram poucos, mas também pelos inúmeros e igualmente inesquecíveis momentos de aprendizado e descontração compartilhados com colegas, funcionários e alunos.

A todos os meus pares do GEPEF, em especial aos “velhos” amigos de fé e irmãos por afinidade e Leonardo G. Krüger, “Manolo”, Victor Julierme, “Monstro”, Marcio, “Estratégico”, Ana P. Bernardi, “Estrela”, Ana Cristino, Ana Paula Daniel, pelo apoio, pelo incentivo, e pela amizade cultivada e regada a cada reencontro.

De forma muito carinhosa e especial, aos meus amigos e colegas aqui de Caxias do Sul, Liliane Nobre Lima, “Lili”, Maria Clarissa Zanini, “Kay” e Vinicius de Oliveira Freitas, “Vini”, o meu sincero e profundo agradecimento pelas diferentes momentos de descontração e amparo.

À E.M.E.F. Rosário de São Francisco de Caxias do Sul, minha segunda casa, onde encontrei apoio e compreensão da Direção e dos demais professores num momento difícil de minha carreira profissional.

EPÍGRAFE

Canção Óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me:
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porquê êsses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque êsses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

(Paulo Freire, Genève, Março 1971)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DISCUTINDO SUAS CARACTERÍSTICAS CIENTÍFICO - PEDAGÓGICAS E FORMATIVAS

AUTOR: SIDNEI LOPES DOS SANTOS JUNIOR
ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 28 de março de 2008.

A presente pesquisa buscou caracterizar e compreender a situação atual da docência no Ensino Superior da Educação Física - Licenciatura, abordando sua participação em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* e a produção científica na tentativa de compreender as relações estabelecidas entre o processo de formação de professores universitários de Educação Física, a formação inicial de professores de Educação Física e a própria Educação Física Escolar. A investigação se caracterizou como um estudo de caso descritivo, tendo uma abordagem quali-quantitativa, e utilizando-se como fonte de coleta de informações análise documental do Currículo Lattes de onze professores de Educação Física do Curso de Licenciatura em Educação Física de uma IES privada de Caxias do Sul (RS). Para interpretar e analisar as informações obtidas ao longo do processo investigativo, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que culminou na construção de duas categorias de análise, a saber: formação permanente e a produção científica. As constatações provenientes dessa análise evidenciaram que o corpo docente estudado é composto por 64% com mestrado, 27% com especialização e apenas 9% com doutorado; estando abaixo da média das demais IES privadas quanto ao número de professores doutores e essa característica têm repercutido negativamente na produção científica, na medida em que foram publicados apenas 77 trabalhos, o que dá uma média baixa de sete publicações por professor, denotando a tendência destes em desenvolver e publicar poucas pesquisas, empobrecendo a relação com o ensino e a extensão. Também se verificou que a aproximação tanto da pós-graduação como da produção científica destes docentes com a Educação Física inserida na Educação Básica é mais intensa na pós-graduação, representando 89%, mas na produção de conhecimento, contudo, esse índice baixa para 67% das publicações, e isso se deve em parte ao fenômeno da pluralidade e ambigüidade científica da área, da amplitude de seu mercado de trabalho que estariam gerando esses conflitos de identidade profissional e prejudicando o seu enfoque pedagógico, tanto nos cursos de pós-graduação quanto nos próprios cursos de Licenciatura. Pode-se entender que essa baixa produção científica decorre devido a três fatores: o pouco tempo de atuação da IES investigada junto ao mercado de trabalho, o reduzido número de professores - doutores em seu quadro docente, e pelo elevado números de docentes o em desenvolvimento profissional. As conclusões apontaram reflexões e sugestões acerca dessas lacunas formativas que poderão ser desenvolvidas por novas investigações e ações institucionais como: necessidade dessa IES privada de aumentar o número de doutores no curso de Educação Física – licenciatura, a adoção de uma política de caráter institucional de incentivo e fomento a produção científica destes docentes, independentemente de sua titulação, é necessária desde de que hajam linhas de pesquisas definidas e o desenvolvimento de projetos institucionais de pesquisa, a implementação de cursos de pós – graduação *Stricto Sensu*. Os resultados e conclusões evidenciam a importância do desenvolvimento de pesquisas indissociadas das demais funções docentes e relacionada às duas realidades que lhe dizem respeito: a da Educação Superior e a da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de Professores, Docência no Ensino Superior, Educação Física Escolar.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

PHYSICAL EDUCATION UNIVERSITY PROFESSOR: DISCUSSING ABOUT SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL AND FORMATIVE CHARACTERISTICS

AUTHOR: Sidnei Lopes Dos Santos Junior
ADVISER: Hugo Norberto Krug

Date and Place of the Defense: Santa Maria, March 28th, 2008.

This research aimed at characterizing and understanding the current professors' situation at Higher Education in Physical Education courses – specifically teachers' formation courses – by approaching their participation in *Stricto Sensu* post-graduation courses as well as their scientific production so that it is possible to comprehend established relations among Physical Education professors' formation processes, Physical Education teachers' initial formation and Schooling Physical Education itself. This investigation consists of a descriptive case study in a quasi-quantitative approach, making use of eleven Physical Education teachers' curriculum *lattes* analysis as a source of information, considering that they work in a private higher education institution in Caxias do Sul city (RS). In order to interpret and analyze data from this investigative process, the content analysis technique was used. Two categories of analysis resulted from this interpretation, that is, continuous formation and scientific production. The results show that the teaching staff considered in this research is composed by 64% masters, 27% who have concluded a specialization course and only 9% with doctorate. Considering that, it can be considered a low level of doctors among Higher Education Institutions and this fact influences negatively in the institution scientific production, being that only 77 papers were published, indicating 7 publications by professors. In this way, it is possible to say that there are little research published, what impoverishes the teaching and extension relation. It was also verified that the approximation not only of the professors' post-graduation course but also their scientific production about Physical Education in Basic Education is more intense during the post-graduation, representing 89%, but in the knowledge production, however, this rate lows to 67% of the publications and this is due to the phenomenon of scientific plurality and ambiguity of the area, of the work market's big range, what were generating these professional identity conflicts and prejudicing its pedagogical concentration not only in post-graduation courses but also in teacher's formation ones. It is possible to understand that this low scientific production is due to three factors: the little time of this higher education institution performance at the labor market; the reduced numbers of professors with doctorate in their teaching staff and high number of professors in professional development. The conclusion pointed to reflections and suggestions about these formative gaps that can be developed by new institutional investigations and actions such as: the necessity of this higher education institution in hiring more professors who have concluded their doctorate course to work in the Physical Education course of teachers' formation, the adoption of politics with institutional character to motivate and promote these professors scientific production, independently on their levels of study, it is necessary since there are research lines defined and the development of institutional research projects, *stricto sensu* post-graduation courses implementation. The results and conclusions makes evident the importance of developing researches associated to other teaching functions and related to both realities: Higher Education and Basic Education.

Key-words: Teachers' Formation; Teaching in Higher Education, School Physical Education

LISTA DE ABREVIATURAS

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

EF – Educação Física

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

CTGs – Centros de Tradições Gaúchas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SESu – Secretaria de Ensino Superior

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CNE – Conselho Nacional de Educação

FEE – Fundação de Economia e Estatística

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDESE – Índice de Desenvolvimento Sócio-Econômico

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Síntese das Temáticas Investigadas na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado pelos docentes de Educação Física de uma IES do setor privado de Caxias do Sul atuantes no curso de licenciatura em Educação Física e sua vinculação a conhecimentos diretamente e/ou indiretamente vinculados às temáticas da Educação Física Escolar.....	78
QUADRO 2 – Linhas de pesquisa dos docentes universitários de uma IES do setor privado da cidade de Caxias do Sul atuantes no curso de Educação Física – Licenciatura de acordo com seu Currículo Lattes.....	86
QUADRO 3 – Projetos de Pesquisa dos docentes universitários de uma IES do setor privado da cidade de Caxias do Sul atuantes no curso de Educação Física – Licenciatura de acordo com seu Currículo Lattes.....	88

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Participação dos docentes de Educação Física de uma IES do setor privado de Caxias do Sul atuantes no curso de licenciatura em Educação Física em pós-graduações realizadas por estes em nível de mestrado e doutorado.....	68
TABELA 2 – Áreas de Concentração das pós-graduações em nível de mestrado e doutorado dos docentes de Educação Física de uma IES do setor privado de Caxias do Sul atuantes no curso de licenciatura em Educação Física.....	72
TABELA 3 – Linhas de pesquisa das pós-graduações em nível de mestrado e doutorado cursados pelos docentes de Educação Física de uma IES do setor privado de Caxias do Sul atuantes no curso de licenciatura em Educação Física.....	75
TABELA 4 – publicações científicas dos docentes universitários de uma IES do setor privado da cidade de Caxias do Sul atuantes no curso de Educação Física – Licenciatura, considerando-se apenas Artigos Completos publicados em periódicos, Trabalhos Completos publicados em anais de congressos, Capítulos de Livros Publicados e Resumos Expandidos Publicados em anais de congressos.....	82
TABELAS 5 – Temáticas publicadas via produção científicas dos docentes universitários de uma IES do setor privado da cidade de Caxias do Sul atuantes no curso de Educação Física – Licenciatura e sua vinculação a conhecimentos diretamente ou indiretamente vinculados à temática da Educação Física escolar.....	89

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Organização do Sistema Educacional Brasileiro – MEC	115
---	-----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICES A – Termo de Concessão Institucional.....	117
APÊNDICES B – Termo de Concessão Docente.....	118
APÊNDICES C – Ficha de Análise Documental: formação permanente.....	119
APÊNDICES D – Ficha de Análise Documental: produção científica.....	120
APÊNDICES E – Matriz de análise.....	120

SUMÁRIO

1. CAMINHANDO COM O PESQUISADOR: Início de uma grande aventura.....	17
1.1. Os passos andados pelo pesquisador.....	17
1.2. Dos passos andados à focalização e delimitação do problema.....	22
1.3. Dos caminhos escolhidos aos temas e objetivos propostos.....	25
2. CONHECENDO OS CAMINHOS ESCOLHIDOS A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS INTERLOCUTORES: alguns perigos na caminhada....	28
2.1. Docência: conceito e constatações.....	28
2.2. A Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) e a expansão do Ensino Superior Brasileiro.....	29
2.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) ante a formação científico - pedagógica de professores universitários....	33
2.4. Teorizando e discutindo as funções formativas da docência universitária.....	35
2.5. As funções formativas da docência universitária e o processo de desenvolvimento profissional docente: algumas problematizações.....	38
2.6. As singularidades formativas da área de Educação Física.....	42
2.7. Abordagens e tendências pedagógicas da Educação Física brasileira.....	47
2.8. A produção científica em Educação Física: falas, enfoques e paradigmas.....	48
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS: TRAÇANDO O MAPA DAS TRILHAS	52
3.1. Delineamentos da pesquisa: caracterização e conceituação do estudo de caso.....	52
3.2. Os pormenores de um estudo de caso.....	55
3.3. Etapas de desenvolvimento da pesquisa: aporte teórico.....	56
3.4. Procedimentos metodológicos e instrumento de coleta de informações: a análise documental aplicada ao currículo.....	57
3.4.1. Procedimentos metodológicos e instrumento de coleta de informações: as etapas seguidas no processo de uso da técnica de análise de conteúdo.....	58
3.4.2. Procedimentos metodológicos e instrumento de coleta de informações: a fase de interpretação referencial.....	59
3.5. Participantes do estudo e delimitação do campo investigativo.....	60
3.6. O contexto da pesquisa: aspectos geográficos, econômicos e socioculturais.....	61
3.6.1. O contexto da pesquisa: aspectos educacionais das IES da cidade de Caxias do Sul.....	62
3.7. Procedimentos para a análise e interpretação das informações.....	63
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA CAMINHADA: ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS RETRATOS DE UMA JORNADA INVESTIGATIVA.....	65

4.1. Construindo as categorias e subcategorias de análise: a formação permanente e a produção científica e seus desdobramentos.....	65
4.1.1. Formação Permanente: apresentação e discussão da análise da formação permanente dos docentes de EF de uma IES do setor privado de Caxias do Sul atuantes no curso de Licenciatura em EF.....	65
4.1.2. Produção Científica: apresentação e discussão da análise da produção científica dos docentes de EF de uma IES do setor privado de Caxias do Sul atuantes no curso de licenciatura em EF.....	81
5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES: APONTANDO OS PERIGOS ESCONDIDOS NA MATA E OS NOVOS CAMINHOS A SEGUIR.....	92
5.1. Formação permanente e IES privada: características e constatações	93
5.2. Formação permanente e produção científica: sua vinculação à Educação Física Escolar.....	97
5.3. Sugestões para continuidade deste estudo e algumas considerações de fechamento.....	101
5.3.1. Sugestões de ações que poderiam favorecer um aumento da produção científica dos docentes de Educação Física de uma IES privado de Caxias do Sul, atuantes no curso de Educação Física – Licenciatura.....	102
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXOS.....	114
APÊNDICES	116

1. CAMINHANDO COM O PESQUISADOR: INÍCIO DE UMA GRANDE AVENTURA

1.1. Os passos andados pelo pesquisador¹...

Para Maturana (2001), um pesquisador não encontra um problema ou fenômeno a ser explicado fora dele mesmo, mas, ao contrário, ele constitui um problema ou fenômeno a ser estudado a partir de seu próprio domínio de experiências ao deparar-se numa pergunta que deseja responder. O mesmo autor ressalta ainda que por mais que neguemos, a ciência é baseada em nossos desejos e interesses, e o curso seguido pela ciência no mundo que vivemos é guiado por nossas emoções e não apenas pela nossa razão, na medida em que nossos desejos e emoções constituem as perguntas que fazemos ao fazermos ciência.

Com base nessa afirmativa, julga-se ser imperativo, antes de prosseguirmos com o presente estudo dissertativo propriamente dito, tomar conhecimento do percurso acadêmico do pesquisador, que dentro desse conjuntura, surge como fator importante para a compreensão do significado desta Dissertação de Mestrado num contexto acadêmico mais amplo.

Assim sendo e considerando-se estas reflexões iniciais, no tocante ao porque desta iniciativa, cabe salientar aqui que a vida acadêmica desse pesquisador teve início no segundo semestre letivo de 1999 e, depois de dois semestres letivos, direcionou-se com maior curiosidade e intensidade para os aspectos educacionais, pedagógicos e culturais que circundam a Educação Física, ainda que num currículo generalista que até então vigorava e habilitava o professor de Educação Física para atuar não apenas na docência escolar.

¹ Sidnei Lopes dos Santos Junior possui graduação em Educação Física Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2003) e especialização em Pesquisa e Ciência do Movimento Humano *Latu Sensu* - Sub-Área: Pedagogia do Movimento Humano pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (2006). Atualmente é professor concursado da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, onde tem atuado junto as séries finais do ensino fundamental da E.M.E.F. Rosário de São Francisco.

Contudo, categoricamente, foram as mais variadas inserções e atuações em projetos de extensão universitária, que deram a ele uma conotação pedagógica e investigativa através da participação em grupos de estudos, participação em eventos de divulgação científica e, principalmente, a prática pedagógica na educação informal proporcionada na extensão universitária.

Na extensão universitária, o mesmo teve uma significativa experiência na educação não-formal, contando ainda muitas oportunidades de realizar pesquisas ainda incipientes e de pequeno porte, sendo que, ainda nesta época, o mesmo observava a existência de uma denotada carência de estudos mais aprofundados acerca da extensão e seus complexos aspectos pedagógicos e socioculturais levando-o a buscar, de maneira autônoma, o que vinha a ser extensão universitária numa perspectiva histórica e formativa.

Nesse sentido, dentro de todas as participações em projetos de extensão universitária na área de Educação Física, a que mais o marcou foi a sua participação, por cerca de quatro anos, na área da “Educação Física Adaptada”, e em especial no “Grupo de Trabalho Apóie-se”, atuando em práticas pedagógicas, grupos de estudos, grupos de discussão e debates acalorados, além de participar ativamente na organização de eventos esportivos, artísticos e de lazer comunitário voltados à integração de pessoas com necessidades especiais e na participação de eventos nacionais e internacionais dessa área específica, com apresentação e exposição de trabalhos científicos. Teve também, inserções extensionistas em outras áreas como “Lazer e Recreação Comunitária”.

Dentro desta perspectiva, no período em que realizou o Relatório de Estágio Profissionalizante em Educação Física, o mesmo aproveitou essa oportunidade para entrelaçar extensão, ensino e pesquisa ao desenvolver uma pesquisa-ação no âmbito do projeto de extensão universitária “Atividades Lúdicas Psicomotoras” vinculado ao “Grupo de Trabalho Apóie-se”, durante todo o primeiro semestre letivo do ano de 2003, intitulado “Atividades Lúdicas Psicomotoras: Refletindo o Ensino na Extensão Universitária”, tendo a orientação da professora Dr^a. Luciana Érina Palma do Centro de Educação Física de Desportos da UFSM (SANTOS JUNIOR, 2003).

Esse estudo teve como objetivo principal analisar a realidade da prática pedagógica da extensão universitária identificando possíveis problemas e buscando soluções coletivas para o mesmo. Para atingir o objetivo proposto, os procedimentos metodológicos aplicados consistiram numa análise documental do escopo teórico do

projeto de extensão, na observação de aulas e numa entrevista semi-estruturada com acadêmicos dos cursos de Educação Física, Educação Especial, Pedagogia e Psicologia da UFSM, todos atuantes no já citado e referido projeto de extensão universitária (SANTOS JUNIOR, 2003).

Os resultados dessa investigação realizada como Relatório de Estágio Profissionalizante em Educação Física, demonstraram primeiramente que a atividade extensionista investigada estava distante de se consolidar como uma prática pedagógica não-formal, com alguma intencionalidade educativa, porquanto se constatou ainda que a mesma carecia de uma melhor articulação de ordem didática, bem como teórico-prática, ou seja, relacionar o corpo teórico do projeto com a prática pedagógica dos acadêmicos (SANTOS JUNIOR, 2003).

Entretanto, num segundo momento da investigação voltado para a reflexão em grupo acerca dessa prática pedagógica desenvolvida por esses acadêmicos, pode-se redimensioná-la mutuamente a ponto de causar-lhe melhorias nos aspectos didático-pedagógicos, além de possibilitar a construção de conhecimentos teórico-práticos a partir do confronto com a realidade pedagógica ali existente. Pode-se também proporcionar aos sujeitos dessa pesquisa uma reflexão sobre a complexa realidade educacional e lhes despertar a consciência e o compromisso social, entre outros benefícios que a atividade de extensão universitária pode trazer aos acadêmicos e docentes (SANTOS JUNIOR, 2003).

Assim, através desse estudo, foi possível demonstrar que a extensão universitária poderia ser entendida como um veículo de formação inicial relevante, uma vez que propiciava a experiência teórico-prática, o envolvimento em discussões educacionais amplas e, portanto, a extensão universitária poderia ser considerada de suma importância para que o futuro professor de Educação Física tomasse conhecimento das dimensões pedagógicas, sociais, culturais e políticas de sua profissão, bem como de sua função social. Contudo, constatou-se que, para que esta formação do acadêmico de Educação Física se concretizasse, era preciso que, durante o curso, o estudante entrasse em contato e se envolvesse em práticas pedagógicas, o que poderia ser feita através do engajamento em atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária que proporcionam um campo de aplicação do conhecimento curricular (SANTOS JUNIOR, 2003).

As constatações oriundas desta pesquisa deram suporte para a realização de outra investigação, agora junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência do

Movimento Humano, na forma de um estudo Monográfico de Especialização orientado pelo professor Dr. Hugo Norberto Krug, e intitulada “Extensão Universitária: Contribuições à Formação Inicial de Professores de Educação Física”, concluída em janeiro de 2006 (SANTOS JUNIOR, 2006).

Essa pesquisa, na realidade, constituiu-se em um desdobramento da anterior na medida em que visava aprofundar o conhecimento existente da formação inicial de professores de Educação Física com foco ainda nas funções formativas da extensão universitária, onde se buscou estudar de maneira sistematizada, agora junto aos docentes universitários efetivos e extensionistas do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM, quais eram de fato as possíveis características contributivas da extensão universitária para a formação profissional inicial de professores de Educação Física da UFSM, caracterizando-se como um estudo de caso do tipo pesquisa social descritiva qualitativa-quantitativa (SANTOS JUNIOR, 2006).

Nesse estudo de Santos Junior (2006), foram realizadas entrevistas com onze docentes universitários efetivos e analisados documentos de trinta e nove projetos de extensão universitária do CEFD/UFSM.

Na interpretação dessas informações, constatou-se principalmente que a extensão universitária do CEFD/UFSM apresentava as seguintes características contributivas à formação inicial de professores de Educação Física:

- 1) Possibilitava aos seus acadêmicos envolvidos nela a atuação em práticas educativas não-formais com populações diferenciadas, como: pessoas com necessidades educativas especiais, gestantes, crianças, adolescentes, e, principalmente, idosos;
- 2) Evidenciou-se também a existência de diferentes locais para a atuação desse graduando em Educação Física, tais como: asilos, clubes, CTGs, academias, empresas e escolas. Apesar disso, havia uma concentração excessiva de projetos de extensão universitária desenvolvidos na própria UFSM, o que prejudicava a relação da IES com a realidade local e regional;
- 3) Constatou-se ainda que apenas 31% dos docentes efetivos do CEFD/UFSM atuavam na extensão universitária. Todavia, esse percentual foi considerado relevante se considerarmos que se tinha uma média de três projetos e meio para cada um destes docentes atuantes na extensão universitária, e, também, pelo fato de que, a nível institucional, identificou-se, através de suas falas e posteriormente da

própria literatura especializada, uma valorização maior da pesquisa em relação ao ensino e, principalmente, à extensão universitária, o que para estes professores investigados vinha inibindo a participação tanto docente como discente na extensão universitária;

4) Avaliou-se que não existia, até aquele momento, uma política de extensão universitária à nível institucional a ser seguida, ficando os rumos da mesma dentro da autonomia dos docentes, ocasionando desequilíbrios de ações na extensão universitária, o isolamento social da universidade e comprometendo o princípio legal da indissociabilidade;

5) Observou-se que havia um descompasso formativo na relação universidade-escola, uma vez que, segundo os estudos de Kunz (1994) e Menezes Filho (2002), a tendência predominante no ensino da Educação Física em escolas era a técnico-esportiva e na extensão universitária do CEFD/UFSM foi constatado o domínio da concepção biológico-funcional. Isto, a nosso ver, prejudicava o então futuro licenciado em Educação Física na medida em que a escola é um mercado de trabalho potencial e o mesmo não teria experiência em atividades técnico-esportivas na extensão.

6) Por fim, a extensão universitária estranhamente mostrou-se pouco interessada em relacionar-se com a escola, muito embora forme acadêmicos para esse meio, devido à baixíssima incidência de projetos de extensão universitária do CEFD/UFSM na escola. Essa tendência tem deixado os acadêmicos distantes da realidade da disciplina de Educação Física enquanto componente curricular e, conseqüentemente, dos seus problemas, tais como: escassez de materiais didáticos; infra-estruturas deficitárias; o número de alunos por turma; a defasagem na relação idade-série; etc.

Pode-se concluir que a extensão universitária, até aquele momento específico investigado, vinha sofrendo com a negligência e descaso de ambas as partes, tanto governamental como da própria universidade, ficando seus rumos ao mesmo tempo ancorados e escorados nas costas de alguns poucos docentes e até mesmo discentes que, por vontade própria, persuasão, dedicação e, principalmente, por acreditarem na extensão universitária não apenas como uma via de mão dupla de formação profissional, mas como um meio de se relacionar reciprocamente com a sociedade, ou somente aproximar-se dela, pois como a universidade vai mudar seu

entorno social se *a priori*, não se aproxima e até mesmo não a conhece? (SANTOS JUNIOR, 2006).

