



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO

A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

LEONARDO ALVES DA SILVA

RECIFE – PE

2023

LEONARDO ALVES DA SILVA

**A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa Associado de Pós-
graduação em Educação Física
UPE/UEPB como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em
Educação Física

Orientadora: Professora Dra. Lívia Tenorio Brasileiro

RECIFE – PE

2023

S586p Silva, Leonardo Alves da.
A práxis pedagógica na produção do conhecimento nos programas de Pós-graduação em Educação Física no Brasil: contribuições possíveis. /Leonardo Alves da Silva. – Recife: do autor, 2023.
168 f.: il.

Orientador: Prof. Dra. Lívia Tenorio Brasileiro.
Dissertação (Mestrado) –Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB). Universidade de Pernambuco, Campus Santo Amaro, Recife-PE, 2023.

1. Educação Física - Estudo e Pesquisa. 2. Educação Física Escolar. 3. Pós-graduação. 4. Produção do Conhecimento. I. Leonardo Alves da Silva. II. Universidade de Pernambuco - Campus Santo Amaro - Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB). III. Título.

CDD 796.07



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPB
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Às 09:00, do dia 15 de março de 2023, no(a) Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, foi realizada a Sessão Pública de Defesa da Dissertação de Mestrado de LEONARDO ALVES DA SILVA. A Banca foi composta pelos seguintes Professores Doutores: LÍVIA TENÓRIO BRASILEIRO (UPE), CELI NELZA ZULKE TAFFAREL (UFBA) e MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR (UPE), sob a presidência da Prof.(a) Dr.(a) LÍVIA TENÓRIO BRASILEIRO (orientador). A dissertação tem como título: "A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS". A abertura dos trabalhos foi efetuada pelo Coordenador (a) Local do Programa Prof.(a) Dr.(a) MAURO VIRGÍLIO GOMES DE BARROS. Procedeu-se então a apresentação dos membros da Comissão Examinadora, seguida da apresentação da dissertação e, por fim, da arguição pelos membros da Comissão Examinadora. Ao final, a Comissão Examinadora reuniu-se para deliberar sobre o resultado da sessão e decidiu pela **APROVAÇÃO** do candidato. LEONARDO ALVES DA SILVA faz jus então ao título de **Mestre em Educação Física** desde que cumpra todas as exigências indicadas pelos membros da Comissão Examinadora, estabelecendo-se um prazo de 30 dias para a entrega da versão final da dissertação. Cumpridas as disposições regimentais e normas internas da PAPGEF UPE/UFPB, às 12:00 foi lavrada e assinada, pela Coordenação Local do Programa e pelos membros da Comissão Examinadora, a presente Ata e a sessão foi encerrada.

Recife, 15 de março de 2023.

MAURO VIRGÍLIO GOMES DE
BARROS
Coordenador(a) Local

LÍVIA TENÓRIO BRASILEIRO
(UPE)

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL
(UFBA)

MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR
(UPE)

LEONARDO ALVES DA SILVA

[Handwritten signatures in blue ink]

Celi Nelza Zülker Taffarel
Dra. Titular
Profª Participante Especial UFBA
Profª Visitante UFAL

Universidade de Pernambuco
Rua Arnóbio Marques, 310, Recife - PE - Brasil
CEP: 5010030
Fone: +55 (81) 3183-3373

Universidade Federal da Paraíba
Cidade Universitária - João Pessoa - PB - Brasil
CEP: 58051-900
Fone: +55 (83) 3216-7200

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo
dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez
passos. Por mais que eu caminhe, jamais
alcançarei. Para que serve a utopia? Serve
para isso: para que eu não deixe de caminhar*

Eduardo Galeano

Dedico esta dissertação ao professor **Silvio Ancisar Sanchez Gamboa (in memoriam)**, grande referência, que tanto contribuiu e contribui em diversas áreas, em especial na Educação Física, com o trato da produção do conhecimento.

Grato pela partilha e pela humildade em nossos encontros.

AGRADECIMENTOS

Um dos momentos mais sublimes e significativos que considero está no ato de agradecer. Como seres sociais, inclusive em nossas individualidades, é mais do que necessário sentir-se grato e, por isso, aqui estou.

Primeiramente e sempre em nosso meio, sou grato a Deus pela oportunidade que me dá de continuar com minha formação acadêmica. Começou com uma aspiração, um sonho de cursar o mestrado, e Ele, como sempre, me dando força e sabedoria para realizar e conquistar. Te amo, meu Deus.

Agradeço a minha família pelo apoio e suporte em toda caminhada. Em especial aos meus pais Lúcia e Jose Amaro e minha irmã Isabel por presenciarem de perto todas as fases de dificuldades, medos, ansiedades, mas também de contentamentos e alegrias nesse espaço de tempo. Sem vocês, nada disso teria sentido.

Aos amigos/as de todos os setores da vida. Em suas individualidades, essências, modos de ser e estar no mundo me fizeram e fazem ser quem sou. Minha gratidão à Marcela e Isabela que não pouparam esforços em me ajudar com a primeira fase do pré-projeto, onde nos reuníamos periodicamente em vídeo chamada (estávamos em pleno pico da COVID-19) para dialogar, revisar o material para o processo de seleção do Programa; à Vanessa e Áulus que caminharam lado a lado durante o processo, no qual pudemos partilhar cada etapa e vibrar juntos cada momento desde a primeira fase até o resultado final; à Aimeê, Acácia, Naninha, Joana, e tanto/a(s) outro/a(s) que me fortaleceram e me permitiram superar sentimentos de desânimo, medo, insegurança. Com vocês aprendo constantemente o valor da reciprocidade e do amor nas relações.

Agradeço também aos meus amigos/as de curso, especialmente Ray, Vanessa, Larissa e Rodrigo, por toda ajuda e companheirismo na dor e delícia que é ser um jovem pós-graduando. Foi uma honra tê-los/as em uma das maiores aventuras da minha vida.

Meu muito obrigado a minha orientadora, Livia Brasileiro. Mulher inteligentíssima, de coração sensível e alma dançante. Sou extremamente grato pela sua existência e pelo privilégio de ser seu orientando.

Obrigado à minha banca. Professores Marcílio, Celi, Marcelo, Diego e Sílvio (in memoriam), pelas contribuições fundamentais para o processo de qualificação e resultado final desta pesquisa.

Gratidão ao querido professor Allan Delmiro que com tanto carinho fez a revisão deste trabalho, apontando novos caminhos a serem construídos em meu processo de escrita.

Agradeço à CAPES, que possibilitou todo suporte financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa. Meu muito obrigado ao LAPED, laboratório que tanto sonhei em estar na condição de pesquisador desde minha entrada na graduação e que me possibilitou construir não somente uma dissertação no momento presente, mas também meu primeiro trabalho de Iniciação Científica e TCC de Graduação. Sou muito feliz pelo acolhimento e pelas aprendizagens.

E falando em aprendizagens, como não citar o grupo de pesquisa que faço parte?! O ETHNÓS me faz ser um professor/pesquisador cada vez mais comprometido com minha função social no mundo. Muito do que me consolida hoje é por causa desse grupo e como sou grato a cada um e uma por isso, por tanto.

Por fim, e não menos importante, agradeço a classe trabalhadora brasileira pela possibilidade de estar aqui, concluindo mais uma etapa da minha formação. Sem o investimento de vocês nada disso se concretizaria. Como bem explicito entre as justificativas desta dissertação em que falo sobre a necessidade das pesquisas retornarem para a sociedade mediante as resoluções das problemáticas nelas expostas, assim espero que minha produção, ou melhor, nossa produção, possa fazer o mesmo e, assim, buscar transformações, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com amor,
Leonardo Alves

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa
CO - Centro Oeste
ESEF - Escola Superior de Educação Física
FEF- Faculdade de Educação Física
HUOC- Hospital Universitário Oswaldo Cruz
IES - Instituto de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
N - Norte
NE – Nordeste
PAPGEF- Programa Associado de Pós-Graduação
PPGCMH- Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PPGEF - Programas de Pós-Graduação em Educação Física
S - Sul
SE - Sudeste
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UPE - Universidade de Pernambuco
UnB - Universidade de Brasília
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UNESP-PP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira
USJT - Universidade São Judas Tadeu
USP - Universidade de São Paulo
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFV - Universidade Federal de Viçosa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Programas de Pós-graduação em Educação Física – Quantidade e Cursos distribuídos por região do país.....	29
Quadro 2. Distribuição de Programas e Cursos por região do país	32
Quadro 3. Programas de Pós-graduação em Educação Física e suas áreas de concentração.....	34
Quadro 4. Produções por problema, objetivo, tipo de pesquisa e campo.....	42
Quadro 5. Dados das entrevistas semiestruturadas.....	45
Quadro 6. Roteiro didático para análise de conteúdo.....	47
Quadro 7. Categoria Empírica Pesquisa em Educação Física Escolar e suas unidades de contexto e registro.....	124
Quadro 8. Categoria Empírica Produção de Conhecimento em Educação Física Escolar e suas unidades de contexto e registro.....	124

RESUMO

A pesquisa na área de Educação vem ocupando, cada vez mais, um lugar importante no cenário da Educação Física, não somente por possibilitar a produção do conhecimento científico, mas também por contribuir diretamente na identidade docente que, para além do seu percurso universitário, permite estabelecer aproximações com a realidade escolar. Partindo da premissa de que a pesquisa deva ser um processo contínuo, destaca-se no âmbito acadêmico os cursos de formação continuada, em especial os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, que fomentam uma ação investigativa/científica sobre a prática pedagógica, a fim de responder às problemáticas advindas do ambiente escolar. Nesse sentido, através deste estudo procuramos reconhecer: quais as contribuições das produções sobre a Prática Pedagógica em Educação Física dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF no Brasil, quando tratam os espaços escolares? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em três fases: revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na primeira etapa, através da revisão de literatura, buscamos entender o percurso da pós-graduação brasileira e seu diálogo com a Educação Física, como também a práxis nesse movimento de reflexão e ação voltado para a prática pedagógica. Na segunda etapa, através da pesquisa documental, mapeamos e analisamos a produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física, onde tecemos como destaque quatro programas, um de cada região do Brasil, excetuando a região norte, à saber: UPE/ UFPB, UNICAMP, UnB e UFRGS, na linha de pesquisa prática pedagógica e formação profissional, com ressalva à região Norte por não dispor da linha investigada. Seguido de uma pesquisa de campo, mediado pela entrevista semiestruturada, dialogando com professores/as-pesquisadores/as destas produções. Para o tratamento e interpretação dos dados, nos aproximamos da técnica de análise de conteúdo do tipo categorial por temática. Os dados apontam que mesmo lidando com uma gama crescente de pesquisas que tem como foco a prática pedagógica, ainda são poucas as pesquisas de campo que adentram, de fato, na intervenção pedagógica. Isso se revela tanto na literatura que nos situa da recente produção e investigação da escola enquanto lócus do fazer científico quanto no campo através das falas dos/as professores/as entrevistados/as quando denotam as dificuldades em produzir conhecimento no cotidiano escolar. Mas, ao mesmo tempo em que situa esse cenário, constrói na adversidade possibilidades, como o interesse em fomentar o debate sobre a formação inicial e continuada, a divulgação dos estudos como forma de pensar alternativas à prática pedagógica e a formação de professores/as encarando a escola como um lugar de produção de saberes, diminuindo cada vez mais o hiato com a universidade. Ao fim, vislumbramos que o trato com a presente temática possibilita uma percepção crítica sobre a produção do conhecimento na Educação Física Escolar como também a valorização da cultura escolar.

Palavras chaves: Pós-graduação, Educação Física Escolar, Prática Pedagógica, Práxis, Produção do Conhecimento.

ABSTRACT

Research in the area of education has been increasingly occupying an important place in the physical education scenario not only for enabling the production of scientific knowledge, but also for contributing directly to the teaching identity that in addition to their university career allows establish approximations with the school reality. Starting from the premise that research should be a continuous process, continuing education courses stand out in the academic field, in particular the *stricto sensu* postgraduate courses which encourage an investigative/ scientific action on pedagogical practice in order to respond to problems arising from the school environment. In this sense, through this study we seek to recognize: what are the contributions of the productions on the pedagogical practice in physical education of the graduate programs in physical education- GPPE in Brazil, when dealing with school spaces? This is qualitative research carried out in three phases: literature review, documentary research and field research. In the first stage, through a literature review, we sought to understand the course of Brazil postgraduate studies and their dialogue with physical education as well as the praxis in this movement of reflection and action focused on pedagogical practice. In the second stage, through documentary research, we mapped and analyzed the production of knowledge in the graduate programs in physical education, where we highlight four programs, one from each region of Brazil namely: UPE/UFPB, UNICAMP, UnB and UFRGS, in the research line of pedagogical practice and professional training, with exception to the North region for not having the investigated line. Followed by field research mediated by semi-structured interviews dialoguing with teachers/ researchers of these productions. For the treatment and interpretation of the data, we approached the categorical content analysis technique by theme. The data indicate that even dealing with a growing range of research that focuses on pedagogical practice, there are still few field researches that actually enter pedagogical intervention. This is revealed both in the literature that situates us in the recent production and investigation of the school as a locus of scientific word, and in the field through the statements of the interviewed teachers when they denote the difficulties in producing knowledge in the school routine. But at the same time that it situates this scenario, it builds possibilities in adversity such as the interest in promoting the debate on initial and continued training, the dissemination of studies as a way of thinking about alternatives to pedagogical practice and the training of teachers treating the school as a place of production of knowledge, increasingly reducing the gap between it and the university. In the end, we envision that dealing with this theme enables a critical perception about the production of knowledge in physical education at school as well as the appreciation of school culture.

Keywords: Graduate, School Physical Education, Pedagogical practice, Praxis, Production of knowledge.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	
“CAMINHANDO E CANTANDO” ...: uma introdução	13
CAPÍTULO II	
“O QUE SERÁ, QUE SERÁ” ...: aspectos teórico-metodológicos	24
2.1 Caracterização da Pesquisa	25
2.2 Tipo de Pesquisa	26
2.2.1 Revisão de Literatura	26
2.2.2 Pesquisa Documental	27
2.2.3 Pesquisa de Campo	42
2.3 Caracterização da Análise	46
2.4 Considerações Éticas	48
CAPÍTULO III	
“PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES”: a práxis como elemento fundamental na prática pedagógica	50
CAPÍTULO IV	
“É PRECISO ESTAR ATENTO E FORTE”: o lugar da pós-graduação no Brasil e na Educação Física	62
4.1 A pós-graduação no Brasil: consolidação, conflitos e interesses em jogo	63
4.1.1 Planos Nacionais de Pós-Graduação: do contexto histórico ao papel social	73
4.1.2 A Pós-Graduação na atualidade	92
4.2 Pós-Graduação em Educação Física: uma disputa desigual	95
CAPÍTULO V	
“UM NOVO TEMPO”: das análises	105
5.1 Caracterização da produção	106
5.2 Os colaboradores da pesquisa	111
5.3 Caracterização inicial das produções: formação e atuação dos entrevistados	113
5.4 Das pesquisas/estudos: as intervenções dos professores/as na prática pedagógica	123
5.4.1 “A minha dissertação nada mais é algo do que eu fazia” ... Será?	125
5.4.2 “Produto de uma realidade e não produzida sobre”: a produção de conhecimento na/da escola	139
“MAS É PRECISO TER FORÇA, É PRECISO TER RAÇA, É PRECISO TER GANA. SEMPRE”: considerações finais.....	148
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	161
APÊNDICES	169

CAPÍTULO I

“CAMINHANDO E CANTANDO” ...¹: uma introdução

Ao falarmos em pesquisa científica, especificamente nas instituições públicas, torna-se comum elencarmos a mesma como algo indissociável no currículo dos cursos de formação inicial e continuada, em especial, na Pós-Graduação *stricto sensu*. Entendemos que a pesquisa permite, no percurso acadêmico do estudante, para além de uma formação integral, a possibilidade de produzir conhecimento e, assim, gerar meios para transformação da realidade investigada.

Freire (1996, p. 14) ressalta que no processo educativo, ensinar exige pesquisa, onde “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14).

Essa leitura de Freire nos salta aos olhos sobre a dinamicidade que se faz na atuação do professor/a em sala de aula, que muitas vezes não se reconhece como pessoa que pesquisa. Esse não reconhecimento tem muito do que o mesmo vem chamar de uma “curiosidade ingênua”, por estar situado num certo saber calcado na experiência pelo fazer (senso comum).

Não desconsiderando tal saber, mas tecendo como movimento de reconstrução, de reflexão e superação à medida que se migra para uma “curiosidade epistemológica”, sendo esta uma curiosidade mais metódica e rigorosa, aproxima, não só a si como professor/a, do conhecimento científico, mas do/a estudante em sua formação básica.

Quando situamos o ensino superior nesse bojo, percebemos a importância que se tem o chamado tripé universitário, ou seja, o ensino-pesquisa-extensão, especialmente nas universidades públicas brasileiras, no percurso formativo do/a estudante. De acordo com Martins (2020, p. 1), a

¹ Trecho da música “Pra não dizer que não falei das flores” do artista Geraldo Vandré, lançado no ano de 1979.

atividade “[...] de tais funções é requerido como dado de excelência no ensino superior, fundamentalmente voltado para a formação profissional à luz da apropriação e produção do conhecimento científico”. Que mesmo ocultada pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), permanecem firmes nos cursos de graduação, tecendo um caráter ético e de compromisso social.

Esse caráter inseparável assumido pelo ensino-pesquisa-extensão, pressupõe uma diferenciação de Universidades e Institutos de Ensino Superior (IES), já que o primeiro se compromete com uma formação voltada para profissionais que produzem conhecimento científico e tecnológico. O qual, o segundo visa uma formação técnica e de reprodução/execução do conhecimento ofertado (MARTINS, 2020).

Mais que a possibilidade de conhecimentos técnicos (aqui não desconsiderando sua importância no âmbito acadêmico), a construção do indivíduo como sujeito prático se destaca como objetivo central no espaço escolar. Diante da realidade posta, o tripé ensino-pesquisa-extensão se caracteriza como um trunfo essencial e de desenvolvimento para o país, não podendo desconsiderar a estreita relação que se estabelece entre as políticas educacionais e as políticas econômicas.

Se comparadas a algumas universidades norte-americanas e europeias, as universidades públicas brasileiras, enfrentando inúmeros desafios, têm desempenhado ativamente suas funções aliando ensino, atividades criadoras e engajamento social. Responsabilizaram-se, hoje, por mais de 90% (noventa por cento) da produção da ciência no país operando decisivamente na construção de sua identidade cultural, científica e tecnológica (MARTINS, 2020, p. 3).

Dessa forma, entendemos a universidade enquanto uma instituição responsável pela Formação Acadêmica em diversas áreas do conhecimento assim como pela formação de pesquisadores comprometidos com seu papel social. Diante dessa compreensão, nos atentamos ao fato de que tem por dever atender as necessidades sociais e proporcionar a transformação da realidade à medida que ela se configura como principal espaço para a produção do conhecimento científico.

A Universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas

atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003, p. 5).

No que tange, especificamente, à pesquisa, Gil (2008) a define como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Nesse sentido, a pesquisa transita por variados campos, entre eles, Educação, Filosofia, História, a fim de contribuir com as problemáticas advindas da sociedade subsidiada no rigor científico, mas que também por advir da sociedade, perfaz um caminho de idas e vindas no sentido de conter como prioridade o papel social dessas mesmas pesquisas.

Como afirma Vázquez (1968, p. 206):

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação.

A Educação Física, nossa área de formação, está inserida nas Ciências da Saúde, mas sua produção dialoga historicamente com as Ciências Sociais e Humanas (MINAYO, 1996) desde 1980, período considerado como movimento renovador, que possibilitou a entrada de novas perspectivas teórico-metodológicas de cunho pedagógico, ligados a um projeto político e educacional de teor crítico (BRACHT, 1999).

Esse movimento que ocorreu no início da então década de 1980, teceu um outro olhar sobre a área, tradicionalmente ligado a influência médica. O qual, permitiu abertura para outras disciplinas e referências, sendo demarcada como “[...] ponto de inflexão na qual a trajetória da EF faz uma quebra definitiva com sua tradição legitimadora” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 10).

Dentro do campo da Educação está a Educação Física Escolar, que ao longo do tempo tem criado sua identidade e vem alargando seus horizontes para com o trato da ciência em seu sentido amplo. De acordo com Gamboa (2007, p. 25) esse movimento significa o “[...] avanço na passagem das questões instrumentais, técnicas e metodológicas para as teóricas e epistemológicas”.

Neste sentido, reconhecemos que

A Educação Física encontra seu fundamento básico no antropológico, mas esse antropológico não é fornecido pelas teorias antropológicas, nem pelas teorias sociológicas, nem pelas teorias psicológicas, mas pelo próprio homem, ou mais precisamente, pelo HUMANO. É o humano que sustenta e alicerça a Educação Física. É no homem diretamente que a Educação Física encontra sua razão de ser (SANTIN, 1987, p. 25).

E no contexto da pesquisa em Educação Física e suas diversas abordagens, que têm como fator diferenciador as concepções de ser humano, torna-se pertinente a relação da Educação Física com as Ciências Humanas, na qual este estudo tem como alicerce, dando ênfase à prática pedagógica.

Conforme Veiga (1988, p. 2), a prática pedagógica é entendida como

Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Pensar em prática pedagógica pressupõe ir além do professor/a e sua relação com o espaço de sala de aula. É enxergar o trabalho docente não só como profissão, que tem como tarefa preparar os/as estudantes para o mercado de trabalho, subordinado à produção na esfera capitalista, mas, faz-se imprescindível ter como pilares o compartilhamento de saberes e entender o/a estudante como ser histórico, o qual carrega consigo experiências e conhecimentos através de sua realidade social, se faz imprescindível.

O conhecimento, nesse aspecto, não se coloca enquanto um simples objeto, mas um processo dinâmico em constante transformação. O saber não pode ser entendido como algo cumulativo apenas, mas construído por todos/as, na relação professor/a-estudantes-realidade social.

Tal entendimento nos direciona a uma prática pedagógica crítica, que reconhece os/as estudantes como seres políticos e se coloca como elemento indispensável na reflexão/ação sobre a escola e a formação da pessoa humana.

Corroborando novamente com Freire (1996), entendemos que a educação não pode ser “bancária”, o qual:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2005, p.67).

Dessa forma, entendemos que a educação tem urgência em tornar-se, em essência, democrática e participativa, assimilando os fatores que fazem parte da realidade vivida, que tenha como perspectiva uma formação integral e para a vida.

Freire ainda afirma que a pesquisa ou o ato de pesquisar é algo inerente à prática pedagógica sendo ela vital para sua existência, na qual “[...] faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 14).

Pensar na presença da Educação Física na escola, de acordo com Vago (2021), se dá em torná-la algo potente, como presença-potência. Isso porque:

Estamos desafiados pela História do tempo presente a elaborar e ousar realizar práticas de ensino em Educação Física que contribuam para formar Pessoas, que nos façam capazes de partilhar as criações humanas, de inventar uma Vida em comum, que nos provoquem a sonhar mais, que deem alguma chance à Beleza e ao Justo, que possa produzir encontros, trocas, alegrias, a partilha do Viver [...] a presença da Educação Física na escola tem compromisso com a Formação Humana: estamos diante de Pessoas de direitos, direito ao corpo, à vida em plenitude, às culturas diversas, direito a um mundo em que todas caibam (VAGO, 2021, p. 4).

Escola e Educação Física estão imbricadas, mesmo que ainda seja um desafio estabelecer certa sintonia entre o fazer da Educação Física e o fazer da Escola que se justifica pelas expectativas sociais que são desejados e, em muitos casos, exigidos dessa mesma escola enquanto instituição e da própria Educação Física, conseqüentemente. Mas, que acima dessas expectativas, encontra-se sua real razão de ser que se dá através da tríade formação-conhecimento-ação educativa. Essa tríade, portanto, é o que constitui a Educação Física como área do conhecimento escolar perfazendo sua ação pedagógica (VAGO, 2021).

Nessa compreensão entre o que se concebe enquanto prática pedagógica, reconhecemos a importância da pesquisa na realidade concreta dos espaços escolares onde, mesmo sofrendo com limitações em seu desenvolvimento, vêm ao longo dos anos apresentando uma agenda de pesquisa crescente e engajada, discutindo temas emergentes da cultura corporal, avaliação, organização dos saberes escolares, processo de ensino-aprendizagem; adentrando na especificidade da Educação Física Escolar (LIRA, 2017; MEDEIROS, 2013; PEREIRA, 2010; TENÓRIO, 2017).

Com isso, fica claro da preocupação e necessidade dos professores/as, em especial, em produzir saberes, questionar e realizar conexões com as teorias educacionais existentes, criar metodologias que se adaptem a sua realidade, afinal “Escola é lugar habitado por Pessoas encarnadas, e lá elas respiram, desejam, pensam, indagam e, por isso, produzem conhecimentos diante do que veem e experimentam (VAGO, 2021, p. 9).

Bracht (2015) traz essa mesma postura quando coloca em seus escritos a função do/a professor/a na escola o qual critica a relação entre a teoria e prática. Diz ele que “[...] simplesmente aplicar teorias (construídas por acadêmicos) reduz os professores a meros tarefeiros, não os reconhecendo também como produtores de conhecimento e sujeitos dotados de autonomia de ação” (BRACHT, 2015, p.17).

Esse tipo de conduta, ora muito refletido em décadas passadas, nos direciona às produções que leem a prática pedagógica, mas não estão inseridas nas escolas nos conduzindo, mais uma vez, a pensar com Bracht (2015, p. 17) de que é preciso:

[...] Pensar o teorizar em educação física (em educação) não a partir da ideia de aplicação das teorias na prática, mas como um processo envolvendo a própria ação pedagógica, portanto, envolvendo também os sujeitos diretamente responsáveis por ela.

Diante desse panorama, em outro estudo que desvela sobre a Educação Física Escolar como temática da produção do conhecimento, Bracht et al. (2012) traz apontamentos igualmente relevantes. Entre eles, ao anunciar sobre a pluralidade das pesquisas em bases teóricas/metodológicas ao longo dos

anos e a abertura cada vez mais expressiva de pesquisas com aproximações no campo (chão da escola) a partir dos anos 2000.

[...] Nos anos 2000 [...] textos indicam a necessidade de realizar a discussão na EF Escolar considerando concretamente o “chão da escola”, o cotidiano escolar e aqueles que são os responsáveis por suas principais ações: os professores. [...] Nesta esteira, temas até então marginais passam a ocupar o palco central: prática docente, identidade docente, epistemologia da prática, vida de professor, cultura escolar, professor reflexivo etc. Outros, até então ausentes, também aparecem: questões de gênero, raça, o multiculturalismo (BRACHT et al., 2012, p. 20).

E vai além ao afirmar que “[...] se a produção nos últimos anos reflete as necessidades ou a demanda da prática, então, esta está centrada fortemente na questão da construção e implementação de inovações pedagógicas” (BRACHT et al., 2012, p. 21).

Com isso, a cultura é denominada como principal orientação sul² da Educação Física Escolar e com isso, ganha destaque a relação não dicotômica entre teoria-prática, ou seja, a práxis pedagógica, como também as interlocuções possíveis entre a universidade e a escola estabelecidos através da pesquisa.

A pesquisa na educação brasileira perpassa todos os níveis de ensino na vida do estudante: Educação Básica, seus níveis e modalidades da educação, e Ensino Superior, nas etapas de Formação Inicial e Continuada, assim como na Pós-Graduação *lato sensu* (Especialização) e *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado).

Pelas especificidades de cada etapa, é neste último nível que se encontra uma atenção maior na pesquisa científica e na função de formação de pesquisadores/as, permitindo um aprofundamento das teorias de conhecimento, métodos científicos e bases epistemológicas que sustentam suas produções.

Para Gamboa (2007, p. 87), essa formação não se limita a uma competência puramente técnica, afirmando que essa formação “[...] deve

² Dando sentido de direcionamento, habitualmente tomamos o Norte como direção global específica, ou seja, a região do hemisfério Norte. Diferentemente e como forma de repensarmos esse contexto, tomamos o termo Sular como forma de reflexão em nossa escrita que pode estar em nossas formas de comunicação. Então, por que não ser o Sul a nossa direção?! Ou como principal Sul da Educação Física Escolar?!

também considerar outros aspectos relacionados com o método e os pressupostos teóricos e epistemológicos nos quais se fundamentam os processos da investigação”.

Através desse pensamento, surge a possibilidade de inferir a pesquisa com o viés prático, que esteja próximo às diversas realidades e não somente sirva enquanto dado quantitativo, instrumentalizado e técnico, mas crie alternativas para transformação da realidade dos sujeitos em sociedade. Transformação essa que implique desde a formulação dos projetos de pesquisa, sua elaboração, métodos, aplicações, intervenções. Que traga em sua justificativa o papel social e o que se pretende fazer com o que se solidificou em anos de estudos.

Sem essa finalidade, a pesquisa se mostra meramente voltada ao lucro ou a evolução tecnológica, onde “[...] o progresso da ciência avança sem parar ao sabor dos estímulos econômicos e militares” (ALVES, 2001, p. 22), não se questionando se isto faz, verdadeiramente, bem as pessoas e à vida.

Silva (2018), em seus estudos, afirma que os espaços escolares são os principais campos de investigação e formulação de problemáticas. Neles, pesquisas das mais diversas naturezas são realizadas e para elas devem retornar.

Através do contexto situado nas linhas anteriores surge, portanto, a problemática deste projeto de pesquisa, no qual procuramos reconhecer: Quais as contribuições das produções sobre a Prática Pedagógica em Educação Física dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF no Brasil, quando tratam os espaços escolares?

Essa inquietação tem sua origem no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que objetivou: analisar a relação entre as produções do Programa Associado de Pós-Graduação (UPE/UFPB) em Educação Física e a realidade da prática pedagógica (SILVA, 2018). Nele, procuramos entender como essas produções (teses e dissertações) estavam configuradas dentro do Programa e se esses trabalhos, oriundos da linha de pesquisa prática pedagógica e formação profissional, apontavam possibilidades para as dificuldades encontradas nas escolas. Em linhas gerais, reconhecemos que as produções analisadas trouxeram contribuições no pensar/fazer do professor/a no âmbito escolar, reconhecendo que

Mesmo com olhares diferentes – já que os temas elencados e discutidos dos autores partiram de uma concepção de Educação Física – ficou claro a intencionalidade em, para além da discussão e apontamentos críticos, buscar saídas para a inércia do objeto investigado. Entre esses objetos estavam o trato da luta enquanto conteúdo na Educação Física Escolar, Currículo, Identidade Docente, Texto didático, Esporte, Saúde, etc., onde expressaram relevância, cada qual com sua especificidade, da Educação Física enquanto conhecimento na escola e formação de cidadãos críticos na/para sociedade (SILVA, 2018, p. 37).

Ao denotar que as produções para além de apontar as fragilidades situadas no chão da escola traziam consigo possibilidades de como superá-las, conseguimos evidenciar que um hiato se colocava na interlocução desses estudos e os sujeitos-fazedores. E que, segundo Silva (2018, p. 35), um dos motivos se afirmava pelas formas de “retorno das produções finalizadas” aos partícipes das pesquisas em seus respectivos campos de inserção.

Como egresso do Curso de Licenciatura em Educação Física – ESEF/UPE, através dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado, tornou-se notório apreender nas falas dos professores/as a carência do retorno das produções realizadas nas escolas, onde a única forma de pesquisa utilizada nas aulas se baseava numa construção sobre conceitos dos conteúdos pertencentes às unidades didáticas, o qual não descaracteriza o viés de pesquisa, mas que poderia ser entendida num contexto mais amplo e dinâmico possibilitando maneiras de como pensar e fazer uma Educação Física com valores realmente significativos para os fins a que se destina.

Deste modo, intencionamos ampliar a discussão acerca do processo de construção e consolidação das produções de pesquisa sobre prática pedagógica no país, analisando como suas pesquisas vêm contribuindo com a organicidade nos espaços escolares, seu papel no pensar/fazer a Educação Física Escolar e seu contexto com a produção do conhecimento na área e suas assimetrias no Brasil.

Do ponto de vista acadêmico, a relação de proximidade com a instituição formadora, a priori, foi um dos elementos que aguçou as inquietações que deram origem a esse estudo, a ESEF-UPE, elevando para além de uma curiosidade subjetiva, mas constituindo elaborações de ordem epistemológica, axiológica, ontológica e metodológica no movimento de sair da especificidade

do programa ao qual estou inserido como estudante do mestrado, para identificar e compreender as produções em outros programas *stricto sensu* em Educação Física.

Partindo para o contexto social que se imbrica ao pessoal, entendemos o papel que a pesquisa científica tem no desenvolvimento da sociedade e na vida das pessoas. Essa concepção, infelizmente, por vezes, acaba sendo negada pela sociedade que não consegue evidenciar, de maneira eficaz, o papel da pesquisa científica na contemporaneidade. Isso porque a pesquisa mediante a estrutura capitalista nela imposta tem voltado seu olhar ao lucro e não em melhorar e dignificar a vida das pessoas em seu constante processo de humanização.

Talvez seja como Alves (2001, p. 24) retrata:

[...] parece que as utopias se foram. Ciência e cientista já não sabem mais falar sobre esperanças. Só lhes resta mergulhar nos detalhes do projeto de pesquisa, financiamentos, organização – porque as visões que despertam o amor e os símbolos que fazem sonhar desaparecem no ar, como bolhas de sabão.

É necessário o despertar da ciência e seus fazedores para o que ela um dia já foi: fonte de coisa alegre e bonita. Que o seu poder em transformar os desejos em realidade se aproxime e ganhe relevância sobre e para a vida em sociedade que é múltipla, diferente não somente em características subjetivas, mas estruturais.

E, nada mais próximo dessa realidade do que as pesquisas voltadas a subárea pedagógica “[...] que não se justifica apenas pela relevância científica, mas sobretudo pela importância social, pois o acesso à educação de qualidade é um dos direitos fundamentais que caracterizam as sociedades modernas” (WIGGERS et al., 2015, p. 843).

Dessa forma, seguindo por essa lógica de compreensão unida com o intuito de aprofundar a temática da produção do conhecimento e sua contribuição para chão da escola³, este estudo tem como objetivo geral: Analisar a contribuição das pesquisas sobre a Prática Pedagógica em

³ Partimos da concepção de que este termo se coloca enquanto espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores/a em educação. Nesse sentido, apoiados em Freire, o “chão da escola” não é um chão qualquer- é um chão que congrega, educa, constrói.

Educação Física, oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação Física, frente aos espaços escolares.

Nossos objetivos específicos indicam: compreender o percurso de consolidação da Pós-graduação brasileira e, no seu interior, da Educação Física; mapear e analisar a produção do conhecimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física brasileiros – linha/área da Prática Pedagógica e Formação Profissional; e analisar os limites e as possibilidades apresentados pelas pesquisas sobre Prática Pedagógica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física brasileiros.

Partimos do entendimento de que a transformação dos espaços escolares se dá, de maneira significativa, na relação professor/a-estudantes. Assim como, de que o papel da pesquisa científica como possibilidade de superação da realidade investigada torna-se, também, um papel necessário na construção de uma sociedade emancipada⁴.

Espera-se com este projeto de dissertação perceber a relevância da pesquisa no pensar/fazer da prática pedagógica na Educação Física Escolar, bem como revelar e reconhecer através das produções da linha/área da prática pedagógica e formação profissional dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física, as contribuições nos espaços escolares, a fim de problematizar a realidade da prática pedagógica.

⁴ Sobre emancipação, entendemos, assim como Taffarel e Morschbacher (2013), que a emancipação é o processo que media o uso da razão crítica e todo o seu agir social, cultural e esportivo, desenvolvidos pela educação. Ao induzir à autorreflexão, esta deverá possibilitar aos alunos um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou esclarecimento e emancipação, entendida como o processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e todo o seu agir social, cultural e esportivo que se desenvolve pela educação. A emancipação só é possível quando os agentes sociais, pelo esclarecimento, reconhecerem a origem e os determinantes da dominação e da alienação.

CAPÍTULO II

“O QUE SERÁ, QUE SERÁ” ...⁵: aspectos teórico-metodológicos

Neste capítulo, intitulado “O que será, que será...: aspectos metodológicos”, apresentamos o caminho metodológico trilhado e as opções feitas para a realização do presente estudo, entendendo como Howard Becker que “a metodologia é importante demais para ser deixada aos metodólogos”, e neste sentido, ampliar o processo de conhecimento acerca da metodologia que vai além de reconhecer alguns conceitos e métodos.

Assim como Becker (1997) que entende a metodologia como algo de extrema importância, interpretamos a mesma como a alma de toda pesquisa que se denomine científica. Corroborando com Soares (2021, p. 16) quando indica que

A metodologia deve ser antes de tudo uma lista de procedimentos que indica o levantamento, construção e tratamento das fontes (dados), as decisões na coleta de dados e na análise durante todo o percurso da investigação. Em outros termos, a metodologia deve permitir que a comunidade científica possa realizar a reconstrução racional dos passos que levaram o pesquisador a nova descoberta que apresenta.

E é nesse entendimento, que pretendemos conduzir essa seção; desde os marcos iniciais caracterizando a pesquisa enquanto pertencente a uma abordagem qualitativa, aos estágios pelos quais o estudo tem estabelecido como compromisso ser guiada, tais como: estágio inicial com a revisão de literatura, num segundo momento bebendo da fonte da pesquisa documental e, por fim, adentrando no estudo de campo, dando destaque aos instrumentos que serão utilizados e como se dará o processo de acesso, transcrição, organização e análise.

Esperamos com isso, levar os leitores à compreensão de como se deu o processo de construção das etapas de maneira racional que nos conduzem enquanto pesquisadores/as às descobertas até então realizadas no estudo.

⁵ Nome da canção, composta em 1976 pelo cantor e compositor brasileiro Chico Buarque.

