

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sérgio Inácio Nunes

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
ideações sobre o acadêmico e o pedagógico**

Uberlândia - MG

2014

Sérgio Inácio Nunes

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
ideações sobre o acadêmico e o pedagógico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Silvana Malusá (PhD)

Uberlândia - MG

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N972d Nunes, Sérgio Inácio, 1970-
2014 Docência universitária em educação física : ideias sobre o
acadêmico e o pedagógico / Sérgio Inácio Nunes. - 2014.
230 f. : il.

Orientadora: Silvana Malusá.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação Física - Estudo e ensino
(Superior) - Teses. 3. Educação Física - Currículos - Teses. 4.
Professores universitários - Teses. I. Malusá, Silvana. II. Universidade
Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDU: 37

Sérgio Inácio Nunes

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
ideações sobre o acadêmico e o pedagógico**

Tese aprovada para a obtenção do Título de
Doutor no Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de
Uberlândia (MG).

Uberlândia, 02 de junho de 2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Silvana Malusá
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho
Universidade de Uberaba - UNIOB


Prof. Dra. Maria de Lurdes Almeida e Silva Lucena
Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC


Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dr. Gilberto José Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho aos meus pais Sócrates Inácio Pereira (*In memoriam*) e Antônia Nunes Pereira, que, por terem frequentado a escola por apenas quatro anos, sempre me ensinaram que ela seria o caminho mais indicado para modificar minha trajetória e conquistar uma vida com mais consciência, sabedoria e dignidade.

AGRADECIMENTOS

Depois de quatro anos de estudos concretizo um projeto de vida: tornar-me doutor em educação. O percurso foi longo, difícil e contou com a contribuição de muitas pessoas. Quero neste momento agradecer a ajuda de todas elas, que direta ou indiretamente foram essenciais nesta conquista. Como o percurso é extenso, farei um retrospecto que vai de minha infância até a defesa da tese.

Em 1978 meus pais (que trabalhavam em uma fazenda no município de Santa Vitória, Minas Gerais), contaram com a ajuda dos donos da propriedade e me enviaram para morar com eles em Uberlândia para ter a oportunidade de estudar. Além da ajuda do senhor Pio Bonito e Joanare Frattari Bonito, contei com a valiosa contribuição de meus avós Joaquim Custódio Nunes e Jerônima Nunes da Silva. No ano seguinte meus pais puderam vir também. A infância não foi nada fácil, pois, em virtude da pobreza, eu e todos os meus irmãos tivemos que trabalhar para ajudar no orçamento. Os ofícios variaram, mas em todos eles a honestidade e o compromisso estiveram presentes.

Aos 15 anos tive a chance de trabalhar com meu tio Altino, tia Maria e meu primo Fernando, em uma banca de jornal. Através das revistas e dos jornais aprendi a importância da leitura. Com meu primo Fernando entendi que era possível cursar uma faculdade, algo que até então era inimaginável. Foi aí que cursei Educação Física. Quando tive contato com o primeiro professor levei um susto, pois, até pouco tempo atrás, eu, meu irmão e meu pai havíamos cortado grama na casa dele. Durante o Curso meu primo André me patrocinou por muito tempo em meu esporte favorito: jogo de Peteca.

Terminei a faculdade, e após um longo tempo comecei a trabalhar como professor universitário em uma faculdade em Itumbiara (Goiás). Lá conheci Antônia Luisa Miorim. Ela me mostrou que o mestrado seria o caminho importante para seguir na profissão. No mestrado tive a oportunidade de ser orientado pela professora Selva Guimarães. Ela me ensinou o valor e a importância das pesquisas com história de vida. Teve paciência em lidar com minhas limitações acadêmicas. Com o tempo se tornou minha grande amiga.

Foi também no mestrado que fui apresentado à professora Graça Cicillini e à minha grande amiga Lidônia Guimarães. Sem a ajuda de Lidônia dificilmente teria conseguido defender o mestrado. Isso porque, ela me trancafiou em sua casa e me disse: “Você só sairá daqui quando terminar sua dissertação”. Naquele momento já trabalhava como professor universitário em Araxá (Minas Gerais). Lá conheci e fortaleci os laços de amizade com os

amigos Sérgio Marra, Lidônia, Sirlene, Eliane, Fabiano Dorça e Roberto Candeiro. Eles me incentivaram a prestar concurso para professor na universidade pública. Com medo de que eu desistisse na última hora, Lidônia fez questão de me acompanhar até Ituiutaba e ver de perto minha inscrição. A ajuda foi tamanha, que até o carro minha amiga Sirlene emprestou!!! Graças ao incentivo consegui entrar na UFU (Ituiutaba – Minas Gerais). Assim que passei no concurso Selva me disse: “Não perca tempo! Se prepare para prestar o concurso para o doutorado, o quanto antes.” Antes disso ela me ajudou mais uma vez, me convidando para escrever um capítulo de livro que organizou.

No final de 2009 fui aprovado no Programa de Doutorado em Educação, tendo como orientadora a professora Silvana Malusá, que acreditou em mim e aceitou o desafio de me orientar. A tarefa foi árdua, uma vez que, em razão do trabalho e outros afazeres, eu quase nunca conseguia cumprir os prazos que ela me apresentava. Em nossa conversa inicial Silvana Malusá me ensinou seu primeiro mandamento: “Tudo acontece no doutorado”. Com o tempo o mandamento foi se revelando para as coisas que me trouxeram felicidade, como meu noivado e posterior casamento e outras que irão me entristecer para o resto de minha vida, como a perda de meu pai, ocorrida em 02 de outubro de 2013.

Com Silvana Malusá ganhei maturidade acadêmica e aprendi a dar mais valor na metodologia da pesquisa. No momento da perda de meu pai, Silvana prestou ajuda extrema, transformando-se de fato em uma grande e incontestável amiga. Durante todo o tempo me orientou com presteza e competência. Pude perceber que, além de tudo isso, ela conta ainda com muita sensibilidade - que faz de tudo para esconder.

No período da elaboração do instrumento de coleta de dados contei com a contribuição dos professores Gilberto Miranda e Guilherme Saramago. Já o professor Roberto Bernadino Júnior, foi fundamental no preparo do projeto para o Comitê de Ética. Todos eles se prontificaram em colaborar, tanto na qualificação, como na defesa desta Tese. Além deles contei também com as contribuições da professora Dinah Vasconcellos Terra, que teceu seus comentários no momento da qualificação. Durante a validação do instrumento de coleta de dados, contei com o apoio dos professores especialistas. Através da ajuda deles pude aperfeiçoar o instrumento. Não poderia deixar de mencionar a contribuição prestada pelos professores universitários de Educação Física, que estão lotados nas universidades federais, estaduais e institutos federais, sujeitos dessa investigação, que apesar de suas tarefas, se prontificaram em responder o questionário. Sem eles esta pesquisa não existiria. Agradeço também a todos os professores do Programa de Doutorado em Educação desta instituição, que

direta ou indiretamente contribuíram com nossa formação, seja ministrando as disciplinas ou até mesmo contribuindo para manter a qualidade deste programa por meio de outras funções.

E, obviamente, quero agradecer aos membros da banca de defesa desta tese, Profa. Dra. Silvana Malusá, Profa. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, Profa. Dra. Maria de Lurdes Almeida e Silva Lucena, Prof. Dr. Guilherme Saramago e Prof. Dr. Gilberto Miranda. Agradeço enormemente as contribuições apresentadas.

Durante o curso de doutorado pude ter contato com diversos professores e colegas de turma, todos eles me ensinaram algo de útil para minha vida. Aqui reencontrei o estimado James (Secretário do Programa), que, independente do dia e da hora, sempre tinha no sorriso a melhor forma de nos atender.

Depois de coletados os dados, a ajuda dos professores de estatística Janser Moura Pereira e José Waldemar da Silva foi essencial. Não poderia omitir a colaboração que tive dos colegas da FACIP – Faculdades de Ciências Integradas do Pontal: minhas Coordenadoras de Curso, professoras Betânia Laterza, Lúcia de Fátima Valente e o diretor da unidade acadêmica, professor Armino Quilici Neto. Além deles, todos os professores do curso de Pedagogia da FACIP/UFU merecem meus agradecimentos.

Para conseguir os endereços eletrônicos dos professores participantes dessa pesquisa, contei com a competência de meu cunhado Eduardo Amâncio Pereira. No momento de elaboração do Abstract a contribuição do amigo Roberto Candeiro foi essencial. Sem contar que ele sempre me incentivou a cursar o doutorado.

Foi também durante o doutorado que recebi o convite de meu amigo Leonardo Barbosa e Silva para ajudá-lo na Coordenação da DIESU – Divisão de Esporte e Lazer Universitário. Como meu diretor, sempre me fortaleceu com palavras de estímulo para que eu terminasse logo minha pesquisa e entendeu minhas ausências. Durante este processo acabei me transferindo para a Faculdade de Educação da UFU (FAEFI/UFU). O apoio do professor Guilherme, diretor desta faculdade, foi determinante em minha vinda para Uberlândia.

Retornando à minha família, não poderia deixar de mencionar meus irmãos Sirlene, Sirlei e Sidnei, meus queridos sobrinhos e sobrinhas Ana Clara, Arthur Henrique, Brunna, Gabriel, Isabela e Mariana, assim como minha cunhada Cléia e meus cunhados Luiz Antônio e Fabrício Leite.

Durante todo o período do doutorado contei com minha amada esposa Fran. Você é uma pessoa essencial em minha vida, me trouxe muitos ensinamentos, me reergueu nos

momentos mais difíceis. Sempre acreditou no poder de superação de nossa relação. Foi fundamental durante todo o tempo. Prestou imensa ajuda na leitura, análise e crítica desta tese. Aconselhou-me nos momentos mais delicados. Minha gratidão a você, pelo companheirismo, é atemporal. Te amo!

Encerro meus agradecimentos reconhecendo mais uma vez que todas as pessoas citadas foram muito importantes para que eu conseguisse chegar até aqui. Meu muito obrigado a todos. Finalmente sou doutor em Educação. Algo que em 1978, quando cheguei nesta cidade era impensável. Quem diria que aquele menino que vendia pão de queijo na porta da escola onde estudava, cortava grama, cuidava dos jardins de algumas casas da antiga Vila Militar, vendia jornais e revistas na banca da Praça Tubal Vilela, poderia, um dia, ser professor doutor da Universidade Federal de Uberlândia. Isso foi possível graças a todas as pessoas citadas aqui e muitas outras que a memória ruim não me permitiu citá-las. Mas, acima de tudo, reconheço que meus pais foram determinantes nesta conquista. Meus queridos Sócrates Inácio Pereira (*In memoriam*) e Antônia Nunes Pereira. Quem diria que o distanciamento que vocês tiveram da escola os ajudariam a me mostrar a importância que ela teria em minha vida. Vocês serão sempre doutores em sabedoria, dedicação, amor e superação. Obrigado por tudo!

“Ler é recriar. A palavra final não é dada por quem a escreve, mas por quem a lê. O diálogo interno do autor é a semente que frutifica (ou definha) no diálogo interno do leitor. A aposta é recíproca, o resultado imprevisível. Entendimento absoluto não há.” (GIANNETTI, 1998)

RESUMO

Este trabalho, localizado na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, aborda a temática, docência universitária em Educação Física, e tem como objetivo, identificar, analisar e compreender as ideias dos docentes universitários dos cursos de Educação Física sobre o universo acadêmico e pedagógico. Visa constatar as possíveis interfaces destes universos na qualidade da prática educativa que implementam. A tese defendida é a de que, o professor universitário da área investigada deve exercer a docência levando em consideração o universo acadêmico e pedagógico, sem se esquecer de que ambos precisam estar acompanhados da competência política. Este é um estudo de natureza descritiva e adotou a abordagem qualitativa e quantitativa para tratar metodologicamente os dados. Os sujeitos foram compostos por professores graduados em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), que atuam em cursos presenciais de Licenciatura em Educação Física no Brasil, e que estão lotados em Universidades Federais, Institutos Federais e Universidades Estaduais. Foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados, validado através do Método Delphi. O questionário foi respondido por 234 sujeitos. A hipótese era a de que, em função da área de Educação Física ter um histórico marcado por características eminentemente práticas, haveria dificuldade por parte dos professores investigados em lidar com os dois universos, com possibilidade de que existisse maior fragilidade diante do acadêmico. O estudo não confirmou totalmente a hipótese, ou seja, o que vimos foi um perfil de professor universitário qualificado, engajado na produção científica da área e com forte preocupação com o universo pedagógico, sendo que, diante do confronto entre ambos, prevaleceu o aspecto pedagógico. Isso demonstra um avanço dos docentes investigados no sentido de superação do estereótipo de que, o professor de Educação Física seja um sujeito com baixa titulação, pouco preocupado com a produção acadêmica e com os aspectos pedagógicos. Vale destacar que em nosso ponto de vista a maior ligação com o aspecto pedagógico se deve, possivelmente, pelo fato de que 98% dos participantes cursaram Licenciatura. No que diz respeito à categoria acadêmica, uma possível presença destes docentes na pós-graduação e a pressão exercida pela CAPES, ajudam a explicar a importância atribuída a este universo. Ficou demonstrado que os professores fazem uso adequado da titulação, tendo em vista as publicações, orientações e demais atividades pertinentes às categorias analisadas. Este estudo revelou ainda, que a área de Educação Física tem, à sua disposição, um quadro de professores universitários com totais condições de contribuir com uma formação superadora do estigma de que o professor de Educação Física na escola é desleixado, que ‘não sabe escrever’ e, por isso, não planeja e não tem a menor condição de possuir qualquer tipo de vínculo com a pesquisa. Isso será possível na medida em que os professores que estão no interior dos cursos de Licenciatura em Educação Física consigam, de fato, valorizar e atuar concomitantemente, tanto com a categoria acadêmica, quanto com a categoria pedagógica, agregando a estas duas categorias a competência política.

Palavras-chave: Docência Universitária. Educação Física. Acadêmico-Pedagógico.

ABSTRACT

This study is localized in the Line of Educational Research Knowledge and Practice, approaching the theme of university teaching of Physical Education and is aimed at “identifying, analyzing and understanding the ideology of university professors in the faculty of Physical Education in the academic and pedagogic universe. It aims at verifying possible interfaces in these universes in the quality of educational practice which they perform.” The thesis defended is that university professors in the area investigated must perform teaching keeping in mind the academic and pedagogic universe, not forgetting that both need to be accompanied by competent policies. This is a descriptive study and adopts a qualitative and quantitative approach so as to treat data methodologically. The subjects were composed of professors graduated in Physical Education (Licentiate and Bachelor), teaching in Federal Universities, Federal Institutions and State Universities. A questionnaire was used as an instrument to collect data, validated through the Delphi Method. The questionnaire was answered to by 234 people. The hypothesis was that, considering that the area of Physical Education is historically marked with eminently practical characteristics, there is could be difficulty for the professors investigated to deal with the two universes, with the possibility that there be more fragility when considering academics. The study did not confirm totally the hypothesis, better yet, what we found was a profile of university qualified professors, engaged in scientific production in the area and with strong concerns in the pedagogic universe, since in confrontation between the two, the pedagogical aspect prevails. This shows an advance in professors investigated from the point of view overcoming the stereotype that professors of Physical Education are subject of low titles, with little concern about academic production and pedagogic aspects. It is worthwhile to point out, that from our point of view, the strongest connection with the pedagogic aspect could possibly be the fact that 98% of participants were attending Licentiate courses. Regarding the academic category, a possible presence of these professors in post-grad and pressure from CAPES helps to explain the importance attributed to this universe. It was demonstrated that professors make adequate use of their titles keeping in mind publications, orientation, and other activities pertinent to the categories analyzed. This study also revealed that the area of Physical Education has at its disposal a number of university professors with total conditions to contribute to the overcoming formation of stigma that a Physical Education professor is dyslexic, does not “know how to write” and therefore does not plan nor have minimum conditions nor have any connection with the research. This will be possible as professors who are in the middle of the Licentiate courses of Physical Education really succeed in valorizing and acting concomitantly in both the academic and pedagogic categories. This will be possible if these people bring together the two categories and policies.

Key Words: University Teaching. Physical Education. Academic-Pedagogic

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
EF	Educação Física
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ESEBA	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
FACED/UFU	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FAFIPA	Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí
FAP's	Fundações de Amparo à Pesquisa
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
ICBIM/UFU	Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade Federal de Uberlândia
IES	Instituições de Ensino Superior
IF SUL DE MINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
IFPR	Instituto Federal Paraná
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFSEMG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISE	Instituto Superior de Educação
ISEAT	Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira
ISI	International Scientific Information
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPE	Universidade Estadual de Pernambuco
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande Do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales Do Jequitinhonha E Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAC	Faculdade Presidente Antônio Carlos
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPE	Universidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação Física
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1	Mediana da nota acumulada por tempo de docência na dimensão acadêmica.	158
GRÁFICO 2	Mediana da nota acumulada por atuação na dimensão acadêmica.	159
GRÁFICO 3	Mediana da nota acumulada por titulação na dimensão acadêmica.	161
GRÁFICO 4	Mediana da nota acumulada por região de atuação do docente na dimensão acadêmica.	162
GRÁFICO 5	Mediana da nota acumulada por titulação na dimensão pedagógica.	165
GRÁFICO 6	Distribuição da variável resultante da diferença entre a importância na dimensão acadêmica e na dimensão pedagógica.	167

LISTA DE TABELAS E QUADROS

QUADRO 1	Os saberes e as atitudes que o Educador Físico deve adquirir durante sua formação. Fonte: Lèbe (2005, p. 28).	54
QUADRO 2	Itens que compõem a Qualificação Acadêmica.	68
QUADRO 3	Itens que compõem a Qualificação Pedagógica.	76
QUADRO 4	Universidades Federais Brasileiras que oferecem cursos de Licenciatura em Educação Física.	85
QUADRO 5	Institutos Federais que oferecem cursos de Licenciatura em Educação Física.	87
QUADRO 6	Universidades Estaduais que oferecem cursos de Licenciatura em Educação Física.	87
QUADRO 7	Especialistas de áreas afins à educação que participaram da validação do instrumento de coleta de dados.	95
QUADRO 8	Professores com graduação em Educação Física que participaram da validação do instrumento de coleta de dados.	95
QUADRO 9	Primeira rodada Delphi.	97
QUADRO 10	Segunda rodada Delphi.	102
QUADRO 11	Terceira rodada Delphi.	106
TABELA 1	Frequência de participantes por Instituições Federais.	110
TABELA 2	Frequência de participantes por Instituições Estaduais de ensino.	111
TABELA 3	Sexo dos sujeitos participantes de nosso estudo.	113
TABELA 4	Local de atuação dos sujeitos participantes de nosso estudo.	115
TABELA 5	Modalidade de formação dos sujeitos participantes de nosso estudo.	116
TABELA 6	Titulação dos sujeitos participantes da presente pesquisa.	117

TABELA 7	Tempo de docência no ensino superior dos participantes do presente estudo.	119
TABELA 8	Frequência com que os participantes de nosso estudo publicam livros e/ou capítulos de livros.	122
TABELA 9	Frequência com que os participantes de nosso estudo publicam em periódicos científicos Qualis/Capes.	124
TABELA 10	Frequência com que os participantes de nosso estudo publicam em outros periódicos não avaliados pela Capes.	126
TABELA 11	Frequência com que os participantes da presente pesquisa atuam como revisores e/ou pareceristas de periódicos científicos.	127
TABELA 12	Frequência com que os sujeitos da presente participam de eventos científicos de sua área.	128
TABELA 13	Frequência com os sujeitos da presente pesquisa atuam como membros de associação ou órgão de pesquisa.	129
TABELA 14	Frequência com que os sujeitos de nossa pesquisa coordenam/participa de grupos de estudo e/ou pesquisa.	130
TABELA 15	Frequência com que os sujeitos de nossa pesquisa participam de intercâmbios nacionais e internacionais.	133
TABELA 16	Frequência com que os sujeitos da pesquisa elaboram e emitem pareceres técnicos/administrativos/educacionais.	135
TABELA 17	Frequência com que os participantes da pesquisa prestam assistência especializada a entidades (INEP, escolas, MEC, Superintendência, Secretaria de Educação, etc.).	136
TABELA 18	Frequência com que os sujeitos do presente estudo desenvolvem e participam de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional.	137
TABELA 19	Frequência com que os sujeitos conhecem e aplicam os princípios do Projeto Político-Pedagógico do curso em que atua.	140

TABELA 20	Frequência com que os sujeitos participantes de nosso estudo conhecem e utilizam a literatura que trata do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino.	142
TABELA 21	Frequência com que os sujeitos da presente pesquisa conhecem e utilizam diferentes instrumentos de avaliação.	144
TABELA 22	Frequência com que os participantes consideram a experiência como um dos saberes necessários ao enfrentamento das dificuldades postas na prática docente.	146
TABELA 23	Frequência com que os participantes da pesquisa ministram disciplina(s) de sua área de formação inicial, pertinente(s) a sua formação e atuação acadêmica.	149
TABELA 24	Frequência com que os participantes da pesquisa ministram palestras/conferências em eventos científicos nacionais e internacionais.	150
TABELA 25	Frequência com que os participantes da pesquisa conhecem e utilizam recursos diversificados e inovadores no processo de ensino-aprendizagem.	151
TABELA 26	Frequência com que os participantes da pesquisa orientam trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos.	153
TABELA 27	Frequência com que os participantes da pesquisa elaboram e desenvolvem projetos de ensino/pesquisa/extensão.	154
TABELA 28	Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator tempo de docência, considerando 10.000 permutações.	157
TABELA 29	Resultados dos p-valores referentes às comparações múltiplas para o fator tempo de docência na dimensão acadêmica.	157
TABELA 30	Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator Graduação, considerando 10.000 permutações.	159

TABELA 31	Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator Atuação, considerando 10.000 permutações.	159
TABELA 32	Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator Titulação, considerando 10.000 permutações.	160
TABELA 33	Resultados dos p-valores referentes às comparações múltiplas para o fator titulação do docente na dimensão acadêmica.	160
TABELA 34	Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator região do docente na dimensão acadêmica, considerando 10.000 permutações.	161
TABELA 35	Resultados dos p-valores referentes às comparações múltiplas para o fator região de atuação do docente na dimensão acadêmica.	162
TABELA 36	Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator tempo de docência na dimensão pedagógica, considerando 10.000 permutações.	163
TABELA 37	Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator Graduação na dimensão pedagógica, considerando 10.000 permutações.	164
TABELA 38	Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator Atuação na dimensão pedagógica, considerando 10.000 permutações.	164
TABELA 39	Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator Titulação na dimensão pedagógica, considerando 10.000 permutações.	164
TABELA 40	Resultados dos valores referentes às comparações múltiplas para o fator titulação do docente na dimensão pedagógica.	165
TABELA 41	Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator região do docente na dimensão pedagógica, considerando 10.000 permutações.	166

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	22
2	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	27
2.1	Docência universitária: aspectos gerais.....	27
2.2	Docência universitária: a especificidade da Educação Física.....	33
3	O ACADÊMICO E O PEDAGÓGICO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DELIMITANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE...	59
3.1	Aspectos introdutórios.....	59
3.2	Qualificação acadêmica.....	67
3.3	Qualificação pedagógica.....	76
4	METODOLOGIA: ESCOLHAS, PERCURSOS E DESCOBERTAS.....	84
4.1	Sujeitos.....	84
4.2	Locais.....	84
4.3	Abordagem metodológica.....	88
4.4	Instrumento de coleta de dados.....	91
4.4.1	<i>Elaboração do questionário e do teste piloto.....</i>	92
4.4.2	<i>O Método Delphi.....</i>	93
4.4.3	<i>O processo de envio do questionamento aos colaboradores do método Delphi.....</i>	96
4.4.4	<i>Primeira rodada Delphi.....</i>	96
4.4.5	<i>Segunda rodada Delphi.....</i>	102
4.4.6	<i>Terceira rodada Delphi.....</i>	105
4.4.7	<i>Estrutura do questionário.....</i>	109
4.5	Aplicação do Instrumento.....	109
4.6	Tratamento estatístico na análise dos dados.....	112
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	113
5.1	Parte I: Dados gerais sobre os sujeitos pesquisados.....	113
5.1.1	<i>Sexo.....</i>	113
5.1.2	<i>Local de atuação.....</i>	115
5.1.3	<i>Modalidade de formação dos participantes.....</i>	116
5.1.4	<i>Titulação.....</i>	117
5.1.5	<i>Tempo de docência.....</i>	118
5.2	Parte II: Categorias de análise: Qualificação acadêmica e Qualificação pedagógica.....	122
5.2.1	<i>Publica livros e/ou capítulos de livros.....</i>	122
5.2.2	<i>Publicações em periódicos científicos Qualis/Capes.....</i>	124
5.2.3	<i>Publicações em outros periódicos não avaliados pela Capes.....</i>	126
5.2.4	<i>Revisa periódicos científicos e/ou emite pareceres.....</i>	127
5.2.5	<i>Participa de eventos científicos de sua área.....</i>	128
5.2.6	<i>É membro de associação ou órgão de pesquisa.....</i>	129
5.2.7	<i>Coordena/Participa de grupos de estudo e/ou pesquisa.....</i>	130
5.2.8	<i>Participa de intercâmbios nacionais e internacionais.....</i>	133
5.2.9	<i>Elabora e emite pareceres técnicos/administrativos/educacionais.....</i>	135
5.2.10	<i>Presta assistência especializada a entidades (INEP, escolas, MEC, Superintendência, Secretaria de Educação, etc.).....</i>	136
5.2.11	<i>Desenvolve e participa de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional.....</i>	137
5.2.12	<i>Conhece e aplica os princípios do Projeto Político-Pedagógico do curso em que atua.....</i>	139

5.2.13	<i>Conhece e utiliza a literatura que trata do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino.....</i>	141
5.2.14	<i>Conhece e utiliza diferentes instrumentos de avaliação.....</i>	143
5.2.15	<i>Tem a experiência como um dos saberes necessários ao enfrentamento da dificuldades postas na prática docente.....</i>	146
5.2.16	<i>Ministra disciplina(s) de sua área de formação inicial, pertinente(s) à sua formação e atuação acadêmica.....</i>	149
5.2.17	<i>Ministra palestras/conferências em eventos científicos nacionais e internacionais.....</i>	150
5.2.18	<i>Conhece e utiliza recursos diversificados e inovadores no processo de ensino-aprendizagem.....</i>	151
5.2.19	<i>Orienta trabalhos de monografia, iniciação científica,dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos.....</i>	152
5.2.20	<i>Elabora e desenvolve projetos de ensino/pesquisa/extensão.....</i>	154
5.3	Parte III: Correlação estatística entre as categorias estudadas.....	156
5.3.1	<i>Análise de Variância Multivariada Não-Paramétrica.....</i>	156
5.4	Parte IV: Análise da questão aberta.....	169
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
	REFERÊNCIAS.....	186
	APÊNDICES	
	APÊNDICE A - Carta convite aos especialistas participantes da Primeira Rodada de Delphi.....	201
	APÊNDICE B - Questionário da Primeira Rodada de Delphi.....	202
	APÊNDICE C - Carta convite aos especialistas participantes da Segunda Rodada de Delphi.....	205
	APÊNDICE D - Questionário da Segunda Rodada de Delphi.....	206
	APÊNDICE E - Carta convite aos especialistas participantes da Terceira Rodada de Delphi.....	210
	APÊNDICE F - Reenvio da carta convite aos especialistas participantes da Terceira Rodada de Delphi.....	211
	APÊNDICE G - Questionário da Terceira Rodada de Delphi	212
	APÊNDICE H - Instrumento de coleta de dados.....	216
	ANEXOS	
	ANEXO A - Termo de compromisso da equipe executora.....	221
	ANEXO B - Links para o Currículo Lattes dos participantes.....	222
	ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	223
	ANEXO D - Comprovante de envio do projeto ao Comitê de Ética da UFU	225
	ANEXO E - Parecer Consubstanciado do CEP/UFU.....	226

1 INTRODUÇÃO

A escrita é uma das formas de expressão mais antigas e marcantes da identidade humana. Graças a ela é possível que os saberes, os conhecimentos e a cultura sejam visitados, avaliados e reavaliados ao longo dos tempos. Para o professor universitário a escrita se torna ainda mais importante, isso porque, através dela é possível se comunicar, publicar artigos, dissertações e, neste caso específico, uma tese. Tão importante quanto a escrita, é a leitura. Poderíamos dizer inclusive, que existe uma ligação visceral entre ambas. No caso do professor do ensino superior, elas são essenciais. Isso porque, de acordo com Severino (2001), pela leitura, o homem se dá conta do que foi acumulado pela cultura humana e consegue produzir novos significados. Já a escrita, permite a consolidação e apreensão do que está disponível, e viabiliza a interlocução, registro e acervo para os que vierem depois de nós.

Ainda em relação à leitura, é interessante destacar que ela permeia também a leitura do mundo - ou seja, necessariamente está relacionada com a compreensão sobre os caminhos trilhados, as tensões vividas e a procura por novas possibilidades de viver e conviver em sociedade. Obviamente que, para realizarmos a leitura do mundo utilizamos lentes, que ao mesmo tempo em que nos aproximam dos fenômenos, dependendo do que é visualizado, influenciam diretamente na continuidade ou no distanciamento do que foi observado. Portanto, o que nos aproxima ou nos distancia ainda mais de algo, é nossa capacidade de ler, interpretar e intervir no mundo. Graças a ela, somos capazes de realizar escolhas, assumir riscos, traçar projetos e avaliar o que fizemos. Alguns poderão dizer que as escolhas que fazemos estão permeadas de interferências do meio em que vivemos. Sartre (2005) é um dos autores que defende a ideia de que apesar de tais influências, o homem tem liberdade para escolher sempre, e isso o coloca diante de uma condenação: ser livre.

As decisões que tomamos dependem, certamente, da forma como a sociedade em que vivemos está estruturada e dos projetos que estão à nossa disposição. Nesse sentido, vale a pena avaliar o que tem sido apontado como possibilidade de superação das dificuldades e dos problemas que estão postos na realidade. Retomando a discussão sobre as lentes que utilizamos para ler o mundo, não podemos esquecer que a própria detecção de um determinado problema passa, necessariamente, por nossa visão de mundo. Por exemplo, quando aceitamos a tese marxista de que existe diferença de classes e que ela é geradora da exploração do homem pelo homem, e que, a resolução desta situação passa obrigatoriamente pela revolução socialista, que

tem como ponto essencial a efetivação da sociedade comunista, estamos diante de uma situação que nos ‘obriga’ a fazer escolhas. Escolha essa que atualmente é vista como utopia.

Pagès e Santisteban (2008, p.08) defendem a ideia de que a utopia “se situa entre una necesidad humana de pensar el futuro desde un cierto idealismo y la realidad que se muestra em la interpretación de la história contemporânea.” Segundo eles, é importante ter claro que não existe só um futuro, existem sim, futuros alternativos. É exatamente a ação dos homens que irá determinar qual é o futuro que irá ser construído. Desta forma, o professor deve levar em consideração que a construção do futuro e a intervenção social são inseparáveis.

É importante acreditar que a consciência histórica que temos da realidade, deve estar diretamente relacionada com a participação democrática em nossa sociedade, uma vez que a consciência sobre os acontecimentos do passado nos ajudam a intervir de maneira mais consciente no presente e, assim sendo, pode proporcionar outros futuros possíveis, como diz Pagès e Santisteban (2008).

Perante esse quadro, que mistura de um lado o desencanto, com ausência de projetos superadores do capitalismo, e de outro, um otimismo por outros futuros possíveis (ainda não declarados), os educadores devem se perguntar: educação para quê? Na realidade, essa pergunta já foi feita inúmeras vezes. A resposta depende da concepção de mundo, sociedade e educação, de quem a responde. Em nosso caso, somos insatisfeitos com as desigualdades ofertadas pelo sistema capitalista, mas, por outro lado, por mais otimistas que possamos ser, não conseguimos visualizar, até o momento, outro projeto superador, que carregue consigo a mobilização e transformação social, além daquele que já foi anunciado por Marx e que ainda não conseguiu se materializar da forma como foi projetado.

Assim sendo, entendemos que cabe ao professor contribuir de maneira com uma formação crítica, onde o aluno aprenda/aperfeiçoe sua capacidade de compreender, intervir e modificar o mundo que o cerca. Um indicador importante nesse cenário é a formação profissional, isso porque, se queremos alunos críticos e participativos, precisamos direcionar nosso olhar para aqueles que são responsáveis por tal tarefa, ou seja, os professores universitários. Autores como Malusá (2003), Masetto (2003, 2005), Baraúna e Álvares (2006), Castanho (2007), Anastasiou (2009), Cunha (2009), Miranda (2011), Cicillini; Baraúna e Campos (2012), dentre outros¹, são responsáveis pelo aumento significativo da

¹ Nossas leituras sobre o tema “Docência Universitária” se intensificaram ao fazer parte do grupo de pesquisa “Desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas”, coordenado pela Profa. Dra. Silvana Malusá, que tem como eixo central, as questões inerentes aos conhecimentos produzidos e veiculados na UFU, bem como as

produção do conhecimento sobre a temática da docência universitária. Apesar das especificidades de cada pesquisa, em linhas gerais, é notória a preocupação com as lacunas existentes na formação dos docentes que atuam no ensino superior.

Nós mesmos fomos atingidos por tal fragilidade, uma vez que, quando iniciamos nossa carreira universitária, em 1998, na Universidade Federal de Goiás – Campus de Catalão, tomamos consciência de que não estávamos preparados suficientemente para atuar neste nível de ensino. Na tentativa de superar esta deficiência, ingressamos em 2002 no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Na ocasião percebemos que, na maior parte das vezes, o professor universitário ingressa no ensino superior com pouca ou nenhuma competência pedagógica, ficando refém apenas das experiências (frustrantes ou não), que vão se acumulando ao longo de sua trajetória docente.

Na perspectiva de avançar e aprofundar nossos conhecimentos sobre a docência universitária, ingressamos, em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, visando cursar o doutorado. O que nos motivou foi a percepção de que a produção do conhecimento sobre a docência universitária em Educação Física ainda é incipiente. Apesar disso, conseguimos encontrar pesquisas que, direta ou indiretamente, discutem a questão da docência universitária em Educação Física, sendo elas: Terra (1996, 2004), Pirolo (1998), Gonzalez (2004), Lacerda (2007), Moreira (2007), Verenger (2007), Rezer e Fensterseifer (2008), Silva (2008), Pasenike (2010), Cruz (2011) e outros.

Além da deficiência na formação pedagógica dos docentes universitários da área de Educação Física, o que mais nos chamou atenção, nas pesquisas analisadas, foi a centralidade que o fazer ocupa na docência dos professores desta área, o que nos fez rememorar a época que cursamos Educação Física. Na ocasião, existia um teste de aptidão física, e ali era necessário correr, saltar, nadar, dentre outras habilidades. Até então, era impensável que um ‘não apto’ pudesse se formar nesse curso. Essa lógica sustentava a ideia de que, bom professor era aquele que sabia executar os gestos, o mais próximo possível, de uma suposta perfeição.

práticas ou fazeres que nela se materializam. O Grupo se apresenta como um espaço de investigação científica, vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária. Visa à consecução dos objetivos mais amplos do PPGED/UFU. Tem como objeto de investigação, a Docência Universitária, pretendendo investigar como o docente do nível superior desenvolve-se profissionalmente e que saberes e práticas permeiam sua atuação no contexto da universidade.

Essa tendência era facilmente vista em muitos dos professores de nosso curso e nas avaliações que fazíamos em algumas disciplinas. Éramos avaliados pelo tempo que corríamos, pela altura que saltávamos, ou pela beleza e perfeição do gesto realizado. Mesmo diante dessa situação, já era possível visualizarmos outra perspectiva de Educação Física, que nos chamava para pensar nas consequências de uma formação sem grandes preocupações com a leitura e a escrita. Com as leituras foi possível perceber que a formação do professor de Educação Física, por ser tão preocupada com as questões do ‘fazer’, deixava em segundo plano, não só a leitura e a escrita, mas também a formação pedagógica.

Mais recentemente, com a explosão da pós-graduação *stricto sensu*, que veio acompanhada das cobranças da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela produtividade acadêmica, a formação pedagógica, que até então ficava em segundo plano, é obrigada a conviver com um forte concorrente: a lógica produtivista, gerando (aparentemente) um dualismo entre o universo acadêmico e o universo pedagógico.

Em nosso caso, que trabalhamos diretamente com o ensino superior, acreditamos que essa formação deva possibilitar uma relação ensino-aprendizagem que não separe o que é acadêmico do que é pedagógico, e ajude o aluno a ser competente dentro destes dois universos. Todavia, poderíamos perguntar se os professores, que estão lotados nos cursos de Educação Física das Universidades (federais e estaduais) e dos Institutos Federais, conseguem atuar diante destes universos de maneira compartilhada.

Diante dos apontamentos realizados até aqui, e levando em consideração que desde o mestrado, a docência universitária tem se constituído em nosso campo de estudo, decidimos continuar e aprofundar a discussão ali iniciada.

Após a realização do levantamento bibliográfico, percebemos que são poucos os estudos, até o momento, que se preocupam com a temática da docência universitária em Educação Física. Nessa busca não foi possível identificar nenhum estudo que tivesse a pretensão de estudar como os professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física das instituições públicas brasileiras, têm se relacionado com o universo acadêmico e o pedagógico.

Tal lacuna nos permite delimitar nossos problemas de pesquisa: 1) Quais são as ideias dos docentes universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física, que atuam em Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais, sobre o acadêmico e o

pedagógico? 2) Quais são os possíveis impactos que tais ideias provocam na qualidade da prática educativa que desenvolvem?

Frente a esses problemas, traçamos como objetivos gerais desta pesquisa: Identificar, analisar e compreender as ideias dos docentes universitários dos cursos de Educação Física sobre o universo acadêmico e pedagógico, além de constatar as possíveis interfaces destes universos na qualidade da prática educativa que implementam.

Vale ressaltar que nossa hipótese era a de que, em função da área de Educação Física ter um histórico marcado por características eminentemente práticas, haja dificuldade dos professores investigados em lidar com os dois universos (acadêmico e pedagógico), mas que, num confronto entre o acadêmico e o pedagógico, existiria maior dificuldade dos sujeitos de nossa investigação, em lidar com o primeiro.

Na expectativa de atender aos objetivos traçados, este trabalho foi dividido em quatro seções. A primeira seção, intitulada *Docência Universitária em Educação Física*, visa apresentar os aspectos gerais da docência universitária. Nela apresentamos autores clássicos que tratam desta temática, e discutimos sobre o que é comum e o que é peculiar à docência universitária em Educação Física. A segunda seção é denominada *O acadêmico e o pedagógico na docência universitária: delimitando as categorias de análise* e destina-se a apresentar as duas categorias de análise de nosso estudo, ou seja, a qualificação acadêmica e a qualificação pedagógica do professor universitário de Educação Física. Para tanto, realizamos apontamentos sobre as características principais de cada uma das categorias. A terceira seção, *Metodologia: escolhas, percursos e descobertas*, objetiva apresentar as escolhas e o percurso que fizemos até a fase da coleta de dados. Nela apresentamos as abordagens, os sujeitos, os locais, os procedimentos de escolha e validação do instrumento de coleta de dados, assim como a forma que utilizamos para chegarmos até o sujeito da presente pesquisa: o professor universitário de Educação Física. Finalmente, na quarta seção, denominada *Resultados e Discussão*, tratamos da análise e discussão dos dados, e nesse sentido, apresentamos as respostas de todos os itens do questionário aplicado. Além disso, realizamos o cruzamento de dados, onde foram confrontadas as categorias acadêmica e pedagógica, tendo como referência o que chamamos de espinha dorsal desta investigação: sexo, local de atuação, modalidade de formação, titulação e tempo de docência no ensino superior.

Desejamos a todo(a)s uma ótima leitura. As críticas serão bem vindas!

2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O objetivo desta seção é apresentar os aspectos gerais da docência universitária. Para tanto, faremos referência a alguns problemas que fazem parte da formação do professor que atua neste nível de ensino. Em um segundo momento, iremos tratar das especificidades que permeiam a formação do professor de Educação Física que atua como docente nos cursos de Educação Física de nosso país.

2.1 Docência universitária: aspectos gerais

É vasta a literatura que trata da formação do professor universitário no Brasil e, apesar disso, muito ainda se tem por fazer em termos de enfrentamento dos desafios postos. Só para citar alguns deles, nos referenciamos em estudo de Veiga (2010), onde ela aponta os seguintes: 1) Visão simplista exposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de que o mestrado e o doutorado sejam suficientes para formar o professor universitário; 2) Políticas de educação que incentivaram o aumento de instituições de ensino superior e conseqüente aumento do número de docentes; 3) Pressão social pela melhoria da qualidade na ação docente, em função das políticas de avaliação; 4) A democratização do acesso à educação superior trouxe uma série de exigências para o professor universitário; 5) Muitos professores universitários não receberam nenhum tipo de formação pedagógica, deixando em segundo plano a preocupação com os conteúdos e sua forma; 6) A docência na educação superior ainda é centrada no conhecimento científico em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

Visando superar parte dos desafios supramencionados, Dias (2010) acredita que seja urgente a criação de uma política nacional de desenvolvimento profissional da educação superior, uma vez que tal política inexistente. Tal constatação provoca situações corriqueiras em que o profissional, agora transformado em professor universitário, em um passe de mágica, se vê diante de situações em que é convocado a apresentar o plano de ensino e o plano de aula de sua disciplina, e até mesmo a participar da elaboração do projeto pedagógico de seu curso.

Em nosso ponto de vista, a situação hipotética posta acima já foi ou será enfrentada por muitos professores universitários de nosso país. Apesar da dificuldade posta a todos, acreditamos que ela possa ser ainda mais desconfortável para aqueles profissionais que não cursaram licenciatura, tendo em vista que, os que cursaram, ao menos possuem uma formação pedagógica, mesmo que seja frágil, para atuar no ensino fundamental e médio, que poderá

ajudá-los no ensino superior. No caso dos que são bacharéis a situações é aparentemente mais complicada, uma vez que eles não passaram por tal experiência.

Ao analisar a literatura que trata da formação do professor universitário, encontramos alguns autores que apontam para o entendimento de que tal formação deva partir da própria instituição onde ele atua. Outro aspecto importante é considerar que as iniciativas apontadas levam em conta o entendimento da formação a partir de processos coletivos, superando, pois, iniciativas individualistas, comuns nas instituições e nos próprios processos de qualificação profissional.

Gil (1997) acredita que a responsabilidade pelo despreparo do professor universitário deve ser dividida com a universidade. Isto porque, na maior parte das vezes, a universidade é avaliada positivamente por seus cursos de Pós-Graduação e o professor é avaliado por sua titulação e pelos trabalhos publicados, não sendo avaliada sua competência para o ensino. Outro ponto importante a ser destacado, se refere às perspectivas para a formação do professor universitário e nesse sentido vale apontar que, independente das contribuições advindas da Pós-Graduação, a formação do professor universitário não se esgota nela, por mais aperfeiçoada que seja.

Ao discutir sobre o local e a forma de viabilizar a formação desse profissional, Massetto (2003) afirma que a resposta para o problema

[...] envolve vários aspectos. Sem dúvida, a primeira e mais razoável resposta nos levaria aos cursos de pós-graduação. Estes, com efeito, se especificam por formar pesquisadores e docentes para o ensino superior. No entanto, a realidade desses cursos nos diz que trabalham muito bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente [...]. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? [...] Nós, como outros docentes da pós-graduação, respondemos negativamente (MASSETTO, 2003, p. 184).

Este autor, apesar de reconhecer a importância da Pós-Graduação para a formação do pesquisador, afirma que a formação para a pesquisa é insuficiente para capacitar o professor universitário. Nessa perspectiva, Vasconcelos (1998) concorda com Massetto (2003), alegando que, quando se fala em Pós-Graduação, pensa-se logo na formação do pesquisador, deixando de lado a formação pedagógica dos mestres e doutores. Este fenômeno acaba

constituindo uma realidade onde existem muitos professores titulados e pouca competência pedagógica:

O que se percebe é que, em geral, mesmo quando a preocupação com a formação pedagógica ocorre, principalmente nas discussões sobre os cursos de pós-graduação *stricto* e *latu sensu*, e de extensão, o enfoque principal é a pesquisa ou a competência técnica, voltada para o conteúdo disciplinar específico. Há, no entanto, pouca preocupação com o tema da formação de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país (VASCONCELOS, 1998, p. 86).

A autora não defende a polarização que coloca de um lado, formar o pesquisador e do outro, formar o professor. De acordo com seu ponto de vista, é necessário buscar a sincronia professor-pesquisador, até porque, segundo ela, o titulado acabará sendo, concomitantemente, pesquisador e docente. Reconhecer os limites da Pós-Graduação é, por outro lado, considerar as possibilidades de formação no interior das próprias instituições onde atua o professor universitário. É enxergar a formação como formação continuada, como formação em atividade e a partir dela.

Abramowicz (2001) destaca a reflexão sobre a prática num processo coletivo, como um dos aspectos principais do processo formativo do professor universitário. De acordo com a autora, a formação do professor universitário avança ao reconhecer a “[...] centralidade da reflexão como reflexibilidade crítica e da prática, à relevância do diálogo, à importância do coletivo [...] (ABRAMOWICZ, 2001, P. 141).

Esta forma de entender a formação do professor universitário acaba visualizando a pesquisa sobre o ensino a partir do próprio ensino. Pena que experiências que levem às questões postas acima pela autora sejam ainda tão tímidas.

Vale mencionar, que os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002) também apontam para iniciativas que buscam criar espaços de formação do professor universitário a partir da própria instituição onde atua o professor.

A profissionalização continuada, em âmbito institucional, vem demonstrando o espaço que um projeto coletivo pode ocupar na revisão das práticas pedagógicas, mediante a reflexão sistemática da ação docente. Partindo das necessidades coletivamente detectadas, busca pôr os professores em condições de reelaborar seus saberes, inicialmente por eles considerados como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. O

alargamento intencional da compreensão do processo de se construir continuamente como professor, da compreensão do processo coletivo e da compreensão do aluno como parceiro é elemento essencial à reflexão dos docentes. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 258).

Leitinho (2009) pergunta por que caberia o estudo da formação pedagógica do professor universitário, e argumenta que os estudos ainda não conseguiram dar conta da investigação e organização dos fundamentos teóricos desta área do conhecimento. Reconhece também, que o próprio mundo do trabalho exige um professor mais qualificado para promover um ensino de melhor qualidade. Seu estudo se preocupou em analisar a percepção dos assessores pedagógicos de duas universidades do estado do Ceará, sendo, uma instituição pública e outra privada, sobre a formação do professor universitário.

De acordo com Leitinho (2009), o estudo mostrou que em ambas as instituições pesquisadas existem tentativas de se constituir uma produção organizacional no que diz respeito à formação do professor universitário, entretanto, elas esbarram no ordenamento político e jurídico brasileiro, que não se compromete em estabelecer outras vertentes de formação do professor universitário que não seja a Pós-Graduação. Com isso, fica a critério das instituições de ensino superior do país, se assumem ou não tal compromisso. Segundo ela, essa excessiva autonomia dada pelo Ministério da Educação às instituições pode ser prejudicial, pois, realizar ou não realizar a formação se torna uma questão de escolha.

Outra questão importante, posta nos estudos da autora, diz respeito à forma como essa formação continuada deve ser proposta ao professor universitário, ou seja, se ela deve ser oferecida dentro ou fora do tempo institucional. Em seu ponto de vista, essa é uma situação que deve ser negociada com o conjunto dos docentes, uma vez que, se for oferecida dentro do tempo livre do professor pode trazer prejuízos à sua vida privada, sem contar que, se a instituição de ensino superior forçar a participação do professor, sem a devida remuneração, poderá sofrer processo trabalhista por tal atitude. A autora sugere “[...] uma regulação interna, sem a qual as ações formativas se tornam assistemáticas e definidas aleatoriamente [...]”. (LEITINHO, 2009, p.39).

Maciel (2009), ao discutir o processo de formação do professor no ensino superior, constata a inexistência de uma pedagogia específica, o que a leva a perguntar por quem forma o professor do ensino superior. A resposta a essa indagação tende, como já afirmamos em outros momentos, a pensarmos nos programas de pós-graduação, porém, a autora percebe que existe uma despreocupação por parte destes programas em formar o professor para atuar no

ensino superior, e que, segundo ela, o que existe, e quando existe, é o oferecimento de uma disciplina de metodologia do ensino superior; “[...] que não abrange as experiências do professor de ensino superior, os seus saberes e fazeres, decorrentes dos espaços em que se move (MACIEL, 2009, p.64).”

Para a autora, em um primeiro momento, poderíamos dizer que o professor universitário se forma de maneira empírica, através de sua trajetória acadêmica, fato que, segundo ela, não garantiria nem a qualidade e muito menos a construção de uma pedagogia específica, que pudesse trazer a inovação pedagógica e uma educação emancipatória. De acordo com Maciel (2009), apesar do aumento considerável das discussões sobre a formação do professor universitário atuante, até o momento pouco temos feito para, efetivamente criar alternativas que ajudem o professor universitário a conseguir solucionar os problemas que permeiam o processo ensino-aprendizagem. Em seu ponto de vista, precisamos entender que “[...] ensinar a aprender uma profissão exige competências, habilidades e atitudes diferenciadas daquelas que o profissional desenvolveu em seu perfil profissiográfico inicial e que lhe credenciou a ensinar essa profissão (MACIEL, 2009, p.65).”