1.2. Dos passos andados à focalização e delimitação do problema

O problema principal desta investigação tem sua origem na lacuna identificada por Santos Júnior (2006) e já relatada anteriormente, onde foi evidenciada principalmente a dificuldade da extensão universitária em Educação Física num caso específico, como do CEFD/UFSM, de se relacionar com o meio escolar formal. É importante ressaltar que a explicação encontrada para explicar tal dificuldade não foi bem elucidada pelo autor naquela oportunidade. Todavia, os próprios docentes universitários de Educação Física entrevistados naquele estudo apontaram como fator determinante para a ocorrência desse afastamento entre IES e Educação Básica as características formativas dos professores universitários de Educação Física daquela IES, pós-graduados em sua maioria em áreas de concentração distantes da Educação Física Escolar como biomecânica, psicologia, fisiologia etc.

Desta maneira, a inquirição que surge neste momento, diante deste problema, é se esta dificuldade de a Educação Física, entendida como área de formação de professores, de se relacionarem com a Educação Básica é um fato isolado e, portanto, circunscrito à extensão universitária ou seria uma característica das próprias Instituições de Ensino Superior que teriam dificuldade de se aproximar da Educação Básica, o que a priori se constituiria numa clara violação de sua vocação formativa, a partir do entendimento legal de que os institutos superiores de educação são responsáveis pela manutenção de cursos formadores de profissionais para a educação básica, normal e superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Lei nº. 9.394/1996, art. 63).

Nesse rumo de argüição, em recente estudo, feito por Carvalho (2004), citado por Lüdke; Cruz (2005), focalizando apenas pesquisas efetuadas por docentes

universitários sobre a rede pública de Ensino Fundamental ajuda a delimitar o problema proposto. As autoras analisaram pesquisas feitas com apoio do CNPq² e suas conclusões indicaram essencialmente que o pesquisador da universidade encontra-se muito bem preparado teórica e metodologicamente, muito bem informado sobre a produção acadêmica de seus pares, mas não tem sido capaz de chegar com seus recursos até os problemas vividos pelos professores e alunos da Educação Básica. As autoras constataram ainda que cerca de 70% das pesquisas sobre a escola pública do Ensino Fundamental não deixam claro o avanço teórico, experimental ou prático obtido por elas, nos projetos e relatórios de pesquisa.

Cardoso; Gaya (2006), ao analisarem a produção científica em Educação Física, constaram que grande parte dessas publicações não se referencia a Educação Física Escolar, evidenciando um distanciamento entre a produção de conhecimento da área com a Educação Básica.

Diante dessas constatações não é de se estranhar que a Educação Física, enquanto área de formação de professores e de construção de conhecimento, sofra severas críticas internas e externas, a começar por Moreira (1988, p. 266), que ainda na década de 80 afirmava que os cursos de Licenciatura “(...) em 50 anos dedicados a licenciatura, os cursos de Educação Física, a nível superior, não conseguiram desenvolver competência para o trabalho em Educação Física formal (...)”.

Além disso, ao invés da formação profissional despertar um interesse pelo processo educacional, ela sempre esteve voltada à tecnicidade da atividade motora e aprendizagem de habilidades esportivas específicas, contrariando princípios de crescimento e desenvolvimento humano, caracterizando profissionais parcialmente comprometidos com o processo educacional, ou seja, formando pseudo-educadores (MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988).

Para Medina (1983, p. 245), “(...) os licenciados em Educação Física, além de terem poucas noções sobre a finalidade da Educação e da Educação Física no ensino formal, supervalorizam a competição, o resultado e a vitória, objetivos próprios do esporte”.

Essa formação inadequada do professor de Educação Física recebida na Licenciatura é apontada como a grande responsável por ter deixado a Educação

² O CNPq é o mais importante órgão governamental de financiamento de pesquisa, em todas as áreas, no país.

Física, ainda hoje, cercada de preconceitos e dilemas. Logicamente, ao generalizar, cometemos injustiças, pois muitos profissionais da área são comprometidos com a Educação Física e que buscaram discutí-la, estudá-la e questioná-la, provando a sociedade que esse profissional tem algo a oferecer, conquistando o devido valor e respeito à área. Reformularam-se os currículos dos cursos de Licenciatura e criou-se, em algumas instituições, o curso de Bacharelado em Educação Física, traçando um novo perfil de profissional. Tem-se agora a opção, o licenciado para atuar no ensino regular e o bacharel para atuar em qualquer segmento que não seja o ensino formal. Agora, tanto na Licenciatura como no Bacharelado, o conhecimento deve ter uma importância maior do que o desempenho físico. O produto que se busca é a formação de professores ou profissionais e não de atletas, e a atividade de ambos é eminentemente intelectual e apenas não física (GHILARDI, 1998).

Numa outra perspectiva, faz-se urgente também a necessidade da pesquisa no meio do professorado, a universidade busca alguns caminhos, contribuindo com os cursos de formação e (re)qualificação (*sic*³), mas ainda não encontrou um meio eficaz de levar a pesquisa ou até mesmo incentivá-la no âmbito escolar de ensino fundamental e médio (MARQUES, 2008).

Nesse sentido, o presente estudo pretende abordar essa questão problemática da aparente resistência das Instituições de Ensino Superior enquanto formadora de professores para diversos níveis educacionais de se aproximar da Educação Física inserida na Educação Básica com foco prioritariamente nas características dos docentes universitários agregadas em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, bem como verificar se esse docente vem cumprindo uma de suas atribuições, no que tange à produção científica e à formação de professores de Educação Física qualificados para atuarem na Educação Básica.

Dessa forma, o debate aqui proposto é pertinente ao momento atual da Educação Física brasileira e é plenamente justificável, muito embora, não se tenha uma resposta definitiva às questões levantadas ao final do estudo, mas certamente

³ A palavra "sic" é usada para evidenciar que o uso incorreto ou incomum de pontuação, ortografia ou forma de escrita presente em uma citação, provem do autor original da mesma e serve assim para deixar claro ao leitor que não houve um erro de tipografia. Além desse uso como advertência, a palavra também pode ser empregada para denotar ironia.

contribuirá para uma melhor compreensão da natureza da formação de professores de Educação Física.

1.3. Dos caminhos escolhidos aos temas e objetivos propostos

Nesta subseção, enseja-se apresentar os objetivos deste estudo e, concomitantemente, o tema desta investigação que se principia bem como algumas considerações sumárias e oportunas que orientaram nossas discussões nesta jornada.

Assim sendo, salientamos que o tema escolhido para aprofundar esta discussão teve origem, como vimos anteriormente, na investigação da formação inicial de professores de Educação Física, tendo como foco prioritário a extensão universitária, e passa, a partir deste momento, necessariamente e talvez inevitavelmente, pelo estudo sistemático da docência no Ensino Superior com ênfase na área de Educação Física, a fim de agregar novas informações a esse mosaico, a cerca da formação de professores de Educação Física e suas relações tanto com as funções básicas da universidade como com a Educação Básica.

Dessas colocações, deve-se ressaltar que tanto os objetivos secundários como o principal deste estudo são também originários das duas outras investigações já realizadas e relatadas aqui anteriormente e que evidenciaram que, se por um lado a extensão universitária indubitavelmente contribui de diversas formas na formação inicial de futuros professores de Educação Física e até mesmo na formação permanente e complementar dos próprios docentes de uma IES, por outro, expôs algumas lacunas formativas problemáticas que requerem uma maior atenção e estão, em alguma medida, relacionadas à docência universitária em Educação Física – Licenciatura que necessitariam serem melhor investigadas e discutidas a partir de um ponto de vista eminentemente científico - pedagógico.

A partir desses esclarecimentos, pode-se dizer que o objetivo principal desta investigação é procurar caracterizar os aspectos científicos, pedagógicos e formativos dos docentes universitários de Educação Física atuantes em um curso de Graduação de Educação Física com habilitação para Licenciatura de uma IES do setor privado de Educação Superior da cidade de Caxias do Sul, na tentativa de

compreender as relações estabelecidas entre o processo formativo de constituição do professor universitário de Educação Física e sua relação com Educação Física Escolar, com intuito de contribuir com novos elementos para área de formação de professores de Educação Física.

Assim sendo, com o intuito de propiciar o detalhamento desse objetivo principal apresentado, emergem os objetivos específicos desta investigação onde buscar-se-á identificar as características da formação permanente⁴ dos docentes universitários de uma IES atuantes em um curso Graduação de Educação Física com habilitação para Licenciatura, da cidade de Caxias do Sul (RS), que os mesmos agregaram, ao longo de sua participação em cursos de pós - graduação, bem como Identificar as características formativas, de atuação e produção científica dos docentes universitários, analisando as implicações destas com a formação de professores de Educação Física;

A identificação desses problemas se faz também necessária na medida em que, de acordo com Krug (2001), há um crescente desprestígio da área de Educação Física perante a sociedade, e segundo este mesmo autor, vários são os motivos apresentados como causadores de tal fato, entre eles, e talvez o mais significativo, seja a formação pedagógica limitada dos professores de Educação Física, com poucas práticas pedagógicas.

Para Krug (1996), a formação de professores de Educação Física vem apresentando alguns problemas estruturais, tais como: a desvinculação entre a teoria desenvolvida nos cursos e a prática aplicada na educação escolar, a ausência de um perfil profissional a formar, a desvalorização das Licenciaturas em relação aos demais cursos superiores e também à distância entre a universidade e a escola.

De acordo com Günther (2000), a formação permanente de professores está intimamente vinculada à visão que os professores têm de si mesmos e do papel social da Educação Física. Para que se possa compreender como e do que se constituem as iniciativas de formação permanente que são oferecidas aos docentes, é preciso entender que cada um traz em si uma concepção diferenciada do papel do

⁴ Molina Neto (1996) considera como tipos de formação permanente os cursos de pós-graduação, congressos, seminários, encontros e pequenos cursos com um mínimo de horas previstas. Para Silva (1995), a formação permanente é um processo sem fim, renovando seus conhecimentos com a cultura elaborada historicamente, assim a atualização da instituição de ensino e dos alunos dependem da formação contínua do professor.

professor, e que essa concepção repercute na formação de professores de Educação Física, na medida em que estes se constituem como formadores de professores.

Assim sendo, salienta-se ainda que a formação inicial⁵ de professores de Educação Física apresenta-se,

(...) desarticulada, desvinculada da realidade social concreta, privilegiando a formação desportiva e o desenvolvimento de habilidades motoras. Os currículos são organizados procurando atender os interesses do corpo docente e operacionalizados em disciplinas isoladas com conteúdos isolados (KRUG, 1996; p.82).

Desse modo, o presente estudo representa mais uma iniciativa de buscar novos elementos que possibilitem aprofundar uma reflexão ampla sobre a formação de professores de Educação Física e suas diversas atuações científicas e pedagógicas a partir de um caso específico e concreto.

Posto que, com o aumento de pesquisas e conhecimentos sobre esta área, é necessário que em alguns momentos se realize uma análise de quais aspectos tem sido contemplados e quais necessitam de maior atenção na formação de professores de Educação Física.

Sendo assim, a análise da formação permanente e da produção científica em uma determinada área pode nortear futuras pesquisas, e demonstrar quais áreas estão sendo exploradas e quais necessitam de maior atenção.

⁵ Para a maioria dos professores de Educação Física, a formação profissional começa com o ingresso no curso de formação inicial. Para Nascimento (1998, p.49), formação inicial "(...) é a denominação "freqüentemente atribuída àquela etapa de preparação voltada ao exercício ou qualificação inicial da profissão". Já para Carreiro da Costa (1994, p.27), a formação inicial dos professores é entendida como "o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente".

2. CONHECENDO OS CAMINHOS ESCOLHIDOS A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS INTERLOCUTORES: ALGUNS PERIGOS NA CAMINHADA

2.1. Docência: conceito e constatações

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere* que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (VEIGA, 2006). De acordo com Araújo (2004), o registro do termo na Língua Portuguesa é datado de 1916, o que significa dizer que a utilização do termo é algo novo na educação brasileira.

Segundo Carlotto (2003), já houve um tempo em que se considerava a profissão docente um sacerdócio, uma vocação de abnegação e de dedicação quase heróica. No passado, o professor trazia uma identidade carregada de orgulho profissional e a profissão docente gozava de amplo prestígio social.

Não obstante, os tempos mudaram, a sociedade mudou, o ensino mudou, a escola mudou e o professor, como consequência desse processo, também se viu impulsionado a efetuar mudanças. “Estas transformações supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder as novas expectativas projetadas sobre eles” (ESTEVE, 1999, p.31).

Atualmente, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Cobra-se deles que cumpram as funções da família, que respondam os problemas educacionais e sociais e que preparem melhor os acadêmicos para o exigente e competitivo mercado de trabalho que os espera.

Estas mudanças no campo da educação em geral e na formação de professores como em particular, tem se caracterizado nos últimos anos como uma temática principal nos diálogos e discussões, tanto no meio acadêmico como fora dele. Estas inúmeras formas de debates e reflexões que estão acontecendo demonstram estarem possibilitando um consistente aporte político, técnico e científico no tratamento de diversas questões educacionais, entre tais, o da formação de profissionais da educação (GORSKI, 2001).

Segundo Gorski (2001), o atual momento da formação de professores de Educação Física no Brasil vem se manifestando sem definições, com problemas conceituais, políticos e de significado, na espera de resoluções e soluções.

2.2. A Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) e a expansão do Ensino Superior Brasileiro

As universidades brasileiras surgiram somente no século XX pela ação do Estado e até 1968, início da grande Reforma Universitária que implantou o sistema atualmente vigente, impulsionado pelo regime militar, o sistema universitário brasileiro estava dividido entre universidades públicas financiadas pelo Estado (aproximadamente 31 universidades) e universidades privadas de caráter confessional. O chamado setor privado era composto por aproximadamente 11 universidades de inspiração católica e uma universidade presbiteriana, a Mackenzie. Universidade particular era sinônimo de universidade confessional. Essas universidades, embora particulares, pela própria missão educacional das instituições religiosas, tinham certa preocupação com a qualidade do ensino e, em maior ou menor grau, ao longo dos anos, algumas delas enquadraram-se no modelo de universidade impulsionado pelo governo militar, voltado para a pesquisa e com programas de pós-graduação. Nesse período, a universidade ou era gratuita ou era paga, mas a instituição que cobrava pelos serviços educacionais não tinha nem poderia ter fins lucrativos (CALDERON, 2000).

O regime militar de 64 implantou uma política de modernização e reestruturação do sistema universitário impulsionada a partir da Lei nº 5.540 de novembro de 1968, incluindo importantes bandeiras do movimento estudantil e de docentes das décadas de 50 e 60, tais como: a abolição da cátedra; a criação do departamento como unidade de ensino e pesquisa; a organização do currículo em duas etapas: a básica e a de formação profissionalizante; a adoção do sistema de crédito e da semestralidade; a institucionalização da pesquisa; etc. (SAMPAIO, 1998).

Além dessas medidas, a Reforma Universitária reconheceu no plano legal a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira da universidade (CALDERON, 2000).

Assim, pode-se dizer que a partir da Reforma Universitária de 1968, da constituição de 1988, e mais recentemente da LDB de 1996, o ensino superior brasileiro ficou mais heterogêneo e diversificado; tanto o setor público quanto o setor privado são compostos por segmentos de universidades e faculdades com características distintas e peculiares.

No que diz respeito ao ensino superior privado, atualmente é possível separá-lo em duas categorias específicas: as universidades comunitárias e as instituições do tipo empresarial. Sob a denominação “universidades comunitárias”, agrupam-se várias instituições: as comunitárias confessionais (entendidas como comunitárias *Lato Sensu*) e as comunitárias não-confessionais (ou comunitárias *Stricto Sensu*); essa união deu-se em função de fatores intrínsecos à própria dinâmica e vocação das universidades, bem como por fatores extrínsecos, como por exemplo, a política governamental para o ensino superior brasileiro.

As instituições de ensino superior privado do tipo empresarial foram as que mais cresceram com ênfase nas décadas de 80 e 90; ante a estagnação do setor público de ensino superior constituído por instituições federais, estaduais e municipais que nesse mesmo período criou 20 instituições públicas, sendo apenas 5 federais, enquanto o setor privado contabilizou 53 instituições, sendo 39 do tipo empresarial (BITTAR, 2001).

Para Durhan,

“o setor privado, além de ter expandido, também se diversificou internamente nas décadas subseqüentes à reforma. No período anterior era constituído majoritariamente por instituições não lucrativas, em geral confessionais ou criadas por iniciativa das comunidades locais. Parte desses estabelecimentos foi estadualizada ou federalizada. Mas, paralelamente, desenvolveram-se novas instituições comunitárias, mantidas pela Igreja ou por iniciativas laicas, envolvendo prefeituras e entidades representativas da sociedade civil que constituem, no conjunto, um sub-sistema que se poderia denominar público não estatal. A grande ampliação do setor privado, entretanto, se deu pela expansão de um outro tipo de estabelecimento, criado pela iniciativa privada e de cunho mais empresarial. Este setor responde do modo muito mais direto às pressões de mercado, as quais nem sempre se orientam no sentido da qualidade” (1998, p. 8).

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) mostram o fortalecimento do setor privado de ensino superior no período de 1995 a 2004. Assim, de um universo de 2013 instituições registradas até o ano de 2004, 224 são públicas, e 1.789 privadas.

Analisando o período de 1995 a 2004, observa-se que, no ano de 1995, o número de IES públicas correspondiam a 23,49% das IES do país e as privadas representavam 76,51%. O crescimento de IES privadas vem sendo recorde, só no ano de 2002 foram criadas mais de 137 instituições. Apesar do número das IES públicas também aumentar, este acréscimo é bastante tímido comparado às instituições privadas. Logo, ao se reprimir a capacidade de expansão das IES públicas, também se abre caminho para a ampliação do setor privado (INEP/MEC, 2007).

As informações do censo anual do INEP/MEC (2003) revelam ainda que em dez anos (1995-2004) as IES privadas cresceram 161,5%, enquanto que no setor público o desenvolvimento ocorrido foi quase insignificante, de apenas 2,8%, no mesmo período. O maior índice anual de expansão foi verificado no setor privado, em 2001, quando este alcançou um crescimento de 20,3% em relação ao ano anterior. Contudo, nos anos subseqüentes, embora a variação dos percentuais se tenha mantido alta se comparada com o desenvolvimento do setor público, iniciou-se uma ligeira tendência de estabilização e redução, mais acentuada a partir de 2004.

Cabe ressaltar, no entanto, que apesar da nova lógica imposta a educação superior, verificou-se, nos anos noventa, um significativo aparecimento de universidades públicas estaduais no país, nos Estados da Bahia, Ceará, do Rio Grande do Sul e de Goiás. Assim, mesmo com a diminuição de recursos destinados para a educação superior, estes governos estaduais conseguiram criar universidades.

O censo 2005 revela a tendência de estabilização e redução dos índices de crescimento do setor, enquanto poderemos verificar um pequeno aumento do número de IFES como fruto das novas políticas de governo adotadas a partir de 2003.

Portanto, no período que se inicia em 2003, pode-se dizer houve uma retomada na expansão das IES públicas pelo governo federal por um lado onde, segundo o INEP/MEC (2006), 10 novas IFES encontram-se em processo de institucionalização, além da criação ou consolidação de 42 campi. O MEC autorizou

a contratação de 5.000 professores, sendo 4.000 para docentes do ensino superior e 1.000 para professores de ensino básico e cerca de 2.000 técnicos administrativos para hospitais universitários e 1.600 para as demais unidades das IFES e Cefets⁶ e até mesmo reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, inclusive, com a reposição salarial e dos quadros funcionais, mas por outro não regulamentou a expansão desordenada do Ensino superior privado e o conseqüente déficit de qualidade em relação às Instituições públicas (concordância) e confessionais.

E isso fica evidenciado a partir Censo da Educação Superior 2006 (INEP/MEC), onde se verificou novamente uma expansão do ensino superior brasileiro com uma significativa evolução do número das matrículas presenciais, passando de 2.694.245 em 2000, para 4.676.646 em 2006, sendo que 74,1% concentra-se no setor privado, e 25,9% no setor público.

As principais constatações dessa pesquisa foram que:

1. No setor público, 37,1% das IES são universidades, enquanto que no setor privado, apenas 4,3% das IES são universidades;
2. Predomina no País a pequena IES: 67,5% com até mil alunos.
3. As matrículas presenciais cresceram 5% no último ano, passando de 4.453.156 para 4.676.646;
4. Nas IES estaduais e federais predominam as matrículas diurnas; nas IES privadas e nas municipais predominam as matrículas noturnas;
5. Em todas as categorias administrativas, as matrículas são maioria em cidades do interior, exceto nas IFES;
6. O número total de doutores na docência da educação superior atingiu 70.616, dos quais 67.583 estão em exercício. A região sudeste detém 56,6% dos doutores em exercício do país. No setor público, os doutores representam 41,8% do quadro docente; no setor privado, os doutores representam apenas 12,2%. 63,4% do total de doutores do país pertencem às IES públicas;
7. As IFES têm a melhor relação doutor/aluno (1 para 22,8) e as IES particulares têm a pior (1 para 178,9). O sudeste tem a melhor relação doutor/aluno (1 doutor para 61 alunos) e o norte tem a pior (1 doutor para 133,2 alunos);

⁶ Centros Federais de Educação Tecnológica.

8. Os homens são maioria na docência da educação superior, com 55,5% dos postos;
9. A oferta de cursos na modalidade EAD cresceu 571% nos últimos quatro anos. Em 2006, 25.804 pessoas se graduaram na modalidade à distância. As matrículas EAD cresceram 80,7% no ano, passando de 114.642 para 207.206;

Esse Censo de 2006 também mostra que, mesmo com a ampliação e revigoração do setor público com a criação e ampliação de IFES nos últimos anos, o setor privado continua a se expandir quase que indiscriminadamente, uma vez que existem no Brasil 2.270, sendo 89% (2.022) privadas, das quais 1.583 particulares e 439 Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas.

Essa breve análise estatística e política é capaz de demonstrar minimamente a expansão do setor privado, sua maior concentração na região sudeste e as tendências mercantis que avançam sobre a educação superior no Brasil. Uma observação mais detalhada do perfil dessas IES privadas, fruto dessa expansão, indica que, na sua maioria, tratam-se de instituições que podem ser tipificadas como “particulares em sentido estrito”, ou seja, “instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (INEP, 2006), com finalidades lucrativas e que atuam pautadas pelos princípios comerciais. A análise apresentada na Política Nacional de Graduação, do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), descreve o segmento com as seguintes características (2004, p.225-225):

As IES privadas, organizadas em termos empresariais, com algumas honrosas exceções, têm na relação de mercado seu fundamento básico de gestão, demarcando, por ela, em grande medida, seus objetivos e sua natureza. As relações de poder, no interior dessas IES, são orientadas pela relação de um “proprietário” que determina os rumos institucionais. Face às fundamentais relações de mercado, essas IES são consideradas pelo mundo produtivo como unidades de negócio. A percepção de qualidade que tende a presidir seus critérios de avaliação emerge diretamente desta relação de mercado, definindo-se, por ela, a política de desenvolvimento institucional, a competitividade como prática regular de gestão e como eixo pedagógico que fundamenta processos educacionais.

2.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) ante a formação científico - pedagógica de professores universitários

Na tentativa de dar contornos pedagógicos a essa discussão, remetemo-nos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em dezembro de 1996, após oito anos de longa tramitação no Congresso Nacional. Gallardo (2000) afirma que, com a promulgação dessa Lei Nº. 9.394/96, delineiam-se novas perspectivas para a Educação e, conseqüentemente, para a Educação Física, visto que em seu Artigo 26, apresenta o seguinte: “§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Esse último parágrafo tem provocado intensos movimentos e discussões entre profissionais da área, porque possibilita inúmeras interpretações, mas o certo é que a Educação Física é obrigatória na Educação Básica e que, portanto, a universidade como instituição formadora de professores de Educação Física, deve garantir uma formação de qualidade e adequada a esse mercado de trabalho que, de acordo com o estudo de Delgado (1998), realizado na cidade paulista de Campinas, absorve cerca de 56% dos profissionais de Educação Física com até três anos de formados.

Silva (2001) afirma que a universidade, como instituição social que está inserida na sociedade, não deve ter seu papel reduzido apenas a formar indivíduos para o mercado de trabalho, e sim contribuir na formação de indivíduos críticos, reflexivos, que produzem conhecimento, isto é, na formação de sujeitos autônomos.