2.1 Caracterização da Pesquisa

Refletindo sobre a intencionalidade da pesquisa, nosso diálogo se pautou na relação de teorias e métodos alicerçados nas Ciências Humanas. Dessa forma, nosso trabalho se desenvolve numa abordagem de cunho qualitativo, que

[...] realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

A fim de que se materialize esta pesquisa, operacionalmente, buscamos situá-la por meio de quatro momentos. No primeiro, através da revisão de literatura, revisitamos o marco teórico da pesquisa, utilizando da literatura com a finalidade de compreender o percurso de consolidação da Pós-graduação brasileira e, no seu interior, da Educação Física, bem como sentimos a necessidade de trazer o conceito de práxis através de um capítulo teórico mediante sua dinâmica frente a um dos nossos objetos centrais da pesquisa que está em situar no bojo de nossas discussões a Prática Pedagógica.

No segundo momento, adentramos na pesquisa do tipo documental, onde nos dispomos a mapear e analisar a produção do conhecimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física brasileiro – linha/área da Prática Pedagógica e Formação Profissional.

Em conseqüente, no terceiro momento, adentramos na pesquisa de campo, onde reconhecemos os limites e as possibilidades apresentados pelas pesquisas sobre Prática Pedagógica e Formação Profissional dos programas de Pós-Graduação em Educação Física do nosso país.

E, por fim, no quarto momento analisamos os dados coletados, por meio de uma entrevista semiestruturada, na intenção de reconhecer a contribuição das pesquisas sobre a Prática Pedagógica e a Formação profissional em Educação Física, oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, frente a realidade educacional brasileira, possibilitando tecer considerações acerca da relação entre o que foi produzido enquanto

conhecimento nos programas delimitados e a prática pedagógica dos/as professores/as nos espaços escolares pesquisados.

2.2 Tipo de pesquisa

Partimos do entendimento de que “toda pesquisa nasce a partir de um campo, de uma tradição teórica, na qual o pesquisador elabora perguntas que até o momento não há respostas satisfatórias fornecidas pelas teorias” (SOARES, 2021, p. 21). Dessa forma, a pesquisa exige domínio da tradição e imaginação para pensar questões, experimentos e roteiros que poderão auxiliar na produção de novas respostas que serão acrescentadas à tradição ou poderão gerar inflexões, como raramente acontece, em determinado campo disciplinar (KUHN, 2011).

Partindo desse pressuposto, como anunciado anteriormente, realizamos três tipos de pesquisa que se articulam, conforme apresentamos a seguir.

2.2.1 Revisão de Literatura

Para além de uma leitura puramente dos dados e com a intencionalidade de integrar uma pesquisa de cunho mais amplo, nos aparamos no primeiro momento à realização de uma revisão de literatura, em que segundo Gil (2008, p. 179) “as teorias constituem elemento fundamental para o estabelecimento de generalizações empíricas e sistemas de relações entre proposições”.

Entendemos, assim, que a revisão de literatura é imprescindível nessa inserção no contexto da discussão, por permitir livre acesso ao que vem sendo estudado acerca da temática investigada e possibilitar uma delimitação perante o objeto de estudo. Nesse trajeto, buscamos tecer análises e compreender de maneira mais abrangente o percurso da Pós-graduação no Brasil, situando a Educação Física.

Como marco teórico, tomamos como principais referências os estudos de Gatti (2000), Durham (2003) e Balbachevski (2005), que tecem sua escrita sobre o percurso histórico da pós-graduação no Brasil, apresentando seus marcos legais e políticos.

Nessa fase, adentramos nos Planos Nacionais de Pós-Graduação - PNPG, para entender como se consolidou a pós-graduação brasileira, a fim de identificar as mudanças nas diferentes realidades encontradas no país e as marcas sociais deixadas por esses documentos e utilizando referências como Souza e Silva (1997), Azevedo e Santos (2009), Fonseca e Oliveira (2010).

Cabe destacar nesse itinerário de autores/as que discutem sobre a pós-graduação brasileira, a contribuição, em especial, de Souza e Silva que em sua trajetória acadêmico-profissional é a precursora no ato de pesquisar as pesquisas científicas.

Dentre as referências utilizadas desta pesquisadora é possível delinear um cenário da pós-graduação no Brasil como ainda limitado; com pesquisas de caráter descritivo voltado a constatação de dados. Como também gerar problematizações tal qual no sentido de seu crescimento quantitativo quando falamos no aporte considerável de teses e dissertações desenvolvidas, mas questionável quando tomamos como prisma a contribuição social e científica dessas produções.

Ainda nesse contexto, dialogamos sobre os órgãos de fomento como a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, que desempenha um papel importante em âmbito nacional e como fundação pertencente ao Ministério da Educação – ME, que tem ligação direta com a política de governo brasileiro, o que permitiu fazer interlocuções quando falamos da pós-graduação na atualidade, estabelecendo nexos e relações com alguns governos, tais como os de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, articulado aos mais recentes de Dilma Rousseff, Michel Temer e de Jair Messias Bolsonaro, que impactaram/impactam diretamente no trato com a ciência, observando suas contribuições e, também, os evidentes retrocessos.

Tais movimentos dão sustentação ao nosso quarto capítulo, intitulado: “É preciso estar atento e forte: a pós-graduação no Brasil e na Educação Física”, onde buscamos situar a pós-graduação brasileira e suas interfaces econômicas, legais, sociais e políticas, destacando o papel da ciência ora sendo valorizada ora marcada por retrocessos.

2.2.2 Pesquisa Documental

Na sequência, recorreremos a uma pesquisa documental, que de acordo com Fonseca (2002, p. 32), esta

Recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Entendemos a pesquisa documental como um elemento importante na abordagem qualitativa, assim como para nosso estudo, por permitir uma abertura às mais diversas fontes e que aqui abre margem para uma investigação voltada ao mapeamento das teses e dissertações situadas nos repositórios dos programas de Pós-graduação.

Realizamos o mapeamento das instituições, por regiões do país, para visualizarmos o mapa da Pós-Graduação em Educação Física no Brasil, e elegermos um programa de cada região que tem em seu corpo a área/linha da prática pedagógica e formação profissional, que vem integrando comumente a área sociocultural tratando de “temas como esporte, práticas corporais e atividade física nas perspectivas da sociologia, da antropologia, da história e da filosofia” (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 392), aproximando-se, apesar de suas especificidades, com os temas da área pedagógica que implicam num maior fortalecimento de estudos que contemplam as Ciências Humanas e Sociais, tendo por finalidade dar maior heterogeneidade no campo da Educação Física, frente aos estudos voltados às Ciências Naturais profundamente marcada em sua história.

Desta forma, o quadro 1 foi construído com base nos dados da Plataforma Sucupira, situado na Área 21, onde além do curso de Educação Física, estão os cursos de Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Quadro 1. Programas de Pós-graduação em Educação Física – Quantidade e Cursos distribuídos por região do país.

NOME DA IES	SIGLA DA IES	UF	Total de Programas de Pós-Graduação							Totais de Cursos de Pós-Graduação				
			Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	FUFSE	SE	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	UCB	DF	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE DA FORÇA AÉREA	UNIFA	RJ	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	DF	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO	UPE	PE	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	SP	2	1	0	0	0	1	0	3	2	1	0	0
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO)	USP/RP	SP	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	UDESC	SC	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ	RJ	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	SP	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	PR	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ	UENP	PR	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	UESB	BA	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, PRESIDENTE PRUDENTE	UNESP-PP	SP	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, RIO CLARO	UNESP-RC	SP	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	GO	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	UFMT	MT	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	MG	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	RS	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	PE	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	SC	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	RS	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	SP	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	MG	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	UFAM	AM	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	ES	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	MA	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	PR	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	RJ	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	RN	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	RS	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	UFTM	MG	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO	UNIVASF	PE	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	UNIMEP	SP	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	UNOPAR	PR	1	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1	1
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	UNIVERSO	RJ	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU	USJT	SP	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	UTFPR	PR	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
		Totais	39	16	0	2	0	20	1	60	36	20	3	1	

Fonte: Organizado pelos autores com base na Plataforma Sucupira (outubro de 2021).

Como sinalizado, o quadro traz um panorama da distribuição dos Cursos e Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil, sendo destacados por cores as Regiões Centro-Oeste (CO) em rosa, Nordeste (NE) em amarelo, Sudeste (SE) em verde, Sul (S) em azul e Norte (N) em marrom, quantificados os Programas que trazem os Cursos de Mestrado Acadêmico (MA), Doutorado Acadêmico (DA), Mestrado Profissional (MP) e Doutorado Profissional (DP). Com os dados dos Programas no Brasil, destacamos no quadro 2 nosso mapeamento.

Quadro 2. Distribuição de Programas e Cursos por região do país.

Região	Programas					Cursos				
	Quant.	MD	M	MDP	MP	DA	MA	DP	MP	
Centro Oeste (CO)	4	2	2			2	4			
Nordeste (NE)	7	1	6			1	7			
Sudeste (SE)	17	10	5		2	10	15		2	
Sul (S)	10	7	2	1		7	9	1	1	
Norte (N)	1		1				1			
Total	39	20	16	1	2	20	36	1	3	60

Fonte: Organizado pelos autores com base na Plataforma Sucupira (outubro de 2021).

Frente a este mapeamento, torna-se evidente a expressiva concentração dos Programas e Cursos nas Regiões Sul (10 – 25,6%) e Sudeste (17 – 43,6%) do país, o que vem sendo estudado como uma assimetria territorialmente no país.

Barros et al. (2010), anunciam que dentre as principais características do Sistema de Pós-Graduação no Brasil, estão as assimetrias frente a distribuição geográfica dos mesmos. Reforçam, ainda, que essa desigualdade na distribuição ainda se torna algo difícil de ser superado, mesmo diante de esforços realizados nos últimos anos, o qual se esbarram na não fixação de novos docentes na região e comumente na dispersão de recursos humanos qualificados em variadas instituições.

Partindo para a Organização dos Programas por área, traçamos o mesmo percurso a fim de identificar como se denominam, como estão vinculadas e se integram a área Sociocultural e Pedagógica em sua estrutura (Quadro 3).

Quadro 3. Programas de Pós-graduação em Educação Física e suas áreas de concentração.

IES	NOME DO PROGRAMA	NOTA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO 1	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO 2	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO 3
FUFSE	EDUCAÇÃO FÍSICA	M3	ATIVIDADE FÍSICA SAÚDE E ESPORTE		
UCB	EDUCAÇÃO FÍSICA	M4 – D4	ATIVIDADE FÍSICA, SAÚDE E DESEMPENHO HUMANO		
UNIFA	DESEMPENHO HUMANO OPERACIONAL	MPA	AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO BIOPSISSOCIAL DO DESEMPENHO HUMANO OPERACIONAL		
UNB	EDUCAÇÃO FÍSICA	M4 – D4	ESTUDOS DO MOVIMENTO HUMANO, DESEMPENHO E SAÚDE	ESTUDOS SOCIOCULTURAIS, POLÍTICOS, PEDAGÓGICOS E PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	
UPE	EDUCAÇÃO FÍSICA	M4 – D4	SAÚDE, DESEMPENHO E MOVIMENTO HUMANO	CULTURA, EDUCAÇÃO E MOVIMENTO HUMANO	
USP	CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA	M3	ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE		
	EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	M7 – D7	ESTUDOS BIODINÂMICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	ESTUDOS SOCIOCULTURAIS E COMPORTAMENTAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	
USP/RP	EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	M3	ATIVIDADE FÍSICA E ESPORTE		
UDESC	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	M4 – D4	ESTUDOS BIOCUMPORTAMENTAIS DO MOVIMENTO HUMANO		
UERJ	CIÊNCIAS DO EXERCÍCIO E DO ESPORTE	M4 – D4	ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DO EXERCÍCIO FÍSICO	ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DO ESPORTE	ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA
UNICAMP	EDUCAÇÃO FÍSICA	M4 – D4	BIODINÂMICA DO MOVIMENTO E ESPORTE	EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE	
UEM	EDUCAÇÃO FÍSICA	M4 – D4	DESEMPENHO HUMANO E ATIVIDADE FÍSICA	PRÁTICAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
UENP	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO	MEA	BIODINÂMICA DO MOVIMENTO HUMANO		

	HUMANO				
UESB	EDUCAÇÃO FÍSICA	MEA	MOVIMENTO HUMANO E SAÚDE		
UNESP-PP	EDUCAÇÃO FÍSICA	MP3		EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
UNESP-RC	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO	M5 – D5	BIODINÂMICA DO MOVIMENTO		INTERVENÇÃO PELO MOVIMENTO NA SAÚDE E DESEMPENHO
UFG	EDUCAÇÃO FÍSICA	MEA	EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E SAÚDE		
UFMT	EDUCAÇÃO FÍSICA	ME3	ATIVIDADE FÍSICA, DESEMPENHO E CORPOREIDADE		
UFMG	CIÊNCIAS DO ESPORTE	M5 – D5	TREINAMENTO ESPORTIVO		
UFPEL	EDUCAÇÃO FÍSICA	M4 – D4	BIODINÂMICA DO MOVIMENTO HUMANO	MOVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	
UFPE	EDUCAÇÃO FÍSICA	ME3	BIODINÂMICA DO MOVIMENTO HUMANO		
UFSC	EDUCAÇÃO FÍSICA	M6 – D6	BIODINÂMICA DO DESEMPENHO HUMANO	TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	ATIVIDADE FÍSICA RELACIONADA À SAÚDE
UFSM	EDUCAÇÃO FÍSICA	ME4	ATIVIDADE FÍSICA, SAÚDE E PERFORMANCE	ESTUDOS SOCIOCULTURAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	
UNIFESP	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO E REABILITAÇÃO	M4 – D4	BIODINÂMICA DA ATIVIDADE FÍSICA, ESPORTE E REABILITAÇÃO FÍSICA		
UFV	EDUCAÇÃO FÍSICA	M5 – D5	EXERCÍCIO E ESPORTE	MOVIMENTO HUMANO E CULTURA	
UFAM	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	MEA	BIODINÂMICA DO MOVIMENTO HUMANO		
UFES	EDUCAÇÃO FÍSICA	M4 – D4	EDUCAÇÃO FÍSICA, MOVIMENTO CORPORAL HUMANO E SAÚDE	ESTUDOS PEDAGÓGICOS E SÓCIO-CULTURAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	

UFMA	EDUCAÇÃO FÍSICA	ME3	BIODINÂMICA DO MOVIMENTO HUMANO		
UFPR	EDUCAÇÃO FÍSICA	M6 – D6	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO		EXERCÍCIO E ESPORTE
UFRJ	EDUCAÇÃO FÍSICA	M3 – D3	BIODINÂMICA DO MOVIMENTO HUMANO		ESTUDOS DA MOTRICIDADE HUMANA
UFRN	EDUCAÇÃO FÍSICA	ME3	MOVIMENTO HUMANO, SAÚDE E DESEMPENHO	MOVIMENTO HUMANO, CULTURA E EDUCAÇÃO	
UFRGS	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	M6 – D6	MOVIMENTO HUMANO, SAÚDE E PERFORMANCE	MOVIMENTO HUMANO, CULTURA E EDUCAÇÃO	
UFTM	EDUCAÇÃO FÍSICA	ME3	EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E SAÚDE		
UNIVASF	EDUCAÇÃO FÍSICA	ME3	ATIVIDADE FÍSICA, SAÚDE E EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E SOCIEDADE	
UNIMEP	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	M4 – D4	MOVIMENTO HUMANO, BIODINÂMICA E ESTUDOS SOCIOCULTURAIS		
UNOPAR	EXERCÍCIO FÍSICO NA PROMOÇÃO DA SAÚDE	MP4 – DP4	MÉTODOS E PROTOCOLOS RELACIONADOS À PRESCRIÇÃO DE EXERCÍCIO		
UNIVERSO	CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA	ME3	ASPECTOS BIODINÂMICOS E SOCIOCULTURAIS DAS ATIVIDADES FÍSICAS		
USJT	EDUCAÇÃO FÍSICA	M4 – D4	ESCOLA, ESPORTE, ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE		
UTFPR	EDUCAÇÃO FÍSICA	ME3	CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO		

Fonte: Organizado pelos autores com base na Plataforma Sucupira (outubro de 2021).

Utilizando cores, distinguimos os Programas que tomam por nome Educação Física, destaque na cor azul; Ciências do Movimento (Humano), em vermelho; e Esporte ou Atividade Física em verde.

Neste verificamos que dos 39 programas, 24 (61,5%) se denominam Educação Física; 8 (20,5%) Ciências do Movimento (Humano) ou aproximação; e 7 (18%) se identificam pelos termos Esporte e/ou Atividade Física e/ou Exercício.

Estes contam com 57 áreas de concentração, tendo:

- 22 (56,4%) programas que apresentam apenas 1 área de concentração, sendo 17 vinculadas aos termos Movimento Humano, Biodinâmica ou Atividade Física e Esporte; 3 que associam estes termos a Estudos Socioculturais e 1 a Escola; e ainda 1 que apresenta Educação Física Escolar, sendo este um Mestrado Profissional;

- 15 (38,5%) que apresentam 2 áreas de concentração que tecem seus estudos vinculados aos termos Movimento Humano, Biodinâmica, Atividade Física ou Esporte e estudos Pedagógicos ou Socioculturais, estando estes últimos incluídos em 12 programas;

- 2 (5,1%) que apresentam 3 áreas de concentração, sendo 2 vinculadas a estudos do Movimento Humano, Biodinâmica, Atividade Física e Esporte, e 1 que inclui os estudos Socioculturais e Pedagógicos.

Desta forma, reconhecemos que dentre os 39 programas e suas 57 áreas de concentração, há 18 (46,1%) programas com 18 (31,6%) áreas de concentração que desenvolvem estudos Socioculturais e/ou Pedagógicos. Destes, 3 são na região Nordeste (UFRN, UPE e UNIVASF), 2 na região Centro Oeste (UNB, UFG), 9 na região Sudeste (USP, UNICAMP, UEM, UFV, UFES, UNIVERSO, USJT, UNIMEP, UNESP-PP) e 4 na região Sul (UFRGS, UFSC, UFPEL, UFSM).

Estes programas contemplam quatro regiões brasileiras, excetuando a região Norte que possui apenas 1 programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, com a oferta do curso de mestrado, na UFAM, tendo apenas 1 área de concentração voltada para a Biodinâmica do Movimento Humano.

Frente a esse cenário, delimitamos investigar as produções de um programa por região, tendo como critérios para a seleção destas instituições:

ofertar os cursos de mestrado e doutorado; contemplar a linha/área de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional.

Frente a estes critérios reconhecemos a UFRGS e a UNICAMP, respectivamente na região Sul e Sudeste, como uma das primeiras universidades a implantar cursos de pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil, com tradição acadêmica de referência nacional; e a UnB e a UPE/UFPB, região Centro Oeste e Nordeste respectivamente, sendo os primeiros Programas de Pós-Graduação da área em suas respectivas regiões, contribuindo com o papel de formar mestres e doutores em Educação Física, qualificando docentes tanto para a atuação profissional, quanto para a pesquisa sem que estes precisassem migrar para outras regiões ou programas em outras áreas preferencialmente as de Educação.

Neste momento, realizamos uma apresentação inicial dos mesmos. O Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (PAPGEF) UPE/UFPB se coloca como um marco frente a descentralização dos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no país, por ser o primeiro a ofertar o curso de Mestrado (2008) e, posteriormente, Doutorado (2010) em Educação Física no Norte/Nordeste. Tendo como intenção:

Atuar na formação de pesquisadores e na qualificação de recursos humanos especializados na área de Educação Física, com autonomia em sua área de concentração e capacidade para planejar, desenvolver e executar atividades relacionadas à pesquisa, ensino e extensão no âmbito da Educação Física, de forma interdisciplinar e com visão multireferencial. Especificamente, o PAPGEF UPE/UFPB visa: estimular a pesquisa e desenvolver o corpo de conhecimentos na área de Educação Física; atuar na formação de pesquisadores comprometidos com a investigação de problemas relevantes para desenvolvimento da área e para a melhoria da qualidade de vida na sociedade; contribuir para o aprimoramento das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos Grupos de pesquisa de outras IES da região que se encontram em processo de implantação ou em fase de consolidação; e, contribuir para formação e fixação de pesquisadores na região nordeste do Brasil (BARROS et al., 2010, p. 177).

Referente as áreas de concentração e linhas de pesquisa, o Programa se constitui em duas áreas, a primeira intitulada “Saúde, Desempenho e Movimento Humano” e a segunda “Cultura, Educação e Movimento Humano”. Nestas duas áreas, estão inseridas cinco linhas de pesquisa a saber:

Cineantropometria e Desempenho Humano, Epidemiologia da Atividade Física, Estudos Socioculturais em Educação Física, Exercício Físico na Saúde e na Doença e Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física.

Destacamos a linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional, foco do nosso estudo, que

Abrange investigações relativas à formação profissional inicial e continuada, bem como à prática pedagógica em Educação Física nos vários níveis de ensino e em diversos campos de intervenção, tendo como base o referencial teórico-metodológico da História, Política e Sociologia da Educação (Currículo, Didática, Organização do Trabalho Pedagógico) e das expressões lúdicas e/ou agonísticas do movimento humano (PAPGEF UPE/UFPB, 2021).

O Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade de Brasília é marcado cronologicamente por três fases, onde na fase 1 que corresponde os anos de 1998-2005, visou seu processo de criação, maturação; a fase 2, 2006-2014, que implementou o curso de mestrado acadêmico, oportunizando a formação continuada de professores/as de sua região bem como das regiões Norte e Nordeste que não possuíam à época de um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*; e a fase 3, no período 2014-2020, contando com a abertura do doutorado acadêmico, acentuando seu caráter de consolidação e de qualidade (PPGEF UnB, 2021).

Enquanto principais objetivos, o presente programa tem por:

Formar professores, pesquisadores e profissionais éticos, com amplo domínio de seu campo do saber, qualificados para uma atuação de excelência e com capacidade de liderança e inovação na busca de soluções democráticas para questões regionais, nacionais e internacionais; Formar profissionais e pesquisadores autônomos, criativos e empreendedores, capazes de exercer papel de liderança na produção e difusão de conhecimento científico na área da Educação Física e Ciências do Movimento Humano, realizando a prestação de serviço de qualidade à sociedade brasileira; Desenvolver conhecimentos e competências que constituam uma base técnico-científica sólida, necessária à formação de mestres e doutores aptos a exercer com qualidade o ensino na educação básica e superior, bem como atuar competitivamente no mercado de trabalho; Contribuir e solidificar a pesquisa no âmbito da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília e na região Centro Oeste. Ampliar processos de intercâmbios de conhecimento e experiências na dimensão nacional e internacional, visando atender e apresentar soluções

práticas e inovadoras às demandas sociais e desafios globais, sobretudo no âmbito da educação, esporte, lazer e saúde (PPGEF UnB, 2021).

Apresenta duas áreas de concentração a saber: Estudos do Movimento Humano, Desempenho e Saúde e Estudos Socioculturais, Políticos, Pedagógicos e Psicológicos da Educação Física. Nesta segunda área, se encontra a linha Aspectos Socioculturais, Educacionais e de Promoção da Saúde das Práticas Corporais, onde em sua ementa compreende:

Estudos sobre práticas corporais em contextos interculturais, educacionais e da promoção da saúde, com fundamento em referenciais teórico-metodológicos das Ciências Humanas e Sociais (PPGEF- UnB, 2021).

O Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física (FEF-UNICAMP) se coloca como um dos mais tradicionais e, portanto, importantes no processo de consolidação da pesquisa no Brasil. Este Programa, que neste ano completa trinta e quatro anos de existência, de acordo com Souza (2011, p. 249) “[...] possui a maior produção em quantidade do país, além de ser polo irradiador teórico de referência em todo território nacional.

Desde a criação dos Cursos de Mestrado em 1988 e doutorado em 1993, a Faculdade de Educação Física da UNICAMP formou, até o ano de 2020, 714 Mestres e 346 Doutores que tem contribuído para a consolidação e avanço da Educação Física como área de investigação científica, além de contribuir de maneira substantiva com o aprimoramento da docência em Graduação e Pós-Graduação no País (FEF-UNICAMP, 2021).

Entre os objetivos propostos pelo Programa, visa como primordial:

Disseminar o conhecimento científico, cultural e artístico por meio de uma diversidade epistemológica de subáreas de produções científicas, culturais e artísticas que envolvem a Educação Física. Por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, ele objetiva formar profissionais capazes de inovar e buscar soluções aos desafios da Educação Física na sociedade contemporânea, com vistas à atuação nos campos do lazer, do esporte, da educação e da saúde, contribuindo, assim, para o pleno exercício da cidadania. Além disso, ele sustenta uma qualificação e a formação de pesquisadores e docentes, conferindo-lhes os títulos de Mestre e de Doutor, em consonância com o planejamento institucional da Unicamp, buscando a excelência acadêmica em contextos nacional e internacional (FEF-UNICAMP).

Atualmente é formado por 3 áreas de concentração a saber: Atividade Física Adaptada, Biodinâmica do Movimento e Esporte e Educação Física e Sociedade. Destaque a terceira área que tece estudos no campo da Educação Física, do Esporte e do Lazer em múltiplas temáticas, orientadas pelas propostas teórico-metodológicas oriundas do campo das humanidades, da educação e da arte em suas diferentes abordagens. Esta apresentada em 2 linhas de pesquisa, a saber: Corpo, Educação e Escola e Esporte, Lazer e Sociedade. Destacamos a linha Corpo, Educação e Escola:

Potencializa os estudos em Educação Física escolar, teorias de currículo e políticas educacionais, em particular, pesquisas sobre a Educação Física na educação básica e suas relações com os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil; educação do corpo e representações identitárias (gênero, etnia, geração, classe e outras); educação do corpo e práticas sociais (violência, consumo, saúde, mídias, políticas); e história do corpo e estudos filosóficos sobre as práticas corporais em diferentes tempos e espaços (FEF-UNICAMP, 2021).

Finalizamos com a apresentação do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), que tem sua criação no ano de 1989 como um programa de mestrado e nos anos 2000 com o programa de doutorado.

Enquanto objetivos do Programa, situam-se em:

Formar docentes e pesquisadores autônomos nas áreas de concentração, com domínio de uma temática específica, com capacidade para atuar no planejamento, execução e avaliação do ensino, da extensão e da pesquisa. Articular a formação dos pesquisadores com o ensino da graduação e a orientação de alunos de iniciação científica, oferecendo-lhes oportunidades para socializar e aprofundar o conhecimento produzido na atividade de pesquisa. Consolidar a ESEFID/UFRGS como um centro de excelência científica e acadêmica, no cenário nacional e internacional. Produzir conhecimentos relevantes no âmbito de projetos de pesquisa básica e aplicada, que, mediante processos de transferência e circulação, ofereçam, às diversas comunidades docentes e de especialistas, alternativas concretas para suas ações nas diferentes demandas em que as Ciências do Movimento Humano ganham relevância social (PPGCMH, 2021).

Apresenta duas áreas de concentração: Movimento Humano, Cultura e Educação e Movimento Humano, Saúde e Performance.

A primeira tem em seu corpo 2 linhas de pesquisas: Representações Sociais do Movimento Humano, onde tratam das relações do movimento humano e das representações sociais; e Formação de Professores e Prática Pedagógica, que tratam da prática pedagógica escolar e não-escolar.

Frente a esta delimitação de 4 (quatro) Programas, e ciente da grande demanda de produção dos mesmos, realizamos o mapeamento e análise das teses e dissertações das linhas de pesquisa em Prática Pedagógica e Formação Profissional tendo como critérios de seleção: estudos concluídos, disponíveis em acervo digital no site do Programa ou repositório da instituição; estudos disponíveis na íntegra e em língua portuguesa; recorte temporal dos 10 últimos anos; e estudos que tenham realizado pesquisa de campo, com a intenção de acessar teses e dissertações que tiveram como objeto de estudo o espaço educativo da Educação Básica, seus níveis e modalidades da educação, ou o Ensino Superior.

O recorte temporal se dá pela possibilidade de acesso as produções que já se encontram disponíveis em repositórios institucionais, visto que essa inserção é uma ação recente em nosso país.

Após uma primeira verificação, com base nos critérios estabelecidos, identificamos 210 produções existentes nas linhas de pesquisa em Prática Pedagógica e Formação Profissional, sendo: 59 (28%) na UFRGS; 34 (17%) na UNICAMP; 67 (32%) na UNB; e 50 (23%) na UPE/UFPB.

Mapeamos a partir do resumo, características centrais destes estudos, tomando como referência os itens previstos no quadro 4.

Quadro 4. Produções por problema, objetivo, tipo de pesquisa, campo e Nível de Intervenção.

N.º	Título	Problema	Objetivo Geral	Tipo de Pesquisa	Campo	Nível de Intervenção

Fonte: Os autores.

2.2.3 Pesquisa de Campo

Segundo Severino (2007, p. 123) na pesquisa de campo:

O objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.

Abrange desde levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

A partir da análise da pesquisa documental, nossa pretensão se deu em chegar a 4 (quatro) produções que foram tomadas para a ampliação da análise (tese ou dissertação), tendo como critérios definidos inicialmente: ter sua problemática construída no interior de uma realidade educativa; atuar de forma direta com os envolvidos no campo da pesquisa, preferencialmente com pesquisas do tipo ação, etnográfica ou com grau de participação elevado.

Neste momento de campo, realizamos o contato inicial com os/as professores/as-pesquisadores/as das teses ou dissertações delimitadas, na intenção de revelar quais foram as contribuições destas teses e dissertações na práxis pedagógica da Educação Física nos referidos espaços educativos em que as mesmas estavam inseridas. De forma que nossa intenção foi atingir 4 colaboradores/as neste processo que se disponibilizaram a relatar seus processos de pesquisa.

O contato inicial com os colaboradores foi feito via e-mail institucional, pelo fato de os programas estarem lotados em espaços geograficamente distintos, não havendo tempo e nem recursos para fazer um contato de maneira presencial, inclusive por estarmos lidando, para além desses fatores, com a pandemia de Covid-19⁶, desde março de 2020, o que nos coloca na impossibilidade de estabelecer um contato presencial.

Entendemos que esses/as professores/as-pesquisadores/as que desenvolveram suas respectivas teses ou dissertações, através de suas falas, nos forneceram dados que dialogam sobre a especificidade de seus estudos, além de ter nos revelado como avaliam a contribuição de suas pesquisas à práxis pedagógica dos professores/as e seus respectivos espaços educativos.

Assim, logo após identificados os colaboradores da pesquisa, suas produções e por quais espaços educativos caminharam, foi realizada uma entrevista semiestruturada.

Íntima, flexível e aberta, a entrevista qualitativa é definida por Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 425) como uma reunião para conversar e trocar

⁶ Considerada uma das maiores crises sanitárias a atingir o mundo neste início de século, medidas restritivas precisaram ser tomadas, sendo uma delas o distanciamento social com a finalidade de evitar o contágio pelo vírus e a lotação do Sistema Público de Saúde (SUS).

informação entre uma pessoa, no caso, o entrevistador e outra (entrevistado) ou outras (entrevistados).

Mas, mais que isso, a entrevista se coloca como um dos principais instrumentos de coleta de dados nas pesquisas qualitativas. São fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos mais ou menos delimitados.

Permite, por assim dizer, a captação de informações com qualquer tipo de informante e sobre os mais diversos temas. E, quando bem utilizadas, possibilita coletar indícios sobre as formas como os participantes interpretam a sua realidade (MOURA, 2021).

Situando a entrevista semiestruturada, Sampieri, Collado e Lucio (2013) a distinguem das estruturadas e abertas, ao citar que o pesquisador/entrevistador tem como base um roteiro de assuntos ou perguntas, mas tem a liberdade de realizar outras perguntas para obter mais informações a respeito do tema que se deseja estudar.

Triviños (1987) complementa a ideia desses autores, ao citar que a entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador no que tange à condução dos questionamentos fundamentados em teorias e hipóteses, ao mesmo tempo que oportuniza ao entrevistado seguir a linha de pensamento do investigador/pesquisador. Há, portanto, abertura para “[...] explorar assuntos por meio de novas informações que foram silenciadas ou suprimidas durante a fala do participante” (MOURA, 2021, p. 92).

A viabilidade da realização das entrevistas tinha como indicativo inicial a disponibilidade do professor/a-pesquisador/a de atuar como colaborador da pesquisa através de um contato prévio via e-mail, ligação ou visitação ao seu local de trabalho (em caso de estar situado próximo a cidade em que a presente pesquisa esteja em desenvolvimento). Respeitando o tempo em que estiver disponível, atendendo a todas as recomendações dispostas na questão ética e tendo como reponsabilidade esclarecer todos os pontos dispostos no documento, realizamos as entrevistas recorrendo ao *G. Suite – Meet*, com gravação de áudio e vídeo com os pesquisadores/as territorialmente distantes e presencialmente (à depender das condições e flexibilidade postas pelas autoridades sanitárias devido a pandemia da Covid-19) aos próximos situados na Região Metropolitana do Recife e imediações, para posterior transcrição do

que foi argumentado/ respondido, através dos questionamentos feitos pelo entrevistador.

Na sequência realizamos, após transcrita as entrevistas, um novo contato com os/as colaboradores/as para apreciação e autorização de seu uso, a fim de dar seguimento a etapa de análise do material.

No momento situado, já realizamos o contato com as quatro Instituições representando cada qual uma região do país. Cabe reiterar que a região Norte não foi contemplada por não dispor de uma linha que se debruçasse aos estudos sobre a Prática Pedagógica e Formação Profissional.

Nessa fase, como estávamos lidando com questões de ordem geográficas, o contato se deu estritamente através de recursos tecnológicos. Após analisado e discutido sobre os vieses de inclusão da pesquisa para essa etapa, adentramos no currículo lattes dos/as professores/as-pesquisadores/as e em alguns casos através do buscador *on line Google*, com o intuito de conseguir seus respectivos e-mails.

Em alguns casos a dinâmica se deu de maneira muito tranquila, em outros, necessitou idas e vindas para acessar o pesquisador/a.

Realizamos um texto convite onde elucidamos o motivo do contato tecendo uma pequena síntese da pesquisa e, logo em seguida, fazendo o convite aos professores/as-pesquisadores/as para participação como colaboradores/as.

Desses sujeitos, conseguimos retorno dos representantes das regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, com os quais realizamos a entrevista semiestruturada, conforme quadro 5.

Quadro 5. Dados das Entrevistas Semiestruturadas.

Entrevista	Dia	Horário	Tempo
Pesquisador UPE/UFPB	11/08/22	8:53	1h39min
Pesquisador UFRGS	13/08/22	09:54	1h57min
Pesquisador UnB	22/08/22	10:28	2h11min
Pesquisador UNICAMP	20/10/22	13:30	1h 11min

Fonte: Os autores.

Trazendo para o âmbito dos sucessos no contato e aceite, demos conta do envio e apreciação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da realização das entrevistas, bem como do roteiro-circunscrito na seção dos Anexos- com a finalidade de elucidar os mesmos

sobre a dinâmica das perguntas e obter o máximo de informações pertinentes sobre o seu processo de pesquisa que viesse a contribuir com as análises de nosso estudo.

Dessa forma, buscamos através de um preâmbulo introduzir aos/às entrevistados/as o teor da nossa pesquisa e de como chegamos aos seus respectivos trabalhos de dissertação e tese. Foi um exercício necessário para situá-los e seguir com o roteiro da entrevista, como também um espaço de evidenciar o marco que foi ter essas 4 produções/estudos enquanto registro no campo, sendo importantes justamente pelo fato de através dessas pesquisas pensar e ressignificar a práxis pedagógica na escola.

Construímos esse mesmo roteiro buscando no primeiro bloco nos inteirar sobre nosso/a colaborador/a através dos dados de sua formação e atuação profissional para, em conseguinte, adentrar em seus respectivos estudos/pesquisas.

2.3 Caracterização da Análise

Nas etapas de revisão de literatura e pesquisa documental, trouxemos uma análise descritiva, que de acordo com Cervo e Bervian (1996, p. 49) é “[...] aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”, de forma a apresentarmos de maneira detalhada a discussão sobre a pós-graduação no Brasil, e mais especificamente na Educação Física, bem como as produções situadas na linha Prática Pedagógica e Formação Profissional, que investigam e se debruçam nas problemáticas advindas do chão da escola.

Partimos do pressuposto que a realidade não é posta e objetiva onde apenas nos cabe constatar ou descrever os fatos e fenômenos, mas que essa realidade se constrói a partir dos sujeitos, na relação dos sujeitos mediados pelos símbolos, ou o que é construído nessa interação entre pesquisador/a-pesquisa-pesquisado/a.

Dessa forma, para a etapa da pesquisa de campo nos aproximamos da técnica de análise de conteúdo do tipo categorial por temática, apoiados em Bardin (2011, p. 42), entendendo-a como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

O objetivo dessa técnica está em “[...] compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno” (SOUZA JUNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 34).

Nesse sentido, buscamos compreender as produções analisadas e as entrevistas, na intenção de reconhecer a contribuição das pesquisas sobre a Prática Pedagógica e Formação profissional em Educação Física, oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, frente a realidade educacional brasileira.

Tal análise foi empreendida através de três fases, são elas: a etapa denominada de pré-análise; exploração do material; e tratamento dos dados e interpretação.

Nesse processo, foram elencadas para cada etapa uma série de intenções e ações, onde conseguimos evidenciar no Quadro abaixo:

Quadro 6. Roteiro didático para análise de conteúdo.

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª Etapa: Pré-Análise	*Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro – palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto – delimitação do contexto (se necessário);	*Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando, o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas *Constituição do corpus: seguir normas de validade: 1- Exaustividade – dar conta do roteiro; 2- Representatividade – dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade – coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência – adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª Etapa: Exploração do material	*Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores – recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material – alinhamento	*Desmembramento do texto em unidades/categorias – inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior – classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª Etapa:	*Interpretações dos dados brutos (falantes);	*Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com

Tratamento dos dados e Interpretação	*Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as fornecidas pelas análises;	significações em lugar de inferências estatísticas.
--------------------------------------	--	---

Fonte: Souza Júnior, Melo e Santiago (2010).

Entre as etapas denotadas através desse quadro, existem dois grupos de categorias que se destacam sendo elas: as analíticas e as empíricas, que de acordo com Minayo (1998, p. 94):

As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

O tratamento dos dados e interpretação nos possibilitou tecer considerações acerca da relação entre o que tem sido produzido como conhecimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Física no cenário nacional referente a Prática Pedagógica e a Produção do Conhecimento, sendo estas categorias analíticas do estudo.