Em outras palavras, não basta a este professor o domínio do conteúdo específico da disciplina que ele ministra, é necessário que ele aprenda a ensinar, não de maneira tradicional e somente reproduzindo as práticas educativas de seus ex-professores, mas buscando a inovação e a transformação. Ela quer dialogar com aqueles professores que ainda não desistiram de lutar por uma docência de melhor qualidade, que ainda persistem em serem professores, mesmo diante de um quadro nacional desfavorável ao exercício saudável da docência, uma vez que, a carga de trabalho aumenta e o salário do professor fica sempre a desejar, o que nos remete ao entendimento histórico da existência de uma desvalorização crescente da profissão professor.

Segundo o ponto de vista de Maciel (2009), as instituições de ensino superior brasileiras também precisam participar efetivamente da construção de um professor universitário inovador. Sua função é, dentre outras coisas, a de investir em projetos institucionais que visem à formação continuada desse professor, e mais que isso, se colocar como mecanismo de resistência do já constituído.

Para Maciel (2009), a resposta à pergunta: quem forma o professor do ensino superior, possui resposta relativa, pois, ao mesmo tempo em que poderíamos dizer ninguém, não seria absurdo responder que seriam os cursos de graduação. Poderíamos falar inclusive em formação na docência, por meio da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, ou até

mesmo por meio de cursos que são oferecidos aos professores em serviço. Pelo que entendemos, ela sugere que pensemos na investigação-formação como possibilidade de resolução deste problema.

Anastasiou (2009a) realizou estudo sobre a profissionalização continuada de professores universitários, e detectou pelo menos dois problemas: o predomínio do modelo tradicional de ensinar e aprender, e a forma como os professores se colocam diante do ensino superior, onde, segundo ela, uns têm a docência *como ocupação*, e outros, *como profissão*. Em nosso ponto de vista, os professores enquadrados no primeiro grupo são aqueles que entendem que, para ser professor não é necessário possuir formação pedagógica. Já o segundo grupo seria composto por aqueles docentes que investem em sua formação pedagógica e que têm o entendimento de que ela é uma profissão.

Caso façamos uma análise mais minuciosa, perceberemos que o ensino tradicional e a ausência de formação pedagógica geralmente caminham juntos, visto que, o professor que aceita o desafio de ser professor universitário e não passou por qualquer tipo de processo formativo, tende a se ilustrar nos modelos de professores que teve e, caso esse modelo referenciado seja o tradicional, será esse que o agora professor irá reproduzir. Assim sendo, resta ao professor se guiar, em sua construção como docente universitário, em suas experiências anteriores como ex-aluno. Estamos falando da construção da identidade do professor, e foi exatamente essa influência que Oliveira (2009) constatou em seus estudos:

A questão: onde se forma um professor universitário? Tem, ainda, outras possibilidades de reflexão, para além da afirmação que é um processo contínuo e que não se inicia na formação acadêmica. Ela pode ter o seu começo nas referências dos professores de nossos primeiros processos de escolarização, e que, revisitados por meio do trabalho da memória, acabam por reverenciar perfis profissionais e pessoais que marcaram e que ficaram como possíveis ‘modelos’ (OLIVEIRA, 2009, p.2009).

Nesta perspectiva, D’Ávila (2009) realizou pesquisa em que procurou analisar a influência que nossos ex-professores tiveram sobre a construção de nossa identidade profissional. Para obter os dados, o autor realizou uma pesquisa que teve como instrumento de coleta de dados, as narrativas autobiográficas, bem como a utilização de questionários visando cruzar os dados. O resultado da pesquisa mostrou que “[...] as experiências vividas, sobretudo no ensino fundamental, são mais fortes na memória dos estudantes e mesmo na constituição

de sua identidade profissional que as experiências vividas no ensino superior” (D’ÁVILA, 2009, p.147).

Os apontamentos levantados a partir da literatura visitada expressam uma insatisfação com a forma como a legislação tem tratado a formação do professor universitário. Como vimos, as leis são vagas, a visão é restrita e os resultados disso são os piores, ou seja, professores universitários despreparados para lidar com as exigências que lhes são colocadas.

E no caso dos professores universitários de Educação Física que atuam nos referidos cursos, os problemas são os mesmos? O que existe de singular? É o que veremos abaixo.

2.2 Docência universitária: a especificidade da Educação Física

De início, relembremos que o curso de Educação Física, por oferecer tanto a licenciatura quanto o bacharelado, convive com duas situações distintas. Assim sendo, o professor universitário deste curso pode chegar ao ensino superior com alguma ou sem qualquer tipo de formação pedagógica. Antes de darmos início à discussão sobre a formação pedagógica do professor universitário do curso de Educação Física, faremos uma análise da história dessa área no Brasil, para entendermos melhor o perfil deste profissional.

De acordo com Oliveira, podemos detectar três momentos distintos na organização dos cursos de Educação Física no Brasil:

[...] o primeiro, caracterizado desde a instalação das primeiras escolas de Educação Física no início do século XX, até a sua primeira tentativa de sistematização com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos através de seu modelo curricular; o segundo, o momento da padronização curricular de 1969, com a instituição dos currículos mínimos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação; o último, através da reestruturação dos currículos dos cursos de Educação Física, a partir da Resolução n.º 03/87, que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura) (OLIVEIRA, 2002, p. 32-33).

No primeiro momento, a formação do profissional de Educação Física apresentava uma forte tendência ao higienismo e ao militarismo, pois o contexto social e político exigiam da Educação Física total apoio ao discurso dominante da época. Vale lembrar, que a origem higienista-militarista da Educação Física interferiu profundamente no papel que lhe foi dado ao longo de sua história. Castellani Filho assim explica essa tendência:

[...] a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve, exclusivamente, e nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 38-39).

A partir da década de 60, com a criação do Conselho Federal de Educação, começa o segundo momento apontado por Oliveira (2002) na formação do profissional de Educação Física. Inicia-se um novo período, com a aprovação do parecer n.º 298/62. Nesse parecer, foram estabelecidos os currículos mínimos dos cursos de Educação Física e Desportos e foi proposto o curso superior de Educação Física e do Técnico Desportivo, com duração de três anos. Esse parecer orientou, até 1969, o currículo mínimo para a formação do professor de Educação Física e do Técnico Desportivo. O ano de 1969 é marcante para a Educação Física, por que:

[...] aprovou-se a Resolução n.º 69, em 2 de novembro de 1969, que passou a fixar os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física, determinando que a formação de professores de Educação Física seria feita em curso de graduação que conferiria o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos, com duração mínima de 1.800 horas-aula, ministrado no mínimo em três anos e no máximo em cinco anos. (OLIVEIRA, 2002, p. 40).

O terceiro momento apontado por Oliveira refere-se à aprovação da Resolução de n.º 03 do Conselho Federal de Educação no ano de 1987, que acabou fixando

[...] que a formação dos profissionais de Educação Física seria feita em curso de graduação que conferiria o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física, fixou os mínimos de conteúdo e duração a ser observados nos cursos de graduação em Educação Física. Com efeito, o curso de graduação em Educação Física passou a ter duração mínima de 4 anos (OLIVEIRA, 2002, p. 47-48).

Dentro da comunidade acadêmica da Educação Física, existe um consenso em torno do reconhecimento de que a Resolução 03/87 pode ser considerada um marco na história da

formação do profissional de Educação Física, pois apresenta avanços significativos no que diz respeito à organização curricular.

Esta Resolução aboliu a rigidez do currículo mínimo, deu nova roupagem à formação introduzindo a figura do Bacharel e do Licenciado em Educação Física, organizou os conteúdos por campos de conhecimentos; possibilitou o oferecimento de disciplinas optativas e de aprofundamento e oportunizou aos colegas dos cursos elaborarem suas próprias grades de disciplinas. (CARMO, 2002, p. 11).

Apesar dos avanços, essa resolução trouxe consigo problemas que acabaram conduzindo a Educação Física a debates intermináveis ao longo de sua história. O principal problema é o fato de essa Resolução ter criado um dualismo na formação do profissional de Educação Física, ou seja, a do Licenciado, cuja formação teria um caráter generalista e a do Bacharel, com caráter de especialista. Nessa perspectiva, a formação do Licenciado deve, obrigatoriamente, ter viés pedagógico, enquanto que a do Bacharel não necessita das disciplinas pedagógicas, tendo em vista que sua atuação não é na escola. De acordo com Carmo, esse dualismo não se justifica, tendo em vista que

[...] o divisor de águas que tem sido utilizado para justificar o bacharel e o licenciado é a especificidade do conhecimento de cada um. Entretanto, se fizermos uma análise radical desse conhecimento vamos perceber que os fundamentos dos esportes, por exemplo, são os mesmos, independente de o indivíduo ser professor ou bacharel. O local de aplicação desses fundamentos, seus objetivos internos e metodologia utilizada podem ser diferentes. Contudo essas especificidades não justificam a existência do dualismo em questão. (CARMO, 2002, p. 12)

Dessa forma, para esse autor, o fato de o profissional de Educação Física exercer sua profissão em uma escola ou em uma academia de ginástica, não retira da atividade seu caráter pedagógico.

Borges (2005) apresenta visão similar, uma vez que ela também acredita que, tanto o bacharel quanto o licenciado lidam, em seu cotidiano, com práticas de formação e desta forma, todas elas possuem uma dimensão educativa.

[...] todas as atividades dos educadores físicos, qualquer que seja seu campo de atuação, a escola ou o mundo do trabalho, constituem práticas de

formação, de instrução e de informação mediadas por interações humanas. Desse ponto de vista, todas elas possuem uma dimensão educativa no sentido amplo (BORGES, 2005, p. 161).

Se, para alguns, a resolução 03/87 veio para delimitar os espaços em que o bacharel e o licenciado deveriam atuar, para outros, essa tentativa foi fracassada. Isso ocorreu em virtude de uma fragilidade deixada nesta resolução que, se por um lado definiu que o bacharel não poderia atuar nos espaços escolares (formal), por outro, permitiu que o licenciado pudesse atuar tanto no espaço formal quanto no informal.

[...] o profissional habilitado nos cursos de Licenciatura Plena em Educação Física pela Resolução MEC/CFE 03/87 poderia atuar em qualquer segmento de mercado ou campo de atuação da Educação Física, já aos cursos de Bacharelado não foi oferecido essa possibilidade, uma vez que ficava esse profissional, bacharel, impedido de atuar no segmento de ensino escolarizado. Portanto, o oferecimento da Licenciatura era mais ‘vantajosa’, pois habilitava para um campo ‘ilimitado’. Os cursos de bacharelado praticamente ‘minguaram’ (MOREIRA, 2007, p. 74).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9394/96, exigiu a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física no Brasil e, para tanto, o MEC, Ministério da Educação, designou uma comissão de especialistas para tratar da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso Educação Física. Esta comissão apresentou o Parecer n.º 0138/2002, aprovado em 03/04/2002.

Esse grupo defendeu a idéia de que a Educação Física existe fora da escola, e desta forma, seu respectivo professor deve se reconhecer como um profissional liberal. Poderíamos dizer que esse é o grupo que representa os interesses das academias, das discussões sobre o esporte de rendimento, abarcando, inclusive, os profissionais que atuam como *Personal Trainer*.

O grupo supramencionado se faz representar, pelo CONFEEF, Conselho Federal de Educação Física, que se originou exatamente da luta desse segundo grupo, visando aglutinar os interesses dos profissionais que lidam diretamente com a Educação Física informal, aquela que acontece fora dos muros escolares.

O próprio presidente do CONFEEF, professor Jorge Steinhilber (1998), em artigo publicado na Revista Motriz, deixa evidenciado que o foco de preocupação do Conselho Federal de Educação Física é a Educação Física informal:

A regulamentação da profissão poderá contribuir na reflexão, na análise e na promulgação de proposta para o ensino. No entanto, esta não é a competência de qualquer regulamentação de profissão. Os setores públicos do ensino têm regulamentação específica. Leis próprias. Estrutura e Funcionamento legalmente instituídos pelo Congresso Nacional, pelo Ministério da Educação, pelas Secretarias de Educação, pelo Conselho Nacional de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação [...] A regulamentação não tem ação direta sobre a área formal. Não se trata de defender ou priorizar o trabalho liberal, mas sim garantir o exercício profissional qualificado na área não formal. Vez que a área formal está devidamente instrumentalizada (STEINHILBER, 1998, p. 57).

Dissemos tudo isso para ilustrar como a área de Educação Física, como qualquer outra área, é um campo em disputa, e que essa se acirrou ainda mais com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física. Todo esse processo de explicitação do descontentamento por parte da comunidade de Educação Física acabou surtindo efeito, tendo em vista que, apesar do Parecer n.º 0138/2002 ter sido aprovado em abril de 2002, acabou não sendo homologado e, dessa forma, ficou determinado que fosse aberto novamente o diálogo com a comunidade acadêmica da área de Educação Física, visando à construção de um consenso no que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Decorrido o período de discussão, em 18 de fevereiro de 2004, a Câmara de Educação Superior votou favoravelmente pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física, através do Parecer CNE/CES N.º 0058/2004. E, finalmente, em 31 de Março de 2004, foi homologada a Resolução n.º 7, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física. Com a homologação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Educação Física, ficaram delineadas duas possibilidades de formação para o professor de Educação Física. A Licenciatura, que tem como foco a Educação Física escolar, e a Graduação em Educação Física, cuja preocupação é a Educação Física “não formal”, ou seja, fica mantido o dualismo na formação do professor de Educação Física.

Uma diferença importante, é que o aluno não poderá mais cursar Licenciatura e Graduação em Educação Física dentro de um mesmo projeto pedagógico, tendo em vista que, de acordo com o Parecer 0058 (2004, p.04) “A nova concepção e a proposta de organização para a Formação de Professores da Educação Básica atingiram, substancialmente, a tradição da formação do professor e do profissional de Educação Física”. Atingiram no sentido de exigir que os cursos de Licenciatura tenham terminalidade e integralidade próprias em relação ao Bacharelado. No que se refere à formação do professor de Educação Básica, a

situação, assim como no caso da Educação Física, não se apresentou de maneira tranquila. Todavia, vale considerar que sua aprovação e homologação se deram anteriormente à da Educação Física e, justamente por esse motivo, serviu de referencial para a mesma.

O Parecer n.º 009/2001, aprovado em 02/05/2001 e homologado em 18/01/2002, assim se pronuncia sobre a formação do professor de Educação Básica:

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças. Sendo assim, é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais, ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o locus institucional - Universidade ou ISE - Instituto Superior de Educação - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica (BRASIL, 2001, p. 5).

Diante do exposto, entendemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todos os cursos de Formação de Professores da Educação Básica do Brasil, cursos esses que garantirão o título de Licenciatura Plena a seus graduados. O documento menciona também a divisão da carreira docente em três níveis: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Segundo consta no relatório, a licenciatura ganhou integralidade própria. Vejamos:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESU, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Desta forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo '3+1' (BRASIL, 2001, p. 5).

No que se refere à formação do profissional de Educação Física, existe uma polarização que acaba provocando um distanciamento entre os paradigmas. Poderíamos dizer que a formação deste profissional possui, de um lado, o paradigma do professor como profissional liberal e a serviço do livre mercado, distante da perspectiva escolar e sem formação pedagógica, do outro, o paradigma do professor comprometido com uma

perspectiva de Educação Física que visualiza a escola como espaço que deve ser priorizado. Este sujeito tem a seu favor a formação pedagógica.

Tal separação acaba se transformando em um dos obstáculos que a área de Educação Física precisa superar. Nossa experiência tem nos mostrado que existe uma disputa dentro destes cursos visando caracterizá-los como Licenciatura ou Bacharelado, sendo que em alguns casos, o conflito se resolve, de certa maneira, criando as duas possibilidades de formação. Essa divisão gera discursos que colocam, de um lado a ‘turma da Licenciatura’ e do outro, a ‘turma do Bacharelado’. Geralmente, aqueles ligados à Licenciatura trabalham com as disciplinas relacionadas à formação humana e ao universo pedagógico, tais como História, Sociologia, Didática, e outras - todas tendo como especificidade o tratamento relacionado à Educação Física escolar.

Entre os ligados ao Bacharelado, é comum haver certo desprezo pelas disciplinas pedagógicas, por entender que raramente tais disciplinas conseguem demonstrar sua importância. Já os ligados à Licenciatura, dão centralidade às disciplinas pedagógicas, porque são suas especialidades, mas em alguns casos, se distanciam das disciplinas com caráter mais técnico, tais como: Basquete, Vôlei, Handebol, Futsal, Atletismo entre outras.

Cruz (2011, p.36) dá sustentação ao nosso argumento. Vejamos:

Ao analisarmos a produção sobre a formação de professores em teses, periódicos e dissertações, observamos a existência de argumentos que identificam a licenciatura vinculada ao processo de formação humana, enquanto o bacharelado é identificado com a formação profissional. (CRUZ, 2011, p.36).

A partir do exposto, é possível sugerir que a concepção de Educação Física, posta nos cursos de formação inicial, influencia fortemente o modelo de Educação Física que é dado nas escolas de nosso país. Assim, algumas das mudanças desejadas pelo movimento renovador da década de 80, dependem enormemente do perfil do professor universitário dos cursos de Educação Física das instituições de ensino superior brasileiro.

Rezer e Fensterseifer (2008) corroboram nossas afirmações quando questionam sobre quem desatariam os *nós* deixados pelas possibilidades de mudanças herdadas do movimento renovador. Segundo eles, essa responsabilidade deve ser dividida, assim, ela passa também

pelos cursos de Educação Física, responsáveis por propiciar a formação inicial dos futuros professores.

Outro desafio posto para a docência em Educação Física (também no ensino superior), é se desvincular da visão tradicional, que defende a ideia de que basta ao professor ser um bom executor para ser um bom professor, ou seja, basta ao professor ser um exímio executor para fazer com que o aluno aprenda.

Na mesma perspectiva de questionamento, Verenger (2007, p.40), preocupada com a formação do professor que atua no ensino superior, faz alguns questionamentos. Dentre eles citamos os seguintes: “[...] um técnico de seleção da modalidade basquetebol seria necessariamente um bom docente universitário para a disciplina de basquetebol? Um respeitável pesquisador de fisiologia do exercício seria um bom docente na disciplina correspondente?”

De acordo com a autora, o que a realidade tem mostrado é que, por mais que o professor universitário possua conhecimento profundo sobre o conteúdo de sua disciplina, falta a ele “[...] conhecimento e habilidades sobre a ação pedagógica que estão exercendo e, não raro, ouvimos dos discentes: *Ele sabe muito, mas não sabe passar*” (VERENGER, 2007, p.41, grifos da autora).

Convém lembrar que esta discussão não é nova, ela veio à tona com o movimento renovador que criticou duramente a formação do professor de Educação Física por valorizar apenas o aluno que era um bom executor de gestos técnicos. Em outras palavras, tanto na escola quanto no ensino superior, o bom aluno era aquele que mais se aproximava da idealização de um atleta perfeito. É interesse dizer que, a exigência pelo desempenho é mais facilmente visualizada nas disciplinas esportivas, uma vez que é exatamente através delas que o aluno que cursa Educação Física, irá efetivamente praticar o esporte, dando ao professor universitário a possibilidade de diferenciar os que sabem e os que não sabem jogar.

Posto isto, reconhecemos que outro grande obstáculo, que os cursos de formação inicial em Educação Física precisam superar, é essa visão restrita de tratar – principalmente as disciplinas esportivas – de maneira rasteira, como se bastasse a prática e a pura execução para dar conta deste conhecimento.

As disciplinas esportivas carregam esse estereótipo, como já dissemos, por serem vistas como ‘práticas’, o que já denuncia um dualismo entre a teoria e a prática nos cursos de Educação Física. Desta forma, teríamos nestes cursos, de um lado, as disciplinas teóricas

(Fisiologia do exercício, Biomecânica, História da Educação Física, Didática e outras), e de outro lado, teríamos as práticas (Voleibol, Handebol, Futsal, Natação, Atletismo e outras).

Terra (1996) e Pirolo (1998) corroboram nosso argumento, quando dizem que as disciplinas técnico-esportivas, reforçam o dualismo, a fragmentação, uma vez que essas disciplinas, muitas das vezes, possuem espaços diferenciados, ou seja, os docentes destas disciplinas separam o lugar da teoria (sala de aula) e o lugar da prática (ginásio de esportes). “Tais procedimentos metodológicos terminam dicotomizando ainda mais o relação teoria e prática, proporcionando ao aluno uma compreensão mecanicista tanto do movimento como de sua ação profissional [...]” (TERRA, 1996, p.15).

A partir dessa crítica ao modelo de ensino do esporte nos cursos de Educação Física, a pesquisadora propõe outra forma de tratá-lo. “Esta deve promover um ensino que possibilite conhecer criticamente o mundo do esporte e sua relação como o social, o político, o econômico e o cultural.” (TERRA, 1996, p.61). Para dar conta desse desafio, Terra (1996) realizou uma pesquisa com o intuito de verificar o impacto político-pedagógico de uma proposta para o ensino do Handebol no curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Os resultados indicaram um impacto positivo em relação ao entendimento considerado crítico-reflexivo, que os alunos da disciplina tiveram sobre o ensino desse conteúdo.

Gonzalez (2004) é outro autor preocupado com o estudo do esporte na formação superior em Educação Física. Ao analisar diferentes autores que tratam dessa problemática, constatou que, apesar de algumas diferenças, o que unifica tais pesquisas é o fato de no ensino do esporte nos cursos de Educação Física ser considerado apenas as dimensões técnica, tática e regulamentar. Segundo ele, uma formação dentro dessa lógica “[...] instrumentaliza muito pouco, os alunos para desenvolverem competências, tanto sociais como técnicas, que possam ir além da reprodução.” (GONZALEZ, 2004, p. 217).

Na perspectiva de superação da formação instrumental para o ensino do esporte nos cursos de Educação Física, Gonzalez (2004) reconhece que alguns estudiosos, entre eles Terra (1996), têm se preocupado em avançar na construção de tais possibilidades. Essas propostas, segundo ele, passam pelo ensino reflexivo-dialógico; o entendimento do esporte em seus aspectos culturais, sociais e históricos; e por fim, a conscientização de que o processo ensino-aprendizagem é um ato político. Apesar dos avanços, Gonzalez (2004) acredita que, com raras exceções, a quase totalidade dos estudos fica fragilizada na medida em que não percebe que a mudança precisa ultrapassar o espaço de sua disciplina, ou seja, não basta ao professor de uma

determinada disciplina esportiva propor um ensino crítico do esporte. A mudança necessita ser curricular, assim sendo, todos os professores do curso teriam que participar de forma efetiva da transformação que, na verdade, iria modificar todo o processo de formação do aluno do curso de Educação Física.

Além das contribuições supramencionadas, o estudo de Gonzalez (2004) é importante por reconhecer que a Educação Física brasileira possui um grande desafio: a formação de professores universitários na área do esporte, visando superar a falsa ideia de que necessitamos de docentes especializados em determinadas modalidades esportivas.

Apesar de algumas tentativas de superação do caráter técnico-instrumental presente no ensino do esporte nos cursos de Educação Física, em estudos mais recentes, Rezer (2010) identifica que a prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam no ensino superior com estas modalidades, carece ainda de propostas críticas. Em seu ponto de vista, houve uma inversão na relação entre escola e universidade, onde – no caso da Educação Física – é a escola que tem servido de referência para o ensino do esporte na universidade, e não o contrário. De acordo com este autor, o ensino superior possui características próprias e, assim sendo, tais propostas das escolas não deveriam servir de referência para os cursos superiores de Educação Física.

Para dar conta deste desafio, o autor sugere aos professores universitários que lidam com as disciplinas esportivas, que adquiram maior cultura acadêmica. Todavia, o autor reconhece as dificuldades em materializar tal proposta no curso de Educação Física, especificamente no que tange ao ensino do esporte, uma vez que este “[...] é um terreno de trânsito difícil para novas formas de pensar, pois possui uma tradição muito sedimentada (geralmente sustentada na tradição do esporte e não na tradição do ensino superior) (REZER, 2010, p.288).”

Ainda falando sobre os reflexos dessa prática aligeirada no ensino dos esportes nos cursos de Educação Física, lembramos que ela trouxe outros reflexos, nada interessantes, para a Educação Física, porque, por muito tempo, era comum visualizarmos alunos e professores de graduação que tinham, e, em alguns casos, ainda têm, enorme dificuldade na escrita, o que dificulta, ou até mesmo inviabiliza, a obtenção de mestrado e doutorado para muitos deles. Com base em nossa experiência, inferimos que, em pleno século XXI tenhamos, em muitos cursos espalhados pelo Brasil, professores que tenham no máximo a titulação de especialista.

Reforçando nosso argumento, Silva, Alves e Pringolato (1996) revelam que o primeiro curso de mestrado na área de Educação Física no Brasil, surgiu apenas em 1979, na USP- Universidade de São Paulo. Vale lembrar, que o próprio curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, apesar de ter sido fundado ainda na década de 70, até o momento não possui sequer um curso de Mestrado.

De acordo com (Rezer, 2010, p.289), “A produção teórica sobre o ensino dos esportes no processo de formação inicial em EF ainda é muito recente. Obstante a estes limites, ‘cruzar os braços’ parece não ser a melhor saída.”

Apesar do interesse tardio da Educação Física pela Pós-Graduação e por publicações, é interessante reconhecer que obtivemos avanços ao longo dos anos. Isso porque, segundo Oliveira (1994, p.26) “[...] é inegável o crescimento teórico dos profissionais da Educação Física [...] Os estudos mais avançados na Educação Física têm-se dado em cursos de pós-graduação *lato sensu* e, especialmente, *stricto sensu*.” Na ocasião, este mesmo autor percebia, além dos avanços da Pós-Graduação em Educação Física, um discurso progressista na área.

Todavia, apesar de avanços, ainda temos muito a percorrer em termos de produção científica, fato confirmado através dos estudos de Santos Júnior (2008) que, em sua pesquisa realizada junto a um curso de Educação Física de uma instituição privada, identificou que dos 11 professores pesquisados, excetuando-se o único deles que possui o título de doutor, os demais, 07 mestres e 03 especialistas, apresentam uma média de apenas 03 publicações por docente, média considerada baixa para um professor universitário.

De acordo com Santos Júnior (2008), ao analisar o estudo por ele elaborado sobre a produção acadêmica de um curso de Educação Física de uma instituição privada, precisamos ponderar que no Brasil, quem predominantemente produz pesquisa, é a universidade pública, até porque, enquanto esta instituição investe no professor com dedicação exclusiva, na instituição privada ainda persiste o professor que recebe por horas trabalhadas, e poucos são os que recebem para fazer pesquisa. Segundo ele, é interessante perceber ainda, o número de doutores que, nas instituições públicas é imensamente maior que nas privadas.

Por fim, e não menos importante, outro obstáculo posto à Educação Física diz respeito à lacuna existente na produção do conhecimento sobre a formação do professor universitário de Educação Física. Vale evidenciar, que estudos anteriores de Nunes (2004), Lacerda (2007), Silva (2008) e Pasenike (2010), reforçam nosso argumento. Dizemos isso porque, apesar de encontrar algumas pesquisas como as de Terra (1996), Pirolo (1998), Gonzalez

(2004) e Rezer (2010), a preocupação com a formação do professor de Educação Física, a questão central não é a formação do professor universitário de Educação Física e sim o ensino do esporte.

Dentro dessa perspectiva, um dos autores que se preocupam em estudar a formação do professor universitário é Nunes (2004), que em sua pesquisa objetivou refletir sobre a formação e as experiências profissionais de professores universitários aposentados do curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Sua pesquisa detectou, dentre outras coisas, que existe a necessidade de se criar um espaço de formação continuada do professor universitário no interior da própria Instituição de Ensino Superior onde ele atua, tendo em vista não existir um espaço formal destinado a este fim. Além disso, pode perceber que apesar dos limites da Pós-Graduação, a mesma constitui importante espaço e tempo de formação do professor universitário.

Lacerda (2007) buscou identificar as maneiras como os professores universitários do curso de Educação Física “[...] interpretam sua própria formação e prática profissional, a partir da leitura das vivências acadêmicas, com ênfase nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos de ensino e aprendizagem (LACERDA, 2007, p.201).” A pesquisa foi realizada no curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisadora finaliza seu estudo tendo a intenção de que ele provoque uma

[...] reflexão crítica dos docentes universitários, em especial das escolas de Educação Física, no sentido de se mobilizarem coletivamente visando a sua formação contínua e a atualização de seus conhecimentos em busca de uma prática político-pedagógica significativa e capaz de preparar, formar seu aluno, de maneira abrangente, para a efetiva inserção no mundo do trabalho [...] (LACERDA, 2007, p.201).

Moreira (2007) realizou extensa e profunda pesquisa sobre as contribuições da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, como espaço de formação do professor universitário. Os dados encontrados permitiram ao pesquisador afirmar que, um dos maiores equívocos cometidos pelo ensino superior brasileiro é que os professores universitários formados por estes programas “[...] chegam ao Ensino Superior quase que automaticamente, como se fosse algo absolutamente normal e aceitável. Não se ‘formam’ professores de Ensino Superior, ficam professores de Ensino Superior (MOREIRA, 2007, p.135).”

Seu estudo comprovou ainda, que os Programas de Pós-Graduação analisados possuem forte tendência a colocar a pesquisa em primeiro plano, deixando a formação para a docência em segundo plano. O reflexo dessa prática é sentido diretamente na graduação – esta acaba contratando professores [...] que poderão demonstrar poucas condições pedagógicas para atentar aos problemas da vida cotidiana profissional ou mesmo da profissão que cada um desempenhará no futuro [...] (MOREIRA, 2007, p.285).

O autor sugere em seus estudos, que as instituições de ensino superior precisam se atentar para o fato de que a conquista de um título de mestre ou de doutor não pode ser vista como único pré-requisito para a contratação de um professor universitário de Educação Física. Em seu ponto de vista, de nada adianta as instituições de ensino superior propagandear possuir excelente percentual de mestres e doutores em seus cursos “[...] se estes não possuem a qualidade, a competência e a responsabilidade necessárias e exigidas para que se tornem e sejam considerados docentes de qualidade [...] (MOREIRA, 2007, p.291).”

Moreira (2007) sugere finalmente, que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física sejam repensados, uma vez que nem a pesquisa, e nem a formação do professor universitário, estão dando conta dos problemas postos no cotidiano da Educação Física.

Silva (2008), preocupada com a formação do docente universitário do curso de Educação Física, objetivou compreender como esses docentes lidam com os aspectos relacionados aos saberes docentes, as exigências do trabalho e as concepções das pedagogias universitárias existentes. A partir dos dados obtidos foi possível afirmar, segundo a pesquisa que:

[...] o docente universitário, atuando no ensino superior, especificamente o que atua no curso de licenciatura em Educação Física, compreende a necessidade de articular cotidianamente os saberes e fazeres docentes, considerando as exigências do ensino superior e potencializando suas concepções pedagógicas adequadas e qualificadas na sua prática pedagógica (SILVA, 2008, p.156)

Outro estudo recente por nós analisado, é o de Pasenike (2010). Nele, a autora teve como interesse investigar a relação que os professores universitários do curso de Educação Física estabelecem entre formação pedagógica e prática docente. Mais especificamente, ela pesquisou o perfil dos professores, os elementos que facilitam e os que limitam a prática

pedagógica, além de abordar a construção da identidade docente. A pesquisa foi realizada em dois cursos de Educação Física, sendo um de Itumbiara- Goiás e o outro em Araguari – Minas Gerais.

Ao final do estudo, a pesquisadora constatou que a maioria de seus colaboradores deu pouco valor à formação pedagógica, o que segundo ela, pode ser o resultado de:

[...] um desconhecimento do que seja o dado pedagógico na prática docente, isto é, que confundam a especificidade da docência com a própria docência. Em termos mais simples, é como se os sujeitos informantes – docentes formadores – vissem o ser docente como ato de lecionar um conteúdo específico e formarem-se como docentes seria aprender tal conteúdo durante a formação (PASENIKE, 2010, p.78-79).

Este dado não se distancia da situação da formação do professor universitário em outras universidades brasileiras. Todavia, cabe considerar que o curso de Educação Física por oferecer, tanto a Licenciatura quanto o Bacharelado, nos permite visualizar uma situação extrema onde podemos ter por um lado, um profissional com alguma formação pedagógica e por outro, um profissional sem qualquer formação pedagógica.

Lembramos que isso não é algo específico da Educação Física, mas de profissões que dão a possibilidade de formar tanto o licenciado quanto o bacharelado. Em nosso ponto de vista, situação mais crítica pode ser visualizada por professores universitários das áreas que oferecem somente o bacharelado, como é o caso das Engenharias, do Direito, da Medicina, da Fisioterapia e outros.

Para fundamentar nosso argumento citamos Baraúna e Álvares (2006) que, ao fazerem estudo sobre a prática e a formação pedagógica do professor engenheiro, chegaram à conclusão similar:

[...] acredita-se que mais complexa ainda parece ser a formação docente para os profissionais que cursaram bacharelado, no caso, os cursos de Engenharia, por não possuírem, em suas grades curriculares, disciplinas que focalizam a formação pedagógica como nos cursos de licenciatura (BARAÚNA; ÁLVARES, 2006, p.13).

Diante desse quadro, perguntamos: como esse profissional, que fez um curso de bacharelado, aprende a ser professor universitário? Mesmo tendo clareza de que no início

deste capítulo tivemos a preocupação de analisar a formação do professor universitário, neste momento, nosso intuito é analisar especificamente a formação do professor universitário de Educação Física, e para tanto, decidimos dialogar com outra área, no caso a Engenharia, por possuir um profissional que acaba se tornando vítima de sua própria formação inicial, que não privilegiou a formação pedagógica, por se tratar obviamente de um curso de Bacharelado.

Respondendo à pergunta sobre como esse profissional aprende a ser professor universitário, Baraúna e Álvares (2006) vão dizer que:

Verifica-se que muitos dos docentes dos cursos de Engenharia, por não terem tido a possibilidade de se instruir pedagogicamente durante sua formação pedagógica inicial, terminam por construir sua prática pedagógica baseada nos modelos docentes que fizeram parte de sua formação como aluno ou até mesmo por meio de suas próprias concepções sobre o que vem a ser um bom professor e uma prática pedagógica adequada (BARAÚNA; ÁLVARES, 2006, p.20).

Portanto, de acordo com as autoras, o professor universitário, no caso específico dos cursos de Engenharia, aprende a sê-lo tendo por base os modelos de professores que, em seu ponto de vista, serviram como referência, ou por meio de uma idealização do que seja um bom professor. Este fato nos coloca diante de uma perspectiva de valorização da experiência que este – agora professor universitário – teve em seu percurso como aluno, bem como de suas experiências advindas como professor universitário. Isso nos permite inferir que o professor universitário, como não teve acesso a uma formação pedagógica, se vê diante de uma circunstância onde o que lhe resta é se espelhar nos modelos do que ele considera ser um bom professor e ainda, ir se construindo a partir de possibilidades de tentativas e erros.

Se por um lado, temos uma completa ausência de formação pedagógica por parte dos profissionais que cursaram Bacharelado, temos, por outro lado, a valorização do que alguns autores vão chamar de saberes da experiência.

De acordo com Borges (1998), os saberes experiências são extremamente importantes, pois, são aqueles que contituem a cultura docente em ação. Porém, sua importância não se resume a isso, visto que, eles servem como forma de avaliar a relevância dos saberes adquiridos nos cursos de formação, pelos quais estes professores passaram. Através deles os professores julgam “[...] sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira; as

reformas introduzidas nos programas e currículos; as inovações metodológicas e sua adequação à realidade (BORGES, 1998, p.51).”

Encontramos também, a pesquisa de Betti e Mizukami (1997), cujo objetivo foi analisar a história de vida de uma professora de Educação Física que, na época, era recém – aposentada, e verificar quais pontos de sua trajetória poderiam colaborar para a formação do profissional de Educação Física. Dentre as conclusões da pesquisa de Betti e Mizukami, destacamos a seguinte:

A **importância da experiência**. Apenas através da experiência o professor poderá encontrar seu jeito de dar aula. Ao acumular habilidades de docência o mesmo estará formando sua **personalidade profissional** que só pode ser adquirida 'por aquela pessoa'. A importância disto deve ser passada nos cursos de formação para que os futuros profissionais não se sintam despreparados, jogados no mercado de trabalho com um conhecimento que muitas vezes considera como incapaz de transformá-lo em professor. Se os formandos forem conscientizados de que realmente existe um período de transição, que deve ser considerado como normal e esperado, talvez não se sintam tão inseguros (BETTI; MIZUKAMI; 1997, p.114, grifos das autoras).

Convém acrescentar, que a pesquisa das autoras acima citadas, teve como foco uma professora de Educação Física que, no decorrer de sua trajetória, trabalhou com o ensino de Educação Física no 1º grau e Educação Física infantil para o Magistério, no nível de 2º grau.

Já a pesquisa de Borges (1998), teve como objetivo:

[...] investigar as múltiplas influências que envolvem a prática pedagógica de dois professores de Educação Física no que diz respeito à construção dos saberes que estes vão mobilizando durante suas trajetórias escolares e docentes para a realização/consecução de suas práticas pedagógicas (BORGES, 1998, p. 61).

É importante lembrar, que o olhar de Borges é para a construção do saber dos professores de Educação Física do ensino fundamental, mais especificamente os que atuam na 6ª série. A autora selecionou dois professores de Educação Física da referida série para traçar o percurso de construção dos saberes dos mesmos.

De qualquer forma, ambos os estudos nos remetem à discussão sobre a relação entre a formação e a atuação do profissional de Educação Física, ou, em outros termos, sobre a relação teoria e prática. Os estudos sobre essa temática indicam que existe uma lacuna

histórica separando a teoria da prática. Neste sentido, era possível perceber que no passado, os cursos de formação de professores no Brasil tinham uma concepção de que, primeiro o aluno deveria aprender a teoria, para depois aplicá-la. Isso gerou, na organização curricular destes cursos, a ideia de que os estágios deveriam servir para os futuros professores aplicarem a teoria que haviam aprendido até a metade do curso.

Borges (2005), ao analisar especificamente a formação de professores de Educação Física, fundamenta nossos argumentos. Vejamos:

A formação consiste, então, para os estudantes, em se apropriar dos conhecimentos gerais e abstratos provenientes de várias disciplinas (biomecânica, medicina esportiva, fisiologia etc.), para melhor aplicá-las, em seguida (nos estágios ou na prática), a problemas ou casos específicos e concretos (BORGES, 2005, p. 163).

Depois de muita discussão e amadurecimento por parte dos envolvidos com a formação de professores, conseguimos avançar, e, nesse sentido, o que temos atualmente no Brasil é uma estrutura curricular que tenta romper com esse dualismo. Isso porque, o que se tem agora é uma ‘obrigatoriedade’ para que o aluno, de qualquer curso de licenciatura, tenha contato com a escola a partir do primeiro ano de curso.

Mesmo assim, o que as pesquisas realizadas por Borges (1998) e (2005) mostram, é que existe uma crítica intensa por parte dos docentes e dos estagiários sobre a incompatibilidade entre os saberes adquiridos na universidade e os que eles mobilizam durante o exercício da profissão. A crítica chega a tal ponto que, segundo a autora, eles classificam a formação inicial como insuficiente ou até mesmo inútil.

Crítica similar foi realizada por Tardif (2000). Vejamos:

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercícios da função docente. (TARDIF, 2000, p.12).

Apesar da profundidade e relevância das críticas, acreditamos que seja importante apresentarmos uma ponderação. Isso porque, por mais que façamos um curso com qualidade, iremos enfrentar situações inusitadas e, por isso, não estaremos suficientemente preparados para uma ação eficiente. Nesse sentido, concordamos com Borges, quando afirma que:

A prática do professor, portanto, abarca ações que nem sempre podem ser descritas em livros e que tampouco podem ser prescritas em manuais. Em face dos inúmeros problemas que enfrenta no seu dia-a-dia de trabalho, diante de tantas decisões que precisa tomar e para as quais o caráter do ineditismo impede que se prescreva uma receita a ser aplicada (BORGES, 1998, p. 54).

Ter conhecimento das limitações e da incompletude de qualquer que seja a formação por nós escolhida, é um passo importante para percebermos que os saberes mobilizados pelo professor vão muito além daqueles adquiridos durante a formação inicial. Por outro lado, concordamos com Borges (2005) quando ela critica os alunos por não valorizarem a formação inicial, por mais frágil que ela tenha sido. Até porque, segundo ela, se os *docentes de profissão* afirmam que os saberes mobilizados durante seu exercício profissional não foram aprendidos dentro da universidade, onde e quando teriam eles aprendido? “[...] trata-se de um saber adquirido dentro e pela prática da profissão, um saber aprendido na escola da vida, por tentativas e erros e com a colaboração de alguns colegas.” (BORGES, 2005).

Apesar do reconhecimento da importância dos saberes experienciais, a própria autora acredita que, desconsiderar os saberes advindos da formação inicial seria um ato reducionista, por parte de estagiários e docentes. Ao mesmo tempo, segundo ela, existe uma supervalorização dos saberes experienciais. O que as observações coletadas indicam, é que vários alunos acabam por reproduzir “[...] práticas e discursos provenientes dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.” (BORGES, 2005, p. 164).

Tardif (2000) acredita que, os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial são frágeis, diante das crenças que os alunos trazem consigo sobre o ensino.

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. (TARDIF, 2000, p. 13)

Ainda na perspectiva da discussão sobre as aproximações e os distanciamentos da formação inicial e continuada e a construção dos saberes da experiência, apresentamos os estudos realizados por Terra (2004), que em pesquisa de doutorado intitulado *La construcción del saber docente de los profesores de educación física: los campos de vivencia*, se preocupou em compreender as relações que os professores de Educação Física estabelecem na construção do saber. Mais especificamente, ela pretendeu analisar a forma como os professores constroem este saber, procurando entender que experiências eles elegem como mais significantes, dentre outras coisas. O estudo contou com a participação de 32 professores de Educação Física, sendo, 07 professores da ESEBA – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e 25 professores da rede Municipal da cidade de Uberlândia – Minas Gerais.

Terra (2004) justifica a importância de seu estudo dizendo ser prioritário conhecer o professor e sua prática, para poder compreender as condições em que se desenvolve o trabalho docente e o cotidiano escolar. Ao fazê-lo, percebe nas falas de seus colaboradores as mesmas críticas sobre a incompatibilidade entre os saberes aprendidos na universidade, e aqueles mobilizados na escola.

Constaté que los profesores se presentan muy críticos en sus análisis sobre el saber de la formación, llegando a afirmar que lo que ellos aprendieron en el curso de formación, sea inicial o permanente, no contribuyó en nada a su práctica en la escuela (TERRA, 2004, p. 281).

Essa discrepância entre a formação inicial, ou até mesmo a continuada, e a atuação docente, permitiu à Terra (2004) inferir que existe uma contradição no interior dos cursos de formação uma vez que: “[...] los saberes de la experiencia, en cierta manera, representan los menos valorados en los cursos, en cambio son los más reclamados por los propios profesores para su formación (TERRA, 2004, p. 285)”.

A autora propõe como uma das possibilidades para a resolução dessa contradição exposta acima, o trabalho coletivo e colaborativo. Este, realizado a partir de espaços, onde os próprios professores possam se enxergar, e atuar como sujeitos na (re)construção de seus saberes e de suas práticas.

Além disso, foi possível visualizar, durante a análise do estudo de Terra (2004), que ela e seus colaboradores não fazem críticas apenas à formação inicial, mas também à

formação continuada. Segundo eles, a formação continuada não pode ser algo realizado de forma impositiva, como se os professores que atuam nas escolas não pudessem ser sujeitos da reconstrução de suas práticas e de seus saberes.

Convém mencionar, que o estudo de Terra (2004) foi realizado com os professores de Educação Física das escolas municipais e os da Escola Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Apesar disso, ele nos ajuda a repensar nossos próprios argumentos, uma vez que, muitas das vezes, quando sugerimos que é necessário criar espaços de formação continuada do professor universitário, não nos atentamos que, mesmo que isso seja possível, em muitas ocasiões nossas tentativas são fracassadas, dentre outras coisas, pelo fato de não sabermos a forma adequada de fazer com que os professores universitários participem efetivamente dos projetos que propomos. Os estudos de Terra (2004), nos permitam compreender que, mesmos que os professores universitários não tenham tido a formação pedagógica suficiente, não podemos, em hipótese alguma, desconsiderar seus saberes e suas práticas.

Outro elemento importante a ser considerado, refere-se ao que geralmente denominamos formação continuada do professor universitário: encontros pontuais nos quais convidamos especialistas (geralmente na área pedagógica) para ‘ensinar’ aos professores universitários (com pouca ou nenhuma formação pedagógica) como ensinar. Em sua pesquisa, foi possível verificar que os professores não valorizaram esse tipo de estratégia, e que, a melhor alternativa é criação de espaços onde eles mesmos, de maneira coletiva e colaborativa consigam problematizar e encontrar saídas para os dilemas detectados.

Ainda na perspectiva de apresentar saídas afirmativas para a superação das fragilidades e dos limites da formação inicial e continuada do professor de Educação Física, Debortoli, Linhares e Vago (2005) desenvolveram um projeto no interior do curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em que, por meio do estágio interdisciplinar, eles buscam articular a formação do professor de Educação Física com a formação dos profissionais de Educação infantil. Um dos diferenciais da proposta é que os autores entendem que é possível formar professores a partir das práticas escolares.

Na verdade, Debortoli, Linhares e Vago (2005) traçam uma linha oposta ao que temos visto na formação do professor de Educação Física, quando buscam criar condições para que os estagiários entendam que a escola também é um lugar de produção de saberes, e que estes saberes são tão importantes quanto outros, que eles, comumente, aprendem na universidade. E mais, com essa proposta, os pesquisadores antecipam alguns dos conflitos que os futuros professores terão pela frente, quando iniciarem a docência. Além disso, eles conseguem

desconstruir a falsa ideia de que os saberes e as práticas dos professores que estão na escola não precisam ser valorizados.

Nesse sentido, os estagiários são incentivados a compreender que, da mesma forma que eles devem dar importância aos saberes dos professores das escolas onde fazem estágio, os professores universitários também precisam valorizar os saberes pré-profissionais dos estudantes que cursam Educação Física. Segundo os próprios autores, o fato de considerarem a prática pedagógica como elemento central no desenvolvimento do projeto, permite que eles desenvolvam um trabalho de duplo sentido, isso porque, ao mesmo tempo em que a presença na escola oxigena a formação dos estagiários, eles, juntamente com os professores universitários, também são capazes de contribuir com o processo de formação continuada dos professores que estão na escola. Como já mencionamos, essa é uma experiência inovadora e, por isso, os autores acreditam que ela deva ser institucionalizada o mais rápido possível, se o fizermos teremos, segundo eles,

[...] um processo de formação capaz de romper com uma lógica de formação esporádica, fragmentada, que não leva em conta o engajamento da universidade em relação à melhoria da qualificação dos docentes (DEBORTOLI, LINHARES e VAGO, 2005, p. 209).

Além da análise da formação do professor de Educação Física no Brasil, e dos saberes que o professor mobiliza em sua prática docente, encontramos no estudo de Lèbe (2005) uma análise que nos ajuda a entender a realidade de outro país, no caso, o Canadá, mais especificamente, Quebec. Em seu estudo, a autora se preocupou em pesquisar como o curso de Educação Física da Universidade de Montreal se mobilizou para dar conta da reforma curricular das escolas de Quebec. Ao longo de sua análise é possível perceber muitas semelhanças entre as mudanças sugeridas para a Educação Física de lá, com as que foram sugeridas em nosso país pelo movimento renovador – que já discutimos neste capítulo.

A semelhança se mostra, por exemplo, na crítica que se fez – segundo a autora, também na década de 80 do século XX, ao professor de Educação Física, que a partir das exigências governamentais, “[...] não fica mais confinado em seu ginásio e limitado pela imagem que lhe era atribuída como ‘professor de ginástica’, técnico esportivo e mestre do apito (LÈBE, 2005, p. 20).” Convém esclarecer que, apesar de ser comum a intenção de modificar a imagem que se tem do profissional de Educação Física, no caso do Canadá, foi

atribuído a ele outra disciplina, denominada de Educação para a Saúde, visando superar e ampliar seu campo de atuação. No Brasil, o que se tem tentado é fazer tudo isso dentro da mesma disciplina.

Para além da perspectiva do governo canadense, a Universidade de Montreal lançou uma proposta de superação da Educação Física tradicional e, para isso, optou por uma abordagem que Lèbe (2005) chamou de construtivista.

[...] ele deverá ser capaz de achar os meios específicos para inserir sua própria aprendizagem no contexto profissional real, isto é, no próprio seio escolar. Ele deverá se questionar sobre seu procedimento e, de maneira crítica, analisar a aquisição das suas competências em um processo que deverá prosseguir ao longo de sua vida docente (LÈBE, 2005, p. 22).

De acordo com Lèbe (2005), o curso de Educação Física da Universidade de Montreal foi concebido em uma visão interdisciplinar e, neste sentido, ele sofre influência das áreas de Ciências da Educação, Cinesiologia e Ciências da Saúde. Vale frisar que, para dar conta dessa formação interdisciplinar, o curso da referida universidade propõe uma tabela que contém os saberes e as atitudes que o professor de Educação Física deve adquirir durante sua formação. Para melhor compreensão, tomamos a decisão de apresentá-los no Quadro 1.