Com relação ao amparo legal para o processo de formação de docentes universitários, a LDB (BRASIL, 1996), em seu Artigo 66, é bastante tímida a esse respeito. O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será *preparado* (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim (VEIGA, 2006).

Vale salientar que os Programas de Pós-Graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem maiores exigências quanto à formação pedagógica de professores. A Resolução Nº. 3/99 do CNE apenas exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* (VEIGA, 2006).

A formação docente para a Educação Superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação (VEIGA, 2006).

O governo brasileiro (MEC/SESu/CAPES/INEP) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas Instituições de Educação Superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes orientadas por tais parâmetros, mas essas políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário (VEIGA, 2006).

2.4. Teorizando e discutindo as funções formativas da docência universitária

A docência universitária, num sentido mais restrito, é a profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Estes, por sua vez, desempenham um conjunto de funções que ultrapassam tarefas de apenas ministrar aulas.

As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la foram tornando-se cada vez mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (VEIGA, 2006).

Portanto, é reconhecida a importância do desenvolvimento profissional dos docentes e para os professores que atuam nas universidades, vários caminhos nesta direção vêm sendo trilhados nas últimas décadas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Com base nestas afirmativas iniciais, pretende-se evidenciar, a partir deste momento, a necessidade de se abordar, no presente estudo, as funções e papéis atribuídos ao professor universitário, para posteriormente nos centrarmos no seu processo de desenvolvimento profissional com foco especial nas singularidades da área de Educação Física no Ensino Superior, tomado como base para tal tarefa inicialmente a obra de Marcelo Garcia (1999), em especial o capítulo seis intitulado “A Formação do Professor Universitário”.

De acordo com Marcelo Garcia (1999), as funções que tradicionalmente se têm atribuído ao professor universitário de maneira geral são as atividades de docência e investigação, mas isso não encobre as demais funções que esse tipo de professor realiza, mas são aquelas que dedicam mais tempo e esforços.

De La Orden (1987 *apud* MARCELO GARCIA, 1999) enumera os possíveis papéis do professor universitário:

- 1) É uma pessoa profissionalmente dedicada ao ensino, é um profissional da educação que necessariamente partilha com os professores de outros níveis algumas funções básicas relativas à aprendizagem de outras pessoas (os estudantes);
- 2) É um especialista ao mais alto nível numa ciência, o que implica a capacidade e hábitos de investigação que lhe permitem aproximar-se das realidades, e ampliar fronteiras da sua área do saber. Estas características assemelham-no ao científico vinculado ao ensino; e
- 3) É membro de uma comunidade acadêmica, o que supõe a aceitação e a conformidade da conduta a um conjunto específico de normas, valores e atitudes que, de algum modo, refletem uma determinada percepção da realidade.

Já Zabalza (2004) identificou três funções dos professores universitários: a) O ensino (docência); b) A pesquisa; e, c) A administração, em diversos setores da instituição. Veiga (2006), por sua vez, acrescenta ainda a função de orientação acadêmica, que incluem entre outras atividades monografias, dissertações e teses.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu Artigo 13, de modo geral, reserva as seguintes prerrogativas para os professores:

- a) Participar da elaboração do projeto pedagógico;
- b) Elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- c) Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- d) Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- e) Ministrando as aulas letivas e horas-aula estabelecidas; e
- f) Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Entretanto, Marcelo Garcia (1999) alerta para o fato de se evitar o reducionismo que se pode cair ao identificar a docência universitária apenas com características que abrangem unicamente as atividades que estes professores realizam quando estão frente aos seus alunos.

Assim, a docência na universidade, no entendimento desse autor não se limita apenas a essa atividade investigativa, pelo contrário, supõe um conjunto de outras atividades pré, inter e pós-classe que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos.

Essa nova perspectiva tem importantes repercussões tanto para a formação de professores como para a sua avaliação, na medida em que os conhecimentos e competências que os professores devem dominar e demonstrar não se referem apenas à interação direta com os alunos.

Em função disso, a atividade de pesquisa do professor universitário, para Marcelo Garcia (1999), deve se realizar paralelamente ao ensino, pois é através dela que os professores universitários têm a oportunidade de aprofundar o conhecimento da sua área específica de estudo. Por meio deste raciocínio, as relações entre investigação e docência, entre produção de conhecimento e a sua comunicação deveriam, em boa lógica, ser fluídas e estáveis. Entretanto, em diferentes perspectivas, verifica-se certo divórcio entre investigação e docência que pode ter conseqüências graves na qualidade de ensino que os alunos universitários recebem.

Nesse sentido, o autor sugere que a investigação sobre o ensino universitário sobre o que pensam os professores e os alunos pode oferecer vias de possível superação de tal situação.

Dando prosseguimento a essa discussão, Marcelo Garcia (1999) faz referência a estudos realizados por Aparício (1991) e Felman (1987), que concluíram que as relações entre produtividade científica e eficácia docente são escassas e essencialmente independentes uma da outra. Esta separação que ocorre entre duas das principais funções do professor universitário, para Marcelo Garcia (1999) decorre por dois motivos, a saber:

1º) Pelo prestígio profissional (reconhecimento social, capacidade de influência, recompensas intrínsecas e extrínsecas, etc.) que lhe é proporcionado exclusivamente pela atividade de investigação e pela produção científica. Assim, uma medíocre atitude didática pode ser compensada se o professor for um bom investigador, caso contrário, um bom professor que não investiga, teria um menor reconhecimento institucional e prestígio social (FERNÁNEZ PÉREZ, 1989 *apud* MARCELO GARCIA, 1999); e,

2º) As preferências pela dedicação à investigação por oposição à docência justificam-se na medida em que, sobretudo nos professores que se iniciam, a

investigação implica a procura de estabilidade através do doutoramento e o acesso ao funcionalismo público.

2.5. As funções formativas da docência universitária e o processo de desenvolvimento profissional docente: algumas problematizações

Podemos observar a partir do que já foi exposto anteriormente, que no Brasil, além das funções básicas exercidas pelos docentes universitários, citadas anteriormente e respectivamente por Marcelo Garcia (1999), Zabalza (2004) e Veiga (2006), tendo-se assim as funções de investigação, ensino, administração, orientação acadêmica e gestão, ainda há a função da extensão universitária com o papel de dar uma conotação social e realista às demais por meio do princípio legal da indissociabilidade destes, instituída no Brasil através da Reforma Universitária pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior brasileiro.

Corroborando com falas anteriores e, de certa forma, problematizando-as, Marques (2001) afirma que em nosso século o desenvolvimento da função da pesquisa se faz num ritmo mais rápido do que a função do ensino no seio das universidades.

Não obstante, a universidade contemporânea, com imensas responsabilidades sociais, que segundo este autor, não poderá atender senão na unidade de sua atuação, compreendendo as dimensões da extensão⁷, da pesquisa e do ensino.

Segundo Hunger (1998), esta tendência de supervalorização da pesquisa teve início, ao menos no Brasil, a partir da segunda metade da década de 60, pois, com a Reforma Universitária (Lei Nº. 5.540/68), evidenciou-se uma inversão da tendência tradicional da universidade pública brasileira que até então se caracterizava como uma instituição de ensino, pois estava presente prioritariamente na prática das universidades o ato de ensinar, identificado pela transmissão e

⁷ A extensão é entendida por Marques (2001) com o sentido da inserção da universidade e da permanente atenção ao contexto, na busca, pela reflexão crítica e prática teórica, de maior amplitude de visão apropriada às situações particulares concretas.

apropriação do conhecimento acumulado.

A sala de aula, a relação professor e aluno era o espaço por excelência dessa atividade acadêmica. A partir desta referida lei, a pesquisa passou a ser a sua atividade principal. O corpo docente deveria exercer atividades inerentes ao sistema, articulando, de maneira indissociável, o ensino, a pesquisa e esta, a pós-graduação. Adotou-se, como regime preferencial de trabalho, a dedicação integral à docência e à pesquisa (HUNGER, 1998).

Hunger (1998) averiguou ainda que uma legislação paralela modificou o estatuto do magistério das instituições federais brasileiras de ensino superior (Lei Nº. 5.539/68), onde a progressão na carreira docente foi estabelecida de acordo com os graus acadêmicos de mestre e doutor.

Desta forma o trabalho em tempo integral e de dedicação exclusiva recebeu incentivos eficazes para fixar a dualidade professor/pesquisador na universidade. Como consequência destas leis, a hierarquia de valores acadêmicos há tempo vem favorecendo um destaque maior para a função da pesquisa ante ao ensino, à gestão e à extensão.

Desse modo, Anastasiou (1998, p.156) afirma que,

(...) institucionalmente, ocorre “uma soltura, um desconhecimento deliberado” quanto à questão ensino e “um controle, uma normatização e uma meritocrática”, quanto à questão pesquisa (...). Com relação ao interesse institucional, o número de professores em especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado faz parte dos itens de valorização dos cursos, derivando daí resultados de avaliação nacional das instituições de ensino superior, autorização para a implementação de cursos de pós-graduação, etc. No entanto, o número de alunos atendidos, coletiva ou individualmente, no trabalho docente de cada professor e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem no mesmo não recebem equivalente peso avaliativo.

Enfocando-se a formação inicial do professor universitário como um todo, Marcelo Garcia (1999) observa que os programas de doutoramento funcionam como uma espécie de formação inicial de professores universitários no seu papel ou função de investigação, pois muitos dos estudantes que fazem os seus cursos de doutoramento esperam vir a ser incluídos no sistema universitário.

Em relação à formação pedagógica dos professores universitários, observa-se que o panorama atual não é muito favorável, pois não existe uma tradição de formação pedagógica, onde os “professores jovens sempre foram deixados a sós,

exceto talvez por um breve curso de iniciação” (GRAY; HOY, 1989, p, 36 *apud* MARCELO GARCIA, 1999).

Diante disso, Marcelo Garcia (1999) traz a discussão Fernández Pérez (1992), para nos colocar diante de alguns problemas que tem caracterizado o ensino universitário de maneira geral:

1) Há uma hipertrofia histórica da dimensão do saber a transmitir e da investigação/descoberta de novos conhecimentos, de tal modo que se enfatiza mais a transmissão e reprodução do saber do que a evolução deste;

2) Existe uma autopercepção que os professores de universidade têm de serem e de se constituírem o escalão máximo do saber científico, do prestígio social e de remuneração econômica; e,

3) Existe um feroz individualismo entre os professores universitários.

Percebe-se, assim, existirem tratamentos diferenciados à pesquisa por meios legais e explícitos, relegando a um segundo plano às demais funções que o professor universitário desempenha como os processos de ensino-aprendizagem, da participação da gestão da instituição e também da extensão universitária, enquanto deveríamos viver a proclamada indissociabilidade, pois as mesmas são funções que, somadas à gestão da instituição, podem e devem se complementar a fim de qualificar tanto o processo de ensino aprendizagem como de formação de professores.

Portanto, a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento, bem como a sua socialização. A indissociabilidade aponta para à atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articulam componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Não se trata de pensar na extensão como diluição de ações - para uso externo - daquilo que a universidade produz de bom. O conhecimento científico construído pela universidade não pode ficar apenas direcionado para a universidade, nem como mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão (VEIGA, 2006).

Forgrad (2001 *apud* VEIGA, 2006) considera que tanto o ensino como a extensão "[...] aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea" (p.31), e o ensino como pesquisa "[...] aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa em seu próprio processo evolutivo" (p.31).

Saviani (1984), ao abordar a indissociabilidade, afirma que esta não se prosperou na universidade brasileira, justamente por tentar articular funções acadêmicas diferentes, ou seja, o ensino tem a sua especificidade, da mesma maneira que a pesquisa, a extensão e a própria gestão institucional.

Assim, para Saviani (1984), transformar uma atividade de pesquisa num processo de ensino ou vice-versa pode significar não se atingir o objetivo de ensino e eventualmente pode ocorrer justamente a hipertrofia de um em detrimento do outro.

Para este autor, esta deturpação tem ocorrido de modo especial nas universidades públicas, quando se tenta colocar a pesquisa como principal e subordinar todas as demais a ela.

No entanto, a exclusividade do ensino pode levar àquilo que é criticado: o ensino na base do giz e da saliva, repetitivo, arcaico e descontextualizado. Portanto, a atuação do professor universitário, em termos das pesquisas que estão sendo desenvolvidas na área, é fundamental para que ele desenvolva adequadamente a função do ensino e da extensão (SAVIANI, 1984).

Desse modo, é importante mencionar antes de encerrarmos esta subsecção que, para Saviani (1984), a extensão universitária é um aspecto importante a analisar, uma vez que a universidade tem se constituído um gueto na sociedade, ela fica separada da sociedade, voltando-se muito para dentro de si mesma, algo que Santos Júnior (2006), entre outros, tem constatado. A universidade se dedicando, às vezes, a pesquisas não muito relevantes socialmente, preocupada apenas em se situar num padrão internacional, preocupando-se com problemas que não são os problemas da sociedade na qual está inserida.

É possível concluir esta subsecção, que as características necessárias aos professores universitários extrapolam os limites do conhecimento aprofundado de uma área, e a aquisição de habilidades necessárias à pesquisa, levando-nos a argumentar em favor da formação pedagógica do professor universitário. Com a devida cautela, podemos até sugerir que, em permanecendo o processo de

mudanças na Educação Superior na mesma intensidade com que vem se apresentando nas últimas décadas, a formação pedagógica dos professores universitários poderá, muito brevemente, constituir-se como critério obrigatório para o ingresso no magistério superior, seguindo-se ao que ocorreu historicamente com a formação dos professores para o Ensino Fundamental e Médio (MARCELO GARCIA, 1999).

2.6. As singularidades formativas da área de Educação Física

Marcelo Garcia (1999) chama a atenção também para o fato da escassez de pesquisas sobre o ensino universitário e, principalmente, pela grande maioria das pesquisas desenvolvidas no Ensino Superior que se realiza dentro do paradigma processo-produto⁸, o que tem impedido a identificação das necessidades formativas cruciais.

Neste sentido, não é possível falar de um perfil de professor universitário sem levar em conta que uma das funções que desempenha é a de formar profissionais, cujas profissões se diferenciam entre si em função do tipo de conhecimento, destrezas e atitudes que têm que possuir os candidatos.

Na opinião de Dinham; Stritter (1986, *apud* MARCELO GARCIA, 1999), deve-se considerar que certas características formativas que os futuros professores universitários devem possuir:

- 1) Cognitivas: informação básica, capacidade de raciocínio;
- 2) Técnicas: competências físicas, manipulativas, essenciais para desenvolver a profissão;
- 3) Atitudinais: interesses, valores, ética, que guiam as decisões, argumentos, racionalização, ação e resolução de problemas morais;

⁸O modelo processo-produto é utilizado desde os anos quarenta e tem uma concepção bastante simples no que se refere ao entendimento dos fenômenos de ensino/aprendizagem. Fundamentalmente, a vida na sala de aula pode ser explicada através das relações que se estabelecem entre o comportamento observável do professor quando ensina e o rendimento acadêmico do aluno (PÉREZ GÓMEZ, 1999 *apud* MARCELO GARCIA 1999).

4) Psicossociais: aspectos de interações humanas e interpessoais subjacentes a sensibilidade, comunicação entre colegas;

5) Socialização: interiorização gradual dos valores da profissão e do papel como profissão, e,

6) Competências de aprendizagem: são competências para decidir o que se necessita de aprender, como aprendê-lo e quando é que já se aprendeu.

Assim, nesta nova perspectiva, importa desenvolver investigações em que se estudem as relações que são possíveis encontrar entre as características do profissional que se deseja formar, as condições de formação desse mesmo profissional e o tipo de profissão a estudar. A combinação destas três variáveis poderá permitir a realização de pesquisas que estabeleçam diferentes perfis do professor, em função do tipo de profissão, das condições formativas e das próprias características do profissional.

Esse movimento poderá levar, segundo Marcelo Garcia (1999), à implementação de programas de formação de professores adaptados às necessidades da profissão, e onde os professores sejam formados naqueles conhecimentos, competências e atitudes considerados como necessários.

Nesse sentido, ressalta-se o estudo desenvolvido por Massa (2002) que aponta o drama da crise histórica de identidade vivenciada pela Educação Física brasileira que tem afetado seu caráter pedagógico na medida em que a mesma fica em meio a alguns dilemas formativos e epistemológicos, como por exemplo, o de que a Educação Física faz parte como subárea da Área das Ciências da Saúde, conforme assim entende, classifica e avalia a CAPES, ou da Área da Educação, como sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ou se faz parte ainda da emergente e pujante Área de Ciências do Esporte, conforme a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e portanto, faria parte das ciência aplicadas (BRACHT, 1999).

A não superação destes dilemas tem deixado a formação de professores sem um perfil formativo a formar, ficando a mesma “perdida” entre estas três possibilidades, e mais, formando para estas três possibilidades de maneira muitas vezes deliberada, ou seja, não há conhecimentos, competências e atitudes considerados como necessárias definidas como prioritárias para essa área.

Com relação a essa indefinição, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), por meio do Fórum Nacional Permanente de Pós-Graduação em Educação

Física, realizado em agosto de 2006, na cidade de São Paulo, evidenciou um descontentamento da área quanto a esta indefinição ao colocar que a Educação Física é uma área de produção de conhecimentos e intervenção, na qual o desenvolvimento da pesquisa é de natureza multidisciplinar, podendo esta área estar vinculada tanto às Ciências da Saúde como às Ciências Humanas e Sociais.

Neste evento, foi constatado ainda que havia uma diversidade de áreas e subáreas na Educação Física que não tem sido atendidas, o que gera distorções e, conseqüentemente, enfraquece potenciais iniciativas no campo acadêmico, havendo a necessidade de estabelecer mecanismos de organização e avaliação que contemplem as especificidades presentes no campo da Educação Física.

E, assim, concluíram que a alocação da Educação Física na grande Área das Ciências da Saúde (Área 21), juntamente com a Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, não tem atendido às características e à diversidade epistemológica da produção científica dessa área, afetando negativa e particularmente a produção da área orientada nas Ciências Sociais e Humanas. A Educação Física possui uma posição secundária na Grande Área quanto ao volume/tamanho de produção, o que lhe confere, em princípio, menor peso político.

Nesse sentido, Oliveira (1984) relata que a impressão que se tem não é de que a Educação Física perdeu a sua identidade, mas sim de que nem sequer chegou a ter uma.

Em resumo, poderíamos dizer que a Educação Física tem saudades de coisas que nem chegou a ter, porque não consegue superar internamente suas inconsistências formativas e científicas, e essa indefinição tem repercutido pejorativamente no processo de formação de professores para esta profissão e também nos cursos de pós-graduação da área.

No entanto, ao olharmos para trás, observamos que a história da Educação Física é marcada desde sua recente origem por influências políticas, militares e médicas.

O primeiro curso de formação de professores de Educação Física para alunos do terceiro grau teve origem em 1861, na Amherst College, Edward Hitchcock. A partir de então, programas semelhantes foram levados para Vassar, Harvard, Wellesley, Yale e outras universidades. Entretanto, até os primeiros anos do século XX não existiam problemas de identidade entre esses programas e as competições esportivas realizadas entre os estudantes. Nesse período, instituições que não

possuíam vínculo com a universidade, como a Sargent's Normal School of Physical Training, eram incumbidas de preparar professores para ministrarem os programas de Educação Física, que tinham por objetivo o desenvolvimento da saúde, da condição física e de capacidades sociais de todos os alunos. Observa-se que, até aquele momento, Educação Física e Esporte ocupavam espaços distintos segundo (SAGE, 1984 *apud* MASSA, 2002).

Contudo, a origem da atual crise de identidade que hoje assola não apenas a Educação Física brasileira teve início com a contratação de treinadores temporários para o desenvolvimento de equipes universitárias que gerou um grande problema administrativo para as universidades estadunidenses. Pode-se explicar que o esporte universitário nos Estados Unidos precedeu os programas de preparação profissional no Ensino Superior, ou seja, o esporte já existia antes de a Educação Física estar presente no Ensino Superior. Contudo, eram os próprios alunos que administravam as atividades esportivas, sem que houvesse o envolvimento ou o controle da universidade que cedia apenas o seu nome. Desse modo, os técnicos envolvidos com essa prática não pertenciam ao corpo docente da universidade e, portanto, não possuíam nenhuma espécie de compromisso com a mesma, pois não tinham preparação para atuar nesse nível de ensino (SAGE, 1984 *apud* MASSA, 2002).

Não obstante, não tardou para que os treinadores, para justificarem sua presença no corpo docente da universidade, fossem obrigados a, além de exercerem seu papel, ministrar aulas nos programas de Educação Física, sem ter a fundamentação específica e o interesse necessário para desenvolver a nova função (MASSA, 2002).

No Brasil, fundada em 1933, Escola de Educação Física de Exército - EsEFEx, foi a primeira escola a formar profissionais, em nível superior, na área de Educação Física. Hoje em dia, o Brasil possui 225 instituições de ensino superior de Educação Física, sendo 31.5% no estado de São Paulo e 7.5% no estado do Rio de Janeiro, totalizando 39% nos dois centros precursores da Educação Física do país (BAPTISTA; SILVA; MACÁRIO 2003).

A primeira turma formada em 1929, pelo então Centro Militar de Educação Física, integrou oito oficiais instrutores, sessenta monitores, dois médicos militares e vinte professores civis (MARINHO, 1980). Estes professores civis foram os responsáveis por difundir a educação física pelo Brasil e, certamente, o

conhecimento adquirido na EsEFEx gerou não somente influências regionais, como nacionais.

Esta influência militar e médica dessa época estendeu-se, no meio civil da época, quando em 1922, ocorreu a criação do Centro Militar de Educação Física que, posteriormente, viria a se transformar na EsEFEx, que deveria ter, entre outros objetivos, o de ministrar cursos preparatórios para a formação de instrutores de Educação Física. Entretanto, este Centro começou a atuar efetivamente em 1929, com a realização de um curso provisório de formação. A turma formada em 1929 foi considerada a primeira, diplomada por curso oficial (MELO, 2000).

A problemática dos cursos de formação de professores aumentou quando a primeira escola civil do Brasil, a Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, criada em 1931 trouxe, como resultado de sua preparação, a formação do técnico com forte influência da escola militar, e não a formação do professor (FARIA JÚNIOR, 1987).

Para Taffarel (1993), a influência do militar na Educação Física é manifestada enquanto uso político, ao informar que, durante o regime militar, foram criados inúmeros cursos superiores de Educação Física, sendo que, em meados de 1968, haviam apenas registros de quatro escolas superiores de Educação Física no Estado de São Paulo; em 1975, este número evoluiu para 36 e dois anos depois, constatou-se mais de 100 escolas no Brasil.

Assim, enquanto nos Estados Unidos a universidade se preocupava com a formação de professores, no Brasil destinava-se à preparação de técnicos em Educação Física e desportos com o objetivo de fortalecimento do Estado e da raça brasileira. Portanto, a confusão notada na concepção dos primeiros cursos de preparação profissional dos Estados Unidos e do Brasil é evidente, e talvez no Brasil tenha sido até maior devido à influência militar (MASSA, 2002).

No entanto, apesar de pertencerem a épocas, distintos locais e até a problemáticas num primeiro momento diferentes, pode-se dizer que o resultado desse processo para ambos os países foi muito semelhante. Enquanto nos Estados Unidos a confusão aumentava na medida em que se confundia a atuação de “professores” no terceiro grau, permitindo que treinadores não capacitados atuassem nesse contexto, prejudicando não só a formação de novos profissionais, mas também colaborando para a efetivação da união Esporte-Educação Física, no Brasil, a influência militar e a preparação técnica de profissionais já traziam consigo

a mesma confusão, isto é, a formação de profissionais eminentemente técnicos e conhecedores dos métodos da época. Em suma, podemos afirmar que se nos Estados Unidos o curso de Educação Física foi tornando-se técnico, no Brasil, o mesmo foi concebido como tal (MASSA, 2002).

Assim, de acordo com o que foi apresentado nesta brevê discussão, pode-se verificar como e onde surgiu a dificuldade da Educação Física presente ainda nos dias de hoje, de se relacionar com o Esporte ou com a área médica, sem perder sua legitimidade enquanto área de formação e também se perder de vista o seu compromisso com a educação formal, e a conseqüente.