2.4 Considerações Éticas

Neste estudo, para mais que delinear um recorte descritivo sobre os programas em território nacional, pretendíamos reconhecer esses espaços e o fortalecimento de pesquisas que versam e adentram a realidade escolar a fim de deixar sua parcela de contribuição no campo, naquele momento situado, investigado.

Dessa forma, as etapas delineadas tiveram como intenção reconhecer como se deu esse processo, de que maneira, qual tipo de pesquisa desempenha um papel considerável no sentido de abarcar o universo dinâmico escolar e se compromete humana-social-política-historicamente com as problemáticas advindas desse chão, possibilitando, inclusive uma das proposições éticas que se dá no retorno das produções desenvolvidas a esses

espaços.

Ainda nesse aspecto das questões éticas da presente pesquisa, a coleta de dados e análises foram realizadas mediante o princípio do consentimento informado em que para obter apoio dos/das participantes informa-se o propósito e a natureza do estudo e o princípio da confidencialidade (SAMPLIERE; COLLADO; LUCIO, 2013).

Para tal, foi dirigido aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde foram informados todos os detalhes da pesquisa, assegurando confidencialidade e o anonimato dos pesquisados “[...] atribuindo números ou pseudônimos aos indivíduos” (CRESWELL, 2014, p. 142).

A presente pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil para avaliação pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco, localizado no Hospital Universitário Oswaldo Cruz (HUOC), tendo sido aprovada em 10 de maio de 2022, sob o CAAE nº 57282422.7.0000.5207 (Anexo 03).

CAPÍTULO III

“PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES” ...⁷: a práxis como elemento fundamental na prática pedagógica

O presente capítulo, enquanto movimento primário, busca tecer o exercício de pensar a partir do chão que pisamos. Nesse sentido, tem por intencionalidade apresentar algumas considerações a respeito do conceito de práxis enquanto elemento fundamental na prática pedagógica; práxis essa que se faz através da indissociabilidade/simbiose teoria e prática.

Subsidiados e através do diálogo com dois grandes autores/pensadores sobre a temática: Paulo Freire e Adolfo Sánchez Vázquez, partimos do pressuposto de adentrar no contexto filosófico, político, social e educacional que os escritos desses autores fornecem para compreender de maneira mais ampla o que e como a relação teoria-prática perfaz seu caminho a chegar a tão discutida práxis que não se faz uma em detrimento da outra, mas juntas.

É através dessa dialética, do aparente choque de dois polos sobre a mesma coisa, que a práxis se manifesta no contexto da prática pedagógica e situado na produção de conhecimento - objeto de pesquisa desse estudo - permite tomar como narrativa a premissa de que o que dá legitimidade científica a uma teoria é justamente sua prática. Nesse sentido, certos sobre um processo renovador do aprender-ensinar e um ato educativo do-discente que gere cada vez mais aproximações e diálogo entre docência e discência que a práxis verdadeira se move e reinventa os espaços escolares.

Dialogada e discutida em diversas áreas do conhecimento e abordada sob vieses filosóficos, antropológicos e epistemológicos, falar sobre o conceito de práxis, entre outros fatores, torna-se fundamental para se pensar numa atividade que impulsiona o educador/educando a sua real razão de *ser mais*⁸, e

⁷ Canção de Geraldo Vandré, lançada em 1979 que teve como pano de fundo a conjuntura política da ditadura militar deflagrada em meados de 1965 através de um golpe de estado e que se tornou símbolo de luta e resistência a partir de movimentos sociais. Nesse contexto, entre muitos processos de ressignificação germina o Materialismo Histórico-dialético, teoria política, sociológica e econômica, onde o critério da verdade é estabelecido pela prática, sendo essa mesma prática balizada por um movimento histórico de luta de classes.

⁸ Termo Freiriano presente na 4ª edição da obra “Cartas a Cristina reflexões sobre minha vida e minha práxis” (FREIRE, 2021).

que traz inúmeras formas de se compreender as finalidades e objetivos no contexto da prática pedagógica.

Vázquez (1977, p. 185) quando nos fala em sua obra “Filosofia da Práxis” sobre o que há de vir a ser esse conceito, nos remete a ideia de que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. E reitera essa ideia com a premissa de que a práxis é galgada por uma forma de atividade específica e como tal não pode haver uma igualdade entre atividade e práxis.

A atividade, nesse sentido, é entendida como sinônimo de ação que, por assim dizer, são atos ou conjuntos de atos que modificam uma matéria exterior e nisso, não abre margem para a passividade, ao contrário, opõe-se a ela, pois busca ser algo efetivo e não somente possível.

Aqui fica explícito a atividade enquanto totalidade concreta, em que diferentemente da práxis é um conceito amplo e que ligado ao humano, enquanto atividade humana, é apenas considerada como tal quando os atos/ações impostas à um determinado objeto a fim de transformá-lo iniciam com uma finalidade e terminam com um resultado ideal.

E, com isso, não se estabelecem na condição passado-presente, mas como algo ainda sem existência efetiva, ou seja, no futuro. Nisso, fica nítido de que “[...] a atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades onde esta, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade” (VÁZQUEZ, 1977, p. 189).

A atividade humana, segundo o mesmo autor, não pode ser reduzida a uma mera expressão exterior, ligada aos fatores externos do ser humano. De igual maneira, a atividade de consciência (subjetiva, psíquica ou espiritual), não se caracteriza práxis; pois, a atividade cognoscitiva em si não nos leva a agir, ela antecipa/perspectiva a ação, mas não é a ação em si.

Dessa forma, a atividade prática se coloca no real, objetivo ou material e como tal, nos remete a ideia do que vem a ser a práxis em si. Começando por seu objeto que é direcionado ao homem/mulher, que senão por ele se estruturam em matérias naturais, artificiais, no trabalho e na própria relação de produção por desempenhar certos trabalhos em grupo.

Há diversas práxis e formas de práxis. Entre elas se identifica a práxis produtiva, artística, científica⁹, mas algumas ganham destaque nesse quadro sendo elas a práxis social, política e revolucionária que se entrelaçam a medida em que, a práxis social se caracteriza por ser:

[...] a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e divisão da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política (VÁZQUEZ, 1977, p. 200).

Nessa lógica entendemos, igualmente partindo dos pressupostos de Vázquez (1977, p. 201), que a política se coloca enquanto uma atividade prática em que “[...] o poder é um instrumento de importância vital para transformação da sociedade” e como tal, pressupõe uma práxis política através dos próprios partidos políticos, instituições que congregam certa organização de luta e ideologias para a mudança.

Dito isso, a práxis revolucionária se desenvolve a medida em que “[...] a práxis política enquanto atividade prática transformadora, alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária como etapa superior de transformação prática da sociedade” (VÁZQUEZ, 1977, p. 201).

Todas elas, sem exceção, culminam numa práxis denominada de práxis total humana em que “[...] o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza e si próprio” (VÁZQUEZ, 1977, p. 202). E diante delas como através delas nos apresenta a uma atividade teórica e filosófica que nos ajuda a compreender a práxis como

[...] atividade material, transformadora, e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. Isso significa que o problema de determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 1977, p. 208).

⁹ A práxis produtiva se coloca como práxis fundamental porque é nela em que o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo. Na práxis artística se desvela a produção ou criação de obras de arte em que se torna essencial para o homem na medida em que o homem se afirma criando ou humanizando o que toca. E, por fim a práxis científica a qual satisfaz, primordialmente, as necessidades da investigação teórica, e, em particular, as da comprovação de hipóteses.

Freire (2021) reforça essa ideia quando relaciona suas memórias em cartas direcionadas a Cristina, sua sobrinha, na qual reflete sobre a práxis em sua vida como educador. Diz ele, na 11ª carta ao falar sobre sua experiência no Serviço Social da Indústria (SESI), em “Prática de pensar teoricamente a prática para praticar melhor”:

[...] A prática precisa da teoria, a teoria precisa da prática, assim como o peixe precisa da água despoluída. A prática sozinha, que não se entrega à reflexão crítica, iluminadora, capaz de revelar, embutida nela, sua teoria, indiscutivelmente ajuda o seu sujeito a, refletindo sobre ela, melhorá-la. Mesmo sem se submeter à análise crítica e rigorosa, que permitiria a seu sujeito ir mais além do “senso comum”, a prática lhe oferece, não obstante, um certo saber operativo. Não lhe dá, contudo, a razão de ser mais profunda do que o próprio saber (FREIRE, 2021, p. 172).

Esse diálogo ganha relevância ao ponto em que entendemos que a partir das leituras, das teorias, do que está escrito, eu, enquanto educador/a do meu tempo, posso submeter à minha prática questões pertinentes e que permitam um olhar para a realidade na qual me encontro; abrindo espaço para indagações, mas também respostas para as problemáticas advindas do meu chão. Obviamente, a teoria vem como possibilidade de experimentação e como tal, abre margem para a não materialização na minha prática pedagógica ou refutação daquilo que está circunscrito como verdade nas incontáveis páginas de livros.

Mesmo diante desse caráter experimental, podemos concordar com Freire (2021), ainda que na medida em que lemos possamos tecer leituras das mais diversas de contexto, como também nos munir de diferentes formas para intervir no meio em que estamos situados.

Essa análise a priori, nos mobiliza a entender o papel crucial que toma forma no contexto da prática pedagógica e são fatores demasiadamente importantes para uma práxis efetiva.

A relação ainda tênue e/ou tensa entre a teoria e a prática muito discutida no âmbito educacional, mais fortemente nas últimas décadas, vem reforçar a importância de compreender melhor o que fazemos em nossa prática pedagógica que ora confirma os acertos, ora ratifica os erros, mas sempre, em ambas, gera possibilidade de superação.

“A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2001, p. 52) e como tal, para que atinjam esse estágio de reflexão e ação precisam estar conscientes da relação opressor x oprimido em que a sociedade se encontra. E, que para a libertação desse *modus operandi*, em especial na educação, a criticidade se coloca como elemento-chave.

[...] A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (FREIRE, 2021, p. 46).

A liberdade e a ação da práxis, portanto, tomam forma como elementos necessários para superação da realidade concreta e alienante. E, assim, são entrelaçadas porque se tomados pelo olhar da antropologia, toda práxis que se coloca como humana e humanizadora torna-se uma prática libertária.

Freire (2021), na obra intitulada “Pedagogia do oprimido”, nos remete a refletir sobre a relação entre opressor-oprimido, onde percebemos sua dinâmica contrária e dicotomizada. O autor diferencia a concepção da educação bancária e a educação problematizadora: a bancária tem interesses exclusivos ao viés exploratório servindo à dominação, enquanto a problematizadora fornece subsídios ao educador e educando de pensar, criticar, e ao fazê-lo serve unicamente à libertação desses sujeitos.

Mesmo voltados ao pensamento de Freire e de uma prática na perspectiva libertadora que nos libere da opressão e ao mesmo tempo dê vazão e libere as nossas potencialidades, infelizmente, é nítido ainda estarmos embebidos de uma perspectiva de educação bancária. A cultura de dominação que nos é imposta- e isso diz muito sobre o sistema político-econômico-social em que vivemos, subsidiados pela lógica do capital e da exploração- muito contribui para o conceito propagado por Freire (2021) de educação bancária; modelo de educação onde encara o educador/a como único detentor do conhecimento e o educando/a como recipiente, “cabeça vazia”¹⁰, o qual necessita ser preenchido pelo saber ofertado, gerando uma hierarquia onde estratifica o superior do inferior e/ ou traz uma certa conotação messiânica: “os

¹⁰ Edgar Morin utiliza esse termo pela primeira vez em sua obra de grande repercussão na área de Educação em “Os sete saberes necessários à Educação do futuro” (MORIN, 2000).

dominadores pretendem aparecer como salvadores dos homens a quem desumanizam” (FREIRE, 2021, p. 196).

Essa educação bancária tem entrelaçamento direto com a opressão, pois traz em sua identidade um poder esmagador e necrófilo, já que seu amor não é pela vida, mas pela morte.

[...] No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano (FREIRE, 2021, p. 91).

Sendo retirada a possibilidade de pensar, refletir, agir e intervir, esses mesmos sujeitos sofrem e isso os coloca numa posição de conformismo diante das circunstâncias impostas na/pela vida. Esse estado de incertezas, de frustração e sofrimento beneficia apenas aos opressores que se fortalecem desses sentimentos para cada vez mais alienar e explorar.

Diferentemente da concepção bancária, a educação problematizadora “[...] se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 2021, p. 100).

Neste ponto, a educação problematizadora coloca como premissa o caráter histórico do ser humano e com tal a concepção de que se humano somos seres inconclusos, inacabados, ou seja, não somos seres prontos, estamos sendo, construindo cotidianamente a nossa história numa realidade que igualmente histórica também se coloca como inacabada.

Freire (2021, p. 102) afirma que: “a educação se re-faz constantemente na práxis”. Para *ser* tem que *estar sendo*. E nesse movimento permanente de *estar sendo* nos faz refletir sobre o sentido da comunhão entre os sujeitos e um trabalho constante pela solidariedade em comunidade, afinal de contas, a busca por *ser mais*, explicitado em linhas anteriores, não se faz pelo viés individualista, egoísta e no isolamento. Por isso mesmo que a educação bancária não pode vir a dar conta desse novo sujeito, por justamente estar numa relação antagônica entre opressores e oprimidos diferentemente da educação problematizadora.

[...] Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação [...] superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência de mundo (FREIRE, 2021, p. 105).

Esses traços revelam a uniformidade das maneiras de lidar com uma educação problematizadora, ou seja, as características que nela foram desveladas, desperta em concepções ora voltadas para um caminho que leve de encontro com o real sentido da práxis. Afinal, a práxis se dá na articulação entre a reflexão e ação sobre os saberes ora partilhados entre educador e educando, onde na relação existente entre os pares perpassa uma articulação hierárquica entre o saber mais e o saber menos, para o pensar e agir sobre o conhecimento que está sendo construído pelos sujeitos nesta mesma ação.

Isso denota outro aspecto importante da práxis: a dialogicidade. Freire (2021) vem nos alertar a alguns pontos referente a isso quando especifica algumas peculiaridades para chegarmos ao que de fato se mostra como diálogo. Diálogo que não pode ser feito entre um ser que escuta e outro que comumente fala. Diálogo que não se funda no silêncio, mas na palavra verdadeira, na busca por transformar a si e aos outros. Diz ele, “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2021, p. 109).

E para que essa pronúncia deixe de ser vertical, e passe a ter um princípio horizontal, que situe lugares amplos e se faça democrática, se faz urgente o *pensar verdadeiro*¹¹ que não é nada mais que o pensar crítico dos sujeitos sobre os acontecimentos e a realidade que os circundam; o *amor*, pois sem amor ao mundo, aos outros- como eu e você de carne e osso-, sem amor à vida, é impossível o diálogo acontecer; a *humildade* que nos põe em movimento permanente de encontro e não distanciamento com os sujeitos, bem como no ato de criação que só pode ser feito sem nenhum tipo de arrogância; a *fé* que se coloca como mais um elemento importante para o diálogo, o qual se diferencia de uma fé ingênua, é uma fé no ser humano que se instaura antes mesmo do encontro concreto entre os dois; a confiança que une os sujeitos e implica num maior companheirismo nesta pronúncia do

¹¹ Fundamentos que juntos criam o homem dialógico (FREIRE, 2021).

mundo; e por fim e não menos importante, a *esperança* que assim como as demais é elemento crucial para o sujeito dialógico se concretizar, mas que difere do esperar por algo ou alguma mudança sem agir, e sim o de ir à luta.

Revestidos desses fundamentos que dialogiza o ser humano e indo de encontro com o real sentido da práxis, a busca pelo conteúdo programático entra nesse bojo, o qual se faz necessário por estarmos situados numa lógica de educação pensada e feita pelo educador para os educandos e não com eles.

Diz Freire (2021) da importância, como educador e educador humanista, comprometido com a emancipação dos educandos, em perceber não somente essa diferença, mas também de que a transformação da realidade mediante a incidência das suas ações é realizada através deles juntamente com os demais sujeitos. Atuando sobre esses mesmos sujeitos estamos lidando com outro tipo de educador, o educador dominador e não humanista quiçá revolucionário autêntico.

Nos ajuda ainda a pensar a forma de lidar com os conteúdos que fazem parte do conhecimento construído ao longo do tempo na história e que precisam estar situados nas múltiplas realidades existentes que se dá pela diversidade cultural vivenciadas e preservadas pelos povos. Bem como, do nosso papel enquanto professores/as em nossa prática pedagógica.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. [...] Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2021, p. 119-120).

Frente a essas considerações, entendemos a prática educativa- que retornando ao papel do educador problematizador -, busca proporcionar possibilidades de superação junto aos educandos de um conhecimento restrito, “*doxa*”, como diria Freire, voltado ao senso comum, para um conhecimento verdadeiro, “*logos*”. Que, assumindo esse compromisso em unidade, perfaça

um caminho reflexivo, consciente da realidade que o circunda para, assim, o desvelar criticamente configurando o real sentido da práxis, que segundo Freire (2021, p. 127), “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

Centrados nesse aspecto da reflexão e ação como constructos essenciais na transformação das estruturas objetivas e da consciência, cabe o destaque de que o conceito de práxis não se aplica a outro ser animal senão o homem/mulher. Esse/a que atua no mundo, que produz cultura e faz história.

Os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (FREIRE, 2021, p. 167).

Nesse sentido, o ato de práxis vai se alicerçando na medida em que o sujeito através da sua leitura de mundo vai se inserindo na leitura da palavra, termos esses essencialmente freirianos, em que denota uma leitura da realidade, do que está no universo cultural que não se faz através da invasão cultural como posto numa teoria antidialógica, mas enquanto síntese, unidade e organização dos sujeitos (docente-discente).

É um ato mais que democrático, denota um respeito mútuo, de amorosidade, escuta, diálogo. Que permite mais que o falar, mas o ouvir. Afinal, não existe diálogo onde se fala apenas para alguém, bem como uma práxis autêntica sem um diálogo com os oprimidos (FREIRE, 2021).

Há uma convergência no pensar de Adolfo Sanchez Vázquez e Paulo Freire quando ambos denotam um olhar que se traduz numa práxis revolucionária necessária, onde as massas populares busquem admirar o mundo e não apenas adaptar-se à realidade posta pelos antidialógicos, dominadores. Uma práxis revolucionária que permita aos sujeitos oprimidos questionar, denunciar, criticar para transformar o mundo, que não se acomodem acreditando através dos meios de manipulação de base opressora que nada é possível fazer; desacreditar que o que está posto é algo dado e nada podem mudar.

Ao contrário, que buscando uma teoria dialógica, derrubem muros no sentido de reconstruir a consciência do povo através da luta política/ ideológica,

uma luta pela consciência que ajude o sujeito a pensar. Será através de um diálogo corajoso, um diálogo com as massas populares que a verdadeira práxis revolucionária acontece. Uma práxis autêntica que só é revolução porque há o diálogo verdadeiro como premissa. Os que se valem de mentiras para enganar o povo não estabelece com ela esse verdadeiro diálogo. Os que a temem, também. Somente através de uma linguagem que comunique, que humanize e que não objetifique o sujeito é capaz de germinar e dar frutos.

Freire nos alerta que esse diálogo precisa ser corajoso e como tal, em certas ocasiões nos espanta a ponto de querer dizer nossa própria palavra e nos amedronta com esse encontro ao que nos é diferente, oposto:

Nem todos temos a coragem deste encontro e nos enrijecemos no desencontro, no qual transformamos os outros em puros objetos. E, ao assim procedermos, nos tornamos necrófilos, em lugar de biófilos. Matamos a vida, em lugar de alimentarmos a vida. Em lugar de buscá-la, corremos a ela. Matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores (FREIRE, 2021, p. 174).

Tudo isso para trazer a seguinte afirmação: somente através da práxis autêntica e verdadeira que é ação e reflexão de maneira simultânea que poderemos enfim aspirar por um conhecimento que ultrapasse a dimensão ingênua da realidade a qual estamos submetidos. Críticos seremos se vivermos em plenitude essa práxis que intencionalmente nos fazem crer que é dicotomizada, onde adentramos primeiramente na teoria para, em seguida, complementar com a prática ou vice-versa.

A práxis sugere libertação, libertação que vai desde o sentido da relação teoria e prática à libertação de certas amarras engendradas na educação que fomentam diversas escolas brasileiras. Esse pensamento humanista, dialógico e democrático vistos nas linhas que perfazem o corpo desse capítulo e que advém muito dos escritos de Freire e Vázquez, mesmo que de formas distintas, nos confere que essa mesma libertação não se dá na coisificação do sujeito, mas sim em seu estado próprio de homem/mulher, pessoa que se humaniza e ao humanizar-se se liberta. Uma liberdade que não condiciona a si próprio,

mas ao mesmo tempo que o faz em co-laboração¹² com os seus que assim humanizam-se e, posteriormente, libertam-se em comunhão, enquanto classe.

E a escola, enquanto instituição importante criada pela humanidade, pois é nela que é discutida a liberdade, o país que desejamos e queremos, a educação mesma que queremos, o currículo que a gente anseia e onde se formam as gerações, futuro desta mesma humanidade (GADOTTI, 2020), tem o dever de avançar frente a essa discussão de práxis que engloba a todos que a compõe.

Saviani (2012, p. 14), quando fala sobre a função social da escola nos adverte que:

A função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão.

Nesse sentido, mesmo cientes do processo de universalização da educação, principalmente a pública, e do direito ao acesso, ainda precisamos garantir que os/as estudantes tenham possibilidades de adquirir os conhecimentos socialmente construídos de maneira elaborada e sistematizada a fim de avançarmos, de fato, na função social da escola como exposta pelo autor.

Esse movimento de construção chama também a nós, educadores/as, o qual cada vez mais precisamos acreditar em nosso trabalho na escola, na esperança, já que a utopia se faz como o verdadeiro realismo do educador.

Utopia no sentido do concreto, do que é palpável e não de um sonho inalcançável, esperança não no sentido de espera, mas do esperar que nos move para a ação; apesar das mazelas e misérias enfrentadas na educação, em especial pública do nosso país, com cortes e mais cortes de verbas e sendo vendida como mercadoria em favor do capital.

Mesmo lidando com essa realidade nada favorável para os utópicos educadores, a leitura que se faz é de organização das massas, resistência na luta travada em nosso próprio contexto e o que consolidamos enquanto

¹² Termo utilizado por Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* que tem por sentido e significado o fato de numa teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração.

produção através dos saberes compartilhados em sala de aula. Tudo isso nos mune para a conquista coletiva de ser mais, que denuncia as injustiças e já não aceita e concorda com o que está posto, mas problematiza e constrói uma consciência crítica sobre o mundo que o circunda e aos que nele habitam.

Com essas considerações postas através da aproximação conceitual do que Freire e Vázquez anunciam em seus respectivos textos quando falam sobre o elemento práxis- essencial na lida e labor do que se desempenha no exercício da prática pedagógica- é que perfazemos o processo de constituição da revisão de literatura; processo esse discriminado na metodologia do presente estudo e que tece um esforço em situar o caminho a ser traçado teoricamente para se chegar ao contexto da produção do conhecimento na Educação Física e especificamente da Educação Física Escolar.

Mas, que antes de adentrar nesse bojo da produção nos conduz, primeiramente, a pensar o seio da pós-graduação no Brasil e seus estreitamentos e distanciamentos quando falamos da pós-graduação em Educação Física.

CAPÍTULO IV

“É PRECISO ESTAR ATENTO E FORTE”: o lugar da pós-graduação no Brasil e na Educação Física ¹³

Este capítulo se dedica a reconhecer o percurso de consolidação da pós-graduação no Brasil, evidenciando seu papel social na produção de conhecimento, um dos objetivos do presente estudo, bem como localizar a inserção da área de conhecimento Educação Física neste contexto, trazendo à tona os vieses legais, históricos, econômicos, científicos, acadêmico-científicos e tecnológicos que assumem papéis decisivos para a consolidação da ciência e como a mesma tem sido interpretada e utilizada como instrumento de conhecimento e poder.

Buscamos ser os mais fidedignos possíveis para com o trato desse primeiro movimento de situar a pós-graduação tecendo relações com o surgimento da universidade no Brasil, porque afinal de contas não podemos falar de pós-graduação sem a universidade, que ao longo do tempo tem sido evidenciado a inserção nos currículos de seus graduandos a aproximação de maneira latente com a pesquisa, tornando ensino e pesquisa enquanto processos indissociáveis na formação profissional de milhares de estudantes.

Entendemos que a pesquisa permite, no percurso acadêmico do estudante, para além de uma formação integral, a possibilidade de produzir conhecimento e nisso gerar meios para transformação da realidade investigada.

Falando especificamente da Educação Física, por mais que as diversas práticas corporais estejam presentes desde os tempos mais remotos da humanidade, a pesquisa em Educação Física ainda é algo bastante recente.

Um dos motivos pelo qual se coloca essa afirmativa se dá, justamente, no próprio currículo da área nos cursos de formação inicial de professores/as que durante sua história sofreu uma forte influência da racionalidade técnica (TAFFAREL, 1993). Visto dessa maneira, o/a professor/a se colocava no espaço de sala de aula como um mero aplicador/a de conhecimento e técnicas

¹³ Trecho da música “Divino Maravilhoso” interpretada pela artista Gal Costa lançada em 1969.

(PEREZ GOMES, 1992), onde não era reconhecida sua função de produzir conhecimento (BRACHT, 2003).

Partindo da premissa de que a pesquisa deva ser um processo contínuo, destaca-se no âmbito acadêmico, os cursos de formação inicial e continuada, em especial os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que fomentam um olhar investigativo/ científico sobre a prática pedagógica a fim de responder as problemáticas advindas do ambiente escolar.

Desse modo, buscamos através desse percurso, reconstituir esse caminho no intuito de entender o momento que se instaura a pós-graduação brasileira e, no seu interior, como a Educação Física entra nesse bojo; compreender essa história para, assim, poder compreender o lugar da produção de conhecimento da Educação Física brasileira, que historicamente situa-se no debate da área da saúde, trazendo dados legais, históricos chegando nas humanidades, a fim de tematizar o lugar da pós-graduação nas áreas socioculturais e pedagógicas que nas últimas décadas vem denotando expressividade e abertura, mesmo que de forma ainda gradual e lenta.

4.1 A pós-graduação no Brasil: consolidação, conflitos e interesses em jogo

Neste momento buscamos compreender o movimento da pós-graduação no Brasil, situando o contexto da sua produção de conhecimento. Darcy Ribeiro,¹⁴ já na década de 1980, afirmava que a “experiência de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem que ser levada mais a sério” (RIBEIRO, 1980, p. 73).

De fato, é inegável que com o passar dos anos, desde seu processo de inserção nas universidades, no começo da década de 1930, ao grande salto obtido com o Parecer n.º 977 (BRASIL, 1965), mais conhecido como Parecer Sucupira, na década de 1960, a pós-graduação tem alargado seus horizontes e cumprido com seu compromisso para com o desenvolvimento da formação

¹⁴ Antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro, conhecido por sua contribuição em diversas áreas, mas principalmente na Educação, onde enquanto Ministro (1962-1963), realizou profundas reformas no Brasil, contribuindo com outras reformas universitárias em vários países, após deixar o país devido a Ditadura Militar em 1964.

profissional e do trato com a ciência quando falamos, especificamente, da produção de conhecimento em suas diversas áreas.

Em notícias publicadas no jornal Correio da Manhã, na década de 1970 no Rio de Janeiro, reportagens sobre a pós-graduação no país relatavam que nem 10% dos quase 400 cursos registrados em todo território brasileiro eram reconhecidos.

Realidade que segundo dados da Plataforma Sucupira¹⁵ tem se modificado com o passar dos anos.

Hoje, são contabilizados 7.051 cursos de pós-graduação em todo país, sendo 3.690 mestrados, 2.442 doutorados, 861 mestrados profissionais e 58 doutorados profissionais. Na área de Educação Física, onde estamos inseridos, são 76 mestrados, 40 doutorados, 5 mestrados profissionais e 1 doutorado profissional, totalizando 122 cursos¹⁶.

Esses dados nos mostram o crescimento significativo no *lócus* da universidade, que apesar dos desafios historicamente postos através dos processos de consolidação, reformas, estruturação, denotam a pós-graduação como ponto de inflexão do Ensino Superior.

Importante registrar que a pesquisa no Brasil, segundo dados do estudo: Pesquisa no Brasil: um relatório para a CAPES, realizado pela empresa norte-americana *Clarivate Analytics* (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2019), indicam que a pesquisa brasileira continua tendo um grande suporte das universidades públicas, destacando que no período de 2011-2016 publicou mais de 250.000 artigos em todas as áreas de conhecimento, diferentemente de outros países em que as empresas já tomam essa demanda de forma significativa¹⁷.

Desta forma, reconhecemos que o processo de instauração deste nível de ensino se comparado a outros países da Europa e até aos países da

¹⁵ O nome da Plataforma Sucupira é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer n.º 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes dos dias de hoje. Fonte: < <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>> Acesso em: 31 ago. 2021.

¹⁶ Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=21>. Acesso em: 31 ago. 2021.

¹⁷ A matéria também ressalta que das 20 universidades federais (15) e estaduais (5) listadas no artigo que mais produzem, 5 estão localizadas na região Sul, 11 na região Sudeste, 2 na região Nordeste e 2 na região Centro-Oeste.

América Latina é considerado tardio, mas que apesar desse fato e de outras tensões, destrinchadas mais à frente, se coloca como avanço para a educação brasileira e a possibilidade de contribuir com a transformação da realidade do país¹⁸.

De acordo com Balbachevsk (2005), o início da pós-graduação no Brasil se estabeleceu em meados da década de 1930 alicerçada no modelo de cátedras. Nesse momento específico, as primeiras universidades em território brasileiro tiveram a chance de atrair alguns professores estrangeiros mediante a conjuntura que o mundo passava naquela época: uns em missões acadêmicas tendo a colaboração dos governos europeus; outros exilados, procurando refúgio diante da turbulência instaurada na Europa pouco tempo antes da deflagração da Segunda Guerra Mundial.

Nesse ponto, torna-se pertinente ressaltar que o sistema do Ensino Superior no país já estava instalado desde 1808, mediante a vinda da Coroa portuguesa ao Brasil. Sua história foi desenhada nesse momento pela ameaça da invasão napoleônica à Portugal e que mesmo diante das iniciativas dos jesuítas de formar um clero brasileiro, não obteve sucesso, já que em meados do final do século XVIII, o Marquês de Pombal decretou a expulsão da Companhia de Jesus, responsável pelo ínfimo ensino sistematizado na colônia (DURHAM, 2003).

O primeiro modelo institucional da pós-graduação trazido ao Brasil envolvia um esquema tutorial entre um professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos. Com um treinamento bem informal e voltado para o desenvolvimento apenas da tese, o professor tinha autoridade máxima nos passos que seriam tomados pelos estudantes, desde as atividades que seriam realizadas antes da defesa da tese até os métodos e técnicas a serem admissíveis na própria pesquisa.

Em linhas gerais, esse modelo pouco impactou na educação superior brasileira por diversos fatores. Dentre eles estava o fato de ser um nível de

¹⁸ Esse movimento tardio muito se deu, em grande parte, pelo impedimento da coroa portuguesa na criação de formação de quadros intelectuais no Brasil. Sob influência dos colonizadores espanhóis, no restante da América Latina, universidades católicas haviam sido criadas desde o século XVI. E ao que concerne à Europa, pelo seu desenvolvimento político-científico, muito contribuiu para o surgimento e consolidação do sistema de ensino superior com universidades públicas estatais, laicas, mantidas pelo Estado, bem como as católicas, a qual beneficiou a entrada da pós-graduação e o compromisso com a pesquisa (DURHAM, 2003).

ensino encontrado em apenas algumas universidades, o qual pressupõe a inclusão de poucos grupos da camada social que podiam ter acesso a pós-graduação. Outra questão se colocava no mundo fora da academia, em que tais títulos de pouco valiam. Em outras palavras, acabou por ser encarada como uma iniciativa de mínimas proporções (BALBACHEVSKI, 2005).

Mesmo ciente desse percurso e das problemáticas existentes, a pós-graduação encontrou braços para seu desenvolvimento através desses pequenos grupos, o que possibilitou avançarmos e chegarmos ao modelo que temos na atualidade.

Santos (2003) destaca que na década de 1940 o termo “pós-graduação” foi utilizado formalmente no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Pouco depois, na década de 1950, acordos são estabelecidos entre os Estados Unidos e o Brasil que resultaram numa série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores.

Tais acordos beneficiaram um movimento introdutório de modernização ao Brasil, mas que ao mesmo passo de crescimento e inovação, acarretou um processo de expansão capitalista que, de acordo com Durham (2003, p. 11), “[...] agravaram a situação da população rural nas regiões de economia mais tradicional e colocaram em evidência a profundidade das desigualdades econômicas, sociais, políticas e educacionais do país”.

Neste momento situado, percebemos não uma preocupação voltada apenas às questões específicas das universidades, do ensino propriamente dito, mas à aspectos efervescentes na sociedade como um todo. Havia uma presença marcante de diversos partidos e movimentos estudantis que tinham em sua essência uma orientação/ ideologia marxista. Temas que envolviam os movimentos dessa época giravam em torno de

[...] lutas contra o imperialismo, o capitalismo, o latifúndio; e a favor do nacionalismo, do desenvolvimento, da erradicação do analfabetismo, da reforma agrária, e de tudo que fosse popular: a democracia popular, a educação popular (DURHAM, 2003, p. 11).

Porém, é na década de 1960, mais especificamente em 1968 com a Lei 5.540/68, que evidenciamos um grande salto nos cursos de pós-graduação no Brasil, onde através da sua expansão identificamos, também, sua

institucionalização e regulamentação. Algumas iniciativas são, de fato, tomadas com implantação dos primeiros cursos de mestrado e doutorado como reitera Santos (2003, p. 628):

A implantação do mestrado em Matemática da Universidade de Brasília, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como os cursos de pós-graduação no ITA e na UnB.

Também nesta década, alguns anos depois, mais precisamente no ano de 1965, o Ministério da Educação reconhece os cursos de pós-graduação como um novo nível de ensino, para além dos cursos de bacharelado. Conhecido como parecer Newton Sucupira, o Parecer MEC/CFE n.º 977 (BRASIL, 2003) é aprovado pelo Conselho Federal de Educação - CFE, onde acontece a implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil fixando suas principais características:

O Parecer 977 estabelecia a pós-graduação conforme o modelo norte-americano. A pós-graduação *stricto sensu* dar-se-ia em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas) (BRASIL, 2003).

Nesse interim, é que o Parecer Sucupira se coloca como um marco, segundo Balbachevsk (2005, p. 277), pelo fato de criar um “formato institucional básico da pós-graduação brasileira” antes nunca visto, diferenciando os cursos de mestrado e doutorado bem como trazendo uma hierarquia, colocando o curso de mestrado como pré-requisito para o doutorado.

Importante reconhecer, segundo Durham (2003), que o aumento da demanda nas universidades ganhou forma pelo processo de modernização que o Brasil passou num momento anterior a essa década, especificamente em 1920. Foi nesta década que com as transformações econômicas e urbanização advindas da industrialização, aconteceu uma renovação cultural, atingindo, também, a educação que a partir de um grupo de educadores propôs e

realizou, em boa parte, reformas nos diversos níveis de ensino, possibilitando a população concluir o ensino básico e ingressar no ensino superior.

Será só quatro décadas depois que se vê o crescimento das matrículas para o ingresso no Ensino Superior, o que segundo Cunha (1974) se tornou algo nunca visto em outros tempos, destacando que os dados expressos no período de 1960-1965 indicam que o número de matrículas aumentou em 67%, algo que na década de 1950, alguns anos antes, essa porcentagem era de 27%, indicando a tendência de ampliação. Com isso, instaurou-se um processo chamado, por Cunha (1974), de excedente, onde os candidatos que prestavam os vestibulares eram aprovados, mas não chegavam a adentrar nas universidades pela falta de vagas disponíveis.

É nesse processo de crescimento dos cursos superiores que se estabelece o que entendemos enquanto pós-graduação mediante sua elaboração na legislação. Não que ela não existisse, mas antes de 1965, ainda de acordo com Cunha (1974), a mesma era caracterizada como uma legislação livre, com forma própria, a qual não tinha sequer um reconhecimento do Ministério da Educação.

Alguns anos depois, em 1968, em plena Ditadura Militar,¹⁹ ocorre outro movimento, a chamada reforma universitária, que advém somando forças para estruturar intensamente a pós-graduação no país. Esta reforma concebe a educação e o desenvolvimento econômico enquanto projeto do governo e implementa um novo modelo. Sai de cena o modelo catedrático, onde o professor tinha autoridade acadêmica absoluta, e é introduzido o modelo departamental norte-americano, cujo molde estava em desenvolver e dar mais precisão à natureza dos cursos de pós-graduação estabelecidos no Brasil.

Entre as demais características desse novo modelo, adota-se o sistema de créditos por disciplina, onde é feita a divisão do curso de graduação em ciclo básico e ciclo profissional; modifica-se o regime de trabalho dos professores ao qual introduz a dedicação exclusiva bem como, estabelece uma

¹⁹ Regime instaurado em 1964 e que durou até os anos de 1985, sob o comando de governos militares, de caráter autoritário e nacionalista. Teve seu início após um golpe militar que destituiu o governo do então presidente João Goulart, democraticamente eleito. Na Educação, especificamente, esse período deixou marcas profundas, entre elas, a prática de expandir sem qualificar, ou seja, houve significativo aumento de matrículas na educação básica, mas com poucos recursos e pouca formação docente, não se preocupando com a qualidade a ser ofertada.

nova organização para as instituições de ensino superior convertendo-as em caráter de universidade e definindo o ensino e a pesquisa como funções indissociadas nos cursos de nível superior (BRASIL, 1983).

Em seu interior, a criação dos níveis de mestrado e doutorado em muito se assemelhava ao modelo dos Estados Unidos em questão de estruturação. O atrelamento a esse modelo se deu pela forte expansão econômica que o Brasil passou em meados dos anos de 1970 e com isso, pôde-se evidenciar, nesse momento específico, um foco privilegiado voltado para os programas de pós-graduação através das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico, pois acreditava-se que “[...] a construção de um robusto sistema de ciência básica era vista como um importante instrumento para o desenvolvimento econômico do país” (BALBACHEVSK, 2005, p. 278).