A partir das questões mencionadas no Quadro 1, relacionadas à formação profissional e aos saberes docentes, é possível afirmar que, inegavelmente, as discussões sobre a valorização dos saberes da experiência trouxeram uma nova maneira de olhar para o professor, principalmente para aqueles que atuam no ensino fundamental e médio. Essa valorização permitiu que a universidade olhasse para o professor das escolas de nosso país com outros olhos, o que possibilitou o entendimento de que este professor é sujeito da construção de seu próprio saber, abrindo também, a oportunidade para o surgimento de pesquisas sobre a construção dos saberes experiências, da trajetória da identidade docente, enfim, serviu como um importante elemento da constituição do professor, que é a experiência.

QUADRO 1 – Os saberes e as atitudes que o Educador Físico deve adquirir durante sua formação.

A - AQUISIÇÃO DOS SABERES	
1.	Saberes disciplinares
2.	Saberes ligados às ciências da atividade física
3.	Saberes próprios da educação para a saúde
4.	Saberes ligados à educação física
5.	Saberes pedagógicos
6.	Saberes ligados a pedagogia geral

7.	Saberes próprios ao ensino da disciplina
8.	Saberes relacionados à maneira pela qual os alunos adquirem as competências na disciplina
9.	Saberes profissionais
B- AQUISIÇÃO DO <i>savoir-faire</i>	
1.	<i>Savoir-faire</i> disciplinar
2.	<i>Savoir-faire</i> pedagógico
3.	<i>Savoir-faire</i> profissional
C – AQUISIÇÃO DAS ATITUDES PROFISSIONAIS	

Fonte: Lèbe (2005, p. 28).

Além disso, nos mostrou os limites da formação inicial do professor que, por mais completa e coerente que seja, não conseguirá dar conta da complexidade que compõe a formação docente. Ainda sim, concordamos com Borges (1998), quando ela reconhece a legitimidade trazida à discussão sobre a valorização, tanto dos saberes da formação acadêmica quanto dos saberes da experiência.

Dar voz ao professor, ouvir o que este tem a dizer a respeito de seus saberes e dos saberes da formação acadêmica, retraduzidos em sua prática. Dar voz aos alunos, refletir a respeito de suas experiências anteriores à formação acadêmica e dos saberes que estes vêm acumulando em suas trajetórias (BORGES, 1998, p. 168).

Entretanto, no caso do professor universitário, entendemos que a entrada dessa discussão sobre os saberes da experiência, apesar de ter trazido ganhos à categoria, por outro lado, consolidou, em nosso ponto de vista, o desleixo com a formação e profissionalização do professor universitário. Nesse sentido, concordamos com as afirmações de Baraúna e Álvares (2006):

O fato é que a crença de que os saberes da experiência, antes vistos como base para a atuação docente, já não conseguem mais responder às necessidades de formação e atuação do docente universitário (BARAÚNA e ÁLVARES, 2006, p. 26).

De acordo com essas autoras, este quadro traz como prejuízo, a perpetuação de práticas pedagógicas tradicionais e não reflexivas, além de terem dificuldade em lidar com suas próprias dificuldades e, acima de tudo, por não conseguirem dar conta de entender e enfrentar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Essa situação, como sabemos e já dissemos, é preocupante e merecedora de estudos cada vez mais aprofundados. Em nosso caso, nosso intuito é o estudo da formação e atuação do professor universitário do curso de Educação Física, sendo que, o que nos move é sabermos como ele lida com a qualificação acadêmica e pedagógica.

Estudo similar foi realizado por Ilha et al (2008), em pesquisa de iniciação científica, cujo o objetivo foi compreender como os professores do CEFD/ UFSM, percebem a sua atuação nos cursos de Licenciatura e Bacharelado. Para tanto, o grupo ouviu 15 professores universitários que exerciam a docência concomitantemente, tanto nos cursos de Licenciatura quanto no Bacharelado. Os resultados indicaram dentre outras coisas que:

[...] quase a totalidade dos professores (93,33%) assinalou que a formação pedagógica é importante tanto para o curso de Licenciatura como para o Bacharelado em Educação Física. Neste sentido, 15 dos professores, 73,33% responderam que levam em conta a realidade da Educação Física escolar (Ensino Fundamental e Médio), e 26,76% consideram em parte o mesmo contexto educacional (ILHA et al., 2008, s.p).

Os achados deste estudo são importantes na medida em que contrariam nossa hipótese de que, os professores que cursaram Bacharelado, e se tornaram professores universitários, tendem a desprezar as disciplinas que compõem o universo pedagógico. Entretanto, os dados apresentados neste estudo acima analisado, não nos permitiram verificar quais foram os cursos que os docentes fizeram, ou seja, se foi de Licenciatura ou de Bacharelado. Outra variável importante a ser observada, se refere ao perfil dos cursos em que tais professores se formaram, isto é, se estão dentro de uma perspectiva que possamos considerar como sendo, mais progressistas, ou se mais reacionárias.

Necessário apontar também, que o estudo, apesar das contribuições trazidas, se trata de um trabalho de iniciação científica, o que, em nosso ponto de vista, não o invalida, e nesse sentido, entendemos que merece ser estudado com mais profundidade e amplitude. É isso que iremos buscar.

Feita essa discussão, vamos dar início às considerações finais do capítulo que teve seu início no momento em que traçamos os aspectos gerais da docência universitária, e mais adiante tocamos na docência universitária específica do professor de Educação Física. Para realizar tal empreitada, nos debruçamos sobre a literatura disponível sobre essa temática. Entretanto, percebermos que ainda é tímida a produção do conhecimento nessa área.

Feito isso, nosso intuito foi o de, finalmente, apontar os principais obstáculos que estão postos para a formação do professor universitário da área de Educação Física. Percebemos que ela possui desafios que são comuns à grande maioria dos professores universitários, tais como a ausência de espaço formal para sua formação, a visão equivocada de que a Pós-Graduação seja suficiente para prepará-lo para o exercício da docência, a importância que a pesquisa possui em relação ao ensino - daí a maior atenção dada à formação para a pesquisa do que para o ensino.

Outra questão, comum à formação de muitos professores universitários, inclusive os da Educação Física, é a divisão posta entre licenciatura e bacharelado, onde, aparentemente, acreditamos, que o professor que cursou licenciatura leve certa vantagem em relação ao que fez bacharelado, no momento de exercer a docência no ensino superior, uma vez que, ao contrário do segundo, o primeiro vivenciou certas disciplinas tidas como pedagógicas.

Finalizamos nosso primeiro capítulo tratando de outro grande desafio para o professor universitário de Educação Física: romper com o estigma de que basta ao docente dessa área de conhecimento, ser um excelente executor de gestos, o que, algumas vezes, passa a falsa impressão de que o atleta de alto nível seria, automaticamente, um exímio professor universitário. A mesma falsa ideia de que, basta dominar o conteúdo específico de determinada disciplina, para se tornar um professor competente.

Ainda dentro desta questão, discutimos sobre a importância que os saberes da experiência têm ganhado nas pesquisas sobre a prática docente, tanto de professores do ensino básico, quanto do ensino superior. Uma das hipóteses dessa valorização pode estar no fato de que, os saberes advindos da formação inicial e, muitas vezes, da própria formação continuada, na visão dos professores, pouco contribuem para solucionar as situações adversas que surgem no decorrer do exercício da profissão docente. Desta forma, o professor geralmente tende a valorizar os saberes que se mostram eficientes. Pelo que temos percebido, através das falas de muitos dos colaboradores dos pesquisadores que consultamos, existe muita crítica à ineficiência da formação inicial. Em alguns casos, a formação continuada também foi citada.

Além disso, alertamos para o paradoxo que envolve essa questão no que tange à situação do professor universitário, uma vez que, se por um lado, ela pode servir para mostrar a relevância de considerarmos os saberes advindos da experiência, por outro, pode levar a discussão a certo conformismo, por passar a falsa impressão de que, se o professor se constitui a partir da centralidade que os saberes da experiência lhe garantem, seria automaticamente dispensável pensarmos na profissionalização deste docente.

Na próxima seção, trataremos das duas categorias que elegemos como primordiais na análise da docência universitária do professor de Educação Física, a qualificação acadêmica e a pedagógica.

3 O ACADÊMICO E O PEDAGÓGICO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DELIMITANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta seção, nossa intenção é apresentar as duas categorias que definimos como essenciais para a análise do questionário que foi aplicado junto aos professores universitários de Educação Física do Brasil. Antes, vamos realizar uma análise da relação entre esta área com a ciência. Inicialmente é interessante esclarecer que ela é carregada da mesma polarização entre a área biológica e a humanista, que foi tratada preliminarmente na primeira seção.

3.1 Aspectos introdutórios

De início, informamos que a década de oitenta serve de demarcação de uma reviravolta nos rumos da Educação Física, uma vez que, as transformações dali decorrentes, trouxeram inúmeros questionamentos que acabaram estremecendo as estruturas que sustentavam esta área até então. A pergunta feita por Oliveira (1983) “Afimil o que é Educação Física?”, abriu caminho para a entrada de uma visão humanista, que desde então vem duelando com a biológica. Com isso, temos uma disputa histórica para ver quem tem mais condições de apontar o lugar da Educação Física em relação à ciência.

De acordo com Bracht (2003), a perspectiva biológica quer transformar a Educação Física em uma disciplina científica com “estatuto epistemológico próprio”, o que, para ele, não se justifica, tendo em vista que, não é porque um determinado conhecimento se fundamenta na ciência, que faz dele a ciência em si. Na visão humanista, que é a defendida pelo autor, a Educação Física não é uma ciência, é sim, uma prática pedagógica que, para existir, faz uso dela. Segundo ele, a Educação Física não possui estatuto epistemológico próprio, o que a impede de almejar o status de ciência.

Quando falo em objeto da EF me refiro ao ‘saber’ específico de que trata essa prática pedagógica. Não estou me referindo, portanto, ao objeto de uma prática científica específica – não coloco, para responder a essa questão, as exigências que são feitas para definir o objeto de uma ciência. (BRACHT, 2003, p.41)

Este fato não diminui a importância dela, pois, esta deve ser medida pelo seu reconhecimento social. Ao delimitar o lugar da Educação Física em sua relação com a ciência, Bracht (2003) nos apresenta três formas de entendê-la. A primeira delas é a mais tradicional,

ou seja, aquela onde ela é pautada pelos exercícios físicos, sua função é a melhoria da aptidão física de seus alunos/atletas. A segunda, traz em seu bojo a questão da aprendizagem e do desenvolvimento motor. Em outras palavras, uma visão de Educação Física voltada para a criança.

Apesar de serem diferentes, elas estão embasadas na mesma concepção de ciência – que veem o homem apenas a partir de seu componente biológico. Ambas visualizam o sujeito de maneira desculturalizada, como diz Bracht (2003), elas naturalizam o homem e retiram dele os componentes sociais, políticos e históricos. Visando a superação desta perspectiva, o autor lança mão de uma terceira visão, denominada de cultura corporal de movimento.

Tal perspectiva de Educação Física ficou conhecida pela busca da criticidade e da superação, negando veementemente o olhar naturalizado que ela vinha tendo sobre o homem. Este, deve ser visto como sujeito que constrói sua cultura e sua história, dependendo da forma como a sociedade está estruturada. Assim sendo, o componente político também tem seu lugar. Essa perspectiva teve, na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, o marco de uma referência para a área. Este livro teve autoria encabeçada por Soares e seus colaboradores (1992), sendo Bracht um deles. A obra ficou conhecida como Coletivo de Autores. Nela, eles apresentam uma concepção de Educação Física totalmente inovadora, pois, fazem um contraponto com a visão biológica que dominava até então. Nesta nova perspectiva a Educação Física tinha como função:

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES et al. 1992, p.26)

Reconhecidamente, essa nova visão revolucionou os rumos da Educação Física no Brasil. Entretanto, com o passar dos anos, foram surgindo outras formas de se entender a relação entre esta área e a ciência – inclusive dentro do próprio Coletivo de Autores. Para Souza e Sanchez Gamboa (2009), tanto a visão humanista, quanto a biológica, apresentam fragilidades. Isso porque, todas elas acabam usando as suas referidas disciplinas mães (Ciências naturais ou Ciências Humanas) para se fundamentarem, e assim tendem a sofrer um processo de colonização de tais ciências.

De acordo com eles, esta disputa entre estes campos é extremamente flutuante e, desta maneira, a Educação Física vive, ora sob o domínio das subáreas das ciências naturais, ora das ciências humanas. Para romper com este *colonialismo epistemológico*, Souza e Sanchez Gamboa (2009) acreditam que a Educação Física precisa superar a forma simplista e acrítica de se relacionar com as referidas ciências, e para tanto sugerem uma inversão.

Na inversão do circuito, o eixo da sistematização científica da Educação Física são os fenômenos da corporeidade, da motricidade humana, da cultura corporal, da expressão corporal, do movimento e as demais disciplinas (Fisiologia, Filosofia, Sociologia, etc) são acionadas a dar sua rica contribuição para, posteriormente, o circuito se completar na volta aos fenômenos em que se originam. O movimento cognitivo é dos fenômenos para os fenômenos, num movimento prática-teoria-prática, completando-se na volta aos fenômenos com explicações, compreensões e propostas de transformações (SOUZA; SANCHEZ GAMBOA, 2009, p. 03).

Essa inversão, proposta pelos autores acima, exige da Educação Física uma relação com a ciência baseada em um patamar superior. A proposta é transformá-la em uma *ciência da e para a prática*. Para isso, é fundamental superar a ideia dominante que se tem tido da relação entre a teoria e a prática, em que, ou a teoria fica a serviço da prática ou a prática fica a serviço da teoria. Segundo os autores, todas essas perspectivas possuem uma tendência a procurar pelo consenso e a união. A proposta de Souza; Sanchez Gamboa (2009) vai em direção oposta, ou seja, a teoria e a prática possuem uma relação dialética de constante conflito e tensão. Isso elimina a relação de submissão, que geralmente a teoria tem sobre a prática e a prática tem sobre a teoria. A tensão e o conflito são movidos pelos questionamentos, que se tornam frequentes.

Apenas quando a teoria está em tensão com a prática é que ela consegue ser uma teoria *da e para* prática e não sobre a prática. O circuito prática-teoria-prática só será verdadeiro se baseado na tensão dialética entre teoria e prática, caso contrário corre-se o risco das pesquisas ‘irem’ à prática apenas ‘coletar’ dados, gerando uma pesquisa *sobre* a prática, mas sem compromisso com ela. Este circuito prática-teoria-prática tem relação direta com o circuito base de toda pesquisa que é pergunta-resposta-pergunta (SOUZA; SANCHEZ GAMBOA, 2009, p. 04, grifos dos autores).

De acordo com Souza e Sanchez Gamboa (2009), para conseguir ter sucesso nesta empreitada, cabe à Educação Física a capacidade de administrar um conflito que parece ser

intransponível, isso porque, o que geralmente ocorre é o distanciamento, causado pela polarização entre as ciências naturais e as ciências humanas, ocasionando a ausência de diálogo, pois cada um dos lados tende a acreditar que o outro não tenha nada a contribuir, sendo assim, pode ser descartado. Para Souza e Sanchez Gamboa (2009), o que parece ser um problema (ausência de diálogo), pode se transformar em uma excelente oportunidade, haja vista que a crise vivida pela ciência pode abrir caminho para a construção de outros paradigmas que, poderão e deverão ter a capacidade de nos mostrar outros caminhos.

E por falar em paradigma, uma das principais referências nesta área é Kuhn, que em sua clássica obra denominada *A Estrutura das Revoluções Científicas*, assim define paradigma:

[...] uma teoria que serve por algum tempo para definir implicitamente os problemas e métodos legítimos de um campo de pesquisa para gerações posteriores de praticantes da ciência. Puderam fazer isto porque partilhavam duas características essenciais. Suas realizações foram suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, afastando-os de outras formas de atividades científicas dissimilares. Simultaneamente suas realizações eram suficientemente abertas para deixar toda espécie de problemas para serem resolvidos pelo grupo redefinido de praticantes da ciência. (KUHN, 1987, p. 30).

A análise desse conceito permite perceber, que o paradigma pode agregar toda uma comunidade científica, ou parte dela, que, por um determinado período, constrói verdades provisórias, isso porque, um paradigma não consegue resolver todos os problemas que define, deixando alguns, como diz Kuhn (1987), em aberto para serem resolvidos *a posteriori*.

Quando dizemos que um paradigma não necessita obter consenso de toda a comunidade científica, estamos afirmando a possibilidade de desacordo dentro dessa comunidade entre o que pode ou não, ser um paradigma, ou que alguns desses membros podem estar insatisfeitos com as respostas apresentadas pela ciência num determinado momento.

Dessa forma, essa insatisfação com as respostas ou com as verdades momentâneas, pode contribuir, ao aguçar o desejo desses sujeitos, que podem visar à constituição de outro paradigma com o desenvolvimento do conhecimento e, por que não, de outro(s) paradigma(s).

A insatisfação traz ou pode trazer também a aceitação de um paradigma em detrimento de outro. Isso porque, de acordo com Kuhn,

Decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro e o juízo que conduz a essa decisão envolve a comparação de ambos os paradigmas com a natureza, bem como sua comparação mútua. (KUHN, 1987, p. 108).

A negação de um paradigma pode servir como pretexto para o surgimento de um período de crise que pode acabar, segundo Kuhn, de três maneiras:

Algumas vezes a ciência normal acaba revelando-se capaz de tratar do problema que provoca crise, apesar do desespero daqueles que o viam como o fim do paradigma existente. Em outras ocasiões o problema resiste até mesmo a novas abordagens aparentemente radicais. Nesse caso, os cientistas podem concluir que nenhuma solução para o problema poderá surgir no estado atual da área de estudo. O problema recebe então um rótulo e é posto de lado para ser resolvido por uma futura geração que disponha de instrumentos mais elaborados. Ou finalmente, [...] uma crise pode terminar com a emergência de um novo candidato a paradigma e com uma subsequente batalha por sua aceitação. (KUHN, 1987, p. 115-116).

Negar um paradigma é também gerar uma crise e, assim, fazer emergir as condições necessárias para o amadurecimento de uma revolução científica. Isso ocorre quando, para alguns, um paradigma deixou de “funcionar” adequadamente, tornou-se “defeituoso”, “obsoleto”, indicando, como diz Kuhn (1987, p. 105), “[...] *que é chegada a ocasião de renovar os instrumentos*”.

Sobre o surgimento e a crise do paradigma moderno, Santos (1997), em sua obra *Um Discurso sobre as Ciências*, nos mostra como ele se constituiu, de que forma se tornou dominante, explicita os parâmetros sobre os quais esse paradigma se assenta, analisa sua crise e apresenta alguns critérios necessários à constituição de um novo paradigma que ele chama de emergente. Segundo Santos o paradigma dominante

[...] constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica [...]. Sendo um modelo global, a nova racionalidade

científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (SANTOS, 1997, p. 10).

Além disso, o paradigma dominante apresenta as seguintes características fundamentais, segundo Santos:

Aceita somente uma forma de conhecimento como sendo verdadeiro, dividindo o conhecimento em: científico e do senso comum; acredita que seja necessário conhecer a natureza para aprender a dominá-la e controlá-la; as idéias presidem à observação e à experimentação; conhecer significa quantificar, logo, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante; a natureza teórica do conhecimento científico decorre dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas, é casual e aspira à formulação de leis; um conhecimento baseado em leis tem como pressuposto metateórico a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro; a realidade é vista de forma determinista e mecanicista. (SANTOS, 1997, p. 12-17).

Ao dizermos que esse paradigma projetou-se e materializou-se como um modelo hegemônico, faltou acrescentar que ele acabou por abraçar o campo das ciências sociais, tendo em vista que esta necessitava, urgentemente, de um estatuto epistemológico, e acabou incorporando o modelo das ciências naturais. Como sabemos, este fato acabou trazendo obstáculos às Ciências Humanas. Isso porque, como diz Nagel, citado por Santos,

[...] as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjectiva e como tal não se deixam captar pela objectividade do comportamento; as ciências sociais não são objectivas porque o cientista social não pode libertar-se, no acto de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista. (NAGEL *apud* SANTOS, 1997, p. 20-21).

Todas essas incompatibilidades viabilizaram o amadurecimento de uma crise, bem como a abertura de um período revolucionário no campo da ciência, colocando em xeque o

chamado paradigma dominante ou conservador, abrindo espaço para o surgimento de novas formas de entender e praticar ciência, adotando outros referenciais. Importante destacar que esta é uma crise não apenas da ciência moderna, mas da modernidade como um todo. Segundo Veloso (2010) a Educação Física é uma das atingidas.

A educação física, como “filha da modernidade”, incorporou em sua prática acadêmica o processo de fragmentação e especialização característico da ciência moderna. Do mesmo modo que esse processo se constitui como certo avanço para o conhecimento humano, ele divide a realidade em partes independentes e desconexas, provocando uma dificuldade para a apreensão do real em sua totalidade. A fragmentação na produção do conhecimento faz com que o especialista acumule conhecimento sobre a especialidade em que atua, porém limita sua possibilidade de compreender o que é o ser humano em sua totalidade (VELOSO, 2010, p. 90).

Na tentativa de superação dessa crise paradigmática, própria da modernidade, pelo menos dois grandes caminhos foram encontrados. O primeiro deles é conhecido como pós-modernidade, e o segundo, como neomodernidade. A pós-modernidade, busca o rompimento radical com toda a lógica moderna, que é assentada na ciência tradicional e nos chamados metarrelatos (grandes projetos de sociedade tais como o capitalista e o socialista). Nessa perspectiva, Tarnas (2001), diz que esse paradigma defende a desconstrução, a descontinuidade, dentre outros elementos. Por ser uma negação da visão de mundo ocidental, os pós-modernos negam, inclusive, a possibilidade de serem assim rotulados, pois, se aceitassem tal denominação acabariam caindo em contradição, uma vez que eles criticam os modernos pela obsessão na edificação dos metarrelatos. Em outras palavras, aceitar o rótulo significa aceitar o ‘jogo’ da modernidade.

[...] o único absoluto pós-moderno é a consciência crítica que, desconstruindo tudo, parece forçado por sua própria lógica a desconstruir também a si mesmo. Este é o paradoxo instável que permeia o pensamento pós-moderno (TARNAS, 2001, p. 429).

Do outro lado temos a neomodernidade, nomenclatura que foi criada por Rounet (1987), para tentar se contrapor à avalanche pós-moderna, numa tentativa de recuperar a modernidade, ou seja, reconhecer seus limites e, ao mesmo tempo, não perder aquilo que ela tem de mérito, como a ideia dos grandes projetos de sociedade, por exemplo.

O prefixo indica que é uma perspectiva enraizada na modernidade, mas que visa outra modernidade. [...] Para a consciência pós-moderna, a modernidade tornou-se antiquada. Para a consciência neomoderna, ela nunca se realizou completamente. Para a primeira, ela está abandonando o palco e, para a segunda, ela continua em cena. A consciência temporal do pós-moderno está mergulhada no sonho; a consciência neomoderna rejeita o sonho. Ela despreza o historicismo e opta pela história. Das duas perspectivas, sustento que somente a neomoderna tem o poder de compreender o presente e de transformá-lo (ROUANET, 1987, p. 26).

Diante da crise da modernidade que, como dissemos, é automaticamente uma crise também da ciência, pois é nela que a modernidade se refugia quando precisa afirmar suas verdades, o que temos visto são tentativas tanto do lado pós-moderno, quanto do lado neomoderno, de construir outros formatos para a ciência, ou seja, tanto um lado, quanto o outro, reconhecem que a ciência clássica está caducando e precisa urgentemente modificar sua relação com a sociedade. Isso acaba gerando outra atitude da ciência com o senso comum.

Nesse sentido, aquela ideia de que o senso comum é ingênuo e por isso serve apenas como massa de manobra, cede lugar a outra forma de visualizá-lo. Agora a atitude é de respeito a esse tipo de saber, que muitas vezes funciona com base na intuição.

Nessa perspectiva, existe uma tentativa de ligação entre a razão e a sensibilidade. Essa é, justamente, a saída apontada por Souza e Sanchez Gamboa (2009) para tentar superar a fragmentação e o dualismo – que são próprios da relação conturbada que vem sendo estabelecida (também na Educação Física) entre ciências naturais e ciências humanas. Para os autores citados acima, a viabilidade de tal projeto pode ocorrer através da transdisciplinaridade. Isso pode significar a busca de superação das polarizações, dos distanciamentos e isolamentos. Esse movimento transdisciplinar vem acompanhado de uma Educação Física como ciência *da* prática

O convívio forçado das duas culturas dentro de uma mesma área, estimula a busca de superação para uma terceira cultura, integradora, transdisciplinar, necessariamente apoiada numa ecologia dos saberes. A educação do aluno/pesquisador nos Cursos de Pós-Graduação em Educação Física, se apoiado numa matriz epistêmica transdisciplinar e complexa, que religue antigos dualismos, que reedueque inteligência e sensibilidade, pode gerar pesquisas vivas, necessárias, contextualizadas, concretas. Dessa forma, a produção científica em Educação Física poderá efetivamente contribuir na construção de um outro mundo possível, dentro de um novo paradigma científico (SOUZA E SANCHEZ GAMBOA, 2009, p. 09-10).

Souza e Sanchez Gamboa (2009) reconhecem que ainda não conseguimos materializar essa proposta de transdisciplinaridade para a Educação Física, o que faz dela, uma possibilidade, um futuro possível. Isso nos levou a pensar a estruturação do instrumento de coleta de dados levando em consideração a situação atual da Educação Física no Brasil, que vive ainda de dualismos, tais como: Licenciatura/Bacharelado, ciências naturais/ciências humanas, dentre outros. Na tentativa de verificar se tais dualismos, iriam se confirmar a partir dos dados da realidade, decidimos construir o instrumento de coleta de dados a partir de duas categorias, sendo elas: acadêmica e pedagógica. Foi a partir delas que construímos o instrumento de coleta de dados em colaboração com os especialistas convidados - como veremos mais detalhadamente no próximo capítulo, que irá tratar da metodologia.

Destacamos que, inicialmente, fomos nós que adequamos os itens no interior das categorias para, a partir de então, enviar a versão piloto para ser validada pelos professores especialistas. Essa foi uma tarefa difícil, tendo em vista que alguns destes componentes, por exemplo: “Orientar trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos” poderia, segundo alguns especialistas, compor os itens da qualificação acadêmica, entretanto, levando em consideração que a maioria dos especialistas concordou com a posição em que os itens foram colocados, decidimos por mantê-los no campo da qualificação pedagógica. O que nos motivou, foi o entendimento de que “Orientar trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos”, está muito mais próximo de uma competência pedagógica, do que acadêmica.

3.2 Qualificação Acadêmica

De acordo com Miranda (2011, p.180), “[...] a qualificação acadêmica refere-se à preparação do docente para o exercício da pesquisa sobre os temas que leciona”, e para compor os itens dessa categoria, fizemos uma consulta preliminar a um grupo de especialistas que validaram o instrumento de coleta de dados. Tais componentes estão dispostos no Quadro 2.

QUADRO 2 –Itens que compõem a Qualificação Acadêmica



Fonte: Instrumento de pesquisa

Antes da validação do instrumento, os especialistas receberam uma versão preliminar que foi elaborada por nós. Ele foi pensado, levando em consideração o conceito que utilizamos para definir cada uma das duas categorias. No caso específico desta primeira, a ideia que nos vem em mente, é a relação que ela possui com a pesquisa, como já foi apontado por Miranda (2011), o que nos remete imediatamente à Pós-Graduação, publicações de periódicos, com e sem Qualis², livros e/ou capítulos de livros, coordenação de grupo(s) de

² Segundo Go Tani (2007, p. 11) “Esse sistema foi elaborado com base nos periódicos que foram citados dentro da produção intelectual dos docentes dos programas, no chamado Data CAPES ”

pesquisa, participação em eventos científicos e demais formas de participação que permeiam o cotidiano de um professor universitário.

No que diz respeito aos programas de pós-graduação em Educação Física, segundo dados obtidos junto ao sítio da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior³, em 30 de dezembro de 2013, existiam cerca de 47 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo, 30 de Mestrado, 01 de Mestrado Profissional e 16 de Doutorado, os quais estão agrupados na chamada área 21 (grande área da saúde, que conta também com a Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional).

A temática da pós-graduação tem sido rodeada de polêmica, que na maior parte das vezes, tem de um lado a visão dos organismos oficiais que regulam a pós-graduação, que no Brasil é representada pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e de outro, seus críticos, ou seja, os sujeitos que estão sofrendo de alguma forma os reflexos da regulação deste organismo oficial.

Um dos principais elementos de pressão da CAPES sobre os programas de pós-graduação tem sido referente às publicações do corpo docente e discente. O argumento é o de que, os programas precisam melhorar seus índices de produção e de veiculação do conhecimento científico. Dantas (2012) confirma esse argumento.

Todas as atividades realizadas pelos professores durante o triênio, contempladas num total de 17 quesitos, contribuem para a avaliação do programa; no entanto, o último – publicar artigos em periódicos de alto impacto – é o mais valorizado na avaliação individual do professor. Hipoteticamente, um professor poderia contribuir significativamente para o programa nos primeiros 16 quesitos, mas se não tiver os pontos necessários em publicações em periódicos (sobretudo em periódicos de alto impacto) passaria à categoria de colaborador ou seria descredenciado do programa, pois sua permanência prejudicaria a avaliação pela CAPES do programa como um todo. Na prática, são os critérios da CAPES que mais pressionam o professor a aumentar seu desempenho individual (DANTAS, 2012, p. 07).

Já os críticos entendem que a pressão por produção traz efeito maléfico à comunidade científica, pois gera uma produção desenfreada e, na maior parte das vezes, com qualidade duvidosa.

³ Disponível no site:

<http://conteudoweb.CAPES.gov.br/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&codigoGrandeArea=40000001&descricaoGrandeArea=CI%CANCIA+DA+SA%DADE+>

De fato, a pressão por produção tem levado os professores, que em grande parte estão nos programas de pós-graduação por medo de ser descredenciada, a aumentarem, vertiginosamente, a quantidade de publicações. Ribeiro e Santos (2006) dão força aos nossos argumentos.

[...] além do enriquecimento do currículo concomitantemente com o desenvolvimento da pesquisa, a causa determinante para o crescente número de publicações se deve aos critérios de avaliação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (RIBEIRO, SANTOS, 2006, p. 109).

Nosella (2010) confirma que a existência da pressão gera uma lógica onde, “(...) publica-se de forma ansiosa todo tipo de texto em periódicos ou apresenta-se *paper* em congressos, já chamados no jargão acadêmico de ‘*qualificados*’, numa referência ao Qualis [...]” (NOSELLA, 2010, p. 179, grifo do autor). ”

Santos (2003), ao conceituar pesquisa acadêmica faz-nos perceber o quanto a lógica expressa na pesquisa científica promove a competição e o produtivismo acadêmico:

A comunidade científica coloca os pesquisadores em estado de concorrência. A competição estimula a produção de conhecimentos. Como consequência da competição, os conhecimentos gerados precisam ser testados: somente sobrevivem e se expandem os resultados que resistem à crítica coletiva: ‘índice de citação e co-citação’. Esta pesquisa é geralmente qualificada de ‘acadêmica’ (SANTOS, 2003, p. 32).

Mesmo reconhecendo a pressão exercida pela CAPES junto aos programas de pós-graduação, Sacardo e Hayashi (2010) acreditam que isso faz com que muitos trabalhos, produzidos no mestrado ou doutorado, sejam conhecidos.

Isso colabora para que esses estudos não se restrinjam às bibliotecas das instituições e dos próprios programas de pós-graduação em que foram defendidas. Favorece ainda os próprios pesquisadores, no que se refere à sua visibilidade entre os pares e à divulgação de suas produções científicas, como também ao crescimento e desenvolvimento da ciência em determinada área do saber (SACARDO; HAYASHI, 2010, p. 130).

Como advertimos no início, essa é uma questão polêmica, que situa de um lado a CAPES, exigindo cada vez mais produção, e do outro, programas de pós-graduação,

representados por professores e alunos. É fato que, para dar conta da pressão, a qualidade da produção, em determinadas situações, é deixada de lado, o que provocou reação da CAPES, que passou a classificar com mais rigidez, o que ela considera como produção válida.

Como este estudo tem como uma de suas categorias a qualificação acadêmica, e esta tem relação direta com a produção científica, tentaremos encontrar a justa medida, ou seja, nossa posição é a de reconhecer que ambos os lados possuem argumentos válidos, isso porque, é certo que o conhecimento produzido, precisa ser divulgado para atingir o máximo de pessoas, todavia, para que isso ocorra deve-se respeitar o tempo do pesquisador. É fato também, que existem mais artigos para serem publicados do que revistas com Qualis. Esse descompasso gera uma competição.

Por outro lado, temos consciência de que o professor universitário não pode se refugiar atrás das críticas que são feitas à CAPES, e à sua forma de avaliar os programas de pós-graduação e seus produtos. É sabido, que nem todos os docentes, que estão lotados nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, possuem o mesmo comprometimento em dar conta da tríade ensino –pesquisa - extensão. É nítido, que para alguns é mais confortável fazer o mínimo possível do que tentar se preparar para competir. Em nosso ponto de vista, os professores universitários de Educação Física do Brasil precisam aprender a se equilibrar diante dessa polêmica, e não deixar a pesquisa de lado. Pelo contrário, precisam compreender que a qualificação acadêmica é um dos pilares que irá garantir uma participação mais competente e ampla do exercício da docência universitária.

Desta forma, concordamos com Kokubun (2003) quando ele defende a ideia de que o professor universitário deve buscar relacionar ensino e pesquisa, pós-graduação e graduação.

A participação do docente universitário no processo de produção do conhecimento é certamente um atalho que aproxima a produção de conhecimento e a formação de graduação. Essa é a ótica sobre a qual se assenta a preferência à formação de pesquisadores que ensinam, à de professores que pesquisam (KOKUBUN, 2003, p. 13)

Nós, por sermos da área de Educação Física, sabemos que em determinadas esportes, muitos entram em uma disputa sem a menor chance. Essa analogia do esporte vale para a discussão sobre publicação no Brasil. Nesse sentido, quem tende a perder são os programas mais recentes, e professores doutores com pouca experiência. Assim, a lógica do mais forte tende a prevalecer, ou seja, quem tem mais, tende a ter cada vez mais, e quem tem menos,

tende a permanecer com menos. Isso faz com que a universidade brasileira, através de seus programas de pós-graduação, reproduza com vigor a essência do sistema que a mantém: o capitalismo, que atualmente se apresenta em sua versão neoliberal.

Dantas (2012) acredita que a lógica neoliberal, que é, na verdade, uma roupagem capitalista, está impregnada na universidade, e tem interferido diretamente no tempo dedicado aos afazeres de professores e alunos, ou seja, estes sujeitos estão sendo submetidos a prazos idênticos àqueles dos profissionais que vivem no mundo empresarial, que o autor classifica de imediatista.

Dantas (2012) defende a ideia de que essa lógica tende a valorizar não os sujeitos que mais trabalham, mas sim, aqueles que são capazes de produzir provas de que trabalharam. Para reforçar este argumento, o autor apresenta o exemplo dos editais dos organismos financiadores.

Todas as vezes que os professores submetem projetos ou solicitam recursos e bolsas a órgãos de fomento, como CAPES, CNPq, Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa, e organismos internacionais, eles também são avaliados segundo sua produção científica e demais critérios previstos nos respectivos editais (DANTAS, 2012, p. 07).

No caso específico dos cursos de Licenciatura em Educação Física das instituições analisadas, o que pretendemos saber é, se mesmo tendo um histórico de prevalência do fazer sobre o teorizar, os professores de Educação Física, que atuam nestes cursos, em universidades federais, institutos federais ou universidades estaduais, conseguem ou não publicar, seja em periódicos (com ou sem Qualis), em anais de eventos, livros ou capítulo de livros.

Se levarmos em consideração os dados informados por Go Tani (2007), iremos perceber que a Educação Física conseguiu superar parte de seu rótulo histórico, pelo menos em termos de publicação de artigos em periódicos, isso porque, a área aumentou de maneira exagerada a quantidade de periódicos. Segundo o autor, se continuar assim, a Educação Física irá promover o que ele chama de “*suicídio em massa*” do mecanismo de divulgação que criou, pois, a quantidade não se reverteu em qualidade.

Go Tani (2007) sugere que deixemos de lado a quantidade e pensemos mais na qualidade. Para que isso ocorra, o autor aponta uma saída: menos periódicos, com mais

qualidade. Além disso, propõe a criação de três tipos de artigos para a área de Educação Física, sendo:

[...] os centrados em artigos originais de pesquisa (possuem dados empíricos) de natureza acadêmica e profissionalizante [...], os que veiculam artigos direcionados à disseminação de conhecimentos, pontos de vista, orientações e experiências úteis à intervenção profissional [...] e aqueles direcionados para a divulgação de ensaios temáticos de posicionamento e de reflexão [...] (GO TANI, 2007, p. 15-16).

Em nosso ponto de vista, Go Tani (2007) tenta criar uma divisão entre os pesquisadores com a intenção obter reconhecimento nacional e internacional para a área, e seus meios de divulgação do conhecimento produzido. Fazendo uma analogia: ele percebe que para competirmos internacionalmente, temos que diminuir a quantidade de times que possuímos no Brasil. Com isso, teríamos menos times com melhores jogadores. Tal possibilidade pode até ser boa para a Educação Física, mas, irá explicitar ainda mais hierarquia existente na universidade. Neste caso, o que será bom para uma minoria, não será bom para a maioria.

Betti et al. (2004) concordam conosco e reconhecem que a política de internacionalização das publicações traria dificuldades financeiras para as instituições brasileiras, pois o custo para tal adequação seria alto para os padrões nacionais. Nessa lógica, poucos periódicos teriam fôlego para competir internacionalmente. Outros problemas são levantados pelos autores. Vejamos:

A persistir essa situação, fica ameaçada a sobrevivência e/ou a boa qualidade da quase totalidade de nossas revistas, pois os pesquisadores mais preparados estão sendo induzidos a publicar em apenas duas ou três revistas nacionais, as quais, inclusive, em breve não comportarão todos os trabalhos de boa qualidade a elas encaminhados. Será isso que desejamos? (BETTI et al. 2004, p.192).

De acordo com Manoel e Carvalho (2011), a partir da década de 90 os cursos de Pós-graduação em Educação Física passaram por uma reestruturação, e a partir de então, cada área de concentração se subdividiu em, basicamente, três subáreas: biodinâmica, sociocultural e pedagógica. Para os autores, enquanto a biodinâmica tem forte vínculo com as ciências naturais, as duas últimas, são orientadas pelas ciências sociais e humanas. Manoel e Carvalho

(2011) afirmam ainda que as subáreas socioculturais possuem prestígio menor junto aos programas de pós-graduação e às universidades, quando comparadas, a área com a subárea biodinâmica.

No Brasil, os docentes afetos aos temas das subáreas socioculturais e pedagógicas perdem espaço nos programas de pós-graduação. Suas produções científicas são desqualificadas e, no cotidiano do trabalho na universidade, enfrentam as pressões das gestões e de órgãos de fomento que privilegiam e investem em pesquisa baseada em um modelo de ciência que não considera a diversidade e a singularidade da natureza dos objetos de investigação. Há um abismo crescente entre as prioridades das universidades e os dilemas da sociedade que caracterizam a necessidade de informação, conhecimento e intervenção responsáveis e adequados (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 401)

Kunz (2012) é outro autor que reconhece a existência de desprestígio da subárea pedagógica, quando comparada com os estudos de natureza biológica. Ele observa também, que a produção do conhecimento nos meios acadêmicos não tem levando em consideração as questões regionais e nacionais, porque a intenção é publicar em periódicos com alto fator de impacto, e cujos problemas estão distantes de tais questões. A ideia é publicar temas mundiais que sejam comuns e específicos à área biológica. Segundo ele, se essa lógica persistir, a área de humanas vinculada à Educação Física corre risco de desaparecer.

Kunz (2012) afirma que estamos passando por um processo de burocratização onde o que mais interessa é a o ranking dos periódicos onde os artigos são publicados, ficando em segundo plano a relevância da pesquisa.

O que é uma boa universidade: avaliar e estar no topo da lista, nos primeiros postos da ranking da Capes para Pós-Graduação. Em que consiste a dignidade científica? Publicar nas melhores revistas internacionais, estar na lista dos melhores. Nunca a coisa em si é objeto de reflexão, mas o lugar na lista, no ranking. Avaliar significa cada vez mais quantificar. A questão crucial sobre o que se está pesquisando/escrevendo é substituída pela pergunta qual o Qualis da revista em que se publica. Os próprios problemas de pesquisa são ultimamente escolhidos por esta questão, ou seja, para mais pontos na Capes. Até mesmo a autoridade e os critérios de quem estabelece o ranking das revistas nunca é discutido (KUNZ, 2012, p. 09).

Em síntese, podemos dizer, após termos realizado consulta à literatura da área de Educação Física, que foi percebido que os programas de pós-graduação (inclusive aqueles

vinculados a área de Educação Física) aumentaram a cobrança por publicações, sejam elas realizadas em livros, capítulos de livros, trabalhos completos em eventos científicos e periódicos científicos. Ficou demonstrado, que existe uma hierarquia entre as publicações, existindo, inclusive, o Qualis/CAPES para os periódicos e, o recentemente criado, Qualis/CAPES para os livros. Descobrimos também, que existe uma tendência em desvalorizar as publicações realizadas em eventos científicos, tais como: resumos e trabalhos completos, o que pode colocar em risco a continuidade nas realizações de grande parte dos eventos científicos, na medida em que eles podem sofrer uma esvaziamento, devido à desvalorização das publicações advindas destes espaços.

Da mesma forma que existe uma pressão por parte da CAPES em relação aos programas de pós-graduação, ficou notório a existência de um movimento de resistência contra os resultados dessa lógica, que gerou uma avalanche publicações, que em alguns casos, possui qualidade duvidosa, com pouco ou nenhum retorno à sociedade. Observamos que a separação da área de Educação Física entre a área biológica e a humana, é materializada também na pós-graduação, sendo que, a oposição é tão nitida, que acaba gerando certa competição, com prejuízo considerável para a área vinculada às ciências humanas, que tem prestígio menor que a área biológica.

Apesar de todas as críticas levantadas a respeito da pressão realizada pela CAPES e de seus reflexos, a área de Educação Física tem, segundo Bezerra e Mendes (2012), ampliado seus programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, o que sugere que a pesquisa será a grande beneficiada, uma vez que os próprios autores reconhecem que a pós-graduação é a grande responsável por impulsionar as pesquisas nas instituições universitárias.

Para uma área que historicamente é conhecida por seu caráter eminentemente prático, isso é extremamente importante para seu desenvolvimento. Por outro lado, é necessário ter clareza de que essa obsessão pela pesquisa na pós-graduação em Educação Física peca pela quase total omissão em relação à formação pedagógica do professor universitário, como demonstra a investigação realizada por Moreira e Tojal (2013) junto a egressos de programas de pós-graduação em Educação Física. Os autores avaliam, que tal tendência pode trazer sérios prejuízos à formação do profissional desta área, devido às limitações, em termos didático-pedagógicos, para enfrentar os desafios da docência universitária.

Antes de apresentarmos a qualificação pedagógica, queremos evidenciar que, apesar de termos feito críticas sobre as pressões exercidas pela Capes em relação a produção e veiculação do conhecimento científico no Brasil, acreditamos que a qualificação acadêmica

seja essencial ao professor universitário. Precisamos superar os obstáculos que estão postos e fazermos com que a qualidade da produção seja sempre nossa meta. Com o tempo e as discussões, iremos construir, com mais maturidade, os parâmetros do que seja qualidade. É justo que saibamos fazer uso de nossa titulação com compromisso, responsabilidade e criticidade. Ao mesmo tempo, é justo que sejamos ouvidos em nossas reivindicações, por parte dos organismos oficiais que lidam com a Pós-graduação em nosso país.

3.3 Qualificação Pedagógica

De acordo com Miranda (2011, p. 181), “[...] a qualificação pedagógica se refere à preparação sistematizada e continuada do docente para o exercício da docência.” Assim como fizemos na categoria anterior, o Quadro 3 a seguir mostra os itens que foram aprovados pelos especialistas e que constam dos componentes da qualificação pedagógica.

QUADRO 3 - Itens que compõem a Qualificação pedagógica

Qualificação Pedagógica
Desenvolve e participa de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional.
Conhece e aplica os princípios do Projeto Político-Pedagógico da IES e do Curso em que atua.
Conhece e utiliza a literatura que trata do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino.
Conhece e utiliza diferentes instrumentos de avaliação.
Tem a experiência como um dos saberes necessários ao enfrentamento das dificuldades postas na prática docente.
Ministra disciplina(s) de sua área de formação inicial, pertinente(s) a sua formação e atuação acadêmica.
Ministra palestras/conferências em eventos científicos, nacionais e internacionais.
Conhece e utiliza recursos diversificados e inovadores no processo de ensino-aprendizagem.
Orienta trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos.
Elabora e desenvolve projetos de ensino/ pesquisa/extensão.

Fonte: Instrumento de pesquisa

Quando pensamos sobre o significado de qualificação pedagógica, pensamos, de imediato, na competência do professor universitário para lidar com as diretrizes curriculares, com o projeto político-pedagógico, com o planejamento e execução do plano de ensino, plano de aula, critérios de avaliação, dentre outras coisas.

Para um melhor entendimento dessa categoria, recorremos a Tardif (2002), uma vez que ele faz distinção entre os diferentes tipos de saberes. Ressaltamos que ele é considerado uma das principais referências sobre essa temática.

Saberes da formação profissional, que estão subdivididos entre os saberes das ciências da educação e os da ideologia pedagógica. Os saberes das ciências da educação seriam aqueles relacionados à formação científica dos futuros professores. Além deles, teríamos os saberes pedagógicos, que também são objeto das ciências da educação e, por isso, são constantemente explicados por ela.

O autor reconhece a dificuldade de separar os saberes das ciências da educação dos saberes pedagógicos, uma vez que, “[...] eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las ‘cientificamente’ (TARDIF, 2002, p.37).” Em outras palavras, os saberes pedagógicos necessitam da legitimação por parte das ciências da educação.

Se pensarmos especificamente na Educação Física, este saber das ciências passa pela seguinte divisão: se o curso for de Licenciatura, o futuro professor geralmente tem acesso aos conhecimentos das ciências da educação e das ciências naturais. Caso o curso seja somente de Bacharelado, o futuro profissional não tem contato com as ciências da educação e, automaticamente, abre-se uma lacuna em sua formação pedagógica.

Saberes disciplinares são aqueles advindos através dos cursos de formação inicial e continuada. “São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...] (TARDIF, 2002, p. 38).”

Os saberes curriculares, “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados [...] (TARDIF, 2002, p.38).” Em nosso ponto de vista, no caso da Educação Física escolar, eles podem ser visualizados através dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por fim, temos os denominados saberes da experiência, que como já discutimos na primeira seção, são aqueles aos quais o professor universitário recorre, na maioria das vezes, para tentar suprir a ausência de formação pedagógica.

Saberes experiências podem ser definidos como aqueles que “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser [...]” (TARDIF, 2002, p. 39, grifos do autor). ”

Dando continuidade à discussão sobre os aspectos constitutivos da qualificação pedagógica do docente universitário, podemos afirmar que um dos elementos fundadores do planejamento seja as diretrizes curriculares e o projeto político-pedagógico. É a partir deles, que o professor constrói o plano de ensino e o plano de aula do curso em que atua.

No que tange ao projeto político pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu artigo 13, evidencia que é incumbência dos docentes a participação na elaboração da proposta pedagógica do seu estabelecimento de ensino.

Apesar da exigência legal, de acordo com Veiga e Araújo (2007), o projeto pedagógico deve ir além do cumprimento de uma obrigação jurídica, precisando ser visto como uma possibilidade a ser explicitada. Sua questão central, segundo estes autores, é evidenciar qual é a função da escola. Para tanto, antes de se construir um projeto político-pedagógico, é necessário que se tenha clareza do que seja a formação e quais são os seus princípios fundamentais.

Nossa experiência, de mais de 14 anos como professor universitário, tem nos mostrado, que existe uma incompatibilidade entre a exigência legal, ética e até epistemológica, com o que é realizado nos cursos de graduação em que temos exercido a docência. Isto porque, o professor, por não possuir uma formação pedagógica, tem dificuldade em compreender de maneira crítica, a relação entre educação e sociedade, desconhecendo, na maioria das vezes, as diretrizes curriculares nacionais de seu curso, e, no momento em que é posto diante delas, mostra uma reação de estranhamento.

Por isso, tem dificuldades enormes em relacionar as Diretrizes Curriculares Nacionais, com a construção do projeto político-pedagógico de seu curso. Em outras palavras, o professor universitário, pela deficiência que possui em termos de formação pedagógica, tem

enormes dificuldades em fazer a transposição das Diretrizes Curriculares para o projeto político - pedagógico, deste para o plano de ensino, e do plano de ensino para o plano de aula.

E por falar em aula, de acordo com Malusá (2003), é preciso pensar em sua centralidade. Isso requer do professor a lembrança de que elas se fundamentam em determinadas correntes teóricas. Nesse sentido, segundo ela, é necessário “[...] o questionamento das ações didático-metodológicas dos docentes, buscando refletir, primeiramente, sobre a visão de educação, de homem e de mundo que cada um possui (MALUSÁ, 2003, p.153).”