2.7. Abordagens e tendências pedagógicas da Educação Física brasileira

A prática pedagógica do professor de Educação Física e sua formação profissional, segundo Farias; Shigunov; Nascimento (2001), têm sido foco de inúmeras investigações que procuram esclarecer como o professor constrói sua prática pedagógica desde os seus primeiros contatos com a escola, quais são as suas preocupações e os constrangimentos enfrentados na realidade escolar.

Entretanto, segundo estes autores, as investigações científicas parecem não serem suficientes para proporcionar o conhecimento adequado sobre o desenvolvimento do profissional de Educação Física e o que caracteriza o seu percurso profissional.

As abordagens pedagógicas e as tendências educacionais da Educação Física brasileira podem ser definidas como movimentos históricos e políticos engajados na renovação teórico-prática com o objetivo de estruturação do campo de conhecimentos que são específicos da Educação Física.

Nesta perspectiva, fica evidente a existência de disputas acirradas pela hegemonia no pensamento pedagógico e científico da Educação Física, gerando uma diversidade de abordagens e tendências norteadoras desta no âmbito nacional.

De acordo com Azevedo; Shigunov (2001), as abordagens da Educação Física podem ser classificadas em preditivas (concebem uma nova concepção de Educação Física, definem princípios norteadores de uma nova proposta) e não-preditivas (abordam a Educação Física, sem estabelecerem parâmetros, princípios

norteadores e metodologias para o seu ensino). As preditivas são as seguintes: a) Abordagem Aulas Abertas; b) Abordagem Atividade Física Para A Promoção Da Saúde; c) Abordagem Construtivista-Interacionista; d) Abordagem Crítico-Superadora; e) Abordagem Desenvolvimentista; e f) Abordagem Educação Física Plural.

As abordagens não-preditivas, segundo estes mesmos autores, são as seguintes: a) Abordagem Humanista; b) Abordagem Psicomotricista; c) Abordagem Sistêmica, d) Abordagem Tecnicista; e e) Abordagem Crítico-Emancipatória.

De acordo com Azevedo; Shigunov (2001), esta diversidade de abordagens são fruto dos desdobramentos do pensamento da Educação Física brasileira surgidos a partir da década de 80, em virtude da crise que se instalou nesta área de conhecimento com a abertura política, onde alguns de seus autores procuraram questionar e criticar, e outros a reafirmar e ratificar a hegemonia de modelos tradicionais de educação existentes na época.

Ghiraldelli Júnior (1988), a partir de seus estudos, sistematizou de maneira teórica e também periódica as cinco tendências da Educação Física brasileira: a) Educação Física Higienista (até 1930); b) Educação Física Militarista (1930-1945); c) Educação Física Pedagogicista (1945-1964); d) Educação Física Competitivista (após 1964); e e) Educação Física Popular.

O autor destaca ainda que a periodicidade exposta deva ser entendida com cautela, haja vista que, de fato, tais tendências que se explicitaram em uma época estão latentes em épocas anteriores, e também tendências que desapareceram foram incorporadas por outras. O já referido autor afirma ainda que na prática cotidiana todas estas tendências, sejam mais ou menos incorporadas pelos professores de forma amálgama, e não raro, levam a um ecletismo inócuo.

2.8. A produção científica em Educação Física: falas, enfoques e paradigmas

Farias Júnior (1992) identificou, no âmbito científico da Educação Física, a existência de seis enfoques de pesquisa, a saber: a) Filosófico; b) Sócio-Antropológico: que se preocupa em investigar aspectos atrelados à associativa, à

semântica e à história; c) Biológico; que enfatizaria questões ligadas à Antropometria, à Biometria e à Fisiologia; d) Promoção da Saúde; e) Técnico; contando com os enfoques na Administração, Biomecânica, Computação, Treinamento Desportivo e Traumatologia; e f) Pedagógico: que trataria de temas como currículos e programas, aprendizagem e ensino.

Faria Júnior (1987 *apud* BOTELHO *et al.*, 2007) desenvolveu esse sistema de classificação em sua tese de pós-doutorado, um sistema de classificação que denominou de *Systematization for Research Approaches in Physical Education* (SRAPE), que identificou as tendências da pesquisa no Brasil, na Inglaterra e no País de Gales, entre 1975 e 1984, utilizando dissertações e teses, artigos em periódicos e trabalhos em congressos. Nesse estudo comparativo, as principais tendências de pesquisa da Educação Física brasileira em ordem decrescente foram: a tendência biológica, com 36,74%; a tendência técnica, com 27,80%; a tendência pedagógica, com 23,10%; a tendência promoção da saúde, com 5,90%; a sócio-antropológica, com 5,30%; e a filosófica, com 1,16%.

Enfocando a cientificidade da área da Educação Física, segundo Lima (1994), observa que os pesquisadores têm-se aproximado das disciplinas-mães (*sic*), tais como a Fisiologia, a Psicologia, a Nutrição, a Biomecânica, a Biologia, etc., distanciando-se da Educação Física como um todo, e em especial da Educação Física Escolar.

Numa perspectiva mais ampla de ciência e desafiando a classificação tradicional dos tipos de pesquisa, Gamboa (*apud* FARIA JÚNIOR, 1992) classificou a produção científica existente em três paradigmas:

1. Paradigma Empírico-Analítico: seguem os princípios das Ciências Naturais, dentre eles: neutralidade do pesquisador, identificação de variáveis, formulação de hipóteses, tratamento estatístico dos dados e relação causa-efeito. A visão de homem advém da concepção funcionalista;
2. Paradigma Fenomenológico – Hermenêutico: buscam o desvelamento das ideologias subjacentes, a compreensão e a interpretação dos fenômenos, procurando analisar profundamente o sentido de ações, discursos, gestos, palavras, etc. É a arte da hermenêutica, onde predomina a visão existencial de homem; e,

3. Paradigma Crítico-Dialético: entendem a realidade como um processo dinâmico e histórico, à luz do conflito, buscando a conscientização crítica e a transformação político-social. O homem é visto como agente histórico.

Segundo Faria Júnior (1992, p. 29):

Diferenças fundamentais são encontradas entre os três paradigmas. Enquanto o paradigma empírico - analítico tem como eixo de explicação científica a causalidade e o fenomenológico-hermenêutico tem a interpretação como fundamento da compreensão dos fenômenos, o paradigma crítico-dialético considera a ação como categoria epistemológica fundamental.

Lüdorf (2002) realizou uma pesquisa fazendo uso da classificação idealizada por Farias Júnior (1992), conforme parágrafo anterior, baseando-se em Gamboa (1994). Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da análise dos resumos de dissertações e teses publicados pelo Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes – NUTESES.

Os resultados desse estudo mostraram que as abordagens empírico-analíticas representaram 56,5% dos resumos; as abordagens fenomenológico-hermenêuticas demonstraram sensível progresso (42%); e as abordagens crítico-dialéticas constituíram apenas 1,5% dos resumos. As IES como USP e UFSM lideram as produções caracterizadas como empírico-analíticas, enquanto as IES UGF e UNICAMP lideram as fenomenológico-hermenêuticas.

No contexto científico, a Educação Física brasileira parece refletir as tendências educacionais em que a ela foi submetida politicamente.

Adentrando na discussão, Laborinha (1992) aborda a conjuntura política sem perder de vista a influência científica de cunho positivista, organizada a partir das Ciências Naturais e tendo a França como irradiadora desta teoria, que marcou determinantemente a história da produção científica brasileira a partir da implementação de seus postulados na república brasileira no final do século XIX.

A partir deste momento, o Positivismo se expande pela sociedade brasileira, fomentado pelo Estado, inibindo a atuação e aplicação de outras correntes opostas de pensamentos, como o Marxismo e a Fenomenologia.

A hegemonia Positivista na Educação Física é vista hoje com certa notoriedade, sendo seu uso incentivado pelo respaldo e valorização da comunidade científica internacional, hoje articulado em torno do esporte competitivo.

O resultado desta conjuntura reflete na criação de laboratórios de excelência esportiva, preocupados com os problemas globais do esporte, com grandes possibilidades de publicações no exterior, mas com pouca relevância e significância social, pois não se voltam para estudar o próprio cotidiano da Educação Física.

Desta forma, a atuação da Educação Física como campo de aplicação científica tem se confundido com o próprio esporte de alto rendimento. Assim, pode-se dizer que existe uma virtualização na produção científica em Educação Física, voltada para as esferas da performance esportiva e biológica, sendo desconsiderada nossa realidade educacional e esportiva, maquiando nossa caótica participação no sistema educacional e cultural brasileiro.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS: TRAÇANDO O MAPA DAS TRILHAS

3.1. Delineamentos da pesquisa: caracterização e conceituação do estudo de caso

A presente pesquisa teve como propósito estudar de maneira restrita o tema professor de Educação Física do Ensino Superior e se caracterizou como sendo um estudo de caso que teve como fonte de análise documental o currículo Lattes, que faz parte do Sistema Currículo Lattes, serviço disponibilizado pelo CNPq via internet através da Plataforma Lattes⁹, onde se empregou a técnica de análise documental.

Esse tipo de currículo que pode ser acessado via internet surgiu em 1999, a partir da necessidade do CNPq de gerenciar uma base de dados dos pesquisadores brasileiros das mais diversas áreas científicas e tecnológicas para credenciamento de orientadores no país. Já a Plataforma Lattes é a base de dados de currículos de pesquisadores e instituições, das áreas de Ciência e Tecnologia, atuando no Brasil e que tem sido internalizado.

O estudo de caso é caracterizado na literatura como sendo, de acordo com Matos; Vieira (2002), uma forma de investigação muito utilizada nos cursos de pós-graduação pela facilidade operacional que proporciona. Segundo estas autoras, a alternativa de utilizar uma amostra reduzida é determinante para consolidá-la como uma das mais populares entre os pesquisadores.

O estudo de caso, segundo Gil (1987), vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais com o propósito de explorar situações da vida real, dentre outros, cujos limites não estão claramente definidos a descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação.

Triviños (1987) conceitua estudo de caso como sendo uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição, na opinião deste autor, determina suas características que são dadas por

⁹ <http://lattes.cnpq.br/>

duas circunstâncias, a natureza e abrangência da unidade, e também a complexidade do estudo de caso que está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação para o investigador em seu trabalho o investigador.

A primeira vista, o estudo de caso apresenta-se como uma prática simples, que oferece a possibilidade de redução de custos, apresentando como limitação, numa abordagem quantitativa, a impossibilidade de generalização de seus dados, haja vista que estes estudos buscam obter informações padronizadas sobre muitos casos, ao contrário do estudo de caso qualitativo, que visa obter grande quantidade de informações sobre o caso escolhido e aprofundando seus aspectos (ROESE, 1998 *apud* MATOS; VIEIRA (2002), GIL, 1987).

O estudo de caso pode também ser utilizado em pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas, e em se tratando das características fundamentais de um estudo de caso, Lüdke; André (1986) optaram pelas seguintes:

1) Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho;

2) Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada que estão ligadas;

3) Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes;

4) Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. Assim, se o estudo é feito numa escola, o pesquisador procurará fazer observações em situações de aula, de reuniões, de merenda, de entrada e de saída das crianças. Estará coletando dados no início, no meio e no fim do semestre letivo. Ouvirá professores, pais, alunos, técnicos, serventes, etc. Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, descobrir novos dados e afastar suposições;

5) O estudo de caso evidencia a experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas 'generalizações naturalísticas'. Em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê? O leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? A generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais;

6) O estudo de caso procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo, é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios. O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar as suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador; e,

7) Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas, tais como dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas redondas, etc. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. É possível também que um mesmo caso tenha diferentes formas de relato, dependendo do tipo de usuário a que se

destina. A preocupação aqui é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. Pode-se dizer que o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso.

3.2. Os pormenores de um estudo de caso

Yin (1981, *apud* GIL, 1987) adverte que existem preconceitos contra o estudo de caso, que serão detalhados a seguir e dos quais o pesquisador deve se precaver:

1) Falta de rigor metodológico: diferentemente do que ocorre com os experimentos e levantamentos, para a realização de estudos de caso não são definidos procedimentos metodológicos rígidos. Por essa razão, são freqüentes os vieses nos estudos de caso, os quais acabam comprometendo a qualidade dos seus resultados. Ocorre, porém, que os vieses não são prerrogativa dos estudos de caso, podendo ocorrer em outras modalidades de pesquisa. Logo, o que se propõe ao pesquisador disposto a desenvolver um estudo de caso é que redobre seus cuidados tanto no planejamento quanto na coleta e análise dos dados;

2) Dificuldade de generalização: a análise de um único ou mesmo de múltiplos casos fornece uma base muito frágil para a generalização. No entanto, os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população a partir de procedimentos estatísticos, mas sim o de expandir ou generalizar proposições teóricas; e,

3) Tempo destinado à pesquisa: alega-se que os estudos de caso demandam muito tempo para ser realizados e que freqüentemente seus resultados tornam-se pouco consistentes. De fato, os primeiros trabalhos qualificados como estudos de caso foram desenvolvidos em longos períodos de tempo e seus resultados deixaram muito a desejar. Todavia, a experiência acumulada nas últimas décadas mostra que é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação por outros estudos. Convém ressaltar, no entanto, que um bom estudo de caso constitui tarefa difícil de realizar. Pesquisadores inexperientes, entusiasmados pela flexibilidade metodológica dos

estudos de caso, ao final da pesquisa, conseguem apenas um amontoado de dados que não conseguem analisar e interpretar.

3.3. Etapas de desenvolvimento da pesquisa: aporte teórico

De acordo com Lüdke; André (1986), o desenvolvimento de um estudo de caso pode se dar em três fases, e as caracterizam utilizando para isso do estudo de Nisbet; Watt (1978), sendo a primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de informações, e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática das informações e na elaboração do relatório final. Essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam.

Não obstante, o presente estudo, de maneira geral, obedeceu a estas três etapas descritas a seguir como forma de estabelecer uma organização interna consistente e coerente:

1) Fase exploratória: o estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve. Para Stake (1978 *apud* LÜDKE, ANDRÉ, 1986), podem existir inicialmente algumas questões ou pontos críticos que vão sendo explicitados, reformulados ou abandonados na medida em que se mostrem mais ou menos relevantes na situação estudada. Essas questões ou pontos críticos iniciais têm origem no exame da literatura pertinente, podem ser fruto de observações e depoimentos feitos por especialistas sobre o problema, podem ser fruto de um contato inicial com a documentação existente e com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado ou podem ser derivados de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador ou até de grupos de pesquisadores. Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias

para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade, tentando captá-la como ela é realmente e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação;

2) Fase da delimitação do estudo: uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder a coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha vai sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado. A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são cruciais para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada; e,

3) Fase de análise sistemática e a elaboração do relatório: já na fase exploratória do estudo, surge a necessidade de agregar informação, analisá-la e, na medida do possível, torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado. Esses 'rascunhos' de relatório podem ser apresentados aos interessados por escrito ou constituir-se em apresentações visuais, auditivas, etc.

3.4. Procedimentos metodológicos e instrumento de coleta de informações: a análise documental aplicada ao currículo

O estudo teve a técnica de análise documental como fonte principal de coleta de informações, sendo definida por Chizzotti (1998, p.98) como sendo:

Um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados consubstanciados em um documento. A técnica se aplica á análise de textos escritos ou de qualquer comunicação reduzida a um texto ou documento. O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Com relação ao currículo, Buriti; Buriti (1999) destacam que o mesmo é mais que uma descrição pormenorizada da vida do cidadão, é na verdade, uma fonte fundamental para a avaliação da produção científica e participação em outras atividades voltadas para as suas áreas de atuações.

3.4.1. Procedimentos metodológicos e instrumento de coleta de informações: as etapas seguidas no processo de uso da técnica de análise de conteúdo

Não obstante, a presente pesquisa se utilizou dos estudos de Lüdke; André (1986), que consideram que a primeira decisão a ser tomada dentro de um processo de análise documental é a caracterização do tipo de documento que serão usados.

Assim, a mesma foi empregada na análise dos Currículos Lattes disponíveis pelo sítio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq¹⁰) dos docentes graduados em Educação Física, atuantes efetivamente no curso de Educação Física – Licenciatura de uma IES do setor privado de Caxias do Sul/RS.

A escolha desses documentos não foi aleatória, na medida em que contribuíram para a caracterização docente num primeiro momento e, posteriormente, possibilitaram discussões acerca das mesmas numa tentativa de buscar-se possíveis implicações oriundas dessas constatações, bem como explicações para a ocorrência de uma determinada característica.

A próxima questão se refere, de acordo com Lüdke; André (1986), à análise documental propriamente dita das informações, e para tanto sugerem a metodologia de análise de conteúdo de Krippendorff (1980 *apud* LÜDKE, ANDRÉ, 1986), que afirma que a análise de conteúdo caracteriza-se como um método de investigação do conteúdo simbólico de mensagens.

Essas mensagens são, para esse autor, de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Disso decorre que, dentre todas as sugestões desse referido autor, optou-se por fazer análises temáticas com enfoque interpretativo nos aspectos pedagógicos, formativos e científicos contidos nos documentos especificados anteriormente.

¹⁰ <http://www.cnpq.br/index.htm>

O próximo procedimento mencionado por Krippendorff (1980 *apud* LÜDKE, ANDRÉ, 1986) a ser adotado dentro do processo de análise de conteúdo é a metodologia de codificação onde foi escolhida e desenvolvida a opção da unidade de análise mista para codificação das mensagens, ou seja, integrando tanto a unidade de registro definida por Holsti (1969 *apud* LÜDKE, ANDRÉ, 1986) para selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise como a unidade de contexto onde foi possível explorar um universo maior, e não ficando preso apenas na frequência com que aparece no texto um tema ou uma palavra.

A partir disso, surgiu a necessidade de se expor a forma de registro adotada no estudo e dentro desta análise de conteúdo onde se optou pela técnica de fichamento que serviu para arquivar e organizar de forma funcional as principais informações provenientes dos documentos selecionados, permitindo um fácil acesso aos dados fundamentais contidos nos mesmos.

Depois de organizar as informações e de realizar uma pré-análise, num processo de leituras e releituras, Lüdke; André (1986) sugerem que o pesquisador deve voltar-se à análise para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes, num procedimento que culmina na criação de categorias de análise.

A construção de categorias é uma tarefa complexa, pois surgem num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa e num segundo, das próprias informações colhidas.

Não obstante esse conjunto inicial de categorias vai mudando ao longo da investigação, num processo dinâmico e constante e de confronto entre a teoria e a empiria, não existindo normas fixas e procedimentos padronizados para a criação e recriação de categorias de análise (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

3.4.2. Procedimentos metodológicos e instrumento de coleta de informações: a fase de interpretação referencial

De acordo com Triviños (1987), esta última fase da análise de conteúdo é a mais intensa. A reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações entre a investigação, com a realidade educacional e social ampla, aprofundando-se as conexões das idéias, chegando se possível à propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Em função disso, Triviños (1987, p. 62) argumenta que:

(...) não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem. O primeiro pode orientar para conclusões para dados.

O autor esclarece a citação acima ao mencionar que, se o pesquisador ficar restrito ao conteúdo manifesto, pode vir a ter conclusões orientadas e apoiadas em informações quantitativas, dentro de uma perspectiva estática e em nível de denúncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade. Mas, no entanto, se o pesquisador voltar-se para desvendar o conteúdo latente das informações, abre-se então a possibilidade, sem excluir uma análise qualitativa, para descobrir ideologias, tendências, etc., das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico.

3.5. Participantes do estudo e delimitação do campo investigativo

Os participantes deste estudo foram identificados como todos os docentes efetivos responsáveis pela docência de disciplinas obrigatórias do curso de Educação Física - Licenciatura de uma IES do setor privado de Caxias do Sul (RS) que são graduados em Educação Física.

Assim, ainda na fase exploratória deste estudo, após autorização da coordenação do curso, os participantes foram, inicialmente, identificados de acordo com a mesma como sendo doze professores de Educação Física efetivos do curso de Graduação em Educação Física com habilitação para Licenciatura, perfazendo-se a totalidade de professores de Educação Física envolvidos diretamente nas funções docentes dessa instituição.

Posteriormente, entretanto, este número de professores ficou reduzido a onze, na medida em que apenas um professor não possuía Currículo Lattes disponível para análise.

O campo de estudo foi caracterizado de acordo com a própria IES por ser uma instituição de administração privada, criada recentemente, tendo apenas sete anos de atividade. A mesma foi autorizada em 16 de dezembro de 1999, para

funcionamento de cursos de graduação em Administração. A partir de 2001, começou a operar enfocando em suas ofertas a convergência entre as necessidades do mercado e as possibilidades de empreendimento.

Atualmente, essa IES oferece os cursos de graduação: Administração com Habilitações em Análises de Sistemas, Comércio Internacional, Marketing e Recursos Humanos; Ciências Contábeis; Design de Produto; Design Gráfico; Direito; Educação Física; Fisioterapia; Pedagogia - Licenciatura e Psicologia. Além disso, oferece cursos de Pós-Graduação, Aperfeiçoamento e Atualização nas áreas de Negócios, Educação, Saúde e Ciências Jurídicas.

O curso de Educação Física é ofertado nessa IES – em duas habilitações, Atividade Física e Saúde – Bacharelado e Educação Física Escolar – Licenciatura, nos turnos vespertino e noturno, tendo a oferta semestral de 100 vagas. A duração do curso é de oito semestres com Estágio Supervisionado (400 horas), tendo ainda um total de horas-aula de 3.480, sendo divididas em 2880 horas em disciplinas curriculares, mais 200 horas em Atividades Complementares de Graduação. O curso todo tem 160 créditos, e o valor atual do crédito é de duzentos e treze reais e sessenta e dois centavos (R\$ 213,62).

3.6. O contexto da pesquisa: aspectos geográficos, econômicos e socioculturais

Considera-se como universo de estudo os diversos contextos, realidades e intenções que circundam as ações dos docentes num curso de formação inicial de professores Educação Física de uma IES de Caxias do Sul (RS).

Desse modo, Caxias do Sul¹¹ localiza-se na encosta superior do nordeste do Rio Grande do Sul, parte na extremidade leste da micro-região vitivinícola e parte no planalto dos Campos de Cima da Serra. Essa região também é conhecida como "Roteiro da Uva e do Vinho".

¹¹ Segundo consta no sitio da prefeitura de Caxias do Sul – RS - <http://www.caxias.rs.gov.br/>

Caxias do Sul é a segunda maior cidade do Rio Grande do Sul, com uma população, de acordo com as últimas estimativas do IBGE, de 412.053 habitantes e, segundo os dados da Fundação de Economia e Estatística, de 2006, é o segundo pólo metal mecânico do País e um dos maiores da América Latina. Mais de 6.500 indústrias fazem com que o município responda por cerca de 6,5% do PIB do Rio Grande do Sul.

De acordo com o sitio da prefeitura desse município⁵, os setores da economia local mais importantes são respectivamente a indústria: 50,01% (6.665 empresas), o comércio e serviços: 38% (21.923) e a agropecuária: 4,51% (444). A composição do setor industrial é formado pelo pólo metal mecânico, material de transporte, setor mobiliário, produtos alimentícios e bebidas.

De acordo o jornal Pioneiro de seis setembro de 2007, em sua edição de número 9917, Caxias do Sul, pelo quinto ano consecutivo, é o município que lidera o mais alto Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE). Criado pela Fundação de Economia e Estatística (FEE), o dado tem por objetivo medir o grau de desenvolvimento das cidades. Num índice que varia de zero (nenhum desenvolvimento) a 1 (desenvolvimento total), Caxias do Sul obteve índice geral de 0,838, ficando à frente de Canoas (0,820), Esteio (0,819), Porto Alegre (0,814) e Campo Bom (0,813).

3.6.1. O contexto da pesquisa: aspectos educacionais das IES da cidade de Caxias do Sul

A cidade de Caxias do Sul possui ao todo, segundo o sitio do Ministério da Educação¹², oito Instituições de Ensino Superior. Assim sendo, salienta-se que todas são de administração privada e destas oito IES, duas são Faculdades de Tecnologia, cinco são Faculdades e apenas uma é Universidade.