E assim se fez. Com a concepção de que ao ofertar uma cota razoável de conhecimento e incentivos próprios para esse segmento, os investidores privados deixariam, portanto, de serem meros consumidores para produtores de tecnologia, o qual resultaria num movimento de libertação do então cerco tecnológico imposto a esse setor e que prejudicava o ambicioso projeto de desenvolvimento para o país.

Para atingir esse objetivo, houve um esforço por parte do governo em capacitar pesquisadores/ professores, já que o pontapé inicial para a execução de um projeto dessa ordem se dava, primeiramente, em qualificar um número expressivo de recursos humanos.

Com isso, muitos pesquisadores brasileiros foram lançados para o exterior com bolsas para a pós-graduação em outros países e, ao voltar, forneceram novo conteúdo/ formato para a pós-graduação brasileira. A regulamentação aconteceu de forma mais rigorosa na especialização, enquanto que o mestrado e o doutorado tinham muita liberdade, no seu início de implantação (BALBACHEVSK, 2005).

Alves e Oliveira (2014, p. 352) vêm dizer que é nesse momento de ditadura que a “[...] pós-graduação vivenciou um movimento de estruturação, normatização e institucionalização, bem como de ampliação do fomento, da expansão e da adoção sistemática de avaliação”. De acordo com eles, as bases e diretrizes foram tão bem solidificadas que permanecem até os dias atuais.

Cabe reiterar que essa reforma se constituiu, também, pelas pressões por parte dos movimentos sociais e estudantis contrários ao regime militar. As reivindicações desses grupos ao regime foram necessárias para que os militares retirassem do foco as resistências que ocorreram dentro das universidades naquela época, centrando força, por meio de decretos, na realidade dos cursos do Ensino Superior.

Uma das principais insatisfações se deu justamente pelo excesso de estudantes aprovados e que não adentravam nas universidades pela falta de vagas, como expressado anteriormente. Essas resistências ocorridas dentro das universidades, principalmente públicas, ameaçavam e muito o poder do Estado que, portanto, em curto prazo, criou um número incontável de leis onde juntas conferiram ao que denominamos de Reforma Universitária.

A grande novidade do processo da reforma em curso foi o surgimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior- CAPES²⁰, como avaliadora e financiadora da pós-graduação em geral. Esse órgão do Ministério da Educação passou a desenvolver um sistema de avaliação e qualificação dos cursos criados com íntima colaboração e participação da comunidade científica.

É no ano de 1976 que a CAPES organiza o primeiro processo de avaliação dos programas de pós-graduação. Esse mesmo processo se coloca como um marco positivo no salto qualitativo desse nível de ensino por possibilitar também a criação de comitês para cada área de conhecimento, que, após sucessivos processos avaliativos, se transformaram em fóruns visando a fixação dos padrões de qualidade da pesquisa e da carreira acadêmica.

Segundo Verhine (2008), a nova ênfase na pesquisa e na titulação formal acabou por provocar a rápida proliferação dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras, coordenados e, depois de 1980, avaliados pelo Ministério da Educação, através da CAPES.

²⁰ Instituída em 1951, através do Decreto n. 29.741/5, inicialmente se colocava como uma comissão que tinha por finalidade promover a qualificação e formação de recursos humanos a nível superior para atender as necessidades dos segmentos públicos e privados visando o desenvolvimento do país. Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao> Acesso em: 13 set. 2021.

Contudo, essa estruturação dinâmica dada ao sistema de pós-graduação, bem como sua rápida expansão se divergiu e muito da intenção a priori lançada de colocar a pós-graduação como elemento de forte impacto na competência do país para inovar e criar tecnologias.

A legislação nacional estipulava que os programas de pós-graduação também deveriam seguir o modelo americano, composto de uma combinação de curso, créditos, exames e uma tese e dissertação supervisionadas.

Esta legislação, de certa maneira, dividiu a pós-graduação em duas categorias, sendo elas: *Stricto Sensu*, que volta seu olhar para a formação de pesquisadores e docentes para atuar no Ensino Superior; e *Lato Sensu*, que oferta uma formação especializada para quem trabalha em outras organizações ou outras atividades profissionais, sendo atualmente evidenciado a abertura, nesta categoria, a possibilidade de atuar no Ensino Superior privado (VERHINE, 2008).

Evidencia, também, por meio dessa legislação os níveis dos cursos de mestrado e de doutorado (*stricto sensu*), sem que, na época, o primeiro fosse obrigatoriamente um requisito para o segundo, sendo nos dias atuais o mestrado como pré-requisito para o doutorado.

Gatti (2001) vem refletir sobre esse modelo de ensino adotado pela pós-graduação brasileira nos primeiros cursos/ programas instaurados nas décadas de 1970 e 1980 da seguinte forma:

Naquele momento, os cursos de pós-graduação- mestrados e doutorados- foram criados, apoiados e sustentados em seu desenvolvimento sob um certo modelo e vocação não discutidos amplamente, mas gestados por setores da burocracia estatal em consenso com algumas lideranças acadêmicas e, por isto mesmo, um modelo voltado ao desenvolvimento e à formação de quadros para a pesquisa e para as universidades, dentro de uma certa concepção sobre ciência, sobre o seu papel e os das tecnologias e sua produção/ reprodução (GATTI, 2001, p. 108).

Fica nítido, através dessa fala, que as intencionalidades eram outras, o visível para aquele momento histórico situado estava no desenvolvimento tecnológico e científico para o país que trouxe consigo novos desafios, questões sociais mais amplas que transcendem os muros do ensino superior.

Questões essas a serem enfrentadas na contemporaneidade e que se imbricam ao que temos evidenciado com mais força nos tempos atuais, tais como: a relação das universidades públicas e privadas e a inserção da pesquisa; a pesquisa tendo como lócus central a pós-graduação; seletividade/ elitização dos mestrados e doutorados; problemas de evasão e adoção de padrões altíssimos, com ênfase ao mestrado, chegando ao ponto de a dissertação ser comparado a uma tese de doutorado internacionalmente. (GATTI, 2001).

Um outro ponto que gera movimento de oposição e dissensões entre os que fazem a pós-graduação se dá na própria função desse nível de ensino. Há defensores de que a função da pós-graduação está em formar pesquisadores, outros que está em formar docentes para atuar, em especial, no Ensino Superior.

Neste sentido, ao fazer uma interlocução com a área de Educação Física, Lovisolo (2015, p, 82) destaca que “[...] a pós-graduação deve dar ênfase à docência ou à pesquisa, ou melhor, como trabalhar com qualidade na capacitação da docência sem descuidar do âmbito fundamental da pesquisa científica na área de Educação Física?”.

Para aqueles que pensam que a função da Pós-Graduação está não em um ou no outro pontualmente, mas em ambos, Gatti (2001, p. 110) ratifica:

Mesmo que os dois tipos de formação possam e até devam ser desenvolvidos simultaneamente, com a camisa de força dos prazos de conclusão para esses cursos, não é difícil pensar que é preciso fazer opções quanto à vocação dos programas de mestrado e doutorado, e repensar suas estruturas e currículos.

Fica explícito que o chamamento que se faz nas palavras da autora se dá numa reestruturação profunda que chega na raiz da problemática que se apresenta na Pós-Graduação. E que não está posta a um fator único e isolado. É preciso refletir sobre o perfil desse discente, das necessidades da sociedade e demandas que ela traz para o profissional que se coloca no processo de amadurecimento pessoal e profissional nesse estágio formativo.

É possível que, ao final de todo esse processo de reflexão, cheguemos, inclusive, na resolução de que não se trata de potencializar um (EU) pesquisador em detrimento do (EU) professor, ou vice-versa, ou inclusive nas

duas funções; e sim, que o processo se reelabore, amadureça e ganhe outras funções que venham a somar em seu processo formativo.

Mas, para que isso aconteça se faz necessário fortalecer o sistema de pós-graduação e não apenas expandir. É necessário, estabelecer critérios novos de avaliação que não se valham somente de análises quantitativas sobre as produções científicas desenvolvidas. Enfim, que seja um repensar de quebras tradicionalistas, de vieses biologicistas, pragmáticos que encarem apenas um único tipo de fazer ciência como o predominante, hegemônico.

Essa discussão não se encerra aqui. Pretendemos voltar a ela a posteriori quando apresentarmos a produção científica no campo de Educação Física. Por ora, nos debruçemos num outro ponto essencial lotado nos planos nacionais de pós-graduação a fim de seguir com a lógica dos processos históricos, sociais, estruturais, econômicos e políticos que regem a Pós-Graduação brasileira.

4.1.1 Planos Nacionais de Pós-Graduação: do contexto histórico ao papel social

Antes de adentrar na discussão acerca dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, entendemos que neste ponto cabe tecer algumas considerações breves, de caráter introdutório, onde se faz pertinente situar o constructo por trás do que anunciamos enquanto Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG, comandado pela CAPES com a parceria do CNPq e outras agências de fomento, sua importância, mas também suas problemáticas partindo do pressuposto de que por ser um órgão político carrega consigo pontos positivos e também negativos no sentido de se pensar sobre processos de caráter avaliativo (Qualis), de produtividade, e ações que implicam diretamente na formação de milhares de brasileiros/as lotados nesse nível de ensino.

O CNPq é uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, que tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Criada em 1951, a agência desempenha papel primordial na formulação e condução das políticas de ciência, tecnologia e inovação. Sua atuação contribui para o desenvolvimento nacional e o reconhecimento das instituições de

pesquisa e pesquisadores brasileiros pela comunidade científica internacional (BRASIL, s.d.).

Como estratégia para a formulação de políticas do Ministério de Ciência e Tecnologia e de outros órgãos governamentais, o CNPq elaborou a Plataforma Lattes, um banco de dados para integrar em um único sistema as bases de dados de currículo, de grupos e de instituições de pesquisas.

Criado em 1999 pelo CNPq, o Currículo Lattes é um componente da Plataforma Lattes e tornou-se o padrão nacional de registro das atividades acadêmicas e profissionais realizadas pelos estudantes e pesquisadores do país.

Atualmente, o currículo lattes é adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa para avaliação de pesquisadores, professores e alunos. Ter este currículo atualizado na plataforma é um dos critérios para a obtenção de bolsas e auxílios pelos estudantes de pós-graduação.

A CAPES é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação no Brasil e ela atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado de Doutorado), ou seja, acadêmico, em todos os estados brasileiros.

Suas atividades estão agrupadas nas seguintes linhas de ação: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Essa expansão se deve em grande parte às políticas de pós-graduação e pesquisa, por meio das agências da área (CAPES, CNPq, Fundação de Amparo à pesquisa dos estados etc.) e das universidades, principalmente as públicas, que atuam fortemente na criação de programas de pós-graduação e na efetivação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Mas, que mesmo diante de tais políticas, incentivos, observamos, e mais que isso, sentimos as consequências que se esbarram, por exemplo, voltando o olhar para a Educação Física, num processo de (semi) formação como apontando por Bracht (2015) dos nossos cientistas.

Um dos motivos se dá pelos prazos estabelecidos pela CAPES, condicionando a formação a um treinamento técnico. Diz ele:

Os cursos de pós-graduação não podem “perder tempo” com “discussões filosóficas” sobre o sentido do campo dessa prática social chamada educação física e da prática científica em seu interior porque os prazos da CAPES não permitem [...] em nossos programas de pós-graduação predomina um “treinamento técnico no método” sob o argumento de que mestrandos e doutorandos não podem perder tempo, precisam ser rapidamente instrumentalizados para elaborar a dissertação ou tese, que é o que importa afinal (BRACHT, 2015, p. 9).

E que não finda por aqui, ainda tendo que lidar com outros condicionantes, ao adentrar em ciclos de hiper produtividade que se vale de quantidade abstendo-se de uma qualidade nas produções, o debruçar-se em ações que servem para contabilizar pontos para o currículo lattes, além do processo de avaliação de revistas e periódicos padronizando-as e colocando-as nos mesmos moldes onde o que interessa são os resultados práticos e objetivos.

Nesse processo de avaliação da Qualis, percebemos o critério de avaliação da CAPES como algo dinâmico, pressupondo, assim, um cenário de incertezas. BARATA (2016) ao falar sobre o Qualis periódicos, afirma em seu escrito assim como todo instrumento de classificação, há uma série de vantagens, mas também de dificuldades e problemáticas. Onde para ser mais bem aprimorado e desenvolvido necessita:

Em primeiro lugar, é preciso compreender os motivos e os pressupostos por trás do instrumento. Em segundo lugar, é essencial ter clareza sobre os princípios classificatórios adotados. Em seguida, é necessário combinar diferentes fontes de informação e indicadores de impacto, buscando minimizar as limitações inerentes a cada um, e, finalmente, é importante desenvolver um sistema que permita a comparação entre diferentes áreas e elimine as contradições atualmente existentes no sistema (BARATA, 2016, p. 38).

Portanto, o que cabe para esse momento é a intenção de denotar as fragilidades que ainda se fazem presentes na avaliação cabendo pensar além do Qualis, não apenas condicionando as produções científicas desenvolvidas para publicação às revistas e periódicos com classificação mais elevada, como outro exemplo.

Essas fragilidades a pouco direcionadas ao Qualis, também pode ser estendida ao próprio Sistema de Pós-Graduação que comumente, é expresso em vias de fato nos Planos Nacionais de Pós-Graduação que ao longo do tempo vem direcionando e tecendo novos objetivos na formação de pesquisadores/as, professores/as em território brasileiro.

Estruturalmente mais consolidada, em 1973, o governo federal sugere a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, medida importante adotada pelo governo Médici, que se ocupou imediatamente do desenvolvimento de um plano para a pós-graduação, ou seja, estabelecendo de uma política de Pós-Graduação. Assim, em 1974, surge o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG, a ser trabalhado pelos próximos cinco anos.

O I PNPG (1975-1979) foi um marco importante na trajetória da pós-graduação brasileira. A partir da constatação que a expansão da pós-graduação vinha ocorrendo de forma espontânea, propôs um planejamento estatal que a articulasse com o desenvolvimento social e econômico do país. A pós-graduação passa a ser vista como um sistema dentro da Universidade, e sua interação nessa, uma meta. Esse plano assumiu, formalmente, sua ênfase na formação acadêmica, buscando a qualificação de docentes para o ensino superior brasileiro. É deste período a criação do Programa Nacional de Capacitação Docente (PICD), demonstrando o compromisso da agência com a qualificação dos professores universitários (AVILA, 2008, p. 80).

Esse primeiro plano apresentava as atividades a serem desenvolvidas nas instituições e as estratégias a serem usadas como referência para quaisquer medidas que fossem ser tomadas nos níveis de pós-graduação. A integração das atividades de pós-graduação nas universidades e a formação do corpo docente eram os temas centrais no I PNPG, tendo em vista a necessidade de suprir em quantidade e qualidade a demanda cada vez mais crescente desta no ensino brasileiro. Mas, como anteriormente citado, todo esse incentivo ao ensino superior não tinha intenções meramente educacionais.

O I PNPG também recomenda incentivo aos cursos de pós-graduação a fim de que estes possam atender de forma mais eficiente às necessidades conjunturais do mercado de trabalho. De fato, outra ligação da expansão da pós-graduação é a vinculação de sua política norteadora com o mercado de trabalho o que se dá com a ampliação do capitalismo no Brasil. O I PNPG estava integrado, do ponto de vista estratégico e

operacional, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (IIPND), II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (IIPBDCT) e ao II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC). Entretanto, a “importância estratégica” da pós-graduação, considerada como condição básica para a formação de recursos de alto nível, apresentava-se também em Planos Governamentais anteriores (SOUZA E SILVA, 1997, p. 37).

O PNPG, como um todo, serviu de direcionador e disciplinador da expansão da pós-graduação no Brasil, garantindo uma implementação sistemática e sob vigilância. Esse movimento inicial a partir do governo federal buscava imprimir disciplina sob a égide de expansão dos programas de Pós-Graduação, mas que diante desse quadro de crescimento acelerado acarretou em algumas problemáticas das quais impactou diretamente no padrão de qualidade desses mesmos programas.

O II PNPG, planejado para os anos de 1982 a 1985, ampliou os objetivos do I PNPG (consolidação dos cursos) e deu maior ênfase a elevação dos níveis de qualidade do ensino na pós-graduação (AVILA, 2008, p. 80). Por causa da crise que o país se encontrava nessa época, o que viria a acarretar a decadência do poderio militar, o II PNPG também se preocupava com a “racionalização de investimentos e o reforço de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas” (AZEVEDO; SANTOS, 2009, p. 538).

O Plano também reconhecia que, apesar de todos os esforços, haviam problemas estruturais não resolvidos, que tornavam mais difícil o processo de institucionalização e consolidação. A demasiada dependência de recursos extraorçamentários, os cortes não previstos de verba e a instabilidade profissional eram alguns dos problemas concretos que foram levantados ao II PNPG. Ele também demonstrava preocupação com o grande desequilíbrio da distribuição geográfica dos cursos de pós-graduação, o que, na realidade, já era um problema na graduação. De fato, em 1982, enquanto a região Sudeste possuía cerca 74% dos cursos nacionais de pós-graduação, a região Centro-Oeste tinha pouco mais de 3% e a região Norte não chegava a 1% (SOUZA E SILVA, 1997, p. 44).

Mas, apesar dos problemas apontados, o II PNPG creditava à pós-graduação a responsabilidade pela maior parte do conhecimento produzido devido ao grande número de pesquisas realizadas, sendo apontado que:

Não estranha o fato de que a pós-graduação tenha sido, naquele momento, responsável pela maior parte da produção de pesquisas em nível nacional, visto que foi esse o setor que mais recebeu estímulos e apoio financeiro por parte do Governo. Do mesmo modo, com a obtenção dos títulos de mestre e doutor esteve, e está hoje, condicionada à elaboração de dissertação ou tese, respectivamente, expandindo-se os cursos, aumentou sobremaneira o número de pesquisas produzidas. Entretanto, sem condições adequadas, a produção científica de qualidade ficou restrita a algumas áreas e, especialmente, a instituições onde condições gerais eram mais propícias (SOUZA; SILVA, 1997, p. 42-43).

A formação do pesquisador e a qualidade das pesquisas realizadas também estavam na pauta do Plano; mas, de forma bem realista, ele admitia que uma melhora na qualidade de pesquisa, embora necessária, não seria possível sem uma melhora nas condições e estruturas oferecidas aos pesquisadores.

Três instâncias, segundo os elaboradores do Plano, exigiam essa qualidade: o mercado, a própria comunidade científica, e as instituições governamentais com poder político normativo ou detentoras de recursos de financiamento. (SOUZA E SILVA, 1997, p. 44).

A Política Nacional de Pós-Graduação no Brasil encontra-se alicerçada, segundo o II PNPG, nas seguintes premissas:

- a existência de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes altamente qualificados viabiliza um desenvolvimento científico, tecnológico e cultural próprio e representa garantia real para a afirmação dos valores genuinamente brasileiros; - a consolidação da pós-graduação depende de sistema universitário e de institutos de pesquisa, estável e dinâmico em todos os níveis e setores, e o seu desenvolvimento pressupõe a existência de condições materiais e institucionais indispensáveis para a plena realização de suas finalidades; - a pós-graduação baseia-se na existência de docentes e pesquisadores efetivamente engajados na produção de novos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, em instituições que lhes garantam adequada dedicação horária, carga de ensino compatível com a pesquisa e as outras formas de produção intelectual, além de condições de instalações e infraestrutura necessárias; - o desenvolvimento da pós-graduação depende igualmente da

reformulação da estrutura e do funcionamento das instituições acadêmicas que carecem de uma maior dinamização internas; - a existência de fontes múltiplas de financiamento, cuja atuação contribua para o êxito da Política Nacional de Pós-Graduação, é considerado um fator indispensável na complementação dos recursos orçamentários das instituições, no processo de implantação, desenvolvimento e maturação de um moderno complexo de pesquisa e pós-graduação (SOUZA E SILVA, 1997, p. 41).

Enfim, no II PNPG fica evidente a ênfase que se dá na importância da avaliação, de maior assiduidade da comunidade científica em questão de sua participação na dinâmica dos cursos, programas e de sua produção, bem como do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, sendo este ponto mais enfatizado no III PNPG.

O III PNPG, aprovado em dezembro de 1986 e com vigência de 1986 a 1989, no Governo Sarney, demonstrou entender que os objetivos principais do I e II PNPG, que eram, de forma geral, a institucionalização e a consolidação da pós-graduação nas universidades do Brasil que não haviam sido completados, muito embora tenham tido muitos ganhos, ou seja, aqui inicia-se o processo de reestruturação dos programas de Pós-Graduação. Este tem sua vigência durante o início da chamada Nova República. No entanto, pouco difere na questão das políticas educacionais adotadas durante o regime militar.

Neste se identificou a necessidade da vinculação da pós-graduação com a universidade moderna, destinando um espaço para o ensino e a pesquisa, conforme modelos já adotados pelas Universidades Japonesa, Alemã, Francesa, Inglesa e Americana. Ainda há uma dissociação entre a graduação e pós-graduação, entre ensino e pesquisa (SOUZA E SILVA, 1997, p. 53).

É preciso uma aproximação da pós-graduação, com os demais níveis de ensino. A pesquisa pode ser uma ferramenta eficaz para essa aproximação, mas as universidades não possuem recursos suficientes para a pesquisa além da pós-graduação, tornando-a praticamente um mero instrumento de avaliação dos pós-graduandos.

A integração da pesquisa como parte da vida universitária, como processo induzido, via mestrados e doutorados, acaba por criar uma vinculação excessiva entre a pesquisa e a pós-graduação na maioria das instituições, quando o desejável seria um espalhamento das atividades de investigação científica dentro de toda a vida acadêmica. O que se assistiu na

maioria das instituições foi à concentração das atividades de pesquisa na pós-graduação, sendo aí o único espaço em que alguma pesquisa veio a ser realizada. [...] a grande maioria das instituições, especialmente as privadas, não integraram a pesquisa em seu cotidiano, trabalhando praticamente só com professores horistas. (GATTI, 2001, p. 109).

O III PNPG incentiva a pesquisa por perceber uma demasiada propensão da pós-graduação para a docência. Afirma que não há no Brasil contingente de pesquisadores para atingir plena capacitação científica e tecnológica. Para que esse quadro seja revertido, o Plano propõe uma maior integração da pós-graduação com a graduação, conforme já dito, com sistema de ciência e tecnologia e, igualmente, com o setor produtivo do país, “[...] tanto como meio de buscar novas fontes de financiamento quanto como mecanismo de aplicação das pesquisas e da busca de desenvolvimento de estudos aplicados” (AZEVEDO; SANTOS, 2009, p. 538).

O III PNPG, como é de praxe, faz uma avaliação da trajetória da pós-graduação nacional e dos planos anteriores:

O Plano apresenta a análise de algumas dificuldades “estruturais e conjunturais” que vinham entretendo os avanços no sistema de pós-graduação. Menciona a legislação e prática vigentes que seriam ineficazes para impedir a criação e o funcionamento de cursos de baixa qualidade e para realizar um controle mais adequado. Além disso, sublinha que os esforços envidados na qualificação do corpo docente, através de programas institucionais de capacitação, foram, em termos relativos, anulados pela absorção de docentes não qualificados nas IES federais e pela expansão do ensino privado, o que fez com que a qualificação média se mantivesse, até aquele momento, praticamente inalterada. Do mesmo modo, esclarece que a recessão econômica e as restrições impostas à contratação de pessoal nas universidades oficiais vinham mantendo fora do sistema de pós-graduação um importante contingente qualificado (SOUZA; SILVA, 1997, p. 54).

A qualificação dos docentes na pós-graduação foi tema abordado no III PNPG. Cerca de 50% dos professores atuantes não possuíam, até então, a titulação de doutor. Por isso, o Plano aconselhava uma maior oportunidade de formação oferecida e uma flexibilidade nas estruturas dos cursos. Entre as sugestões, tornar imprescindível a ampliação dos projetos de cooperação tanto entre cursos nacionais e internacionais.

Finalmente, o III PNPG propõe algumas estratégias para o desenvolvimento da pós-graduação. Souza e Silva (1997, p. 56), destaca dez delas:

- a) O apoio a grupos emergentes;
- b) A ênfase especial nos programas de pós-doutoramento para intensificar o intercâmbio científico [...];
- c) A utilização de instrumentos complementares de financiamento à pós-graduação e a redução das exigências burocráticas para o repasse de natureza institucional;
- d) A promoção da institucionalização da pesquisa e da pós-graduação por meio do destaque de verbas orçamentárias específicas;
- e) A garantia da participação da comunidade científica, em todos os níveis, processos e instituições envolvidos na definição de políticas, na coordenação, no planejamento e na execução das atividades de pós-graduação;
- f) O aperfeiçoamento do sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação [...];
- g) A interação efetiva das atividades de pesquisa e pós-graduação com o ensino de graduação; o estímulo às formas de cooperação entre programas de pós-graduação [...];
- h) O apoio ao intercâmbio com centros de pesquisas e pós-graduação, [...] a garantia de continuidade para os grupos de pesquisa consolidados;
- i) O estímulo à criação de novos programas de pós-graduação, apenas quando a instituição tiver grupos de pesquisa com produção regular na área;
- j) A ampliação substancial do apoio para a formação de recursos humanos e para o desenvolvimento científico da região amazônica.

Destaca-se nesse plano, portanto, a urgência em elaborar um programa que desse mais ênfase a Formação de Recursos Humanos qualificados e da necessidade, mais do que nos dois planos anteriores, de uma maior flexibilidade na própria estrutura dos cursos e nas oportunidades de formação oferecidas pelo sistema.

O IV PNPG, realizado em 2005-2010, apresenta alguns contratempos para sua implementação, incluindo a crise econômica ocorrida no final da década 1990 e a falta de engajamento por parte das agências nacionais (AZEVEDO; SANTOS, 2009, p. 538). Estes autores ressaltam que

Na prática, os debates em torno da formulação do IV PNPG sugeriram que o mesmo contemplasse dois princípios básicos: autonomia institucional e flexibilização. Isso significava que cada universidade deveria assumir a responsabilidade pela gestão de seu sistema de pós-graduação e propor modelos

abertos de acordo com seus objetivos e sua vocação específica.

Esses objetivos estavam em concordância com as políticas públicas orientadas pelo neoliberalismo, como a redução da responsabilidade do estado sobre as políticas sociais e educacionais adotadas durante os governos do presidente Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e os oito anos do presidente Fernando Henrique Cardoso.

A vigência do V PNPG, 2005 a 2010 teve como meta: “o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, às diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico econômico e social do país” (COSTA, 2007, p. 13), e também “subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia”.

Nesse período foram organizados fóruns, seminários e eventos relativos à análise da pós-graduação, nos quais a comunidade acadêmica debateu a sistemática adotada pela CAPES, sobretudo o modelo quantitvista e utilitarista empregado atualmente para aferir a pós-graduação brasileira. “Neste caso, embora o atual PNPG (2005-2010) proponha a diversificação da Pós-Graduação, os formatos da avaliação e da graduação, os formatos da avaliação e do financiamento estatal terminam por homogeneizar a qualidade dos programas e da produção do conhecimento” (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p. 48).

Apontava, ainda, o quão importante era propor um novo modelo de crescimento para os próximos anos, incorporando alterações conceituais e organizacionais que minimizassem as diferenças regionais, intrarregionais e entre estados, bem como as assimetrias entre áreas do conhecimento, defendendo:

- A flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema;
- Profissionais diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmicos e não acadêmicos e
- Atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais e atender às novas áreas de conhecimento (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p. 48).

Para a CAPES, “seria a entrada direta no doutorado, sem exigência do mestrado e com um caráter utilitário/produtivista/imediatista” (BRASIL, 2004, p.59). O texto menciona que deve haver uma redefinição do papel do mestrado que reforça a Iniciação Científica - IC,²¹ sugerindo-se a atribuição de créditos às atividades que resultem em produção científica ou tecnológica. Aborda que a possibilidade da passagem direta da IC para o doutorado seria um critério visto como positivo na avaliação dos cursos. Para a CAPES, o quantitativo de “[...] doutores titulados que saírem diretamente da iniciação científica para o Doutorado deverá ser levado em conta na classificação dos centros de pós-graduação” (BRASIL, 2004, p. 63).

Percebe-se que neste Plano Nacional de Pós-Graduação houve progressos, embora tênues e ainda insuficientes, em termos de diminuição das desigualdades entre as regiões. A disparidade entre as regiões relativamente mais ricas do Brasil - Sul e Sudeste - e as outras três regiões do país é visível. Em todo o país, aproximadamente um terço de todos os Programas de Pós-Graduações é alocado nos níveis 5, 6 ou 7. Na Região Norte, dos 106 programas reconhecidos pela CAPES, apenas 6 foram alocados nas faixas superiores da escala de avaliação, com 5 programas e 1 com nota 6, todos sediados no Pará (VERHINE; DANTAS, 2009).

Nesse contexto do PNPG, percebe-se a prioridade da avaliação quantitativa sendo usada como meio para aferir a qualidade dos cursos de forma utilitarista e competitivista, voltados exclusivamente à lógica do mercado e, assim, reprimindo a autonomia universitária. O sistema de avaliação fica vinculado à mensuração e objetiva o desempenho não considerando o contexto histórico a identidade dos programas.

Também se reconhece, através desses dados, que é no seio do Sistema Nacional de Pós-Graduação que ocorre a atividade de pesquisa científica e tecnológica do país. E, portanto, deveria ser ainda mais valorizada e respeitada dada a sua tamanha responsabilidade.

O VI PNPG (2011-2020), apresentado pela CAPES, define diretrizes e metas para a política de Pós-Graduação e Pesquisa no Brasil e está organizado em cinco eixos, a saber: 1– a expansão do Sistema Nacional de

²¹ Modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por estudantes de graduação nas universidades brasileiras em diversas áreas do conhecimento.

Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a Pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C, T & I; 4 – a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da Pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o Ensino Médio.

O PNPG apresenta a evolução dos cursos pós-graduação e os avanços que ocorreram nas diversas áreas, em termos de titulados em mestrado e doutorado. Segundo a CAPES (2010), o número de pesquisadores no Brasil passou de 26 mil para 53 mil no período de 2001 a 2010. Apontando que em 2009 esta apresentava 2.719 programas em atividade que realizavam 4.101 cursos, sendo: 2.436 de mestrado (59,4%), 1.422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%). A distribuição dos cursos de pós-graduação por grande área do conhecimento acarretou o crescimento da área Multidisciplinar, que passou de 5% para 9% dos cursos oferecidos. As Ciências Agrárias passaram de 11% para 12%, as Sociais Aplicadas de 10% para 11%, as Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes mantiveram-se inalteradas, com índices de 14% e 6%, respectivamente. As áreas com decréscimo foram as de Engenharia, Biológicas, Exatas, da Terra e da Saúde dados percentuais assim como nos outros.

Reconhecendo que o crescimento econômico projetado para o Brasil nos próximos anos necessitava de pessoal altamente qualificado, o PNPG (2011-2020) propôs o desafio de atingir, até o ano de 2020, a titulação de doutores, equiparando o Brasil próximo a alguns países de primeiro mundo. Nesse sentido, visava incrementar algumas áreas para maiores investimentos, com objetivo de consolidar expandir seu campo científico e tecnológico, por meio do conhecimento produzido, os próprios programas. Para Santos (2011, p.123), “[...] esse expansionismo tem o objetivo de criar um capital universitário global que leve a cabo a mercadorização global da universidade com o mínimo de interferência nacional”.

Propôs, ainda, a realização de programas de cooperação internacional, por intermédio das universidades, pelo envio de discentes ao estrangeiro para

cursar doutorado. Isso visando à dinamização do sistema, a captação do conhecimento novo e parcerias de formação de redes de pesquisa com objetivo de cooperação para formação de recursos humanos em áreas prioritárias e de interesse comum.

Tendo a perspectiva de que era necessário implementar políticas para reduzir assimetrias regionais, estimular as experiências multi e interdisciplinares e a pesquisa voltada para as questões atinentes à Educação Básica. Além disso, adotou a avaliação qualitativa dos programas de doutorado e mestrado, considerando na avaliação produtos até hoje não considerados, tais como os livros nas áreas de Humanidades, patentes e tecnologias. E por fim, reconhece que a avaliação da pós-graduação precisa ser aperfeiçoada, necessita avançar no processo qualitativo, deixando de priorizar exclusivamente o quantitativo de trabalhos publicados, pois é isso que se leva em consideração.

Para Sacardo e Piumbato (2011, p. 131) os

[...] interesses exclusivamente específicos, pautados no número de produção individual de publicações, na desenfreada utilização do conhecimento como mercadoria, como forma de obter retorno de credibilidade e busca de financiamentos. Com isso, restringe-se a comunicação do conhecimento, privilegiam-se em excesso os canais de comunicação de padrão internacional, desvaloriza-se e limita-se a produtividade acadêmica, o que muitas vezes pode comprometer a qualidade da produção dos pesquisadores.

O método de avaliação que afere a produção científica dos professores universitários adotados pela CAPES e pelo CNPq recebe críticas contundentes por parte dos meios acadêmicos brasileiros.

Entende-se que é preciso superar essa visão reducionista da pesquisa e da produção como acumulação quantitativa do conhecimento científico, sugerindo que o processo de elaboração e reelaboração do conhecimento constitui uma das maneiras mais efetivas de afirmar o seu teor emancipatório (FONSECA; OLIVEIRA, 2010, p. 128).

O PNPG talvez não tenha conseguido, nos últimos dez anos, atingir os objetivos estabelecidos nos aspectos quantitativos e qualitativos na produção científica, reduzir as desigualdades, tornar o Brasil uma referência mundial na Educação, Ciência e Tecnologia e avançar no padrão internacional da pesquisa

científica. O Brasil ainda tem um grande déficit com a sociedade e precisa avançar na educação que

[...] é parte dessa conjuntura; ainda temos que vencer o desafio de uma educação fundamental de qualidade, de um ensino médio de qualidade, para que tenhamos uma população com condições equânimes de acesso ao ensino superior e à pós-graduação (FREITAS, 2011, p. 31).

Em resumo, no período entre 1974 a 1989 foram criados três Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) visando aprimorar o sistema. Entretanto, no período de 1990 a 2004 não houve planejamentos nacionais que direcionassem oficialmente o desenvolvimento do setor, fato que voltou a ocorrer a partir de 2005 com o V PNPG, relativo ao quinquênio 2005-2010 (SILVA, 2010).

Dessa forma, reconhecemos que o PNPG 2005-2010 caracterizou-se pela introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais, o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação, a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores público e privado (OLIVEIRA et al., 2010).

O país entrou no século XXI como uma nova potência emergente, com a perspectiva de tornar-se a quinta economia do planeta. As mudanças no contexto capitalista começaram a ser implantadas de forma mais efetiva durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Quando as chamadas “reformas”, comandadas pelo Fundo Monetário Nacional e Banco Mundial na educação superior “[...] ganhou força e as ideias neoliberais se materializaram em políticas e num quadro legal-burocrático coerente com as novas configurações” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 76).

Na primeira década deste século, nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreram mudanças na Educação

Brasileira e alguns avanços, embora tímidos, no Ensino Superior e Pós-Graduação. Neste contexto, o PNPG 2011-2020 foi elaborado para promover a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade, além de propor a organização de uma agenda nacional de pesquisa em torno de temas relevantes no cenário nacional, superação de assimetrias e a formação de recursos humanos para empresas e programas nacionais (BRASIL, 2010). Embora reconheça que a pesquisa é a essência da pós-graduação, há forte preocupação com a formação de professores para a Educação Básica neste Plano.

As mudanças ocorridas no Ensino Superior (a partir de 1995 até 2002) priorizaram a organização acadêmica e a adoção de um sistema de avaliação dos cursos, seguindo as diretrizes traçadas pelo Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, cujo objetivo era sucatear a Educação Pública e abrir o mercado para o capital internacional para a criação de novas Universidades privadas. Nota-se que a Educação Superior Pública no governo Fernando Henrique Cardoso teve um crescimento percentual no período em torno de 52% e a Educação Superior privada, a menina dos olhos do Neoliberalismo, cresceu 150% (AMARAL, 2009).

Com os dados apresentados, percebe-se o empenho do governo Fernando Henrique Cardoso em preparar a Educação Superior para atender à linha programática estabelecida pelo Banco Mundial, que procurava adotar formas de controle por meio da avaliação externa e medir a qualidade dos cursos com objetivo de atender às exigências do mercado.

De forma que este governo,

[...] acatou as formulações internacionais, notadamente no que diz respeito à expansão da educação superior via setor privado, ao controle exercido por meio da avaliação externa, à diversificação dos formatos institucionais, incluindo universidades, centros universitários e instituições isoladas (FONSECA; OLIVEIRA, 2010, p. 111).

Durante esse período, foram adotadas medidas conforme a agenda programada pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, dentre elas o desmonte da previdência, quando foram solapados direitos adquiridos dos trabalhadores, e o processo de privatização dos serviços públicos. É um

PNPG que não existiu oficialmente! Dificuldades foram encontradas, tais como a crise econômica, a restrição orçamentária e a não participação das agências de fomento Brasileiras no processo de discussões deste.

O desenvolvimento da Pós-Graduação, no período de 1998 a 2002, não é considerado como uma política pública adotada pelo governo voltada para a Pesquisa e a Pós-Graduação do país.

As chamadas reformas realizadas durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, priorizaram a adoção de um

[...] planejamento estratégico e a qualidade aferida por índices e resultados de impacto passaram a conferir a gestão da pós-graduação praticamente os mesmos parâmetros de eficiência e eficácia do setor privado (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p. 25).

Sobre essa gestão Frigotto (2010, p. 8) destaca que

[...] podemos afirmar que no plano estrutural, embora não se tenha a mesma opção dos que no passado recente venderam a nação e haja avanços significativos no plano social, mormente para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não rompida.