Masetto (2005) é outro estudioso que se preocupa em colocar a aula como foco. Ao fazê-lo, reconhece que nós, docentes, passamos grande parte do tempo em sala de aula, e por isso, estamos sempre nos questionando se não teríamos como contribuir para que a aula se tornasse uma atividade melhor aproveitada por nossos alunos. Tal preocupação precisa, segundo o autor, ser pensada levando em consideração que toda e qualquer aula se fundamenta em determinado paradigma. Assim, se queremos mudar, temos que compreender em que paradigma nossa aula está pautada.

Para o autor, a docência universitária está centrada de maneira dominante no ensino tradicional. Dentro dessa lógica, a pergunta que o professor sempre se faz é: “O que devo ensinar aos meus alunos? E o aluno, como aparece? (MASETTO, 2005, p.81).” Na verdade, o aluno é colocado, ele não se coloca. Portanto, é visto como um receptor passivo desse modelo de ensino tradicional, onde só existe um sujeito na relação professor-aluno, e ele é o professor.

Maciel (2009) reconhece que construir novas práticas pedagógicas é algo que exige, por parte do docente, o desejo de romper com o já estabelecido, e para tanto, é preciso que o professor esteja motivado para a transformação. É necessário também dar adeus ao professor *auleiro* – aquele que “Apenas narra e, às vezes, muito mal, fragmentos dos textos que leu (muitas vezes nem leu) ou ordena que os alunos leiam (MACIEL, 2009, p. 72).”

Sobre a discussão da aula, Anastasiou (2009) diz que, o que temos visto é um professor que pensa sua disciplina de maneira isolada, e acredita que o domínio dos conteúdos seja suficiente para ser professor universitário. Esse mesmo sujeito utiliza-se predominantemente de aulas expositivas, em que os alunos são os que aprendem, e ele é o responsável pelo ensino. “Esse domínio procedimental do fazer docente é tradicional e revela

um pedagógico já superado pela teoria atual, acerca do que seja ensinar e apreender (ANASTASIOU, 2009, p. 184).”

Visando superar esta perspectiva, a autora propõe uma ação coletiva a partir da visão de um currículo integrativo. Nele, existe uma parceria entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Através do currículo integrativo

[...] os programas de aprendizagem ganham dimensão essencial: neles são integrados conhecimentos de diferentes áreas em torno de um tema, problema, ações ou eixos comuns, que funcionam como elementos centrais, em torno dos quais os conteúdos escolares, de forma propositalmente integrada, descrevem um movimento espiral ascendente (ANASTASIOU, 2009, p. 185).

Entendemos que uma das contribuições trazidas pelos estudos de Anastasiou (2009), seja a forma como ela tratou a formação/profissionalização do professor universitário. Durante a análise que realizamos, percebemos que ela tem clareza de que muitos profissionais, de diversas áreas, são ocupantes da docência, e por isso, ela admite a necessidade de superarmos esse quadro, e, para que isso aconteça, o caminho é a profissionalização continuada do docente universitário, em que seja possível:

[...] a sistematização dos saberes necessários à docência, sejam eles de caráter conceitual, procedimental ou atitudinal. Objetiva-se ampliar a autonomia docente para solucionar situações além das habituais ou analisá-las com novos olhares, construindo e avançando nos processos de identidade pessoal e profissional, pela revisão dos elementos determinantes da profissão docente, em seus nexos constituintes (ANASTASIOU, 2009, p. 182).

Em relação à discussão sobre a profissionalização do docente universitário, Malusá (2003) nos mostra os resultados de um projeto realizado em uma instituição privada de ensino superior do triângulo mineiro. Segundo a autora, o programa teve como intuito, mostrar aos professores que o ensino da especificidade de uma dada área de conhecimento, deve estar associado aos domínios dos conhecimentos educacionais e pedagógicos. O conteúdo do programa apresentou os seguintes temas:

[...] professor reflexivo; as principais tendências na educação, a superação da racionalidade técnica da didática instrumental para a didática crítica, a

didática apoiada na pesquisa; as tecnologias da informação e da comunicação (MALUSÁ, 2003, p.139).

Participaram da pesquisa 18 docentes dos cursos de Turismo e Hotelaria, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Enfermagem, Administração de Empresas, Serviço Social, Economia e Letras. Ao final do programa, foi aplicado um formulário composto por quatro itens e 14 subitens. Em sua pesquisa, Malusá (2003) se preocupou também, em apontar a necessidade de superação da didática instrumental e construir uma didática crítica. Na didática crítica, o professor deve possuir “espírito investigativo”, ser um pesquisador dos problemas postos na realidade escolar. Ao fazer isso, é necessário também que trabalhe na ótica do trabalho coletivo.

Segundo a autora, é importante formar um aluno levando-se em consideração a tríade ensino – pesquisa – extensão. “Por isso, é necessária uma nova mentalidade docente, capaz de fazer o professor romper suas barreiras pessoais, instaladas no momento de sua formação profissional (MALUSÁ, 2003, p.150).”

A autora conclui seu estudo, dizendo que através do mesmo ,foi possível perceber a necessidade de se criar um espaço, coletivo e permanente, de discussão sobre o tema “Atualização Docente no Ensino Superior” [...] bem como a necessária atualização, tanto do profissional-professor quanto do professor-profissional (MALUSÁ, 2003, p.163). Lembra ainda, que não podemos nos esquecer da responsabilidade da instituição de ensino superior no processo de formação continuada do professor universitário.

Acredito que a experiência apresentada pela pesquisadora seja relevante, tendo em vista, que apresenta o resultado de um trabalho de aperfeiçoamento de professores que lidam com o ensino superior. A experiência trazida, nos ajuda a pensar sobre a temática da formação continuada do professor universitário e nos mostra também, que é possível construirmos saídas afirmativas para uma questão tão discutida nos últimos tempos.

O último componente da qualificação pedagógica que trataremos neste capítulo se refere à orientação de trabalhos científicos tais como: TCC –Trabalho de Conclusão de Curso, monografia, dissertação, tese e outros similares. No que tange à orientação de dissertações e teses, que, do ponto de vista hierárquico, são os mais altos, percebemos, através da revisão da literatura, que este componente possui duas dimensões, sendo elas: científica e a pedagógica.

A primeira está ligada à produção do conhecimento e a relação que o pesquisador estabelece com a comunidade científica à qual está inserida. Já a segunda, tem a ver com a forma como esse pesquisador orienta seus alunos, ou seja, que processos ele utiliza para fazer com que seu orientando entenda seu ponto de vista, seu rigor teórico-metodológico, o tipo de relação que ele cria com seu orientando, dentre outras.

Como justificamos no início do capítulo, em nosso entendimento, a orientação está mais próxima da vertente pedagógica, do que da vertente científica. Por essa razão, esse item permaneceu como componente dessa categoria. É importante destacar também, que a maioria dos especialistas que validou o instrumento, concordou com nosso posicionamento.

Para Machado e Viana (2010), é recente a ideia de se pesquisar sobre a orientação na pós-graduação, sendo que para alguns de seus pares, tal necessidade inexistia. Segundo elas, muitos diziam: “por que não estudam um tema socialmente mais relevante?”; “Os doutores sabem o que estão fazendo. Para que desperdiçar tempo e energia em um tema como esse?” (MACHADO; VIANA, 2010, p. 48). O que fez as autoras persistirem com a discussão, foi o fato de os trabalhos sobre esse tema serem incipientes, e pela ausência de locais que formem orientadores.

Destacamos, que as autoras não defendem que se crie um espaço destinado à formação de orientadores. Todavia, elas acreditam ser irônico o fato de que, logo aqueles que tratam diretamente com a construção do conhecimento científico, se encontrem em uma situação em que prevalece a intuição. Isso é devido ao fato de que, o professor universitário aprende a ser professor orientador se basando, principalmente, nas experiências que teve como orientando.

Trata-se de um processo de reprodução de uma cultura; temos que concordar que nossos mestres e, especificamente, nossos orientadores não deixam de exercer influência, de forma consciente ou não, positiva ou negativa, na forma como entendemos as atividades que desempenhamos e nos posicionamos diante delas (MACHADO; VIANA, 2010, p. 65).

A ironia é dupla, se pensarmos que da mesma forma que inexistem locais específicos destinados a formação do orientador, o mesmo ocorre com a formação do professor universitário. Sem bem que, se pensarmos mais amplamente, chegaremos à conclusão de que a preparação para o exercício da docência pode ter como um de seus componentes, a orientação – em todas as suas possibilidades.

Antes de encerrarmos esta seção, esclarecemos novamente, que nossa intenção com a mesma foi a de apresentarmos e discutirmos as duas categorias centrais para a materialização deste estudo. Serão a partir delas, que olhares para a docência dos sujeitos desta investigação, ou seja, elas serviram como parâmetro de análise, de comparação e de entendimento da realidade que permeia essa área e seus docentes.

Na próxima seção, nosso objetivo será o de apresentar as escolhas metodológicas para esta pesquisa, mais especificamente, iremos mostrar quem são, quantos são e de onde são os sujeitos que irão compor o universo da presente pesquisa. Também será explicitado, o percurso que teremos que percorrer até à obtenção dos dados da pesquisa.

4 METODOLOGIA: ESCOLHAS, PERCURSOS E DESCOBERTAS

Esta seção tem o objetivo de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Para tanto, trata de escolhas, percursos, dificuldades e descobertas. E por falar em escolhas, consideramos fundamental iniciar a discussão justificando nossas escolhas metodológicas, por entendermos que elas podem determinar o resultado desta pesquisa.

4.1 Sujeitos

Foram sujeitos da presente pesquisa, professores graduados em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), que atuam em cursos presenciais de graduação em Educação Física no Brasil e que estão lotados em Universidades Federais, Institutos Federais e Universidades Estaduais, e concordaram livremente em colaborar com este trabalho.

Visando obter a captação dos participantes, realizamos consulta aos sites de cada um dos cursos mencionados acima, buscando identificar os professores que fazem parte do corpo docente dos mesmos e listar seus e-mails, por meio dos quais, foram enviados os convites para participarem da pesquisa.

Numa análise inicial, levantamos um total de, aproximadamente, 2.176 professores (dois mil, cento e setenta e seis) sujeitos, ou seja, professores atuantes nos cursos de Educação Física – Licenciatura, nas instituições investigadas. Desse total, 1.587 são das Universidades Federais, 36 dos Institutos Federais e 553 das Universidades Estaduais.

Especificamos aqueles que são graduados em Educação Física, pois, outros professores que atuam no citado curso de graduação podem ter-se graduado em outras áreas.

4.2 Locais

Para identificar esses sujeitos, foi feito um levantamento prévio, via plataforma MEC – Ministério da Educação (disponível no site: <<http://emec.mec.gov.br/>>), da quantidade de cursos de Educação Física do Brasil, oferecidos por instituições públicas de ensino superior (Institutos Federais, Universidades Estaduais e Federais), mapeando suas respectivas instituições de origem, bem como o endereço eletrônico de cada uma delas. Fizemos opção por analisar apenas os cursos de Educação Física que oferecem a modalidade Licenciatura.

Com os endereços eletrônicos em mãos, visitamos as páginas de todos os cursos mapeados à procura dos emails dos professores. O próximo passo foi enviar emails a estes sujeitos. Informamos que muitas instituições não disponibilizam os emails dos professores em suas páginas. Nesse caso, enviamos emails às coordenações de curso, direção, e quando isso

não foi possível, fizemos solicitação nas páginas institucionais. Infelizmente, na maior parte das vezes, não fomos atendidos. O que deixa transparecer, que o serviço ‘fale conosco’ não funciona de maneira eficiente em muitas de nossas instituições.

As instituições identificadas que possuem Curso de Licenciatura em Educação Física, estão organizadas nos quadros abaixo, sendo que, do total, 42 são Universidades Federais (Quadro 4), 03 são Institutos Federais de Educação (Quadro 5) e 31 são Universidade Estaduais (Quadro 6).

QUADRO 4 - Universidades Federais Brasileiras que oferecem cursos de Licenciatura em Educação Física

Nº	UNIVERSIDADES FEDERAIS	ESTADO SIGLAS/UF
1	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Paraná UTFPR
2	Universidade Federal do Paraná	Paraná UFPR
3	Universidade Federal de Santa Maria	Rio Grande do Sul UFSM
4	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul UFRGS
5	Universidade Federal de Pelotas	Rio Grande do Sul UFPEL
6	Universidade Federal do Rio Grande	Rio Grande do Sul FURG
7	Universidade Federal do Pampa	Rio Grande do Sul UNIPAMPA
8	Universidade Federal de São Carlos	São Paulo UFSCAR
9	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro	Rio de Janeiro UFRRJ
10	Universidade Federal Fluminense	Rio de Janeiro UFF
11	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro UFRJ
12	Universidade Federal do Espírito Santo	Espírito Santo UFES
13	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina UFSC
14	Universidade Federal dos Vales Do Jequitinhonha E Mucuri	Minas Gerais UFVJM
15	Universidade Federal de Viçosa	Minas Gerais UFV
16	Universidade Federal de Uberlândia	Minas Gerais UFU
17	Universidade Federal de São João Del Rei	Minas Gerais UFSJ
18	Universidade Federal de Ouro Preto	Minas Gerais UFOP
19	Universidade Federal de Minas Gerais	Minas Gerais UFMG
20	Universidade Federal de Lavras	Minas Gerais UFLA
21	Universidade Federal de Juiz de Fora	Minas Gerais UFJF
22	Universidade Federal de Goiás	Goiás UFG

23	Universidade de Brasília	Distrito Federal UNB
24	Universidade Federal do Tocantins	Tocantins UFT
25	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul UFMS
26	Universidade Federal da Grande Dourados	Mato Grosso do Sul UFGD
27	Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso UFMT
28	Universidade Federal do Acre	Acre UFAC
29	Universidade Federal do Amazonas	Amazonas UFAM
30	Fundação Universidade Federal de Rondônia	Rondônia UNIR
31	Universidade Federal do Maranhão	Maranhão UFMA
32	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Pernambuco UFRPE
33	Universidade Federal do Pernambuco	Pernambuco UFPE
34	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Bahia UFBA
35	Universidade Federal da Paraíba	Paraíba UEPB
36	Universidade Federal de Alagoas	Alagoas UFAL
37	Universidade Federal do Sergipe	Sergipe UFS
38	Universidade Federal do Piauí	Piauí UFPI
39	Universidade Federal do Ceará	Ceará UFC
40	Universidade Federal do Pará	Pará UFPA
41	Universidade Federal do Rio Grande Do Norte	Rio Grande do Norte UFRN
42	Universidade Federal do Vale do São Francisco	Pernambuco UNIVASF

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

QUADRO 5 - Institutos Federais que oferecem cursos de Licenciatura em Educação Física

Nº	INSTITUTOS FEDERAIS	ESTADO
1	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Minas Gerais IFSEMG
2	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas	Minas Gerais IF SUL DE MINAS
3	Instituto Federal Paraná	Paraná IFPR

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

QUADRO 6 - Universidades Estaduais que oferecem cursos de Licenciatura em Educação Física

Nº	UNIVERSIDADES ESTADUAIS	ESTADO
1	Universidade Estadual de Londrina	Paraná UEL
2	Universidade Estadual de Santa Cruz	Bahia UESC
3	Instituto Federal Paraná	Paraná IFPR
4	Universidade Estadual do Ceará	Ceará UECE
5	Universidade do Estado do Pará	Pará UEPA
6	Universidade do Estado da Bahia	Bahia UNEB
7	Universidade do Estado de Santa Catarina	Santa Catarina UDESC
8	Universidade Estadual de Goiás	Goiás UEG
9	Universidade Estadual de Campinas	SÃO PAULO UNICAMP
10	Universidade de São Paulo	SÃO PAULO USP
11	Universidade Estadual Paulista	SÃO PAULO UNESP
12	Universidade Estadual de Maringá	PARANÁ UEM
13	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	RIO GDE. DO NORTE UERN
14	Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí	PARANÁ FAFIPA
15	Universidade Estadual Vale do Acaraú	CEARÁ UVA
16	Universidade Estadual de Montes Claros	MINAS GERAIS UNIMONTES
17	Universidade de Pernambuco, Escola Superior de Educação Física	PERNAMBUCO UPE
18	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	RIO DE JANEIRO UERJ
19	Universidade Estadual da Paraíba	PARAÍBA UEPB
20	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	PARANÁ UNIOESTE
21	Universidade Estadual de Feira de Santana	BAHIA UEFS
22	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	BAHIA UESB

23	Universidade do Estado do Mato Grosso	MATO GROSSO UNEMAT
24	Universidade Estadual de Ponta Grossa	PARANÁ UEPG
25	Universidade Regional do Cariri	CEARÁ URCA
26	Universidade Estadual do Piauí	PIAUÍ UESPI
27	Universidade Estadual do Centro-Oeste	PARANÁ UNICENTRO
28	Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira	MINAS GERAIS ISEAT
29	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	RIO GDE DO NORTE UERN
30	Universidade Estadual do Norte do Paraná	PARANÁ UENP
31	Universidade Estadual de Roraima	RORAIMA UERR

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

Até 09 de julho de 2012, data do último levantamento, foram mapeados 62 cursos de Licenciatura nas Universidades Federais, 40 nas Universidades Estaduais e 05 nos Institutos Federais de Educação, totalizando 107 cursos de Licenciatura em Educação Física presenciais no Brasil.

4.3 Abordagem metodológica

Segundo Cervo; Bervian & Silva (2007), a pesquisa, em sua essência, se utiliza do método científico com o intuito de dar resposta a um determinado problema.

Mas afinal, o que seria o método? Para Ghedin e Franco (2008), o método é caracterizado como aquilo que dá fundamento a toda e qualquer teoria. Ele oferece as possibilidades que temos que percorrer durante nossa caminhada. Por exemplo: queremos caminhar das partes para o todo ou do todo para as partes?

Qual é a função da teoria? Ghedin e Franco (2008) afirmam, que a teoria é um determinado método que, “[...] tornou sua elaboração possível. É certo considerar que a mudança de perspectiva metodológica interfere no processo e no resultado da investigação. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 27).”

Para Ghedin e Franco (2008), existe diferença entre método, metodologia e abordagem. Vejamos a diferença, começando com o conceito de método:

[...] é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhes do caminho. [...] embora não possa ser

exclusivamente definido antes do caminho, ele aponta o caminho (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 27).

Se o método serve para apontar o caminho, qual seria a função da metodologia? Para ele, quando falamos em metodologia estamos nos referindo à “[...] um quadro de referências, decorrente de atitudes, crenças e valores que se configuram com concepções de mundo, de vida, de conhecimento” (GHEDIN & FRANCO, 2008, p. 108). Entendemos que, para os autores, metodologia diz respeito à concepção epistemológica, visão de educação, dos valores morais, estéticos e éticos do pesquisador. Isso tudo explicita sua visão de mundo.

Já a abordagem, “[...] não constitui, de pronto, o método [...] consiste na ação de atingir a borda, a extremidade, e não propriamente o objeto em si (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 28).” Segundo eles, temos basicamente duas abordagens, a qualitativa e a quantitativa. Eles alertam para o fato de que elas não podem ser vistas como se fossem estanques, e sugerem que as pesquisas da área educacional façam uso da conjugação das duas, transformando-as em uma abordagem quantiquantitativa. Isso feito, nossos objetos de estudo serão conhecidos com mais profundidade.

O alerta de Ghedin & Franco (2008), faz sentido tendo em vista que, segundo eles, durante algum tempo, principalmente na década de oitenta, existiu um discurso na área de educação que promoveu um dualismo sobre essa discussão entre qualidade e quantidade, na pesquisa em educação. Assim, quem fazia escolha pela abordagem qualitativa, era considerado como aquele que se afastava de uma visão positivista de ciência, e aquele que escolhia a abordagem quantitativa, era tido como um pesquisador positivista.

O dualismo entre quantidade e qualidade deixou suas marcas também na área de Educação Física, como observou Brachet (1995), ao analisar os estudos sobre epistemologia da Educação Física da década de 1980 e início da década de 1990.

Metodologicamente as investigações oscilam entre um objetivismo empirista ingênuo (onde fazer ciência significa medir/quantificar, comparar e acumular dados, sem exercício propriamente teórico), e, um discurso hiperpolitizado, que negando a neutralidade científica postulada pela versão objetivista, descuidou-se da auto-vigilância epistemológica. No afã da crítica à rigidez metodológica, descuidou-se do rigor metodológico (BRACHT, 1995, p. 35).

Contra esse tipo de equívoco, Thiollent (1984) acredita que a utilização da quantificação, por si só, não pode ser condenada. O que se deve criticar, é sua utilização de

maneira grosseira, e mais, os números, quando colocados corretamente, podem servir como ferramenta para fortalecimento dos argumentos. Ele argumenta que devemos fugir do radicalismo que coloca de um lado a quantidade, e do outro a qualidade.

O radicalismo quantitativista, ainda vigente entre os positivistas, que consideram que tudo que não pode ser medido inexistente ou é mera especulação que não pode fazer parte da ciência e o radicalismo qualitativo, compartilhado por pesquisadores de orientações humanistas que, de modo exagerado, consideram que qualquer preocupação de ordem quantitativa estaria necessariamente vinculada ao positivismo enquanto filosofia da ciência e ao conservadorismo, em termos ideológicos (THIOLLENT, 1984, p. 46).

Felizmente, a discussão sobre a qualidade e a quantidade avançou muito, e, nos últimos tempos, não somos mais obrigados a ter que escolher entre uma ou outra. A maturidade nos permitiu enxergar que ambas podem dialogar sem nenhum dano para as pesquisas educacionais.

Além de Ghedin & Franco (2008), André (1995) também é contra esse dualismo promovido nas pesquisas em educação. Segundo ela, “O uso do termo ‘pesquisa quantitativa’ para identificar uma perspectiva de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas (ANDRÉ, 1995, p.24).”

De acordo com a autora, mesmo que se faça uso de dados quantitativos, a análise do pesquisador irá apontar seus valores e sua visão de mundo, ou seja, estará aí, a dimensão qualitativa da pesquisa. A mesma regra é válida para a pesquisa qualitativa, ou seja, mesmo que o pesquisador se utilize da entrevista ou da observação, estas pesquisas serão expressas (em alguns casos) em números.

Segundo André (1995), atualmente não é mais cabível continuar associando pesquisa qualitativa como aquela que se distancia do positivismo. Se isso foi importante em determinado momento, agora já não é mais.

Admitindo que qualidade e quantidade estão intimamente relacionadas, as discussões hoje devem se centrar em questões mais consistentes como: a natureza do conhecimento científico e sua função social; o processo de produção e o uso desse conhecimento; critérios para a avaliação do trabalho

científico; critérios para a seleção e apresentação de dados qualitativos; métodos e procedimentos de análise, entre outros (ANDRÉ, 1995, p.16).

Visando superar os radicalismo dualistas históricos em termos de discussão sobre abordagem, a presente pesquisa pretende adotar, tanto a qualidade, quanto a quantidade, para abordar metodologicamente os dados. Além disso, esclarecemos que este estudo é de natureza descritiva.

4.4 Instrumento de coleta de dados

Para alcançar os objetivos propostos nesta investigação, optamos por utilizar o questionário, como técnica de coleta de dados. De acordo com Günther (2003), ao fazer opção pelo uso do questionário, deve-se observar que, “[...] os detalhes do instrumento dependerão da população alvo, do tamanho da amostra, dos conceitos a serem explorados, bem como dos recursos disponíveis para aplicação e processamento do instrumento (GÜNTHER, 2003, p.03).” Além disso, é importante considerar, segundo o autor, o contexto de sua aplicação, a estrutura lógica que será montada, seus elementos constitutivos, e as diferenças nos instrumentos.

Sobre o contexto social da aplicação do instrumento, Günther (2003) nos lembra que, “[...] o pesquisador não tem poder sobre o respondente e precisa convencê-lo de que vale a pena participar da pesquisa (p.03).” Este foi um dos grandes obstáculos que tivemos, uma vez que foi necessário convencer os colaboradores sobre a importância da participação deles respondendo o questionário. Segundo o ponto de vista do autor, uma das maneiras de convencer o sujeito a responder ao questionário, é dando-lhe algum tipo de recompensa. Ele sugere que uma das formas mais importantes de recompensá-lo seja a garantia de que o colaborador terá acesso aos resultados da pesquisa. Comprometemo-nos a enviar um arquivo com a cópia da tese assim que obtivermos a aprovação desta pesquisa.

Em relação à estrutura lógica, o questionário deve ser dividido em três momentos, sendo: introdução, a interação pergunta-resposta e a despedida. Na introdução, deve-se buscar conquistar a confiança do colaborador. Para tanto, é interessante mostrar-lhe a relevância do tema, assim como realizar a identificação da instituição que está realizando a pesquisa. Ele sugere que seja elaborada uma carta de apresentação - caso o questionário seja enviado pelo correio. Na interação pergunta-resposta deve-se ter bom senso, para que não se corra o risco de o respondente abandonar o instrumento. Na despedida, deve ser lembrada a valiosa contribuição prestada pelo respondente.

No que tange aos elementos constitutivos, é importante ficar atento à linguagem, ou seja, ela deve ser específica para o grupo ao qual se destina, tomando cuidado para não deixar espaço para qualquer tipo de ambigüidade. O autor encerra a questão sobre os elementos constitutivos do questionário discutindo sobre qual a melhor forma de se fazer as perguntas, ou seja, através de questões abertas ou fechadas. No ponto de vista de Günther (2003), deve-se optar por questões fechadas quando:

[...] se conhecem os tópicos geralmente mencionados pelos respondentes acerca de uma dada temática, especialmente quando existem muitos respondentes e/ou pouco tempo, deve-se usar perguntas fechadas. O argumento de que perguntas abertas dão mais liberdade de expressão ao respondente é uma falácia (GÜNTHER, 2003, p.16).

O último item à que o autor se refere, diz respeito às diferenças nos instrumentos, ou seja, é conveniente entender que a forma de aplicação pode estimular ou desestimular o colaborador durante as respostas. Para o autor, a aplicação do questionário pode ocorrer através de entrevista pessoal, via correio ou via email e internet. Dentre as possibilidades apresentadas, ele acredita no potencial dos instrumentos distribuídos via email. Isto porque, “[...] são mais rápidos do que *survey* por telefone e mais baratos, porque eliminam custos de entrevistador (*survey* pessoal ou por telefone), papel, impressão, selo (*survey* pelo correio) (GÜNTHER, 2003, p.14)”. Ele afirma que não podemos nos esquecer de que, para fazer uso da aplicação do questionário via email, os sujeitos envolvidos na pesquisa precisam ter acesso a email.

4.4.1 Elaboração do questionário e do teste piloto

O questionário foi elaborado considerando as categorias selecionadas em nossa investigação (qualificação pedagógica e qualificação acadêmica), as questões escolhidas foram objeto de consenso entre orientadora e orientando.

Depois disso, aplicamos um pré-teste a 03 professores universitários, todos eles lotados na Universidade Federal de Uberlândia, sendo, 01 professora de Metodologia de Ensino, do curso de Ciências Biológicas, que na ocasião cursava doutorado em Educação pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), uma professora de Didática do curso de Pedagogia, e um professor de Filosofia do Curso de Pedagogia, que possui doutorado em Educação pela Unicamp. Em nosso ponto de vista, os participantes do pré-teste tinham a função de encontrar possíveis lacunas e sugerir modificações no instrumento.

4.4.2 O Método Delphi

Após termos realizado o pré-teste, a etapa seguinte foi estabelecer um mecanismo mais eficiente de validação do instrumento de coleta de dados. Nesse sentido, optamos por fazer uso do método Delphi, que propõe a construção coletiva do questionário de coleta de dados, por um trabalho colaborativo que se desenvolve entre o pesquisador e os especialistas da área, como forma de possibilitar a validação do instrumento.

Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012), nos explicam quando surgiu a técnica Delphi,

[...] foi desenvolvida no final dos anos 1940, com base nos trabalhos de Olaf Helmer e Norman Dalkner, pesquisadores da *Rand Corporation*, para fins militares. A partir dos anos 1960, essa técnica passou a ser bastante disseminada. (Grifos dos autores)

Mas afinal, em que consiste essa técnica ou, como muitos chamam, esse método?

De acordo com Kayo & Securato (1997, p. 52), “O método Dephi envolve a aplicação sucessiva de questionário a um grupo de especialistas ao longo de várias rodadas. A pesquisa visa, basicamente, a prospecção de tendências futuras sobre o objeto em estudo”, antes que seja desenvolvida a coleta de dados propriamente dita.

Segundo Kayo & Securato (1997), a ideia principal desse método é a busca por consenso entre os especialistas que participam do processo. Corroborando com esta ideia, Wright & Giovinazzo (2000) acrescentam que o método Delphi

[...] consulta grupo de especialistas a respeito de eventos futuros através de um questionário, que é repassado continuas vezes até que seja obtida uma convergência das respostas, um consenso, que representa uma consolidação do julgamento intuitivo do grupo. Pressupõe-se que o julgamento coletivo, ao ser bem organizado, é melhor do que a opinião de um só indivíduo. O anonimato dos respondentes, a representação estatística da distribuição dos resultados, e o *feedback* de respostas do grupo para reavaliação nas rodadas subseqüentes são as principais características deste método. (WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000, p.54, grifos dos autores).

A citação acima traz de novo para nossa discussão, a importância desse método como algo capaz de consolidar um trabalho coletivo, isso porque, o instrumento pronto é o resultado

de convergências entre especialistas, e não a visão de uma ou duas pessoas sobre determinado tema. Isso aumenta a amplitude do olhar sobre as categorias pesquisadas.

Outro ponto importante, diz respeito ao anonimato do grupo de especialistas, que, juntamente com a ausência de reuniões presenciais, contribuem para a redução de fatores tais como: “[...] capacidade de persuasão, a relutância em abandonar posições assumidas e a dominância de grupos majoritários em relação a opiniões minoritárias (WRIGHT; GIOVINAZZO, 2000, p.55).”

Kayo & Securato (1997) levantam ainda que outras questões são importantes quando se pensa em aplicar o método. Uma delas, diz respeito à quantidade de rodadas. Na visão dos autores, apesar de não existir consenso sobre isso, a maioria dos pesquisadores concorda que quatro rodadas sejam suficientes, mas, eles nos lembram que nada impede que se faça mais ou menos que quatro. A questão central para definir se a quantidade de rodadas foi ou não suficiente, é a existência de consenso entre os especialistas.

As rodadas funcionaram da seguinte forma: o pesquisador e sua orientadora elaboraram o questionário, considerando os interesses da pesquisa que foi desenvolvida. Feito isso, ele foi submetido à apreciação de especialistas da área de Educação e Educação Física, os quais validaram o instrumento. O envio do instrumento aos especialistas foi feito via email, e o questionário foi visualizado e respondido por meio da plataforma Google.

Em seguida, o instrumento foi enviado ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia e, após ser aprovado, foi aplicado aos sujeitos da pesquisa.

O questionário da primeira rodada foi elaborado considerando as categorias selecionadas em nossa investigação (qualificação pedagógica e qualificação acadêmica), as questões escolhidas foram objeto de consenso entre orientadora e orientando.

Feito isso, enviamos convite a 32 professores com título de doutor, da área da Educação e da Educação Física. Estes especialistas realizaram a validação do instrumento. Para tanto, foram necessárias três rodadas. Dos 32 convites enviados, 18 especialistas conseguiram participar até a terceira rodada, sendo que, coincidentemente, 09 são da área de Educação Física e 09 de áreas afins.

Nos quadros 7 e 8, veremos os dados contendo graduação, doutorado e instituição que cada um dos especialistas, que participaram da técnica Delphi, pertencem. Destacamos que uma das especialistas já se aposentou.

QUADRO 7 - Especialistas de áreas afins à educação que participaram da validação do instrumento de coleta de dados.

	NOME COMPLETO	GRADUAÇÃO	DOCTORADO	IES EM QUE ATUA
01	Eucídio Pimenta Arruda	História	Educação	UFMG
02	Franciele Bete Petry	Filosofia	Educação e Filosofia	UFFS
03	Geovana Ferreira Melo	Pedagogia	Educação	UFU/FACED
04	Gilma Maria Rios	História	História	UNIPAC
05	Guilherme Saramago de Oliveira	Pedagogia, Direito, Matemática	Educação	UFU/FACED
06	Marilena Aparecida de Souza Rosalen	Química Pedagogia	Educação	UNIFESP
07	Oto João Petry	Pedagogia, Estudos Sociais	Educação	UFFS
08	Roberto Bernardino Júnior	Odontologia	Educação	UFU/ICBIM
09	Solange Maria Alves	Pedagogia	Educação	UFFS

Fonte: Dados obtidos nos sites das instituições que os professores convidados atuavam.

QUADRO 8 - Professores com graduação em Educação Física que participaram da validação do instrumento de coleta de dados.

	NOME COMPLETO	GRADUAÇÃO	DOCTORADO	IES EM QUE ATUA
01	Alexandre Fernandez Vaz	Educação Física	Ciências Humanas e Sociais	UFSC
02	Alda Lucia Pirolo	Educação Física	Ciências da Educação	UEL/Aposentada
03	Edilson Fernandes de Souza	Educação Física	Educação Física	UFPE
04	Evandro Carlos Moreira	Educação Física	Educação Física	UFMT
05	Fabio Machado Pinto	Comunicação Social, Educ. Física e Letras,	Ciências da Educação	UFPR
06	Lana Ferreira de Lima	Educação Física	Educação	UFG
07	Lívia Tenório Brasileiro	Educação Física	Educação	UEPE
08	Luciana Pedrosa Marcassa	Educação Física	Filosofia da Educação	UFSC
09	Paulo Evaldo Fensterseifer	Educação Física, Filosofia	Educação	UNIJUÍ

Fonte: Dados obtidos nos sites das instituições que os professores convidados atuavam.

4.4.3 O processo de envio do questionário aos colaboradores do método Delphi

De acordo com Wright e Giovinazzo (2000), a entrega do questionário pode ocorrer pessoalmente, via correio ou através do correio eletrônico. Fizemos opção pela terceira forma por entender que o processo é mais ágil, e praticamente não tivemos custo para operar a ação. Assim sendo, juntamente com a carta convite, o professor especialista recebeu um link, por meio do qual, acessou uma página na internet onde respondeu a primeira rodada Delphi.

Em todas as rodadas os especialistas tiveram acesso ao instrumento avaliado através da plataforma Google. Lembramos que eles tiveram prazo de 07 dias para responder ao questionário. Decorrido o prazo, fizemos a análise das respostas, e eliminamos todos os itens do instrumento que não atingiram 30% das escolhas dos especialistas. Além disso, acrescentamos ao instrumento, itens sugeridos por eles. Depois disso, partimos para a segunda e a terceira rodada Delphi. Os procedimentos utilizados foram os mesmos em todas elas, e a ideia principal, foi conseguir chegar a um consenso sobre os itens que os especialistas considerara os mais indicados para compor e validar o questionário.

4.4.4 Primeira rodada Delphi

Para dar início à 1ª rodada, foram convidados 32 especialistas da área de Educação e Educação Física. Destes, 23 aceitaram participar da primeira rodada. Ela teve início em 28 de agosto de 2012, com término em 03 de setembro de 2012.

Foram enviados emails convidando os 32 especialistas a participarem do processo de validação do instrumento. No email constava o link de acesso ao questionário. Este continha, 10 questões sobre a categoria qualificação acadêmica, e 10 questões sobre qualificação pedagógica. A solicitação era para que os especialistas expressassem sua concordância ou discordância, em relação a cada um dos 20 itens que compunham o instrumento. No quadro 9, apresentamos os itens presentes no questionário da primeira rodada.

Ao final de cada um dos 10 itens, havia espaço para que os especialistas sugerissem novos itens, e além deste espaço, ao término do questionário, colocamos espaço para a inserção de avaliação geral do instrumento. Vale registrar, que a maioria dos especialistas participou efetivamente da avaliação geral do instrumento, o que nos permitiu uma reestruturação geral do questionário. Os resultados da análise estatística da primeira rodada Delphi estão sintetizados no Quadro 9, a seguir:

QUADRO 9 - Primeira rodada Delphi

PRIMEIRA RODADA DELPHI		
Qualificação	Indicadores	Percentuais de concordância
ACADÊMICA	Participar de eventos científicos de sua área.	100%
	Publicar livros e/ou capítulos de livros.	100%
	Ministrar palestras/conferências em eventos científicos.	100%
	Participar de grupos de estudo e/ou de pesquisa.	100%
	Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com Qualis/CAPES: A1, A2, B1 ou B2.	81%
	Possuir publicações em outros periódicos científicos.	95%
	Revisar periódicos científicos e/ou emitir pareceres.	90%
	Participar em associações ou órgãos de pesquisa (CBCE, ANPED, ENDIPE, SBPC, ou similares.)	90%
	Desenvolver projetos de pesquisa.	100%
	Desenvolver projetos de extensão.	95%
PEDAGÓGICA	Participar de cursos de formação continuada do professor universitário.	90%
	Conhecer o Projeto Político-pedagógico do curso em que atua.	100%
	Dominar a literatura que trata do planejamento de ensino.	90%
	Dominar o conteúdo a ser ministrado em sua(s) disciplina(s).	100%
	Utilizar diferentes formas de avaliação.	95%
	Manter-se atualizado em relação à bibliografia da(s) disciplina(s) que ministra.	95%
	Ministrar disciplina(s) esportiva(s) (Futsal, vôlei, Basquete, Atletismo e etc.).	57%
	Ministrar disciplina(s) ligada(s) à formação pedagógica (Didática, Prática Educativa, Estágio Supervisionado e etc.).	57%
	Ministrar disciplina(s) relacionada(s) à formação humana (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ética e Etc.).	52%
	Ministrar disciplina(s) ligada(s) a área biológica (Fisiologia, Treinamento Desportivo, Biomecânica e Etc.).	52%

Fonte: Instrumento de coleta de dados que foi utilizado na validação do questionário aplicado na presente investigação.

No que se refere à qualificação acadêmica, conforme está descrito no Quadro 9, dos dez itens colocados, cinco atingiram 100% de concordância, e os outros cinco, o que ficou com o menor índice de concordância foi o item 1.5, que diz respeito à “*Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com Qualis/CAPES: A1, A2, B1 ou B2*”, ficando com 81%, o que ainda é um percentual alto de concordância. Segue abaixo os motivos apresentados:

Assinalei discordo para o item 1.5, por que sou contra a ditadura da CAPES e seu Qualis.

O item 1.5, a meu ver, é complicado, pois as publicações são importantes, mas no caso dos periódicos com qualis CAPES, são necessários para a inserção do pesquisador em Programas de Pós-Graduação. O desenvolvimento de projetos de "ensino" é também importante para a qualificação acadêmica.

Publicar é relevante, mas será necessário especificar o Qualis?

As discordâncias ficaram em torno da suposta ditadura da CAPES, a avaliação de que publicações com Qualis são mais importantes para quem atua na Pós-Graduação, ou por nossa insistência em especificar o tipo de Qualis da publicação. Como o percentual de concordância foi alto nessa categoria, decidimos manter todos os itens para a segunda rodada. Apesar disso, tomamos a decisão de mudar os itens: 1.3) Ministras palestras/conferências em eventos científicos; 1.9) Desenvolver projetos de pesquisa e 1.10) Desenvolver projetos de extensão para a Qualificação Pedagógica, por entendermos que ficariam melhor acomodados nesta categoria.

A categoria, Qualificação Pedagógica foi a que apresentou itens com menor percentual de aceitação. Todos eles tinham, em comum, a questão ‘ministrar disciplinas’, como pudemos verificar no quadro da primeira rodada. Os itens: 2.9) Ministrar disciplina(s) relacionada(s) à formação humana (Sociologia, Filosofia, Antropologia, Ética e Etc.), e o 2.10) Ministrar disciplina(s) ligada(s) a área biológica (Fisiologia, Treinamento Desportivo, Biomecânica e Etc.), ficaram com 52%, e o 2.7) Ministrar disciplina(s) esportiva(s) (Futsal, vôlei, Basquete, Atletismo e etc.), e o 2.8) Ministrar disciplina(s) ligada(s) à formação pedagógica (Didática, Prática Educativa, Estágio Supervisionado e etc.), tiveram 57%. Em relação aos motivos, temos algumas falas que os justificam:

Os itens 2.7, 2.8, 2.9 e 2.10, falam em ‘ministrar’ disciplinas. Apenas ‘ministrar’ disciplinas, não colabora com a preparação pedagógica do docente, pois, o fato de ministrar uma disciplina, sem a preparação sistematizada e continuada a que a frase acima se refere, não o prepara para tal.

Não entendi o modo de apresentação das questões 2.7 até 2.10 (todas são importantes e nem uma é critério exclusivo), por isso minhas respostas.

Respondi não concordo com as quatro últimas deste bloco porque são diretivas para áreas diversas, e creio que o item incluso anteriormente citado é mais específico frente à diversidade de campos de atuação na área de Educação Física.

Penso que, ministrar uma ou outra disciplina, quer seja de natureza mais teórica ou mais prática, na área das ciências sociais ou da saúde, não é atributo de qualificação pedagógica, nem implica demérito algum. Indica apenas a área em que o docente aprofundou seus estudos.

Em relação à qualificação pedagógica, vejo a necessidade do docente atuar em sua área de formação. É digno de nota que, se eu não ministro aula de outras áreas do conhecimento, é porque não fui preparado para tal ação. Portanto, sempre trabalharei em minha área específica de formação.

Diante da quantidade de críticas colocadas, e do percentual de aceitação ter destoadado tanto em relação aos outros itens, tomamos a decisão de readequar a escrita.

Lembramos que os itens: 2.4) Dominar o conteúdo a ser ministrado em sua(s) disciplina(s), e o 2.6) Manter-se atualizado em relação à bibliografia da(s) disciplina(s) que ministra, mesmo tendo atingido respectivamente 100% e 95% de aceitação foram retirados da segunda rodada. A justificativa para tanto, se deve aos argumentos já citados anteriormente, que dizem respeito às diferentes disciplinas que o professor de Educação Física, que atua em um curso de Licenciatura desta área, pode ministrar, e ao argumento citado abaixo:

Para dominar o conteúdo que ministra (item 2.4), é inerente a necessidade de manter-se atualizado (2.6). Sendo assim, os itens 2.4 e 2.6, entendendo serem redundantes.

Diante disso, tomamos a decisão de, na segunda rodada, readequar a linguagem dos itens 2.4, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9 e 2.10, colocando-os dentro de um mesmo item, sendo ele: 2.6)

Ministrar disciplina(s) de sua área de formação inicial, pertinente(s) à sua formação e atuação acadêmica.

Além das modificações postas acima, fizemos adequação na linguagem de algumas outras, mas nada que pudesse descaracterizá-las. Como podemos verificar, a retirada de alguns itens abriu espaço para colocarmos outros, que vieram de sugestões de nossos especialistas, são eles:

- Participar de intercâmbios nacionais e internacionais;
- Elaborar e emitir pareceres técnico/administrativos/educacionais;
- Prestar assistência especializada a entidades educacionais (INEP, escolas, MEC, Superintendência de Ensino, Secretaria de Educação, etc.)
- Possuir experiência como docente de, no mínimo, 2 anos;
- Coordenar grupo(s) de pesquisa(s);
- Orientar trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese e outros trabalhos científicos.

Além das concordâncias e discordâncias em relação os itens de cada categoria, tivemos algumas críticas em relação ao próprio instrumento, vejamos:

Só fiquei pensando se não seria interessante elaborar algumas questões que levassem o professor/pesquisador a refletir mais sobre a sua concordância ou não. Os elementos dispostos neste formulário quase que, "naturalmente", levam à resposta "sim" para todos os itens, ainda que aquele que responde não desenvolva um ou mais itens.

As questões 2.1 a 1.10 (sobre a qualificação pedagógica) estão demonstrando se o professor conhece e domina o que faz. Penso que os professores não dirão que não. A resposta sempre será positiva. Por outro lado, essas questões também não indicam o que pensam os professores. Também não indicam possibilidade de verificar as interfases, a inter-relação entre elas e a relação entre a Formação Inicial e o exercício de docência.

Temos clareza de que, os argumentos postos acima são importantes para repensarmos nossa coleta de dados. Todavia, como a população da presente pesquisa é extensa, e se trata de uma pesquisa de doutorado, que possui um tempo limitado para chegar aos resultados, fizemos opção por utilizar o questionário. Sabemos das fragilidades deste instrumento,

entretanto, entendemos que qualquer que seja ele, o sujeito da pesquisa pode escolher dizer, ou não, a verdade.

Nesse sentido, concordamos com Bosi (2003), quando ela discute sobre a preocupação do pesquisador com a verdade de sua narrativa. Segundo ela, é comum o pesquisador menos experiente se preocupar em saber se a fala do narrador expressa ou não a verdade. Ela nos alerta que não devemos nos preocupar com isso, tendo em vista que o pesquisador estava ausente do fato, e assim, o que o narrador nos fala é a sua versão; a sua verdade. Desta forma,

Não temos, pois, o direito de refutar um fato contado pelo memorialista, como se ele estivesse no banco dos réus para dizer a verdade, somente a verdade. Ele, como todos nós, conta a *sua* verdade. (BOSI, 2003, p.65).

Ao fazer uso dos argumentos de Bosi (2003), não estamos querendo desqualificar as críticas realizadas por alguns colaboradores, só estamos justificando que qualquer instrumento que venhamos a utilizar, e que passe pelo crivo dos sujeitos de nossa pesquisa, está sujeito à sua verdade.

Verificamos, ao longo da primeira rodada, que em alguns casos, a nota atribuída aos itens era contraditória em relação à observação feita pelo colaborador. Isso pode ser observado na citação abaixo:

Todos os itens foram marcados na casa ‘concordo’ considerando que cercam os objetivos, porém deve ser considerado que eles não os atingem diretamente. Ou seja, somente por meio dessas questões, não será possível atingir os objetivos e responder à problemática do estudo.

Entretanto, ao ler a observação feita pelo colaborador, entendemos perfeitamente que não existe contradição. Utilizamos este exemplo para mostrar que não podemos ser guiados apenas pela quantificação. Somos cientes de que o contrário também não pode acontecer. É justamente por isso, que nossa pesquisa busca a junção entre a quantidade e a qualidade, como já anunciamos anteriormente. Essa citação é importante também, para fundamentar algumas mudanças que realizamos no corpo do instrumento. Algumas delas não permaneceram, mesmo tendo um percentual alto de aceitação, mas que, como vimos, nem sempre os números pelos números dão conta de expressar a vontade de nossos colaboradores. Todavia, não podemos atropelar as contribuições que eles trouxeram à construção deste instrumento. Foi

exatamente dentro dessa lógica, que fizemos as modificações necessárias e demos início à segunda rodada.

4.4.5 Segunda rodada Delphi

No dia 10 de setembro de 2012, demos início à segunda rodada, nesta data enviamos carta, através do correio eletrônico, para os 23 especialistas que participaram da primeira rodada Delphi. Ficou definido que eles deveriam avaliar o instrumento até o dia 17 de setembro de 2012. Decorrido o prazo estipulado, 21 especialistas responderam nossa solicitação, e os 02 restantes não deram o retorno, ficando automaticamente excluídos da terceira e última rodada. Diferentemente da rodada anterior, onde os avaliadores concordavam ou discordavam dos itens postos no questionário, nesta segunda eles foram chamados a avaliar, de 0 (zero) a 10 (dez), cada um dos itens. Assim como na primeira rodada, existia espaço para que o colaborador fizesse comentários. A seguir apresentamos os 20 itens presentes no instrumento da segunda rodada:

Os resultados da análise estatística da segunda rodada Delphi estão sintetizados no Quadro 10.

QUADRO 10 - Segunda rodada Delphi (CV= Coeficiente de Variação)

SEGUNDA RODADA DELPHI					
Qualificação	Indicadores	Escore	Média	Mediana	CV
ACADÊMICA	Publicar livros e/ou capítulos de livros.	154	7,33	8	33,8%
	Possuir publicações em periódicos científicos Qualis/CAPES.	171	8,14	8	25,6%
	Possuir publicações em outros periódicos científicos não avaliados pela CAPES.	120	5,71	6	41,8%
	Revisar periódicos científicos e/ou emitir pareceres.	161	7,67	8	20,8%
	Participar de eventos científicos de sua área.	181	8,62	10	21,2%
	Participar em associações ou órgãos de pesquisa.	166	7,9	9	26,8%
	Participar de grupos de estudo e/ou pesquisa.	193	9,19	10	20,5%
	Participar de intercâmbios nacionais e internacionais.	183	8,71	10	19,9%
	Elaborar e emitir pareceres técnicos/administrativos/educacionais.	164	7,81	8	26,1%
	Prestar assistência especializada a entidades educacionais (INEP, escolas, MEC, Superintendência	164	7,81	8	22,8%

	de Ensino, Secretaria de Educação, etc.				
PEDAGÓGICA	Conhecer e participar de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional.	190	9,05	10	15,4%
	Conhecer e aplicar os princípios do Projeto Político-Pedagógico da IES e do Curso em que atua.	199	9,48	10	12,3%
	Conhecer e utilizar a literatura que trata do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino.	192	9,14	10	15,2%
	Conhecer e utilizar diferentes instrumentos de avaliação.	196	9,33	10	13,3%
	Possuir experiência como docente de no mínimo 2 anos.	130	6,19	7	47,8%
	Ministrar disciplina(s) de sua área de formação inicial, pertinente(s) a sua formação e atuação acadêmica.	181	8,62	9	16,2%
	Ministrar palestras/conferências em eventos científicos, nacionais e internacionais.	174	8,29	9	22,9%
	Coordenar grupo(s) de pesquisa(s).	157	7,48	8	35,0%
	Orientar trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese e outros trabalhos científicos.	181	8,62	10	23,9%
	Desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão.	189	9	10	22,8%

Fonte: Instrumento de coleta de dados que foi utilizado na validação do questionário aplicado na presente investigação.