Vale ressaltar ainda que, destas oito IES, apenas duas disponham de cursos de Graduação de Educação Física com habilitação para Licenciatura. Uma IES começou a habilitar em Educação Física em 14/03/1977, e foi fundada em 10/02/1967, já a outra IES é bem mais recente, pois começou a habilitar em Educação Física em 04/03/2002 e foi reconhecida pela Portaria Ministerial Nº. 939,

¹² Endereço eletrônico: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>

de 20/11/2006, tendo começado a funcionar em 17/12/1999, através da Portaria do MEC Documento Nº. 1.767. Ambas IES possuem, além do curso de Licenciatura em Educação Física, o de Bacharel em Educação Física.

3.7. Procedimentos para a análise e interpretação das informações

A pesquisa qualitativa, segundo Triviños (1987), não estabelece separações marcadas entre a coleta de informações e interpretação das mesmas. Isto permite a passagem constante entre a informação que é reunida e que, em seguida, são interpretadas, para a elaboração de novas estratégias e uma nova busca de informações.

Para analisar e interpretar as informações coletados, foi utilizada a técnica de triangulação das mesmas. Esta é caracterizada como sendo uma técnica usada “quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 173).

Denzim (1978 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1998) apresenta quatro tipos de triangulação: de fontes, de métodos, de investigados e de teorias. A triangulação de métodos geralmente se refere à comparação de informações coletadas por métodos qualitativos e quantitativos, mas também pode se referir à comparação de informações oriundas de entrevistas com informações obtidas em um teste de associação livre (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

Lüdke; André (1986, p.18) criticam autores que acreditam que o estudo de caso pode ser apenas qualitativo. E entendem que estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza à realidade de forma complexa e contextualizada”. Portanto, nem todos os estudos de caso são qualitativos, pois têm-se os casos que não são apenas necessariamente qualitativos. Nessa perspectiva, na área educacional, muitos estudos de caso são qualitativos e muitos não o são.

Conforme características, limites e vantagens, acredita-se que uma das melhores formas de se pesquisar é através da integração entre os métodos quantitativo e qualitativo, pois para analisar-se com fidedignidade uma situação

dada, é necessário o uso de análise quantitativos, e também da análise qualitativa dos dados obtidos por meio de instrumentos quantitativos (GOLDENBERG, 1999).

Na opinião de Chizzotti (1998, p.84), “[a]lgumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares”.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA CAMINHADA: ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS RETRATOS DE UMA JORNADA INVESTIGATIVA

Este capítulo tem como propósito a apresentação das informações recolhidas dos documentos analisados. Durante esta análise, procurou-se extrair desses documentos as mensagens consideradas significativas relativas ao contexto investigativo que se delineou, objetivando a interpretação e discussão das mesmas.

Com isso, as informações recolhidas durante esta investigação na tentativa de caracterizar, tanto os aspectos formativos atrelados à formação permanente como da produção científica dos professores universitários de Educação Física, foram submetidas a uma análise balizada pela utilização da técnica de análise de conteúdo e expostas através de uma abordagem quali-quantitativa que se mostrou adequada para penetrar nesse contexto investigativo.

4.1. Construindo as categorias e subcategorias de análise: a formação permanente e a produção científica e seus desdobramentos

Conforme foi mencionado no capítulo anterior, após algumas leituras e releituras sistemáticas dos documentos, criaram-se duas categorias de análise. Uma destinada à análise mais específica e, portanto, minuciosa da Formação Permanente dos docentes universitários, e outra com o propósito de analisar a Produção Científica dos docentes investigados. Cada categoria contou com uma ficha de análise de conteúdo específica¹³.

4.1.1. Formação Permanente: apresentação e discussão da análise da formação permanente dos docentes de Educação Física de uma IES do setor

¹³ Apêndices C e D respectivamente.

privado de Caxias do Sul atuantes no curso de Licenciatura em Educação Física

A pós-graduação brasileira¹⁴ compreende cursos *Lato e Stricto Sensu*. A Secretaria de Educação Superior - SESu/MEC - coordena apenas os cursos *Lato Sensu* conhecidos pelas especializações, residência médica e MBA. Os cursos *Stricto Sensu* são de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES - e compreendem os cursos de mestrado e doutorado.

A Resolução CNE/CES Nº. 1, de 3 de Abril de 2001, estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Assim, para fins de validade do certificado em nível de especialização, a Instituição de Educação Superior deve estar devidamente credenciada, e deve cumprir todos os requisitos estabelecidos na referida Resolução.

Por sua vez, os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* são direcionados para a continuidade da formação científica e acadêmica, como mestrado e doutorado, de alunos com nível superior. Cabe a CAPES, portanto, avaliar a cada três anos, os cursos credenciados e as médias podem variar desde conceito um ao conceito sete. Para ser reconhecido, o curso deverá apresentar média maior que três. O curso de mestrado tem a duração de dois anos, no qual o aluno desenvolve a dissertação e cursa as disciplinas coerentes a sua pesquisa. Os quatro anos de doutorado são referentes ao cumprimento das disciplinas e a elaboração da tese.

Assim sendo, é importante frisar que a presente investigação acerca da formação permanente se delimitou em analisar a participação destes docentes apenas em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Essa opção se justifica em parte por se considerar que a formação *Stricto Sensu*, que significa em sentido estrito e faz referência ao nível de pós-graduação que titula o estudante nível de mestrado e doutorado em determinado campo do conhecimento, denotando assim um tema mais específico do que o *Lato Sensu*.

Outra justificativa plausível é a de que as pós-graduações em nível de mestrado e doutorado no Brasil são normatizadas pela CAPES no processo de avaliação e acompanhamento dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* de

¹⁴ O organograma da Educação Brasileira, de acordo com o MEC, está resumido no Anexo A.

todas as áreas de conhecimento. Tal procedimento avaliativo não ocorre com os programas de pós-graduação em nível de especialização, o que tem gerado uma grande heterogeneidade em termos de qualidade interna desses cursos.

Assim, no artigo 6 da Resolução CNE/CES Nº. 1, de 3 de Abril de 2001, consta que:

“Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução (BRASIL, 2001, p. 02).

No entanto, consta nessa mesma Resolução normas visivelmente mais rígidas destinadas aos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, como vemos abaixo:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação.

§ 1º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º A autorização de curso de pós-graduação *Stricto Sensu* aplica-se tão somente ao projeto aprovado pelo CNE, fundamentado em relatório da CAPES.

§ 3º O reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* dependem da aprovação do CNE, fundamentada no relatório de avaliação da CAPES.

Nesse sentido, Marques (2001) enfatiza que os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* são organizados visando à formação para a pesquisa autônoma, constituindo-se como uma iniciação a ser consolidada no doutorado.

Adentrando-se na investigação propriamente dita, constatou-se que, dos onze docentes analisados, apenas três não possuem mestrado (E, G, I), mas tão somente um possui o título de doutor (D). Tendo-se, portanto oito docentes com formação em curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo sete mestres e um doutor.

TABELA 1 - Participação dos docentes de Educação Física de uma IES do setor privado de Caxias do Sul atuantes no curso de Licenciatura em Educação Física em pós-graduações realizadas por estes em nível de mestrado e doutorado.

Participação em pós-graduações em nível de mestrado e doutorado	Setor	Nível	f	%
UDESC	público	Ms	03	34,0
UFRGS	público	Ms	02	22,0
UFSM	público	Dr., Ms	02	22,0
UFSC	público	Ms	01	11,0
PUC/SP	privado	Ms	01	11,0
Total	05	05	09	100,0

Observou-se, nesta primeira exposição de informações, que as pós-graduações realizadas por estes docentes em nível de mestrado e doutorado se concentram quase que em sua totalidade no setor público. Isto denota uma supremacia considerável do setor público sobre o privado na oferta de pós-graduação *Stricto Sensu* neste caso, bem como demonstra a influência da regionalidade, uma vez que se tem apenas uma IES fora da região Sul.

Com base nessas informações, é importante ressaltar que quando se enfocam as características relativas à qualificação docente, vê-se que esta IES privada investigada está de acordo a Lei nº. 9.394/96, que se aplica tanto para universidades públicas ou privadas, que apesar do reduzido número de doutores em seu quadro de professores se comparado ao setor público, a mesma conta com o corpo docente formado por 72% constituído por professores com títulos de mestre e doutor, obtidos em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* reconhecidos, conforme indicado na tabela acima, pois de acordo com o seu art. 52 e inciso dois, dispõe que um terço do corpo docente, pelo menos, deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Esses percentuais variam de universidade para universidade, mas, em linhas gerais, pode-se dizer que as IES privadas procuram ficar no limite exigido pelo Estado para manter o status de universidade, isto é, um terço do corpo docente com titulação de mestre ou doutor. Os elevados índices de professores bacharéis ou especialistas levam a concluir que os gastos com mão-de-obra mais especializada

ou com investimento em programas de qualificação docente, bem como com encargos sociais/trabalhistas, são elementos que pesam no momento de optar pela ampliação do quadro de docentes titulados, tudo isso, é claro, para reduzir os custos (CALDERON, 2000).

Às afirmações citadas deve-se ainda acrescentar que o baixo grau de titulação do corpo docente não deixa de ser um problema, pois o grau de formação do professor universitário constitui-se em um indicador da qualidade do corpo docente, como apontam Silva Jr. e Sguissardi (1999, p. 52), onde avaliam que resultados do provão:

"demonstraram inquestionavelmente que o conceito A está diretamente relacionado a IES que possuem alto percentual (mais de 50%) de seu corpo docente com titulação de mestrado e doutorado e o mesmo percentual de docentes contratados em regime de trabalho superior a 20 horas semanais".

No entanto, as informações da tabela 1 vão ao encontro dos resultados do Censo da Educação Superior de 2006 realizado pelo INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), os quais demonstram que o número de doutores em exercício nas universidades públicas 63,4% (42 mil), representando 41,8% de seu quadro docente, é bem superior ao da rede privada 37,6 (24 mil), representando 12,2% de seu quadro docente.

O censo de 2006 também mostrou que na relação professor-doutor por aluno, as IFES são as mais bem colocadas. Elas têm, em média, um doutor para cada 69 alunos, enquanto as IES particulares têm a pior média, um professor-doutor para cada 178 alunos. As IES particulares sem fins lucrativos classificadas como comunitárias, filantrópicas e confessionais têm uma média um pouco melhor, ou seja, um professor-doutor para cerca de 108 alunos, mas distante da média nacional de 69 alunos para cada professor-doutor.

Contudo, é importante salientar que o Censo da Educação Superior não pesquisa aprofundadamente a pós-graduação, assim encontramos a partir de um estudo abrangente de Silva (2001) que as IES públicas e privadas se diferenciam de forma clara quando se enfocam suas características relativas a titulações dos professores.

Os resultados dessa pesquisa mostraram que, de um universo de 73.122 docentes de IES públicas no ano de 1999, 33,3% tem doutorado, 30,7% tem

mestrado, 20,5% tem especialização e 15,5% tem apenas graduação. Nas IES privadas, de um total de 51.658 professores universitários, 12,6% são doutores, 30,2% são mestres, 40% são especialistas e 17,2% possuem apenas a graduação (SILVA, 2001).

Portanto, com base nessas informações, as universidades públicas e privadas se equiparam quanto ao número de professores com mestrado 30,6% e 30,1%, respectivamente. Contudo, a diferença maior é mostrada quando se analisa os professores com doutorado, pois os índices são de 33,3% e 12,6%, respectivamente, bem como os professores com especialização são 20,5%% nas IES públicas ante os 40% das IES privadas (SILVA, 2001).

Traçando-se um comparativo entre os resultados encontrados por Silva (2001) com a tabela 1 em análise e onde se obteve que 63,6% dos docentes do curso de Educação Física – Licenciatura tem mestrado nessa IES privada de Caxias do Sul, 27% dos docentes tem especialização e apenas 9% dos docentes tem doutorado.

Observa-se que esta IES privada de Caxias do Sul, se sobressai de maneira considerável quanto ao item mestrado, com 63,6% ante os de 30% das IES pesquisadas por Silva (2001).

Entretanto, ao analisarem-se os itens subseqüentes, constata-se que a IES privada aqui considerada está abaixo da média das IES privadas do setor quanto ao número de professores com doutorado, com 9,1%, ante o percentual de 12,6% das IES privadas, mas muito distante dos 33,3% alcançados pelas IES públicas.

No item que considera apenas professores com especialização, têm-se nesta IES privada de Caxias do Sul investigada apenas 27,27%, estando mais próxima do índice das IES públicas (20,5%) do que das IES privadas (40%).

Em relação às informações colhidas em 1995 e 1998 há, um aumento no número total de titulações se comparadas a este caso em específico. Em 1995, do total de professores das universidades privadas, 61,8% tinham apenas o título de especialista; 38,2% eram mestres ou doutores. Os dados de 1998 revelam um pequeno aumento do número de mestres e doutores para 42%. O número de professores que têm somente graduação ou o título de especialista ainda era elevado, 58% (CALDERON, 2000).

As informações contidas no parágrafo anterior mostram uma tendência que se confirmou. O aumento no número de Doutores e Mestres na Educação Superior

brasileira se confirma a cada novo censo realizado pelo INEP/MEC. No ano de 1998, o setor as IES privadas tinham 7.529 doutores e 20.409 mestres, aumentou consideravelmente e respectivamente para 24.947 doutores e 83.736 mestres, mas não conseguiu, como vimos anteriormente, acompanhar o ritmo da expansão do setor particular de Educação Superior (INEP/MEC, 2006).

Na tabela 1 também se verificou que não existem cursos de pós - graduação *Stricto Sensu* na área da Educação Física, de acordo com a CAPES, na cidade de Caxias do Sul. Com base nisso, analisou-se a oferta de cursos de pós – graduação *Stricto Sensu* na área de Educação Física situadas no estado do Rio Grande do Sul através do sitio da CAPES¹⁵, o que revelou um quadro preocupante, na medida em que se têm apenas dois cursos, a saber: a) o da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, com a apenas o curso de mestrado e avaliado pela CAPES com conceito três; e b) o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, com os cursos de mestrado e doutorado, avaliados pela CAPES tanto um como o outro, com conceito 5. Salienta-se ainda que, dos cursos de pós-graduação apresentados na tabela 1 na área da Educação Física, tanto a nível de mestrado como de doutorado, que os cursos da UFSM foram extintos, apesar de seu pioneirismo por não atender aos critérios mínimos avaliados pela CAPES.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2003 (INEP/MEC) que utilizou-se de informações da CAPES de 2002, mostram que, com relação ao número de programas por nível, agrupados por dependência administrativa, observa-se que 86% dos programas de pós-graduação estão em instituições públicas, assim distribuídos: 56% em instituições federais, 30% em instituições estaduais e 0,2% em instituições municipais. As instituições privadas são responsáveis por apenas 14% dos programas de pós-graduação no país, com cinco instituições de natureza confessional, respondendo por 40% da oferta do setor privado. O quadro que se apresenta é exatamente o oposto do quadro do ensino de graduação, como foi visto anteriormente, no qual a oferta de cursos das instituições privadas é muito maior do que a das instituições públicas.

Ao detalharmos um pouco mais essa análise, observa-se que 55 instituições federais são responsáveis por 877 programas de pós-graduação, sendo que 23

¹⁵<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegioes&codigoRegiao=4&descricaoRegiao=Sul>

delas abrigam entre 10 e 56 programas. Das 24 instituições estaduais com oferta de pós-graduação, 6 têm entre 17 e 212 programas. As IES municipais com oferta de pós-graduação são 3, cada uma com um programa. Embora no universo da educação superior como um todo os números da pós-graduação *stricto sensu* podem parecer pequenos, a distribuição dos programas por instituição e por categoria administrativa revela que estes números são significativos para a análise e a compreensão do tipo de esforço empreendido e dos diferentes níveis de complexidade e qualidade das atividades acadêmicas e administrativas em cada IES (INEP/MEC, 2003).

No âmbito das instituições privadas, há 65 instituições que mantêm programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. O número médio de programas por instituição, em 92% dos casos, é igual a 2,2. Cinco instituições, quatro PUCs e a UNISINOS, oferecem entre 10 e 23 programas, sendo responsáveis por 40% de toda a oferta de pós-graduação *Stricto Sensu* das instituições privadas. Chamar, portanto, a atenção para o fato de que é preciso considerar a pós-graduação *Stricto Sensu* nos estudos sobre os números, dados e indicadores da educação superior, é uma forma de apontar para uma parcela expressiva da contribuição das universidades federais, estaduais e das PUCs na educação superior brasileira – contribuição que os números do Censo da Educação Superior, por si só, até aqui não têm conseguido revelar (INEP/MEC, 2003).

TABELA 2 – Áreas de Concentração das pós-graduações em nível de mestrado e doutorado dos docentes de Educação Física de uma IES do setor privado de Caxias do Sul atuantes no curso de Licenciatura em Educação Física

Áreas de Concentração das pós-graduações	Setor	Nível	f	%
Ciência do Movimento Humano	Público	Dr ^{1.} , Ms	07	78,0
Comunicação e Semiótica	Privado	Ms	01	11,0
Atividade Física Relacionada à Saúde	Público	Ms	01	11,0
Total	03	03	09	100,0

Constatou-se, através das informações acima contidas, uma dominância considerável neste cenário formativo da área de concentração denominada Ciência

do Movimento Humano adotada amplamente em cursos de pós-graduação de IES públicas no cenário nacional, e neste caso, em especial, nas IES públicas da UFRGS, UDESC e UFSM.

Faz-se necessário analisar ainda que nenhuma destas áreas de concentração se direciona de maneira específica para temáticas vinculadas de uma forma mais incisiva ao contexto educacional formal, ou fazendo referência a Educação Física Escolar, muito embora estes docentes atuem em um curso de Licenciatura. Mas há duas áreas de concentração que se direcionam respectivamente à área da saúde e do jornalismo, que no entanto, fazem parte da área de comunicação e não da Educação Física.

Esse fato explica em parte por que a Educação Física comparada a outras profissões tradicionais como a Medicina, Direito ou Engenharia, ainda é incipiente e ainda não definiu um objeto de estudo próprio que lhe de uma legitimidade acadêmica, pois é uma área com aproximadamente 60 anos de história na Universidade brasileira, tendo sido criada, como vimos anteriormente, em meados da década de 40, onde a formação dos profissionais ocorria em colégios militares, permeada por discursos inflamados em prol da eugenia, crença na qual o aprimoramento da raça se dava através da atividade motora e inserida pela porta dos fundos no sistema educacional brasileiro (MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988).

Campos (2006) entende que o fenômeno da “pluralidade científica” na área de Educação Física se justifica em parte pela suposta falta de identidade formativa e de produção científica da área de Educação Física por um lado, e por outro seria consequência da incorporação indiscriminada de teorias científicas e métodos de pesquisa das chamadas ciências-mães (Física, Biologia, Sociologia e etc.).

Nesse mesmo sentido, Campos (2006), a partir de uma pesquisa desenvolvida junto à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, identificou uma descaracterização da produção científica da área, em função do afastamento da Educação Física de seu objeto de estudo (Movimento Humano). Isso estaria evidente no surgimento de subdisciplinas (*sic*) nessa área, como a Fisiologia do Exercício, a Biomecânica do Movimento Humano e a Sociologia do Esporte, as quais estariam produzindo conhecimentos muito mais pertinentes às ciências-mães do que com a própria Educação Física de maneira em geral.

No entanto, esse mesmo autor afirma que esse movimento de apropriação das teorias e métodos das ciências-mães foi a responsável por romper com o condicionamento de prática pela prática que imperava até então e conclui que a crise de identidade da Educação Física pode ser compreendida como um processo natural e até mesmo necessário que, de certa forma, legitimou a área nos domínios acadêmicos e até mesmo possibilitou a elaboração de algumas matrizes teóricas próprias.

Já Bracht (1999) entende que os conceitos oriundos das ciências tradicionais e absorvidos pela área de Educação Física com tendências à especialização a partir de subdisciplinas (*sic*) resultou numa mudança de denominação de objeto, passando a privilegiar os termos “Movimento Humano”, sendo a Educação Física relegada a pano de fundo e redefinida, nesse caso, como a educação do e pelo movimento humano.

Esse mesmo autor afirma ainda que a definição do Movimento Humano como objeto de estudo da Educação Física foi importante para a criação de identidades científicas próprias e para a criação de cursos de pós-graduação na área, ou seja, com o objeto de estudo caracterizado e definido, ficou mais fácil para a Educação Física traçar novos caminhos. O problema é que esse objeto de estudo se constituiu a partir da incorporação de práticas científicas fortemente marcadas por abordagens monodisciplinares do fenômeno do Movimento Humano, gerando uma dependência de outras disciplinas científicas tradicionais, a fragmentação da Educação Física como campo acadêmico e seu eventual afastamento das discussões e pesquisas sobre o temas pedagógicos (BRACHT, 1999).

TABELA 3 – Linhas de pesquisas das pós-graduações em nível de mestrado e doutorado cursados pelos docentes de Educação Física de uma IES do setor privado de Caxias do Sul atuantes no curso de Licenciatura em Educação Física.

Linhas de pós-graduações	Docente	Setor	Nível	f	%
Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	A, H, J	Público ³	Ms ³	03	34,0
Desenvolvimento Humano	D ¹ , D ²	Público ²	Ms; Dr	02	22,0
Cultura e Ambientes Mediáticos	B	Privado	Ms	01	11,0
Atividade Física, Condição de Vida e Saúde	C	Público	Ms	01	11,0
Movimento Humano e Portadores de Necessidades Especiais	F	Público	Ms	01	11,0
Neuromecânica do Movimento Humano	L	Público	Ms	01	11,0
Total	09	09	09	09	100,0

Uma característica flagrante igualmente na tabela 3 é a falta de integração entre os cursos de pós-graduação e a Educação Básica, ou seja, observa-se a não vinculação direta de nenhuma destas linhas de pesquisas com o contexto escolar, seja ele a Educação Básica ou a Educação Superior, o que evidencia em parte o distanciamento destes cursos de pós-graduação com as questões didáticas, pedagógicas da educação formal.

Entretanto, ao enfocarmos as linhas de pesquisa na tabela 3 desses cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, pode-se observar uma relativa variedade de enfoques de pesquisas presentes neste cenário, o que abre margem para retomarmos brevemente a discussão iniciada na tabela anterior acerca das características científicas da área de Educação Física.

Fica evidente na tabela 3 que a definição em dado momento histórico da definição como objeto de estudo da Educação Física, o Movimento Humano ou a Ciência do Movimento Humano teve como propósito criar uma identidade científica nessa área, mas, como se vê na tabela acima, obteve um efeito contrário, na medida em que serviu de “guarda - chuva” para a incorporação até mesmo indiscriminada a já vasta área da Educação Física e que pode-se afirmar que enfraqueceu a já cambaleada área pedagógica da Educação Física e, conseqüentemente, sua área de formação inicial como as licenciaturas e as de formação continuada como as pós-graduações.

Esse fenômeno, de acordo Bracht (1999), ao invés de criar uma identidade, tornou-se parte da crise de identidade da Educação Física que vem justamente do desejo de se tornar ciência e da constatação de sua dependência de outras disciplinas, chegando a dizer que ela é colonizada epistemologicamente. Essas questões tornaram-se relevantes no debate em torno da crise de identidade porque se levantou a hipótese de que a superação dessa crise viria da afirmação da Educação Física como ciência, o que não ocorreu.

Ainda nessa perspectiva, a partir do trabalho de Farias Júnior (1992), pode-se inferir a influência do enfoque técnico em pelo menos uma linha de pesquisa¹⁶, que conta com apenas um docente (L), sendo que o mesmo enfatiza a Biomecânica, o Treinamento Desportivo entre outros aspectos; há também pelo menos uma linha de pesquisa que se direciona ao enfoque da promoção da saúde¹⁷, contando com o docente C e caracterizada por Guedes; Guedes (1993) como uma abordagem que considera de fundamental importância à promoção de práticas prazerosas de atividades que conduzam ao aperfeiçoamento das áreas funcionais.