O projeto neoliberal criou espaços que impossibilitaram pensar nas questões econômicas, políticas e sociais fora das categorias que comprovam a disposição capitalista, cujas ações, como a justiça social e a igualdade, sejam substituídas por produtividade, eficiência, qualidade e a falta de visibilidade ofertada às “[...] políticas sociais (educação saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal” (SANTOS, 2004, p. 9).

As políticas públicas implantadas para a educação superior no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva - Lula, a partir de 2003, ocorreram com o apoio maciço das classes sociais e segmentos progressistas, que muitos contribuíram para sua chegada ao poder. Todos estavam confiantes em mudanças radicais no projeto de governo, os quais atendessem a todos os segmentos da sociedade.

É tarefa das classes dominadas civilizar a dominação, o que as elites brasileiras foram incapazes de fazer. O que se exige do novo governo é de uma radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

A ênfase do governo Lula foi a partir das desigualdades sociais, procurando uma maior distribuição de renda e acesso à educação em todos os níveis e, de forma especial, a adoção de políticas de ciência, tecnologia e inovação.

Reconhecendo,

[...] o quadro de desigualdade social no mundo e no país, o credita de forma predominante à ausência da educação desenvolvida nos países e regiões pobres, bem como a ausência do domínio da ciência e tecnologia (AMARAL, 2009, p. 1).

Durante governo do presidente Lula foram adotados alguns programas, projetos e ações no Ensino Superior, entre eles Universidade para todos - PROUNI, considerado o que mais oportunizou bolsa de estudos na história da educação universitária do Brasil, possibilitando a inclusão de jovens e adultos de baixa renda no Ensino Superior. Apesar dos avanços conquistados pela sociedade, a política adotada tem recebido críticas,

Sobretudo no tocante às ações que favorecem mais diretamente o setor privado, a exemplo do programa Universidade para Todos (Prouni), que promove isenção fiscal de instituições de ensino superior (IES) privadas, ampliação do Fundo de Financiamentos Estudantil (Fies), incentivo às parcerias universidades-empresas e criação de linhas de crédito para financiar, via o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), instituições do setor privado (FONSECA; OLIVEIRA, 2010, p. 114).

Com ações que objetivavam o segundo mandato (no período de 2007-2010), o presidente Lula adotou políticas que ampliaram o número de vagas nas Universidades Federais e expandiram a Rede Federal de Ensino. Para dar suporte às mudanças a serem implementadas, criou o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, que prevê o aumento do número de vagas nas universidades, bem como a criação e o aumento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Durante seu governo, criou universidades, interiorizou e expandiu o ensino técnico federal e, com isso, obteve apoio efetivo dos Reitores das Universidades Federais frente às mudanças implementadas. Porém, em seu governo, adotou “[...] a desestruturação da carreira docente, conquistada duramente, aumenta o trabalho precário e, sobretudo, impõe uma brutal e, em muitos casos, insuportável intensificação da carga de trabalho” (FRIGOTTO, 2010, p.11).

A ênfase de seu governo no bem-estar do cidadão passava pela capacidade de desenvolvimento da ciência e da tecnologia e resultaria num desenvolvimento do país. Mas o meio para esse avanço passaria pela utilização da pós-graduação como ferramenta para incrementar o desenvolvimento no país, visto que

[...] o bem-estar dos cidadãos seria a consequência imediata do desenvolvimento da ciência, que resultaria em desenvolvimento tecnológico, ampliando nossa capacidade de gerar empregos por aumento de nossa competitividade no mercado mundial, para o que concorreria de forma central, à educação na formação de mão de obra e na produção científica, especialmente de pós-graduado (AMARAL, 2009, p. 1).

De modo geral, ocorreram alguns avanços, porém ainda tímidos, na pós-graduação durante esse período, tais como o aumento na produção científica de alta tecnologia, nas incubadoras com ações voltadas para a inclusão social e na formação de intelectuais. Apesar das tensões e contradições, é indiscutível que devem ocorrer avanços no

[...] crescimento da pós-graduação desde aprovação do I PNPG e prevê, no IV PNPG, a formação de 16 mil doutores e 45 mil mestres em 2010, assim como o crescimento do corpo docente e do orçamento para bolsas e fomento à pesquisa (OLIVEIRA, FONSECA, 2010, p. 24).

Isso tudo demonstra que a pós-graduação, especialmente no governo Lula, teve um papel importante no sentido da criação de novos programas em regiões até então não atendidas, ampliando o número de docentes e a produção científica. Porém, tem recebido críticas dos meios acadêmicos no que se refere ao formato da avaliação, por dar continuidade a priorização dos aspectos quantitativos na produção do conhecimento.

Considera-se que este formato se traduz como avaliação centralizadora, contábil, operacional, de resultados, tecnicista, performático, com implicações negativas para o processo de formação dos alunos de mestrado e doutorado, para a qualidade da produção docente e para gestão acadêmico-pedagógica dos programas, dentre outros (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p. 45-46).

Na última década, ainda são visíveis as várias consequências nefastas adotadas pelo modelo neoliberal no Ensino Superior, que não mediu esforços ao projeto economicista e privatista dos serviços públicos.

O fundamental para muitos pró-reitores e programas de pós-graduação é atingir o máximo de pontos da escala de 1 a 7, mesmo que saibamos que a lógica dos indicadores se funda na visão positivista e funcionalista de conhecimento e que, de antemão, se saiba que há um efeito trava ou gangorra para que apenas uns fiquem no topo (FRIGOTTO, 2010, p. 21).

Porém, para Santos (2004, p. 56), as consequências são visíveis em vários aspectos, sendo

[...] perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribui ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não científico e que com isso, contribui para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. Ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva.

Um ponto característico do governo Lula, nesta última década, foram os avanços nas oportunidades e nos financiamentos para o Ensino Superior. Seu governo deu grandes oportunidades aos estudantes provenientes de escolas públicas, para as etnias sub-representadas nas universidades (negros e indígenas) e para os jovens pertencentes às camadas sociais excluídas.

O PROUNI é uma dessas ferramentas, usado para incluir as camadas populares. Com o surgimento de novos quadros políticos e intelectuais, Lula fez, em seu governo, a bandeira do desenvolvimento social também no Ensino Superior. Na Educação Básica, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, considerado uma das grandes conquistas de todos os professores por meio da instituição da Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008).

Cabe aqui a observação de que a mesma, infelizmente, ainda não é adotada por muitos municípios e estados brasileiros. O governo do presidente Lula ampliou o acesso, criou universidades, interiorizou e expandiu o ensino técnico federal e reduziu os juros do Programa de Financiamento Estudantil - FIES.

Estas propostas representam um esforço meritório no sentido de combater o tradicional o elitismo social da universidade pública, em parte responsável pela perda de legitimidade social desta, sendo, por isso, de saudar. Têm, no entanto, enfrentado muita resistência (SANTOS, 2004, p. 52).

Pode-se notar que os governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva utilizaram os mesmos mecanismos quantitativos para avaliar a produção científica, subordinando a produção intelectual dos programas aos interesses específicos do mercado. Para Fonseca e Oliveira (2010, p.125), “Produz-se, assim, uma tensão entre professores, estudantes e coordenadores de cursos que se sentem cada vez mais modelados, pressionados e tolhidos em sua capacidade intelectual”.

A internacionalização também recebe destaque no PNPG (2011-2020), que estimula ações como: expansão da quantidade de alunos estrangeiros nas universidades brasileiras, apoio aos estágios de pós-graduação no exterior (doutorados sanduíches), incentivo à maior participação dos pesquisadores brasileiros em congressos e eventos internacionais, bem como a realização de doutorado completo no exterior (BRASIL, 2010, p. 22).

4.1.2 A Pós-graduação na atualidade

Analisando o sistema de pós-graduação na atualidade corroboramos com Balbachevsk (2005) ao dizer que a mesma se coloca como orgulho da comunidade acadêmica do Brasil. Mas, que mesmo com esse destaque ela enfrenta vários desafios importantes à medida que avançamos no século XXI.

Entre eles estão: as desigualdades de caráter regional, problemáticas referentes ao processo de internacionalização, do próprio modelo sequencial adotado e o tempo para a formação dos profissionais, bem como as tensões entre o mercado de trabalho e os objetivos/ orientações postas aos cursos (especialmente de mestrado).

Neste ponto, desaguamos em vários outros pontos pertinentes para o debate aos quais nos levam, por exemplo, a expressividade dos mestres recém-formados em não atuarem no mercado de trabalho, necessitando da intervenção política, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação aprovada no ano de 1997, em garantir oportunidades de emprego no setor privado. Em outras palavras, para a Instituição de Ensino Superior (IES) ser reconhecida como universidade obrigatoriamente pelo menos um terço do seu corpo docente deveria ter titulação mínima de mestrado (BALBACHEVSKY, 2005).

Quando estabelecemos o processo de internacionalização desse nível de ensino, encontramos, em demasiado, barreiras que, no momento, se põem como intransponíveis. Evidenciamos, aqui, corte de bolsas das agências de fomento para a formação no exterior, as próprias políticas que raramente consideram a potencialidade da pós-graduação brasileira em atrair estudantes e especialistas de outros países, sem contar dos desafios advindos de fora para dentro do país alocadas, principalmente, no confinamento ao setor público, com poucas exceções e o interesse do setor privado através das pressões já apresentadas firmadas pela LDB e pelo mercado promissor de ensino pós-graduado.

Gatti (2000), para além dessas questões postas, vem dialogar sobre o papel social da pós-graduação na atualidade. Ao mergulhar a fundo nos cursos de mestrado, cita Peixoto (1995) ao discutir sobre sua finalidade, as quais elenca, por assim dizer, três perspectivas:

A primeira, é a de que o mestrado é uma iniciação à pesquisa; a segunda, é a de que o mestrado cumpre a função de dar formação acadêmica básica para docência, porém é o doutorado que inicia o discente na pesquisa; a terceira, que vê como finalidades do mestrado a formação de docentes para o ensino superior e a de assessores, afastada da preocupação de formar pesquisadores (GATTI, 2001, p.111).

A autora, aqui, traz à tona um tabu (se assim podemos denominar) no círculo de intelectuais nos setores da pós-graduação que é a formação estrita para a vida científica em termos de mestrados acadêmicos, acarretando na não implantação expressiva dos mestrados profissionais. Complementa ela:

Temos de enfrentar o conformismo ao modelo único, de finalidade única, e buscar formas organizacionais que tornem o espaço da pós-graduação espaço no qual de fato se exercite a exploração intelectual de problemas e temas, em tempo adequado a variados tipos de alunos, permitindo a eles a gestão desse tempo em limites razoáveis, propiciando o acesso a conhecimentos e à ampliação cultural, a grupos diferenciados e a profissionais que trabalham (GATTI, 2001, p. 112).

Há, portanto, uma proposição, neste ponto, de uma busca por equilíbrio e porquê não dizer de equidade por parte das especificidades de cada curso engendrado na dinâmica da pós-graduação brasileira.

É notório de que diferentemente dos primeiros anos do século XXI, a realidade que permeia os mestrados profissionais e acadêmicos é outro. Programas e cursos têm abraçado esse nível que parte da prática pedagógica do professor/a em seu fazer cotidiano na escola. Mas, ainda há muito caminho a ser trilhado e questões a serem superadas, tanto no mestrado acadêmico e ainda mais no mestrado profissional.

Corroborando mais uma vez com Gatti (2001, p. 114) torna-se mais do que necessário, mas urgente a democratização dos cursos trazendo à tona a necessidade de acesso, principalmente, às camadas populares (classe trabalhadora), bem como o exercício de “[...] flexibilizar currículos, formatos e tempos, construir diferentes trajetórias possíveis nesses cursos, com formas de terminalidades diversificadas, não quer dizer perda de qualidade”.

Somente dessa forma podemos superar amarras históricas e sociais ainda presentes na pós-graduação ao evidenciar a concentração de conhecimento e, concomitantemente, de poder em poucos círculos, servindo a uma lógica neoliberal perversa que priva e tolhe a maioria da população pobre em perspectivar uma vida digna e plena através da educação.

Importante destacar que no momento em que vivemos, frente a uma Pandemia Mundial, o lugar do conhecimento científico foi colocado em evidência ora sendo fortalecido ora questionado.

Os ataques sofridos pelo governo federal atual vêm decerto minando o poder que a ciência desempenha na vida das pessoas. É retirando a legitimidade da ciência com falas negacionistas, com evidências de um único artigo para introduzir o que bem se quer e com anúncios tendenciosos através das tão propagadas *fake news* que se caracteriza como uma pós-verdade e se

contrapõe ao compromisso com a verdade elemento fundante para o cientista que podemos dar sustentação ao que foi exposto.

Esses ataques, principalmente advindos do próprio presidente da república e seus apoiadores, procuram invalidar o processo de construção da ciência introduzido há anos em nosso país. O uso da máscara e do álcool em gel, o distanciamento social, e, inclusive, a vacinação, têm sido ignorados por parte da população, mesmo sendo protocolos advindos de cientistas renomados e de órgãos e instituições importantes como é o caso da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Questões como essas, atualmente, afirmam mais que o total desconhecimento/ ignorância de muitos, inclusive aquele que ocupa a cadeira presidencial, da necessidade de uma pós-graduação que forme cada vez mais pesquisadores/as comprometidos/as com a ciência e que essa ciência chegue cada vez mais perto das pessoas comuns com suas pesquisas prontamente desenvolvidas sejam em laboratórios, de cunho teórico, em campo nas diversas realidades encontradas em escolas, clubes, espaços de lazer e cultura, salões de dança, enfim, na infinidade de lugares em que as pessoas se encontram e a Educação Física chega.

Isso estabelece um compromisso mais que ético e legal, mas humano que é o viés social desses estudos. Pois, só através da propagação dessas pesquisas- e aqui nos referimos a algo que vai além de pontos em revistas e periódicos nacionais e internacionais- seremos capazes de reverter o quadro que não se aplica apenas ao presente, mas vem sendo tema recorrente da história: o não reconhecimento da ciência como parte fundamental e de credibilidade na vida das pessoas.

4.2 Pós-graduação em Educação Física: uma disputa desigual

Quando adentramos na Educação Física, a pós-graduação é marcada por avanços, mas também problemáticas que perpassam desde o processo de sua consolidação em relação a definição de sua identidade e legitimidade científica/ epistemológica enquanto campo e o que vem sendo produzido enquanto conhecimento quantitativamente e qualitativamente em suas subáreas.

Frasson, Molina Neto e Wittizorecki (2019), apontam sobre as disputas ainda existentes no campo da Educação Física, principalmente no que tange à

ocupação do espaço social, ou seja, uma busca incessante por sua legitimidade.

E no âmbito da Pós-Graduação, não é diferente, ressaltam eles:

Podemos pensar que a disputa é por capital científico, produção, acumulação de pontos, e, com isso, o argumento de que “se produz mais, sou melhor”, ou ainda a “condição” de apontar o que é mais ou menos científico (FRASSON; MOLINA NETO; WITTIZORECKI, 2019, p. 2).

Stigger, Silveira e Myskiw (2015) vem atribuir a ideia de cultura científica, afirmando que essa cultura se coloca como campo de lutas, onde se define o que é uma boa ciência e os sujeitos e instituições aptos a distinguir as classificações das produções científicas.

Tani (1996,1999) retrata que apesar de a Educação Física ter uma tradição ao que concerne à prática profissional e curso de preparação profissional, quando falamos em pós-graduação, a mesma é considerada recente. A Universidade de São Paulo foi a primeira a ter um programa de pós-graduação implantado no ano de 1977 com o mestrado, sendo o curso de doutorado também nessa mesma Universidade que se estabeleceu um pouco depois, em 1989.

A partir desse momento situado, a necessidade por uma expansão dos programas de mestrado e doutorado se colocou como um dos principais objetivos e que se fortaleceu mediante o crescimento dos cursos de graduação, principalmente das faculdades privadas, por todo o país.

A criação e concomitantemente expansão dos cursos e programas de mestrado e doutorado *stricto sensu* impactou consideravelmente na produção científica em Educação Física no país.

Nesse percurso, fica claro o crescimento quantitativo dessas produções em suas linhas de pesquisa que ao longo do tempo tem contribuído, através das reflexões, teorias, práticas de pesquisa, com a construção do conhecimento e fortalecimento enquanto campo de estudos, mas que, por outro lado, intensifica a corrida pelo produtivismo acadêmico (FRASSON; MOLINA NETO; WITTIZORECKI, 2019).

Porém, mesmo reconhecendo esse fato, Tani (2000, p. 83) vem reforçar que os programas ainda estão em fase de consolidação. Segundo o autor, “É

de fundamental importância para o futuro da pós-graduação em Educação Física, zelar-se pelo fortalecimento dos programas já implementados, melhorando a sua qualidade e aumentando a sua eficácia para dinamizar o fluxo de alunos”.

Dessa forma, a pós-graduação em Educação Física para crescer quantitativamente os seus programas, necessitou estabelecer critérios de qualidade que formassem docentes preparados para atuar nas Universidades e Faculdades, bem como pesquisadores que através das suas produções contribuíssem com avanços na/para sociedade.

Historicamente, a pós-graduação, de modo geral, vem tecendo esses objetivos, onde de acordo com Tani (2000, p. 86) na Educação Física, “[...] a formação de recursos humanos para a docência no ensino superior foi privilegiada nas fases iniciais do desenvolvimento da pós-graduação”. Nesse momento em específico, mais que necessário se tornou urgente, pois enquanto área de conhecimento a Educação Física se inseria na universidade necessitando dos professores que lá estavam qualificação e titulação em sua atuação docente.

Nesse contexto, torna-se evidente a estratégia de se formar um perfil de professor que coloque como meta a oferta de um ensino de qualidade para seus estudantes e em segundo plano desenvolver algum tipo de pesquisa. Mas que não traz, enquanto dados, retorno algum de melhoria nos cursos de graduação e se visto pela ótica de pesquisa e produção de conhecimento na área desencadeia problemáticas evidenciadas até os dias atuais. Problemáticas essas no que concerne à identidade da Educação Física (MEDINA,1986; GHIRALDELLI JÚNIOR., 1988), sua heterogeneidade em questão da base teórico-epistemológica, características e estruturas dos programas.

Portanto, a questão central precisa se fortalecer no sentido de refletir no aporte da pesquisa, onde através do seu desenvolvimento permita com que os docentes nos cursos de graduação a utilize como forma de qualificar o ensino. Tani (1992) vem chamar esse perfil de pesquisador que ensina, onde os docentes que nele se encaixam estão mais preparados por promover maior integração entre a graduação e pós-graduação, produzir conhecimento, liderar grupos de pesquisa, orientar estudantes e realizar pesquisas.

Além das especificidades no que condiz a formação na pós-graduação e seus objetivos, nos deparamos com suas assimetrias no que concerne à sua distribuição geográfica dos cursos e programas. E na Educação Física não é diferente, onde grande parte dos cursos de Mestrado e Doutorado estão locados na região Sul e Sudeste do país, sem contar nos maiores investimentos ofertados a essas regiões que vão desde a infraestrutura aos recursos humanos.

De acordo com a Plataforma Sucupira, obtemos um total de 39 na área de Educação Física, sendo 16 lotados no mestrado acadêmico, 2 no mestrado profissional, 20 no mestrado e doutorado acadêmico e 1 no mestrado e doutorado profissional. Se tratando dos cursos de pós-graduação, encontramos um total 60 cursos, nos quais 36 são do mestrado acadêmico, 20 do doutorado acadêmico, 3 pertencem ao mestrado profissional e 1 do doutorado profissional.

Esses dados denotam um crescimento expressivo quantitativamente dos programas e cursos ao longo da última década no Brasil, o que não conseguimos retratar quando o assunto reverbera para a sua distribuição em território nacional. Há uma disparidade quando olhamos para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste em contraponto as regiões Sul e Sudeste do país.

Isso nos mostra que além da disparidade que temos em virtude de todo um contexto histórico se tratando de programas mais antigos que são encontrados nessas regiões predominantes quantitativamente, explica o fato de termos apenas na atualidade programas novos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o qual sugere um esforço maior em sua consolidação e a importância dos órgãos públicos, instituições de fomento, docentes, discentes e coordenações nessa construção.

Em se tratando das produções científicas na área, os avanços também podem ser visualizados, inclusive na pós-graduação nos cursos de mestrado e doutorado, especialmente no que tange as publicações em formato de artigos nacionais e internacionais. Mas, esses avanços, de acordo com Kunz (2012), não significa que a Educação Física tenha alcançado um grande desenvolvimento científico nos últimos anos.

Manoel e Carvalho (2011), através de seus estudos, designa três grandes subáreas que se fundamentam na Educação Física para poder

explicar essa “falsa” impressão de desenvolvimento científico. São elas: a biodinâmica, sociocultural e pedagógica. Sendo a biodinâmica a que mais se desenvolveu de forma expressiva.

A biodinâmica, em linhas gerais, voltada em atividades de pesquisa que encontram similaridades para com as disciplinas fisiologia, biomecânica, controle motor e afins; a sociocultural que permeia através das práticas corporais, fenômeno esporte e atividade física entrelaçados as questões históricas, antropológicas e sociológicas; e a pedagógica que permeia na educação e educação física com assuntos interligados sinteticamente a formação profissional, currículo, metodologias no processo de ensino-aprendizagem.

Com a vinculação da CAPES e o sistema de avaliação de produtividade científica dos pesquisadores brasileiros dos programas de pós-graduação, ainda segundo Manoel e Carvalho (2011), começa o processo de avaliação forte das revistas em cada área por parte da comunidade científica e pesquisadores, sendo os artigos mais valorizados nessa avaliação. Esse movimento acaba por deflagrar uma corrida por publicações nas revistas de cunho nacional e internacional, sendo a produção científica medida pela quantidade, sem se valer da qualidade desses materiais que se preocupam apenas na pontuação através dos indexadores das revistas.

Lara (2016) quando vem falar sobre os pecados capitais na Educação Física em seu texto, deixa claro a gula como o ‘pecado’ mais avassalador que corrompe os sujeitos pesquisadores. Diz ela,

O cenário do “produzir mais” passa a ser meta do pesquisador, o que o leva à gula por pontos, por reconhecimento nacional e internacional, por vezes amparada na superficialidade, ou seja, numa forma de saber rasa que se finda juntamente com o fecho de um *paper* e que pouco contribui com uma intervenção social (LARA, 2016, p. 99).

Kunz (2012), resume esse quadro de produção científica dizendo:

1. O pesquisador/orientador desses programas precisa se lançar de forma desenfreada na busca de pontos na Capes para o seu currículo a fim de atingir o patamar mínimo e continuar na pesquisa e na orientação de mestres e doutores.
2. O alcance desses pontos é favorecido nas áreas biológicas, ou seja, a subárea biodinâmica como visto acima.

3. Orientadores passam a ser “Gerenciadores de artigos” eles próprios pouco ou nada produzem, mas conseguem “gerenciar” as produções de seus orientandos de tal forma que consigam boas publicações e os tão almejados pontos na Capes.

4. A relevância social das pesquisas para a realidade da Educação Física brasileira não interessa mais, ao ponto de muitos pesquisadores brasileiros hierarquizados como “pesquisadores internacionais”, serem na maioria das vezes, totalmente desconhecidos da maioria dos profissionais da Educação Física, ou melhor, por aqueles que deveriam ser os principais beneficiados de suas pesquisas (KUNZ, 2012, p. 3).

Nesse sentido, a visão trazida pelo autor se coloca como o conhecimento pautado enquanto caminho inverso do que é seu compromisso: o de transformação social. Prova disso se concebe pelo avanço, dito anteriormente, de estudos na área das ciências da natureza e da pesquisa quantitativa, deixando de lado pesquisas com vieses fundamentados nas áreas socioculturais e pedagógicas.

Gamboa (2017), quando vem falar sobre a decadência ideológica e a produção científica na Educação Física, tece considerações importantes no que se refere a compreensão do pensamento burguês e suas fases de ascensão e decadência, trazendo também essas fases ao campo da Educação Física.

Nisso, corrobora com os autores anteriormente citados quando fala que:

Para além do estímulo ao irracionalismo pós-moderno que confrontou e mudou os rumos da Educação Física revolucionária dos anos 1980 e 1990, vivemos hoje o que Coutinho (2010) atribui à decadência ideológica da burguesia, que é o estímulo à “miséria da razão”. Defendemos a ideia de que esse estímulo se efetiva, também, por intermédio das políticas de avaliação da pós-graduação, as quais operam com instrumentos quantitativos de produção científica, não dando a devida atenção à qualidade das publicações. Após a disseminação das teorias que relativizam a realidade e a absorção dessas premissas em vários âmbitos, inclusive nos aspectos regulatórios e acadêmicos, principalmente no que se refere aos critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação, estamos presenciando a “superficialização” da ciência e do rigor metodológico (GAMBOA, 2017, p. 65).

Dessa maneira, a formação do ser humano enquanto ser cultural entra em estagnação e a busca pelo cidadão crítico e emancipado não ganha força pela falta de condições afirmativas que se dá pela negação de outras formas

de se constituir pesquisa e que diz muito sobre o tipo de ciência que se pretende edificar.

Bracht (2015) corrobora com essa discussão quando fala sobre a passagem da Educação Física de campo de intervenção prática a um campo de produção científica/produção de conhecimento mediante o estabelecimento e criação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, em meados da década de 1970, ao enfatizar a USP como a primeira a ser instaurada nos anos de 1977.

Tece problematizações principalmente no que tange o distanciamento ainda existente na área entre o campo de intervenção e o saber acadêmico, o que acaba produzindo um saber reificado²², desconectado das demandas que surgem da prática social.

Reitera ele:

Assim postulo que a reificação da pesquisa em educação física vem assumindo traços patológicos. Essa afirmação pode parecer mais uma vez paradoxal (ou mesmo exagerada) no momento em que se louva o sucesso do campo, após intenso esforço em aumentar e “qualificar” sua produção acadêmica. Não se trata de questionar a ciência que se faz na educação física apontando falta ou não de rigor metodológico ou coisa que o valha (não é um problema de cientificidade), mas, sim, de revelar o significado que vem tendo a prática científica para a realização das funções dessa prática social chamada educação física (BRACHT, 2015, p. 3-4).

E sendo assim, toma por si uma postura, por vezes, “ingênua” no sentido de configurar-se tão somente no saber científico a capacidade de responder a todas as necessidades da prática, trazendo mais uma vez a figura do pesquisador como aquele que pensa/ formula teorias que serão aplicadas na prática, o qual não apenas estabelece uma falsa ideia entre a relação teoria-prática como uma dicotomia, mas também, não compreende que o professor situado no chão da escola é capaz de produzir conhecimento.

Há uma forte corrente na Educação Física, como citado em momentos anteriores, de suas postulações acadêmico-científicas baseadas nas ciências naturais, fundamentalmente orientada para a objetificação/coisificação do fenômeno estudado, o qual se esquece por completo que o objeto de estudo da

²² Ficar completamente imóvel, parado, estático.

Educação Física, o “movimentar-se humano”, é, antes de tudo, um ato humano.

E como tal, não pode se valer de uma racionalidade meramente técnica-instrumental, comumente reproduzida pela lógica instituída nos programas de pós-graduação reforçada por mecanismos de avaliação como no caso da CAPES, por exemplo, revistas técnicas que se valem da premissa objetiva, de precisão, quantificação e estatísticas para se pensar o corpo, o homem, o mundo, os símbolos.

Neste sentido, Bracht apoiado em (BETTI, 2005) indica um deslocamento, divórcio da “educação física ciência” da “educação física vida”. Esse deslocamento reverbera e impacta fortemente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* locus principal de produção de conhecimento e formação de pesquisadores, necessitando como bem-posto pelo mesmo autor “[...] um exercício de autocompreensão para fazer frente a tudo o que dela tenta se apoderar sem consultá-la, pois, na “cinesiologia” reificada, não há futuro para a “educação física vida”.

E visando uma “educação física vida” toma como necessidade primária uma outra teoria diante da que temos hoje voltada à aplicação de teoria na prática. Segundo Bracht (2015, p. 36) essa questão se torna fundamental, principalmente, porque desvela questões sobre a própria contribuição ou não contribuição do cientista com as demandas engendradas na prática pedagógica. Diz ele:

Quando a preocupação do “cientista” da educação física alcança a prática, sua concepção de teoria o leva a reivindicar que esta seja “aplicada” por aqueles que estão na “prática”. Dado que os que estão na “prática” não dominam a linguagem própria da teoria científica, essa ou é ignorada ou então percebida como uma ameaça. Mas o fundamental é que o que é produzido opera com uma concepção de teoria que efetivamente não se coaduna com as características e as necessidades da prática pedagógica, e o cientista, ao invés de colaborar com quem está na intervenção para traduzir e tornar produtiva sua ciência, o deixa só.

Essa dinâmica de aplicação de teoria revela, também, segundo o mesmo autor, uma outra questão que se dá numa segregação de tarefas cabendo aos cientistas a produção do conhecimento e dos professores/as situados na escola como aplicadores dessa mesma produção, tomando a

demanda de meros tarefeiros, sem reconhecer que são igualmente produtores de conhecimento e sujeitos de ação, portanto com autonomia para fazer ciência.

Para a construção de um novo cenário do ora posto, se faz necessário a superação não somente do discurso, mas do conhecimento técnico (saber fazer) que há muito predomina como modelo de se fazer ciência em nossa área e avançar para um viés ético-político que englobe noções mais gerais que apenas a realização imediata do conhecimento- que se intensifica pelo desenvolvimento cada vez mais veloz da tecnologia para atender a lógica do capital.

Lógica essa que traz consigo um formato de jogo acadêmico na pós-graduação *stricto-sensu* em Educação Física, desvelando marcas na dinâmica interna dos cursos. Breschiliare et al. (2021, p. 3) reforçam essa ideia quando relatam que “[...] a instituição CAPES apresenta uma maior influência nas imposições das regras do jogo, ainda que agentes também exerçam sua influência no sistema procurando equilibrar forças”.

A publicação, ainda segundo Breschiliare et al. (2021), se coloca como principal mecanismo de sustentação da pós-graduação, o que desvela nesse veículo não somente como meio fundamental para se manter no jogo, mas também enquanto possibilidade de crescimento nos espaços que nela se encerra.

Não desconsiderando o papel da publicação nesse bojo, mas sim alertando para a forma com que ela vem sendo enxergada e utilizada, torna-se perceptível as marcas de polaridade deixada em nosso campo de pesquisa, ou seja, os embates entre as Ciências Humanas e Ciências Naturais.

Esse movimento constrói outra dinâmica que ao invés de trazer consigo uma visão de pluralidade, diversidade na produção do conhecimento em Educação Física, desperta uma busca desenfreada por prestígio e *status* na pós-graduação, imaturidade no âmbito da produção intelectual, com ênfase ao mestrado, como também no próprio tempo do curso que por ser curto para formação, traz como consequência a prorrogação do prazo e em alguns casos acarreta desistência por parte do/a discente. Esses pontos constroem uma narrativa de que a produção intelectual acaba sendo considerada como moeda

de troca na constante competição travada entre os/as pesquisadores/as (BRESCHILIARE et al., 2021).

Avançando em nossas considerações, o próprio processo de formação e pesquisa, espaços centrais no âmbito da pós-graduação *stricto-sensu*, se colocam como espaços igualmente polarizados, o qual dificulta diálogos sobre uma possível equalização do ato da pesquisa e da docência. Ainda é palpável esse lugar do “professor que pesquisa” e do “pesquisador que ensina” como relatamos em linhas anteriores apoiados em Tani (1992).

Esse tipo de discurso e, mais ainda, essa fala dicotômica não só dificulta a superação, como descredibiliza um processo em detrimento do outro. Esse formato que vemos acontecer, até os dias atuais, busca fortalecer o específico ao invés de dar subsídios para uma formação de caráter ampliada, o que gera uma carência, principalmente, no âmbito da formação docente. Conforme adverte Breschiliare et al. (2021, p. 6-7):

Perdeu-se esse espaço de uma formação mais ampliada, de acesso a um conhecimento não só específico, porque você não sai do programa mestre em fisiologia, você não sai mestre em esporte; você sai mestre e sai doutor em Educação Física.

Nesse sentido, é notório as marcas do dualismo no sistema de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, que vão desde os embates perante o tipo de ciência que é produzido, pressões externas através das agências e órgãos de fomento, às questões do currículo e formação didático-pedagógica docente. Muito embora, cientes dos avanços encontrados na dinâmica da produção do conhecimento em Educação Física, e na linha da Prática Pedagógica e Formação Profissional especialmente, percebe-se o lado mais forte nessa disputa desigual.

CAPÍTULO V

“UM NOVO TEMPO”²³: das análises

O presente capítulo tem como intencionalidade descrever o processo de análise frente a chegada às etapas finais, ou seja, da ida ao campo através das entrevistas semiestruturadas e análise das mesmas frente a esta pesquisa que se desenha e toma forma.

Procuramos aqui, no espaço delimitado, trazer um primeiro movimento de reconhecer como se deu o processo de investigação das pesquisas de cada uma das instituições e identificar através delas suas principais características que vão desde os objetivos, problemáticas até as técnicas utilizadas, escolhas metodológicas e chegada à intervenção, sendo este nosso foco pelas justificativas já realizadas em momentos anteriores de nossa escrita, mas que destaco aqui uma delas através da fala de Bracht (2015, p. 17) em que se faz preciso:

[...] pensar o teorizar em educação física (em educação) não a partir da ideia da aplicação das teorias na prática, mas como um processo envolvendo a própria ação pedagógica, portanto, envolvendo também os sujeitos diretamente responsáveis por ela.

Sendo assim, nosso cuidado se deu por destacar e dar vazão as pesquisas que tinham como foco essa formação de professor/a-pesquisador/a, do diálogo entre os sujeitos participantes/colaboradores/as e os/as pesquisadores, e que, principalmente, ao trazer respostas as problemáticas lançadas propiciassem aproximações frente ao hiato entre universidade e escola, muito colocado como espaço de produção de conhecimento e espaço da execução/prática desse mesmo conhecimento, respectivamente.

E estabelecendo relação com a práxis, que nada mais é do que o processo de ação e reflexão, teoria e prática juntas, imbrincadas e não dissociadas, nos conduz a pensar sobre a produção do conhecimento que ao longo do tempo tem denotado a narrativa de que o que dá legitimidade científica a uma teoria é justamente sua prática.

²³ Canção do artista Ivan Lins, lançado no ano de 1980.

Nosso intuito se baseou em reconhecer pesquisas, de fato, colaborativas, não somente anunciadas como colaborativas, que tinham como sujeitos da ação professores/as-pesquisadores/as e estudantes e não um em detrimento do outro.

Cientes da dinâmica complexa que há na prática pedagógica em Educação Física já que sugere tensões entre o novo e o velho, do que vem sendo e do que deveria ser (COLETIVO DE AUTORES, 2012), o esforço, aqui, se dá num exercício de compreensão sobre a produção do conhecimento na linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional que contribua para a “superação da prática conservadora existente” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 50), ou seja, de uma construção ainda moldada entre o professor/a pensante chamados teóricos da educação e o professor/a prático que é instrumentalizado à executar o que se é posto.

5.1 Caracterização da produção

Mediante a leitura dos dados identificamos as principais problemáticas, os tipos de pesquisa que vêm dando suporte ao tratar as mesmas e os campos onde tais pesquisas vêm atuando, de forma a reconhecer um cenário desta inserção nacional, tomando como referência alguns dos seus programas.

Através do mapeamento das produções dos 4 (quatro) Programas selecionados, registrada em quadros que elencam informações sobre: título, problemática, objetivo, tipo de pesquisa e campo onde estão discriminados na seção de metodologia, partimos para a identificação das produções que, de fato, adentravam em campo.

Esse exercício nos permitiu analisar quais produções nos aproximavam da realidade do chão escolar, visto que entre as intencionalidades de nosso estudo está a de tecer uma relação entre o que é produzido na academia/universidade e o que se estabelece na práxis pedagógica.

Ao longo do preenchimento do quadro sentimos a necessidade de adicionar o nível de intervenção na Prática Pedagógica pelo fato de identificarmos que certas produções mesmo adentrando no universo escolar em alguns aspectos destoavam do nosso objetivo primário, ou seja, mesmo

inserindo-se no campo com uma proposta de pesquisa que atendia ao nosso critério de inclusão, trazia o/a professor/a como único sujeito da ação, a exemplo dos estudos destacados:

Como o professor de Educação Física Escolar, durante o andar em suas aulas, expressa sua atitude pedagógica? (01)

Como ocorre a Transposição Didática sobre os saberes a ensinar na prática pedagógica dos Professores em Formação Inicial (PFI) no estágio supervisionado em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)? (05)

Como os PFI, da Licenciatura em Educação Física, (re)constroem sua identidade docente? (Problemas extraídos de algumas pesquisas que foram ao campo) (09)

E, nesse ponto, compreendemos que são estudos voltados a atender as necessidades da docência e não numa dinâmica colaborativa conjunta com os demais sujeitos presentes na escola de forma a reconhecer não uma problemática específica (do professor/a), mas de todos/as no espaço circunscrito.

Definimos, em nosso crivo, que as pesquisas escolhidas, uma de cada Programa, que, a posteriori, dariam composição a nossa pesquisa de campo através das entrevistas semiestruturadas, teriam de ser estudos do tipo etnográfico, autoetnográfico, colaborativo ou pesquisa-ação, pois esses, ao nosso olhar, são os que mais procuram esse estreitamento de pesquisador/a com a realidade. São pesquisas que não veem distinção entre os sujeitos, que não pesquisa para, mas com, em conjunto com todos/as os/as envolvidos/as no processo de pesquisa.

Dito isto, ao longo de nossa inserção nas especificidades de cada produção desenvolvida, encontramos algumas dificuldades quanto à identificação em certas pesquisas de sua problemática, mesmo adentrando na leitura de outras seções do estudo e não apenas no resumo, no tipo de pesquisa, em que o autor/a não o anunciava, bem como no próprio objetivo. Para além desses pontos, em algumas pesquisas percebemos certa indefinição metodológica, denotando, assim, a falta de reflexão e autocrítica sobre o processo de produção do conhecimento no campo da Educação Física (SOUZA, 2011).

Em alguns desses casos, foi possível na leitura de toda dissertação ou na tese encontrar esses dados, em outras poucas, nem através desse esforço conseguimos sanar a presente lacuna.