Segundo a literatura que foi consultada sobre o método Delphi, e que já foi citada anteriormente, com o decorrer das rodadas, a meta é conseguir atingir o consenso entre o grupo de colaboradores. Entretanto, a segunda rodada mostrou que seria necessário fazermos uma terceira, devido ao fato de que, dos 20 itens que compõem a qualificação acadêmica e a pedagógica, somente dois ficaram abaixo de 15% do coeficiente de variação. São eles: 2.2) Conhecer e aplicar os princípios do Projeto Político-Pedagógico da IES e do Curso em que atua, que ficou com 12%, e o 2.4) Conhecer e utilizar diferentes instrumentos de avaliação, que alcançou 13%.

Os colaboradores foram, no geral, mais comedidos nas análises, pois a quantidade de comentários nesta rodada foi bem menor do que na primeira. Em nosso ponto de vista, apesar de não termos ainda conseguido atingir o consenso, o que seria raro diante do que vimos na literatura sobre essa técnica, conseguimos avançar em relação à primeira rodada, até porque, acatamos a maioria das sugestões apresentadas. Todavia, se do ponto de vista da coerência do método Delphi, isso foi importante, por outro, alguns itens propostos não agradaram a todos. Um exemplo disso, foi o item 2.5) Possuir experiência como docente de no mínimo 2 anos,

que com 47,8%, foi o que mais se distanciou do consenso. As falas abaixo deixam evidenciados os motivos principais da não aceitação deste item.

Não entendi o item 2.5. A experiência é necessária para o exercício da docência? Se sim, nesse caso, fica difícil de ser obtida, uma vez que a experiência só vem com a oportunidade de ser docente e, se ela é condicionada à experiência, entramos em círculo vicioso de busca por aquilo que não é possível.

Sugiro retirar o item 2.5. Apesar de alguns autores como Tardif, atribuírem relevância aos saberes da experiência, entendo que a "experiência", aqui quantificada em 2 anos, não pode ser considerada como fator de qualificação pedagógica, pois seria preciso justificar o porquê de 2 anos. O tempo de atuação na docência se for desprovido de atividades de desenvolvimento profissional docente, não interfere na melhoria da qualificação pedagógica. O docente que não tem oportunidades formativas no decorrer de sua atuação profissional, muitas vezes reproduz as experiências que teve como aluno.

Precisamos ressaltar que, mesmo diante da solicitação de alguns para que este item fosse retirado, não o fizemos por entendermos que os 47,8% não representam a vontade da maioria. Diante desse quadro, fizemos opção por modificar a redação que ficou assim: “Ter a experiência como um dos saberes necessários ao enfrentamento das dificuldades postas na prática docente.” Até porque, não é conveniente fazer alterações no instrumento da terceira rodada, uma vez que ela serve para que o especialista tenha a oportunidade de manter ou alterar a nota dada na segunda rodada.

É digna de nota, a crítica permanente de um de nossos colaboradores, que na primeira rodada, mesmo assinalando ‘aceitar’ para todos os itens, apresentou uma discordância com o formato de nosso instrumento. Na segunda rodada, tal colaborador reconheceu que marcou 5 para todos os itens do questionário, e justificou da seguinte forma:

A questão que se coloca, é conhecer o que faz o docente e porque o faz de determinada maneira. Dessa forma, as informações se aproximariam mais do objeto de estudo. O fato é que, o questionário acima exposto, ainda não oferece as respostas necessárias para que se possa inferir a respeito.

Considerando que se trata de uma tese de doutorado, sugiro que se incorporem outros questionamentos mais próximos e diretos ao objeto de estudo e que se realizem entrevistas para que os dados possam ser cruzados. Também sugiro que se façam umas observações de campo e que o

investigador faça notas de campo para ajudar no cruzamento das informações.

Como já dissemos anteriormente, respeitamos o ponto de vista de todos os colaboradores, mas apesar disso, não foi possível atender aos interesses de todos. Porém, é importante reconhecer, que os apontamentos sugeridos foram vistos por nós como uma expressão do compromisso que nossos colaboradores tiveram com a construção do presente instrumento. Quanto às sugestões de que além do questionário, tivéssemos feito entrevistas e observações de campo, reconhecemos que nossa opção ficou distante desta possibilidade de aprofundamento dos sujeitos investigados.

4.4.6 Terceira rodada Delphi

No dia 10 de Outubro de 2012, demos início à última rodada de validação do instrumento de coleta de dados. Foram enviados emails aos 21 especialistas que participaram da segunda rodada. Os especialistas tiveram até o dia 16 de outubro do corrente ano, para responderem. Decorrido este prazo, nem todos haviam respondido à nossa solicitação. Como o envio foi realizado às vésperas do feriado de 12 de outubro, no dia 17 foi reenviado email àqueles que ainda não haviam respondido, avisando que o prazo havia sido dilatado até o dia 19 de outubro. A partir do dia 20 de outubro, a página que dava acesso ao questionário foi bloqueada, e dos 21 participantes, 03 ficaram sem responder, sendo excluídos da lista final de colaboradores. Mesmo não tendo participado dessa última rodada, eles não foram retirados das rodadas anteriores, por acreditarmos que não seria conveniente fazê-lo.

Assim como ocorreu na pesquisa realizada por Miranda (2011, p. 108), a terceira rodada de validação do instrumento da coleta de dados de nossa investigação, [...] serviu como confirmação ou alteração da nota atribuída pelos especialistas na segunda rodada [...], assim, foi solicitado a eles que mantivessem ou alterassem as notas dadas na segunda rodada, segundo sua consciência. Diferentemente das demais rodadas, nesta última só havia 18 itens para serem avaliados, porque, os itens 2.1(Conhecer e participar de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional), e 2.4 (Conhecer e utilizar diferentes instrumentos de avaliação), foram retirados, uma vez que alcançaram alto índice de aceitabilidade, ficando automaticamente aprovados. Abaixo são apresentados os itens presentes no instrumento da terceira e última rodada:

Os resultados da análise estatística da terceira rodada Delphi, estão sintetizados no Quadro 11.

Em termos de pontuação, tivemos dois itens que foram os que mais pontuaram, e que fazem parte da qualificação pedagógica, são eles: 2.1(Desenvolver e participar de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional), e 2.3 (Conhecer e utilizar a literatura que trata do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino), ficando ambos, com 170 pontos.

Vale o registro de que a modificação realizada no item 2.5, que na segunda rodada constava como: “Possuir experiência como docente de no mínimo 2 anos.”, para, “Ter a experiência como um dos saberes necessários ao enfrentamento das dificuldades postas na prática docente”, foi bem aceita pelos colaboradores, isso porque, este item obteve, na primeira rodada, uma pontuação de apenas 130, e um coeficiente de variação de 47,8%. Já na segunda a pontuação, saltou para 160 e o coeficiente de variação, para 26,4%. Lembramos que sua nota só não foi maior, porque um dos especialistas atribuiu nota zero ao mesmo. Com excessão dele, todos as demais notas deste item ficaram entre 8 e 10.

QUADRO 11 - Terceira rodada Delphi (CV= Coeficiente de Variação)

TERCEIRA RODADA DELPHI					
Qualificação	Indicadores	Score	Média	Mediana	CV
ACADÊMICA	Publicar livros e/ou capítulos de livros.	148	8,2	9	23,8%
	Possuir publicações em periódicos científicos Qualis/CAPES.	158	8,7	9,5	20,5%
	Possuir publicações em outros periódicos científicos não avaliados pela CAPES.	139	7,7	8	20,7%
	Revisar periódicos científicos e/ou emitir pareceres.	158	8,7	9	13,3%
	Participar de eventos científicos de sua área.	169	9,3	10	11,6%
	Ser membro de associações ou órgãos de pesquisa.	156	8,6	9	19,4%
	Coordenar/Participar de grupos de estudo e/ou pesquisa.	169	9,3	10	9,05%
	Participar de intercâmbios nacionais e internacionais.	157	8,7	9,5	20,0%
	Elaborar e emitir pareceres técnicos/administrativos/educacionais.	149	8,2	8	15,4%
	Prestar assistência especializada a entidades educacionais (INEP, escolas, MEC, Superintendência de Ensino, Secretaria de Educação, etc.)	146	8,1	8	19,8%
PEDAGÓGICA	Desenvolver e participar de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional.	170	9,4	10	9,06%
	Conhecer e utilizar a literatura que trata do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino.	170	9,4	10	9,06%

	Ter a experiência como um dos saberes necessários ao enfrentamento das dificuldades postas na prática docente.	160	8,8	10	26,4%
	Ministrar disciplina(s) de sua área de formação inicial, pertinente(s) a sua formação e atuação acadêmica.	164	9,1	9	9,1%
	Ministrar palestras/conferências em eventos científicos, nacionais e internacionais.	152	8,4	9	19,1%
	Conhecer e utilizar recursos diversificados e inovadores no processo de ensino-aprendizagem.	162	9	9,5	13,2%
	Orientar trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos.	156	8,6	9,5	24,4%
	Elabora e desenvolver projetos de ensino/ pesquisa/extensão.	163	9,0	10	22,6%

Fonte: Instrumento de coleta de dados que foi utilizado na validação do questionário aplicado na presente investigação.

No que tange às observações ou sugestões realizadas pelos especialistas nesta última rodada, apresentamos abaixo crítica à questão dos saberes da experiência, que compõem o item 2.5 nosso questionário: “Ter a experiência como um dos saberes necessários ao enfrentamento das dificuldades postas na prática docente”.

Penso que a EXPERIÊNCIA (2.5), é um dos quesitos fundamentais para a docência. Contudo, mais que isso, a docência demanda outros saberes e a experiência ganha contornos diferentes, se tratada com base em concepções diferentes. Assim, se olhada como práxis, como prática social pensada, tem um efeito diferenciado na docência. Caso contrário, tende a se transformar mais num espaço de "fuga" e "esconderijo", ou negação de mudanças. A docência exige ouvir, espreitar, respeitar, pensar sobre a própria ação educativa, teorizar a prática, compreender como o ser humano aprende e como se desenvolve, e qual o papel da ação educativa escolar nesse processo e, por certo, demanda planejamento, criatividade e intencionalidade.

A colaboradora nos alerta para que olhemos com o devido cuidado para os saberes da experiência, pois, da mesma forma que eles podem significar um importante espaço de reflexão sobre a prática docente, podem, por outro lado, justificar práticas alienadas e fundadas apenas na experiência.

Outra questão sugerida por um dos especialistas, seria a realização de um cruzamento entre discentes e um docente, de uma determinada disciplina. Reconhecemos, mais uma vez, a riqueza da contribuição. Entretanto, vale ressaltar que nossa opção foi pelo olhar mais amplo, em detrimento de uma atitude de mais profundidade sobre os sujeitos participantes desta investigação.

Sugiro uma análise, envolvendo discentes e o docente de uma dada disciplina (ou de várias), a respeito do que pensam do conhecimento didático pedagógico que o professor possui e desenvolve. Para tanto, é importante saber a especialidade desse professor, o conteúdo que ministra, como desenvolve esse conteúdo, como avalia, etc. Da parte dos discentes, seria importante saber o que eles conhecem sobre o conteúdo ministrado, como eles vêem o conhecimento que o professor tem em relação ao conteúdo ministrado, etc. O professor pode ser um bom orientador de projetos e ser ativo na atividade de iniciação científica, ter desenvolvido muitas palestras, e pesquisas, mas no momento de atuar com suas aulas, ser um fracasso em termos pedagógicos ou então ser muito tradicional em seus métodos, etc. O fato do professor possuir uma boa preparação sistematizada e continuada para o exercício de docência, e o fato da questão pedagógica ser entendida como a "preparação sistematizada e continuada do docente para o exercício da docência" (Miranda, 2011), não significa que o professor tenha uma boa pedagogia e ensine de fato. Ou seja, que seja um pedagogo ou um bom pedagogo.

No que diz respeito à questão do consenso, a pesquisa de Miranda (2011) utilizou como critério de consenso ou dispersão, os seguintes índices: menor que 15% foi considerado com de baixa dispersão, ou seja, com alta aceitabilidade entre os especialistas, maior que 30% alta dispersão, portanto, longe do consenso.

Neste estudo, seguimos as mesmas referências utilizadas por Miranda (2011), e desta forma, todos os 18 itens da terceira rodada conseguiram atingir os índices necessários para compor o instrumento aplicado aos sujeitos desta pesquisa. Além deles, os outros dois itens já aprovados na rodada anterior, foram incorporados ao questionário, ficando o mesmo com 10 questões sobre a qualificação acadêmica, e 10 sobre qualificação pedagógica.

Em relação ao número de rodadas, acreditamos que foi acertada a quantidade que escolhemos, visto que, conseguimos atingir o consenso. Lamentamos a perda de alguns colaboradores ao longo das rodadas. Como já dissemos, iniciamos com 32 e terminamos com 18.

Terminamos este processo de validação com sucesso, e graças à colaboração de todos os especialistas, conseguimos construir um instrumento, que passou pelo crivo de 18 professores universitários das universidades brasileiras antes de ser aplicado. Nossa avaliação sobre o método Delphi é positiva, por entendermos que ela democratiza, socializa e aperfeiçoa o instrumento de coleta de dados, fato que pode eliminar ou diminuir possíveis fragilidades no ato da aplicação do questionário.

4.4.7 Estrutura do questionário

O questionário foi estruturado em quatro partes distintas, e para respondê-lo, os professores se utilizaram da escala Likert de cinco pontos. Segundo Bozal (2006), essa escala se caracteriza por ser uma

[...] herramienta, cuyo nombre se debe al primer investigador social que la desarrolló, allá por los años 1930, consiste en un cuestionario compuesto por una serie de ítems que tratan de reflejar los diferentes aspectos de un objeto (de esta actitud) hacia los que cabe tener una posición diferente (BOZAL, 2006, p. 81)

A primeira, contém alguns dados que nos permitirão traçar o perfil inicial, tais como: nome (opcional), sexo, idade, tempo de atuação no ensino superior, formação inicial e continuada.

A segunda é composta de 10 itens selecionados e aprovados pelos colaboradores do método Delphi. Para dar sustentação a cada item, fizemos uso da literatura que trata da qualificação acadêmica do professor universitário de Educação Física.

A terceira parte é composta de 10 itens selecionados e aprovados pelos colaboradores do método Delphi. Para dar sustentação a cada item, fizemos uso da literatura que trata da qualificação pedagógica do professor universitário de Educação Física.

A quarta e última parte é destinada à avaliação do instrumento por parte do professor do universitário de Educação Física, sujeito de nossa investigação.

4.5 Aplicação do Instrumento

Após obtermos a lista dos docentes nas coordenações de curso, ou em *site* oficial de cada Universidade, entramos em contato via e-mail com cada professor, potencial sujeito da pesquisa, enviando-lhes o TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Nele constavam os objetivos e o desenvolvimento do trabalho. No mesmo email, foi enviado também o link de acesso, para que, os sujeitos que concordassem em participar, pudessem responder ao questionário.

Visando obter a maior quantidade possível de respostas, optamos por fazer três rodadas de envio, ou seja, de posse do email do colaborador, realizamos pelo menos três envios. Na realização desta tarefa, enfrentamos algumas dificuldades, porque algumas instituições não disponibilizam o endereço eletrônico de seus professores em seus sites. Neste

caso, os emails foram enviados às coordenações de curso e direção da unidade acadêmica e/ou departamento. Outra dificuldade encontrada foi com as instituições que não disponibilizavam contato eletrônico nem da coordenação nem da direção. Vale lembrar, que nesta situação, fizemos solicitação no local destinado a este fim, na própria página institucional, deixando nosso email, objetivo da pesquisa, e o pedido para que nos enviassem o email do coordenador ou responsável pelo curso. Não recebemos nenhuma resposta. Isso aponta a fragilidade na prestação deste suposto serviço de atendimento ao usuário da página institucional.

Tivemos dificuldade em saber exatamente quantos participantes receberam o questionário, pois, do total de emails enviados diretamente aos professores, (dois mil, cento e setenta e seis) alguns voltaram, ou a pessoa que recebeu o email não se enquadrava nos critérios de participação. Por exemplo, ele ou ela não eram formados em Educação Física.

O primeiro envio do questionário, aconteceu entre os dias 13 a 27 de fevereiro de 2013. A distância entre os envios ocorreu devido à quantidade excessiva de emails, o que gerou o bloqueio do provedor. Neste primeiro envio não colocamos data limite para as respostas.

Do segundo envio em diante, determinamos data limite para participação. O envio teve início no dia 08 e foi até 12 de março. O prazo para a devolução das contribuições foi de 20 dias. O terceiro envio aconteceu entre os dias 14 a 20 de abril. O prazo estabelecido para a resposta foi de 10 dias para cada participante.

Em termos de participação, as respostas foram dadas com maior intensidade entre os dias 13 de fevereiro (data do primeiro envio) até o dia 20 de março. Neste período tivemos 172 respostas válidas. Do segundo envio em diante, as respostas foram mais tímidas. No total, tivemos a participação de 234 colaboradores. Segue abaixo lista com a frequência dos participantes por instituição.

TABELA 1 – Frequência de participantes por Instituições Federais

UNIVERSIDADES FEDERAIS E INSTITUTOS FEDERAIS			
Nome da instituição	Sigla	Estados	Participantes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	IFRR	RR	1
Universidade de Brasília	UNB	DF	7
Universidade Federal da Bahia	UFBA	BA	1
Universidade Federal de Goiás	UFG	GO	14
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	MG	2
Universidade Federal de Lavras	UFLA	MG	2

Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	MT	4
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	1
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	10
Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	MG	5
Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	RS	5
Universidade Federal de Rondônia	UNIR	RO	4
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	2
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	RS	11
Universidade Federal de São João Del-Rei	UFSJ	MG	6
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	13
Universidade Federal de Viçosa	UFV	MG	4
Universidade Federal do Acre	UFAC	AC	5
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	ES	2
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	MA	3
Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	RS	5
Universidade Federal do Pará	UFPA	PA	4
Universidade Federal do Paraná	UFPR	PR	3
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	BA	4
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	RN	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS	10
Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	BA/PE ⁴ /PI	3
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	MG	3
Universidade Federal Fluminense	UFF	RJ	1
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	PE	2
TOTAL DE PARTICIPANTES			141

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

TABELA 2 – Frequência de participantes por Instituições Estaduais de ensino.

UNIVERSIDADES ESTADUAIS			
Instituição	Sigla	Estado	Participantes
Universidade Estadual de Goiás	UEG	GO	1
Universidade de São Paulo	USP	SP	5
Universidade do Estado da Bahia	UNEB	BA	8
Universidade do Estado de Mato Grosso	UNEMAT	MT	2
Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	SC	4
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	UERN	RN	5
Universidade Estadual da Paraíba	UEPB	PB	9
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	SP	10

⁴ Neste caso, apesar de existirem três campus da UNIVASF em três estados, o curso de Educação Física está localizado no estado de Pernambuco.

Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	BA	2
Universidade Estadual de Londrina	UEL	PR	2
Universidade Estadual de Maringá	UEM	PR	15
Universidade Estadual de Santa Cruz	UESC	BA	16
Universidade Estadual do Ceará	UECE	CE	1
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	3
Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	PR	3
Universidade Estadual Paulista	UNESP	SP	4
Universidade Regional do Cariri	URCA	CE	2
TOTAL DE PARTICIPANTES			92

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

4.6 Tratamento estatístico na análise dos dados

A próxima seção é destinada à análise e discussão dos dados coletados. Além do diálogo com a literatura e com os sujeitos participantes da pesquisa, fizemos uso do tratamento estatístico dos dados através da análise de variância multivariada não paramétrica (NPMANOVA - Non-Parametric MANOVA). A NPMANOVA, também conhecida como PERMANOVA (análise de variância multivariada permutacional), é muito utilizada para dados ecológicos. O teste consiste em comparar medidas de distâncias entre pares de observações dentro do mesmo grupo, contra as distâncias em diferentes grupos, ou seja, é um teste não paramétrico que compara distância entre dois ou mais grupos por meio de medidas de distâncias (ANDERSON, 2001). Na NPMANOVA, adotou-se a distância euclidiana, considerando 10.000 permutações.

Utilizamos este teste, levando em consideração que a pressuposição de normalidade não foi satisfeita para nenhum dos fatores estudados. Os fatores analisados nas dimensões acadêmica e pedagógica foram: Tempo de docência, Titulação, Graduação e Atuação. Para o fator em que o teste F da MANAVANP foi significativo, procedeu-se com um teste de comparação múltipla.

Finalizamos esta seção, reconhecendo, mais uma vez, o excelente trabalho realizado pelos professores especialistas (que validaram o instrumento), e a participação essencial dos professores que colaboraram respondendo ao questionário. Lembramos que, boa parte dos participantes pediu, que assim que terminássemos a tese, queriam ter acesso aos resultados. Assim o faremos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, objetivamos apresentar e discutir os resultados da coleta de dados de nossa investigação. Ao fazê-lo, dialogamos com a literatura que trata das questões pertinentes à docência universitária de forma geral e, mais especificamente, da Educação Física.

Como vimos na seção anterior, conseguimos obter respostas de 234 colaboradores, sendo que um deles não colocou a instituição onde atua, fazendo com que não fosse possível saber se o colaborador pertence à uma instituição federal ou estadual. Esta seção está estruturada da seguinte forma: Parte I – Dados gerais sobre os sujeitos pesquisados; Parte II – Categorias de análise: Qualificação acadêmica e Qualificação pedagógica; Parte III – Correlação estatística entre as categorias estudadas e Parte IV – Análise da questão aberta.

5.1 Parte I: Dados gerais sobre os sujeitos pesquisados

Nesta primeira parte, nossa intenção é apresentar a caracterização básica dos sujeitos que colaboraram com o presente estudo. Isso irá contribuir para entendermos a relação entre as categorias acadêmica e pedagógica. Nosso entendimento é o de que os dados gerais sobre os sujeitos pesquisados (sexo, local de atuação, modalidade de formação, titulação e tempo de docência no ensino superior), formam uma verdadeira espinha dorsal, capaz de possibilitar o cruzamento dos dados entre as categorias. Uma vez que, do ponto de vista da análise estatística, não seria aceito o cruzamento de dados entre itens diferentes. Para exemplificar tal incompatibilidade vamos usar um componente de cada categoria: uma acadêmica (publica livros e/ou capítulos de livros) e uma categoria pedagógica (conhece e aplica os princípios do Projeto Político-Pedagógico do curso em que atua). Não podemos, portanto, realizar comparações estatísticas com dados diferentes, como é o caso dos que citamos aqui.

5.1.1 Sexo

Em relação ao gênero dos colaboradores (Tabela 3), foi possível identificar que 58,12% são homens e 42,88% mulheres.

TABELA 3 – Sexo dos sujeitos participantes de nosso estudo

Sexo	Frequência	Porcentagem
Feminino	98	42,88%
Masculino	136	58,12%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Este dado, demonstra que os cursos de Graduação em Educação Física vão na mesma direção, daqueles obtidos pelos Censo da Educação Superior, colhido em 2011 e publicado em 2013. “Nele verifica-se que o “típico docente” na educação superior brasileira é, predominantemente, do sexo masculino, tanto nas IES públicas, quanto nas privadas” (INEP, 2013, p. 83).

Para além das aproximações dos dados do Censo 2011 entre a porcentagem de homens e mulheres no ensino superior posta acima, a discussão sobre gênero e Educação Física merece algumas considerações, pois, a história desta disciplina na escola e na universidade brasileira é marcada por uma divisão sexista. Só para se ter uma ideia, Silveira et. al. (2011) realizou um estudo denominado, *Escola de formação de ‘professoras’: as relações de gênero no currículo superior de Educação Física*, em que é possível perceber como as relações de gênero interferem na separação das turmas, escolha de professores, dentre outros.

Segundo Silveira et. al.(2011), na criação, estruturação e desenvolvimento do curso de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, que ocorreu em 1971, era visível a tentativa de separação sexista. A título de exemplo, os autores citam que determinadas disciplinas tinham turmas específicas para homens e outras para mulheres, existindo também uma tentativa de colocar professores que também obedecem a essa lógica separatista.

Apesar de haver candidatos do sexo masculino e feminino inscritos em todas as disciplinas que havia na seleção; nas disciplinas de Biometria, Socorros de Urgência, Ginástica com peso e halteres, futebol de campo e futebol de salão, foram selecionados somente candidatos homens. Já as disciplinas de Ginástica Rítmica e Recreação, foram selecionadas mulheres e, para as disciplinas práticas, como voleibol, o basquetebol, o atletismo e a ginástica, foram selecionados dois professores, um de cada sexo, para trabalhar respectivamente com a turma masculina e feminina (SILVEIRA et. al., 2011, p. 862).

Vale registrar que, quando fizemos o curso de Educação Física na Universidade Federal de Uberlândia, no início da década de 90 do século XX, também vivemos os resquícios separatistas. Na disciplina de Ginástica Olímpica tínhamos dois professores, sendo uma mulher e outro homem. Cabe aqui, o esclarecimento de que os docentes dessa disciplina não separavam as turmas por sexo, mas de qualquer forma, eles ainda tinham que conviver, naquela época, com a burocracia da separação. Esclarecemos ainda que, logo após a professora se aposentar, a disciplina teve sua continuidade tendo apenas um professor, do sexo masculino, que trabalhava com turmas mistas na referida disciplina.

Isso tudo serve para nos ajudar a compreender que, apesar da Educação Física ter sofrido, a partir da década de 80, um profundo questionamento sobre sua função servil à sociedade capitalista e à ditadura militar, muitas mudanças acontecem mais lentamente. A separação das turmas por sexo é um exemplo. Importante verificar ainda, que o predomínio de homens nos cursos de Educação Física se manteve, apesar da diferença entre os respondentes ter sido razoavelmente pequeno, apenas 16,24% a mais de homens. Ao dizer isso, temos como intenção apontar que “[...] as distintas práticas curriculares são constituídas e também constituintes das relações sociais de gênero, ressaltando a dimensão política e cultural que atravessa os Estudos de Gênero” (SILVEIRA *et. al*, 2011, p. 867).

5.1.2 Local de atuação

No que se refere ao local de atuação (Tabela 4), 45,30% dos participantes estão lotados em cursos de Licenciatura em Educação Física e 54,70% atuam em cursos de licenciatura e bacharelado

TABELA 4 – Local de atuação dos sujeitos participantes de nosso estudo

Local de Atuação	Frequência	Porcentagem
Licenciatura	106	45,30%
Licenciatura e Bacharelado	128	54,70%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Já dissemos anteriormente, que o intuito do presente estudo foi trabalhar apenas com os professores que estão lotados em cursos de Licenciatura. Tivemos, inclusive, muitos respondentes que foram excluídos (mesmo tendo sido avisados no email e no texto introdutório), exatamente por atuarem apenas em cursos de Bacharelado. Porém, no momento em que realizamos a primeira versão do instrumento, fizemos questão de fazer a distinção entre aquele professor que atua somente nos cursos de Licenciatura, com aqueles que trabalham em ambos. Com isso, conseguimos realizar o cruzamento de dados, visando comparar qual dos dois profissionais mais valoriza cada uma das categorias. De imediato, já antecipamos que o professor que atua na Licenciatura e no Bacharelado demonstrou dar maior valor ao aspecto acadêmico. Já em relação ao aspecto pedagógico, não tivemos diferença significativa, ou seja, quem atua só em um curso dá o mesmo valor ao campo pedagógico do que aquele que participa dos dois.

Conforme já discutimos no primeiro capítulo, os estudos de Cruz (2011) identificaram a Licenciatura relacionada à formação humana e o bacharelado, relacionada à formação profissional, assim como à formação pedagógica, ligada à primeira habilitação citada e o distanciamento de tal formação relacionada à segunda. Daí a importância de conhecer como os professores que atuam nessas modalidades, lidam com estes conflitos postos na formação. No final desta seção, será possível perceber como os professores reagem diante dos aspectos acadêmico e pedagógico.

5.1.3 Modalidade de formação dos participantes

As respostas dadas pelos professores indicam que, 65,81% deles foram formados em cursos de Licenciatura, apenas 2,14% fizeram Bacharelado e 32,05% cursaram a Licenciatura e o Bacharelado (Tabela 5).

Esclarecemos que a presente investigação, apesar de não contar com a participação de professores que atuam somente em cursos de Bacharelado, não excluiu aqueles que são Bacharéis, por entender que o que estamos analisando é a participação de professores formados em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), que atuam na Licenciatura do referido curso.

TABELA 5 – Modalidade de formação dos sujeitos participantes de nosso estudo

Modalidade de formação	Frequência	Porcentagem
Licenciatura em E.F.	154	65,81%
Bacharelado em E.F.	5	2,14%
Licenciatura e Bacharelado em E.F.	75	32,05%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Este dado demonstra que a maioria dos sujeitos que colaboraram com este estudo, isto é, 97,86%, teve formação pedagógica na ocasião em que fizeram o curso de graduação. O que significa que, quase todos eles possuem um conhecimento mínimo sobre a docência, não necessariamente no ensino superior.

Este fato pode colocar estes sujeitos com alguma vantagem, se comparados com aqueles que fizeram o curso de Direito, Engenharia, ou algum outro que não teve nenhum tipo de formação pedagógica (BARAÚNA; ÁLVARES, 2006). E, no caso dos sujeitos dessa pesquisa, os 2% que disseram ter feito apenas o Bacharelado, estão em aparente desvantagem. O que não poderemos identificar com exatidão é se esta desvantagem foi superada ao longo da carreira desses profissionais.

Se eles dependerem da Pós-Graduação e da formação continuada, oferecida pelas instituições onde atuam, existe uma tendência de que a dificuldade permaneça. Para fazermos esse tipo de afirmação nos fundamentamos nos estudos de Moreira (2007) e Rezer (2010).

5.1.4 Titulação

No que diz respeito à titulação, os professores colaboradores se manifestaram da seguinte forma: 0,85% graduado, 5,56% especialização, 30,77% Mestrado, 51,71% Doutorado e 11,11% Pós-Doutorado (Tabela 6).

TABELA 6 – Titulação dos sujeitos participantes da presente pesquisa

	Frequência	Porcentagem
Graduação	2	0,85%
Especialização	13	5,56%
Mestrado	72	30,77%
Doutorado	121	51,71%
Pós-Doutorado	26	11,11%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Em 2013 o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, divulgou o relatório do senso da educação superior de 2011, no qual é apresentado, dentre outras coisas, o perfil dos docentes universitários brasileiros. Os dados indicam que, 19,7% dos docentes das instituições de ensino superior públicas, possuem pelo menos especialização, 29,5% são mestres e 50,8% são doutores.

Quando cruzamos os dados do senso de 2011 com as respostas dadas por nossos colaboradores, percebemos que, se juntarmos os professores que disseram possuir apenas a graduação, com os que responderam ter a especialização, chegaremos a um total de 6,41%, um número bem inferior ao 19,7% do senso 2011. Já o título de mestre (30,77% dos colaboradores e 29,5% do senso), se aproxima da realidade brasileira. Em relação ao doutorado, os números do senso 2011, 50,8%, ficam abaixo das respostas dadas pelos sujeitos desta pesquisa, que, se somados (doutorado 51,71% e pós-doutorado 11,11%), teremos 62,82% de doutores, dentre estes, os participantes deste estudo.

O cruzamento dos dados demonstra que os professores universitários dos cursos de Educação Física das instituições públicas brasileiras, que responderam o questionário, estão acima da média nacional das universidades públicas. Isso sugere uma mudança histórica no perfil dos professores universitários de Educação Física que atuam nas instituições públicas

de ensino. Interfere também no imaginário social do professor de Educação Física, que historicamente foi conhecido como aquele sujeito mais preocupado com a prática, do que com a teoria. Entretanto, nos causa espanto o fato de ainda encontrarmos professores com atuação no ensino superior que apresentam apenas graduação.

A partir disso, podemos inferir que as exigências postas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 1996, no artigo 52, inciso II, referindo-se à necessidade de que, pelo menos um terço do corpo docente, seja possuidor da titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, tenha interferido na mudança da titulação destes profissionais.

Moreira e Tojal (2013) reforçam esse argumento:

[...] a obrigatoriedade dos cursos superiores terem parte de seu corpo docente com titulação de mestre e/ ou doutor, o que fez com que estes apresentassem, quase via de regra, a titulação de mestre como requisito básico para os pleiteantes à vaga de docente, desencadeando, assim, a busca desenfreada por cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu nos últimos anos (MOREIRA; TOJAL, 2013, p. 162).

De qualquer forma, vale a pena destacar, mais uma vez, que as respostas obtidas indicam um corpo docente altamente titulado atuando nas instituições estaduais e federais de ensino no Brasil, pois, mais de 90% dos sujeitos participantes da pesquisa, dizem possuir, pelo menos, o título de mestre, demonstrando a importância da titulação na carreira de um docente do ensino superior. Este dado aponta também para a mudança do perfil do professor de Educação Física que atua neste nível de ensino.

5.1.5 Tempo de docência

Os dados da Tabela 7 apontam que 64,53% dos sujeitos possuem pelo menos dez anos de docência. Isso pode significar que a maioria deles, é formada por docentes com uma experiência significativa. Apenas 14,10% estão entre aqueles que têm menos de 5 anos de docência. Esse percentual é praticamente o mesmo daqueles que estão com mais de 25 anos de carreira (14,96%).

TABELA 7 – Tempo de docência no ensino superior dos participantes do presente estudo

Tempo de docência	Frequência	Porcentagem
de 5 anos	33	14,10%
5 e 10 anos	50	21,37%
11 e 15 anos	58	24,79%
16 e 20 anos	37	15,81%
21 e 25 anos	21	8,97%
26 e 30 anos	35	14,96%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Os dados apresentados sinalizam para um corpo docente experiente, uma vez que 65% desses sujeitos atuam no ensino superior há mais de 10 anos. Sobre a temática saberes da experiência docente, os estudos elaborados por Tardif (2002) são clássicos. Na segunda seção, realizamos a classificação proposta por este autor.

Ao falar dos saberes da experiência, Tardif (2002) admite o valor que eles possuem, como algo, que além de ser vivenciado, pode ser também relatado, trocado e resignificado, transformando-se em um discurso da experiência, tendo, portanto, função não só de informação, como também de formação:

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente? Não, pois essas certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. (TARDIF, 2002, p. 52).

Como foi visto, os saberes experienciais são importantes, na medida em que servem como um delineador entre a formação profissional e o enfrentamento do exercício da profissão. Nessa mesma direção Huberman (1992) sugere a organização da carreira docente em cinco fases, todas elas estão ancoradas na experiência que o professor vai adquirindo ao longo da carreira.

A primeira delas, denominada de *Fase de início da carreira*, é marcada pela fase da sobrevivência e o do entusiasmo. Ela geralmente acontece até os 3 primeiros anos de exercício da profissão.

O aspecto da 'sobrevivência' traduz o que se chama vulgarmente o 'choque do real', a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio ('Estou-me a agüentar?'), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criaram problemas, com material didático inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto da 'descoberta' traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

De acordo com Huberman (1992), graças ao estágio da descoberta é possível suportar o estágio da sobrevivência. Porém, ele nos adverte que é possível encontrar professores com dominância de um desses perfis.

Em seguida, temos a *fase da estabilização*, que vai dos 4 aos 6 anos de carreira. Como o próprio nome diz, neste momento o professor já mobilizou um repertório suficiente de saberes que lhe darão mais segurança. Em resumo, duas palavras servem para caracterizar esse momento: *estabilização e consolidação*.

A *Fase de experimentação e diversificação*, acontece dos 7 aos 25 anos de carreira. Por ser um período extremamente longo, cerca de 18 anos de experiência, dentro de uma mesma fase, ela é repleta de interrogações, reflexões e busca de diversificação, que são advindas, levando em consideração os erros e os acertos que o professor vai obtendo ao longo dos anos.

A *Fase de serenidade e conservantismo*, é o período que vai dos 25 aos 35 anos de docência. Neste momento, o professor apresenta uma tendência a ter dificuldade em modificar suas práticas, uma vez que elas já estão consolidadas. Ele tem consciência de que está próximo do final da carreira.

A *Fase de desinvestimento/preparação para a aposentadoria*, é um período mais curto, dura apenas 5 anos. Está localizada entre os 35 e 40 anos de docência. É o momento de lidar com o final da carreira. Diante do fato de ter que deixar a profissão, o professor pode

tomar duas atitudes distintas, a amargura ou a serenidade. Elas estão relacionadas com as experiências que foi adquirindo. Se estiver enquadrado no primeiro caso, fará um balanço negativo da carreira, se estiver enquadrado no segundo, será capaz realizar uma avaliação sem arrependimento da escolha da carreira.

A fase do distanciamento pode ser vista como algo intrínseco ao local de trabalho; o professor se distancia do lugar e das pessoas que pertencem ao lugar onde tem exercido sua profissão, ou relativo à sua profissão; o professor se distancia das funções que ocupava até o momento de sua aposentadoria.

O autor mostra que, além dos perfis apontados acima, pode também ser observada a indiferença, advinda daqueles profissionais que escolheram a profissão a contragosto; a serenidade, ou até mesmo a frustração, causadas pelo excesso de encargos apresentados pela profissão.

Retomando o diálogo com os dados da presente pesquisa, é interessante perceber que nossos colaboradores se enquadram em, praticamente, todas as fases sugeridas por Huberman (1992), todavia, o próprio autor nos adverte sobre os riscos que correremos ao não visualizarmos a flexibilidade e a não linearidade das fases da carreira, por isso, o olhar sobre as fases não pode ser engessado.

Analizando as coisas de perto, a fase de ‘exploração’, para uma dada pessoa, não contém todas as características da mesma fase, para uma outra pessoa. Ter-se-á privilegiado um ou outro aspecto, ter-se-á decidido em relação a um número de facetas comuns, etc., para juntar os dois indivíduos na mesma categoria temática. No mesmo sentido, não pode pretender-se que uma seqüência seja predeterminada, ainda que uma mesma configuração de fatores apareça em todas as pessoas de um mesmo grupo. A predeterminação que estabelecemos é, por assim dizer, uma predeterminação fora do tempo: uma constatação que se converte em predição, uma vez constatada. (HUBERMAN, 1992, p. 53).

Desta forma, as fases servem como referência de análise, mas não podemos nos esquecer de que, nem todos os sujeitos irão passar por elas da mesma forma. Com relação aos nossos colaboradores, se 64,53% deles possuem mais de 10 anos de experiência docente, 23,93% já se encontram com mais de 20 anos de exercício da profissão. Por outro lado, 60,26% deles têm no máximo 15 anos de experiência. Se juntarmos esse dado com a titulação e as categorias acadêmica e pedagógica, poderemos inferir que estamos diante de um quadro de professores bastante promissor, o que é excelente para o desenvolvimento da área.

5.2 Parte II: Categorias de análise: Qualificação acadêmica e Qualificação pedagógica

QUALIFICAÇÃO ACADÊMICA:

5.2.1 *Publica livros e/ou capítulos de livros*

Os dados desta Tabela 8 mostram que 20,09% dos sujeitos nunca publicaram livros e/ou capítulos de livros, 11,54% quase nunca publicam, 30,77% publicam raramente, 24,36% quase sempre publicam e 13,25% disseram publicar sempre.

TABELA 8 – Frequência com que os participantes de nosso estudo publicam livros e/ou capítulos de livros

Publica livros e/ou capítulos de livros	Frequência	Percentagem
1 – Nunca	47	20,09%
2 - Quase nunca	27	11,54%
3 – Raramente	72	30,77%
4 – Quase sempre	57	24,36%
5 – Sempre	31	13,25%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A discussão desse item precisa ser feita levando em consideração os dois próximos itens, que são: publicações em periódicos científicos Qualis/CAPES e publicações em periódicos científicos não avaliados pela CAPES, pois, a questão que se coloca é se o professor investigado publica, e, se o faz, qual o veículo de sua preferência, ou o mais viável.

Como sabemos, o veículo mais valioso (do ponto de vista da avaliação da Pós-Graduação) é o artigo científico com Qualis, todavia, é importante verificarmos como nossos colaboradores se situam diante de um quadro, onde publicar um artigo científico se tornou mais ‘rentável’ do que escrever um livro ou um capítulo de livro, como nos aponta Carvalho et. al. (2008).

Nas áreas de uma forma geral e na Grande Área da Saúde, em particular, houve a tendência dos indicadores de produção intelectual exercerem grande influência na avaliação final de um programa. E, nesse caso, produção intelectual foi equacionada de forma quase que predominante com produção de artigos em periódicos científicos (CARVALHO et. al, 2008, p. 227).

Os dados coletados nos indicam que apenas 13,25% dos professores publicam livros e/ou capítulo de livros. Se compararmos com a publicação de periódicos científicos com Qualis/CAPES, iremos perceber que o percentual de sujeitos que o fazem, sobe para 38,46%. Olhando para as diferenças entre os percentuais, podemos dizer que os professores

consultados, em sua maioria, preferem publicar periódicos com Qualis/CAPES do que escrever um livro e/ou capítulo de livro. Essa preferência pode estar ligada à maior valorização de um veículo de divulgação do conhecimento científico do que de outro.

Carvalho; Manoel (2006), ao discutir sobre a diferença entre a avaliação de um livro e de um artigo científico, apontam alguns problemas para a Pós-Graduação no Brasil, em especial para a área da saúde.

O problema, como já destacamos, reside na forma estreita de se tratar e qualificar a produção. Nos últimos anos, um dos principais nós na avaliação da pós-graduação na área de saúde foi o tratamento dado ao livro, considerado uma produção pouco relevante para a área. Se essa concepção já é equivocada independente da área, ela é ainda mais nociva para uma área que abarca tanta diversidade em termos de ciências, diversidade que é, num certo sentido, a própria riqueza da área da saúde (CARVALHO; MANOEL, 2006, p. 216).

A discussão posta acima merece dois destaques, o primeiro deles é referente à diversidade da área de Educação Física, que possui dois campos que historicamente estão em disputa: o lado biológico, ligado às ciências naturais, e o lado humanista, ligado às ciências humanas. O outro ponto a ser destacado, é o da resistência por parte da comunidade científica brasileira, principalmente aquele ligado às ciências humanas, em não aceitar que o livro tenha valor menor do que o artigo, mesmo tendo críticas ao processo de avaliação de periódicos pela CAPES.

No que tange ao primeiro ponto, é importante citar que a divisão da Educação Física entre as ciências naturais e as ciências humanas, acaba determinando os rumos das publicações da área de Educação Física.

A avaliação é fundamental no processo de construção de um campo, além de estabelecer um terreno comum entre diferentes áreas. Entretanto, dependendo da forma como ela é administrada, pode exercer, e de fato exerce, um poder normativo e coercitivo. No caso da educação física brasileira, a avaliação tem privilegiado a produção biologicamente orientada em detrimento da produção de outras áreas, humanas e sociais. Pesquisas de orientação biológica têm mais chance de serem publicadas em periódicos com alto fator de impacto, melhorando as condições das subáreas fundamentadas nas ciências naturais (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 395).

Além disso, segundo Massini-Cagliari (2012), existe uma tendência por parte dos professores que compõem as ciências humanas, em publicar mais livros do que periódicos. A autora afirma que a grande maioria das publicações dessa área se encontra na classificação do Qualis entre o B4 e o B5. “[...] nas demais áreas essa concentração gira em torno dos níveis B1 e B2 (MASSINI-CAGLIARI, 2012, p. 764)”.

De acordo com essa autora, visando superar a desvalorização existente na avaliação de periódicos e de livros, a CAPES aprovou em 2009 um roteiro que objetiva classificar os livros. É importante dizer que, avaliar um livro traz muito mais dificuldades do que avaliar um artigo científico. De qualquer forma, mesmo diante de possíveis entraves, essa tentativa possui seus méritos, uma vez que o livro tem outra dinâmica de produção, visto que o tempo que permanece como referência, pode ser bem maior do que o do artigo.

5.2.2 Publicações em periódicos científicos Qualis/CAPES

Os dados mostram que, 9,83% dos colaboradores nunca publicaram em periódicos científicos com Qualis/CAPES, 4,27% quase nunca publicam, 19,23% raramente publicam, 28,21% publicam quase sempre e, 38,46% publicam sempre (Tabela 9).

TABELA 9 – Frequência com que os participantes de nosso estudo publicam em periódicos científicos Qualis/CAPES

Publica em periódicos científicos Qualis/ CAPES	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	23	9,83%
2 - Quase nunca	10	4,27%
3 – Raramente	45	19,23%
4 – Quase sempre	66	28,21%
5 – Sempre	90	38,46%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

No segundo capítulo, fizemos a discussão sobre a criação, utilização e consequências do Qualis/CAPES para a produção do conhecimento em Educação Física. Além do Qualis/CAPES, outro item que está relacionado à qualidade de um periódico é seu fator de impacto. De acordo com Lazzarotti Filho et. al (2012, p. 08), o fator de impacto “ [...] é calculado levando-se em conta o número de artigos publicados em determinado período e o número de citações desses artigos no mesmo intervalo de tempo”. Isso significa que, quanto maior o fator de impacto, maior é a importância atribuída à revista.

[...] a importância de uma revista na comunidade científica é medida pelo quanto ela publica de literatura significativa, e sua contribuição pode ser analisada, entre outros aspectos, pelas citações recebidas (Lazzarotti Filho et. al 2012, p. 08).

Como não perguntamos qual é o Qualis/CAPES que os sujeitos deste estudo publicam, não é possível fazer nenhum tipo de inferência em relação ao Qualis e o respectivo fator de impacto de tais publicações. Do ponto de vista da lógica, acreditamos que o professor tende a publicar nas revistas com melhor pontuação, que automaticamente possuem fator de impacto maior, mas isso não pode ser tomado como verdade, pois, o grau de dificuldade aumenta na mesma proporção em que aumenta a pontuação do Qualis/CAPES.

Para ter sucesso nesta empreitada de produção e publicação, é necessário que os professores universitários, neste caso, os de Educação Física, conquistem a competência técnica, isto é, dominem os termos, processos, teorias e ferramentas necessárias para que sejam efetivamente investigadores como afirmam Cuervo; Noriega; Martínez (2012).

Los docentes como investigadores deben desarrollar las competencias con énfasis en el dominio de los términos, procesos y teorías del campo de la investigación, fundamentadas en el razonamiento científico. Para que un docente tenga éxito en la función de investigador tiene que poseer un alto nivel de competencias técnicas, es decir manejar los conceptos, herramientas y procedimientos que le permitan llevar a cabo el proceso de investigación (CUERVO; NORIEGA; MARTÍNEZ, 2012, p. 242)

Consequentemente, terão mais facilidade em publicizar seus achados através de publicação de sua produção. De qualquer forma, vale dizer que, independentemente do Qualis da publicação, o importante é observar que, se somarmos os 28,21% dos professores que publicam *quase sempre*, com os 38,46% que disseram publicar *sempre*, teremos um total de 66,67% de docentes que publicam, dentro desse intervalo. Uma quantidade que podemos considerar como ótima, se levarmos em consideração outros itens que compõem este instrumento de pesquisa que ora utilizamos, assim como o histórico da Educação Física, que a coloca com o rótulo do professor pouco preocupado com as questões teóricas. Este é mais um indicativo de mudança radical do perfil deste docente, mesmo se levarmos em consideração apenas os 38,46% que disseram *sempre* publicar artigos com Qualis.

5.2.3 Publicações em outros periódicos não avaliados pela CAPES

De acordo com os sujeitos ouvidos, 16,24% nunca publicaram em periódicos não avaliados pela CAPES, 21,37% quase nunca publicaram, 26,07% publicam raramente, 24,36% publicam quase sempre e 11,97% publicam sempre (Tabela 10).

Quando comparamos os percentuais de respostas deste item, com os do que dizem respeito à publicação de livros e/ou capítulo de livros, percebemos que eles se aproximam estatisticamente. Ao cruzarmos os dados, observamos que 13,25% sempre publicam livros e/ou capítulos de livros e 11,97% sempre publicam em periódicos não avaliados pela CAPES, o que pode indicar que os professores consultados dão praticamente o mesmo status entre estes itens.

TABELA 10 – Frequência com que os participantes de nosso estudo publicam em outros periódicos não avaliados pela CAPES

Publica em outros periódicos não avaliados pela CAPES	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	38	16,24%
2 – Quase nunca	50	21,37%
3 – Raramente	61	26,07%
4 – Quase sempre	57	24,36%
5 – Sempre	28	11,97%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Por outro lado, não podemos deixar de comentar que publicar livros e/ou capítulos de livros, tem maior valor do ponto de vista da avaliação da CAPES, do que publicar em periódicos não avaliados pela CAPES. Isso pode indicar que os sujeitos desta pesquisa publicam nestes periódicos por motivos que vão além daqueles tidos como valiosos pela agência de avaliação da Pós-Graduação no Brasil.