Por outro lado, detectou-se a predominância nesta tabela 3 de maneira decisiva a presença de duas linhas de pesquisas que, somadas, correspondem por 5 de um total de 9 cursos de pós-graduação, a saber: a) Desenvolvimento e Aprendizagem Motora; e b) Desenvolvimento Humano.

Essas abordagens se caracterizam, de acordo Bracht (1999), por apresentarem uma base teórica que advém, fundamentalmente, da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano, a primeira com ênfase no Desenvolvimento Motor e a segunda no Desenvolvimento Cognitivo. Entretanto, para esse mesmo autor, ambas as propostas não superam a perspectiva da Psicologia, acarretando eventuais prejuízos às questões pedagógicas da Educação Física.

Outra questão que deve ser observada é a presença importante de pelo menos um docente com formação *Stricto Sensu* numa linha de pesquisa denominada “Movimento Humano e Portadores de Necessidades Especiais”. Essa linha de investigação trata-se de uma raridade tanto no âmbito de pós-graduação como na graduação, na área de Educação Física. Haja vista que a maioria dos currículos de graduação sequer possuem disciplinas obrigatórias e, às vezes,

¹⁶ Neuromecânica do Movimento Humano.

¹⁷ Atividade Física, Condição de Vida e Saúde.

optativas em sua grade curricular, como assim constataram Tavares; Krug (2003), em estudo desenvolvido no curso de Educação Física do CEFD/UFSM.

Assim sendo, Pedrinelli (2005), ao abordar a historicidade dos cursos de pós-graduação em Educação Física Adaptada, afirma que em 1988 foi criado o primeiro curso de especialização em Uberlândia, que até os dias de hoje, é um dos cursos de referência no País. Nessa perspectiva, com o ingresso de docentes nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, um novo perfil se delineou. As Instituições de Ensino Superior USP e UNICAMP foram pioneiras na formação de mestres e doutores, e hoje dividem o mérito da produção de conhecimentos com tantas outras Instituições de Ensino Superior e laboratórios de pesquisa que se instalaram em várias capitais e cidades do Brasil.

Professor	Temas	Palavras-chaves	Aproximação com a EF Escolar diretamente e/ou indiretamente
B	Jornalismo Cultural em uma Cidade de Médio Porte: a dança na mídia jornalística	Informação não disponível	INDIRETA: conteúdo: Dança (atividades rítmica e expressiva) e mídia (mídia e cultura corporal de movimento)
A	O desenvolvimento motor de crianças participantes de programas esportivos de uma Cidade, em relação às habilidades motoras específicas do Voleibol	Aprendizagem motora, Habilidade motora, Complexidade da tarefa, Organização da tarefa	INDIRETA: conteúdo: habilidades motoras específicas do Voleibol (esportes) Abordagem Desenvolvimentista
C	Estilo de Vida de Pré-Vestibulandos de uma Cidade: nível de atividade física habitual, vulnerabilidade ao estresse	Atividade Física, Estresse, Pré-Vestibulandos, Hábitos Alimentares	INDIRETA: conteúdo: estilo de vida, atividade física habitual, vulnerabilidade ao estresse (conhecimento sobre o corpo e Saúde)
D ¹	Pré-Escola: diagnóstico e metodologia de atividades motoras	Criança, Metodologia, Motricidade	DIRETA: local: pré-escola (Educação Infantil), conteúdo: atividades motoras

D ²	O Recreio Pré-Escolar e a Motricidade Infantil na Perspectiva da Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano	Crianças de 5 e 6 anos, desenvolvimento infantil, espaço de jogo	DIRETA: local: pré-escola (Educação Infantil), conteúdo: motricidade infantil
H	A criança e o Contexto Esportivo: projeto esporte escolar de uma prefeitura municipal.	Informação não disponível	DIRETA: local: esporte escolar (Educação Básica). Conteúdo: esporte (esporte)
J	O processo de inclusão de um aluno com Síndrome de Down em uma escola Particular: um estudo de caso	Inclusão, Síndrome de Down, Aula de Educação Física	DIRETA: local: escola particular (Educação Básica). Conteúdo: portadores de deficiência física (inclusão de um aluno com Síndrome de Down). Aula de Educação Física
L	A influência da força e da flexibilidade no batimento de pernas e sua relação com a performance total de nadadores de 100 metros nado crawl	Natação, flexibilidade, força, batimento de pernas	Não se vincula à Educação Física Escolar
F	A Competência Interpessoal: um estudo da comunicação da criança ouvinte descortinando o mundo da criança surda na perspectiva da atividade motora	Criança Surda, Competência Interpessoal, Atividade Motora	DIRETA: Conteúdo: criança surda (Portadores de Deficiência Física), local: pré-escolar (Educação Infantil)

QUADRO 1 - Síntese das temáticas investigadas na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado pelos docentes de Educação Física de uma IES do setor privado de Caxias do Sul atuantes no curso de Licenciatura em Educação Física e sua vinculação a Conhecimentos diretamente e/ou indiretamente vinculados às temáticas da Educação Física Escolar

As informações apresentadas no Quadro 1 representam um esforço de análise e interpretação para se navegar dentro das águas turvas e intempestivas da ampla área de pós-graduação em Educação Física. Num segundo momento, representa também uma maneira de constatar até que ponto estes cursos de pós-graduação, entendidos como campo não somente produtor de conhecimento, mas também formativo, vinculam-se cientificamente à temática da Educação Física Escolar.

Para tanto, foi construído uma matriz de análise (Apêndice E) calcada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Séries Iniciais, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Séries Finais e Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais e Ética.

A fim de serem evitarem eventuais arbitrariedades estabeleceram-se alguns critérios de análise e interpretação. Assim, têm-se os critérios de análise primários onde se especificou quatro itens de análise (Público alvo ou sujeitos da pesquisa, Conteúdo ou conhecimentos atrelados e Contexto da pesquisa ou local em que se desenvolveu a pesquisa e palavras – chave).

A partir daí, estabeleceu-se que, se o documento desse conta de ao menos um desses quatro itens acima especificados, o mesmo seria ordenado como “Indireto”, ou seja, seria entendido como um documento que se vincula indiretamente à Educação Física inserida na Educação Básica.

Dentro dessa linha de raciocínio estabelecida, os documentos que dessem conta de ao menos dois itens já mencionados seriam ordenados como sendo documentos que estariam se vinculando “Diretamente” à Educação Física Escolar. Já os documentos que não se enquadram em nenhum dos itens adotados são entendidos como “Não se vincula à Educação Física Escolar”.

Os critérios de análise secundários foram utilizados quando as informações contidas nos documentos não estavam suficientemente claras ou geravam dúvidas durante a análise. As mesmas foram especificadas em seis itens baseados no Currículo Lattes – CNPq, a saber: Setores de Atividade, Grande Área, Área, Subárea e Linhas de Pesquisa.

Esse instrumento de análise possibilitou verificar-se que dos nove cursos dos pós-graduação *Stricto Sensu* realizados por oito docentes, apenas um (Docente L) não referenciou de alguma maneira a Educação Física Escolar. Disso decorre que todos os demais docentes de alguma forma se direcionaram às temáticas vinculadas à Educação Física Escolar por iniciativas individuais e também por terem utilizado enfoques de pesquisa mais amplos.

Ao examinar-se atentamente o Quadro 1, constata-se que apesar de termos apenas um professor (F) formado numa linha de pesquisa destinada ao estudo da Educação Física Adaptada, esse fato não impediu que outro professor (J) optasse por desenvolver sua dissertação, abordando também essa temática. Outro fato pertinente a observar nestes dois docentes (F, J) foi a articulação com relativa propriedade e competência de duas temáticas, a saber: Educação Física Escolar e Educação Física Adaptada.

No geral, têm-se cinco cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* relacionados “Diretamente” à Educação Física Escolar (Docentes D, H, J, F), ante apenas três relacionados como “Indiretamente” (Docentes B, A, C). Vale ressaltar que o Docente D se relacionou com a Educação Física Escolar tanto em sua dissertação (D¹) como em sua tese (D²).

Relacionado a Tabela 3 com o Quadro um, pode-se perceber que existe uma relação consistente dos docentes que optaram por linhas de pesquisas que se direcionam indiretamente à escola, no caso os docentes A, H, J, D, F, que possibilitou uma vinculação mais coesa com as temáticas da Educação Física Escolar, com exceção do professor H, que evidencia que essa ligação “direta” com o contexto escolar se deu mais pela iniciativa docente do que por uma política do curso de pós-graduação.

Contudo, ressalta-se que, de acordo com Cardoso; Gaya (2006), numa pesquisa mais ampla e profunda acerca dessa discussão, desenvolvida junto ao curso de pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os seus resultados mostraram que, das 116 dissertações defendidas entre 1992 e 2002, apenas 15 estavam relacionadas, de alguma forma, com o contexto escolar.

Estes mesmos autores afirmam ainda que estes resultados indicaram que: a prática científica e a prática pedagógica encontram-se divorciadas; a produção científica utiliza, predominantemente, uma metodologia de investigação restrita, evidenciando a dicotomia entre técnicas qualitativas e quantitativas; carece de uma

reflexão epistemológica que dê conta da complexidade dos problemas que emergem da prática pedagógica.

Pode-se inferir ainda que a partir tanto do Quadro 1 como do estudo de Cardoso; Gaya (2006), que de maneira geral o corpo docente aqui analisado tem uma possível vinculação incomum em formação *Stricto Sensu* referenciada à Educação Física Escolar. Na medida em que analisarmos comparativamente estes estudos, com a ressalva de que utilizaram-se de procedimentos metodológicos distintos para obter seus resultados, observa-se que apenas 13% das dissertações analisadas por Cardoso; Gaya (2003) se referenciam de alguma maneira à Educação Física Escolar, ante aos cerca de 89% deste corpo docente, apesar do reduzido número de documentos analisados nesta dissertação.

4.1.2. Produção Científica: apresentação e discussão da análise da produção científica dos docentes de Educação Física de uma IES do setor privado de Caxias do Sul atuantes no curso de Licenciatura em Educação Física

Nesta segunda categoria de análise, destinou-se a considerar as informações contidas nos documentos analisados que pudessem dar características a produção científica, através das publicações realizadas pelos docentes universitários em foco, restritas aos Artigos Completos Publicados em Periódicos, Trabalhos Completos Publicados em Anais de Congressos, Capítulos de Livros Publicados e Resumos Expandidos Publicados em Anais de Congressos.

Assim sendo, salientamos que o processo de construção do conhecimento está diretamente ligado ao número de pesquisas desenvolvidas, embora seja necessário não somente realizá-las, mas também divulgá-las para que sejam utilizadas por outros pesquisadores (BURITI, 1999).

Para Buriti (1999), a produção científica é um processo contínuo, em que não existe um produto terminado ao final de um grupo de pesquisas. Isto é, ela está constantemente em ampliação e re-elaboração (*sic*) de suas teorias que são

testadas sob os mais diferentes momentos e situações, com o objetivo de descobrir novos conhecimentos.

Pacheco (2003, p. 26) entende que:

O pesquisador, ao divulgar seu trabalho, além de contribuir para o avanço do conhecimento na área e de tornar acessíveis as informações produzidas, submete à críticas de suas idéias, métodos e descobertas. Ainda, estimula a reflexão sobre o que divulga, propiciando o nascimento de interesses renovados e a continuidade do processo investigativo.

Buriti (1999) e Pacheco (2003) afirmam que a pesquisa e o trabalho científico somente estão terminados após a divulgação dos resultados de suas pesquisas. Para que isto se concretize, existem diversos meios de publicação científica e entre as diferentes formas de divulgação do conhecimento, existem os periódicos que, para esses autores, é o meio mais relevante de divulgação.

A partir desses entendimentos, pode-se iniciar a discussão da análise realizada, levando em consideração os aspectos considerados e pertinentes.

TABELA 4 – Publicações científicas dos docentes universitários de uma IES do setor privado da cidade de Caxias do Sul atuantes no curso de Educação Física – Licenciatura, considerando-se apenas Artigos Completos publicados em periódicos, Trabalhos Completos publicados em anais de congressos, Capítulos de Livros Publicados e Resumos Expandidos Publicados em anais de congressos

Docentes Universitários de EF	Nível	Nº. de publicações	%
Docente D	Dr.	42	55,0
Docente J	Ms	08	11,0
Docente A	Ms	05	6,0
Docente C	Ms	05	6,0
Docente E	Esp	05	6,0
Docente F	Ms	05	6,0
Docente I	Esp	03	4,0
Docente G	Esp	02	3,0
Docente L	Ms	02	3,0
Total		77	100,0 %

A análise das publicações científicas destes onze docentes demonstrou que existe um desequilíbrio nítido quanto ao número de publicações por professores, pois se tem ao todo setenta e sete publicações, o que daria uma média de sete publicações por professor. Entretanto, dos onze docentes investigados, dois docentes não possuem qualquer publicação nos itens especificados (H, B), apesar de terem mestrado. Já outros dois docentes (G, L) têm somente duas publicações cada.

Por outro lado, é relevante observar que um único docente possui o excelente índice de quarenta e duas publicações, lembrando que, considerando-se apenas Artigos completos publicados em periódicos, Trabalhos completos publicados em anais de congressos, Capítulos de livros publicados e resumos expandidos publicados em anais de congressos, perfazendo assim 55% do total das publicações.

De acordo com estudo de caso de realizado junto à Universidade Gama Filho por Nascimento; Lovisolo (2004), a média de produção científica dos doutores em Educação Física é de cerca de quarenta e seis documentos. Incluindo-se, neste caso, as orientações de dissertações e teses. Ao se comparar com o Docente D, que teve uma média de quarenta e dois documentos publicados, e desconsiderou-se as orientações de dissertações, observa-se uma excelente média de produção de conhecimento desse professor.

A Tabela 4 demonstra, portanto, que existe, ainda que tênue, uma relação entre nível titulação adquirida (exceto a Docente D) e produção de conhecimento, que é fruto, como veremos mais adiante, de uma atitude investigativa duradoura, bem como do próprio processo de desenvolvimento profissional.

Porém, considerando-se somente a produção dos professores mestres e especialistas, excluindo-se o único professor doutor, tem-se uma média visivelmente baixa para os padrões acadêmicos atuais, de apenas três publicações por docente. Isto denota uma tendência preocupante deste corpo docente de Educação Física – licenciatura em produzir e publicar poucos documentos.

Contudo, essa tendência de baixa produção científica não se restringe a apenas estes docentes universitários analisados, uma vez que, segundo os dados do senso de 2005, o sistema de ensino superior brasileiro tinha 176 Universidades, sendo 90 públicas e 86 privadas. Isso significa que 62% do total das universidades públicas e 27% das privadas apresentaram mais de 50 trabalhos científicos

indexados nos últimos cinco anos. O que vale dizer que praticamente 40% do total das Universidades públicas, isto é, 33% das Universidades Federais, 55% das Estaduais e 80% das Municipais, e 73% do total das Universidades Privadas não atingiram individualmente o montante de 50 trabalhos científicos indexados no período de 2001-2005 (SILVA FILHO; HIPÓLITO, 2008).

Contudo, coaduna-se com essas reflexões quando levamos em consideração as diferenças quanto ao regime de trabalho dos docentes de EIS – privadas em relação às IES públicas que não foi investigado na presente pesquisa, mas que se mostra pertinente à discussão.

Se tomarmos como referência os dados existentes em 1998, pode-se constatar que metade das IES – privadas paulistanas mantém um índice muito elevado do seu corpo docente sob o regime horista, acima de 70%, e duas delas mantêm mais de 60% de seu corpo docente sob esse mesmo regime de trabalho. Esse procedimento tem o objetivo de reduzir custos, pois o professor recebe pela aula ministrada, mas esse sistema, sem dúvida, é o pior que existe quando se enfoca a questão da pesquisa e da extensão, uma vez que o professor somente se interessa em chegar à sala de aula e ir embora. Essas atividades fundamentais estão fora de cogitação. O professor não é estimulado pela universidade e, portanto, ela não pode exigir maiores compromissos, nem apelar para a função social do docente, pois o professor precisa trabalhar em duas, três, quatro ou mais universidades para garantir um salário no mínimo decente. Esse sistema, além de não criar vínculos entre a universidade e o professor, nem criar a possibilidade da existência de um espírito de comunidade universitária, faz que com que a universidade particular se torne um espaço de produção "fordista" de diplomas (CALDERON, 2000).

Por outro lado, nas IES públicas e preponderantemente nas de administração federal, a carreira do magistério público superior é alicerçada em sua grande maioria no regime de trabalho de dedicação exclusiva¹⁸, contando com um corpo docente,

De acordo com o Art. 14 do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, o professor da carreira do Magistério Superior submetido ao regime de dedicação exclusiva tem obrigação de prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho em 2 (dois) turnos diários, completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, ressalvadas: a) participação em órgãos de deliberação coletiva, relacionada com as funções do Magistério; b) participações em comissões julgadoras ou verificadoras, relacionadas com o ensino ou a pesquisa; c) percepção de direitos autorais ou correlatos e d) colaboração esporádica, remunerada ou não, em assuntos de sua especialidade e devidamente autorizada pela Instituição, de acordo com as normas aprovadas pelo conselho superior competente.

em sua grande maioria, de doutores e a própria progressão na carreira se dá quase que exclusivamente por meio da investigação científica, da titulação e do tempo de serviço.

Essa escassez de produção e publicação de pesquisa revelada na Tabela 4 é preocupante, pois a pesquisa para vários pensadores e teóricos é importante por vários fatores que veremos mais adiante, para possibilitar um ensino de qualidade, e esse fato também contraria as afirmativas que consideram a pesquisa como função principal da universidade e também fere o princípio legal e teórico de que a universidade brasileira se sustenta sobre o tripé: ensino, pesquisa e extensão, e fica evidenciado, portanto, a defasagem que existe neste tripé.

Freire (1999, p. 32) é taxativo: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Para esse autor, a pesquisa fornece subsídios para um ensino atualizado e crítico, enquanto o ensino, por muitas vezes, instiga e inspira a pesquisa.

Para Demo (1997), a pesquisa é entendida como um princípio educativo e uma atitude crítica e inquiridora diante da realidade, pois ela exerce uma função capital no processo de formação do professor. Ela traduz-se no caminho dialético entre teoria e prática. Além disso, trata-se de um componente imprescindível para o crescimento profissional e humano.

Tani (2000) alerta para o fato de que, dentre as exigências da CAPES, referenciada por padrões internacionais de qualidade, destaca-se o perfil docente mais qualificado, com produção intelectual significativa e regular, ou seja, o professor deve se envolver mais com a pesquisa, ou ainda, torná-la sua principal atividade. Este, para esse autor, parece ser o grande desafio imposto à Educação Física.

Por outro lado, outro aspecto também é afetado pela incipiente produção de pesquisa evidenciada na Tabela 4, além da qualidade do ensino, é a indissociabilidade, pois, de acordo com Anastasiou (1998), ensino e pesquisa são funções universitárias com especificidades próprias, mas que não só podem, mas essencialmente devem se complementar, quando a questão do conhecimento se coloca.

Assim, entende-se também que o Artigo 207 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) que se dirige a IES públicas ou privadas também não é considerado,

quando se enfoca a questão da indissociabilidade, pois nesse artigo tem-se que “às universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Para Rays (2003), a aproximação do conceito de indissociabilidade, em relação à pesquisa, ensino e extensão é imprescindível para o efetivo planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades curriculares que pretendem tomar o conceito como princípio norteador das práticas cotidianas do Ensino Superior.

A adoção desse princípio poderia dar à universidade um equilíbrio entre as quatro principais funções docentes anteriormente identificadas, a saber: ensino, pesquisa, gestão e extensão. Fernandes (1998 *apud* ISAIA; BOLZAN, 2004) considera que estas funções, estando intrinsecamente relacionadas entre si, possibilitam uma Educação Superior de qualidade.

É necessário destacar, contudo, que apesar do enorme crescimento quantitativo das IES – privadas a partir da década de 80, tendo como ápice a década de 90, o mesmo não resultou em melhoria qualitativa, pois a preocupação do setor privado está vinculada quase que exclusivamente ao “atendimento da demanda por ensino”; a exceção pode ser constatada pela presença “de algumas universidades católicas que se propõem enquanto uma alternativa confessional às universidades públicas” (DURHAN e SAMPAIO, 1995, p. 9).

Docentes	Linhas de Pesquisa
Docente D	- Desenvolvimento e Aprendizagem Motora; - Processos Proximais de Desenvolvimento e Aprendizagem;
Docente J	- O Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes Portadores de Necessidades Educativas Especiais; - Educação Física Escolar;

QUADRO 2 – Linhas de pesquisas dos docentes universitários de uma IES do setor privado da cidade de Caxias do Sul atuantes no curso de Educação Física – Licenciatura de acordo com seu Currículo Lattes

Segundo demonstra o Quadro 2, apenas dois docentes (D, J) de um universo de onze docentes investigados possuem uma clara e manifesta definição quanto à

linha de pesquisa¹⁹ a ser seguida nas suas produções de conhecimentos. Coaduna-se a isso a coerência apresentada na articulação da formação permanente com a produção científica, em especial o docente J, que mantém uma coesa identificação tanto com a Educação Física Escolar como com a Educação Física Adaptada.

Em função dessa constatação, pode-se compreender que essa identificação quanto à linha de pesquisa contribui tanto qualitativamente como quantitativamente na produção de conhecimento, pois não por acaso os dois docentes com maior número de publicações de acordo com a Tabela 4 são os mesmos que tem linhas de pesquisa definidas de acordo com seu Currículo Lattes.

Docentes	Projetos de Pesquisas
Docente C	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alterações no perfil de aptidão física dos participantes do Programa de Condicionamento Físico de uma IES; 2. Alterações de queixas de dores e percepção do esforço percebido após a implantação de programas de atividade física no ambiente do trabalho.
Docente D	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades recreativas e esportivas no município de Caxias do Sul: projeto de pesquisa com objetivo de descrever as atividades de recreação e esporte realizadas pelo caxiense para subsidiar as políticas públicas de esporte e lazer do município; 2. O Jogo da Criança Surda; 3. O recreio pré-escolar: interferência do ambiente no desenvolvimento infantil; 4. O Idoso Azilar; 5. O recreio pré-escolar: interferência do ambiente no desenvolvimento infantil.
Docente E	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizagem com o Corpo Humano. Desenvolvido em creches públicas do município de Gravataí, com crianças de 3 a 6 anos de idade.
Docente J	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atitudes de Graduandos do Curso de EF CEFID, Pais e Professores da APAE e Fundação Catarinense de Educação Especial Frente à Inclusão de Crianças Com Necessidades Educativas Especiais; 2. Brinquedos e Brincadeiras Tradicionais no Sul do Brasil: a etnia açoriana no município de São José interpretada na abordagem da teoria dos sistemas ecológicos; 3. A Aula de Capoeira com crianças de 7 e 8 Anos da Rede Municipal de São José, SC: uma análise do contexto; 4. O Aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais e o Processo de Inclusão nas Aulas de Educação Física no Município de São José, SC; 5. O Comportamento Lúdico de Crianças em Idade Pré-Escolar;

¹⁹ Linha de pesquisa representa temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si.

QUADRO 3 – Projetos de Pesquisa²⁰ dos docentes universitários de uma IES do setor privado da cidade de Caxias do Sul atuantes no curso de Educação Física – Licenciatura, de acordo com seu Currículo Lattes

Tendo como base as informações apresentadas no Quadro 3, sobre o desenvolvimento de projetos de pesquisa²¹ que são caracterizados pelo seu longo tempo de desenvolvimento, observa-se que tão somente quatro docentes universitários de Educação Física (C, D, E, J), dos onze investigados, apresentam esta importante característica investigativa.

Frente a essa informação, pode-se inferir que a participação docente em projetos de pesquisa, assim como a identificação com linhas de pesquisa pré-estabelecidas são atitudes importantes para a geração de produção científica, na medida em que a maior concentração de publicações de trabalhos, de acordo com a Tabela 4, recaiu justamente sobre estes mesmos docentes (C, D, E, J), perfazendo 78% da produção científica total deste grupo de professores universitários investigados.

Por outro lado, os docentes H e B que, de acordo com a Tabela 3, não possuem publicações nos itens aqui especificados, também como bem se observa neste Quadro 3, também não possuem projetos de pesquisas encerrados ou em desenvolvimento, nem definição por alguma linha de pesquisa, o que explica em parte a baixa produção científica de ambos.