Como nossa pesquisa voltou seu olhar para a Educação Física escolar, algumas pesquisas foram inseridas em nosso quadro, mas prontamente foram descartadas por adentrarem em outros projetos e programas que na escola visavam outros objetivos, a exemplo do “Segundo Tempo”²⁴ e “Mais Educação”²⁵:

Lúdico no programa segundo tempo: uma análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física da cidade do Recife. (25)

O programa Mais Educação e os efeitos no trabalho docente de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. (45)

Torna-se relevante elaborar mais um destaque frente a esse movimento que se dá na categoria “campo” o qual pontuávamos os recursos utilizados pelo pesquisador/a na obtenção dos dados para suas respectivas análises. Esses dados consistiam-se em apreender se a pesquisa utilizava de entrevista, observação, questionário, diário de campo, gravações, entre outras.

Foi fundamental tecer esse ponto de corte, pois através dele conseguimos perceber o nível de profundidade que o pesquisador/a deu ao seu objeto de pesquisa, nos permitindo, assim, chegar às produções que possibilitassem o maior estreitamento da produção científica e a prática pedagógica.

²⁴ O Programa Segundo Tempo (PST) Padrão é desenvolvido pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, da Secretaria Especial do Esporte do Ministério da Cidadania, o qual visa oferecer atividades de múltiplas vivências esportivas para estudantes de diversas faixas etárias, no contraturno escolar. O programa é dividido em três vertentes: Padrão – crianças e adolescentes de 6 a 17 anos; para desporto – pessoas com deficiência a partir de 6 anos de idade; e universitário – discentes de universidades (Ministério da Educação -MEC).

²⁵ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (Ministério da Educação -MEC).

Situado o panorama desse último ponto, cabe alinharmos essas informações ora discutidas em uma linguagem mais quantitativa-descritiva com a finalidade de localizar e dar maior sustentação ao que foi exposto.

Ratificando alguns dados, 210 produções perfazem o quantitativo das produções existentes nas linhas de pesquisa em Prática Pedagógica e Formação Profissional. Delas, 59 (28%) se encontram na UFRGS; 34 (17%) na UNICAMP; 67 (32%) na UNB; e 50 (23%) na UPE/UFPB. Quando adentramos no campo, permaneceram 45 (26%) produções da UPE/UFPB, 34 (19%) produções da UNICAMP, 51 (29%) da UFRGS e 47 (26%) da UnB, perfazendo um total de 177 (84%) produções.

Isso significa dizer, por outro lado, que das 210 produções na linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional dos 4 (quatro) Programas, 33 (16%) se debruçam em pesquisas estritamente teóricas, não adentrando no campo para a realização de suas respectivas pesquisas.

Dessas pesquisas teóricas, evidenciamos pesquisas de caráter bibliográfico ou documental, ou ora tecendo as duas numa relação direta na pesquisa. Quando tratamos das pesquisas que em seu cerne priorizam o campo, apreendemos uma pluralidade de pesquisas: narrativa, de caso, etnográficas, autoetnográficas, pesquisa-ação, descritiva, intervenção, exploratória.

Das técnicas expressas, muitas se utilizaram de entrevistas, questionários, observação-participante, diários de campo, filmagens, oficinas, formação.

Esses dados vêm corroborar com a fala de Coutinho et al. (2012, p. 511) que ao analisarem a produção de conhecimento da Educação Física brasileira e o cotidiano escolar constata que mesmo diante do

[...] predomínio das linhas de pesquisa ligadas à atividade física e saúde nos programas de pós-graduação, as pesquisas atreladas ao cotidiano escolar vêm conquistando um espaço cada vez maior.

Isso não quer dizer que ainda não sofremos dificuldades ainda expressivas de expansão nos estudos voltados às humanidades e que concerne à Prática Pedagógica. Mas, também, ressalta a potência dos estudos pedagógicos no cenário da Educação Física que ao longo dos anos vêm

ganhando espaço mediante muitos embates e lutas no interior das universidades e setores que desenvolvem pesquisa.

Embates que se constituem, quando falamos sobre a produção de conhecimento na Educação Física, mediante a história do campo e suas raízes higienistas e militares, onde percebemos marcas de diferenças e aproximações entre as Ciências Naturais e Ciências Humanas.

Souza (2011) quando vem falar sobre esse ponto, traz enquanto elemento de diferença entre as duas ciências que fazem parte da Educação Física; o olhar qualidade-produtividade, desvelando que quando se trata de números em publicação de artigos e inserção internacional, a pesquisa em Ciências Humanas apresenta índices de menor produtividade frente às Ciências Naturais. Mas, importante frisar, que esses índices se dão por não ter uma metodologia própria para medição das pesquisas que tem por viés as Ciências Humanas que ultrapasse a lógica quantitativa.

No âmbito da pós-graduação, Saviani (2007) vem chamar esse dilema de situação embaraçosa, e que na visão de Souza (2011) o embate entre as Ciências Biológicas e Ciências Humanas tem reduzido o debate de qualidade-produtividade ocasionando uma falsa dicotomia epistemológica.

Outro ponto, de acordo com a autora se dá no processo avaliativo onde se cobra os mesmos critérios de produtividade, sendo que os objetivos traçados pelos pesquisadores/as situados nas subáreas são organicamente diferentes, o que permite pensar nos rumos da produção nas Ciências Humanas, em especial, no campo da Educação Física.

Assumindo que os critérios de cientificidade com que operam essas duas subáreas são diferentes, a reflexão sobre a avaliação da produção acadêmica torna-se fundamental para que a Educação Física continue abarcando dentro de si esses dois critérios de cientificidade, caso contrário, a produção vinculada à subárea de humanas tenderá a desaparecer (SOUZA, 2011, p. 252).

Somado a esses fatores, na atual fase da ciência moderna e do capitalismo -sistema econômico-social engendrado em muitos países ao redor do mundo-, cresce em sua dinâmica neoliberal a onda da mercantilização que dita o que, como e para quem produzir (SOUZA, 2011).

Nessa lógica, o mercado define sobre o que a ciência irá desenvolver, que projetos serão investidos e o que será rentável para obtenção de retorno em forma de lucro. Com isso, nos deparamos com um projeto capitalista hegemônico que potencializa uma produção do conhecimento pouco interessada com a realidade social e sua transformação (CHAUÍ, 2003).

Seja na lida com o mais específico na área da produção do conhecimento e a atração fatal pela Biodinâmica ou pelo mais geral sobre os mandos e desmandos do sistema capitalista e o trato com a ciência, realidade é que se faz urgente e necessário o fomento de pesquisas com a vertente pedagógica, que discutam as problemáticas existentes no âmbito escolar e que possibilite transformações expressivas na vida das pessoas.

Pensando nisso, adentram nesse diálogo, quatro produções científicas que se debruçaram no campo para pensar mediante suas temáticas a Educação Física escolar.

5.2 Os colaboradores da pesquisa

Os colaboradores/as da pesquisa são professores/as locados um em cada região do país. Em nosso percurso na ida ao campo com a realização das entrevistas contamos com a colaboração de um professor-pesquisador da UFRGS, uma professora-pesquisadora da UPE/UFPB, um professor-pesquisador da UnB e uma professora-pesquisadora da UNICAMP.

Quando aqui situamos as instituições queremos dizer que esses professores/as-pesquisadores/as advém de programas de Pós-graduação que tem como origem essas instituições formadoras.

As quatro produções que passaram pelo crivo discriminado de inclusão, são três dissertações e uma tese defendidas em momentos distintos temporalmente, mas que trazem consigo um bojo de temáticas relevantes e necessárias para a área de Educação Física, em especial para a Educação Física Escolar.

Antes de descrever pontualmente cada sujeito-colaborador/a, comecemos situando o âmbito das pesquisas selecionadas para a etapa das

entrevistas, sendo a primeira a professora-pesquisadora que advém do Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB.

Ao que concerne a primeira entrevistada, sua pesquisa pautou sobre a temática Dança mediante uma proposta denominada Dança-Educação, articulando o processo de construção com as professoras-colaboradoras, conforme descrito no resumo da dissertação:

Analisar o processo de ressignificação do saber docente por meio da proposta dança-educação (NANNI, 2002) na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental. O estudo se baseia em uma abordagem qualitativa, do tipo Pesquisa Colaborativa. Os sujeitos participantes são 3 professoras de Educação Física, integrantes do Programa de Formação Continuada oferecido pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa, que foram acompanhadas no cotidiano escolar. Utilizaram-se seis técnicas de coleta de informação: narrativa de formação; 6 seminários temáticos; 4 grupos focais; 10 Laboratórios; 11 Auto-reflexões; 3 vídeos etnográficos; sessão reflexiva coletiva. Para análise e interpretação dos 19 textos produzidos pelas professoras pesquisadoras, tomaram-se os caminhos identificados da hermenêutica. (P1²⁶)

Seguindo pela mesma lógica, o segundo entrevistado pautou sobre a temática da Cultura Escolar situado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando conforme apresentado no resumo da dissertação:

Compreender a cultura escolar compartilhada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva teórico-metodológica da autoetnografia por um professor de Educação Física, em uma escola municipal de Canoas/RS. Para tal, fiz uso da Autoetnografia como desenho teórico-metodológico. Para buscar atender o objetivo desta pesquisa, me utilizei dos estudos de Paulo Freire como marco teórico. Como instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, fiz uso da análise de documentos, da participante-observação, do diário de campo e dos diálogos. O trabalho de campo foi constituído por observações realizadas em pelos menos quatro noites por semana ao longo do ano, além da participação em reuniões de planejamento com a equipe diretiva da escola e com a gestão municipal da EJA no município de Canoas. (P2)

Já o terceiro entrevistado pautou sua pesquisa sobre a temática Mídias, Educação e Educação Física, onde teve como objetivo descrito no resumo de sua dissertação:

²⁶ Visando a confidencialidade dos/as colaboradores/as envolvidos/as na pesquisa de campo, delineamos P1, para professor/a 1, P2, para professor/a 2, P3 para professor/a 3 e P4, para professor/a 4.

Experienciar uma perspectiva de ensino crítico e autônomo aos discentes, partindo de uma proposta de prática pedagógica que utilizou a linguagem audiovisual, especificamente a produção de vídeo e o cinema, nas aulas de educação física do Ensino Fundamental. Estruturada segundo a metodologia da pesquisa-ação no âmbito da educação física escolar. Teve por sujeitos colaboradores dois professores, o professor-pesquisador e os estudantes e enquanto técnica de coleta utilizadas: Registros de notas de campo, fotografias, gravações, documentos produzidos em função das propostas pedagógicas em torno do audiovisual, aplicação de questionário e o produto audiovisual (vídeo) elaborado pelos estudantes. (P3)

A quarta e última entrevistada teceu sua pesquisa sob o enfoque da Educação Física e a Religião, sendo apresentado no resumo da tese a intencionalidade de:

Analisar a trajetória das meninas pesquisadas para compreender como cada uma constrói suas ações partindo da relação entre a educação religiosa que recebem e outras formas de educação relacionadas ao corpo, neste caso, especificamente o conhecimento produzido ne e pela Educação Física. Para tanto, o grupo selecionado foi composto por cinco meninas pertencentes ou a Congregação Cristã no Brasil (CC) ou a igreja evangélica Assembleia de Deus (AD) e que estavam cursando os anos finais do Ensino Médio. O método utilizado foi o etnográfico, tendo como principal referência o conceito de descrição densa do antropólogo Clifford Geertz. Além das observações intensas dos sujeitos selecionados, foram realizadas e registradas entrevistas e conversas informais. (P4)

Dado a caracterização inicial das pesquisas selecionadas para essa etapa, cabe nesse trajeto apresentar os pormenores dos respectivos processos de formação e atuação dos entrevistados/as.

5.3 Caracterização inicial das produções: formação e atuação dos entrevistados

Antes de estabelecermos o primeiro contato via plataforma Google *Meet* com nossos/as colaboradores/as para a concretização das entrevistas, sentimos a necessidade de realizar a leitura prévia de todas as produções selecionadas, sendo elas uma tese e três dissertações.

Esse movimento nos ajudou a traçar uma dinâmica mais leve e orgânica nesse contato com os professores/as-pesquisadores/as, já que por se tratar de uma entrevista semiestruturada abriu um leque de possibilidades em elaborar

outros questionamentos e considerações para além do estabelecido no roteiro de entrevista.

Um outro fato, também, se deu em conhecer, de maneira mais aprofundada os estudos. Afinal, não podemos falar de algo sem conhecer seu teor, sua essência. E nada mais pertinente do que mergulhar no desconhecido, refletir sobre o que ali está posto e encaminhar no trajeto de fala e escuta próprio da entrevista, uma relação de interação com o autor/a do referido estudo.

Em nossas considerações iniciais houve um momento próprio de identificação onde os/as professores/as puderam trazer informações de ordem pessoal, mas, também, dados de atuação na área e formação.

No que concerne ao tempo de atuação na área, nos deparamos com traços, num todo, bem parecidos de um professor/a com outro/a. Isso porque a margem temporal expressou em média 9-14 anos; idades que situam o processo de finalização do curso de formação inicial (graduação) até o estágio em que se encontram atualmente em seus espaços de sala de aula seja em escola, universidade ou outro espaço educativo/formativo.

É... depois de graduada né eu me formei em 2008... Eita. Vamos fazer as contas... 2008, 2010, 22, 12... 14 anos depois de graduada. Mas anteriormente, uns 4 anos antes eu já... é... fazia parte de uma escola de dança; já dançava e ministrava aulas também. (P1)

Desde 2013...? 9 anos...? (P4)

Vixe... (risos) deixa eu calcular aqui rapidamente... 13 anos. (P2)

Ah, é bastante... (risos) eu fiquei aproximadamente 10 anos na Educação Básica, estou no Ensino Superior desde 2008 então lá se vão aí 13, 14 anos de atuação no Ensino Superior. (P3)

No bojo de perguntas que agregaram as informações condizentes a parte de atuação, questionamos além do tempo também o lugar em que se fazem presentes, buscando dimensionar seu papel pedagógico e mais: desvelar se continuam nos espaços escolares/ universitários. O qual, nos deparamos com as seguintes respostas:

A que eu atuo é a escola Zumbi dos Palmares, uma escola municipal a qual faço parte. Hoje eu atuo no seguimento do fundamental II, nos anos finais do ensino fundamental. (P1)

Eu atuo nesse momento no centro de Educação Física e desporto da Universidade Federal do Espírito Santo. Antes da UFES, eu saí do doutorado em 2013, e fui professora substituta na Universidade Federal de São João Del Rey em 2013 até o meio de 2015. Na metade de 2015 eu virei professora do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da UNIMEP até 2017 quando me chamaram aqui e eu assumi a vaga da UFES. No ensino básico também depois que me graduei, eu trabalhei numa escola num município chamado Rebouças, no Paraná. (P4)

Eu fui professor já na rede pública municipal de Canoas e de Porto Alegre. Eu fui professor na rede estadual do Rio Grande do Sul. É... eu fui professor, sou professor... é... da rede privada do Ensino Superior da Universidade de Caxias do Sul, na UCS. Fui professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e hoje atuo no SESC, departamento nacional com a coordenação da Educação Básica. (P2)

Atualmente, eu atuo só na Universidade de Brasília. Só. Trabalho na Faculdade de Educação Física e na Pós-Graduação. (P3)

Como pode ser visto, em alguns casos, os/as professores/as para além do registro atual do campo de trabalho, trouxeram memórias de lugares ocupados. Foi um movimento peculiar porque por mais que o intuito fosse perceber as marcas de sua prática pedagógica no tempo presente e se continuam na área de formação de maneira ativa, o percurso histórico tece uma gama de possibilidades encontradas no caminho e contribuições que puderam ofertar e receber em diversos espaços em que estiveram.

Um outro adendo se dá na trajetória na Educação Básica desses professores/as. São professores/as que após sua formação inicial e/ou continuada retornam para a Educação Básica e, em suma, pública como evidenciamos em seus relatos. É um destaque relevante porque através dessa trajetória conseguimos inferir da relação orgânica entre a Educação Básica e a Educação em Nível Superior. Em outras palavras, a relação inerente entre Universidade e Escola.

Antes da finalização do bloco de identificação, perguntamos se gostariam de ressaltar ou destacar algum ponto o qual, dialogamos e pudemos ver muito mais desse recorte nos espaços de atuação, onde destacaram:

Só a questão da atuação mesmo... eu não tô em Universidade, mas já tive contato, trabalhei inclusive. Eu saí das UEEs privadas pra poder entrar no doutorado né e ainda não retornei, mas permaneço hoje na escola e no caso da atuação ainda permaneço no grupo de pesquisa enquanto pesquisadora né. (P1)

Acho que destacar que eu tenho vínculo com dois Programas da Pós-Graduação. Eu tenho o Programa com PPGF e tenho um vínculo com o PROEF também, o mestrado profissional. (P4)

Eu acho que demarcar que eu atuei enquanto professor de Educação Física em todos os níveis e etapas de ensino. Desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, na modalidade EJA, é... na graduação e na pós-graduação. Só não atuo como orientador em nível de mestrado e doutorado. (P2)

Uma coisa que destaco é que a minha breve passagem pela UFG é muito divisor de água na minha formação. A minha formação na graduação foi na UnB onde hoje eu leciono, mas essa breve passagem de 1 ano e meio, 2 anos na UFG é... em função da aproximação com o Projeto Político Pedagógico daquela Universidade de caráter crítico mexeu comigo assim de maneira muito contundente. (P3)

Nesse último trecho percebemos algo peculiar: mesmo o professor não tendo formação inicial na UFG, sua breve passagem como docente nesse espaço teve grande relevância, principalmente, pelo Projeto Político Pedagógico da Universidade ter como centralidade o caráter crítico.

Em outro ponto quando a professora tece sua atuação enquanto docente situada em dois Programas de Pós-Graduação, um acadêmico e outro profissional, nos fornece uma leitura de maior amplitude sobre pesquisas desenvolvidas nesses dois lugares. Afinal, como apresentam objetivos que se diferenciam, portanto, partem e chegam a lugares igualmente diferentes no trato com a produção do conhecimento.

Avançando, perguntamos aos/às professores/as sobre onde e quando realizaram seus cursos de Licenciatura, se fizeram uma outra formação inicial, Pós-Graduação e em quais áreas.

Minha formação foi na Universidade Estadual da Paraíba, a UEPB em Campina Grande. Fiz no ano de 2004 encerrando em 2008. Essa minha licenciatura foi uma das últimas em que a gente tinha a nomenclatura “licenciatura plena” que é tanto licenciatura quanto bacharelado. Depois a gente teve a separação do currículo. Pós-Graduação fui direto pro mestrado e

doutorado. Não tenho especialização não. Todos na área de Educação Física. (P1)

A minha graduação foi em licenciatura plena. A minha formação foi na Universidade Estadual do Centro-Oeste... é... a UNICENTRO na cidade de Irati, Paraná. Quando terminei a graduação eu fui cursar uma especialização em Lazer e Qualidade de vida na PUC do Paraná. Terminei a especialização e entrei no mestrado. Naquela ocasião eu entrei no mestrado lá na Federal do Paraná, mas também passei no mestrado na UNICAMP, optei pelo da UNICAMP. Fiz meu mestrado e meu doutorado na UNICAMP. (P4)

A minha formação começa antes da graduação porque eu sou filho de professor, né. Meu pai era professor de Educação Física, atuou também em todos os níveis possíveis de trabalho na educação e acho que essa minha formação começa inicialmente com ele. Então, eu acho que eu tenho uma relação com a área que extrapola a formalidade acadêmica. Eu inicio essa formação é... a minha formação em nível superior fazendo outro curso. Eu não comecei na Educação Física, eu fiz um semestre de Design Gráfico na Universidade Federal de Santa Catarina. Eu andei também fazendo algumas disciplinas da Engenharia. Então, eu fiz cálculo, eu fui para outros campos antes de me decidir pela Educação Física. E aí em 2005 eu decido então ali 3 anos depois de ter concluído o Ensino Médio fazer Educação Física. Vou para a Universidade Federal de Santa Catarina, inicio meu curso lá, faço 2 semestres do curso e decido interromper por questões familiares. Volto a Porto Alegre, faço vestibular de novo e aí entro no curso de Educação Física da UFRGS, da Federal do Rio Grande do Sul. Quando eu migro pra UFRGS eu já entro com o currículo separado de Licenciatura e Bacharelado e aí eu faço Licenciatura. Faço os 4 anos de formação. Fui bolsista dentro do curso: bolsista de iniciação científica, bolsista de um programa tutorial, bolsista do PET durante 3 anos da graduação... é... eu trabalhei com pesquisa tanto em treinamento de força quanto na área de cinesiologia e eu fui migrando pro campo da escola mais ao final do curso. Sou especialista em Jornalismo esportivo pela FABLICO, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS. Atuei no campo do Jornalismo durante 5 anos concomitantemente com a escola né. Passei em concursos públicos, comecei a atuar na escola, volto pra academia na intenção de pesquisar a escola. E faço minha dissertação de mestrado na transição da sala de aula para um processo de gestão. Atualmente eu tô fazendo uma Especialização em gerenciamento de projetos que, assim, é mais para cumprir tabela pelo cargo que ocupo hoje, a necessidade de compreender alguns processos de gestão. É... concluo agora no final do ano. De formação eu acho que é isso. (P2)

Eu me formei na Universidade de Brasília, na Faculdade de Educação Física em 2002. Embora, eu tenha entrado em 1997. Eu fui um aluno que demorei muito para me formar. Depois eu fiz uma Especialização em 2006 em aspectos teóricos e

metodológicos da pesquisa em Educação Física. Era uma estratégia para implementação do Programa de Pós-Graduação de mestrado na UnB. Era uma Especialização pensando a pesquisa né que eu pude participar. Em 2010 eu terminei meu mestrado, eu fiz em Educação Física também na Universidade de Brasília e depois eu terminei o doutorado em 2016. Entrei em 2012, terminei em 2016. Me doutorei em Educação pela UnB. (P3)

Mediante as respostas recebidas, pudemos evidenciar alguns dados importantes centrados na fala desses/as professores/as. Uma delas se circunscreve pelo currículo dos cursos de Formação Inicial, onde está situada a Licenciatura Plena e, posteriormente, a separação do curso de Licenciatura e Bacharelado a partir da lei do Conselho de Educação Física CONFEF/CREF²⁷.

Em falas distintas temos duas professoras que falam abertamente sobre o caráter dos seus respectivos cursos e um professor que contextualiza sua formação traçando sua vivência com os dois tipos de currículo.

Identificamos também a congruência quando avançamos para a Formação Continuada. Muitos adentram na Especialização, Mestrado e Doutorado na área de Educação Física. Salvo um professor que realiza uma Especialização em gerenciamento de projetos e outro que opta por fazer Doutorado em Educação.

Ainda situado na pergunta sobre a formação, um professor em seu relato quando vem falar sobre seu percurso após a especialização, com intenção de adentrar no mestrado justifica sua volta para a universidade dizendo:

Precisei retornar para a universidade para tentar me entender enquanto professor porque minha Formação Inicial, ela, apesar de ser em Licenciatura, o curso da UFRGS, na época, era um curso muito acadêmico. Muito acadêmico e com pouco pé na escola. A relação da UFRGS com a escola era muito restrita aos estágios e os estágios a gente sabe que são processos muito mais formais do que formativos. (P2)

Através dessa fala nos colocamos num exercício de reflexão. Primeiro, da necessidade de estreitamento com a universidade, em qualificar sua formação para melhor se entender enquanto professor, de identidade docente/ser docente. Segundo, da centralidade do estágio enquanto único viés de aproximação com a escola e, ainda assim, deficitário pela intencionalidade

²⁷ Conselho Federal em Educação Física e Conselho regional em Educação Física.

que não avança para o processo formativo e se restringe ao formal, através do burocrático cumprimento dos créditos, entrega de planos de aula e planos de ensino visando aprovação na disciplina.

Quando migramos para a última pergunta, condizente aos aspectos formativos, procuramos saber se o currículo dos cursos de Formação Inicial dedicava espaço para disciplinas de cunho pedagógico. Caso positiva a resposta, estimulamos os/as professores/as a fim de reconhecer quais eram essas disciplinas, quais destacariam e o porquê.

Antigamente a gente fazia um único currículo, mas no último ano a gente optava por uma das três áreas: pedagógica, saúde e desportiva. Então, ao longo do curso a gente seguiu todas as outras disciplinas que são mais de cunho... mais da área de saúde: anatomia, fisiologia, essas disciplinas. E, sim, eu tive várias disciplinas que encaminharam né, Didática, Metodologia da pesquisa, Estágio. O Estágio ele foi na escola; a gente também podia naquela época escolher. Meu Estágio foi direcionado pra atuação na Educação Física Escolar. É... vamos lá, mais disciplinas que eu trabalhei (pensa). Na Didática a gente teve contato com as questões das pedagogias, das tendências, da história da Educação Física que encaminhou por esse enraizamento da Educação Física Escolar. (P1)

O meu curso contemplava muito as disciplinas pedagógicas. Era um currículo que nesse momento, por ser Licenciatura plena, ele era integral. Então, eu tinha uma carga horária gigantesca, era manhã e tarde todo dia. Dividida. Muito bem dividida entre disciplinas mais que hoje seriam do Bacharelado e disciplinas que hoje seriam mais Licenciatura. Então eu tive didáticas, acho que pelo menos duas disciplinas de didática, uma didática geral, uma didática na Educação Física que trabalhava com as abordagens da Educação Física, abordagens pedagógicas... De maneira geral, eu tive várias disciplinas que partiam de uma área mãe, mas que também desembocavam também nessa coisa da pedagogia. (P4)

A grade curricular da Educação Física na formação inicial na Licenciatura, quando eu entrei, ela contemplava 10 créditos vinculados a Faculdade de Educação da UFRGS, a FACEDE. Eram 5 disciplinas de cunho mais pedagógico, vamos dizer assim né. Filosofia da educação, Sociologia da Educação, Psicologia da educação, Organização da escola básica que tratava muito mais de como a escola se organiza no Brasil, legislação, regulamentações, níveis de ensino e tinha uma quinta disciplina que essa eu não vou lembrar o nome, mas a gente tratava de pressupostos teóricos que envolviam a didática. Essas eram as 5 disciplinas que então a gente não fazia dentro do curso de Educação Física, mas elas eram disciplinas organizadas no currículo da educação da UFRGS, pra Licenciatura. Na Educação Física, além dos estágios, a gente

tinha duas disciplinas mais voltadas à escola: uma de fundamentos da infância e adolescência e uma outra disciplina que era voltada a construção do planejamento escolar. (P2)

O currículo que eu vivi na UnB, na faculdade de Educação Física, ele passou por uma transformação tentando superar um pouco uma lógica mais técnica, digamos assim, do currículo antigo. É... tive disciplinas do campo pedagógico na Educação Física. É... Didática da Educação Física. O currículo cobrava isso obrigatoriamente, uma disciplina era Didática, a outra disciplina chamou-se Estrutura e funcionamento de ensino de primeiro e segundo grau que depois da LDB passou a chamar Organização da educação brasileira. É... Psicologia da educação, Fundamentos e Desenvolvimento de Aprendizagem. (P3)

Diante do exposto, para além de evidenciarmos disciplinas em comum que agregam no questionamento sobre os componentes curriculares de cunho pedagógico como Didática e Estágio, outras falas nos chamaram atenção pelo teor migratório na formação desses professores/as. Como a seguinte:

Era um currículo que procurava dar conta desse espaço pedagógico por meio de outros Departamentos e Faculdades [...] eu fiz muito na Faculdade de Educação. Muito também na interface com as Ciências Humanas e Sociais. (P3)

Esse tipo de formação fora da área, mesmo que pedagógica, mas não em Educação Física, gera problemáticas que, sim, precisamos fazer enquanto área, que se dá no sentido de termos possibilidades (ou não) de contemplar um currículo que, de fato, balize esse futuro professor/a em seu fazer docente.

Torna-se um fator de alerta porque, assim como essa fala, outras já citadas nos direciona para disciplinas que não são próprias da Educação Física, que partem de uma área-mãe quando trazemos o viés pedagógico; mesmo que obrigatórias no currículo do curso.

Dessa forma, há no percurso universitário do/a estudante em beber da fonte de outra(s) área(s) para ser contemplado/a com conhecimentos básicos voltados ao chão da escola.

Quando trazemos para esse debate disciplinas optativas, ainda lidamos com outras problemáticas que vão desde conteúdos que não são próprios da Educação Física até falas construídas historicamente que dissociam a teoria da prática.

As minhas optativas, elas foram poucas na Educação Física. Eu quase não fiz optativa em Educação Física. Eu fazia na Educação Física quando eu já tava cansado assim de tá

estudando, entendeu?! De estar... “ah, eu quero uma disciplina mais prática”, “ah, então eu quero uma disciplina optativa em Educação Física” que tinha nas optativas uma natureza mais prática; você não precisa necessariamente se dedicar ao estudo-ruim falar nisso né... Você tinha que ir pra aula, e era muito vivencial [...]. (P3)

Aqui, o professor traz em seu discurso um teor dissociativo teoria-prática, como se na Educação Física as disciplinas optativas trouxessem apenas a prática em seu plano de ensino. Esse tipo de postura constrói alguns paradigmas que fomentam estigmas e até preconceitos dentro e fora dos muros das universidades.

Mesmo com limitações, as disciplinas de cunho pedagógico se fizeram presente no currículo dos/as professores/as em sua formação inicial. E, mais que isso, pudemos evidenciar o destaque ofertado a algumas delas:

O Estágio, assim, foi muito importante. Eu lembro que tive um Estágio que nós tivemos um processo reflexivo muito importante sobre a prática pedagógica. A gente vivenciava, de fato, todo o processo, a gente tinha um planejamento orientado pelo professor, a gente tinha essa vivência prática em campo e depois a gente retomava e fazia uma reflexão do vivido. Outra disciplina que eu acho... a minha disciplina de Didática ela também... eu acho que ela também me deu muito suporte pra reconhecer os processos né do ensino da escola, embora tenha sido uma disciplina que ainda muito teórica, não teve esse aprofundamento. Mas eu acho que foram essas duas disciplinas realmente que me direcionaram e me levaram a refletir sobre a minha prática docente futura; me ver como professora, como docente. (P1)

Eu destacaria essas duas, além dos Estágios, da Educação Física: Fundamentos da infância e adolescência e a que era voltada a construção do planejamento escolar porque elas tratavam de um fazer muito mais próximo da Educação Física, porque elas conversavam sobre um objeto comum. Quando a gente ia pra educação, ainda que a gente tivesse um olhar mais amplo, era um discurso ainda vazio de sentido porque eram disciplinas de muito início de curso; eram disciplinas que tratavam de uma escola distante. A gente não tinha contato específico com o fazer da escola, com o dia a dia da escola. Então, isso acabava sendo mais dificultoso pro estudante incorporar e perceber aqueles conceitos né, dentro de uma ideia de fazer educação. A gente tava muito no campo das ideias e pouco no campo do chão da escola. (P2)

A que eu mais dei relevância foram duas. Uma citei que foi Estrutura e funcionamento de ensino de primeiro e segundo grau, que, na verdade, era Políticas Educacionais se fosse

chamar hoje. Fui monitor dessa disciplina. E a segunda disciplina era Filosofia da educação. (P3)

Nessas palavras, conseguimos analisar a forte presença, como citado em linhas passadas, da Didática e do Estágio mesmo que agora acrescidos com críticas sobre o lado mais teórico na ministração dos conteúdos alicerçados nas disciplinas. Como também, do papel fundamental de disciplinas da Educação Física com viés pedagógico no processo de formação desse sujeito, futuro docente.

Endossando essas falas, com a finalização de mais um bloco e abertura para os/as professores/as trazerem algum destaque ao que já tinha sido desvelado nas perguntas realizadas, eis que surgem algumas problematizações tais quais:

Embora na Graduação, na minha Formação Inicial eu reconheça que eu tive esse acesso a esse olhar da escola, eu acho que a Psicologia da educação ela, pra mim, por exemplo, ficou muito teorizada e muito envolto das correntes filosóficas e teóricas sem uma aplicação direta no cotidiano da escola. A gente tem lá (na Graduação) acesso às Teorias do Conhecimento, mas a gente... pelo menos lá, eu não consegui fazer essa aplicação direta no ambiente da escola, no chão da escola. (P1)

Aqui, é gerado uma problematização no sentido de a Formação Inicial voltar seu olhar pro viés teórico (tendências, planos de ensino, etc.) mas, em contraponto, trazer pouco ou quase nada nas suas relações com a escola.

A sensação que eu tive quando saí da Graduação era de que eu não tinha sido contemplada como eu deveria com o conhecimento das Ciências Humanas. A percepção do corpo docente, dos professores que me graduaram elas tavam muito mais voltadas para as questões alguns, biológicas, e mesmo aqueles que estavam nas Ciências Humanas, eu tive uma formação numa perspectiva desenvolvimentista durante muito tempo. Muita coisa eu tive depois que estudar de novo, por conta própria. Didática, Metodologia, todas essas coisas. (P4)

Eu acrescentaria só uma questão. Eu acho que essas disciplinas todas com as quais eu tive contato na Faculdade de educação, talvez se elas tivessem sido colocadas mais ao final do processo de formação, mais ao final do curso, elas tivessem sido melhor aproveitadas. (P2)

Nessas duas últimas falas o que fica em evidência é, por um lado, a não contemplação de disciplinas com característica mais pedagógica na Formação

Inicial, e, por outro, o repensar sobre a própria organização curricular pelo fato do professor, em sua resposta, enxergar possíveis pontes de troca de conhecimento da área-mãe (Educação) com a área específica (Educação Física), e colocando essas disciplinas ao final do curso, talvez elas viessem a ter mais sentido e serem mais valorizadas no processo formativo.

Tal debate não é novo e vem sendo problematizado por estudiosos da área de Educação que mesmo lidando com as influências da racionalidade técnica e científica, próprio da esfera capitalista sob a égide de uma lógica liberal, buscam por uma organização curricular que amplie o conhecimento ofertado e não o fragmente.

Nesse contexto atual,

[...] urge um currículo que desenvolva a capacidade do pensamento crítico, da reflexão e da reconstrução da própria gênese histórica do currículo, das teorias e da prática da profissão, reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) são sempre carregadas de valores (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 4).

Precisamos estar comprometidos com uma educação que esteja articulada a uma formação humana, compreender a Educação Física como um campo novo que tome a formação para a docência como um projeto político para a escola e para a vida dos/as estudantes de maneira crítica a fim de tecer horizontalidades através do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo pedagogicamente, eticamente, politicamente e cientificamente com a sociedade. Afinal, parafraseando VAGO (2021, p. 9), “educar uma pessoa é um modo de educar toda a sociedade”.

5.4 Das pesquisas/estudos: as intervenções dos professores/as na prática pedagógica

A partir deste momento dedicaremos nossa análise através da análise de conteúdo categorial por temática. Tendo como categorias analíticas: Prática Pedagógica e Produção do Conhecimento, apresentamos as categorias empíricas e suas unidades de contexto e registro, conforme quadro 7 e 8. Também, realizamos os destaques em negrito como forma de melhor

relacionar o que é dito pelos/as professores/as entrevistados/as e as unidades dispostas nos quadros.

Quadro 7. Categoria empírica Pesquisa em Educação Física Escolar e suas unidades de Contexto e de Registro.

Categoria Analítica PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Categoria empírica: PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Problemática	Saberes pessoais
	Experiência profissional
	Prática docente
Objetivos	Contexto
	Espaços de diálogo
	Contribuições
Escolha Metodológica	Trabalho colaborativo
	Trajectoria intelectual
	Ressignificação do saber
	Imersão no campo
Pesquisa de campo	Etnografia
	Autoetnografia
	Pesquisa colaborativa
	Pesquisa-ação
Divulgação da produção acadêmica	Publicações
	Apresentações em eventos acadêmicos
	Espaços formativos
	Diálogo com os/as professores/as

Fonte: Os autores.

Quadro 8. Categoria empírica Produção de Conhecimento em Educação Física Escolar e suas unidades de Contexto e de Registro.

Categoria Analítica PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	
Categoria empírica: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Contribuição	Saberes desenvolvidos na escola (valorização)
	Tensionamentos
	Contribuição com a própria prática
	Interfaces/ experiência concreta
Retorno para o espaço escolar	Avaliação (material)
	Interface com outras áreas/ disciplinas
	Trabalhos integrados
	Burocrático
	Formação em rede (continuada)
	Construção curricular horizontal
Aproximações/ Distanciamentos entre universidade e escola	Delineamento metodológico
	Problematização
	Implicação

Fonte: Os autores.

5.4.1 “A minha dissertação nada mais é algo do que eu fazia”... Será?

Tecendo enquanto categoria empírica a **Pesquisa em Educação Física Escolar**, nota-se aqui neste tópico como sendo o momento de principal destaque para a realização do presente estudo.

Nove perguntas foram dirigidas a esse bloco, buscando esmiuçar, ao máximo, os pontos relevantes dos respectivos estudos, sendo eles voltados ao problema de pesquisa, objetivo, metodologia, dificuldades e possibilidades, interação/relação com os sujeitos participantes, contribuição, retorno para o espaço escolar, e aproximações e distanciamentos entre universidade e escola.

A primeira pergunta dirigida aos/as professores/as quando adentramos em suas pesquisas propriamente ditas se consolidou em reconhecer o que os motivou a chegar à **Problemática** da pesquisa, primeiro passo para o desenvolvimento de qualquer estudo. Visando isso, perguntamos como foi construído esse problema de pesquisa para, assim, desvelar as intencionalidades em propor determinada discussão subsidiada no âmbito escolar.

Compreendemos que a construção de uma problemática de pesquisa requer o contexto como base para possíveis articulações entre teoria e prática educativa. Afinal, a teoria só tem utilidade quando modifica a prática educativa e a modifica partindo da leitura da realidade na qual estamos inseridos/as.

Freire (1989), ao falar sobre a realidade vivida entre educadores e educandos e a necessidade de assumir nossa opção política e sermos coerentes com ela na prática. Convida-nos, também, a atuar de maneira libertadora e, com isso, através de uma compreensão crítica gerar o exercício de pensar a prática.