Não sabemos ao certo o que faz com que uma pequena parte de nossos colaboradores publique em periódicos sem nenhum valor para a CAPES. De qualquer forma, é importante termos clareza de que, “*O fato de um artigo ser publicado em periódico de impacto, não significa que ele seja um artigo de impacto*” (CARVALHO; MANOEL, 2006, p. 208). Ou seja, isso não significa que, o fato do artigo não ser válido do ponto de vista da avaliação da CAPES, ele não seja importante e que não traga algum tipo de contribuição para a área de Educação Física.

Todavia, se existe uma aproximação entre as publicações de livros e/ou capítulos de livros com as publicações de periódicos não avaliados pela CAPES, por parte dos sujeitos desta pesquisa, não podemos dizer o mesmo quando comparamos com publicações de artigos

avaliados pela CAPES, pois, como já mostramos anteriormente, esse percentual é de 38,46%. Ou seja, se por um lado os professores publicam artigos independentemente de não serem avaliados pela CAPES, e, além disso, têm a mesma atitude em relação ao livro, os números sugerem uma clara preferência pelos artigos com Qualis/CAPES. Isso pode indicar a necessidade dos professores em apresentar-se de maneira competitiva no espaço acadêmico, o que pode oportunizar a entrada e permanência destes sujeitos nos programas de pós-graduação.

5.2.4 *Revisa periódicos científicos e/ou emite pareceres*

Os dados mostram que, 19,23% dos colaboradores nunca revisaram periódicos ou emitiram pareceres, 4,70% quase nunca o fizeram, 14,96% fazem raramente, 20,09% quase sempre o fazem e, 41,03% sempre revisam ou emitem pareceres.

TABELA 11 – Frequência com que os participantes da presente pesquisa atuam como revisores e/ou pareceristas de periódicos científicos

Revisa e/ou emite pareceres de periódicos científicos	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	45	19,23%
2 - Quase nunca	11	4,70%
3 – Raramente	35	14,96%
4 – Quase sempre	47	20,09%
5 – Sempre	96	41,03%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Ser um revisor de periódicos científicos ou realizar a emissão de pareceres, exige do professor universitário, um contato mais direto com a pesquisa, uma vez que parte-se do pressuposto de que para ser revisor/parecerista, o professor precisa ter experiência com a pesquisa e com publicações. Todavia, isso acaba gerando um problema, pois, “[...] *os que têm todos os predicados de um bom parecerista são os que mais contribuem com a ciência, portanto, os que têm menos tempo*” (SANTOS, 2011, p. 14).

Ao analisarmos os dados respondidos, verificamos que boa parte dos colaboradores se enquadra entre aqueles que revisam e/ou emitem pareceres, e, se levarmos em conta os que sempre e quase sempre o fazem, teremos um total de 61,12%. Isso pode significar que, mesmo em uma frequência menor, a maioria está envolvida com esse ofício, e sugere que boa parte deles pode ter ou já tenha tido algum tipo de envolvimento com a pesquisa.

Apesar da importância do trabalho realizado pelos pareceristas, Virmond (2009) faz uma reivindicação

[...] Seria, portanto, mais que justo, uma necessidade premente, digamos, que os sistemas de medição do mérito acadêmico incluíssem em seus critérios a participação do avaliador na atividade de apoio à edição de revistas científicas na qualidade de pareceristas. Seria uma retribuição justa a este importante papel e poderia estimular aqueles pesquisadores menos afeitos à atividade a colocarem-se mais à disposição dos editores para esta tarefa essencial (VIRMOND, 2009, p. 116)

Tal solicitação tem fundamento, na medida em que a Pós-Graduação no Brasil exerce pressão em seus professores por produção, o que gera a procura por publicação em periódicos, pois são os que mais pontuam. Entretanto, não existe um reconhecimento proporcional para aqueles profissionais que avaliam os artigos científicos que circulam nas revistas nacionais e internacionais.

5.2.5 Participa de eventos científicos de sua área

A Tabela 12 mostra que 100% dos sujeitos ouvidos disseram que já participam de eventos científicos de sua área. Sobre a frequência dessa participação, 0,85% disse que quase nunca participa, 8,12% raramente participa, 31,62% quase sempre participa e 59,40% sempre participa.

TABELA 12 – Frequência com que os sujeitos da presente participam de eventos científicos de sua área.

Participa de eventos científicos de sua área	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	0	0,00%
2 - Quase nunca	2	0,85%
3 – Raramente	19	8,12%
4 – Quase sempre	74	31,62%
5 – Sempre	139	59,40%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A participação em eventos científicos é uma ótima oportunidade para que alunos e profissionais tomem conhecimento da produção acadêmica de sua área. É também, um momento de divulgar pesquisas, enfim, dialogar com a comunidade científica.

De acordo com Rosa e Leta (2011), a publicação em anais de congressos é a forma mais utilizada pelos Programas de Pós-Graduação em Educação Física, para divulgar os resultados de pesquisas em sua, independentemente se o estudo foi feito em uma perspectiva biológica ou humanista. Ao analisar as produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física, “No triênio, das 5.628 publicações analisadas, encontramos 3.594 em

anais, 1.377 em periódicos e 657 em livros e/ou capítulos de livros” (ROSA; LETA, 2011, p. 10).

É bem verdade que, segundo as autoras, quando comparamos as áreas, a biológica possui mais publicações em periódicos do que aquela ligada à área humanista, enquanto esta área tem uma tendência em publicar em livros e capítulos de livros.

Retomando a discussão, o que podemos perceber é que se somarmos o percentual de sujeitos que dizem participar de eventos sempre e quase sempre, teremos 91,02%, o que demonstra que os professores de Educação Física dos cursos consultados, e que responderam o questionário, possuem uma forte ligação com os eventos científicos da área, sugerindo que tais profissionais estão, em sua grande maioria, antenados com a produção do conhecimento científico da Educação Física.

5.2.6 É membro de associação ou órgão de pesquisa

Os dados revelam que 16,67% dos colaboradores nunca foram membros de associações ou órgão de pesquisa, 2,99% quase nunca se associam, 14,10% raramente se associam, 14,96% quase sempre se associam e 51,28% sempre se associam a entidades ou órgãos de pesquisa (Tabela 13).

TABELA 13 – Frequência dos sujeitos da presente pesquisa que atuam como membros de associação ou órgão de pesquisa

É membro de associação ou órgão de pesquisa	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	39	16,67%
2 - Quase nunca	7	2,99%
3 – Raramente	33	14,10%
4 – Quase sempre	35	14,96%
5 – Sempre	120	51,28%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Este item está intrinsecamente ligado ao próximo, que diz respeito à coordenação/participação em grupos de estudo e/ou pesquisa. Tendo como referência as respostas dadas, podemos observar que mais da metade dos sujeitos que colaboraram com este estudo disseram ser membros de associações ou órgãos de pesquisa. Os reflexos disso podem ser observados no estudo de Del Duca et. al. (2011), em que é demonstrada a relação do número de pesquisadores e de estudantes por grupos de pesquisa em Educação Física. Vejamos:

No ano 2000 havia 453 pesquisadores nos cursos de Educação Física e, nos anos subsequentes, observou-se aumento substancial do número de pesquisadores, quando confrontados com o ano anterior (2002: aumento de 89%; 2004: 71%, 2006:34% e 2008:27%) (DEL DUCA et. al. 2011, p. 611).

Como podemos observar, os números apresentados anteriormente nos mostram que a quantidade de pesquisadores na área de Educação Física cresceu substancialmente de 2000 até 2008, sugerindo uma adequação da área às novas exigências para a pesquisa e a pós-graduação no Brasil.

Os dados obtidos através deste estudo revelam que existe, por parte de mais da metade dos sujeitos ouvidos, uma preocupação em se manterem ligados à associações ou órgãos de pesquisa. Isso ajuda a referendar um perfil de professor universitário preocupado com a pesquisa, a Pós-Graduação e os condicionantes que fazem parte da manutenção deste docente neste patamar, como por exemplo, a publicação.

5.2.7 Coordena/Participa de grupos de estudo e/ou pesquisa

Os dados apontam que, 2,56% dos professores ouvidos nunca coordenaram ou participaram de grupos de estudo e/ou pesquisa, 1,71% quase nunca coordenaram/participaram, 5,13% raramente coordenam/participam, 11,54% quase sempre coordenam/participam e 79,06% sempre estão na coordenação ou participam de grupos de estudo e/ou pesquisa (Tabela 14).

TABELA 14 – Frequência com que os sujeitos de nossa pesquisa coordenam/participa de grupos de estudo e/ou pesquisa

Coordena/Participa de grupos de estudo e/ou pesquisa	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	6	2,56%
2 - Quase nunca	4	1,71%
3 – Raramente	12	5,13%
4 – Quase sempre	27	11,54%
5 – Sempre	185	79,06%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Pelo que ficou demonstrado pelas respostas dadas por nossos colaboradores, a maioria deles, ou seja, 79,06% coordena e/ou participa de grupos de estudo ou pesquisa. Este dado vai em direção à pesquisa realizada por Lazzarotti Filho et. al. (2012), que analisou a produção científica na área de Educação Física, tendo como referência as principais revistas da área no Brasil. O estudo aponta uma tendência nacional dos pesquisadores em Educação Física em

publicar artigos em periódicos de maneira compartilhada, o que é confirmado por nossos colaboradores.

A autoria compartilhada entre grupos de pesquisa, envolvendo pesquisadores de uma mesma instituição e de instituições distintas, vem se tornando uma prática bastante frequente nas revistas brasileiras de Educação Física (LAZZAROTTI FILHO et. al, 2012, p. 04).

De acordo com o autor acima citado, a autoria solitária possui uma forte tendência a desaparecer. Tal desaparecimento, deve estar relacionado à pressão por publicar, que coloca uma desvantagem para aqueles que querem publicar sozinhos, isso porque, a publicação coletiva permite uma série de trocas de assinaturas entre os autores.

Em muitos casos se trata de mera troca na assinatura dos artigos. Vigora, então, a regra ‘é dando que se recebe’: ‘você assina comigo e eu assino contigo’[...] cite e recite um autor famoso e seus colaboradores – quanto puder sem cair no ridículo -, realize a mesma pesquisa com pequenas mudanças e chegue a resultados compatíveis com os seus que meio caminho de publicação em periódico indexado e de alto impacto estará percorrido. Podemos, portanto, jogar fora a originalidade para apostarmos na publicação quase garantida (LOVISOLO, 2007, p. 31).

Como vimos acima, ao mesmo tempo em que a autoria compartilhada abre a possibilidade da criação e o fortalecimento de grupos de pesquisa, abre, quase que automaticamente, uma brecha para o corporativismo, a produção desvairada e a troca de favores. Desta forma, *“cria-se uma distorção ou efeito pelo qual os melhores se tornam melhores ainda e os mais fracos permanecem mais fracos* (LAZZAROTTI FILHO et. al, 2012, p. 04).

Para além da questão das publicações, é necessário reconhecer que o percentual de professores que disseram participar de grupos de estudo e/ou pesquisa é muito alto, o que aponta para um perfil de professor universitário preocupado com a pesquisa. Só para se ter uma ideia, segundo Del Duca et. al. (2011), a existência de grupos de pesquisa na área de Educação Física é recente, sendo que o primeiro grupo de pesquisa surgiu em 1986, na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Daquele período até os dias de hoje tivemos um aumento significativo.

O aumento considerável na série histórica de 2000 a 2008 do número de grupos de pesquisa, da relação pesquisador e de estudante por grupo, e, consequentemente, da produção intelectual, em grande parte resulta das publicações de artigos científicos, reforçam o desenvolvimento e a consolidação da Educação Física enquanto área acadêmica (DEL DUCA et. al., 2011, p. 615).

É bom que se diga que, a discussão sobre os grupos de pesquisa em Educação Física não pode ser desvinculada da divisão existente na área, que, como já dissemos repetidas vezes, tem de um lado, a área biológica e de outro, a área das ciências humanas. Para sustentar nossos argumentos, Rigo; Ribeiro; Hallal (2011) fizeram pesquisa sobre a Pós-Graduação em Educação Física, e detectaram que 260 pesquisadores estão identificados com as Ciências Biológicas, 142 pesquisadores são mais identificados com as Ciências Sociais e Humanas e 10 que se disseram pesquisar tanto em uma área, como em outra. Essa desproporção gera mais dificuldades para a área de Ciências Sociais e Humanas em se constituir e se manter como grupo de pesquisa.

Na área das Ciências Sociais e Humanas é comum a existência de linhas de pesquisa com apenas dois, três ou quatro pesquisadores. Em uma época pautada pelos discursos da formação de grupos de pesquisas e da produção coletiva, certamente as dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores que fazem parte de linhas menores são bem distintas e maiores do que aquelas enfrentadas pelos pesquisadores que estão inseridos em linhas e áreas maiores (RIGO; RIBEIRO; HALLAL, 2011, p.343)

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito às vantagens que os grupos de pesquisa podem oferecer a seus membros. Uma das vantagens que se pode destacar é a possibilidade do compartilhamento das fragilidades dos iniciantes, que puderam contar com a ajuda dos pesquisadores mais experientes.

A ambiência de pesquisa no grupo fortalece o pesquisador iniciante e solitário na sua produção acadêmica no que se refere à formulação do problema, definição e elaboração dos instrumentos para a obtenção das informações, construção dos dados e sua análise para chegar às conclusões (LUDKE; CRUZ, 2012, p. 42).

Além disso, o grupo de pesquisa pode favorecer o trabalho coletivo, que como já dissemos anteriormente. Quando tratado dentro dos padrões da seriedade e honestidade da

produção, contribui para a elevação da qualidade e da quantidade de pesquisas e sua posterior veiculação.

5.2.8 *Participa de intercâmbios nacionais e internacionais*

Quando perguntados sobre a participação em intercâmbios nacionais e internacionais, nossos colaboradores disseram o seguinte: 23,93% nunca participa, 13,25% quase nunca participa, 18,80% raramente participa e 18,80% quase sempre participa e 25,21% sempre participa (Tabela 15).

TABELA 15 – Frequência com que participam de intercâmbios nacionais e internacionais

Participa de intercâmbios nacionais e internacionais	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	56	23,93%
2 – Quase nunca	31	13,25%
3 – Raramente	44	18,80%
4 – Quase sempre	44	18,80%
5 – Sempre	59	25,21%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A questão dos intercâmbios, sejam eles nacionais ou internacionais, é pouco discutida na literatura da área de educação e de Educação Física. Pelo menos foi o que percebemos quando realizamos a busca. Os dados acima demonstram que, 25,21% fazem uso dessa possibilidade de participação. Diante da forma como elaboramos a questão, não é possível saber quantos desses sujeitos participam de intercâmbios nacionais e quantos conseguem o vínculo internacional. O que sabemos é que, durante a coleta de dados, encontramos dois professores que declararam ter vínculos com mais de uma instituição. Um deles era lotado na Universidade Federal do Pará e estava emprestado à Universidade Federal do ABC, e outro era da Unicamp, mas estava atuando, no momento da coleta de dados, na Universidade Federal de Brasília. Obviamente que isso não significa que estes sejam os únicos casos. Cabe apontar que quando falamos intercâmbios em Educação Física, pensamos automaticamente na modalidade ligada à licenciatura.

Apesar da dificuldade em obter literatura que discuta os intercâmbios na Educação Física, encontramos a obra denominada *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*, que foi organizada por Bracht e Crisório (2003). Esta obra foi fruto de seminários bilaterais, que ocorreram, segundo os organizadores, em duas oportunidades, sendo um no Brasil e outro na Argentina. Pelo que consta na apresentação da obra, o evento e a publicação em questão tiveram como objetivo principal:

[...] desenvolver e aprofundar a cooperação, na área de Educação Física, entre dois países, Brasil e Argentina, que, além de vizinhos geograficamente, compartilham problemas, desafios e esperanças políticas e históricas. Esperançoso, também, no sentido de, em reunindo esforços, contribuir para desenvolver um pensamento na educação física brasileira e argentina, que impulse a construção da autonomia das reflexões desta área nestes países (BRACHT; CRISORIO, 2003, p. 01).

Em termos de programas de incentivos do Governo Federal, encontramos o *Ciências sem Fronteiras*, cujo objetivo é, segundo o CNPq/CAPES, é consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e a tecnologia. Para tanto, o governo brasileiro pretende mostrar ao mundo, que o Brasil pode ser competitivo nesta área. O projeto tem a parceria de dois Ministérios, sendo eles: Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI), e o da Educação (MEC). Vale registrar, que a área de Ciências da Saúde também foi contemplada.

De acordo com os dados que foram colocados no sítio do CNPq/CAPES⁵, o Governo Federal objetiva:

promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior.

Este programa oferece bolsas de estudo no exterior para as modalidades: Graduação, Tecnólogo, Desenvolvimento Profissional, Doutorado Sanduíche, Doutorado Pleno e Pós-Doutorado. As opções de visita são enormes, a título de exemplo, citamos: Europa, Estados Unidos, Canadá, Japão e Austrália. Apesar das oportunidades serem interessantes, o idioma se torna um dos principais impedimentos para a obtenção da bolsa.

O programa propõe áreas prioritárias, sendo que as Ciências Humanas e Sociais não foram contempladas, o que deixa a Licenciatura em Educação Física com pouquíssima possibilidade de participação.

5.2.9 *Elabora e emite pareceres técnico/administrativo/educacionais*

Ao serem questionados sobre a elaboração e emissão de pareceres técnico/administrativo/educacionais, os colaboradores deste estudo assim se manifestaram: 14,53% nunca elaboraram ou participaram, 8,97% quase nunca emitiram ou participaram, 19,23% raramente emitiram ou participaram, 26,92% quase sempre emitiram ou participaram e 30,34% sempre emitiram e participaram (Tabela 16).

TABELA 16 – Frequência com que os sujeitos da pesquisa elaboram e emitem pareceres técnicos/administrativos/educacionais

Elabora e emite pareceres técnicos/ administrativos/educacionais	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	34	14,53%
2 - Quase nunca	21	8,97%
3 – Raramente	45	19,23%
4 – Quase sempre	63	26,92%
5 – Sempre	71	30,34%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Elaborar e emitir pareceres sejam eles, técnicos, administrativos ou educacionais, abriu a possibilidade de que as respostas dadas fossem muito abrangentes, em relação ao alcance do parecer. A intenção foi a de tentar detectar a participação dos sujeitos dessa investigação em outras atividades, além das que comumente estão acostumados a lidar.

Outras atividades, também de grande importância acadêmica, como a orientação de outros pesquisadores ou aquelas voltadas para a aferição da qualidade das pesquisas realizadas pelo pares, como bancas ou pareceres, são entendidas como decorrentes das competências do pesquisador (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 20).

Ao se colocar na função de parecerista, o professor universitário presta grande contribuição ao processo de produção e veiculação de conhecimento, uma vez que seu trabalho pode ter ligação com a pesquisa, com o ensino e com a extensão e, acima de tudo, como nos diz Almeida e Pimenta (2009), são afazeres que estão contidos na dinâmica da vida de um professor universitário.

Todavia, se compararmos o percentual de 30,34% daqueles que disseram sempre elaborar e emitir pareceres técnico/administrativo/educacionais, com os de outros itens, como

⁵ Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 01 de dezembro de

o de realizar revisão de periódicos ou emitir pareceres sobre eles, veremos que estes são mais valorizados pelos docentes desta pesquisa. Para efeito de comparação, sobre este item 41,03% dos sujeitos responderam que sempre fazem tais revisões ou emissão de pareceres.

5.2.10 Presta assistência especializada a entidades (INEP, escolas, MEC, Superintendência, Secretaria de Educação, etc.)

A Tabela 17 diz respeito à prestação de assistência especializada a entidades tais como INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, escolas, MEC – Ministério da Educação, Superintendência, Secretaria de Educação, etc. Eles responderam da seguinte forma: 31,62% nunca prestaram assistência, 9,40% quase nunca prestam assistência, 23,50% raramente prestam assistência, 17,52% quase sempre prestam assistência e 17,95% sempre prestam assistência especializada a entidades.

TABELA 17 – Frequência com que os participantes de nossa pesquisa prestam assistência especializada a entidades (INEP, escolas, MEC, Superintendência, Secretaria de Educação, etc.)

Presta assistência especializada a entidades	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	74	31,62%
2 – Quase nunca	22	9,40%
3 – Raramente	55	23,50%
4 – Quase sempre	41	17,52%
5 – Sempre	42	17,95%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Como podemos perceber, apenas 17,95% dos professores possuem uma atuação mais direta nesta modalidade de prestação de serviço, mesmo reconhecendo que este item apresenta uma possibilidade de resposta bastante ampla, uma vez que a assistência pode variar desde uma assessoria às escolas, Superintendência, Secretaria de Educação, até à prestação de serviço ao INEP, MEC e outros. Além disso, tivemos dificuldade em encontrar literatura que discutisse especificamente a situação dos professores universitários brasileiros que prestam esse tipo de assessoria. Para além da especificidade, Oliver e Barreto (2010) apresentam estudo mostrando as contribuições trazidas por meio de prestação de serviço de assessoria em um projeto de formação continuada de professores.

A presença da assessoria pedagógica na sala dos professores propicia uma maior integração destes com a assessora pedagógica e cria um clima de confiança mútua. Acreditamos que a atitude do assessor pedagógico deve ser

sempre de apoio e estímulo ao docente e não de cobrança ou punição, do contrário a confiança não será estabelecida, e a conquista de novos docentes, na adesão das ações, não será efetivada. (OLIVER; BARRETO, 2010, p. 385).

A citação acima, nos fez refletir sobre um tipo de assessoria razoavelmente comum em instituições que não possuem tradição na área de formação continuada do professor universitário, e que apresentam problemas relacionados ao tema. Inferimos que isso seja mais comum em instituições particulares, como foi o caso da assessoria prestada pelas autoras acima citadas. Tal inferência se fundamenta em experiências anteriores que tivemos em instituições de ensino superior privadas, em que eram comuns atividades desse tipo, executadas por docentes de fora da instituição.

Apesar de compreender as contribuições trazidas por ações dessa natureza, entendemos que o ideal seja que tais mecanismos de formação continuada, sejam realizados por professores da própria instituição, pois dessa forma, o risco de que tais ações aconteçam esporadicamente tende a ser menor.

QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA:

5.2.11 Desenvolve e participa de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional

Os dados da Tabela 18 mostram que, 7,26% dos colaboradores disseram desenvolver e participar de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional, 7,69% quase nunca desenvolvem e participam, 17,09% que raramente participam, 35,04% quase sempre participam e 32,91% sempre participam.

TABELA 18 – Frequência com que os sujeitos do presente estudo desenvolvem e participam de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional

Desenvolve e participa de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	17	7,26%
2 - Quase nunca	18	7,69%
3 – Raramente	40	17,09%
4 – Quase sempre	82	35,04%
5 – Sempre	77	32,91%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A preocupação com a formação continuada do professor universitário tem ganhado espaço nas discussões educacionais brasileiras nos últimos anos. Todavia, quando observamos

as respostas dadas pelos professores sujeitos desta investigação, percebemos que o percentual de 32,91% que disseram que sempre participam de alguma atividade relacionada à formação continuada do professor universitário, ainda é baixo, tendo em vista, as contribuições que tais atividades poderiam trazer para a prática pedagógica dos docentes.

É preciso ter clareza, de que tal formação não é indicada somente para aqueles professores que estão em início de carreira. Ela deveria ser uma exigência para todo e qualquer docente universitário que se encontra em exercício. Cicillini; Baraúna; Campos (2012) fundamentam nossos argumentos.

[...] há uma tensão explícita nas instituições de ensino superior, que cada vez mais tem recebido professores sem experiência prévia na função de docente do ensino superior, além dos diversos professores que, apesar de esboçarem um excelente referencial teórico, necessitam, entretanto, rever suas práticas pedagógicas (CICILLINI; BARAÚNA; CAMPOS, 2012, p. 83).

Um dos pressupostos que sustenta a despreocupação do professor, e da própria instituição com a formação continuada é, segundo as autoras citadas acima, a ideia que circula em determinados ambientes universitários, de que basta ao professor o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, para exercer a docência. A lógica que sustenta tal argumento, é a de que se sei o conteúdo, automaticamente sei ensiná-lo. No caso do ensino dos esportes, como já mencionamos anteriormente, se sei executar o gesto técnico do movimento, sei ensiná-lo.

De acordo com Gil (1997), temos que reconhecer que a tarefa da formação continuada do professor universitário, deve ser compartilhada com a instituição onde o professor exercer a docência. Já Pimenta e Anastasiou (2002), acreditam que quando as instituições conseguem realizar os projetos de formação continuada do professor universitário, as propostas do que deva ser trabalhado, poderiam sair dos problemas levantados pelos próprios sujeitos que, naquela ocasião, buscam aperfeiçoar sua prática pedagógica.

Outro ponto para ser discutido, diz respeito às contribuições dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no processo de formação dos professores universitários em nossa área. Nesse sentido, MOREIRA (2007) afirma que, tais programas possuem uma tendência em colocar a pesquisa em primeiro plano, e isso faz aumentar o tamanho das dificuldades dos professores em exercer a docência sem uma preparação devida.

Uma possibilidade de contribuição da Pós-Graduação poderia passar pelo oferecimento da disciplina Metodologia do Ensino Superior. Pensando nisso, Pereira e

Medeiros (2011) realizaram um estudo de todos os Programas de Pós-Graduação em Educação Física *Stricto Sensu*. Os autores investigaram 22 cursos, sendo que destes, apenas 07 ofereciam, no momento, a disciplina de Metodologia do Ensino Superior.

De acordo com Pereira e Medeiros (2011), 96% dos alunos disseram que os conhecimentos adquiridos na disciplina foram importantes para o seu desenvolvimento profissional. Todavia, 48% se sentiam *mais ou menos preparados*. Ou seja, apesar das contribuições da disciplina para o processo de formação do futuro professor universitário, uma parte significativa reconheceu, que uma disciplina somente é insuficiente para se alcançar uma formação sólida. Expressando, também, uma preocupação desses sujeitos com seu futuro como professores universitários.

Diante de todos os problemas levantados, já discutidos em parte no primeiro capítulo, Cicillini; Baraúna; Campos (2012) defendem a ideia de que

[...] a formação docente não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém envolve dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais que estão imbricadas na docência do ensino superior (CICILLINI; BARAÚNA; CAMPOS, 2012, p. 97).

As autoras supracitadas sugerem, portanto, a ampliação do entendimento que, comumente se tem, de que a formação continuada do professor universitário seja permeada apenas pelos aspectos didático-pedagógicos. Além deles, elas propõem o cuidado com as dimensões éticas, afetivas e político-sociais. Entretanto, entre o ideal e o real quase sempre existe uma lacuna a ser preenchida. No caso da docência no ensino superior, mais especificamente, na Educação Física, o que tem restado ao professor é a aprendizagem a partir das elaborações e reelaborações realizadas a partir dos sucessos e dos insucessos, que são obtidos a partir das experiências em sala de aula.

5.2.12 Conhece e aplica os princípios do Projeto Político-Pedagógico do curso em que atua

As respostas de nossos colaboradores sobre essa questão demonstra que, 1,71% disseram não conhecer e aplicar os princípios do Projeto Político-Pedagógico do curso em que atuam, apenas 0,43% responderam que quase nunca aplicam, 4,27% ficaram na variável raramente, 30,77% disseram que quase sempre conhecem e aplicam e a grande maioria, ou

seja, 62,82%, responderam que sempre conhecem e aplicam os princípios do Projeto Político Pedagógico do curso em que atuam (Tabela 19).

TABELA 19 – Frequência com que os sujeitos conhecem e aplicam os princípios do Projeto Político-Pedagógico do curso em que atua

Conhece e aplica os princípios do Projeto Político-Pedagógico do curso em que atua	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	4	1,71%
2 - Quase nunca	1	0,43%
3 – Raramente	10	4,27%
4 – Quase sempre	72	30,77%
5 – Sempre	147	62,82%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Os dados acima apresentados indicam compromisso considerável dos professores colaboradores em conhecer e aplicar os princípios do Projeto Político-Pedagógico do Curso em que atuam. E mais, se pensarmos que, ao entrar em sala de aula, o professor, em tese, deve possuir um plano de aula conectado com o plano de ensino e, automaticamente ligado ao Projeto Político Pedagógico, teremos uma coerência entre esses três níveis de planejamento, o que sugere um professor e um curso onde os conteúdos das disciplinas dialogam com o projeto de curso. Evidentemente que o Projeto Político-Pedagógico deve ser construído, levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso em questão. Severino (2009) dá suporte a este argumento.

No planejamento da disciplina, é preciso levar em conta o plano maior do curso, uma vez que a disciplina é uma parte de um todo, organicamente articulado para que possa responder, adequadamente, ao projeto formativo do aluno (SEVERINO, 2009, p. 132)

Todavia, de acordo com Krasilchik (2009), são incomuns as situações onde o professor universitário consegue obter as condições necessárias que lhe permitam realizar um planejamento no qual aconteçam, de fato, as conexões entre o que está posto no currículo e o que ele irá ministrar em sua disciplina. *“São raros os casos em que grupos de professores podem planejar conjuntamente seus cursos decidindo por opções pedagógicas comuns com modalidades didáticas complementares”* (KRASILCHIK, 2009, p. 162).

Além das conexões entre plano de aula, plano de ensino e Projeto Político-Pedagógico, o professor deveria buscar dialogar também com o PPI - Projeto Pedagógico Institucional, e com PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional. Estes itens constam, inclusive, no

instrumento de avaliação dos cursos, que, segundo Santos e Simões (2008), foi criado em 2004, através da Lei Federal nº 10.861/2004, com o nome de SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Santos e Simões (2008) sugerem que, para que isso ocorra:

[...] é preciso que o corpo docente como um todo tenha oportunidade de aprimorar seus conhecimentos sobre estrutura e funcionamento do ensino superior e participar da construção das diretrizes gerais da instituição de ensino. Este processo deve fornecer sustentação para a construção de um projeto pedagógico do curso, coerente com a instituição (SANTOS; SIMÕES, 2008, p. 269).

Não é nossa intenção, neste estudo, realizar juízo de valor sobre as respostas dadas por nossos colaboradores, assim, cabe-nos acreditar, que os professores colaboradores apresentam um perfil em relação à capacidade de dialogar com o Projeto Político Pedagógico, mais avançado do que comumente se encontra na maior parte dos cursos do Brasil, como aponta a literatura estudada. Entretanto, vale mencionar que tal fato acontece com 62,82% dos sujeitos, e que os demais, nem sempre estão nesta condição. Além dessas obrigações, o professor precisa também, como vimos na citação anterior, dialogar com o projeto pedagógico e o projeto institucional. Isso torna a atividade docente bem mais complexa do que muitos professores imaginam, quando acreditam que o conhecimento do conteúdo seja suficiente para ser professor universitário.

5.2.13 Conhece e utiliza a literatura que trata do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino.

No que concerne às questões referentes ao conhecimento da literatura que trata do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino, as respostas foram as seguintes: 1,28% nunca conheceu ou utilizou a literatura que trata do planejamento, 2,14% quase sempre conhece o que existe de literatura, ou utiliza, 8,12% raramente faz uso, 26,92% quase sempre utiliza e 61,54% conhece e utiliza (Tabela 20).

TABELA 20 – Frequência com que conhecem e utilizam a literatura que trata do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino.

Conhece e utiliza a literatura que trata do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	3	1,28%
2 - Quase nunca	5	2,14%
3 – Raramente	19	8,12%
4 – Quase sempre	63	26,92%
5 – Sempre	144	61,54%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Essa questão está intrinsecamente ligada aos aspectos da formação pedagógica do professor universitário, tenha ela se iniciado, mesmo que minimamente, na formação inicial ou, de uma forma mais intensa, na formação continuada. Se pensarmos que, 61,54% dos participantes deste estudo responderam que sempre utilizam a literatura diretamente relacionada à formação pedagógica, isso demonstra uma preocupação, por parte desses sujeitos, com o aperfeiçoamento de tal formação. É bom lembrar, que este item se relaciona com a questão que tocava no aspecto da formação continuada do professor universitário, onde tínhamos 35,04% que participavam quase sempre e 32,91% que participavam sempre. Guardadas as devidas diferenças estabelecidas por nossos colaboradores para distinguir o que valia como sempre e quase sempre, existe uma aproximação entre as duas respostas, uma vez que, se somarmos os 35,04% daqueles que quase sempre participavam de ações de formação continuada, com os 32,91% dos que disseram que sempre participavam, teremos 67,95%. Um número bem próximo dos 61,54%, que responderam que conhecem e utilizam a literatura diretamente relacionada à formação pedagógica do professor universitário. Isso demonstra coerência nas respostas dos sujeitos participantes desta investigação.

Como já foi dito em outros momentos, a divisão entre os campos biológico e humanista, faz emergir diferenças gritantes quando analisamos a Educação Física. Diferença que acaba trazendo, segundo Anes (2012), uma ação política e epistemológica controversa, fruto, justamente, de tal divisão. Isso gera:

[...] ora ações docentes que valorizam o conhecimento quantificável e a reprodução técnica dos movimentos construídos historicamente, desconsiderando seu aspecto histórico e cultural para a formação humana; ora ações docentes com alto amadurecimento crítico sobre a interface entre cultura, sociedade e movimento humano, mas muito próximas de uma abordagem tradicional de ensino e distantes da materialização de uma práxis educativa coerente aos seus preceitos (ANES, 2012, p. 159).

No primeiro capítulo, quando realizamos a discussão sobre a formação do professor universitário de Educação Física, tocamos na questão da fragilidade na atuação dos professores que trabalham especificamente com as disciplinas técnico-esportivas. Naquele instante, mostramos os estudos de Terra (1996), Pirolo (1998), Gonzalez (2004) e Verenger (2007), onde foi possível perceber que, segundo eles, tais professores se enquadram em um perfil de atuação baseado em uma lógica altamente instrumental, com uma visão do conhecimento muito próxima daquelas apresentadas por Anes (2012), ou seja, baseada em uma valorização dos gestos técnicos e uma descontextualização dos aspectos histórico-culturais.

Por outro lado, Anes (2012) traz uma crítica àqueles professores universitários que geralmente trabalham em uma perspectiva mais humanista, dizendo que estes se aproximam do ensino tradicional.

Para superar tais fragilidades, Anes (2012) propõe um novo paradigma para a docência universitária em Educação Física, baseado na modificação da relação que o professor estabelece com o trato com o conhecimento, o processo ensino-aprendizagem e o trabalho pedagógico.

[...] espera-se a superação de um espaço educativo marcado por uma docência que reproduz a cultura institucional e com pouco envolvimento, passando a constituir novos espaços que possibilitem compartilhar experiências, estratégias e conhecimentos, com o devido compromisso com o crescimento de alunos e professores como grupo que desenvolve seus próprios processos formativos-humanizadores (ANES, 2012, p. 158).

Para que isso ocorra, é essencial que os docentes universitários dos cursos de Educação Física, acompanhem o processo de desenvolvimento do conhecimento científico da área, ligado à formação pedagógica. A julgar pelas respostas dadas neste estudo, a comunidade acadêmica tem grandes chances de superar a visão tradicional de que, para ensinar, basta saber realizar o gesto ou simplesmente dominar o conteúdo que ministra.

5.2.14 Conhece e utiliza diferentes instrumentos de avaliação

No que diz respeito ao conhecimento e utilização de diferentes instrumentos de avaliação, os sujeitos desta pesquisa responderam da seguinte forma: 16,67% não conhecem e

não utilizam, 2,99% quase nunca, 14,10% raramente, 14,96% quase sempre e 51,28% sempre conhecem e utilizam (Tabela 21).

TABELA 21 – Frequência com que os sujeitos da presente pesquisa conhecem e utilizam diferentes instrumentos de avaliação

Conhece e utiliza diferentes instrumentos de avaliação	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	39	16,67%
2 - Quase nunca	7	2,99%
3 – Raramente	33	14,10%
4 – Quase sempre	35	14,96%
5 – Sempre	120	51,28%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A discussão sobre a avaliação na educação é carregada de desafios, que, de acordo com Severino (2009), acontecem por, pelo menos, dois motivos. De um lado, temos a avaliação como opressão, punição e um ato de dominação. De outro, aqueles que tentam ‘proteger’ seus educandos, trazendo como consequência a impossibilidade de avaliar. Essa segunda situação tem sido percebida por nós, com certa frequência, na universidade, uma vez que, com a democratização da entrada no ensino superior, muitos alunos chegam totalmente despreparados para o enfrentamento desse desafio. Nessa situação, os professores do curso se veem diante da seguinte escolha: ajudam esses alunos a dar um salto de qualidade em sua condição, que é precária, e para isso, seria necessário criar mecanismos de recuperação; ou reprovam esses alunos constantemente, até que eles desistam do curso que frequentam, ou diante da incompetência coletiva dos professores do curso, fecham os olhos e aprovam esses alunos, que saem da universidade em péssimas condições de concorrer no mercado de trabalho. Existe outro agravante nas duas últimas situações, porque, de acordo com Mendes e André (2012),

Nos cursos de licenciatura, o mais comum tem sido a interrupção do processo avaliativo assim que é feito o registro dos resultados. Isso significa que não há ações para mudar a realidade avaliada e aos/as futuros/as professor/as, resta a submissão ao modelo que está posto, qual seja: o/a professor/a ensina o conteúdo, o/a estudante aprende e é avaliado/a, depois se retorna esse mecanismo com um novo conteúdo, independentemente de haver resultados positivos ou não (MENDES; ANDRÉ, 2012, p. 112).

Para Souza (2012), a universidade tem sua parcela de culpa, ao deixar o professor com liberdade para fazer o que bem entende, pois, essa autonomia não contribui em nada com o

processo de discussão dos problemas e desafios que estão colocados. Ao contrário, diante do isolamento, o professor tende a reproduzir os mesmos procedimentos que teve quando era aluno. Na tentativa de mudar essa situação Souza (2012) propõe

[...] a implantação de políticas formativas, aliadas a uma prática pedagógica mais consciente, atenta para conflitos, contradições, fragmentos, fissuras, entendendo-os como vozes que convivem no cotidiano da universidade poderão dar novos sentidos à práxis da avaliação (SOUZA, 2012, p. 252).

No caso da Educação Física, ainda existem outros agravantes, além dos que foram postos anteriormente, isso porque, por possuir estereótipo de ser uma disciplina que prima pelo fazer, muitos professores (na graduação e na escola), ainda avaliam seus alunos tendo como referência apenas a execução do gesto. Aproveitamos a oportunidade, para citar um exemplo de nossa própria formação. Em uma das disciplinas esportivas que cursamos, a nota máxima era dada àquele aluno que conseguisse fazer o menor tempo. As notas eram distribuídas de acordo com a ordem de classificação, ou seja, quanto menor o tempo, maior a nota, quanto maior o tempo gasto, menor era a nota.

Para agravar a situação, Mendes; Nascimento; Mendes (2012) afirmam que esse tema é pouco discutido nos cursos de formação inicial em Educação Física.

[...] a despreocupação do curso de formação inicial em Educação Física em desenvolver conhecimentos sobre o processo avaliativo, já que foram relatadas poucas discussões relacionadas ao tema e realizadas apenas na disciplina de Didática. Assim, as experiências que os futuros profissionais vivenciaram em relação às práticas avaliativas centraram-se nos exemplos dos próprios docentes formadores, através dos sistemas de avaliação que implementaram (MENDES; NASCIMENTO, MENDES, 2007, p.64-65).

Os autores supracitados, realizaram uma pesquisa junto a oito professores de Educação Física que atuam em escolas do município de Marechal Cândido Rondon, no Paraná. Esse estudo revelou, dentre outras coisas, que a temática da avaliação foi pouco discutida durante o curso. Além disso, e de certa forma, também por isso, estes sujeitos acreditam que o curso de graduação pouco contribui com os procedimentos de avaliação que utilizam em sua atuação profissional. De acordo com os professores, as principais referências usadas para avaliar, foram adquiridas com a experiência como professores, e também com a formação continuada.

Santos e Maximiano (2013) chegam a conclusões similares sobre a pouca discussão sobre avaliação nos cursos de Educação Física. “[...] parece-nos que a formação inicial tem oferecido poucos elementos teóricos para que os discentes possam analisar suas experiências avaliativas na Educação básica” (SANTOS; MAXIMIANO, 2013, p.97).

Em relação aos dados obtidos através das respostas dadas pelos professores envolvidos nesta pesquisa, apesar de 51,28% ter respondido que fazem uso de diferentes instrumentos de avaliação, não temos condições de analisar se tais instrumentos se afastam ou se distanciam das críticas que apresentamos neste item. Todavia, levando em consideração o perfil dos sujeitos ouvidos, podemos inferir que se distanciam, pelo menos, do modelo tradicional, que cobra de seus alunos a execução do gesto técnico dos movimentos. Vale registrar, que os professores que ministram disciplinas esportivas, estão mais propensos a isso, uma vez que, como já discutimos anteriormente, tais disciplinas tendem a ter um ensino baseado na técnica, como nos mostra Terra (1996), Pirolo (1998), Gonzalez (2004) e Verenger (2007). É importante apontar, que 34% dos participantes que estão entre o intervalo do nunca até o raramente, reconheceram desconhecer ou utilizar diferentes instrumentos de avaliação. Todavia, não temos condições de emitir juízo de valor sobre essas respostas, uma vez que não sabemos quais são os instrumentos dos quais eles fazem uso em suas avaliações.

5.2.15 Tem a experiência como um dos saberes necessários ao enfrentamento das dificuldades postas na prática docente

Perguntamos aos nossos colaboradores, se eles têm a experiência como um dos saberes necessários ao enfrentamento das dificuldades da prática docente. Nenhum deles disse que nunca se utilizou desse artifício, 1,28% respondeu quase nunca, 5,56% disseram que raramente, 35,47% responderam quase sempre e 57,69% reconheceram que sempre se utilizam da experiência para o enfrentamento das dificuldades da prática docente.

TABELA 22 – Frequência com que os participantes consideram a experiência como um dos saberes necessários ao enfrentamento das dificuldades postas na prática docente

Tem a experiência como um dos saberes necessários ao enfrentamento das dificuldades postas na prática docente	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	0	0,00%
2 – Quase nunca	3	1,28%
3 – Raramente	13	5,56%
4 – Quase sempre	83	35,47%
5 – Sempre	135	57,69%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Ao juntar as respostas dos professores que disseram se utilizar quase sempre da experiência na resolução dos problemas da prática docente, com as daqueles que responderam usar sempre, tivemos um total de 93,16%, o que leva a crer, que os sujeitos ouvidos entendem que a experiência se constitui como um saber docente. Essa é uma questão que, em nosso ponto de vista, está muito mais relacionada com a tomada de consciência do que usar ou não usar da experiência propriamente dita.

Em outras palavras, um professor que se encontra diante de um problema didático-pedagógico, não vai interrogar se faz ou não, uso dos saberes que adquiriu com a experiência. Diante de um problema dessa natureza, ele irá mobilizar todos os saberes que estão à sua disposição para dar conta de sua resolução.

Nesse sentido, poderíamos dizer que quanto mais experiência didático-pedagógica, tem o professor, mais ele terá condições de recorrer ao seu repertório de experiências anteriores para tentar dar conta da situação ou do conflito em que ele se encontra. Não podemos nos esquecer, que para que isso ocorra, é importante que o professor entenda a experiência como um dos saberes que estão à sua disposição.

Convém destacar, que o fato de termos vivenciado alguma experiência anterior, não nos garante que, ao passarmos por algo semelhante, as coisas acontecerão da mesma forma, como se houvesse garantia, de que um determinado problema tem sempre a mesma forma de solução. Esse tipo de pensamento tende a ser determinista, expressando uma visão da realidade como algo que pode ser manipulável, onde o controle fica próximo daquele que alguns cientistas possuem, em manipular formulas químicas.

Almeida e Fensterseifer (2011) nos ajuda a fazer a distinção entre experiência e experimento.

Tanto o aprender discente, quanto o aprender docente, nos convocam a pensar a experiência como experiência e não como experimento. Como experimento, temos a pretensão de controlar e manipular as coisas e não abrimos espaço para as incertezas e contradições das relações humanas, que a experiência nos proporciona, desde que nos entreguemos e nos submetamos a ela (ALMEIDA, FENSTERSEIFER, 2011, p. 257).

A questão que se coloca, tem haver com o conceito, com a função e com os limites da experiência. Em termos de conceito, acreditamos que temos que nos afastar daquele que a entende como algo manipulável e controlável, estando, pois, mais próxima do experimento.

Concordamos com Almeida e Fensterseifer (2012), quando defendem a ideia de que não podemos entender a experiência como algo ruim, e que por isso, precisamos ser poupados de algo desse tipo.

Nesse sentido, a experiência não é algo de que devemos fugir, por não termos o controle devido da situação. Sendo assim, mesmo entendida como algo negativo, não deixa de trazer aprendizado para aqueles que passaram por ela. Se tomarmos como exemplo o desconforto que passamos na vida, nos ajuda a entender melhor essa questão, pois, se em um primeiro momento nos sentimos fragilizados, com o decorrer do tempo, vamos aprendendo que aquilo serviu para nos fortalecer e nos amadurecer.

Dentro dessa perspectiva, não existe experiência ruim, é o que dizem os autores abaixo.

Enquanto estivermos pensando a experiência como algo negativo, em que nossas expectativas não são atendidas, continuaremos a tentativa de nos poupar ou de poupar nossos alunos da própria experiência. A experiência não é algo que possa ser poupado a alguém, como fazem alguns pais para poupar seus filhos de certas experiências dolorosas e desagradáveis (ALMEIDA, FENSTERSEIFER, 2011, p. 257-258).

Na seção 1, ao discutirmos sobre a importância dos saberes da experiência, Betti e Mizukami (1997) nos alertaram sobre a necessidade colocarmos na pauta dos cursos de formação profissional, a discussão dos saberes da experiência, conscientizando nossos alunos de que é comum, em todo início de carreira, passarmos por um período de transição. Isso pode trazer clareza aos futuros professores no momento em que eles estiverem passando por tal situação.

A conscientização dessa questão não significa que nossos alunos não iram ‘sofrer’ com as inseguranças desse momento. Significa que, quando estiverem vivendo, saberão que não foram os primeiros e nem serão os últimos, pois tal sentimento é comum àqueles que estão em início de carreira. Esse argumento vai em direção ao conceito de experiência defendido por Almeida e Fensterseifer (2011).

Em relação aos limites da experiência, concordamos com Baraúna e Alvares (2006), quando dizem que temos que tomar cuidado para não nos escondermos atrás do discurso de que tudo se resolve com o tempo e com a experiência, e que para tanto, cursos de formação continuada de professor universitário, por exemplo, seriam desnecessários, uma vez que o

professor se formaria apenas com a experiência. Em nosso entendimento, é preciso encontrar a justa medida nessa discussão, ou seja, nem desprezar tais saberes, e nem acreditarmos que eles, por si só, serão a panaceia capaz de dar conta de todos os problemas postos durante a prática docente.

5.2.16 Ministra disciplina(s) de sua área de formação inicial, pertinente(s) à sua formação e atuação acadêmica

Ao serem perguntados sobre a relação entre as disciplinas que ministram, e a formação acadêmica dos docentes deste estudo, as respostas foram as seguintes: 0,85% nunca ministram disciplinas de sua formação, apenas 0,43% responderam a variável quase nunca, 2,14% responderam raramente, 19,66% quase sempre ministram e 76,92% disseram que sempre ministram disciplinas que são pertinentes à sua formação e atuação acadêmica (Tabela 23).

TABELA 23 – Frequência com que os participantes da pesquisa ministram disciplina(s) de sua área de formação inicial, pertinente(s) a sua formação e atuação acadêmica

Ministra disciplina(s) de sua área de formação inicial, pertinente(s) a sua formação acadêmica	Frequência	Percentagem
1 – Nunca	2	0,85%
2 - Quase nunca	1	0,43%
3 – Raramente	5	2,14%
4 – Quase sempre	46	19,66%
5 – Sempre	180	76,92%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

As respostas indicam, que a grande maioria dos docentes ministram disciplinas de sua área de formação, o que pode indicar uma maior facilidade destes docentes em lidar com os conteúdos de tais disciplinas. Isso pode facilitar a aprendizagem por parte do aluno, todavia, não podemos nos esquecer, que o domínio do conteúdo é praticamente uma condição para que ele tenha sucesso em sua ação pedagógica. Entretanto, não podemos incorrer no erro, que inclusive temos discutido ao longo dessa pesquisa, de que o domínio por si só seria suficiente para que haja aprendizagem por parte do aluno.

[...] uma ‘preparação’ para a docência no ensino superior é insuficiente, assim como é insuficiente que a formação profissional do professor se restrinja ao conhecimento específico de sua área de estudos e atuação. (CICILLINI, BARAÚNA, CAMPOS, 2012, p. 86).

Por outro lado, como foi posto na citação acima, dominar o conteúdo de determinada disciplina, não deve gerar no professor a falsa ideia de que a disciplina seja de sua propriedade e que ninguém mais possa discuti-la. Ao contrário disso, o professor precisa ter consciência de que é preciso dialogar com todas as disciplinas pertinentes ao seu curso. Anes (2012) reconhece que este é um enorme desafio, tendo em vista a força da tradição, que insiste em tratar o conhecimento de maneira compartmentada e isolada.

O desafio se torna maior na medida em que, de acordo com Almeida e Pimenta (2009), o despreparo e o desconhecimento das questões pertinentes ao processo ensino-aprendizagem são dominantes entre os professores universitários brasileiros.

[...] os professores universitários brasileiros predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 20).

Segundo as autoras, a situação internacional não se mostra diferente daquelas encontradas no Brasil. Mais uma vez, reforçamos a ideia de que o domínio do conteúdo deve estar acompanhado da consciência sobre a necessidade dos conhecimentos didático-pedagógicos.