Faz-se nítida, também neste Quadro 3, a participação destacada dos Docentes D e J, na medida em que, de um total de 13 projetos de pesquisas, os mesmo são autores de dez. Essa constatação reforça as afirmações tanto da Tabela 4 quanto do Quadro 3, na medida em que a participação em projetos de pesquisas pode incrementar a publicação de conhecimentos.

Pode-se observar, ao relacionarmos a Tabela 3 (Linhas de pesquisas na pós-graduação) com o Quadro 3 (projetos de pesquisa), que os docentes presentes

²⁰ Foram considerados tanto projetos de pesquisa encerrados, como em andamento.

²¹ Projeto de pesquisa é a investigação com início e final definidos, fundamentada em objetivos específicos, visando a obtenção de resultados, de causa e efeito ou colocação de fatos novos em evidência.

tanto numa (cortei vírgula) (Docentes C, D, J) como na outra mantiveram de certa forma uma tendência, na medida em que as produções científicas desses docentes não se distanciou muito de sua linhas de pesquisa adotadas ainda no curso de pós-graduação, denotando uma identidade investigativa que pode da continuidade a um trabalho e profundidade e seqüência à função da pesquisa.

TABELAS 5 – Temáticas publicadas via produção científicas dos docentes universitários de Educação Física de uma IES do setor privado da cidade de Caxias do Sul atuantes no curso de Educação Física – Licenciatura e sua vinculação a conhecimentos diretamente ou indiretamente vinculados à temática da Educação Física Escolar

Docentes	Direta	Indireta	Outras	Total
Docente D	13	11	18	42
Docente J	04	02	02	08
Docente A	02	03	-	05
Docente C	01	03	01	05
Docente E	-	05	-	05
Docente F	-	05	-	05
Docente I	-	02	01	03
Docente G	01	-	01	02
Docente L	-	-	02	02
TOTAL	21	31	25	77

De acordo com a Tabela 5, a maior concentração da produção recaiu sobre as temáticas “indiretamente” vinculadas a Educação Física Escolar, com 31 trabalhos, perfazendo-se cerca de 40% do total e contando com publicações de sete docentes de um total de onze docentes. Os principais temas tratados foram: Atribuição para motivos de vitória e derrota: um estudo com a equipe de voleibol mirim masculino; O Processo de Inclusão de Crianças com Necessidades Especiais; Jogo e Desenvolvimento da Criança, Desvelando as atividades lúdicas espontâneas da criança surda.

É importante verificar que o tipo de publicação aqui mencionada como “outras” que se refere às temáticas que não se relacionam com a Educação Física Escolar alcançou um significativo percentual de 33%. Tendo assim, vinte e cinco

publicações relacionadas que abordam uma infinidade de distintas temáticas de pesquisas como: *Performance* de Nadadores, Programa de Ginástica Laboral, Análise Cinesiológica, Análise Comparativa de Força de Membros Superiores, etc.

Verifica-se ainda que apenas cinco docentes tiveram publicações “diretamente” relacionadas às temáticas vinculadas à Educação Física Escolar. As mesmas somam vinte e um trabalhos publicados ou apenas 27% do total, onde foram abordados temas como: o Perfil Antropométrico e Estado Nutricional em Pré-Escolares; A Inclusão de uma criança com síndrome de Down na aula de EF, Percepção dos acadêmicos do curso de EF quanto a sua inserção e atuação no contexto escolar; A criança pré-escolar: jogo e rotina de vida; Educação Física Infantil e a espontaneidade da criança no recreio pré-escolar etc.

A Educação Física, ao longo de sua história, sofreu uma série de influências que repercutiram na produção acadêmica. A sua vinculação com a saúde, com o exército e com o esporte de rendimento contribuiu para o caráter eminentemente tecnicista da área como pode observar no parágrafo anterior (LÜDORF, 2002).

É pertinente também mencionar que quatro docentes (Docente D, J, A, C, E, F) dos onze investigados possuem mais publicações vinculadas “direta” ou “indiretamente” à Educação Física Escolar do que relacionadas a “outras” temáticas.

Salienta-se, contudo, que dos nove docentes com publicações, ao menos oito deles tem algum tipo de publicação direcionada à Educação Física Escolar, o que denota uma certa preocupação com essa área, mesmo que esse fato não tenha se traduzido em produções científicas.

Botelho *et al.* (2007) verificaram as principais tendências das memórias de Licenciatura do Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, utilizado para isso o *Systematization for Research Approaches in Physical Education*, e os resultados mostraram que o enfoque predominante foi o técnico, com 246 trabalhos (43,53%), em segundo, o biológico, com 95 (16,82%), seguido do pedagógico, com 92 (16,29%), e o socio-antropológico, com 90 trabalhos (15,93%). Em quinto, aparece o enfoque da promoção da saúde, com 36 (6,37%), e, em último, o filosófico, com apenas seis trabalhos (1,06%).

Para estes autores, a opção pelo enfoque pedagógico é um ponto que precisa, o mais rápido possível, ser discutido e aumentado, embora esse enfoque venha ganhando gradativamente espaço dentro da área de produção de conhecimento nas últimas décadas. Assim, verifica-se um quadro até mesmo

animador ao analisarmos a Tabela 5, onde se vê um interesse acima da média por questões pedagógicas relacionadas à Educação Física Escolar.

Não obstante, o interesse por temas que de alguma forma se referenciam à Educação Física Escolar é latente, na medida em que se têm cinquenta e duas publicações desse tipo ou 67% de todas as publicações, mesmo sendo apenas 27% consideradas de maneira “direta”.

Essas constatações retratam em parte uma tendência de publicação destes docentes pesquisados de se afastarem da discussão acerca dos problemas que a Educação Física enfrenta na Educação Básica brasileira, pois mesmo quando existe essa aproximação a mesma, na maioria das vezes, é tênue se não inconseqüente.

Entretanto, de acordo com o sitio do MEC²², o presidente da CAPES Jorge Guimarães evidenciou sua preocupação a esse respeito ao relembrar que: “há quarenta anos, nossa pós-graduação tinha os mesmos indicadores que a Educação Básica. Hoje, somos o décimo quinto País com maior produção científica do mundo, enquanto nossa educação básica ainda está na quinquagésima colocação”, em alusão à posição que o Brasil ocupa, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

O MEC destaca ainda que a CAPES terá novas atribuições instituídas pela Lei nº. 11.505, de onze de julho de 2007. O propósito de tal procedimento é de que a experiência bem sucedida da CAPES na pós-graduação brasileira possa se estender à formação de professores com o intuito de corrigir o que parece ser um erro histórico, ou seja, a ausência de integração entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Cardoso; Gaya (2006), ao abordar essa questão, entendem que os estudos direcionados à análise da produção científica no âmbito da Educação Física brasileira têm sido realizados desde os anos de 1980, mas dedicaram pouca atenção à pesquisa científica referenciada à Educação Física Escolar.

²² Informação disponível em:
http://www.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&task=view&id=9877&pop=1&page=0

5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES: APONTANDO OS PERIGOS ESCONDIDOS NA MATA E OS NOVOS CAMINHOS A SEGUIR

Partindo-se da prerrogativa de que a conclusão não é apenas o encerramento de um estudo, mas sim um momento de refletir acerca das principais constatações levantadas no decorrer da investigação e nos raciocínios com elas desenvolvidas, é importante que se diga que os resultados alcançados no presente trabalho, embora restritos a docentes de um curso de Licenciatura de uma IES e abordando apenas dois segmentos (titulação e produção científica) entre as demais prerrogativas docentes, possibilitou a discussão de muitos outros aspectos relevantes e concernentes à Educação Superior e sobretudo à formação de professores de Educação Física.

Tendo em vista o acima exposto, a presente conclusão foi organizada de maneira que desse uma visão pormenorizada de todo o trabalho. Desse modo, a mesma foi sistematizada contemplando os objetivos propostos, a metodologia empregada, os resultados, análise dos resultados, sugestões e conclusão.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida de modo que desse conta do objetivo principal e dos específicos propostos que, lembrado-os de forma resumida, pretendiam, através do objetivo principal, caracterizar os aspectos científicos, pedagógicos e formativos dos docentes universitários de Educação Física atuantes em um curso de Graduação de Educação Física com habilitação para Licenciatura de uma IES do setor privado da cidade de Caxias do Sul, na tentativa de compreender as relações estabelecidas entre o processo de formação de professores de Educação Física, a formação inicial de professores de Educação Física e a Educação Física Escolar, com intuito de contribuir com novos elementos para área de formação de professores de Educação Física.

Os objetivos específicos como desdobramentos do principal buscaram identificar as características, tanto da formação permanente quanto da produção científica dos docentes de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma IES de Caxias do Sul (RS), analisando as implicações destas com a formação de professores de Educação Física.

A investigação caracterizou-se como sendo um estudo de caso que teve como fonte de análise documental o currículo Lattes de onze professores de

Educação Física efetivos do curso de Graduação em Educação Física com habilitação para Licenciatura.

Em face disso, adotou-se os procedimentos metodológicos propostos por Lüdke; André (1986), tanto na análise documental propriamente dita das informações quanto na análise de conteúdo de Krippendorff (1980 *apud* LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Para analisar e interpretar as informações coletadas, foi utilizada a técnica de triangulação das mesmas, através da integração entre os métodos quantitativo e qualitativo (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

É importante que se diga que os resultados alcançados no presente trabalho, embora restritos a docentes de um curso de uma IES, e abordando apenas dois segmentos (titulação e produção científica) dentre as prerrogativas docentes, possibilitou a discussão de muitos outros aspectos que serão expostos abaixo e que julgamos serem relevantes e concernentes a área de Educação Física na Educação Superior, aos cursos e programas de pós-graduação *Stricto Sensu* na área de Educação Física, e sobretudo à formação de professores.

Não obstante, a análise dos resultados permitiu que chegássemos a importantes constatações, o que nos possibilitou desenvolver algumas linhas de raciocínio que colaboraram na elaboração das principais conclusões que serão apresentadas nas linhas que seguem.

5.1. Formação permanente, produção científica e IES privada: características e constatações

Ao considerarmos a formação permanente, merecem destaque alguns pontos tratados anteriormente: observou-se que, apesar de o corpo docente analisado ser constituído em 72% de professores com titulação de mestre ou doutor, esse fato não repercutiu positivamente na produção científica²³ desses professores universitários de Educação Física, denotando uma característica destes em desenvolver e divulgar poucas pesquisas, na medida em que foram publicados apenas setenta e sete

²³ Relembrando que foram considerados apenas Artigos Completos publicados em periódicos, Trabalhos Completos publicados em anais de congressos, Capítulos de Livros Publicados e Resumos Expandidos Publicados em anais de congressos.

trabalhos por estes onze docentes, o que dá uma média baixa de sete publicações por professor, sendo que dois deles não possuem qualquer publicação (H, B) apesar de terem mestrado, e outros dois docentes (G, L) têm apenas duas publicações cada.

Entretanto, merecem ser enfatizadas as características comuns dos dois professores que mais desenvolveram e publicaram pesquisas e que de certa forma mantiveram uma coerência investigativa entre a pós-graduação com a produção científica, a saber: o docente D, que possui o excelente índice de quarenta e duas publicações, estando na média dos demais doutores da área de Educação Física de acordo com Nascimento; Lovisolo (2004) e o Docente J, que muito embora tenha apenas o título de mestre, mas também atua em duas linhas de pesquisas,) realizou cinco projetos de pesquisa e possui, em decorrência disso, uma boa média de publicações.

Os fatores que provavelmente colaboraram para isso foram o próprio nível de titulação (doutorado²⁴ e mestrado), a estruturação e atuação linhas de pesquisas, e o desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Contudo, é importante considerar e até mesmo ponderar que, historicamente, as IES privadas investem menos do que as IES públicas em pesquisas, e isso se tornou observável em parte a partir do estudo realizado por Carbinatto; Moreira (2006), onde os mesmos pesquisaram a quantidade da produção científica da área da Educação Física, publicada apenas num único periódico nos últimos cinco anos e constataram que enquanto as IES públicas publicaram cento e seis artigos, as IES privadas publicaram, nesse mesmo período, apenas quarenta e três artigos, ou seja, produziram 40% a menos que as IES públicas.

Entretanto, de acordo com um estudo realizado por Silva Filho; Hipólito (2008) junto ao Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, objetivando saber qual é a produtividade dos professores e das universidades brasileiras, mostrando que realmente existe uma tendência das IES privadas de produzirem menos que as IES públicas, e que essa característica não fica restrita à área da Educação Física, na medida em que esse Instituto constatou

²⁴Neste grau acadêmico, espera-se do professor a capacidade de desenvolver um trabalho independente e criativo, fruto de uma formação acadêmica consolidada e validada por publicações em bons veículos científicos. Assim, os doutores são considerados os principais responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos de pesquisa *Stricto Sensu*.

que num universo de oitenta e cinco IES²⁵ houveram 81.638 trabalhos publicados, entre 2001 e 2005, dos quais as IES públicas publicaram 77.159 (94,52%) trabalhos, enquanto que as IES privadas divulgaram somente 4.479 (5,48%) trabalhos.

Essa discrepância nos índices se deve a alguns fatores, de acordo com Silva Filho; Hipólito (2008), a saber:

1. Dificuldades de investimentos que as IES privadas enfrentam, mais avançadas no quesito pesquisa, as universidades públicas são as grandes concorrentes que abocanham a maior parte da verba de pesquisa;
2. Historicamente, as instituições públicas de Ensino Superior recebem mais recursos e incentivos governamentais por se tratar de um setor mais antigo e estruturado;
3. Outro fator que impede o crescimento vertiginoso da produção científica nas IES privadas é o alto custo da produção científica. É preciso investir pesado em infra-estrutura e pessoal de nível superior capacitado para realizar estudos científicos. Especialmente para as instituições privadas que sobrevivem das mensalidades pagas pelos alunos; e,
4. O número de doutores em tempo integral é primordial para manter uma produção científica qualificada, ou seja, as IES, mesmo com menor número de doutores, continuam a produzir competitivamente com as grandes instituições.

No que tange à legislação educacional em vigor²⁶, a mesma nos artigos 43 e 52 deixa claro a necessidade de incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, e de institucionalização da produção intelectual.

Assim, com base nestes fatores descritos anteriormente, pode-se inferir que a baixa produção científica apresentada pelos onze docentes de uma IES do curso de Educação Física – Licenciatura decorre essencialmente por conta de outros três fatores:

- a) O tempo de atuação da IES privada investigada junto ao mercado de trabalho é recente, pois começou a habilitar em Educação Física em 04/03/2002 e o

²⁵Sendo que 79 são universidades (40 federais, 15 estaduais, uma municipal e 23 privadas) e 6 faculdades (4 públicas e 2 privadas).

²⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

curso de Licenciatura em Educação Física foi reconhecido pelo MEC em 20/11/2006, tendo começado suas atividades em 17/12/1999;

- b) O reduzido número de doutores em seu corpo docente do curso analisado, pois como verificado anteriormente que, de acordo com Silva Filho e Hipólito (2008), a produção científica está fortemente relacionada ao número de doutores em tempo integral numa IES; e,
- c) Também pelo elevado número de dez docentes²⁷ sem doutorado e, portanto, em desenvolvimento profissional.

Diante dessa última colocação, citamos Nóvoa (1995), que afirma que o percurso de construção da identidade docente passa por três etapas de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o qual se refere aos processos de construção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos de profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, voltado para os investimentos da instituição visando os seus objetivos educacionais. Segundo o autor, o processo de formação continuada pautada nesse tripé, possibilita ao docente obter sucesso na profissão.

Podemos perceber também que, de maneira geral, existe uma diferença de perfil formativo e até mesmo funcional que diferencia as IES públicas das IES privadas, onde as primeiras concentram 94% da produção de conhecimento, com foco claramente na pesquisa, restando a grande maioria das IES privadas a reprodução destas, mantendo o foco claramente na dimensão do ensino (SILVA FILHO; HIPÓLITO 2008).

As diferenças funcionais são determinantes para explicar a diferença de perfil formativo, pois as IES públicas, e principalmente as federais, mantêm um corpo docente composto em sua grande maioria por doutores sob regime de tempo integral, com exercício da atividade funcional sob dedicação exclusiva, e com incentivos à pesquisa e ao ensino, enquanto na grande maioria das IES privadas, os professores são horistas, contando com um reduzido número de doutores.

²⁷ O corpo docente pesquisado era formado por onze professores, é constituído por 63,6% (08) dos docentes com mestrado, 27,27% (03) tem somente especialização e há apenas um docente (9,1%) com doutorado.

Esse fato, entretanto, gera algumas preocupações que nos remetem à dimensão do ensino desenvolvido numa IES privada, como a que estamos analisando aqui neste estudo, na medida em que, no entendimento de Anastasiou (1998) e Marques (2001), um ensino que objetive apenas a transmissão do conteúdo ou de saberes acabados, poderá ser substituída facilmente pelos atuais meios de informação, tornando-se obsoleta, restringindo-se apenas conferir diplomas e títulos.

Para Imbernón (1999, p.76), os professores que atuam como pesquisadores “têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando”, para tanto, é necessário que os saberes que permeiam o ato de pesquisa não se restrinjam apenas a grupos isolados, os quais se subdividem no interior dos institutos e faculdades dentro das universidades.

Por outro lado, para Pimenta; Anastasiou (2002), há um significativo crescimento no campo da pesquisa, que por sua vez traz para dentro da universidade o pesquisador para atuar na docência. Entretanto, tal fato não garante a excelência no desempenho pedagógico, em função dos mesmos não apresentarem uma formação inicial que contemple os processos de ensino-aprendizagem.

5.2. Formação Permanente e Produção Científica: sua vinculação à Educação Física Escolar

Ao analisarmos a relação tanto da formação permanente quanto da produção científica, identificou-se uma expressiva dificuldade de referenciar-se a temática da Educação Física Escolar nessas duas categorias na medida em que existe contradição entre estas, onde encontramos na análise das temáticas investigadas na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado pelos docentes de Educação Física o elevado índice de 56% vinculação considerada “Direta” à Educação Física Escolar, que baixa consideravelmente para apenas 27% na análise das produções científicas.

Essa tendência de diversificação da atuação científica se direcionando a um distanciamento das questões de ordem pedagógicas da Educação Física, também se reflete quando analisamos o número total de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* que, de maneira “direta” ou “indireta”, referenciam-se a Educação Física

Escolar, apresentando o índice de 89%, que também baixa para apenas 67% do total na produção de conhecimento destes mesmos docentes universitários de Educação Física.

Os fatores para explicar essa incoerência entre a formação científica adquirida nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* e a atuação científica, caracterizada pela publicação de pesquisas, estão enraizados na pluralidade e ambigüidade científica da área e na amplitude do mercado de trabalho no qual a Educação Física está submetido pela não definição de um campo de conhecimento próprio da área que prejudica o enfoque pedagógico da Educação Física e que repercute nos cursos de pós-graduação, nos próprios docentes universitários de Educação Física.

Quanto à amplitude do mercado de trabalho, Nascimento (1998 apud FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001, p. 48) afirma que:

A diversidade de mercado de trabalho da área parece também influenciar na estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Muitas vezes eles não passam de um pseudo-bacharelado, ou seja, não são curso de bacharelado e tão pouco podem ser caracterizados como responsáveis pela preparação do profissional que irá atuar exclusivamente no ensino formal da disciplina de Educação Física.

Para Bracht (2003, p. 22) esses conflitos de identidade profissional na área de Educação Física,

(...) são freqüentes entre aqueles que atuam, por exemplo, simultaneamente na escola, no clube esportivo e nas academias de ginástica. Se, sob o “paradigma pedagógico”, o aluno era considerado aluno na escola, no clube e na academia, hoje ele é considerado aluno na escola, atleta no clube e cliente na academia.

De acordo com Bracht (1999), em meio a pluralidade e ambigüidade científica da área, surgem algumas definições sobre o saber específico da Educação Física e o seu objeto de estudo, como: Atividade Física (ou Atividade físico-esportiva e recreativa), Movimento Humano (ou Movimento Corporal Humano, Motricidade Humana, Movimento Humano Consciente) e Cultura Corporal (ou Cultura de Movimento, Cultura Corporal de Movimento).

Porém, Bracht (1999) deixa claro que a definição deste objeto da Educação Física deveria estar relacionada à função social e sua fundamentação teórica e em direção da constituição de uma disciplina fundamentada em conhecimentos

científicos, e não mais preocupada em ser uma ciência monopolizada e dependente das ciências clássicas.

Entretanto, parece evidente que a contribuição maior de Bracht (1999) se direciona tanto para os cursos de pós-graduação voltados à formação de professores universitários de cursos de Licenciatura, bem como aos próprios cursos de graduação ao propor um novo entendimento da Educação Física, embasado na perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, onde a Educação Física, ancorada no âmbito de concepções progressistas, aborda o movimentar-se que está atravessado pelo conceito pedagógico e de pressupostos sócio-filosóficos de uma Educação Física crítica.

Analisando a história da EF, entendo ser possível caracterizá-la como uma prática pedagógica (com sua especificidade) e que, como tal, requereu e requer um corpo de conhecimentos que a sustente. Esse corpo de conhecimento, se o entendermos vinculado a essa prática, precisa ser construído a partir da problemática que identifiquei como o movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para a educação do homem. Portanto, elemento caracterizador indispensável dessa proposta de problemática é a intenção pedagógica, ou seja, o olhar que orientará a reflexão (na busca de explicações e compreensões), sobre o movimentar-se humano e suas objetivações culturais (cultura corporal de movimento), é o pedagógico (BRACHT, 1999, p.118-119).

Outro problema encontrado na análise das temáticas investigadas pelos docentes universitários de Educação Física, seja na pós-graduação ou na produção científica, é que mesmo quando existe uma vinculação qualificada como sendo “direta” com a Educação Física inserida na Educação Básica, a mesma aborda temas considerados superficiais, evidenciando a pouca profundidade dessas pesquisas, não atingindo problemas e fatores de ordem política, econômica, material, familiar, social e pessoal, que tem interferido na prática pedagógica da Educação Física e de seu prestígio junto à comunidade escolar.

Assim, Farias; Shigunov; Nascimento (2001), através de um levantamento, aponta alguns fatores que interferem tanto na prática pedagógica como no sentimento de insatisfação do professor de Educação Física atuante na Educação Básica, a saber:

1. Insuficiência dos materiais para a prática pedagógica, pois as escolas apresentam muitos alunos matriculados e, para atender a todas as necessidades dos alunos, a escola deve dispor de número significativo de

- materiais, o que com freqüência não ocorre (NASÁRIO, 1999 *apud* Farias; Shigunov; Nascimento, 2001);
2. Escassez de recursos materiais e condições de trabalho dos professores, que limitam a prática pedagógica dos professores de Educação Física, o que tem fomentado um sentimento de mal-estar docente (ESTEVE, 1995 e 1999 *apud* Farias; Shigunov; Nascimento, 2001);
 3. O fator econômico, uma vez que não corresponde ao nível de exigência do trabalho que é realizado na escola. Esse fator tem levado muitos professores, na busca por melhores condições financeiras, a abandonar a carreira docente (ALVES, 1997 *apud* Farias; Shigunov; Nascimento, 2001);
 4. Os fatores de ordem familiar e pessoal. Como grande parte do professorado passa boa parte do seu dia em escolas, na busca de uma vida mais digna, permanece pouco tempo junto à sua família para desfrutar momentos de lazer, e essa rotina somada às condições do trabalho pode ocasionar também problemas de saúde, provocados principalmente pelo sentimento de mal-estar docente, que pode ocasionar o afastamento das atividades profissionais (ESTEVE 1999 *apud* Farias; Shigunov; Nascimento, 2001); e,
 5. Fatores políticos e econômicos, que interferem na prática pedagógica dos professores, como a questão salarial e à desvalorização profissional (Farias; Shigunov; Nascimento, 2001);

Em termos de formação inicial e continuada, necessitaríamos, numa tentativa de mudar essa conjuntura, do entendimento da escola enquanto espaço de produção de conhecimentos, concebendo os professores que ali estão enquanto pesquisadores de suas próprias práticas pedagógicas, num processo de investigação coletivo analisando o que tem acontecido no cotidiano da escola e da sala de aula.