Desse modo, a partir das leituras das teorias, do que está escrito, eu, enquanto educador/a do meu tempo, posso submeter à minha prática questões pertinentes e que permitam um olhar para a realidade na qual me encontro; abrindo espaço para indagações, mas também respostas para as problemáticas advindas do meu chão.

Em nossa análise, fica evidente na fala dos/as professores/as a intimidade de sua investigação com os **Saberes pessoais** construídos em suas

vivências e possibilidades fora da academia, inclusive com marcas da escola básica como lócus desse processo de criação.

Minha história com o tema com a dança vem desde muito cedo. Vem lá dos **Saberes pessoais**. Desde muito cedo eu gostava muito de dançar e até na própria dissertação eu falo que na escola eu inventei um grupo de dança e comecei a dançar com as meninas. Então, assim, meu envolvimento com a dança se deu anteriormente a minha formação inicial. (P1)²⁸

Essa dinâmica dos saberes pessoais se entrelaça aos passos de cunho profissional e revela-se nas falas sobre a **Experiência profissional** como outra vertente para justificar a problemática dos estudos.

Veio totalmente da minha prática, da minha **Experiência profissional**. É muito empírico o problema em mim. Eu tive uma trajetória na qual a religião sempre marcou muito a minha vida pessoal. Sempre me incomodou em diversos momentos (as questões religiosas) e esses incômodos geraram problemas, inclusive, em minha família. Quando eu me torno professora e passo naquele concurso (para atuar no Ensino Fundamental), me deparei assim de uma forma muito escancarada com algumas meninas que não queriam fazer Educação Física. Não que elas não queriam, elas até queriam, mas elas estavam vestindo saia ou então os pais não queriam que elas fizessem as práticas corporais e aquilo começou a me incomodar muito. Eu queria entender por que se produzia tanta tensão entre a religião e a Educação Física. (P4)

As discussões sobre Saberes podem ser encontradas em diversos autores nacionais e internacionais, dentre os quais podemos destacar Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Porlán Ariza (1997), Gauthier et al (1998), Pimenta (1999) e Freire (1996) que a partir de sua obra *Pedagogia da Autonomia* nos traz reflexões sobre o tema.

Mas, é em Tardif (2002) que trazemos o trato, de modo mais genérico, com os Saberes Docentes, para adentrar especificamente nos Saberes Experienciais onde percebemos inclinação aos Saberes Pessoais descrito pela professora/colaboradora. Nos diz ele que:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos

²⁸ Destaques dos autores em negrito para destacar as categorias analisadas.

coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36).

E complementa, em consequente, que:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2002, p. 38).

Sabendo que os Saberes Experienciais se fazem a partir da função exercida no cotidiano, a experiência individual descrita pelo autor nos remete aos Saberes Pessoais na medida em que este traz como condicionantes as fontes sociais de aquisição desse saber através da família, do ambiente de vida, a própria educação no sentido lato e/ou nos modos de integração no trabalho docente que é atravessada pela história de vida e pela socialização primária (TARDIF, 2002).

Quando adentramos na **Prática docente**, já passamos a lidar com um outro universo na prática pedagógica desses/as professores/as. Isso porque situado na mesma escola, mas em uma outra modalidade de ensino como é o caso da EJA, as formas de apreensão, assimilação e transposição do conhecimento tem outras finalidades e como tal, pede do professor/a uma nova forma de pensar e fazer sua prática de ensino mediante as especificidades desses/as estudantes.

Quando eu entro na EJA, não tinha noção realmente do que eu tava propondo porque eu vinha com essa ideia muito de transpor pra prática pedagógica da escola o que eu tinha aprendido na minha formação acadêmica. Então, eu tava tentando realizar uma transposição do conhecimento científico produzido na academia pra dentro da sala de aula e com aqueles sujeitos da EJA. Comecei a questionar qual era o papel da Educação Física nesse currículo escolar já que a academia tem dificuldade de construir diálogos e pontes que façam sentido nessa **Prática docente**. (P2)

A transposição didática pode ser entendida, sinteticamente, como a passagem de um saber científico para o saber ensinado. Chevallard (1985) ao discutir o termo em sua obra *La Transposition Didactique*, a conceitua como

o trabalho de transformar um objeto de saber científico para um objeto do saber escolar. Ou seja, o conhecimento científico com fins ao saber escolar. Esse movimento, no entanto, não se configura como uma adaptação ou simplificação do conhecimento, podendo ser considerada como produção de novos saberes sedimentados na escola (POLIDORO; STIGAR, 2012).

Mesmo não explicitando Prática docente em sua fala, outro professor traz no arcabouço da entrevista indícios que permitem ser alocados para essa categoria, pois afirma que:

O que eu desenvolvi no mestrado é algo que intuitivamente eu já fazia. A relação que eu tinha com as questões relacionadas ao hoje em determinadas tecnologias, notadamente as de vídeo, era algo que eu começava sempre por provocar os alunos, tentar trabalhar elementos pedagógicos de produção de vídeo com os alunos; fazer uma interface com o que um determinado conteúdo que já era dado. O problema de pesquisa era simples; eu queria experimentar uma prática pedagógica, fazer pesquisa de prática pedagógica. (P3)

Nota-se, nesse último diálogo a necessidade expressa pelo professor de trazer experimentações. Em sua opinião o que faltava na teoria eram as experimentações. Nisso, evidenciamos uma questão que na época da pesquisa o professor acreditava: o estreitamento entre teoria e prática já que ao seu ver o que adensa a teoria são as próprias práticas.

Quando retomamos nosso debate a respeito da práxis, a traduzimos, entre diversos olhares, como “[...] a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2001, p. 52). Sendo essa simbiose entre teoria e prática, algo indissociável, nos questionamos ainda sobre os desafios em nossa área, Educação Física, no trato com a teoria, ou, melhor, o ato de teorizar a prática.

É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante da ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (FREIRE, 2005, p. 146).

Ao longo de nossa história enquanto área de conhecimento e no âmbito escolar traduz-se perante a sociedade a Educação Física enquanto prática, exercício, movimento. Não desconsiderando sua essência, mas abrindo um

leque de outras possibilidades, a Educação Física é ciência e, portanto, produz ciência.

Essa concepção errônea se dá por vários aspectos, sendo um deles pelo próprio currículo da Educação Física nos cursos de Formação Inicial dos professores/as que, de acordo com Taffarel (1993), durante sua história sofreu uma forte influência da racionalidade técnica. Visto dessa maneira, o/a professor/a se colocava no espaço de sala de aula “como um aplicador de conhecimento e técnicas” (PEREZ GOMES, 1992), onde não era sua função produzir conhecimento (BRACHT, 2003).

Outro ponto, se dá pela segregação existente das disciplinas no currículo dos cursos de Licenciatura que estabelece mais distanciamentos que aproximações ao longo da formação dos futuros professores/as que irão intervir no chão da escola. Desse modo, algumas disciplinas, mesmo incluindo a pesquisa em sua ementa, não instrumentalizam os discentes ao ato de investigar a escola o que impossibilita estabelecer uma interlocução com a prática docente.

Talvez tenha sido por isso, pela imaturidade enquanto produção de conhecimento que nos faça ainda relatar como um dos professores/colaboradores que “sua dissertação nada mais era do que algo que ele fazia” desconsiderando o fato de como a prática pedagógica pode ser revelada, rediscutida, qualificada com a pesquisa que tem por base a práxis.

Dentro da unidade de contexto **Objetivos**, percebemos a relação dentro e fora da EF, que traz essa ampliação do tempo e dos espaços, da convivência dos próprios estudantes em outros lugares que não sejam apenas na quadra ou em sala de aula tratando o objeto da Educação Física, como exposto a seguir:

A minha ideia era observar só as aulas de Educação Física, mas comecei a me dar conta que aquilo seria pouco porque nas aulas eles (estudantes) estavam ativos, em ação e eu mal ia conseguir ouvir, conversar ou qualquer coisa do tipo. Então eu começava a ficar sentada ao lado delas, a conversar; comecei a me dar conta da importância que era também perceber outros movimentos da escola. O que enriqueceu a minha etnografia foi o fato de eu não ter ficado olhando só para aquelas cinco meninas, mas pra esse **contexto** como um todo também. (P4)

Um outro registro que conversa com a lógica trazida na fala anterior, é a dos **Espaços de diálogo**. Lógica essa que se circunscreve nos espaços que

não se dão apenas nas aulas de Educação Física, mas em outros ambientes da escola que propiciam diálogos igualmente ricos, contribuindo com o objetivo da pesquisa do professor em questão.

No entanto, eu comecei a entender que os **espaços de diálogo** que já estavam postos dentro da rotina escolar, eles eram mais ricos e me traziam mais coisas do que necessariamente a entrevista. E, por quê? Porque ali tava num **espaço de informalidade**, mas que era um espaço legítimo de troca. (P2)

E situado nesse lugar das delimitações, as escolhas que foram sendo feitas partiram de um objetivo de:

Trabalhar com autores que tinham pensado a própria Educação Física no sentido de avançar o modo de pensar a dança na Educação Física abordando as **contribuições** daquela teoria para esse trato do conhecimento. (P1)

Ao situar esses pontos, reconhecemos que no âmbito da pesquisa científica não há espaço para se pensar em diálogos informais propriamente ditos, mas o que aqui queremos chamar atenção se dá em dar visibilidade ao contexto que abarca o todo que constitui a escola.

Esse todo denota uma necessidade genuína de trazer o contexto para as pesquisas e como tal, sentir que nela, mais que dizer, objetificar os dados, há o esforço de apresentar contextos do que vem sendo discutido nos estudos. Consideramos importante trazer essa faceta, porque em muitas partes significa conceber como um produto que se dispõe a dizer sua palavra, mas não uma palavra mecânica, estática, e sim, uma palavra que acesse, provoque reflexões, avance nas discussões e assim contribua com o debate com o qual os/as professores/as se comprometeram a realizar.

Freire (1989) ao falar sobre o método de alfabetização de adultos em uma perspectiva libertadora, reitera o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. Essa fala nos direciona aqui a entender que mesmo diante de espaços legitimamente reconhecidos como mecanismos de chegar à veracidade dos fatos, as conversas informais que a vida cotidiana na escola proporcionava aos/as professores/as em suas realidades se mostrava como mais um espaço para a resolução dos problemas que eles/as se colocaram a investigar.

Muitas das coisas da minha tese, eu ouvia com a vida acontecendo na escola. (P4)

Quando refletimos sobre a **Escolha Metodológica**, o primeiro registro dispõe sobre o **Trabalho colaborativo**, onde percebemos uma forte inclinação com a escolha metodológica do/a professor/a que reconhece que a Pesquisa “é aquilo que acontece no “chão da escola”, em termos de estratégia de intervenção” (BRACHT et al., 2012, p. 23).

Eu tô enraizada na Pedagogia da corporeidade. Nosso campo, nosso olhar, nossa lupa, está na atuação, está no chão da escola. A gente trabalha a situação educativa. A gente queria ver como é que se desenvolve essa perspectiva do ensino, da dança na Educação Física. E aí, a gente só poderia olhar desse ponto, desse desenvolvimento estando lá. O **Trabalho colaborativo** parte da ideia do trabalho da pesquisa-ação onde a gente tem uma problemática, desenvolve um plano, aplica e vai fazendo a reflexão; professor e pesquisador caminhando juntos nesse processo de construção. (P1)

Parrilla (1996, *apud* ARNAIZ, HERRERO, GARRIDO, e DE HARO, 1999) tomam por grupos colaborativos aqueles em que todos os membros compartilham as decisões que são tomadas e se tornam responsáveis pela qualidade do que é produzido em coletivo mediante as possibilidades e interesses.

Nesse sentido, voltado para a pesquisa sobre a prática pedagógica e, especificamente, sobre a dissertação da professora que toma por método o trabalho colaborativo que faz parte da pesquisa-ação, o processo de planejamento, o acompanhamento com as professoras situadas na escola e com os/as estudantes em suas aulas, as reflexões e autorreflexões em grupo realizadas após o processo, juntamente com os vídeos perfazem o delineamento metodológico da pesquisa e com isso denota a construção coletiva primada pela professora/pesquisadora.

Alinhada a trajetória metodológica identificamos outra questão pertinente que é a **Trajectoria intelectual**. Mesmo saltando aos olhos como uma unidade aparentemente estranha, se faz pertinente, pois denota uma particularidade trazida por uma das professoras entrevistadas, onde revela apropriações de outros espaços do saber para o estabelecimento de relação com o objeto próprio da Educação Física.

Minha trajetória metodológica tá muito alinhada a minha **trajetória intelectual** como um todo. Como estava dentro de um Programa de Educação Física e nesse Programa eu não tinha apoio de nenhum professor que pesquisasse religião, fui obrigada a sair da Educação Física e no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas ir atrás de alguém que pudesse me ajudar. Descobri uma disciplina no curso de antropologia pensando em meu apropriar da literatura do campo religioso. Então fui começando a perceber que a etnografia poderia ser o melhor método pra desenvolver minha pesquisa porque eu sabia que entrar na igreja seria fundamental pra conseguir conhecer como se dava esse processo de educação nos corpos das meninas. (P4)

Quando adentramos na **Ressignificação do saber**, percebemos da potência sobre a proposta metodológica posta na dinâmica da pesquisa porque sugere novas proposições e avanços daquele material posto para ser trabalhado no chão da escola. Vemos isso na fala da professora que diz:

A gente até diz que é uma **Ressignificação do saber** porque elas não eram destituídas de saber, elas já tinham uma base. A gente desenvolve, vê as potencialidades dessa teoria, mas as próprias professoras extrapolam esse fazer justamente por esse envolvimento, por essa história desse saber pessoal, desse saber da experiência que elas traziam na entrada do projeto (dissertação). (P1)

Na literatura, ao introjetarmos o conceito sobre resignificação do saber atraímos um universo que se constrói desde as particularidades que envolvem professor/a e estudante aos espaços que formam a instituição escola. Alves, Alves, Pinto e Bidóia (2020, p. 156) vem tratar a resignificação como um todo e nessa perspectiva, entendem que

[...] resignificação da educação se dá em um processo reflexivo, crítico, dialógico e grupal no qual cada ator do ambiente escolar é levado a entender-se como sujeito ativo e, dessa forma, posicionar-se como potencial transformador de sua realidade interna e externa, em interações com o contexto. Trata-se de um processo aberto, inacabado e construído passo a passo, sempre por um conjunto de pessoas guiadas por um mesmo propósito.

Nesse sentido, entendemos que mais do que a resignificação do modo de ser docente, há também uma tomada de consciência do conhecimento produzido na prática cotidiana por parte das professoras. A visão que temos enquanto resignificação é o caminho que se faz caminhando, da coletividade

como premissa e não a retomada de velhos hábitos em tomar práticas de ensino já consolidadas desconsiderando seu contexto, pegar algo pronto e aplicar, seguir uma receita de bolo.

Por fim, ainda no aspecto metodológico, trouxemos a **Imersão no campo** como algo preponderante nas pesquisas. Isso porque pelo interesse fundamental de adentrar no seio da escola e perfazer um caminho que não pesquisasse sobre, mas com os sujeitos que lá estavam, os estudos precisariam balizar em suas escolhas metodológicas, procedimentos e técnicas que tivessem esse objetivo como finalidade.

A gente parte do princípio que a etnografia é essa **Imersão total no campo** da pesquisa e hoje a gente tem uma leitura melhor disso que a gente não faz pesquisa sobre as pessoas que estão lá (na escola), mas com elas. (P4)

Esse relato nos chama atenção ao que evidenciamos desde a década de 1980 com pesquisas na Educação Física que saíram do *modus operandi* voltado às chamadas ciências duras, Ciências Naturais e reconheciam o lugar também das Ciências Humanas e Sociais.

Bracht et al. (2012) ao mesmo tempo que afirma essa questão, colabora ao falar sobre o amadurecimento teórico da área quando cita da influência do campo da Educação e o incremento de sua relação com a Educação Física. Mas também, adverte que “[...] a Educação Física assuma um papel de maior protagonismo, formulando, a partir de sua especificidade, questões para o campo educacional como um todo” (BRACHT et al., 2012, p. 30).

Reconhecer as pesquisas que possibilitam uma maior inserção nos espaços educativos nos direciona a considerar a escola e tudo o que nela encerra como um espaço também de produção de saberes,

[...] onde o professor e aquilo que acontece na escola são assumidos como pontos de partida das problematizações que se fazem a respeito da Educação Física Escolar (BRACHT et al., 2012, p. 25).

Tal questão, sugere uma compreensão de que a prática também seja geradora de novas práticas, como aponta Gamboa (2007, p. 121):

Assim, as contribuições da pesquisa educacional estão mais próximas da ação na medida em que são entendidas como

componentes necessários de uma unidade conceitual: a “práxis humana”, na qual toda teoria constitui a racionalização de uma prática e toda prática o desenvolvimento concreto de uma teoria.

Vago (1999) aponta que desde o século XIX a Educação Física se faz presente nas práticas escolares brasileiras e, portanto, se configura como um processo de enraizamento permanente. Mesmo evidenciando um quadro de poucas discussões e reflexões voltadas à qualidade e especificidades dessas produções nas últimas décadas, o fortalecimento que brota da Prática Pedagógica dos professores/as situados/as nas escolas brasileiras, e em especial nas produções aqui analisadas, nos trazem pistas de um efeito renovador que possibilitam a superação dos desencontros existentes entre a teoria e a prática.

Ao adentrarmos na unidade **Pesquisa de campo** percebemos a pluralidade expressa nas pesquisas desenvolvidas pelos/as professores/as bem como, indica um dado importante: assim como a Educação Física passou por um movimento renovador enquanto objeto de estudo e abertura para outros paradigmas e tendências teórico-metodológicas, a pesquisa também assim se fez; movimento renovador de olhar para as temáticas que circundam a Educação Física Escolar e buscar alternativas de adentrar no meio das inúmeras realidades e superar as dificuldades ali encontradas.

Entre as respostas ofertadas pelos colaboradores/as frente as suas escolhas para adentrar ao campo, se destacam:

Eu fui começando a perceber que a **etnografia** poderia ser o melhor método pra desenvolver a minha pesquisa porque eu sabia que entrar na igreja seria fundamental pra conseguir conhecer como se dava esse processo de educação nos corpos das meninas. (P4)

Quando eu chego pra pesquisar, a minha ideia inicial era fazer uma etnografia que era o caminho teórico-metodológico com o qual eu tinha algum contato. Nisso, o meu orientador que tinha feito a primeira autoetnografia no Brasil me provoca a pensar: “Tu vai fazer uma etnografia de um espaço que tu ocupa? Como é que a gente se desvincula do objeto?”. E aí, a gente encontra na **autoetnografia** um espaço do EU-pesquisador com essa cultura. Eu me sinto mais à vontade de falar do meu lugar e não se produz ciência senão de um lugar que tu pisa, do chão que tu pisa. Tu olha pro mundo desse lugar, tu escolhe as lentes com as quais tu olha pro mundo. (P2)

O trabalho colaborativo parte da ideia do trabalho da pesquisa-ação onde a gente tem uma problemática, a gente desenvolve o plano, a gente aplica e vai fazendo a reflexão. Essa escolha do campo se dá nesse sentido. A gente queria ver como é que se desenvolve essa perspectiva do ensino, da dança na Educação Física. E aí, a gente só poderia olhar desse ponto, desse desenvolvimento estando lá. Nós escolhemos a **pesquisa colaborativa** nesse momento porque a gente queria além de ter o olhar do pesquisador, a gente queria ter a própria apropriação do professor. (P1)

Eu tinha um campo de trabalho, um lócus de pesquisa que eu dominava. Desde o início eu faria uma pesquisa de campo, eu experimentaria uma prática pedagógica; decidi pela **pesquisa-ação**. Pesquisa-ação como uma metodologia de pesquisa atraente para os estudos de prática pedagógica. (P3)

Nesse sentido, olhando para as justificativas e escolhas para definição dos passos dados para a pesquisa de campo, mais que questões pontuais de escolhas de um método que melhor se adapte a sua temática, há o anseio por parte dos/as professores/as em encarar suas temáticas no sentido real, trazer narrativas que compreendam um olhar verídico dos fatos e, com isso, haja a chegada a um conhecimento sobre o objeto.

Dessa forma, as escolhas por pesquisas do tipo etnográfica, colaborativa, autoetnográfica e pesquisa-ação permitem evidenciar aquilo que acontece no chão da escola com atenção aos sujeitos que lá atuam, vivem, fazem e refazem a sua prática pedagógica; que permitem relações dentro e fora da Educação Física e, que muitas vezes, transcende o próprio objeto de pesquisa traçando interferência na própria cultura escolar.

Dando seguimento, uma unidade que demos destaque foi a **Divulgação da produção acadêmica** buscando aqui desvelar a contribuição dada para a sociedade através da produção científica realizada que tem na prática pedagógica sua ancoragem.

Quando adentramos nas **Publicações**, percebemos forte inclinação dos/as professores/as em fazer esse tipo de divulgação através de artigos científicos derivados das pesquisas realizadas (dissertação ou tese).

Eu publiquei o meu primeiro artigo dessa dissertação na Movimento, que é a parte teórica da minha dissertação. (P3)

Eu fiz a divulgação através de artigos científicos, publicação de artigos em livros, em periódico. (P4)

A gente tá produzindo um livro ano que vem sobre autoetnografia crítica. A gente continua produzindo academicamente artigos, capítulos de livros, pensando nessas articulações com a escola. (P2)

Da dissertação tive artigos publicados, publiquei um artigo só da metodologia, só do delineamento metodológico da pesquisa. Tenho outro artigo que é da ressignificação dos saberes docentes onde a gente discute, sobretudo, esse processo de ressignificação que foi muito vivo dentro da nossa pesquisa. (P1)

Reconhecidamente as publicações no formato de artigo são a forma mais ágil de chegar aos leitores, no entanto também há dados de que essa produção não chega aos professores de sala de aula de uma forma geral.

Não chegam porque ainda percebemos distanciamentos entre o que se é produzido na academia e o que é realizada na prática pedagógica na escola. A falta de interlocução entre pesquisadores/as e professores/as situados no chão escolar se coloca ainda como um desafio. E isso se dá por diversos fatores, tais como a falta de incentivo em desenvolver ciência; a falta de vagas para que professores/as continuem sua formação e atinjam outros níveis de ensino como Mestrado e Doutorado, potencializando os espaços onde estão inseridos; como também, uma outra lógica que inverta o papel da produção científica enquanto demarcador no currículo lattes para pontuação acadêmica.

Acrescido a isso, Betti et al. (2004) quando tratam sobre as linhas de pesquisa da Educação Física revelam que pesquisas pedagógicas e socioculturais por tratarem de fenômenos de ordem local pouco interessam para publicações internacionais, o que não acontece como via de regra em pesquisas que tem por natureza as áreas de Exatas e Biológicas que tomam fenômenos do mundo físico/ biológico, ou seja, de leis universais para justificar e desenvolver seus estudos.

Convencidos da importância da divulgação em formato de *papers*, revista eletrônica, livros, necessitamos de alternativas para o acesso e mais que isso, para possível aplicação, desenvolvimento, alternativa para as necessidades da escola. A crítica se faz sobre o que de possibilidades, de retorno é ofertado as escolas.

O que balizou as produções aqui analisadas e acreditamos que as pesquisas como um todo voltadas para a Educação Física Escolar foi o desejo genuíno de compreender, desvelar, identificar, experienciar o que se tinha na

realidade escolar e gerar transformações possíveis. Se esse realmente foi o desejo, que tenhamos condições de concretizar.

A linguagem acessível das produções que desvelam a prática pedagógica, e como pôde ser visto nos estudos analisados, refrigera o campo da produção do conhecimento em nossa área que muito se preocupa com um quefazer científico-acadêmico que esquece do público que pretende atingir.

Nas pesquisas que tem por base a Educação Física Escolar, temos isso muito bem alicerçado, pois um dos motivos trazidos por Coutinho et al. (2012) revelam quanto às bases teóricas e metodológicas o crescente número de investigações qualitativas, diferenciando-a do campo da Educação Física de modo geral.

Com isso queremos reiterar que apesar das dificuldades ainda latentes de expansão nos estudos da Prática Pedagógica, “[...] as pesquisas atreladas ao cotidiano escolar vêm conquistando um espaço cada vez maior” (COUTINHO et al. 2012, p. 511).

Outra opção são as **Apresentações em eventos acadêmicos**, em eventos nacionalmente reconhecidos e/ou espaços públicos de visibilidade como no caso de concurso para professor.

Apresentei em alguns Congressos. Acho que três ou quatro Congressos que eu o levei em forma de apresentação pra discussão. (P1)

A minha pesquisa depois virou conteúdo do concurso público pra professor do estado de São Paulo. Em eventos científicos, eu sempre estive muito presente no CONBRACE. Interessante porque a primeira apresentação minha sobre o tema foi no CONBRACE em Porto Alegre e foi a primeira vez que qualquer pessoa falou disso na Educação Física. Lembro que me impactou muito o interesse das pessoas do GTT e alguns evangélicos também assistindo à mesa e tensionando. Daí pra frente sempre apresentei meus trabalhos no CONBRACE e sempre fui muito bem recebida. (P4)

Eu participei da ANPED. Tive trabalho na ANPED. Tive trabalho no processo de construção da dissertação, acho que foi do projeto no CONBRACE, eu publiquei um pôster. Participei lá de um GT de comunicação. (P3)

Na medida em que percebemos essa inclinação natural de publicações e eventos científicos, também encontramos colaboração dos/as professores/as nos **Espaços formativos** e no **Diálogo com os/as professores/as**, unidades

que reforçam o enveredamento das pesquisas para outros lugares onde a sociedade se faz presente.

Tivemos uma formação, na qual fui convidada. Apresentei nos próprios **encontros formativos** da prefeitura onde ampliou não só para as professoras que participaram da pesquisa, mas para todas as professoras do município. (P1)

O retorno para a escola foi feito tanto na disponibilização do texto final, quanto no **diálogo com os membros** daquela equipe. (P2)

Em nossas interlocuções, ficou claro que a intenção de trazer o papel social da pesquisa e isso se reverbera pelos relatos trazidos pelos professores/as que se colocaram como colaboradores/as deste estudo.

Ao buscar desvelar esse tipo de abordagem estamos tomando um lado e esse lado é de uma ciência que esteja mais próxima da realidade, que dialogue com as questões que são da realidade e, portanto, não fale dessa realidade como se fosse coisa/objeto, mas com ela na medida em que estamos lidando com sujeitos que tem o direito de dizer também sua palavra. Freire (1986) adverte isso quando elabora um pensamento sobre o fato de não estarmos sós no mundo e, portanto, da necessidade que temos de ouvir para sermos ouvidos. E alerta:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos, quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias (FREIRE, 1986, p.17).

Quando vemos condições que extrapolam o burocrático, a publicação pela publicação, e avançamos em reconhecer uma nova forma de lidar com o produzido, através do diálogo, de encontros formativos, dentre outras, estamos, de fato, comprometidos com um novo modelo de educação baseado num gesto mais humano, crítico e democrático.

5.4.2 “Produto de uma realidade e não produzida sobre”: a produção de conhecimento na/da escola

Tecendo, agora, nossa análise olhar sobre a categoria empírica **Produção de conhecimento em Educação Física Escolar**, nos apropriamos de três unidades de contexto que complementam nosso processo de análise.

Complementam porque aqui se insere a **contribuição** ofertada pelos professores/as ao espaço escolar que foi desenvolvida a pesquisa, como também o **retorno** desses estudos e as **aproximações e distanciamentos entre a universidade e a escola**.

Quando trazemos à tona a unidade **Contribuição** para o bojo da nossa discussão percebemos a valorização trazida por uma professora quanto aos **Saberes desenvolvidos na escola**. Diz ela:

Eu acho que a gente traz, de fato, a contribuição, principalmente, no sentido de valorizar os **saberes que são desenvolvidos na própria escola**. Um saber que emana da própria prática pedagógica. (P1)

Nesse ponto, é interessante perceber uma fala direcionada aos professores/as situados na escola que em determinados momentos não se reconhecem como produtores/as, também, de conhecimento. E, portanto, nesse paralelo, a professora entrevistada considera que uma das contribuições do seu estudo se deu em mostrar que sim, há um saber desenvolvido que precisa ser expandido, socializado, e nessa dinâmica, ressignificado.

Quando trazida essa mesma questão para outra professora, apreendemos uma outra percepção do que seria a contribuição para o espaço escolar. Nesse ponto, nos deparamos com o termo **Tensionamento**, onde reconhece, para além da dinâmica com o tema, os limites existentes em sua pesquisa científica.

Eu a considero contributiva. Bom... toda pesquisa tem seus limites, então, eu gostaria, na ocasião, que a minha pesquisa tivesse atingido mais coisas assim do que ela, de fato, atingiu. Mas, eu considero que ela contribuiu em vários sentidos. Primeiro, porque só o fato de eu estar **tensionando** com essas meninas, as coisas que **tensionei**, isso mudou a perspectiva delas sobre a vida, sobre o mundo e sobre a Educação Física. Isso, possivelmente, também transformou a percepção das outras pessoas adultas envolvidas. A ideia era compreender

esse universo, compreender o porquê delas agirem da forma como elas agem, pensarem como elas pensam. E eu acho que nisso eu dei conta; não só de entender como traduzir um pouco para outras pessoas que não estudaram o mesmo tema que eu. (P4)

Quando avançamos ainda na unidade **Contribuição** percebemos uma fala interessante advinda de outro professor onde o mesmo traz a **Contribuição com a própria prática** um dos vieses que nos ajuda a pensar sobre o objeto de uma pesquisa científica que não tem apenas um compromisso social, mas também subjetivo, que ajuda também ao professor-pesquisador em sua prática pedagógica, em seu fazer docente.

Eu estaria mentindo se te dissesse que o meu primeiro esforço não era **contribuir com a minha prática** porque minha preocupação era essa. [...] preciso me tornar um sujeito melhor naquilo que eu faço. Contribuo com a prática dos colegas demais na medida em que eu me implico com o projeto de sociedade. (P2)

Por fim, temos a interpretação enquanto elemento contributivo as **Interfaces/Experiência concreta** trazida por outro professor. Ou seja, a possibilidade de tratar o tema pesquisado com a Educação Física e de como era possível à época trazer essa discussão para sala de aula.

Estou convencido que ela dá uma contribuição muito significativa no sentido mesmo de poder concretamente realizar essa **interface** entre Educação Física, Tecnologia da Informação e Comunicação à época. [...] Acredito que foi uma **experiência concreta** e penso que pode ser inspiradora para outros professores. (P3)

Seja numa visão plural ou subjetiva, aqui, esses professores/as trazem a contribuição deixada através de suas produções como contribuições voltadas para a escola. Afinal, os professores/as colaboradores/as das produções analisadas fazem parte, integram a escola.

E, isso diz muito sobre a próxima unidade que permeia sobre o **Retorno para o espaço escolar**, elemento fulcral quando lidamos com a necessidade de retornar a sociedade aquilo que foi permitido realizar.

Nesse espaço, há retornos mais específicos como é o caso da própria **Avaliação**, da **Interface com outras áreas/ disciplinas** e **Trabalhos integrados**, como também retornos, infelizmente, mais **burocrático** voltado às

questões de entrega do material impresso em biblioteca da escola investigada e/ou na própria instituição formadora.

Como eu era professor junto com eles na escola, a gente passou a operar dessa maneira, tentando fazer esses mesmos exercícios com outras turmas, outras séries. [...] teve uma coisa que a gente gostou muito como professor foi ter um material melhor de **avaliação** porque, antes, a avaliação estava muito focada no professor. [...] acho que também uma coisa legal foi uma certa **interface com outras áreas** (disciplinas) do Ensino Médio. [...] lá tinha um projeto chamado “curtas”, mais à frente, a gente fez **trabalhos integrados** maravilhosos. (P3)

Diferentemente desse último relato, encontramos o outro lado dessa relação entre a pesquisa e o lócus investigado que infelizmente não vai mais além do que se gostaria.

É triste pra mim ter que admitir isso. [...] Burocraticamente foi devolvido. Naquele momento não sei se caberia algum tipo de intervenção pra esse retorno. Então, acredito que, assim, pra escola específica, para os meus interlocutores específicos, o retorno foi muito **burocrático**. [...] quando eu retorno pra escola pra entregar o meu texto, as meninas nem estavam mais na escola. (P4)

A comunidade escolar, os estudantes, principalmente, tiveram acessos informais. Até pensei na formalização do retorno, mas por motivos políticos de uma nova gestão na escola, acabamos sendo afastados daquele grupo de estudantes. [...] Enquanto aprendizagem te digo: estes momentos de socializar aquilo que a pesquisa evidenciou, é de fundamental importância no processo. É importante que isso esteja dentro do planejamento do pesquisador. Me arrependo de não ter planejado este momento, mas hoje faria diferente. (P2)

Mesmo com limitações, outras unidades acrescentam no sentido de olhar para a escola enquanto espaço de **Formação continuada** assim como em formato de **Construção curricular horizontal** evidenciando as potencialidades das pesquisas frente a uma realidade, em muitas ocasiões, nada favorável socialmente.

Na tese a gente teve esse movimento de retomar também dentro de uma **formação continuada** e é legal porque a gente abre espaço pra eles fazerem as suas observações pós pesquisa. Há realmente, né, assim, os professores que não trabalham com dança, por exemplo, começam a expor: “Ah, mas eu teria dificuldade nessa questão. Ou, não, realmente eu consigo”. Então, quando a gente traz para o próprio município isso gera

uma discussão pautada num conhecimento que advém da própria realidade. (P1)

Esse estudo ao mesmo tempo que ele tá acontecendo, vai promovendo reflexões no grupo que estava numa luta pra construção curricular que fosse mais humanizada, assim, uma **construção curricular horizontal**, em que as práticas tivessem sentido para os estudantes. Então, ao mesmo tempo em que eu ia pesquisando, produzindo reflexões, o grupo de professores iam produzindo também reflexões. (P2)

E nessas últimas falas, cabe perceber a promoção de um processo de consciência crítico que ocorreu com todos/as envolvidos/as nas respectivas pesquisas, o qual corrobora com a fala que virou subtópico dessa última parte das análises:

Eu olho muito pra essa dissertação enquanto produto de uma realidade e não como produzida sobre. (P2)

Essa frase contribui no sentido de desvelar o que em muitos pontos deste estudo dizemos: quando tratamos de pesquisa científica e nela há o enveredamento por uma pesquisa de campo, não estamos falando sobre um objeto, mas sim estamos propondo a estar juntos, produzindo juntos enquanto sujeitos que pensam e que dizem sua própria palavra.

Dito isto, avançamos para a última unidade de contexto que abarca as **Aproximações/ distanciamentos entre universidade e escola**.

Silva (2018) ao analisar as produções de Mestrado e Doutorado de um Programa de Pós-Graduação da região nordeste, ao desmistificar o distanciamento do lócus escola em relação com o lócus universidade - “prática” versus a “teoria” - partindo do pressuposto que as produções investigadas traziam dados reais e retorno para escola, conclui que:

O distanciamento que colocamos entre a teoria da universidade em contraponto com a prática da realidade escolar se dá- não pelos trabalhos que não conversam sobre a realidade ou que não tratam da superação de suas problemáticas apontando saídas concretas de como fazer-, mas sim, dos meios de interlocução desses trabalhos com os “sujeitos-fazedores” (SILVA, 2018, p. 35).

Pensando nisso, com o intuito de estabelecer cada vez mais aproximações que distanciamentos entre a pesquisa e a prática pedagógica na escola, nos colocamos no exercício de pensar sobre as aproximações que os/as professores/as concebem a partir dos seus estudos quanto ao modo de

interlocução com os “sujeitos-fazedores”, ou seja, os/as colaboradores/as presentes em suas produções.

O **delineamento metodológico** da pesquisa que viabilizou essa questão dos seminários, da formação direcionado não só às três professoras especificadamente que eu fui em loco, mas ao conjunto de professoras né que nós desenvolvemos a pesquisa. O pós, também, no sentido de trazer o conhecimento produzido para eles... Então, eu acredito que essa pesquisa contribuiu pra esse diálogo universidade-escola, tanto na produção do conhecimento quanto em trazer benefícios pra própria prática pedagógica desses professores. (P1)

Ela possibilitou certa aproximação na medida em que a gestão e os professores da escola passaram a pensar e **problematizar** o tema a partir de um ponto de vista mais acadêmico. (P4)

Uma fala, em particular, rebate no estrito mais pessoal-profissional porque para além do eu-pesquisador/a, o espaço investigado também era de atuação. Com isso, era um pesquisador que vivia naquele local, que estava **implicado** com os demais sujeitos da escola.

Sim. Eu acredito que cada vez que a gente propõe esse tipo de realização e a gente tenta fazer as devidas traduções do que é feito na academia e do que é feito na escola e coloca isso num relatório de pesquisa, a gente aproxima muito mais. E aproxima muito por essa questão que é estar **implicado** com. Não era um pesquisador que estava indo lá no local só pra coletar informações pra produzir algo aqui. Era um pesquisador que vivia naquele local, que realizava trocas cotidianas com aquele espaço e que, por acaso, estava pesquisando aquele espaço junto. Então, eu acho que é esse tipo de pesquisa que propõe, sim, uma ponte entre a academia e a escola. (P2)

Toda pesquisa que se compromete verdadeiramente em trazer contribuição aos espaços investigados, que tem como premissa a transformação social, em seu percurso encontram possibilidades e dificuldades no caminho.

Não obstante, as marcas deixadas por esses dois fatores estão igualmente presentes nos estudos dos/as professores/as analisados. Frente as possibilidades, temos anunciadas:

[...] da gente já ter um grupo formado trabalhando na temática na Prefeitura facilitou minha aproximação com as docentes. Esse contato com elas foi muito importante e na época, com a questão política, trouxe contribuições para a materialização do processo

formativo. Foi necessário dentro da pesquisa trazer professores, fazer esse intercâmbio, dialogar. Inclusive, há aí o diálogo da universidade com a escola. [...] A gente vê um diálogo aí universidade e escola, de fato, acontecendo intermediado pela pesquisa. Eu acho que isso foi uma das características importantes e que a gente comumente, na época, já tentava fazer enquanto pesquisadores, enquanto laboratórios nesses momentos de apresentação, qualificação, defesa... a gente tentava fazer isso: trazer o professor e que ele pudesse, de alguma forma, tá ampliando, levando esse conhecimento para a própria escola. (P1)

Refletindo com a literatura, Coutinho et al. (2012) ao falar sobre essa relação entre Instituições de Ensino Superior e as Escolas questionam sobre como fazer para o que se é produzido na academia chegue até os professores nas escolas e mais, que atenda as demandas da sociedade e não seja estéril ou restrito o conhecimento nas mãos de poucos.