5.2.17 Ministra palestras/conferências em eventos científicos nacionais e internacionais

Os docentes foram perguntados se ministram palestras/conferências em eventos científicos nacionais e internacionais. As respostas foram: 5,58% nunca, 7,26% quase nunca, 29,49% raramente, 32,05% quase sempre e 25,21% sempre (Tabela 24).

TABELA 24 – Frequência com que os participantes da pesquisa ministram palestras/conferências em eventos científicos nacionais e internacionais

Ministra palestras/conferências em eventos científicos nacionais e internacionais	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	14	5,98%
2 - Quase nunca	17	7,26%
3 – Raramente	69	29,49%
4 – Quase sempre	75	32,05%
5 – Sempre	59	25,21%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Mesmo tendo consciência de que fica impossível saber, através das respostas obtidas, se o professor em questão possui uma ação nacional, ou se consegue ampliar seu campo de atuação para a esfera internacional, as respostas apresentadas demonstram que os 25,21% dos

docentes que responderam que sempre ministram palestras/conferências em eventos (nacionais ou internacionais), ficam bem abaixo dos 59,40% dos professores que disseram participar sempre de eventos científicos de sua área. Isso indica que, obviamente, nem todos os professores que participam de eventos, conseguem ministrar palestras ou conferência. Por outro lado, podemos considerar que 25,21% dos sujeitos dessa pesquisa, possuem acento privilegiado em tais eventos, tendo possivelmente reconhecimento nacional e, em alguns casos, até mesmo internacional.

5.2.18 Conhece e utiliza recursos diversificados e inovadores no processo de ensino-aprendizagem

Quando perguntados sobre o conhecimento e utilização de recursos diversificados e inovadores no processo de ensino-aprendizagem, as respostas foram: 0,43% nunca, 0,85% quase nunca, 11,54% raramente, 49,15% quase sempre, 38,03% sempre (Tabela 25).

TABELA 25 – Frequência com que os participantes da pesquisa conhecem e utilizam recursos diversificados e inovadores no processo de ensino-aprendizagem

Conhece e utiliza recursos diversificados e inovadores no processo de ensino-aprendizagem	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	1	0,43%
2 - Quase nunca	2	0,85%
3 – Raramente	27	11,54%
4 – Quase sempre	115	49,15%
5 – Sempre	89	38,03%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Malusá (2003), ao discutir a questão da criatividade e inovação, declara que para que isso ocorra, o professor precisa se distanciar de práticas tradicionais, como a aula expositiva por exemplo.

Para isso, a prática docente precisa sair da superficialidade, buscando refletir sobre os problemas existentes em sua origem. Surge a necessidade de mudanças em função de uma revolução de comportamento e do aprendizado que está mudando a vida de todos (MALUSÁ, 2003, p. 143).

Na mesma direção dos argumentos da autora citada acima, Lucarelli (2007) afirma que quando falamos em inovação, em uma perspectiva crítica, precisamos levar em consideração dois elementos fundamentais, sendo eles: a ruptura com a didática tradicional e habitual, e o protagonismo em criar novas possibilidades. A autora define inovação da seguinte forma:

[...] a inovação é uma prática protagonista de ensino ou de programação do ensino no qual, com base na busca de solução de um problema relativo às formas de operar com um ou vários componentes didáticos, produz-se uma ruptura nas práticas habituais que ocorrem na sala de aula, afetando o conjunto de relações da situação didática [...] (LUCARELLI, 2007, p. 81).

Tendo como panorama a situação e a condição em que o professor universitário é posto, onde praticamente inexistente oficialmente um ‘locus’ de formação para o exercício da docência, fica difícil pensar em inovação. Em outras palavras, como pensar em diversificação e inovação no processo ensino-aprendizagem, se ao professor não é oferecido nem mesmo o mínimo? Como pensar em diversificação e inovação em um quadro, que na maior parte das vezes, diante da lacuna em sua formação, resta ao professor simplesmente repetir as experiências que teve com seus ex-professores?

Cunha (2009) também reconhece tais dificuldades, entretanto, é otimista sobre as possibilidades que podem se abrir.

[...] anima pensar e identificar que, apesar dessa condição, há espaços de teimosa resistência. Em alguns professores e alunos, a necessidade de dar sentido às suas práticas, para além da perspectiva pragmática da carreira e da formação instrumental, toma força e mobiliza energias [...] (CUNHA, 2009, p.232).

O otimismo de Cunha (2009) é sustentado na crença de que, a universidade possa suprir as deficiências existentes, e alavancar os processos necessários para que a inovação se materialize. Diante desse quadro de dificuldades, acreditamos, que os 38% dos sujeitos que responderam sempre conhecer e utilizar recursos diversificados e inovadores no processo de ensino-aprendizagem, encontrem enormes dificuldades para realizarem tais ações. Todavia, é interessante observarmos que este percentual é pequeno, caso façamos a comparação com os percentuais de outros itens. Isso pode significar que a dificuldade em criar recursos inovadores seja, realmente, algo comum entre os professores universitários brasileiros, independentemente da área em que atuam.

5.2.19 - Orienta trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos

Quando perguntados sobre a orientação de trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos, as

respostas foram: 0,43 % nunca, 1,28% quase nunca, 5,56% raramente, 17,09% quase sempre e 76,64% sempre (Tabela 26).

TABELA 26 – Frequência com que os participantes da pesquisa orientam trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos

Orienta trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos	Frequência	Porcentagem
1 – Nunca	1	0,43%
2 - Quase nunca	3	1,28%
3 – Raramente	13	5,56%
4 – Quase sempre	40	17,09%
5 – Sempre	177	75,64%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Os dados apresentados acima mostram que a grande maioria dos professores (75,64%) realiza algum tipo de orientação, seja ela de monografia, iniciação científica, dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos. Apesar de saber da diferença em termos de exigência e de perfil existente entre um profissional que orienta um trabalho de monografia e um que orienta uma tese de doutorado, fica evidenciado nas respostas, que a maioria dos professores está envolvida, de alguma forma, com a pesquisa, e, obviamente, com o ensino, “[...] uma vez que a orientação faz desse personagem alguém não apenas ocupado com produtos (produção de resultados, papers etc.), mas também com processos educativos (formação)” (MACHADO; VIANA, 2010, p. 51). (Grifos das autoras).

Como dissemos acima, existe uma enorme diferença no ofício de um professor que orienta um trabalho de conclusão de curso de graduação, e de um que orienta uma tese de doutorado. Essa diferença acontece devido ao fato de que, como já foi dito várias vezes neste trabalho, as exigências de publicação que são postas para um docente cadastrado em um Programa de Doutorado são muito elevadas, ainda mais se comparadas à dos professores que orientam trabalhos de conclusão de curso. Não queremos, com isso, desmerecer o trabalho do professor que orienta apenas na graduação. Estamos simplesmente reconhecendo a distância de perfil entre um profissional e outro.

De qualquer forma, é importante destacar, que esteja o professor atuando apenas na graduação ou em ambas, inexistente um lugar onde se forma os orientadores. Este é o ponto que unifica estes sujeitos. Imaginamos que o pressuposto, que justifica tal inexistência, possa ser o mesmo, ou seja, se o professor aprende a ministrar suas aulas com o ensaio e o erro, não seria diferente quando ele vai orientar. Infelizmente essa é a situação.

Machado e Viana (2010) fundamentam esse argumento.

Não há formação, no sentido de um curso, voltada para promover a capacidade de orientação ou qualificação; tal dispositivo não é cogitado nem esperado pela comunidade de pesquisadores. Há a experiência de ter sido orientado, há a formação ética de base (familiar, escolar etc.) e há as pressões do sistema de pós-graduação, que veicula diretrizes internacionais para todos. Cada orientador desenvolve seu estilo de trabalho nesse nó feito de várias determinações indiretas e pouco palpáveis [...] (MACHADO; VIANA, 2010, p. 65).

Apesar de não existir um local destinado à formação de orientadores, as autoras citadas acima não acreditam que deveria haver tal lugar. Elas defendem, sim, a criação de formas de compartilhamento e de troca de experiências.

Retomando a discussão com os dados obtidos nessa investigação, apesar de não termos elementos suficientes para apontar em qual nível de orientação os sujeitos dessa pesquisa se encontram, ao juntarmos os dados é possível inferir que, dentre as 75,64% daqueles que responderam que orientam sempre, muitos estão orientando também na pós-graduação.

5.2.20 - *Elabora e desenvolve projetos de ensino/pesquisa/extensão*

Ao serem perguntados sobre a elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, nossos colaboradores responderam da seguinte maneira: 1,28% nunca elabora/desenvolve, ninguém respondeu quase nunca elaborar/desenvolver, 3,42% respondeu raramente, 18,38% quase sempre e, 76,92% dos sujeitos da pesquisa, disseram sempre elaborar e desenvolver tais projetos (Tabela 27).

TABELA 27 – Frequência com que os participantes da pesquisa elaboram e desenvolvem projetos de ensino/pesquisa/extensão

Elabora e desenvolve projetos de ensino/pesquisa/extensão	Frequência	Percentagem
1 – Nunca	3	1,28%
2 - Quase nunca	0	0,00%
3 – Raramente	8	3,42%
4 – Quase sempre	43	18,38%
5 – Sempre	180	76,92%
Total	234	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) faz uma diferenciação entre universidade, centros universitários e Institutos. Tais diferenciações servem, acima de tudo,

para clarificar a especificidade de cada um desses espaços. A LDB aponta como uma das funções das universidades, materializar a histórica tríade composta pelo ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, este item tem a pretensão de avaliar, segundo a percepção dos próprios colaboradores, se eles conseguem ser fiéis a essa tríade, que na verdade exige, por parte dos professores, uma atitude homérica, tendo em vista o valor diferenciado que é dado a cada um desses componentes.

Só para citar como exemplo, é notório que, um professor universitário que atua na pós-graduação no Brasil, será mais valorizado pelas pesquisas que realiza e publica, do que por sua participação em projetos de ensino e extensão. Para confirmar nosso argumento, basta verificar quais são as bases de avaliação dos programas de pós-graduação. Ao fazê-lo, iremos perceber que a extensão fica distante do status recebido pela pesquisa. Essa forma de avaliação interfere diretamente no tipo de pesquisa que se faz no Brasil.

A experiência tem nos mostrado que as pesquisas do tipo pesquisa-ação, são praticamente inexistentes. Isso pode indicar a dificuldade da área de Educação Física em lidar com os tempos e os sacrifícios diferenciados, que são postos em pesquisas dessa natureza.

Ao realizarmos essa crítica não estamos propondo que haja uma inversão, e que a partir de agora, a extensão, ou mesmo o ensino, tenham maior status do que a pesquisa. O que estamos avaliando é a necessidade de readequação da lógica que tende a pender para um dos lados, e que nesse caso a pesquisa leva vantagem. Severino (2009), ao discutir sobre a relevância da pesquisa na universidade, e sobre os riscos de sua supervalorização, assim se manifesta:

É preciso ficar claro, bem claro, que não se trata de supervalorizar a atividade de pesquisa em relação àquela do ensino: a meu ver, essa é uma falsa dicotomia, que não resiste à uma análise mais detida, pois, não se pode ensinar eficazmente sem se praticar sistematicamente a pesquisa (SEVERINO, 2009, p. 143).

Todavia, é importante reconhecer a urgência de pensarmos que a tríade supracitada deveria estar posta, inclusive, ao se ensinar, pois, a literatura mostra, e nós já fizemos isso nos capítulos anteriores, que ainda temos um ensino de graduação baseado, fundamentado, no ensino tradicional, e que tem a aula expositiva como a principal, senão a única, forma de trabalhar com os conteúdos disciplinares.

Só para situar a discussão em um patamar que tenha como pano de fundo a literatura consultada, citamos o estudo realizado por Soares Júnior (2009), que pretendeu verificar a forma como duas professoras e quatro estudantes de um curso de Educação Física da cidade de Goiânia, compreenderam a pesquisa no interior do trabalho pedagógico.

De forma geral, todos os entrevistados ressaltaram a importância da pesquisa no trabalho pedagógico no curso de Educação Física. Para alguns estudantes, e para a professora de Fisiologia do Exercício, o ensino com pesquisa permitiu aproximação com a realidade e possibilitou aos estudantes conhecer as possibilidades de trabalho dos professores de Educação Física (SOARES JÚNIOR, 2009, p. 02).

O fato de o instrumento conter, em um mesmo item, a elaboração e o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, impede que tenhamos maior clareza da movimentação desses professores nessa tríade. De qualquer forma, é possível perceber que a maioria dos respondentes, ou seja, 76,92%, disse estar sempre envolvida com tais projetos, o que supõe um compromisso dos envolvidos em sua ação docente.

5.3 Parte III: Correlação estatística entre as categorias estudadas

5.3.1 - *Análise de Variância Multivariada Não-Paramétrica*

Como dissemos na seção anterior, para realizar o tratamento estatístico dos dados coletados, fizemos uso da análise de variância multivariada não paramétrica (NPMANOVA - Non-Parametric MANOVA).

Para que o tratamento estatístico fosse realizado, fizemos o cruzamento entre as duas categorias que norteiam nosso estudo (acadêmica e a Pedagógica). Como mecanismos de comparação, fizemos uso dos seguintes itens: Tempo de docência, Titulação, Graduação e Atuação. Para o fator em que o teste F da MANOVANP foi significativo, procedeu-se com um teste de comparação múltipla.

Para visualizar as diferenças dois a dois, entre os níveis dos fatores, foi construída a variável denominada “Importância”, que consistiu na soma das notas atribuídas por cada indivíduo a cada dimensão (acadêmica e Pedagógica), isto é, a soma das notas nas 10 questões, ou ainda, a nota acumulada nestas questões. O comportamento dos grupos, em cada fator, foi ilustrado por meio do gráfico de barras, para a importância mediana.

As duas dimensões, acadêmica e pedagógica, foram comparadas por meio do teste de Wilcoxon (CONOVER, 1999) para dados pareados, uma vez que, em cada dimensão tem-se a importância dada pelo mesmo indivíduo. Assim, nosso intuito é verificar como o professor consegue lidar com o acadêmico e o pedagógico no exercício de sua docência. Quando fazemos uso do termo importância, não quer necessariamente dizer que, o professor não dê importância à categoria, ou aos itens que compõem a categoria, mas sim, sua capacidade de ser bem sucedido nos componentes avaliados. Em outras palavras, o fato de o professor possuir fragilidade em uma determinada categoria, não significa que ele não dê a devida importância a ela, mas sim, sua dificuldade em exercê-la.

Cabe ressaltar, que as análises foram implementadas nos freewares R (R Core Team, 2013) e PAST v. 2.17 (Hammer *et al.*, 2001).

Os resultados da análise para os fatores tempo de docência, titulação, graduação e atuação para a dimensão acadêmica, são apresentados nas Tabelas de 28 a 33, e para a dimensão Pedagógica, nas Tabelas de 34 a 38.

TABELA 28 – Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator tempo de docência, considerando 10.000 permutações.

Fonte de Variação	GL ⁽¹⁾	SQ ⁽²⁾	QM ⁽³⁾	F ⁽⁴⁾	p-valor
Tempo	5	0,4329	0,0866	3,7142	0,0001
Resíduo	228	5,3152	0,0233		
Total	233	5,7481			

⁽¹⁾GL: grau de liberdade; ⁽²⁾ SQ: Soma de Quadrado; ⁽³⁾ QM: Quadrado Médio; ⁽⁴⁾ F: valor da estatística F.

A partir da Tabela 28, ao nível de significância de 5% ($\alpha = 0,05$), pode-se afirmar que existe diferença significativa ($p\text{-valor} < \alpha$) entre os níveis do fator tempo de docência, considerando o conjunto de variáveis (2.1 a 2.10). Para identificar a diferença constatada por meio da NPMANOVA, procedeu-se com o teste F de comparações múltiplas. Os resultados são apresentados na Tabela 29.

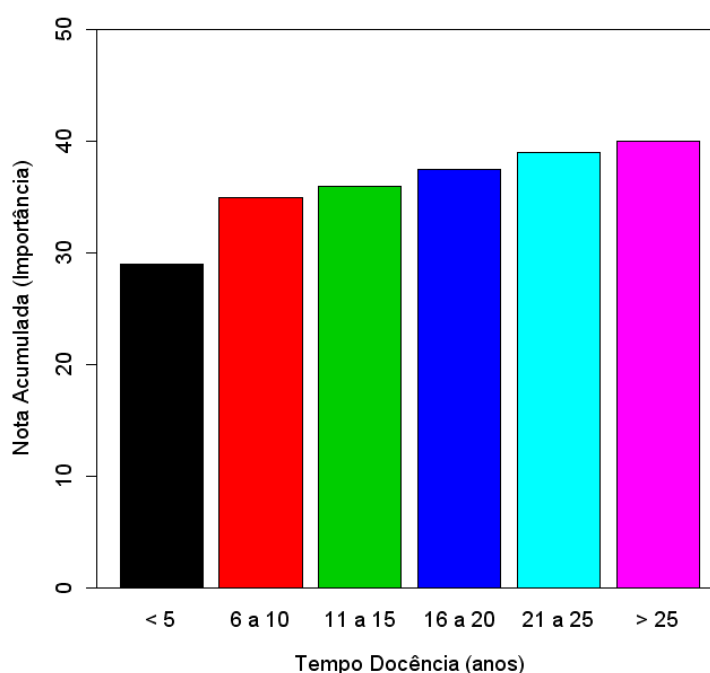
TABELA 29 - Resultados dos p-valores referentes às comparações múltiplas para o fator tempo de docência na dimensão acadêmica.

Tempo de Docência (anos)	Menos de 5 anos	Entre 6 e 10	Entre 11 e 15	Entre 16 e 20	Entre 21 e 25	Mais de 25 anos
Menos de 5		0,0001	0,0002	0,0005	0,0001	0,0009
Entre 6 e 10			0,6718	0,6667	0,003	0,2062
Entre 11 e 15				0,6367	0,0466	0,3431
Entre 16 e 20					0,2205	0,545
Entre 21 e 25						0,6159

Observa-se, por meio da Tabela 29, o nível de significância de 5% que docentes, com menos de 5 anos, apresentam na qualificação acadêmica (variáveis de 2.1 a 2.10) diferente de todos os demais níveis de tempo de docência ($p\text{-valor} < \alpha$). A comparação entre docentes com tempo de experiência entre 21 e 25 anos, versus os que têm entre 6 e 10 anos, e também os que têm entre 21 e 25 anos, versus os que têm entre 11 e 15 anos, foram significativas, isto é, estes contrastes diferiram significativamente. As diferenças comentadas acima podem ser visualizadas no Gráfico 1.

Vale ressaltar, que para identificar a direção da diferença entre os níveis dos fatores, criou-se a variável importância. A variável importância consiste na soma das “notas” de cada indivíduo. Dessa forma, a escala Likert deixa de ser avaliada na extensão de 1 até 5, e passa a ser avaliada na extensão de 10 a 50.

GRÁFICO 1 - Mediana da nota acumulada por tempo de docência na dimensão acadêmica.



Fonte: Instrumento de pesquisa

Por meio do Gráfico 1, é possível afirmar que os aspectos acadêmicos apresentam maior importância para docentes com maior tempo de docência, pois as notas acumuladas são maiores para os docentes com maior tempo de docência. Acreditamos que exista uma relação direta entre tempo de docência, titulação e aspecto acadêmico, uma vez que, quanto mais qualificado e com mais experiência, maiores serão as chances de receber convites para ministrar palestras, publicar livros, capítulos de livros e periódicos.

TABELA 30 – Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator Graduação, considerando 10.000 permutações.

Fonte de Variação	GL	SQ	QM	F	p-valor
Graduação	2	0,0941	0,0471	1,9228	0,0636
Resíduo	231	5,6540	0,0245		
Total	233	5,7481			

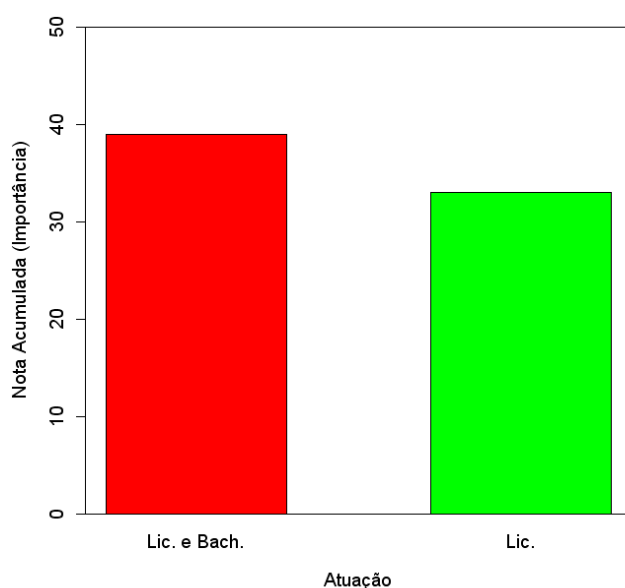
Observa-se na Tabela 30, ao nível de significância de 5%, que não há diferença significativa entre os níveis do fator graduação considerando o conjunto de variáveis (2.1 a 2.10).

TABELA 31 – Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator Atuação, considerando 10.000 permutações.

Fonte de Variação	GL	SQ	QM	F	p-valor
Atuação	1	0,1565	0,1565	6,4944	0,0003
Resíduo	232	5,5916	0,0241		
Total	233	5,7481			

Com base na Tabela 31, ao nível de significância de 5%, pode-se afirmar que existe diferença significativa entre os níveis do fator atuação, considerando o conjunto de variáveis (2.1 a 2.10). A ilustração da diferença entre os dois grupos (Licenciatura versus Licenciatura e Bacharelado), é apresentada no Gráfico 2. Neste caso, não há necessidade do teste de comparações múltiplas, pois o fator Atuação possui apenas dois níveis e desta forma, a comparação dos dois é feita na própria NPMANAVA.

GRÁFICO 2 - Mediana da nota acumulada por atuação na dimensão



Fonte: Instrumento de pesquisa acadêmica.

Por meio do Gráfico 2, é possível afirmar que os aspectos acadêmicos apresentam maior importância para docentes com atuação na licenciatura e no bacharelado ao mesmo tempo, pois as notas acumuladas são maiores para os docentes que atuam na licenciatura e bacharelado.

TABELA 32 – Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator Titulação, considerando 10.000 permutações.

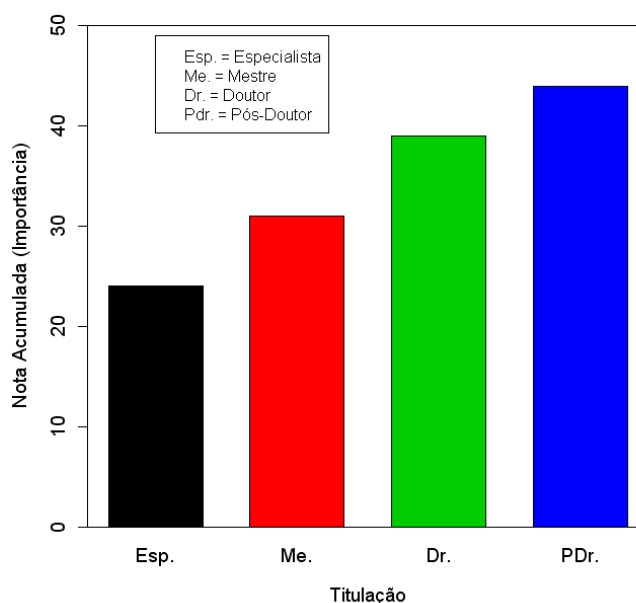
Fonte de Variação	GL	SQ	QM	F	p-valor
Titulação	3	1,0428	0,3476	16,964	0,0001
Resíduo	228	4,6717	0,0205		
Total	231	5,7144			

Por meio da Tabela 32, ao nível de significância de 5%, pode-se afirmar que existe diferença significativa entre os níveis do fator titulação, considerando o conjunto de variáveis (2.1 a 2.10). Para identificar a diferença constatada por meio da NPMANAVA, procedeu-se com o teste F de comparações múltiplas e este, detectou diferença significativa entre todas as comparações dois a dois, isto é, entre todos os níveis de titulação. Os resultados são apresentados na Tabela 33.

TABELA 33 - Resultados dos p-valores referentes às comparações múltiplas para o fator titulação do docente na dimensão acadêmica.

Titulação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
Especialização		0,0001	0,0001	0,0001
Mestrado			0,0001	0,0001
Doutorado				0,0011

As diferenças identificadas para o valor de titulação do docente na dimensão acadêmica são ilustradas também, por meio do Gráfico 3.

GRÁFICO 3 - Mediana da nota acumulada por titulação na dimensão acadêmica.

Fonte: Instrumento de pesquisa

Por meio do Gráfico 3, é possível afirmar que os aspectos acadêmicos apresentam maior importância para docentes com maior titulação, pois a nota acumulada é maior para os docentes com maior titulação. A partir das informações contidas no gráfico acima, é possível supor que quanto maior a titulação, quase que automaticamente, maiores também serão as cobranças em relação ao docente e suas contribuições em termos de publicações, orientações de monografias, dissertações e teses. Daí a maior valorização dos aspectos acadêmicos. *“Do doutor já se espera uma participação mais abrangente na vida científica, onde está em pauta, fundamentalmente, o empenho na universalização do conhecimento”* (SEVERINO, 2009, p. 142).

TABELA 34 – Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator região do docente na dimensão acadêmica, considerando 10.000 permutações.

Fonte de Variação	GL	SQ	QM	F	p-valor
Região	4	0,4122	0,1030	4,4197	0,0001
Resíduo	228	5,3160	0,0233		
Total	232	5,7282			

Verificou-se, ao nível de significância de 5% ($\alpha = 0,05$), que existe diferença significativa ($p\text{-valor} < \alpha$) entre as regiões, considerando o conjunto de variáveis (2.1 a 2.10),

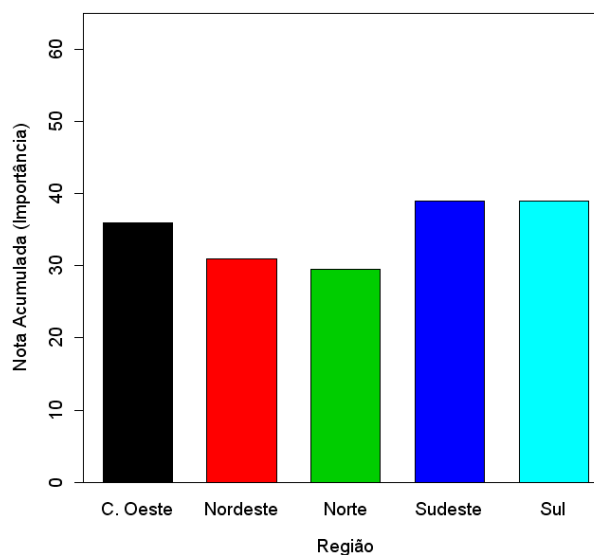
ou seja, a dimensão acadêmica. Em outras palavras, a dimensão acadêmica é afetada de maneira diferente conforme região de atuação do docente (Tabela 34).

TABELA 35 - Resultados dos p-valores referentes às comparações múltiplas para o fator região de atuação do docente na dimensão acadêmica.

Região	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Centro Oeste	0,0177	0,0018	0,1121	0,2661
Nordeste		0,1728	0,0001	0,0008
Norte			0,0005	0,0012
Sudeste				0,4804

Observou-se através da Tabela 35, que não há diferenças significativas sobre os aspectos acadêmicos nas regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste e cada uma destas três, diferiu das regiões Norte e Nordeste, e estas duas, por sua vez, não diferiram entre si. A ilustração de tal comportamento é apresentada no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 - Mediana da nota acumulada por região de atuação do docente na dimensão acadêmica.



Fonte: Instrumento de pesquisa

Por meio do Gráfico 4, é possível afirmar que os aspectos acadêmicos apresentam maior importância para os participantes que atuam nas regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste, pois as notas acumuladas são maiores para estas regiões. A partir da obtenção deste dado, nosso próximo passo foi cruzar essa informação com a localização dos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil.

De acordo com Castellani Filho (2012), a divisão dos programas expressa uma polarização sul/sudeste versus norte/nordeste:

[...] apenas 03 programas (mestrado) se situarem no *nordeste* e outros dois no *centro-oeste* (este também com um doutorado), ficando todos os demais no eixo sul (06) sudeste (12) brasileiro, ratificando a histórica desigualdade norte/nordeste x sul/sudeste, em um claro processo de colonização da formação acadêmica nortista e nordestina aos valores do Brasil economicamente mais desenvolvido (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 284, Grifos do autor).

De acordo com o autor supramencionado, os programas de pós-graduação em Educação Física, estão assim divididos: 52% na região Sudeste, 26% na região Sul, 12% na região Centro-Oeste, 13% na região Nordeste e finalmente, 0% na região Norte. A partir dos dados apresentados, Castellani Filho (2012) propõe, como um dos desafios para a área de Educação Física, aumentar a quantidade destes programas nas regiões Norte e Nordeste, visando romper com a hegemonia das regiões Sul e Sudeste.

Ao cruzarmos os dados obtidos em nossa investigação, com a localização e quantidade de programas de pós-graduação, podemos afirmar que existe uma proximidade entre ambos, principalmente se realizarmos a histórica polarização norte/sudeste de um lado, e sul/sudeste do outro. Ou seja, ao mesmo tempo em que existem mais programas de pós-graduação nestas regiões, os professores colaboradores que estão lotados nas instituições sul/sudeste atribuíram maior valor ao aspecto acadêmico, do que aqueles que estão lotados em instituições localizadas nas regiões norte/nordeste.

A incompatibilidade ficou por conta da região centro-oeste, uma vez que possui menos programas que a região nordeste. Entretanto, os colaboradores de nossa pesquisa que estão lotados em instituições dessa região, se aproximaram mais da região sul/sudeste, no que se refere à importância que eles dão ao aspecto acadêmico.

TABELA 36 – Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator tempo de docência na dimensão pedagógica, considerando 10.000 permutações.

Fonte de Variação	GL	SQ	QM	F	p-valor
Tempo	5	0,0092	0,0018	0,3779	0,9821
Resíduo	228	1,1044	0,0048		
Total	233	1,1135			

Por meio da Tabela 36, ao nível de significância de 5% ($\alpha = 0,05$), pode-se afirmar que, diferentemente da dimensão acadêmica, não existe diferença significativa ($p\text{-valor} > \alpha$) entre os níveis do fator tempo de docência, considerando o conjunto de variáveis (3.1 a 3.10), ou seja, a dimensão pedagógica. Pelos dados coletados, podemos inferir que o tempo de docência não apresenta diferença significativa na categoria pedagógica para os docentes envolvidos nesta pesquisa. Vale repetir, que a dimensão acadêmica sofre maior influência do tempo de docência e titulação, do que a pedagógica.

TABELA 37 – Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator Graduação na dimensão pedagógica, considerando 10.000 permutações.

Fonte de Variação	GL	SQ	QM	F	p-valor
Graduação	2	0,0194	0,0097	2,0477	0,059
Resíduo	231	1,0941	0,0047		
Total	233	1,1135			

Observa-se, na Tabela 37, ao nível de significância de 5%, que não há diferença significativa entre os níveis do fator graduação, considerando o conjunto de variáveis (3.1 a 3.10), ou seja, a dimensão pedagógica.

TABELA 38 – Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator Atuação na dimensão pedagógica, considerando 10.000 permutações.

Fonte de Variação	GL	SQ	QM	F	p-valor
Atuação	1	0,0110	0,0110	2,3107	0,066
Resíduo	232	1,1025	0,0048		
Total	233	1,1135			

Com base na Tabela 38, ao nível de significância de 5%, pode-se afirmar que não existe diferença significativa entre os níveis do fator atuação, considerando o conjunto de variáveis (3.1 a 3.10), isto é, a dimensão pedagógica.

TABELA 39 – Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator Titulação na dimensão pedagógica, considerando 10.000 permutações.

Fonte de Variação	GL	SQ	QM	F	p-valor
Titulação	3	0,0549	0,0183	3,9709	0,001
Resíduo	228	1,0503	0,0046		
Total	231	1,1052			

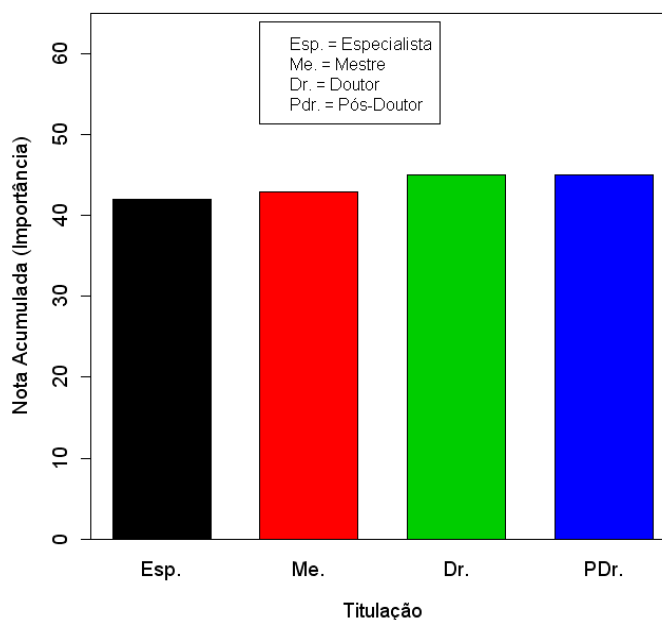
Por meio da Tabela 39, ao nível de significância de 5%, pode-se afirmar que existe diferença significativa entre os níveis do fator titulação, considerando o conjunto de variáveis (3.1 a 3.10), isto é, as variáveis relacionadas à qualificação pedagógica. Para identificar a diferença constatada por meio da NPMANAVA, procedeu-se com o teste F de comparações múltiplas. Os resultados são apresentados na Tabela 40.

TABELA 40 - Resultados dos p-valores referentes às comparações múltiplas para o fator titulação do docente na dimensão pedagógica.

Titulação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
Especialização		0,0824	0,0036	0,0002
Mestrado			0,0005	0,0005
Doutorado				0,0756

Observa-se, por meio da Tabela 40, que para o conjunto de variáveis que compõem a dimensão pedagógica, o docente especializado (Especialização) não difere apenas do docente mestre. O mestre difere do doutor e do pós-doutor. Os níveis doutorado e pós-doutorado não diferem quanto à dimensão pedagógica. Este comportamento é ilustrado no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 - Mediana da nota acumulada por titulação na dimensão pedagógica.



Fonte: Instrumento de pesquisa

Por meio do Gráfico 5, é possível afirmar que os aspectos pedagógicos apresentam maior frequência entre os docentes com maior titulação, pois as notas acumuladas são maiores

para os docentes com maior titulação. O que dissemos na discussão sobre a categoria acadêmica, serve para a pedagógica, ou seja, em nosso ponto de vista, a titulação traz consigo maiores obrigações, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto pedagógico.

Ao comentar sobre a relação entre a pesquisa e o ensino Severino (2009) lembra a importância da primeira, sobre a segunda ele diz:

[...] sem falar do óbvio componente representado pelo trabalho docente na sala de aula bem como do necessário início do trabalho de formação de novos pesquisadores mediante a atividade de orientação de estudantes em atividades de pesquisa, particularmente nos cursos de pós-graduação (SEVERINO, 2009, p. 142).

Interessante perceber, que em ambas as categorias, a titulação interfere diretamente na atenção dada a ambos os componentes, todavia, o item pedagógico apresenta menor diferenciação entre as titulações, ou seja, a titulação apresenta maior diferença no acadêmico do que no pedagógico. Isso pode ser um indicativo de que a titulação faça mais diferença no universo acadêmico do que no pedagógico.

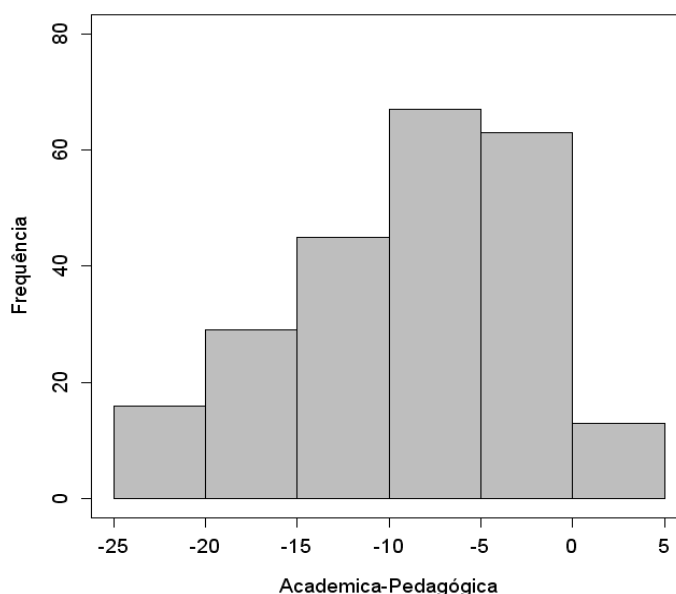
TABELA 41 – Análise de variância multivariada não paramétrica, para o fator região do docente na dimensão pedagógica, considerando 10.000 permutações.

Fonte de Variação	GL	SQ	QM	F	p-valor
Região	4	0,0256	0,0064	1,3438	0,1802
Resíduo	228	1,0856	0,0048		
Total	232	1,1112			

Conforme Tabela 41, as regiões de atuação do docente não diferiram quanto à dimensão pedagógica ($p\text{-valor} > 0,05$).

Por meio do teste de Wilcoxon, verificou-se diferença significativa ($p\text{-valor} < 0,05$) entre a importância acadêmica e pedagógica, em que a segunda é preferida com base nas notas atribuídas (CONOVER, 1999).

GRÁFICO 6 - Distribuição da variável resultante da diferença entre a importância na dimensão acadêmica e na dimensão pedagógica.



Fonte: Instrumento de pesquisa

Observa-se por meio do Gráfico 6, peso maior para a importância na dimensão pedagógica, visto o sinal dos valores resultantes da diferença, ou seja, o grupo de docentes entrevistados atribui maior importância para os aspectos pedagógicos. Como já foi explicado anteriormente, para se chegar a essa resposta, foi considerado o peso que os sujeitos da pesquisa foram dando às ações acadêmicas e pedagógicas. Assim, entendemos que o fato do professor ter dito *sempre* para maioria das questões relacionadas ao aspecto pedagógico, significa realmente que, ao fazê-lo, dá mais atenção a essa categoria, todavia, nos questionamos, se muitas das questões postas na categoria pedagógica não estão mais próximas do controle do professor, do que algumas daquelas que se encontram na acadêmica. A publicação de periódicos com Qualis/CAPES, por exemplo, não depende apenas da vontade, da competência e do compromisso do professor, pois, é necessário que exista o aceite para que o artigo se torne, de fato, uma publicação. Outro ponto, que também deve ser considerado, é a formação de nossos colaboradores. Como foi visto anteriormente, 98% tem formação em Licenciatura em Educação Física, o que pode contribuir para maior atenção aos aspectos pedagógicos da docência.

Visando dialogar com a literatura, encontramos o estudo de Teixeira et al. (2012), que objetivou compreender como os docentes de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de

uma universidade pública do interior de Minas Gerais, se situam em termos de capitais científicos (puro e institucional). Para conceituar tais capitais, os autores fizeram uso de Bourdieu (2004b). Segundo Teixeira et al. (2012), o capital científico puro tem por base as contribuições acadêmicas para o campo do conhecimento, como por exemplo: publicações, titulação, orientações de monografias, dissertações, teses, dentre outras. Enquanto, o capital científico institucional, está relacionado à participação em cargos administrativos, participação em bancas de concurso de docentes, membro de banca de Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, especialização, mestrado, doutorado, e outros. Em geral, os resultados apontaram que:

[...] os docentes se dividem, em sua maioria, entre as atividades que lhes conferem crédito específico e crédito político dentro do campo, ocupando posições medianas dentro da distribuição de capitais científicos puros e institucionais. Confirmou-se ainda, na realidade do programa analisado, a consideração de Bourdieu (2004b), de que há a dificuldade de acumulação expressiva de ambos os tipos de capitais por parte de um pesquisador, já que apenas dois docentes ocupam posições de destaque em relação aos dois tipos de créditos (TEIXEIRA et al. 2012, p.201).

Os achados da pesquisa acima indicam, portanto, uma dificuldade do docente em conseguir se destacar tanto no investimento que realiza no *capital científico puro*, quanto no *capital científico institucional*. Tal dificuldade pode ser entendida, na medida em que, é muito complicado para o docente conseguir encontrar tempo suficiente para se destacar nos dois tipos de capitais. Outro resultado interessante, encontrado pelos pesquisadores, foi o de que [...] não houve uma polarização significativa entre os docentes com forte crédito político e frágil crédito específico de um lado, e forte crédito específico e frágil poder político, de outro” (TEIXEIRA, et al. 2012, p.202). Ou seja, como já dissemos anteriormente, os docentes analisados não privilegiam um dos campos.

No caso de nossa investigação, apesar das categorias analisadas não serem as mesmas, os resultados apontaram uma maior preocupação dos docentes com a categoria pedagógica. Quanto aos motivos, não conseguimos identificá-los, restando-nos apenas as suposições, tendo por base as demais respostas obtidas. Todavia, é importante considerar que Teixeira et al. (2012) não fizeram a diferenciação entre o universo acadêmico e o pedagógico, ao contrário, em alguns casos, eles colocaram dentro do que chamaram de capital científico puro, as duas categorias que separamos em nosso estudo. Em outros casos, eles colocaram componentes das duas categorias no denominado capital científico institucional.

O que nos alivia, é o fato de que não montamos os componentes de cada categoria sozinhos. Tivemos ajuda direta de inúmeros professores de diferentes instituições públicas brasileiras, como vimos na seção metodologia. Em nosso ponto de vista, isso dá legitimidade e credibilidade ao nosso instrumento de coleta de dados, e, automaticamente, a esta pesquisa.

5.4 Parte IV: Análise da questão aberta

A última parte do instrumento de coleta de dados foi destinada ao registro de comentários por parte de nossos colaboradores. Destacamos que, mesmo não sendo obrigatório, recebemos inúmeras contribuições. Diante da quantidade de comentários, procuramos selecioná-los e agrupá-los visando não repeti-los. Muitos colaboradores fizeram questão de agradecer pela participação e solicitaram que uma cópia da tese lhes fosse enviada. Entendemos que o envio da tese para os emails dos participantes é um dever que será cumprido assim que a versão final for depositada no Programa de Pós-Graduação de nossa instituição.

Ressaltamos que alguns professores fizeram questão de se identificar, todavia, sabemos que pelo acordo firmando no envio do instrumento, garantimos o sigilo absoluto, nesse sentido, obviamente, não iremos colocar o nome dos professores visando garantir a ética necessária à pesquisa científica.

Quando deixamos esse espaço destinado aos comentários, nosso intuito era, exatamente, o de garantirmos que nossos colaboradores pudessem deixar suas impressões sobre a pesquisa e o instrumento de coleta de dados. Os comentários, em grande parte, vieram em forma de crítica ou sugestões. Diante disso, cabe a nós publicizá-los, e tentarmos realizar o contra-argumento, tendo consciência de que muitos desses argumentos são divergências insolúveis, que têm a ver com concepção do que é pesquisa, forma de captação dos dados, ou, até mesmo, de fragilidades que são inerentes a qualquer investigação.

Nesse caso, temos que ter a humildade acadêmica de reconhecê-los e ao mesmo tempo, agradecer nossos colaboradores, uma vez que, mesmo diante das críticas, não se eximiram de contribuir com a pesquisa, o que demonstrou uma maturidade excepcional, que exige de nós a mesma maturidade aceitando as críticas. Antes de apresentá-las, faremos um preâmbulo com um comentário de um professor reconhecendo a importância da pesquisa para a área, e outro, em que o professor faz uma crítica à quantidade de trabalho que são dados aos docentes na atualidade.

Parabéns por um estudo desta natureza. Sou professora de didática e verifico que meus colegas nem sempre se preocupam com algumas questões metodológicas como as citadas acima.

A sobrecarga de trabalho na universidade, para os professores que são pesquisadores e estão credenciados em programas de pós-graduação stricto sensu, é muito grande. As exigências da CAPES e das agências de fomento, como CNPq e FAP's, são elevadas e ainda dimensionadas por critérios quantitativos, o que é lamentável. Outro problema a ser ressaltado é a quantidade de atividades burocráticas e administrativas que temos que realizar - além de preencher e manter atualizado o currículo lattes, é necessário preencher o relatório anual docente da universidade e o Coleta CAPES da Pós-graduação, sem contar os outros afazeres neste âmbito. Essa situação precisa mudar, porque isso, certamente, gera impactos significativos na prática pedagógica cotidiana.

Acredito que a escala de likert, apesar de buscar "objetividade", limita as respostas.

Não consigo entender como a simples resposta a questões tão complexas, utilizando de uma escala de percepção objetivada através de quantidade, pode ajudar a entender o tema das dimensões pedagógicas envolvidas na formação dos educadores físicos [...].

Acredito realmente que com este questionário conseguirás atingir o objetivo de compreender como os professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física das instituições públicas brasileiras têm se relacionado com o universo acadêmico e o pedagógico? Boa sorte.

Penso que algumas perguntas são amplas, pois a 3.10, por exemplo, quando agrupa ensino/pesquisa/extensão, pode tirar a legitimidade da resposta, pois o profissional pode elaborar "sempre" apenas algum dos indicados, e com isso responder "sempre" do mesmo jeito. Assim como esta, outras perguntas também agrupam respostas, o que, do meu ponto de vista, compromete os resultados da pesquisa. No que se refere ao fazer pedagógico, questionado em algumas perguntas, penso que sejam extremamente relevantes para a prática profissional dos professores de ensino superior, no entanto, entendo que estes questionamentos poderiam ser mais amplamente explorados. Afinal, cada um dos participantes da pesquisa pode entender, por exemplo, "recursos inovadores" a seu próprio modo, pois depende do que cada um entende como inovador, ou seja, inovador, pode ser apenas algo que seja novo para mim, quando para muitos outros, já pode ser considerado como antiquado e ultrapassado. No mais, acho a pesquisa interessante e gostaria de contar com a devolutiva dos resultados da mesma, haja vista o fato de, enquanto participante da pesquisa, ter esse direito garantido pela ética em pesquisa.

Prezados professores, acredito que esta escala merece esclarecimentos quanto ao tempo em que se refere. O que é sempre para mim, pode não ser

para outro professor. Saliento que no meu entendimento, a pesquisa sobre a prática pedagógica do professor/a precisa ser investigada para além de questionários deste tipo. A observação in locus, com certeza, trará mais elementos para "medir", tanto os aspectos acadêmicos, quanto os pedagógicos. Acredito que neste tipo de investigação a imersão no campo é de fundamental importância, mesmo que se reduza o número de participantes.

Tive dificuldades para responder as questões 3.10, 3.9, 3.8 entre outras, pois são duas perguntas ou mais perguntas em uma.

Creio que algumas questões podem direcionar a equívocos na interpretação. Por exemplo: Eu tenho elaborado e desenvolvido projetos de pesquisa e de extensão, mas não de ensino.

Sugiro cotejar os dados coletados através deste instrumento com outros mensuradores de dados qualitativos.

Entendo que para a obtenção de um perfil, um quadro ou um entendimento sobre aquilo que o professor desenvolve no sentido de reconhecer uma ideia relacionada com o acadêmico e o pedagógico, seria interessante conhecer ou mapear o que de fato é desenvolvido por esse profissional. Talvez isso seja objeto de um outro momento do trabalho proposto, ou de pesquisas do grupo.

Algumas coisas foram respondidas como quase sempre, porque não ocorrem sempre. Mas sempre que elas ocorrem eu participo. Viu como ficou um pouco confuso?

A forma como foi elaborado este instrumento não oferece ferramentas/elementos para a análise dos objetivos propostos, pelo menos os que nos foram apresentados. Questionar, articular, montar e desmontar os discursos que permeiam tais informações é essencial, por exemplo, ao perguntar no item ""qualificação pedagógica"" se conhece e utiliza recursos diversificados e inovadores? Qual a compreensão de vários recursos? Quais? Como? Qual a finalidade desses instrumentos e para que fim? As pessoas deveriam ter um espaço para responder. Assim como inovadores, qual a compreensão de inovador que você utiliza? O que é inovar? Ao mesmo tempo, você não tem interesse em identificar e analisar quais as trajetórias profissionais, como, quando e onde acontecem as formações continuadas, as matrizes teóricas que as orientam, os interesses, os limites e as possibilidades que elas orientam, revelam e produzem no campo da Educação Física escolar, do lazer, do esporte... Bom trabalho!

Não ficaria melhor dividir a questão 3.9 em função dos níveis de trabalhos acadêmicos, uma vez que, pelo menos no meu departamento, todos orientam monografia, mas nem todos orientam iniciação científica, dissertações, teses[...]

Contra-argumentando...