Assim, de um lado, qualifica-se a Educação Básica e seus professores, recebendo estes uma complementação da formação obtida na Licenciatura, e ao longo de toda a sua carreira. De outro, cresce a universidade, pelo contato direto com os problemas vitais da Educação Básica (LÜDKE; CRUZ, 2005).

Não apenas em nosso País se lamenta esse descompasso entre a pesquisa e os problemas da Educação Básica, haja vista a análise de Labaree (1992), nos E.U.A. e de Tardif e Zourhlal, relativa ao Canadá (LÜDKE; CRUZ, 2005).

No que se refere à formação para a docência no Ensino Superior, Imbernón (1999) afirma que hoje a profissão docente requer uma nova formação, inicial e permanente, pelo fato de o educador exercer outras funções, tais como a luta contra a exclusão social, participação, relações com estruturas sociais, etc.

Portanto, é pertinente destacar que a docência universitária em Educação Física deve estar embasada na necessidade de compreender a formação inicial e continuada como um fenômeno complexo considerado a partir de suas funções sociais. Para tanto, é preciso construir uma identidade profissional auto-reflexiva, estabelecendo relações e diálogos no campo investigativo com os outros profissionais da educação, de modo que se consiga avançar na perspectiva da superação das dificuldades que atingem tanto a prática docente no ensino universitário como a prática pedagógica do professor da Educação Básica.

5.3. Sugestões para continuidade deste estudo e algumas considerações de fechamento

Tendo como base a validade de um estudo de caso que se fundamenta na análise documental como sua única fonte de informações, como esta pesquisa que identificou várias lacunas formativas, a metodologia de análise de documentos pode ser ao mesmo tempo uma técnica exploratória, na medida em que considerar a mesma não como fim, mas como um meio de incidir acerca de cada lacuna formativa averiguada anteriormente como uma possibilidade de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional a ser investigada a partir de um tipo de pesquisa de campo, como a pesquisa-ação ou a pesquisa participante, com o intuito de envolver estes professores, enquanto pesquisadores, na busca de respostas tanto para estas necessidades constatadas como para outras que eventualmente não foram investigadas nesta IES privada.

Isto posto, decorre que a presente investigação evidenciou algumas possibilidades que poderão ser desenvolvidas por novas investigações e ações institucionais que serão expostas abaixo.

5.3.1. Sugestões de ações que poderiam favorecer um aumento da produção científica dos docentes de Educação Física de uma IES privado de Caxias do Sul, atuantes no curso de Educação Física – Licenciatura

Segundo Silva Filho; Hipólito (2008), em estudo já referenciado nesta investigação, na lista das dez IES que tiveram os maiores índices de publicação por doutor, constataram a presença de quatro IES privadas, mostrando que, mesmo grupos pequenos constituídos por pesquisadores de qualidade podem produzir competitivamente, alcançando índices de produtividade que as situam entre as mais eficientes nas atividades de pesquisa.

Assim, como podemos perceber, a produção científica das IES é fortemente dependente dos doutores em tempo integral, o que indica a necessidade dessa IES privada investigada de aumentar o número de doutores no curso de Educação Física – licenciatura com características para o desenvolvimento de pesquisas.

Esses resultados mostram ainda que a implantação da pesquisa em uma IES de pequeno porte é viável desde que feita a partir de um planejamento institucional estratégico, meticuloso e limitada a um determinado grupo, com pesquisadores qualificados, eficientes, experientes e capazes de gerarem parte importante dos recursos financeiros necessários à sustentação de suas atividades (SILVA FILHO; HIPÓLITO, 2008).

Não obstante, imaginamos com isso que fica evidente não estar considerado neste estudo de Silva Filho; Hipólito (2008), com foco restrito à pesquisa, aqueles professores que têm a quase totalidade de seu tempo na IES dedicado ao magistério em sala de aula, o que acontece com grande frequência nas IES privadas, devido ao seu regime de trabalho.

Por outro lado, acreditamos que a adoção de uma política de caráter institucional interna de incentivo e fomento à produção científica destes docentes, independentemente de sua titulação, é igualmente válida nesse sentido, mas desde que feita com linhas de pesquisas bem definidas, com o desenvolvimento de projetos institucionais de pesquisa e com foco prioritário tanto na sala de aula, onde o docente desenvolve sua prática pedagógica, quanto na Educação Básica, lugar de onde se acredita deve ser enfoque principal de cursos de licenciatura.

Tal apreciação é reforçada por Anastasiou (1998, p. 165):

Mas como sabemos que ensinar não se resume á passagem de informações, sabemos também que a pesquisa se constitui em substrato fundamental do trabalho docente. Não estamos aqui falando da pesquisa realizada pela exigência meritocrática que o sistema impõe ao professor, mas da pesquisa enquanto busca de respostas aos problemas que a realidade nos põe.

Não obstante, acreditamos também que a implementação de cursos de pós – graduação²⁸ em nível de mestrado e doutorado ajudaria na busca de investimento do CNPq e instituições afins, na qualificação do seu docente como um todo, bem como num crescimento institucional considerável.

Reafirmamos, assim, que a docência no ensino superior necessita de uma proposta coletiva e institucional, que ao ser assumida pelo coletivo docente, tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que ações individuais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

²⁸ A IES investigada atua apenas na pós – graduação *Latu Sensu* nas áreas de negócios, educação e saúde e ciências jurídicas, com um total de 36 especializações, sendo 24 na área de negócios.

REFÊRENCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. , GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANASTASIOU, L. das G.C. **Metodologia do ensino superior:** da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX/Autores Associados, 1998.

An Inconvenient Truth, Direção de Davis Guggenheim. Roteiro de Davis Guggenheim. Documentário. 100 min. EUA. 2006.

ARAÚJO, J.C.S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J.P.; MARTINS, R.D.O.; JUNQUEIRA, S.R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** práticas sociais, aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004.

AZEVEDO, E.S. de; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica:** ênfase nos professores de Educação Física. Londrina: O Autor, 2001.

BAPTISTA, M. T. ; SILVA, E. B. da, BELTRÃO F. B; MACÁRIO N. M. Influência da Escola de Educação Física do Exército na Origem do Currículo da Educação Física no Brasil. 2003. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd62/brasil.htm> - Buenos acesso em: 24 de jan. de 2008.

BITTAR, M. O Ensino Superior Privado no Brasil e a Formação do Segmento das Universidades Comunitárias. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.** Ano 6, v. 21, n. 3, Set. 2001.

BOTELHO, R. G; OLIVEIRA, C. da CRUZ de; FARIA JUNIOR A. Tendências das memórias de Licenciatura do Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1992-2005). **Revista de Educação Física.** n. 138, p. 13-22, 2007.

BURITI, M. de A. **Produção Científica em Periódicos de Psicologia do Esporte e Educação Física** – Prevenção, Tese (Doutorado). PUC, Campinas, 1999.

BURITI, M. do S. L.; BURITI, M. de A. Análise da Produção Científica via currículo de uma docente-pesquisadora. In: WITTER, G. P. **Produção Científica em Psicologia e Educação**. SP: Editora Alínea. p. 171 - 182. 1999.

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 1999.

_____,. Identidade e Crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.). **Educação Física no Brasil e na Argentina: identidades, desafios e perspectivas**. Campinas, Autores Associados, 2003.

BRASIL. LEI Nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em junho de 2007.

_____,. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, n.º 9.394, de 20 de dez. de 1996. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>> Acesso em 11 de mar. de 2006.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Superior**: censo da educação superior 2003. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2007

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Superior**: censo da educação superior 2005. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2007

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Superior**: censo da educação superior 2006. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2007

CALDERÓN, A. I. Universidades Mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, Jan./Mar. 2000.

CAMPOS, A. P. de. Produção Científica em Educação Física e Regiões Geográficas Brasileiras: o caso da revista do CBCE. **Revista Brasileira de Educação Física & Esporte**, São Paulo, v.20, n.2, p.339-343, suplemento n. 5, set., 2006.

CARBINATO, M. V. ; MOREIRA, W. W. Produção Científica em Educação Física e Regiões Geográficas Brasileiras: o caso da revista do CBCE. **Revista Brasileira de Educação Física & Esporte**, São Paulo, v.20, n.2, p.339-343, suplemento n. 5, set., 2006.

CARDOSO, L. T.; GAYA A. A Produção Científica Rereferenciada à Educação Física Escolar do PPGCMH/UFRGS. **Revista Brasileira de Educação Física & Esporte**, São Paulo, v.20, n.2, p.339-343, suplemento n. 5, set., 2006.

CARLOTTO, M. S. Burnout e o Trabalho Docente: considerações sobre a intervenção, **Revista Eletrônica InterAção Psy** – a. 1, n. 1, p. 12-18, Ago., 2003.

CARREIRO DA COSTA, F.A.A. A formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, v.1, n.1, p. 26 - 39, 1994.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Fórum Nacional Permanente de Pós-Graduação Em Educação Física. São Paulo, 6/7 de agosto de 2006**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/acontece/materia.asp?id=133>> Acesso em: 18 set. 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

DELGADO, M. A. **Ocupação do Mercado de Trabalho em Educação Física na Cidade de Campinas, devido a sua formação profissional**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DURHAN, E. R. e SAMPAIO, H. **O Ensino Privado no Brasil**. São Paulo: USP - NUPES, Documento de Trabalho 3, 1995.

DURHAN, E. R. **Uma Política para o Ensino Superior Brasileiro: Diagnóstico e Proposta.** São Paulo: NUPES, Documento de Trabalho 01, 1998.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores.** Bauru: EDUSC, 1999.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física.** Londrina: O Autor, 2001.

FARIAS JÚNIOR, A. G. Pesquisa em Educação Física: enfoques e paradigmas. In: FARIAS JÚNIOR, A.G.; FARINATTI, P. de T. (Orgs.). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

_____, A. G. de. Pesquisa em Educação Física: enfoques e paradigmas. In: FARIA JÚNIOR, A. G. de, FARINATTI, P. de T. (Orgs.). **Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação Física: livro do ano 1991.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

ForGRAD (Org.). Resgatando espaços e construindo idéias: ForGRAD 1997 a 2004. 3.ed. Uberlândia: Edefu, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Paulo_Freire/Poesias/pf_poesia_cancao_obvia.htm. Acessado em 18 de dezembro de 2007.

GALLARDO, J.S. **Educação Física: contribuições à formação profissional.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Subsídios para a implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar. **Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina.** v. 8, n. 15, p. 3-11, 1993.

GHILARDI, R. Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Motriz**, São Paulo, Volume 4, Número 1, Junho/1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GORSKI, M.B. **A formação do profissional de Educação Física**: uma análise orientada pela teoria dos sistemas ecológicos, 2001. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

GÜNTHER, M.C.C. **A formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de Porto Alegre, no período entre 1989 e 1999**: um estudo a partir de quatro escolas da rede, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

HUNGER, D.A.C.F. **A universidade sob a ótica da extensão universitária**: análise da função da universidade no pensamento do professor universitário de Educação Física, 1998. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ISAÍÁ, S.M. de A. BOLZAN, D.P.V. Formação do Professor do Ensino Superior: um processo que se aprende? Santa Maria. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 29, n. 2, p.121-133, 2004.

KRUG, H.N. Competência pedagógica do professor de Educação Física. In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JTC Editor, p.81-94, 1996.

_____. **Formação de professores reflexivos**: ensaios e experiências. Santa Maria: O Autor, 2001.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LABORINHA, L. A produção científica em Educação Física no Brasil: por um compromisso com a evolução. In: FARIAS JÚNIOR, A.G.; FARINATTI, P. de T. (Orgs.). **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

LIMA, J.R.P. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.8, n.2., p.54-67, Jul./Dez., 1994.

LÜDORF, S. M. A. Panorama da Pesquisa em Educação Física da Década de 90: análise dos resumos de dissertações e teses. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 19-25, 2. sem., 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. CRUZ, G. B. da. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai/ago. 2005.

MARINHO, I. P. . **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.

MARIZ DE OLIVEIRA, J.G.; BETTI,M; MARIZ DE OLIVEIRA,W. **Educação Física e o Ensino de Primeiro Grau**. São Paulo, EPU/EDUSP,1988.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, M.O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

MARQUES, J. L. . **A reforma universitária dos anos 90 e seus impactos na formação do professor**. In: Aldo N. Pontes. (Org.). Educação e formação de professores- reflexões e tendências atuais. 1 ed. São Paulo: Zouk, 2004, v. 01, p. 71-91.

MASSA, M. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, p.29-38., 2002.

MATOS, K.S.L. de; VIEIRA, S.L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MEDINA, J. P.S. **A Educação Física cuida do corpo....e “mente”**. Campinas: Ed.Papirus,1983.

MENEZES FILHO, F. dos S. **A prática pedagógica da Educação Física escolar: tendências nos planejamentos de ensino dos professores no ensino fundamental e médio**, 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

MOLINA NETO, V. **La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas de públicas de Porto Alegre**. 1996. Tese (Doutorado em filosofia e ciência da educação): Universitat de Barcelona, Barcelona, 1996.

MOREIRA, W.W. **Educação Física e Universidade: repensar a formação profissional**. In PASSOS, Solange C.E. (org.) **Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília: Universidade de Brasília, SEED/MEC,1988.

MELO, Vi. A. de. **O papel dos militares no desenvolvimento da formação profissional na educação física brasileira**. Mimeo, 2000.

NASCIMENTO, J.V. do. **A formação universitária em Educação Física: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses**, 1998. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1998.

NASCIMENTO, A. C. S.; LOVISOLO, H. **Produção Científica dos Doutores em Educação Física: análise do programa de pós – graduação da Universidade Gama Filho (1994 - 2000)**. In: II Congresso de Educação Física e Ciência do Esporte do Espírito Santo, 2004, Vitória: **Perspectivas Pedagógicas da Educação Física e Ciência do Esporte em Debate**, v. 1, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, V.M. de. O que é Educação Física? **Revista de Educação Física e Desportos Artus**, Rio de Janeiro, v.7, n.12/14,1984.

PACHECO, E. M. de C. **Produção Científica em Avaliação Psicológica**: análise de periódicos brasileiros (1997 - 2002). 2003. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Psicologia da PUCCAMP, Campinas, 2003.

PEDRINELLI, Verena Junghähnel. **A atividade física adaptada no continente sul-americano**. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/atividadefisica.pdf>>. Acesso: em: 17 maio de 2005.

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

RAYS, O.A. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v.1, n.21, p.71-85, 2003.

SAMPAIO, H. **O setor privado de ensino superior no Brasil**. Tese de doutorado. São Paulo, Programa de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1998.

SANTOS JÚNIOR, S.L. dos. **Atividades lúdicas psicomotoras**: buscando acadêmicos reflexivos em situação de ensino, 2003. Estágio Profissional (Relatório de Estágio Profissional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

_____. **Extensão universitária**: contribuições à formação inicial de professores de Educação Física, 2006. Monografia (Especialização em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, A. C. da. **Alguns problemas do nosso ensino superior**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 janeiro de 2008.

SILVA, D. J. da. **A formação universitária em tempos de “sociedade administrada”**. In: SANTOS, Gislene A. (Org.). Universidade, formação, cidadania. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, E. T. da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas: Papyrus, 1995.

SILVA FILHO, R. L. L. Avaliação da extensão universitária. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, Florianópolis, **Anais...**, Florianópolis: UFSC/UDESC/ACFE, p. 276, 1994.

SILVA FILHO, R. L. L e, HIPÓLITO O. **Produção Científica das IES Brasileiras**. 2008. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/instituto/artigos/prod_cientifica_iesbras/prod_cient_br.html>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2008.

SILVA Jr., J. dos R. e, SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudança na produção**. Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, 1999.

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**. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

TAVARES, J. E. B; KRUG, H. N. Formação do Profissional em Educação Física: um olhar para o processo de inclusão e inserção social. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v.1, n.21, p.39-51, 2003.

TANI, G. Os desafios da pós-graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 79-90, set., 2000.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I.P.A. **Docência universitária na educação superior**. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). Brasília. 2006. Disponível em: [≤ naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf >](http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf) . Acesso em: 15 de Maio de 2007.

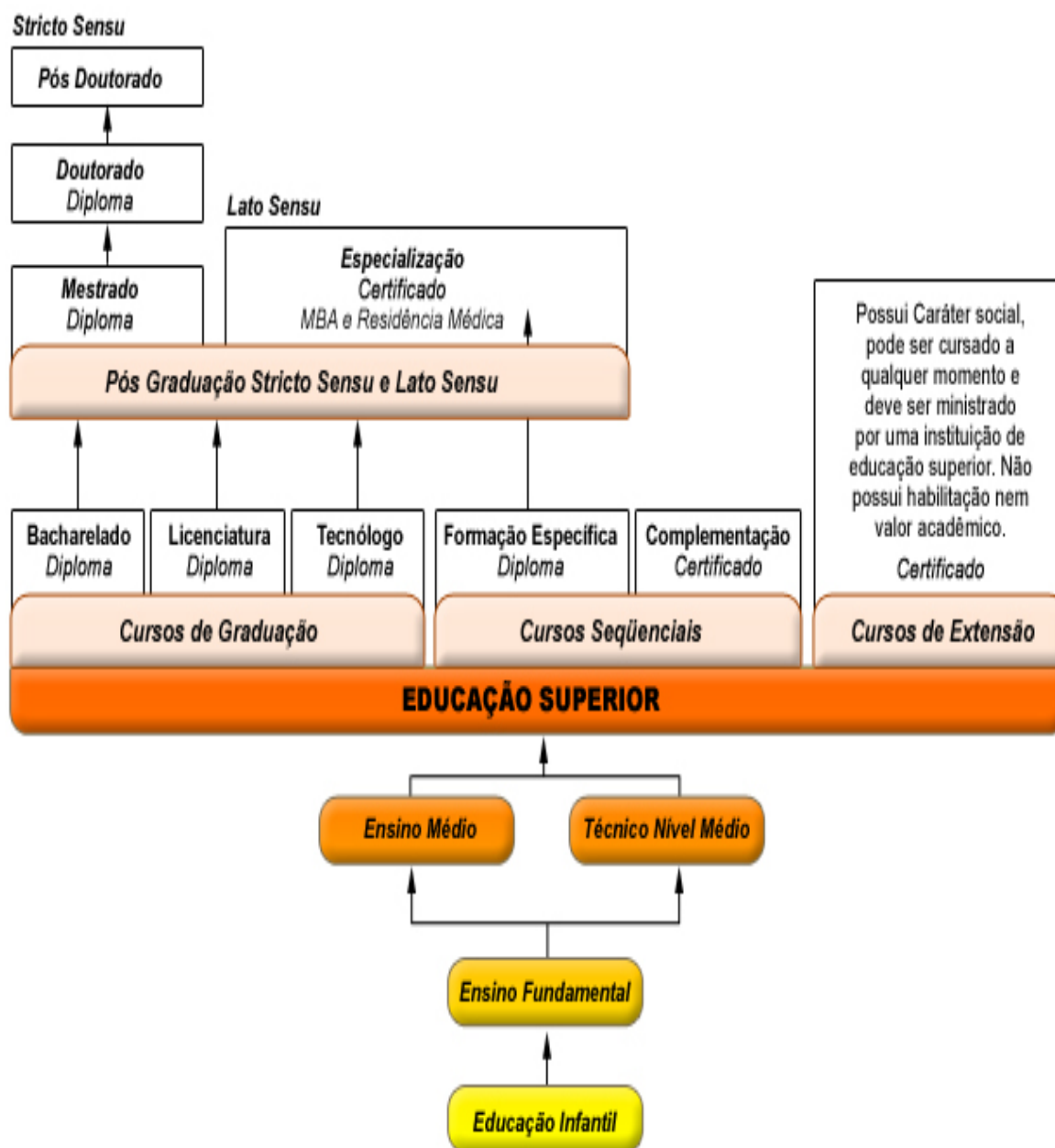
VERENGUER, R.C.G. **Mercado de trabalho em Educação Física**: significado da intervenção profissional à luz das relações de trabalho e da construção da carreira, 2003. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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

ANEXO

ANEXO A

Organização Básica do Sistema Educacional Brasileiro de acordo com o MEC.²⁹



²⁹ http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=com_content&task=view&id=598

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE CONCESSÃO INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL

Eu, _____,
coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, venho, por meio desta carta, apresentar o aluno Sidnei Lopes dos Santos Junior, matrícula 2660372, autor do projeto intitulado: “Professor universitário de Educação Física: discutindo suas características científico-pedagógicas e formativas”, junto à coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade da Serra Gaúcha da cidade de Caxias do Sul (RS), enquanto campo de investigação para realização de pesquisa do curso de Mestrado em Educação.

Santa Maria, _____ de _____ de 2008.

Assinatura

APÊNDICE B**TERMO DE CONCESSÃO DOCENTE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL.

Eu, _____, SIAPE nº. _____, professor do curso de Licenciatura em Educação Física da FSG, aceito e disponibilizo o acesso ao meu Currículo Lattes, bem como autorizo e concedo os direitos de publicação anônima, integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citação, ao pesquisador, Sidnei Lopes dos Santos Junior, matrícula n. 2660372, autor da investigação intitulada: “Professor universitário de Educação Física: discutindo suas características científico-pedagógicas e formativas”.

Santa Maria, ____ de _____ de 2008.

Assinatura

APÊNDICE C

FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL:

A caracterização da formação permanente dos docentes de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma IES de Caxias do Sul se ateve em analisar as informações contidas nos Currículos Lattes dos docentes investigados e se concentraram basicamente nas descrições das titulações *Stricto sensu* dos docentes investigados, atendo-se aos seguintes aspectos:

4. Área Concentração;
5. Linha de Pesquisa;
6. Palavras – Chaves;
7. Temas Investigados;
8. Ano de conclusão; e,
9. IES e programa de pós-graduação.

APÊNDICE D

FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL

A caracterização da produção científica dos docentes de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma IES de Caxias do Sul também se ateve em analisar as informações contidas nos Currículo Lattes dos docentes investigados. Entretanto, essa análise não se concentrou nas descrições das titulações dos docentes investigados, mas também nestes aspectos³⁰ abaixo citados:

- Projetos de Pesquisa;
- Linhas de Pesquisa; e,
- Produção Científica Publicada: Artigos Completos Publicados em Periódicos, Capítulos de Livros Publicados, Artigos Completos Publicados em Anais de Congressos e Resumos Expandidos Publicados em Anais de Congressos.

³⁰ Aspectos avaliativos baseados na própria estrutura do Currículo Lattes proposta pelo CNPq.

APÊNDICE E

MATRIZ DE ANÁLISE

Matriz de análise das temáticas investigadas tanto na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado como a produção científica e sua vinculação diretamente e/ou indiretamente às temáticas da Educação Física Escolar.

- Critérios de análise primários: Público alvo ou sujeitos da pesquisa, Conteúdo ou conhecimentos atrelados (calcada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Séries Iniciais, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – séries finais), Contexto da pesquisa ou local em que se desenvolveu a pesquisa e palavras – chave; e,
- Critérios de análise secundários³¹: Setores de atividade, *Grande área*, *Área*, *Subárea*, Linhas de Pesquisa.

Metodologia utilizada

- Vinculação direta com as temáticas da Educação Física Escolar: o documento deve dar conta de, ao menos, dois dos quatro itens especificados, ou seja, é entendido como um documento que se vincula diretamente à Educação Física inserida na Educação Básica;
- Vinculação indiretamente às temáticas da Educação Física Escolar: o documento deve dar conta ao menos de um dos quatro itens acima especificados, ou seja, seria entendido como um documento que se vincula indiretamente à Educação Física inserida na Educação Básica; e,

³¹ Os critérios de análise secundários foram utilizados quando as informações contidas nos documentos não estavam suficientemente claras ou geravam dúvidas durante a análise. As mesmas foram especificadas em 6 itens baseados no Currículo Lattes - CNPq: Setores de atividade, *Grande área*, *Área*, *Subárea*, Linhas de Pesquisa.

- Não vinculado às temáticas da Educação Física Escolar: documentos que não se enquadram em nenhum dos itens adotados.