Lendo o relato trazido por uma das professoras acima, evidenciamos uma dessas formas que pode ser trazendo os/as professores/as do “chão da escola” para o processo de pesquisa com a finalidade de que levem essa produção para o seio da sua Prática Pedagógica e minimizando essa distância entre o discurso acadêmico-científico das universidades e o cotidiano das escolas (CARVALHO, 2002).

Ainda situado nesse contexto de possibilidades, há uma introdução mais aberta de outro professor de como a ciência em muito contribui no âmbito escolar. Diz ele:

As potencialidades eu acho que tão nesse lugar também de você olhar para a própria prática, sabe. De você se implicar com o objeto que faz sentido no seu dia a dia. Você não tá ali só pelo título. Quando a gente escolhe um campo de transformação social como é a escola, quando a gente reconhece esse espaço da escola como esse lugar que remete a uma ideia de sociedade, que remete a um modelo que é hegemônico, mas que também tem muitas resistências, eu acho que a gente tá fazendo uma opção que é ideológica também. Então, essa potencialidade do trabalho é muito legal porque tu vê o brilho nas pessoas, sabe, a vontade de transformação, o uso da ciência em prol de uma reflexão que te leve a mudança. A importância do conhecimento científico que vem aí dessa conexão com o chão da escola, eu acho que ela é, talvez, um dos motores que pode nos levar a transformações sociais. (P1)

Ao completar sua fala, há outro apontamento do mesmo professor que se dá na conexão entre o conhecimento científico e o chão da escola e sua importância em possibilitar transformações sociais positivas.

Nos demais relatos, percebemos uma visão de diálogo com outras áreas e de um reconhecimento em realizar uma pesquisa científica, em produzir conhecimento envolvendo a própria ação pedagógica.

Eu percebi que era possível dialogar a Educação Física com essas outras áreas de conhecimento e que era possível não só a gente se alimentar do conhecimento produzido pela antropologia, mas como era possível também a gente (Educação Física) fornecer conhecimento pra Antropologia. (P4)

Em termos de possibilidades, a pesquisa que a gente fez passou a ser realizada pelo grupo de professores. A gente melhorou a associação com os trabalhos interdisciplinares, com a produção de vídeo... a associação com a forma do planejamento. Dentro de uma pesquisa assim existe a chance de você ter um adensamento maior porque existe uma estrutura teórica, uma fundamentação teórica e isso certamente faz com que a proposta seja melhor. (P3)

Apoiado em Bracht (2015), onde o mesmo traz uma discussão exposta por Carr (1990) pelo enviesamento da noção no âmbito acadêmico de “aplicação” de teorias na prática, aqui visualizamos o oposto. Se por um lado os/as professores/as tinham uma tendência em apenas aplicar teorias desenvolvidas por acadêmicos, há aqui um retrato de autonomia e coletividade no trato com a produção do conhecimento.

Entretanto, por lidarmos com um sistema complexo e dinâmico que é a escola, as dificuldades são questões aparentes e que precisam ser expostos a fim de que sejam superados.

Um panorama de desafios fora posto pelos/as professores/as dos estudos analisados. Houveram debates que circularam por pautas mais amplas como valorização, falta de investimento, tempo às específicas como desafios de ordem intelectual e corporal, sem contar no processo de se comprometer a estudar um tema antes não falado, refletido, discutido.

Quanto a dificuldade (pensa) assim, tiveram muitos desafios... a valorização né, por exemplo, na época para trazer a professora, a Dionísia Nanni, pra cá teve um investimento que foi extremamente necessário da Instituição Pública também, embora, eu, em contrapartida, tenha participado financeiramente.

A gente faz muita pesquisa observacional, principalmente em sala de aula, em ambientes de quadra, de ginásio, é... materiais de pesquisa apropriados né e aí a gente com pouco investimento no laboratório dificulta na qualidade da pesquisa. No sentido da materialidade dos recursos de pesquisa, eu acho que há pouco investimento para a pesquisa qualitativa. (P1)

Das dificuldades, uma delas é essa questão do tempo. Eu acho que a gente tá tão imerso em processos e esses processos tem se acumulado numa velocidade tão grande que a gente tem pouco tempo de reflexão. A gente tem pouco cuidado com a saúde mental dos nossos pesquisadores e os processos de vida parece que caminham cada vez mais pra esse lugar: do muito trabalho, da pouca reflexão, da reprodução. (P2)

A falta de tempo é o pior. Foi o pior. A maior dificuldade. Ter que trabalhar, estudar e fazer pesquisa. (P3)

A principal dificuldade foi a inserção no meio evangélico. [...] Eu tive um desafio que foi um desafio corporal mesmo. Eu me lembro de ter chegado no primeiro dia na igreja sem me dar conta de como eu era diferente daquelas mulheres. E pensa: eu era jovem (risos), frequentava o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, então né, assim, as minhas vestimentas, o meu jeito de ser, era uma coisa muito diferente daquelas mulheres. Então eu parei. Quando eu ia para a Igreja eu não usava brinco, eu tirava o esmalte das unhas, eu ia com calça, eu ia com vestido longo, não usava nenhum tipo de decote, nada assim, para elas entenderem o meu respeito por elas e também me acolherem. E também um desafio intelectual porque eu passei 4 anos da Graduação e mais dois de Especialização estudando outras coisas, então me apropriar da teoria foi muito dolorido, assim, em alguns momentos [...] como não tinha nada produzido sobre o tema, eu não tinha a quem me reportar. Eu não tinha um referencial teórico falando sobre isso. Então, eu considero que o meu trabalho foi um pouco pioneiro nesse sentido porque eu fui a primeira pessoa a colocar em diálogo a Educação Física com a Antropologia da Religião. E não foi fácil fazer isso. (P4)

Encontramos, pois, uma gama de desafios que engloba o modelo de produção do conhecimento existente, problemas mentais nos pesquisadores/as desencadeados pela hiperprodutividade acadêmica, bem como o trabalho que acontece ao mesmo passo que a formação na universidade.

Ao nos depararmos com essas falas, percebemos os déficits ainda existentes que circulam na academia e na escola, na produção e na intervenção, mas ao mesmo tempo nos mobiliza para a reflexão e o debate nesses e em outros espaços, pois o que queremos é que a pesquisa alcance sua totalidade, que chegue nos espaços ao qual se destina, permitindo que o

sujeito- aqui circunscrito, professor/a-, de fato, ganhe autonomia. Que as portas se abram para um novo tempo, onde os/as professores/as tenham possibilidade de qualificar sua Prática Pedagógica para melhor servir, melhor fazer e transformar o chão da escola em que atuam.

“MAS É PRECISO TER FORÇA, É PRECISO TER RAÇA, É PRECISO TER GANA SEMPRE”²⁹: considerações finais

Enfim, chegamos ao que podemos chamar de considerações finais. Sem tomar como pretensão a finalidade ou sequer esgotamento do objeto de pesquisa estudado, registramos ser, no entanto, um produto inacabado, em construção, assim como nossa vida enquanto seres humanos.

Nesta etapa, temos como orientação sul tecer uma reflexão assim como analisar o movimento tomado pelo presente estudo e, com isso, desvelar pontos de encontros, mas também desencontros com o trato da produção de conhecimento em Educação Física e como as pesquisas que investigam a prática pedagógica trazem enquanto limites e possibilidades a relação teoria e prática, universidade e escola.

Tivemos como intencionalidade e, portanto, problema de pesquisa reconhecer quais foram as contribuições das produções sobre a prática pedagógica em Educação Física dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil quando tratam dos espaços escolares?

Desse modo, procuramos analisar os impactos da produção do conhecimento da linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física dos Programas de Pós-Graduação em caráter nacional, de forma também a reconhecer a relevância da pesquisa no pensar/fazer da prática pedagógica na Educação Física Escolar, revelando como vem sendo problematizado as produções dessa linha de pesquisa, a formação e a própria intervenção na prática pedagógica desses professores/as da área.

No trajeto estabelecido por nós, partimos por entender primeiramente o lugar da pós-graduação no Brasil, situando não somente o marco legal, mas o histórico, sendo nesse ponto de nossa escrita, a discussão, por exemplo, de que o nosso país se coloca como um dos últimos a trazer a Pós-Graduação e que isso é reflexo do próprio processo de colonização reverberando na própria consolidação da universidade no Brasil, até porque não se pode falar em Pós-Graduação sem estabelecer relação com a universidade, em especial, a pública.

²⁹ Música “Maria, Maria” do Artista Milton Nascimento, lançada em 1978.

Nesse interim, abarcamos desde os marcos importantes de criação, institucionalização, através do parecer 977 de 1965, o parecer 77 de 1969, aos planos nacionais de Pós-Graduação, o debate com as agências de fomento, inclusive os modelos que dão sustentação a nossa Pós-Graduação estabelecidos na Europa e Estados Unidos, sendo este último modelo presente até os dias atuais.

Para além de situar sob esses vieses, houve a necessidade de anunciar esse campo como um campo de disputa e, como tal, trazendo um olhar minucioso aos embates políticos, sociais e econômicos que permearam esse nível de Educação. Ao mesmo tempo em que fizemos esse investimento numa escrita da Pós-Graduação nacionalmente, buscamos trazê-la para a Pós-Graduação em Educação Física que acontece ao mesmo tempo que a do Brasil, aparecendo em meados da década de 1970 a maioria delas.

Ao situar o país, encontramos uma gama de interlocutores dos chamados por nós de clássicos, mas também, contemporâneos, que compreenderam uma base teórica sólida onde traz consigo a discussão da Pós-Graduação no Brasil, transita pela Pós-Graduação em Educação Física, revelando marcas do processo desigual, territorialmente falando, de seus cursos e programas; disputas, o qual evidenciamos até hoje uma atração fatal da Educação Física pela Biodinâmica em detrimento de uma subjugação das áreas Sociocultural e Pedagógica, além dos embates entre quantidade e qualidade quando falamos de produção de conhecimento em nossa área.

Com isso, nosso estudo se debruçou em compreender a constituição da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, bem como situar o contexto da produção científica na área de Educação Física para contextualizar o cenário das produções oriundas dos programas em análise. O que nos permitiu compreender que mesmo cientes do aporte quantitativo crescente de pesquisas que se debruçam sobre a Prática Pedagógica, ainda são poucas aquelas voltam seu olhar também para as pesquisas de campo que adentrem, de fato, na intervenção pedagógica.

A observação-participante e as entrevistas são as técnicas mais utilizadas nessas mesmas pesquisas em detrimento de outras como: uso de diários de campo, formação, entre outras ações mais interativas. Ainda é ínfimo o número de pesquisas que escolhem a pesquisa-ação, autoetnografia,

etnografia, pesquisa colaborativa como escolhas metodológicas de pesquisa.

Certos da variedade de temáticas na linha de pesquisa investigada e reconhecendo seu viés de formação profissional, cabe, por último, denotar o processo de instrumentalização e sistematização do eu-docente, o que, por vezes, traz uma perspectiva voltada apenas para o professor/a, sendo poucas as pesquisas que se debruçam sobre as demandas da escola, da relação professor-estudante, interessando a resolução de problemáticas de um sujeito em específico.

Ao longo desse processo, sentimos a necessidade de inserir o contexto de práxis nesse debate, afinal, como nossa discussão circunda sobre a prática pedagógica e as contribuições das pesquisas para esse meio, se fez necessário trabalhar com conceitos trazidos por Adolfo Sánchez Vázquez e Paulo Freire dessa relação da teoria e prática no quefazer docente-discente no âmbito escolar. Esta discussão nos permitiu não somente nos aprofundar sobre uma das nossas categorias centrais do estudo que é a Prática Pedagógica, como também compreender que somente através da práxis autêntica e verdadeira, que é a reflexão e ação de maneira simultânea, que poderemos, enfim, aspirar por um conhecimento que ultrapasse a dimensão ingênua da realidade a qual estamos submetidos, perspectivando uma consciência crítica, humanizadora e libertadora.

Em nossa fase de campo, etapa final de nosso estudo, através da entrevista semiestruturada, chegamos aos quatro professores/as-pesquisadores/as dialogando com as categorias empíricas, sendo este um ponto muito importante do nosso trabalho, pois, para além de ser o máximo que conseguimos adentrar na realidade, nos permitiu também pensar e ressignificar a produção do conhecimento e a prática pedagógica.

Tarefa essa tensionada por marcas de uma Educação Física que vem produzindo e investigando a escola de maneira expressiva no começo do século XXI. E, isso se revela nas falas dos/as professores/as entrevistados/as, quando denotam dificuldades em produzir conhecimento como a falta de investimento físico, de reconhecimento, valorização e estrutura ao se tratar de pesquisas qualitativas que falam sobre o cotidiano escolar. Mas, que, ao mesmo tempo, ao pesquisar a Educação Física Escolar através dessas produções analisadas, denota resiliência, diz que estamos aqui, que

construímos e fazemos ciência. E mais, ajuda-nos na compreensão de que é importante o que se tem no chão da escola, importante pesquisar com os/as professores/as que estão na lida, em suas aulas, em suas dinâmicas pedagógicas.

Cientes de que que a transformação do ambiente educacional se dá, de maneira significativa, na relação professor-estudante, entendemos igualmente que o papel da pesquisa científica enquanto possibilidade de superação da realidade investigada torna-se, também, um papel necessário na construção de uma sociedade emancipada.

Evidenciamos, hoje, uma aproximação maior da pesquisa realizada na Pós-Graduação com a universidade percebendo marcas positivas de contribuição para a formação e desenvolvimento científico, mesmo diante de um panorama pouco favorável como falta de recursos suficientes para produção de conhecimento, inclusive, dentro dos próprios laboratórios de pesquisa, ocasionalmente servindo como mero instrumento avaliativo nos cursos de formação continuada.

Nosso objetivo principal, foi trazer essa discussão da universidade e da escola não no sentido de separá-las, colocá-las em suas respectivas caixas, mas, sim, mostrar que elas estão juntas, imbrincadas uma na outra e que não cabe essa dissociação em trazer a universidade como produtora de conhecimento único sabendo que a escola é de onde essas pesquisas emergem. Então, mais que objetos, a precisamos encontrar essa parceria, esse entendimento de professores/as e os/as estudantes que estão enquanto sujeitos/as inseridos na prática, como produtores/as de conhecimento.

E percebemos essas marcas quando vemos, através das nossas análises, o interesse em fomentar o debate sobre a formação inicial e continuada dos professores/as, a divulgação dos seus estudos como forma de pensar alternativas à prática pedagógica e a formação de professores/as e do encarar a escola como um lugar de produção de saberes, diminuindo o hiato ainda entre ela e a universidade. Necessitamos, portanto, de construção de pontes, de aplicabilidade das pesquisas que surgem das problemáticas encontradas nas escolas.

“Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana, sempre...”, se quisermos continuar na lida, na mobilização, na ação de que

professores/as enxerguem as pesquisas acadêmicas enquanto trunfo essencial no seu pensar/fazer na prática pedagógica, inovando e se desafiando a abordar os elementos da Cultura Corporal em sua totalidade e de maneira crítica, como também a universidade, enquanto produtora de conhecimento, siga no movimento de fomentar e socializar pesquisas de cunho pedagógico, valorizando a escola mais que um campo investigativo, mas também de propagação do saber.

Mesmo identificando as potencialidades encontradas nas pesquisas que discutem e trazem como tema central a escola, o verdadeiro hiato que se coloca nesse lugar da teoria e prática, da universidade e escola, é perceptível quando olhamos diretamente para os meios de interlocução das produções com os professores/as que estão na prática pedagógica. E isso se dá desde o movimento histórico-social da Educação Física no trato com a pesquisa negligenciada nos currículos de formação inicial e continuada, como também nesse retorno das produções finalizadas, que ainda se revelam tímidas e não impactam diretamente nos grupos que serviram como dados nas pesquisas.

Percebemos, nesse interim, uma nova limitação que, no momento, não conseguimos suprir neste trabalho devido ao tempo e objetivos nele traçados. Mas, que deixa sua contribuição no que tange as produções e a realidade escolar e espera que novos estudos sejam realizados a fim de trazer contribuições que estabeleçam, cada vez mais, aproximações que distanciamentos entre a pesquisa científica e a prática pedagógica dentro e fora dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 241-263, out/dez 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/27727>. Acesso em: 10 jan. 2021

ALVES, Miriam. F.; OLIVEIRA, João. F. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBPAAE** - v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/53680>

ALVES, Cristiane. P.; PINTO, Marcos Rogério S.; BIDÓIA, Juliana F. Ressignificação da Educação. *In*: BATAGLIA, Patrícia Unger; ALVES, Christiane Paiva (Org). **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 148-166.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 10 ed. São Paulo: Papyrus, 2001a.

AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação e Financiamento de Instituições de Educação Superior: uma comparação dos governos FHC e Lula. **Atos de Pesquisa em Educação**- PPGE/ME FURB, Blumenau: v. 4, nº 3, p. 321-336, set./dez. 2009.

Disponível: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1721>

AUTORES, Coletivo de. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

AVILA, Astrid Baecker. **A pós-graduação em Educação Física e as tendências na produção do conhecimento: o debate entre realismo e antirrealismo**. 2008. 233f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009.p.132.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. *In*: Brock, C.; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: **Nova Fronteira**, 2005. p. 1-30.

BARATA, Rita de Cássia B. Dez coisas que você deveria saber do Qualis. **RBPG**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 13 - 40, jan./abr. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BECKER, Howard. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BORGES, Cecília. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr/jun de 2011.

BRACHT, Valter *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 11-37, abr/jun de 2012.

BRACHT, Valter. **Educação Física, Método Científico e Reificação**. In: STIGGER, Marco Paulo, (Org.) *Educação Física + Humanas*. Campinas, Autores Associados, 2015. p. 1-21.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977/65. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto e Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Plano Nacional de Extensão*. 2000. Link de acesso:
http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextensao_1.pdf

BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. **Ministério da Educação MEC – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Brasília, DF: dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES; 2010. v.1.

CASTRO, Pedro Henrique Z. Caiado de *et al.* A produção científica em Educação Física de 2001 a 2010: caminhos da construção de um campo. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 869-882, jul./set. de 2017.

CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.

CERVO, Amado. L.; BERVIAN, Pedro. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. set/ out/ nov/ dez, 2003 n. 24.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1985.

COSTA, Jonatas, M. **Educação Física Escolar e a linguagem audiovisual: uma proposta de ação pedagógica**. 2010.173f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

COUTINHO, Renato Xavier *et al.* Análise da produção de conhecimento da Educação Física brasileira sobre o cotidiano escolar. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 491-516, julho de 2012.

CRUZ, Lucas, L. **As bonitezas da EJA: dos compassos e descompassos que (re)formam a cultura escolar da EJA em uma escola de Canoas/RS – notas autoetnográficas**. 2017.104f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CUNHA, Luiz. Antônio. C. R. **A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social**. R. Adm. Emp., Rio de Janeiro, v. 14, n. 5, p. 66-70, set./out. 1974.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DURHAM, Eunice. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2003.

GAMBOA, Silvio S. **A pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Ed. Chapecó-SC. 2007.

HÚNGARO, Edson M.; PATRIARCA, Amanda C.; GAMBOA, Silvio S. A decadência ideológica e a produção científica na Educação Física. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 43-67, jan./abr. 2017.

FONSECA, João. José. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FLORÊNCIO, Samara, Q. N. **O ensino da dança na Educação Física Escolar: resignificando o saber docente a partir da proposta dança-educação**. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2011.

FRASSON, Jéssica F; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro S. A produção científica resultante de teses e dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação Física no período de 2013 a 2017. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-13, Dez, 2019.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

FREITAS, Sérgio F. T. Mais algumas notas sobre a transição da pós-graduação brasileira. **RBPG**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 19 – 32, março de 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI**. Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG: 17 de outubro de 2010.

GATTI, Bernardete A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Rev. Bras. Educ.** n. 18, p. 108-154, set/out/nov/dez. 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da educação física escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 9-24, set. 2009.

GUIMARÃES, Valter. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOKUBUN, Eduardo. Pós-Graduação em Educação Física no Brasil: indicadores objetivos dos Desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 9-26, jan. 2003.

KUHN, Thomas. S. 2011. **A tensão essencial**. Trad. Marcelo Amaral Penna-Forte, São Paulo: UNESP.

KUNZ, Eleonor. Pós-Graduação em Educação Física no Brasil: o fenômeno da hiperprodutividade e formação cultural. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 1-13, jan/jun. 2012.

LARA, Larissa Michelle. Os pecados capitais da Educação Física brasileira e suas demarcações constitutivas. **Educação e Fronteiras**, v. 6, n. 18, p. 94-110, set./dez. 2016.

LAZAROTTI FILHO, Ari. *et al.* **Modus Operandi da Produção Científica da Educação Física: uma análise das revistas e suas veiculações**. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 23, n. 1, p. 1-14, 1 trim. 2012.

LIRA, Gustavo. J. S. **A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio: experiências da prática pedagógica em uma escola da cidade do Recife/PE.** 2017. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2017.

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

MANOEL, Edison J.; CARVALHO, Yara M. Pós-graduação na Educação física Brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago. 2011.

MARTINS, Lígia. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico na construção do conhecimento na universidade.** Bauru: texto publicado pelo departamento de psicologia da UNESP - Universidade Estadual Paulista campus de Bauru. Link de acesso: file:///C:/Users/Leonardo/Desktop/L%C3%ADgia%20Martins.pdf

MARTINS, Núbia Rosa; SILVA, Rossana Valéria de Souza e. **Pesquisas Brasileiras em Educação Física e Esportes: tendências das teses e dissertações.** 2006. Disponível em: http://www.nuteses.ufu.br/trabalho_2.pdf. Acesso em: 22 de agosto de 2022.

MASSONAT, Jean. **Les Techniques d'enquete en sciences sociales.** Paris, Dunod, 1998.

MEDEIROS, Flávio, R. C. **O trato pedagógico do conteúdo luta nas aulas de educação física em escolas da rede estadual de Pernambuco.** 2013.185f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2013.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do Corpo e "Mente".** Campinas: Papirus, 1986.

MINAYO, Maria Cecília S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4. ed. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1996.

MINAYO, Maria Cecília S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOLINA NETO, Vicente M. Formação profissional em Educação física e Esportes. *In*: CONBRACE, 10, 1997, Goiânia. **Anais.** Goiânia: Potência, 1997. v. 1.

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua história de vida *in*: NÓVOA. (Org). **Vida de professores.** 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000. p. 11-30.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. A Pós-Graduação Brasileira e o Sistema de avaliação (Org.) **Pós-graduação e avaliação: impactos e**

perspectiva no Brasil e no cenário internacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

PEREIRA, Eliene L. **A Educação Física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do Recife.** 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angél. **O pensamento prático do professor:** a formação do professor como profissional reflexivo. *in:* NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RANGHETTI, D. S.; GESSER, V. Um design de currículo para a formação inicial de professores (as): um projeto em construção. **Contrapontos**, v. 4, n. 2, p. 305-324, Itajaí, maio/ago. 2011.

RIGONI, Ana Carolina, C. **Corpos na escola: (des)compassos entre a Educação Física e a Religião.** 2013. 176f. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SACARDO, Michele Silva; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Balanço bibliométrico da produção científica em Educação Física e Educação Especial oriunda de teses e dissertações. **RBPG**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 111 - 135, março de 2011.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIN, Silvino. **Educação Física uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí: Unijuí, 1987.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SANTOS, Boaventura de S. Universidade no Século XXI: **Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** Texto apresentado nos debates sobre a reforma Universitária organizada pelo Ministério da Educação em. Brasília: MEC, 2004.

SANTOS, Boaventura de S. **Portugal Ensaio Contra a Autoflagelação.** São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42º. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Leonardo A. **Pesquisar a prática pedagógica**: uma análise das produções científicas na área de Educação Física Escolar. Recife, 2018.

SOUZA, Júlia Paula Motta de. Epistemologia da Educação Física: análise da produção científica do programa de pós-graduação da faculdade de educação física da UNICAMP (1991-2008). **Motrivivência**, Santa Catarina, n 36, p. 247-267, jun./2011.

SOUZA E SILVA, Rossana Valéria de. **Pesquisa em Educação Física: determinações e implicações epistemológicas**. 1997. p. 290. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; TAVARES, Marcelo Soares de Melo; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

STIGGER, Marco Paulo; SILVEIRA, Raquel da; MYSKIW, Mauro. O processo de avaliação da Pós-Graduação em Educação física e Ciências do Esporte no Brasil e algumas das suas repercussões cotidianas. *In*: RECHIA, Simone *et al.* **Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015. p.15-56.

TAFFAREL, Celi N. Z. **A formação do profissional da educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. 1993. 289f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TANI, Go. Os desafios da Pós-Graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 79-90, set. 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan-abr./2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes: 2002.

TENÓRIO, K. M. R. **Organização curricular dos saberes escolares da educação física**: nexos e relações com a perspectiva crítico-superadora. 2017. 323f. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, Tarcísio M. Ensino de Educação Física e Formação Humana *in*: MARCASSA; ALMEIDA JÚNIOR; NASCIMENTO. (Org). **Prefácio**. 1. ed. Appris Editora, 2021. p. 1-9.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma P. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VERHINE, Robert E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.

WIGGERS, Ingrid D. *et al.* Um “raio-x” da produção do conhecimento sobre Educação Física Escolar: análise de periódicos de 2006 a 2012. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 831-845, jul./set. 2015.

ANEXOS

ANEXO 1

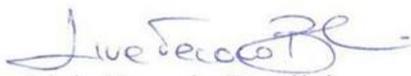
**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE
(ELABORADO DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO NO 466/2012 –
CNS/MS)**

Eu, **Leonardo Alves da Silva**, pesquisador responsável pelo projeto “**A Produção do Conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil: contribuições à prática pedagógica e formação profissional**”, sob orientação da Prof^a Dra. Livia Tenorio Brasileiro, estabelecemos prover procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros e que o acesso a estes dados ou em outra base de dados será utilizado somente para o projeto ao qual está vinculado.

Recife, 18 de março de 2022



Prof. Leonardo Alves da Silva



Profa. Dra. Livia Tenorio Brasileiro

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/MS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “**A Produção do Conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil: contribuições à prática pedagógica e formação profissional**”, que está sob a responsabilidade do pesquisador Leonardo Alves da Silva sob a orientação da Prof^a Dra. Lívia Tenorio Brasileiro, apresentando como objetivo, reconhecer a contribuição das pesquisas sobre a Prática Pedagógica e Formação profissional em Educação Física, oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação Física, frente a realidade educacional brasileira.

Para a realização deste trabalho, será utilizado como **método** a entrevista semiestruturada, onde através de um questionário mais flexível, possamos denotar nas falas dos professores/as pesquisadores/as as contribuições de suas pesquisas para o ambiente escolar e promover novos passos que aproximem a pesquisa científica da prática pedagógica. Após a conclusão da pesquisa, o trabalho será socializado com os/as professores/as pesquisadores/as participantes da pesquisa.

Quanto aos **riscos e desconfortos**, é necessário destacar que uma vez que o instrumento de coleta de dados se baseará na entrevista semiestruturada, compreendemos que os possíveis riscos estão relacionados a participação neste instrumento, e quaisquer riscos causados aos participantes, serão arcados pelos pesquisadores, como também pela instituição na qual esta pesquisa se encontra.

Os/as participantes terão os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável.

Todos os cuidados éticos serão realizados para garantir os direitos do sujeito pesquisado. As informações obtidas por meio do instrumento serão arquivadas no laboratório em um banco de dados não restando qualquer possibilidade de vazamento da amostra que venha comprometer de qualquer forma o entrevistado, e logo após a conclusão do estudo todos os dados serão descartados.

Ao que concerne ao **anonimato dos participantes** da pesquisa,

pretendemos solicitar autorização aos mesmos para utilização de seus reais nomes, já que a intenção é justamente contactar os/as professores/as pesquisadores/as das produções realizadas nos Programas de Pós-Graduação.

No que concerne aos **benefícios**, esta pesquisa pretende contribuir para o trato da produção de conhecimento/ pesquisa na prática pedagógica dos/as professores/as. Assim, conseqüentemente, qualificar e aproximar entre o que é produzido na academia e a realidade no chão da escola.

Em caso de dúvidas, você pode procurar o pesquisador responsável por estapesquisa, por meio dos seguintes contatos:

Pesquisador Responsável: Leonardo Alves da Silva

E-mail: leo.alve19@gmail.com

Telefone: (81) 99796-8369

Endereço: Rua Arnóbio Marques, nº310, Santo Amaro, Recife – PE. CEP: 50.100-130.

Em caso de dúvidas não resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao **Comitê de Ética em Pesquisa - Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE** da **Universidade de Pernambuco**, localizado à Rua Arnóbio Marques, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, CEP:50.100-130. Telefone 81-3183-3775 ou ainda através do e-mail: cep_huoc.procape@upe.br

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIA

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar do estudo **“A Produção do Conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil: contribuições à prática pedagógica e formação profissional”**, bem como, autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO 3

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pesquisador: LEONARDO ALVES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57282422.7.0000.5207

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.399.070

Apresentação do Projeto:

Pesquisadores procuram reconhecer: quais as contribuições das produções sobre a Prática Pedagógica em Educação Física dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF no Brasil, quando tratam os espaços escolares? Desse modo, buscamos analisar os impactos da produção do conhecimento da linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física dos Programas de Pós-Graduação em caráter nacional, de forma a reconhecer a relevância da pesquisa no pensar/fazer da prática pedagógica na Educação Física Escolar, revelando, através das produções desta linha de pesquisa, como vem sendo problematizado a formação e a intervenção pedagógica de professores/as. A pesquisa se pauta em uma abordagem qualitativa, realizando uma pesquisa bibliográfica e documental, tomando como referência a produção do conhecimento de quatro Programas de Pós-Graduação, um de cada região do Brasil na linha de pesquisa prática pedagógica e formação profissional, com ressalva à região Norte por não dispor da linha investigada. Pretende-se, ainda, adentrar em uma pesquisa de campo, através da entrevista semiestruturada, para dialogar com professores(as)-pesquisadores(as) destas produções. Para o tratamento e interpretação dos dados, nos aproximaremos da técnica de análise de conteúdo do tipo categorial por temática. Nosso estudo se debruça nas reflexões sobre a constituição da Pós-graduação stricto sensu no Brasil, bem como situa o contexto da produção científica na área de Educação Física, para contextualizar o cenário das produções que tomam a realidade educacional como foco.

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-010

UF: PE **Município:** RECIFE

Telefone: (81)3183-3657

E-mail: comite.etica@upe.br



Continuação do Parecer: 5.399.070

No segundo momento, pretendemos adentrar na pesquisa do tipo documental, onde iremos nos dispor a mapear e analisar a produção do conhecimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física brasileiro – linha/área da Prática Pedagógica e Formação Profissional.

Em consequente, no terceiro momento, pretendemos adentrar na pesquisa de campo, onde visamos reconhecer os limites e as possibilidades apresentados pelas pesquisas sobre Prática Pedagógica e Formação Profissional dos programas de Pós-Graduação em Educação Física do nosso país.

E, por fim, no quarto momento analisaremos os dados coletados, por meio de uma entrevista semiestruturada, na intenção de reconhecer a contribuição das pesquisas sobre a Prática Pedagógica e a Formação profissional em Educação Física, oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, frente a realidade educacional brasileira, possibilitando tecer considerações acerca da relação entre o que tem sido produzido enquanto conhecimento nos programas delimitados e a prática pedagógica dos/as professores/as nos espaços socioeducativos pesquisados. A viabilidade da realização das entrevistas terá como indicativo inicial a disponibilidade do professor(a)-pesquisador(a) de atuar como colaborador da pesquisa através de um contato prévio via e-mail, ligação ou visitação ao seu local de trabalho (em caso de estar situado próximo a cidade em que a presente pesquisa esteja em desenvolvimento). Respeitando o tempo em que estiver disponível, atendendo a todas as recomendações dispostas na questão ética e tendo como reponsabilidade esclarecer todos os pontos dispostos no documento, pretendemos realizar as entrevistas recorrendo ao G. Suite – Meet, com gravação de áudio e vídeo com os pesquisadores(as) territorialmente distantes, sendo as mesmas gravadas também por gravador físico para garantir a íntegra da mesma e evitar perda de qualquer trecho, duplicando a segurança da mesma; e presencialmente - através de gravador portátil e por celular para segurança no arquivamento integral da mesma, sem precisar repetir a entrevista (à depender das condições e flexibilidade postas pelas autoridades sanitárias devido a pandemia da Covid-19) aos próximos situados na Região Metropolitana do Recife e imediações, para posterior transcrição do que foi argumentado/ respondido, através dos questionamentos feitos pelo entrevistador.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Dessa forma, seguindo por essa lógica de compreensão unida com o intuito de aprofundar a temática da produção do conhecimento e sua contribuição para chão da escola, este estudo tem como objetivo geral: reconhecer a contribuição das pesquisas sobre a Prática Pedagógica em

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/n°	CEP: 50.100-010
Bairro: Santo Amaro	
UF: PE	Município: RECIFE
Telefone: (81)3183-3657	E-mail: comite.etica@upe.br



Continuação do Parecer: 5.399.070

Educação Física, oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação Física, frente a realidade educacional brasileira.

Objetivos Secundários:

Nossos objetivos específicos indicam: compreender o percurso de consolidação da Pós-graduação brasileira e, no seu interior, da Educação Física; mapear e analisar a produção do conhecimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física brasileiro – linha/área da Prática Pedagógica e Formação Profissional; e analisar os limites e as possibilidades apresentados pelas pesquisas sobre Prática Pedagógica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física brasileiros.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Compreendemos que os possíveis riscos estão relacionados a participação nas reuniões on-line para construção e coleta de dados, e quaisquer riscos causados aos participantes serão arcados pelos pesquisadores. Declaramos que caso o participante não se sinta confortável em participar das reuniões acima mencionada, iremos consentir com sua escolha sem maiores prejuízos. Todos os cuidados éticos serão realizados para garantir os direitos do participante da pesquisa. As informações obtidas por meio dos instrumentos serão arquivadas não restando qualquer possibilidade de vazamento da amostra que venha comprometer de qualquer forma o participante, e logo após a conclusão do estudo todos os dados serão descartados.

Benefícios:

Acreditamos que os benefícios estão ligados a possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica e qualificá-la durante o processo da pesquisa e com a finalização dela, apresentaremos contribuições para a prática pedagógica dos (as) professores (as) subsidiados da produção de conhecimento existente, estreitando as relações entre pesquisa e ensino na realidade escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº	CEP: 50.100-010
Bairro: Santo Amaro	
UF: PE	Município: RECIFE
Telefone: (81)3183-3657	E-mail: comite.etica@upe.br



UNIVERSIDADE DE
PERNAMBUCO - REITORIA -
UPE



Continuação do Parecer: 5.399.070

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Com relação a pendência apresentada anteriormente: apresentar no protocolo os termos do Ofício 2/2021 para pesquisa virtual, apesar de não ter grifado em amarelo no texto, os pesquisadores inseriram os termos do ofício solicitado.

Obs. Atentar para o prazo de envio de relatório parcial e final como notificação a este protocolo aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado acompanha o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1903065.pdf	22/04/2022 15:38:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	22/04/2022 15:38:22	LEONARDO ALVES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleeoutros2.pdf	23/03/2022 12:06:47	LEONARDO ALVES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	18/03/2022 12:30:40	LEONARDO ALVES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 10 de Maio de 2022

Assinado por:
CLAUDINALLE FARIAS QUEIROZ DE SOUZA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/n°

Bairro: Santo Amaro

UF: PE **Município:** RECIFE

Telefone: (81)3183-3657

CEP: 50.100-010

E-mail: comite.etica@upe.br

APÊNDICES

APÊNDICE 1. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – UPE/UFPB

Mestrado em Educação Física

Projeto de Pesquisa: A Produção do Conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil: contribuições à prática pedagógica e formação profissional

Pesquisadora: Prof. Leonardo Alves da Silva – ESEF/UPE

Orientação: Profa. Dra. Lívia Tenorio Brasileiro – ESEF/UPE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome completo:	
Telefone:	E-mail:
Tempo de atuação na área:	
Escola (s) / Universidade (s) em que atua:	
Vínculo: () efetivo () temporário	

2. DADOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1.1 Onde e quando fez sua formação de Licenciatura? Fez alguma outra formação inicial? E pós-graduação? Em que áreas?

1.2 Atua em alguma escola ou instituição de ensino superior? Desde quando? Com que etapas de ensino?

1.3 Em seu percurso enquanto estudante, no processo formativo inicial, o currículo do seu curso dedicava espaço aos componentes curriculares de cunho pedagógico? Se sim, lembra-se de quantas e quais eram? E quais destacaria e por que?

3. SOBRE SEU ESTUDO/PESQUISA

2.1 O que lhe motivou a desenvolver seu estudo? Como foi construída sua

problemática?

2.2 Metodologicamente falando, de que forma surgiu o interesse em seguir por esse trajeto de ida ao campo? Como fez suas delimitações? Como se apropriou dessas bases teórico-metodológicas?

2.3 Quais foram as dificuldades/ possibilidades encontradas no caminho?

2.4 Enquanto pesquisador/a, como se deu a interação/relação com os sujeitos-participantes, ambiente e a própria intervenção?

2.5 Considera sua pesquisa contributiva para a realidade da prática pedagógica investigada? Se sim, de que maneira?

2.6 Seu estudo retornou de alguma forma para o espaço escolar pesquisado? Se sim, pode descrever como?

2.7 Acredita que sua pesquisa por ter adentrado ao campo possibilitou aproximações mais que distanciamentos entre a universidade e a escola?

2.8 Pode apresentar alguma informação atual do seu campo de pesquisa?

2.9 Como e em que espaços fez a divulgação de sua produção acadêmica?