Após termos apresentado alguns dos comentários elaborados por nossos colaboradores, cabe-nos, neste instante, apresentar alguns contra-argumentos, visando mostrar nossa versão diante dos comentários. Antes, porém, decidimos fazer uso de uma citação de Clandinin; Connelly (2011), autores que trabalham com a pesquisa narrativa. Como sabemos esta pesquisa não trabalhou nesta perspectiva, entretanto, quando nos vimos diante dos comentários, nos sentimos com a mesma responsabilidade do pesquisador que trabalha com a pesquisa narrativa. Isso porque, no momento dos comentários, os colaboradores se transformaram nos primeiros leitores desta pesquisa, mesmo estando em seu estado embrionário. São, portanto, além de colaboradores, os primeiros críticos, dito de outra forma, são colaboradores com participação crítica, sendo privilegiados, pois, tiveram condições de dialogar durante a escrita da tese.

Um dos dilemas dos pesquisadores, ao compor textos de pesquisa, é apreendido pela analogia de viver na fronteira, tentando manter um equilíbrio entre a luta para expressar a própria voz, no meio de uma pesquisa desenhada para contar as experiências historiadas pelos participantes e representar suas vozes, e ao mesmo tempo tentar criar um texto de pesquisa que falará e refletirá as vozes do público. Voz e dilemas, criados tendo considerado o que foi dito anteriormente, são sempre ordenados por exercício de julgamento. O pesquisador está sempre falando parcialmente desprovido e está genuinamente aberto para legitimar a crítica dos participantes e da audiência. Alguns pesquisadores são silenciados pelo convite à crítica contida na expressão da voz (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 195)

Uma das críticas postas, se refere à utilização de apenas um instrumento de coleta de dados (questionário) e das limitações trazidas pela escala likert, em que, devido à sua objetividade, acaba limitando as respostas. Nosso intuito foi o de obter a maior quantidade de respostas possíveis dentro de um tempo relativamente curto. Visávamos, portanto, obter uma visão panorâmica de como o professor universitário convive em seu cotidiano com as categorias acadêmica e pedagógica. Isso poderia ter sido compensado, realizando algumas entrevistas com determinados professores, como foi sugerido por alguns colaboradores, todavia, avaliamos que seria melhor deixarmos esse estudo para um segundo momento, uma vez que nossa intenção era a de realizar um estudo mais panorâmico sobre a docência em Educação Física.

Recebemos uma sugestão de fazermos o cruzamento dos dados, ou seja, tentar verificar se os colaboradores estão realmente expressando a verdade em suas respostas. Como já dissemos na terceira seção, concordamos com Bosi (2003), quando ela nos recomenda o bom senso em perceber que o pesquisador (no caso dela, uma memorialista), não deve agir como um juiz e exigir que os colaboradores falem apenas a verdade e nada mais que a verdade, como diz a lei. O colaborador tem o direito de falar a sua verdade. Nesse sentido, percebemos que se todos os sujeitos desta pesquisa tivessem agido de má fé, teriam respondido *sempre* para todos os itens, o que não aconteceu.

Para finalizar este capítulo, gostaríamos de dizer que, como discutimos ao longo desta pesquisa, a Educação Física avançou muito da década de oitenta, até nossos dias. Todavia, é sabido que, daquele momento em diante, elegemos um monstro a derrubar, e o fizemos com certo sucesso. Para isso, perseguimos, sem piedade, suas manifestações, que poderiam ser visualizadas através da competição, da neutralidade científica, da quantificação exagerada, da biologização do corpo, da despolitização como estratégia de dominação, dentre outros. Entendemos que tal perseguição é justa, e o combate precisa ser diário e de maneira incansável, porém, precisamos olhar com criticidade, mas, com cuidado, para não abandonarmos os princípios da dialética. Isso significa que o que ontem era síntese, hoje pode ter se transformado em tese.

Em outras palavras, não podemos olhar para o mesmo fenômeno durante mais de 30 anos da mesma forma. É necessário buscar o avanço no olhar. Estamos falando, por exemplo, da discussão que demonizou a quantificação nas pesquisas em Educação e em Educação Física. Precisamos, pois, tomar cuidado para não cairmos na armadilha que Thiollent (1984) chama de *radicalismo qualitativo*. Desta forma, não é porque utilizamos a escala Likert em um questionário e em seguida, fizemos a quantificação dos dados, que nos transformamos em positivistas. Acreditamos que seja necessário separar as limitações inerentes a qualquer pesquisa, com a intenção clara e objetiva de aceitar seu enquadramento dentro de uma perspectiva positivista. Como foi percebido ao longo deste estudo, em momento algum fizemos a defesa destes princípios.

Nesse sentido, concordamos com Taborda de Oliveira (2005), quando ele nos mostra que a construção, validação e legitimação do conhecimento está relacionada ao lugar de onde falamos, ou seja, como ele mesmo diz, tem haver com a ordem institucional.

Afinal, é preciso falar a partir de um lugar reconhecido. E se ele não o é, precisamos envidar esforços para que o seja. Esses esforços implicam com frequência a deslegitimação de outras possibilidades. E assim a história se faz também aqui como campo de negociações, de tendências em disputa, de possibilidades. Não somos uma grande confraria! Somos seres ávidos por afirmar o lugar institucional onde o nosso discurso sobrepuje outros discursos. Onde nossas perspectivas superem outras. Onde o nosso conhecimento 'válido' desqualifique tudo o que não tem validade! (TABORDA DE OLIVEIRA, 2005, p.39).

Não queremos, todavia, nos refugiarmos atrás dos argumentos acima expostos e tentarmos evitar a crítica, até porque, fazer ciência, produzir conhecimento, é ter a maturidade suficiente para compreender que a crítica é inerente à ciência. Para ilustrar a consciência que temos de algumas limitações deste estudo, reconhecemos que alguns itens do instrumento ficaram muito carregados, o que impediu que soubéssemos exatamente o que o professor faz com mais frequência, ou até mesmo se ele o faz, como é o caso da questão 3.10 (*Elabora e desenvolve projetos de ensino/pesquisa/extensão*). Salientamos, entretanto, que o instrumento passou por rigoroso processo de validação e, mesmo assim, apresentou algumas fragilidades, o que em nosso entendimento não retira os méritos da investigação, apenas demonstra a quase impossibilidade da inexistência de fragilidades em uma pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns elementos foram fundamentais para justificar esta investigação. O principal deles foi a ausência de trabalhos que tocassem, especificamente, na discussão sobre a relação entre duas categorias que traçamos como essenciais no cotidiano de um professor universitário: a acadêmica e a pedagógica. O interesse pela temática não é exatamente novo para nós, haja vista que no mestrado estudamos sobre a formação do professor universitário. Se por um lado, a familiaridade com o tema nos ajudou, por outro, a exigência, comum a qualquer trabalho de pesquisa no nível de doutorado, abarrotou-nos de compromissos em desenvolver um estudo que pudesse trazer contribuições significativas à comunidade acadêmica. Assim, esta pesquisa apresentou como objetivos gerais: ‘Identificar, analisar e compreender as ideias dos docentes universitários dos cursos de Educação Física, sobre o universo acadêmico e pedagógico, e constatar as possíveis interfaces destes universos na qualidade da prática educativa que implementam’. Partimos, portanto, de dois problemas básicos: 1) Quais são as ideias dos docentes universitários dos cursos de Educação Física, que atuam em Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais, sobre o acadêmico e o pedagógico? 2) Quais são os possíveis impactos que tais ideias provocam na qualidade da prática educativa que desenvolvem?

Em relação aos dados referentes à caracterização básica, como já adiantamos na análise dos resultados, 58,12% dos sujeitos participantes são homens e 42,88% mulheres. O que demonstra uma aproximação com os dados obtidos pelo INEP, através do sensu 2013, ou seja, os docentes universitários que colaboraram com esta investigação, se aproximam da realidade brasileira em que o corpo docente é formado predominantemente por homens. No que tange ao local de atuação 45,30% dos professores atuam em cursos de Licenciatura em Educação Física e 54,70% em cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Vale destacar, que só puderam participar desta pesquisa os professores universitários que atuassem pelo menos na Licenciatura.

A pesquisa revelou que, 65,81% dos docentes participantes são formados em Licenciatura, 2,14% em Bacharelado, e 32,05% em Licenciatura em Bacharelado. Quando somamos o primeiro e o terceiro grupo teremos 97,86% de professores que tem a Licenciatura em sua formação. Esta é portanto, uma população constituída, predominantemente, por docentes que possuem uma algum tipo de formação pedagógica, o que pode facilitar o exercício da docência no ensino superior, se comparado com o grupo dos

Bachareis, que não tiveram acesso, em sua formação inicial, a nenhum tipo de disciplina que os ajudasse nesta tarefa.

Em termos de titulação, foi detectado que 62,82% dos participantes disseram ter o título de doutor. Número superior ao apresentado pelo INEP no ano de 2013, onde consta que 50,8% dos professores das universidades públicas brasileiras tem o título de doutor. O que é surpreendente, para uma área com uma trajetória como a Educação Física, que tem um histórico marcado pela deficiência na leitura e na escrita. No que diz respeito ao tempo de docência no ensino superior, 65% desses sujeitos atuam há mais de 10 anos, o que nos permite inferir, levando em consideração também os dados anteriores, que se trata de um corpo docente qualificado, experiente, promissor e com todas as condições de atuarem com qualidade, tanto em termos acadêmicos, quanto pedagógicos.

Quanto à análise da categoria acadêmica, o primeiro item foi referente à publicação de livros e/ou capítulos de livros. Neste sentido o presente estudo apontou que, 24,36% quase sempre publicam e 13,25% publicam sempre, que, quando somados, dá um total de 37,61%, número ainda inferior ao das publicações dos sujeitos que publicam sempre em periódicos científicos com Qualis/CAPES, isto é, 28,21% (quase sempre) e 38,46% (sempre). No item publicações em outros periódicos não avaliados pela CAPES, apenas 11,97% disseram publicar sempre e 24,36% quase sempre, que se somados totalizam 36,33%, que também é inferior aos 37,61% que informaram publicar sempre em periódicos científicos com Qualis/CAPES. Estes dados sinalizam para um perfil de corpo docente com preocupação em publicar, predominantemente, em veículos que podem trazer maior reconhecimento diante das avaliações que são feitas pela CAPES, o que sugere uma ligação destes professores com a Pós-Graduação.

Vale destacar, que boa parte deste corpo docente (41,03%) sempre revisa periódicos ou emite pareceres, a maioria (59,40%) sempre participa de eventos científicos pertinentes à sua área, (51,28%) sempre é membro de associação ou órgão de pesquisa, (80%) participa e ou coordena grupos de estudos ou pesquisa. Este foi o maior percentual de participação, o que é excelente para a área de Educação Física. 51,28% disseram que sempre são membros de associação ou órgão de pesquisa, o que reforça ainda mais a ligação com a pesquisa. Todavia, esse grupo de professores apresentou números inferiores, em termos de participação em intercâmbios nacionais e internacionais: apenas 25,21% reponderam sempre participar. Esse percentual indica a dificuldade que os docentes possuem em realizar intercâmbios. Apesar de desconhecermos os motivos, acreditamos que pode ser pela fragilidade das políticas do

governo de incentivo a ações dessa natureza, ou até mesmo a barreira que é colocada pelo idioma, além de outros. O fato é que este ainda é um ponto a ser superado. Percebemos também certo distanciamento de ações, onde a pesquisa não esteja evidenciada, isso porque, apenas 30,34% sempre elaboram e emitem pareceres técnico/administrativo/educacionais e 17,95% sempre prestam assistência especializada a entidades (INEP, escolas, MEC, Superintendência, Secretaria de Educação, etc.).

Respondendo ao primeiro problema proposto nesta investigação, sobre quais são as ideias dos docentes universitários dos cursos de Educação Física sobre o aspecto acadêmico, em síntese, os dados coletados indicam que os professores participantes desta pesquisa são sujeitos altamente qualificados, com forte ligação com a pesquisa, publicam em periódicos, prioritariamente com Qualis/CAPES, são vinculados, de alguma forma, a grupos de estudo e/ou pesquisa, participam dos eventos científicos de sua área, porém, ainda apresentam fragilidade na participação em intercâmbios, sejam eles nacionais ou internacionais.

Em termos de qualificação pedagógica, foi percebido que apenas 32,91% sempre desenvolvem e participam de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional, o que não pode ser visto como ruim, uma vez que, se adicionarmos os 35,04% que responderam quase sempre participar de tais atividades, esse número sobe para 67,95%. No que diz respeito à aplicação dos princípios do Projeto Político-Pedagógico do curso em que atuam as respostas foram ainda melhores, ou seja, 62,82% sempre o fazem e 61,54% responderam que sempre conhecem e utilizam da literatura que trata do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino. Sobre conhecimento e utilização de diferentes instrumentos de avaliação, 51,28% afirmaram sempre fazer uso diferenciado de tais mecanismos. De acordo com as respostas, 57,69% tem a experiência como um dos saberes necessários ao enfrentamento das dificuldades postas na prática docente. Isso demonstra a importância da experiência no processo de planejamento e na tomada de decisões dos professores colaboradores, que como já apontamos anteriormente, tem maioria com mais de 10 anos de experiência na docência no ensino superior. Outro ponto importante que descobrimos, foi que 76,92% dos professores que colaboraram com a pesquisa, sempre ministram disciplina(s) de sua área de formação inicial. Sabemos que dominar o conteúdo da disciplina que ministramos é o mínimo que se espera de um professor, entretanto, é bom lembrarmos que o domínio do conteúdo não é suficiente para que haja aprendizagem. Em termos de conhecimento e utilização de recursos diversificados e inovadores no processo de ensino-aprendizagem, apenas 38,03% afirmaram sempre fazer uso desses recursos, isso é um

sinal da pouca importância que a inovação possui para a docência dos professores envolvidos com essa pesquisa. Quando consultamos a literatura que trata desse assunto, percebemos que essa dificuldade não é apenas inerente à Educação Física, mas à educação em geral. Tivemos um número muito significativo de professores envolvidos com a orientação, pois, 75,64% dos docentes responderam que sempre orientam trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos, número muito próximo dos 76,92% que disseram sempre elaborar e desenvolver projetos de ensino/pesquisa/extensão.

O que destoou nesta categoria foi o percentual de docentes que ministram palestras/conferências em eventos científicos nacionais e internacionais, pois apenas 25,21% afirmaram sempre fazer tais atividades. Isso indica que, obviamente, nem todos os professores que participam de eventos (59,40%), conseguem ministrar palestras ou conferência. Por outro lado, podemos considerar que 25,21% dos sujeitos dessa pesquisa possuem acento privilegiado em tais eventos, tendo possivelmente reconhecimento nacional e, em alguns casos, até mesmo internacional. Vale lembrar que esse percentual ficou bem próximo dos 32,91% que trata da formação continuada do professor universitário, ficando ambos com a pior média entre os dez pontos que fizeram parte da qualificação pedagógica.

Ainda respondendo ao primeiro problema proposto nesta investigação, sobre quais são as ideias dos docentes universitários dos cursos de Educação Física sobre o aspecto pedagógico, podemos afirmar que, com exceção dos dois itens citados anteriormente, os professores participantes desta pesquisa obtiveram destaque na categoria pedagógica. Em nosso entendimento, isso está diretamente relacionado com o fato de a grande maioria ter formação em Licenciatura em Educação Física, o que facilita o trabalho do professor. Outro ponto que merece ser destacado, é referente à atividade de orientação, que, como já foi mencionado, a resposta dos colaboradores, se analisada separadamente, não nos permite afirmar se eles orientam ou não na pós-graduação, entretanto, quando olhamos para a totalidade dos dados, a probabilidade de que parte significativa dos professores que colaboraram com esta pesquisa, oriente na pós-graduação é muito grande, haja vista o perfil que foi identificado.

Para além das respostas específicas de cada categoria, foi realizado o cruzamento dos dados obtidos a partir dos itens de caracterização dos sujeitos (*tempo de docência, titulação, graduação e atuação*). Assim, pegamos cada um desses itens isoladamente e comparamos com a categoria acadêmica e com a categoria pedagógica, para saber em qual das categorias

os professores colaboradores seriam mais bem sucedidos. No item, *tempo de docência*, foi verificado que os professores com menos de 5 anos de docência, apresentaram as menores avaliações na categoria acadêmica, ou seja, o professor em início de carreira tem mais dificuldade em cumprir sempre os dez itens que foram colocados nesta categoria. Foi percebido também, que quanto mais aumenta o tempo de docência, mais valor esse professor dá a qualificação acadêmica, o que não acontece com a dimensão pedagógica. Diante disso, podemos inferir que o *tempo de docência* interferiu diretamente na categoria acadêmica e isso não ocorreu na categoria pedagógica, o que supõe ser mais fácil atingir (com pouco tempo de docência) a segunda categoria, do que a primeira. O fator *graduação* não apresentou diferença significativa em nenhuma categoria, sendo indiferente para nossa análise. Não podemos nos esquecer de dizer, que 98% dos participantes desta pesquisa disseram ter cursado Licenciatura, ou seja, a quase totalidade deles é formada por sujeitos que possuem um vínculo com a formação pedagógica.

O item *atuação* apresentou diferença significativa, uma vez que ficou demonstrado, que os professores que atuam na Licenciatura e no Bacharelado, lidam com mais competência na categoria acadêmica, do que aqueles que atuam apenas na Licenciatura. Já na categoria pedagógica, não tivemos diferença significativa. Podemos supor que o professor que atua em ambos os cursos seja mais engajado na categoria acadêmica, do que os que se situam apenas na Licenciatura.

O item *titulação* apresentou diferença, tanto na categoria acadêmica, quanto na pedagógica, todavia, ficou visível que a diferença é mais significativa na categoria acadêmica, principalmente para os professores que apresentam menor qualificação. Isto é, os especialistas e os mestres têm mais dificuldade em realizar as tarefas dessa categoria, do que aqueles que são doutores ou pós-doutores, o que nos parece óbvio se levarmos em consideração que a titulação é, praticamente, uma exigência para os professores conseguirem publicar. Em relação à categoria pedagógica, foi interessante notar que a titulação apresentou diferença significativa apenas para os professores com doutorado e pós-doutorado, e mais, as diferenças entre a titulação foi bem menor na categoria acadêmica, do que na pedagógica.

Além dos itens supramencionados, decidimos averiguar se a região geográfica apresenta algum tipo de influência nas categorias. Foi percebido que a categoria acadêmica apresenta diferença significativa, principalmente para os professores que se encontram nas regiões norte e nordeste. Isso pode indicar maior cobrança para os professores que estão lotados nas outras regiões do que nestas duas que citamos. Quando realizamos o cruzamento

dos dados obtidos através desta investigação com a quantidade de programas por região do país, percebemos que foi justamente nas regiões sudeste e sul, que os professores foram mais bem sucedidos na categoria acadêmica, exceção feita à região centro-oeste, que possui o programa de pós-graduação da Universidade de Brasília. Enfim, pelo visto, a pressão da CAPES resvala no professor, que passa a ficar refém das avaliações para continuar como membro da pós-graduação. Por outro lado, a categoria pedagógica não apresentou diferença significativa entre as regiões, sendo indiferente o local de atuação do professor.

O último cruzamento de dados que realizamos, foi para verificarmos em qual das duas categorias os professores apresentariam os melhores resultados. Os dados demonstraram que os professores que colaboraram com esta pesquisa foram mais bem sucedidos na categoria pedagógica, do que na acadêmica. Em nosso ponto de vista, isso se deve ao fato de que a categoria pedagógica esteja, aparentemente, mais próxima do controle dos professores, do que a categoria acadêmica. Um exemplo que utilizamos, foi o da publicação de periódicos com Qualis/CAPES, que, como sabemos, possui muito mais variáveis que dificultam ou impossibilitam, do que aquelas que compõem a categoria pedagógica. Outro fato que pode ter interferido no resultado final, é a formação dos nossos participantes, isto é, 98% deles possuem Licenciatura em Educação Física, daí a atenção maior a esta categoria.

Diante do exposto, acreditamos que conseguimos atingir o objetivo de compreender como os professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física das instituições públicas brasileiras, têm se relacionado com o universo acadêmico e o pedagógico, graças à colaboração dos especialistas que participaram da validação do instrumento de coleta de dados e, principalmente, dos sujeitos que responderam de forma significativa o questionário. A participação deste coletivo de professores, permitiu conhecer, com mais profundidade, a maneira como estes sujeitos lidam com dois universos tão relevantes para a formação em Licenciatura em Educação Física deste país.

Ao responderem o questionário, os docentes tiveram a oportunidade de fazer uma autocrítica, de se avaliarem. Tal ação reflexiva foi estendida a nós e (esperamos) a todos aqueles que tiverem acesso a esta pesquisa. Para nossa surpresa, descobrimos que os sujeitos participantes apresentam maior facilidade em lidar com o universo pedagógico, do que com o acadêmico. Vale ressaltar, que nossa hipótese era a de que, em função da área de Educação Física ter um histórico marcado por características eminentemente práticas, haveria dificuldade dos professores investigados, em lidar com os dois universos (acadêmico e

pedagógico), todavia, em um confronto entre o acadêmico e o pedagógico, existiria maior dificuldade dos sujeitos de nossa investigação, em lidar com o primeiro.

Considerando a amostra investigada, o estudo revelou que estávamos parcialmente equivocados em nossa percepção, ou seja, o que vimos foi um perfil de professor universitário qualificado e engajado na produção científica da área, e com forte preocupação com o universo pedagógico. Isso demonstra um avanço dos docentes investigados no sentido de superação do estigma de que o professor de Educação Física (inclusive o universitário), seja um sujeito com baixa titulação e pouco preocupado com a produção acadêmica. Vale destacar, que em nosso ponto de vista, a ligação com o aspecto pedagógico se deve, possivelmente, ao fato de que 98% dos participantes cursaram Licenciatura, o que poderia ajudar a explicar a importância dada ao aspecto pedagógico. No que diz respeito à categoria acadêmica, uma possível presença destes docentes na pós-graduação e a pressão exercida pela CAPES, ajudam a explicar a importância atribuída a este aspecto. Apesar do equívoco supracitado, acertamos ao supor que em um confronto da categoria acadêmica com a categoria pedagógica, os docentes dariam mais importância à pedagógica.

Ficou demonstrado, que os professores fazem uso adequado da titulação tendo em vista as publicações, orientações e demais atividades pertinentes às categorias analisadas.

Diante do perfil encontrado, podemos inferir que este corpo docente tenha condições suficientes para formar profissionais mais qualificados, tanto em termos acadêmicos, quanto pedagógicos, uma vez que, segundo nosso ponto de vista, a qualidade na formação do profissional de Educação Física, seja proporcional à qualificação dos professores que atuam em tal formação. Obviamente que existem outras variáveis, mas esta é determinante. Isso nos ajuda a responder a um de nossos objetivos, que era o de constatar as possíveis interfaces destes universos na qualidade da prática educativa que implementam.

Respondendo ao segundo problema proposto nesta investigação sobre quais são os possíveis impactos que tais ideias provocam na qualidade da prática educativa que desenvolvem, em síntese, este estudo revelou que a área de Educação Física tem à sua disposição, pelo menos levando em consideração os docentes que responderam ao questionário, um quadro de professores com totais condições de contribuir com uma formação superadora do estigma de que o professor de Educação Física na escola é desleixado - chegando até mesmo a ser apelidado de 'rola bola'.

Outro rótulo que ele possui, é o daquele professor que ‘não sabe escrever’, e por isso, não planeja e não tem a menor condição ter possuir qualquer tipo de vínculo com a pesquisa. Assim sendo, nossa expectativa é a de que, em pouco tempo, possamos ter uma imagem realmente superadora do que seja o professor de Educação Física escolar. Um docente que consiga planejar e executar suas aulas com eficiência e que dê conta de colocar a pesquisa como um dos componentes de sua práxis educativa. Isso será possível, na medida em que os professores que estão no interior dos cursos de Licenciatura em Educação Física, consigam de fato valorizar e atuar, concomitantemente, tanto com a categoria acadêmica, quanto com a categoria pedagógica. Entretanto, entendemos que isso só será possível se estes sujeitos agregarem a estas duas categorias um componente essencial, qual seja: a competência política.

Competência política, que, apesar de não ter sido posta diretamente no questionário, está contida em ambos os universos. Isso porque, se avaliarmos com mais profundidade, iremos perceber que a docência universitária é uma prática política, e que exige por parte do professor uma consciência mais ampliada da realidade, de forma geral, e da profissão, de maneira mais específica. Uma vez que, durante muito tempo, a concepção que se tinha de competência técnica do professor universitário de Educação Física era a de um sujeito que soubesse ensinar bem seu aluno os gestos técnicos dos esportes. Para tanto, era essencial que o professor fosse um ótimo executor, ou seja, bom professor era automaticamente o bom executor. Com o passar do tempo, o valor dado à docência, principalmente na escola, vem historicamente se deteriorando, o que fez com que o professor de Educação Física escolar sequer tivesse como preocupação o ensino do gesto técnico. Restou a bola, que rola durante toda a aula. Rolam com ela as possibilidades que queremos recolocar em ‘jogo’.

Em relação ao professor universitário (formador), atualmente, diante das demandas advindas da Pós-Graduação (mais especificamente a *Stricto Sensu*), o docente universitário que pretender ensinar somente o gesto técnico já se tornou obsoleto. Hoje ele é visto com status reduzido. Assim, ser bom professor universitário, de forma geral, é ser alguém que consegue se colocar no interior da Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) e cumprir à risca todas as exigências que estão relacionadas a este ofício. De todas elas, a que mais se destaca é a publicação em periódicos com Qualis/CAPES.

Apesar desses avanços, os apontamentos feitos por alguns de nossos colaboradores indicam uma insatisfação com as condições e as obrigações que são exigidas pelas instituições onde eles atuam na Pós-Graduação. Em nosso entendimento, a consciência é um componente

importante no processo de transformação da realidade. Ela nos ajuda, inclusive, a perceber como a universidade se relaciona com as diferentes demandas que são postas a ela pela sociedade.

Diante do exposto, acreditamos que o professor que se forma em Educação Física atualmente, não pode ser mais um sujeito que saiba apenas realizar os movimentos técnicos corretamente, precisa, acima de tudo, ser alguém capaz de planejar e executar uma aula, um treinamento, ter conhecimentos sobre nutrição esportiva, gestão da carreira, capaz de lidar com os diferentes instrumentos criados pelo processo de desenvolvimento tecnológico e, obviamente, ter capacidade de ler, escrever, pesquisar e, acima de tudo, ter consciência de suas potencialidades como sujeito histórico. Para que isso funcione adequadamente, é essencial que o formador, ou seja, o professor universitário tenha a competência suficiente para contribuir com uma formação ampliada.

Nesse sentido, a presente investigação trouxe contribuições quando conseguiu captar sinais de mudança do perfil do professor universitário de Educação Física, que está nas universidades federais, estaduais e institutos federais, que, como vimos acima, pode superar o antigo paradigma do professor como bom executor e tende a trazer modificações consideráveis no processo de formação profissional. Apontou que a pesquisa e a pós-graduação colocam os professores universitários reféns dos critérios de avaliação do CNPQ/CAPES, mas que isso, no caso da Educação Física, não pode ser visto como algo de todo ruim, uma vez que, pode servir de estímulo para que os professores desta área tomem consciência de que precisam pesquisar e compor os programas de pós-graduação, e que, inclusive, precisamos aumentar a quantidade destes programas, principalmente nas regiões norte e nordeste.

Por outro lado, os professores não devem se adequar cegamente às exigências dos órgãos de avaliação somente para conquistarem o status já obtido por outras áreas. Pelo que pudemos perceber através das leituras realizadas, isso já ocorre, ou seja, temos alguns pesquisadores da área de Educação Física que ocupam papel de destaque em termos de crítica sobre a pressão e a prioridade das publicações que são exigidas dos professores que estão nos programas de pós-graduação.

A área de Educação Física precisa aprender a lidar com este paradoxo, ou seja, valorizar a produção e veiculação do conhecimento via pós-graduação (*stricto sensu*), e dar um salto de qualidade maior ainda do que o que foi observado nesta investigação (aumentando a quantidade de programas nas regiões norte e nordeste), sem perder de vista a

capacidade de lidar criticamente com essa situação, que é desconfortável, tanto para quem está dentro dos programas, quanto para quem ainda está fora.

No que se refere às fragilidades, comuns a qualquer trabalho de natureza científica, os próprios colaboradores já apontaram a que consideramos como principal, ou seja, este é um estudo com o nítido objetivo de avaliar a percepção dos professores das Universidades Federais, Institutos Federais e Universidades Estaduais, formados em Educação Física e que atuam especificamente nos cursos de Licenciatura em Educação Física, sobre sua relação com os universos acadêmico e pedagógico, que foi realizado a partir de um olhar amplo, utilizando-se de questionário com questões fechadas. Pecou por não aproximar o foco para determinados sujeitos, o que poderia ter sido feito através de entrevistas, por exemplo. Todavia, diante do dilema entre amplitude ou profundidade, fizemos opção pela amplitude do olhar, uma vez que não tivemos fôlego suficiente para atuar nas duas frentes.

Outro ponto importante a ser mencionado, está relacionado à validação do instrumento de coleta de dados que, se por um lado trouxe legitimidade e olhar crítico ao questionário, por outro, exigiu de nossa parte um tempo maior, isso porque, levamos cerca de seis meses entre o processo de construção da versão que foi enviada aos especialistas que validaram o instrumento, e a versão final, que foi respondida pelos sujeitos desta pesquisa.

As fragilidades observadas não tiram, em nosso entendimento, o mérito desta investigação, pois o olhar amplo conseguiu captar uma quantidade significativa de respostas de professores de diferentes estados e instituições de nosso país, o que nos possibilita realizarmos algumas inferências e generalizações, haja vista a abrangência obtida através deste estudo.

Diante do exposto, nossa expectativa é a de que estudos posteriores consigam realizar o caminho inverso ao que fizemos, ou seja, sair da visão geral para uma mais próxima, que seja capaz de ouvir mais de perto o que o professor universitário de Educação Física, que atua nos referidos cursos, tem a dizer sobre a relação entre o universo acadêmico e o universo pedagógico, ou, até mesmo, realizar um cruzamento entre os cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) utilizando-se das mesmas categorias.

Outro estudo importante que pode ser feito, é o cruzamento dos dados coletados com o conceito obtido pelos cursos através do Inep. Não fizemos esse cruzamento por entendermos que a questão da avaliação dos cursos, ainda se encontra em um momento de muita

contestação, pelo menos na área das ciências humanas, mas que, em breve esse quadro pode se reverter, permitindo que, estudos desta natureza, sejam realizados com mais serenidade.

Finalizamos este estudo com a nítida impressão de que, além das contribuições já anunciadas anteriormente, ele foi capaz de nos proporcionar maior maturidade pessoal/profissional, na medida em que nos comprometemos com as tarefas inerentes a esta pesquisa, nos tornamos mais sabedores das responsabilidades que um pesquisador deve ter com todos os sujeitos que estão a sua volta (professores das disciplinas cursadas, orientadora, colaboradores, componentes da banca e futuros leitores). Prova disso foi a aprovação do projeto de pesquisa desta tese, juntamente com o instrumento de coleta de dados no Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia. Algo que pode parecer comum para quem desenvolve pesquisas na área da saúde, por exemplo, mas para a área de ciências humanas ainda é pouco utilizado.

Desta forma, sentimos que simultaneamente à realização desta pesquisa, nos tornávamos mais qualificados para tarefas futuras relacionadas à docência, tanto em termos acadêmicos, quanto pedagógicos. Nesse sentido, podemos dizer que os primeiros sujeitos a sofrerem interferência desta pesquisa fomos nós. Fica a expectativa de que ela possa trazer contribuição similar aos futuros leitores.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.) **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (p.137-142). (ISBN 85- 308-0637-9).
- ALMEIDA, Maria Isabel de Almeida; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Isabel de Almeida (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009. (p.13- 37). (ISBN 978-85-314-1198-4).
- ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 247-263, out/dez de 2011. (ISSN: 0104-754X).
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. A teoria e a prática de processo de formação continuada do docente universitário. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Isabel de Almeida (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009b. (p. 39- 70). (ISBN 978-85-314-1198-4).
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Desafios atuais da teoria e prática na docência universitária. In: DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009a. (p.179-192). (ISBN 978-85-7282-350-0).
- ANDERSON, M. J. A new method for non-parametric multivariate analysis of variance. **Austral Ecology**, 26, p. 32-46, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (ISBN 9788530803766).
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. Reflexões para a formação em Educação Física: a docência universitária em questão. **Revista Educere Et Educare**, Cascavel, v. 7, n. 13, 1º sem., 2012. (ISSN 1981-4712).
- BARAÚNA, Silvana Malusá; ÁLVARES, Vanessa Oliveira de Moura. Docência universitária: a prática e a formação pedagógica do professor engenheiro. In: CICILLINI, Graça Aparecida; BARAÚNA, Silvana Malusá. (Org.). **Formação docente: saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: Edufu, 2006. (ISBN 978-85-7078-122-2).
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BERNARDINO JÚNIOR, Roberto. **Docência universitária: o cirurgião dentista no Curso de Odontologia**. 2011. 236f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BETTI, Irene C. Rangel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Motriz**. Revista de Educação Física, Rio Claro: Unesp, v. 3 n.2, Dez. 997, p.108-115. (ISSN: 1980-6574).

BETTI, Mauro; CARVALHO, Yara Maria de; DAOLIO, Jocimar; PIRES, Giovani de Lorenzi. A avaliação da Educação Física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 183-194, nov. 2004.

BEZERRA, Hudson Pablo de Oliveira; MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. A produção do conhecimento e a pós-graduação em Educação Física: dialogando com o programa de pós-graduação em Educação Física da UFRN. **Educação Física em revista**. v. 6. n. 1. (p. 01-15). Jan. Fev. Mar. Abr., 2012. (ISSN:1983-6643).

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (ISBN 85-308-0499-6).

BORGES, Cecília. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Tradução de Amin Simaika. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (p. 157-190). (ISBN 85-7496-149-3).

BOZAL, Manuel Guil. Escala mixta Likert-Thurstone. **Anduli** – Revista Andaluza de Ciencias Sociales. Espanha. n. 05, 2006. (p.81-96). (ISSN: 16960270).

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê editorial, 2003. (ISBN: 8574801518).

BRACHT, Valter, CRISORIO, Ricardo (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. (ISBN: 85-7496078-0).

BRACHT, Valter. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In: FERREIRA NETO, Amarílio; GOELLNER, Silvana Vilodre; BRACHT, Valter. **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (p. 29- p. 52) (ISBN 85-85701-17-X)

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2003. (ISBN 9788574291024).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior: 2011(resumo técnico)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.114 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acessado em 23/09/13. (ISBN: 978-85-7863-022-5).

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nova LDB**. (Lei n. 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer 138, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Educação Física.** Brasília-DF, 2002.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.** Brasília-DF, 2004.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília-DF, 2001.

BRASIL. **Relatório de avaliação trienal da capes 2010 da área 21.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Ministério da Educação – MEC, 2010.

BUGARIM, Maria Clara Cavalcante; VASCONCELOS, Ana Maria Cavalcante de; MATOS, Diana Macedo. In: DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos.** Fortaleza: Edições UFC, 2009. (p.435-442). (ISBN 978-85-7282-350-0).

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola: a Educação Física como componente curricular.** Vitória-ES: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997. (ISBN 8574961574).

CARMO, Apolônio Abadio do. Novas diretrizes curriculares nacionais e a formação do profissional de Educação Física. In: V Semana Científica da Educação Física - **Anais.** Uberlândia-MG: UFU, 2002. (p.11-16).

CARVALHO, Yara Maria; MANOEL, Edison de J.; NOVAES, Beatriz C.A. Caiuby; GUIRRO, Rinaldo Roberto de J.; BRACHT, Valter. O livro na pós-graduação: uma metodologia para avaliação do livro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 226-249, dez. 2008.

CARVALHO, Yara Maria; MANOEL, Edison de Jesus. Para além dos indicadores de avaliação da produção intelectual na grande área da saúde. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 03, p. 193-225, set./dez. 2006.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007. (ISBN 978-85-308-0830-3).

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 1988. (ISBN 85-308-0021-4).

CASTELLANI FILHO, Lino. Formação em Educação Física no âmbito da Educação Superior Brasileira: aproximações ao cenário Sul-Americano. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Educação Superior na América Latina: políticas, impasses e possibilidades.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. (ISBN 978-85-7591-238-6).

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica.** 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. (ISSN 9788576050476).

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41-64, março, 2003. (ISSN 0100-1574).

CICILLINI, Graça Aparecida; BARAÚNA, Silvana Malusá; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Docência universitária: formação e desenvolvimento profissional. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; BARAÚNA, Silvana Malusá; GUIMARÃES, Iara Vieira. **Pesquisas Educacionais: formação e prática**. Campinas, SP: Alínea, 2012. (p. 79-101). (ISBN 978-85-7516-584-3).

CONOVER, W. J. **Practical nonparametric statistics**. 3rd., Ed., New York : J. Wiley, 1999. 584 p.

CRUZ JUNIOR, Gilson; CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. A Juventude rumo à docência: considerações acerca da formação profissional em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013. ISSN (Eletrônico) 2179-3255

CRUZ, Amália Santos. O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIII, n.36, p.26-44, jun. 2011. (ISSN 2175-8042).

CUERVO, Angel Alberto Valdés; NORIEGA, José Ángel Vera; MARTÍNEZ, Ernesto Alonso Carlos. Medición de competencias científicas en profesores de educación superior tecnológica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 237-254, mar. 2012. (ISSN 1414-4077).

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Isabel de Almeida (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009b. (p.211- 236). (ISBN 978-85-314-1198-4).

CUNHA, Maria Isabel da. Redes acadêmicas: o sentido da partilha na construção do conhecimento. In: BROILO, Cecília Luiza; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária e produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. (p. 105-136). (ISBN 978-85-7430-736-7).

DANTAS, Douglas Cabral. **Dimensões da pós-graduação e o modelo CAPES de avaliação**: uma discussão sobre critérios e sua mensuração. XXXVI ENANPAD. Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Rio de Janeiro, setembro de 2012.

D'ÁVILA, Cristina Maria. A construção da identidade profissional docente e o papel das disciplinas didático-pedagógicas na formação inicial de professores. In: DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior**: entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2009. (p.139-153). (ISBN 978-85-7282-350-0).

DAOLIO, Jocimar. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis. vol. 18, n. 3, p. 182-191, maio. 1997. (ISSN 0101.3289).

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; LINHARES, Meily Assbú; VAGO, Tarciso Mauro. Da articulação entre a formação dos docentes de Educação Física e a formação dos profissionais de Educação infantil para a ação-reflexivo da prática. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Tradução de Amin Simaika. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (p.191-211). (ISBN 85-7496-149-3).

DEL DUCA, Giovâni Firpo; GARCIA, Leandro Martin Totaro; SILVA, Kelly Samara da; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Grupos de pesquisa em cursos de Educação Física com pós-graduação 'strictu sensu' no Brasil: análise temporal de 2000 a 2008. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, n.4, p. 607-617, Out./Dez., 2011. (ISSN 1807-5509).

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a Educação Superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. (ISBN 978-85-308-0916-4).

FENSTERSEIFEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí, RS: Unijuí, 2001. (ISBN 85-7429-158-7).

FUCHS, Angela Maria Silva; FRANÇA, Maira Nani; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas**. Uberlândia: EDUFU, 2013. (ISBN 978-85-7078-342)

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (ISBN: 9788524913952).

GIANNETTI, E. **Auto-engano**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo-SP: Atlas, 1997. (ISBN 85-224-1753-9).

GIOVINAZZO, Renata Alves. Modelo de Aplicação da Metodologia *Delphi* pela Internet - Vantagens e Ressalvas. **Administração On Line** (São Paulo), São Paulo, v. 2, n. 2, p. 01-10. Abr., Maio, Jun., 2001. Disponível em: <http://http://www.fecap.br/adm_online/art22/renata.htm>. Acesso em: 08 Jul. 2012. (ISSN 1517-7912).

GONZALEZ, Fernando Jaime. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.1, p.213-229, Jan./Abr., 2004. (ISSN 1982-8918).

GO TANI. Educação Física: por uma política de publicação visando à qualidade dos periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n.1, (p. 09-22), Set., 2007). (ISSN 0101.3289).

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n.1. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. URL: [www. psiambiental.net/pdf/01Questionário. pdf](http://www.psiambiental.net/pdf/01Questionário.pdf)>. Acesso em: 10 Jul. 2012.

HAMMER, Ø, HARPER, D.A.T. and RYAN, P. D. 2001. PAST: Paleontological Statistics Software Package for Education and Data Analysis. **Palaeontologia Electronica**, 4(1): 9pp.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, (p. 31-62).

ILHA, Franciele Roos da Silva; et. al. Perfil de professores do ensino superior: colaborando para repensar nas trajetórias docentes à formação profissional em Educação Física. In: Simpósio Nacional de Educação Física, 27, 2008, Pelotas. Inclusão: os caminhos da Educação Física e do esporte na promoção de um estilo de vida ativo. **Anais...** Pelotas: ESEF/UFPel, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**: 2011. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 114 p. (ISBN: 978-85-7863-022-5)

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. (p.95-106). (ISBN 978857391125-1).

JACOBY, Russel. **O fim da utopia**: política e cultura na era da apatia. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2001. (ISBN 85-01-05866-1).

KAYO, Eduardo Kayo; SECURATO, José Roberto. Método Delphi: fundamentos, críticas e vieses. **Cadernos de Pesquisa em Administração**. v.1, n.4, p. 51-61, 1º sem/97. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c4-art5.pdf>>. Acesso em: 09 Jul. 2012. (ISSN Eletrônico 2177-8736).

KOKUBUN, Eduardo. Pós-Graduação Em Educação Física No Brasil: indicadores objetivos dos Desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n.2, 2003. (ISSN 0101.3289).

KRASILCHIK, Myriam. Docência no ensino superior: tensões e mudanças. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Isabel de Almeida (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009. (p.147- 164). (ISBN 978-85-314-1198-4).

KRÜGER, Leonardo Germano. **As concepções da formação profissional da licenciatura em Educação Física**: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987. (ISBN: 8527301113).

KUNZ, Elenor. Pós-Graduação em Educação Física no Brasil: o fenômeno da hiperprodutividade e formação cultural. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.30, n.1, 2012, (p.1-13). (ISSN: 0102-8308)

LACERDA, Patrícia Belchior de Oliveira. **Docência universitária: o professor de Educação Física no curso de Educação Física**. 201 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

LANDININ, D., Jean; CONNELLY, F., M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. (ISBN 978-85-7078-279-3).

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVIA, Ana Márcia; NASCIMENTO, Juarez Vieira; MASCARENHAS, Fernando. *Modus operandi* da produção científica da Educação Física: uma análise das revistas e suas veiculações. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v.23, n.1, p. 1-14, 1. Trim. 2012. (ISSN 0103-3948).

LÈBE, Rose-Marie. Reflexões sobre o novo programa de Educação Física da Universidade de Montreal. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Tradução de Amin Simaika. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (p. 13-31). (ISBN 85-7496-149-3).

LEITINHO, Meiricele Calíope. Formação pedagógica do professor universitário: discutindo percepções. In: DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. (p.29-40). (ISBN 978-85-7282-350-0).

LIMA, Maria Socorro Lucena. Professores que formam professores: docência na universidade, entre o escrito e o vivido. In: DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. (p.73-88). (ISBN 978-85-7282-350-0).

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. 'Levantando o sarrafo ou dando tiro no pé': critérios de avaliação e qualis das Pós-Graduações em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 23-33, set. 2007. (ISSN 0101.3289).

LOVISOLO, Hugo. Sobre a Pós-Graduação em Educação Física. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Leituras da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (p.71-90). (ISBN 85-7496-125-6)

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. (p.75-92). ISBN 978-85-308-0830-3).

LUCARELLI, Elisa; CUNHA, Maria Isabel. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. (p.79-94). (ISBN 978857391125-1).

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Grupos de pesquisa e formação de pesquisadores. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; BARAÚNA, Silvana Malusá; GUIMARÃES, Iara

Vieira. **Pesquisas Educacionais: formação e prática**. Campinas, SP: Alínea, 2012. (p. 25-45). (ISBN: 978-85-7516-584-3).

MACHADO, Ana Maria Netto; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Peculiaridades do trabalho da orientação na Pós-Graduação: como se 'formam' orientadores? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. (p.47-70). ISBN 978-85-308-0916-4.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. (p.63-77). (ISBN 978857391125-1).

MALUSÁ, Silvana. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, Silvana, FELTRAN, Regina Célia de Santis (Orgs.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003. (p.137-174). (ISBN 85-89909-05-0).

MANOEL, Edilson de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. In: **Educação e Pesquisa**. [online]. 2011, vol.37, n.2, p.389-406. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/298/29819096012.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2013. (ISSN 1517-9702).

MARQUES, Marta Nascimento; ILHA, Franciele Roos da Silva; KRUG, Hugo Norberto. Práticas educativas e disciplinas do curso de licenciatura em Educação Física: como melhorar a atuação dos acadêmicos na escola? In: Congresso Nacional de Educação e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9., 3., 2009, Curitiba. Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. (ISSN 2176-1396).

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Sumus, 2003. (ISBN 85-323-0831-7).

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio, VASCONCELOS, Maria Lucia (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, Cortez, 2005. (ISSN 8587739484).

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Identidade das Ciências Humanas e métricas de avaliação: Qualis periódicos e classificação de livros. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 18, p. 755-778, dez. 2012.

MENDES, Evandra Hein; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; MENDES, José Carlos. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.55-76, maio/agosto de 2007. (ISSN 1982-8918).

MENDES, Olenir Maria; ANDRÉ, Marli. A cultura avaliativa no interior dos cursos de Licenciatura. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; BARAÚNA, Silvana Malusá; GUIMARÃES, Iara Vieira. **Pesquisas Educacionais: formação e prática**. Campinas, SP: Alínea, 2012. (p.103-122). (ISBN 978-85-7516-584-3).

MIRANDA, Gilberto José. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil**. 2011. 199f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro; CORNACHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças** (online), v. 23, n. 59, p. 142-153, maio, jun., jul., ago.2012.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: Nóvoa, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. (p.111-140). (ISSN 9720341041).

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Org.). **Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. (p.259-278). (ISBN 85-7496-078-0)

MOREIRA, Evando Carlos. **Contribuições dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da Educação Física**. 2007. 427f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MOREIRA, Evando Carlos; TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. Prioridades dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física: a visão dos egressos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n.1, p. 161-178, Jan./Mar., 2013. (ISSN 0101.3289).

MOROSINI, Marília Costa. Docência e internacionalização da Educação Superior no Brasil. In: ISAIA, Silvia Maria Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (Org.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2009, v. 1, (p. 49-62).(ISBN 978857391125-1).

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 177-183, 2010. (ISSN 1413-2478).

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, António. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto, 1992. (p.11-30). (ISSN 9720341041).

NUNES, Sérgio Inácio. **Formação e experiências profissionais de formadores: trajetórias de professores aposentados do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia**. 2004. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

OLIVEIRA, Eduardo Macedo de. **A organização curricular do curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia: novas diretrizes, antigos paradigmas?** Uberlândia-MG: UFU, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes: o professor universitário. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. (p.107-120). (ISBN 978857391125-1).

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (ISBN 9788585253721).

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (ISBN 85-11-01079-3)

OLIVER, Ana Cristina; BARRETO, Maribel Oliveira. Assessoria pedagógica a docentes universitários: relato de experiência. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p.375-386, Maio/Ago.,2010. (ISSN 0103-6831).

PAGÈS, Joan Blanch; SANTISTEBAN, Antoni. Cambios y continuidades: aprender La temporalidad histórica. In: JARA, M.A. (coord.) **Enseña de La História: debates y propuestas**. EDUCO Editorial de La Universidad Nacional Del Comahue. (Argentina). 2008. p.91-127.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Org.). **Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. (p.63-80). (ISBN 85-7496-078-0).

PASENIKE, Silvia Costa de Oliveira. **Docência universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica**. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

PEREIRA, Érico Felden; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.04, p. 165-183, Out./Dez., 2011. (ISSN 1982-8918).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (ISBN 85-249-0857-2).

PIROLO, Alda Lúcia. A Disciplina Voleibol nos Cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: Processo de Conhecimento Crítico-reflexivo? **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.159-161, 1998. (ISSN 1413-9111).

R Core Team (2013). R: A language and environment for statistical computing. **R Foundation for Statistical Computing**, Vienna, Austria. URL <http://www.R-project.org/>.

RAMOS, Valmor; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 161-171, abr./jun. 2008. ([ISSN 1806-2245](http://www.scielo.br/rbfe)).

REZER, Ricardo. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino de esporte no processo de formação de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.1, p.271-292, Jan. Mar. 2010. (ISSN 1982-8918).

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n.3, p.319-329, Set. Dez. 2008. (ISSN 1980-6183).

REZER, Ricardo; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. Trabalho docente na educação superior: reflexões epistemológicas no campo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 891-908, Out./Dez., 2012. ([ISSN 1806-2245](#)).

RIBEIRO, Célia Maria; SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos. Produtividade Científica: impactos na normalização e na comunicação científica. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 8, p. 104-121, 2006. (ISSN 1676-2592).

RIGO, Luis Carlos; RIBEIRO, Gabriela M.; HALLAL, Pedro C. Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 339-345. (ISSN 1413-3482).

ROSA, Suely; LETA, Jacqueline. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte II: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 07-18, Jan./Mar., 2011. (ISSN: 1981-4690).

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1987.

SACARDO, Michele Silva; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Balanço bibliométrico da produção científica em educação física e educação especial oriunda de teses e dissertações. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 08, p. 111-135, 2011.

SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos; SIMÕES, Antonio Carlos. Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação de cursos. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 259-274, Abr./Jun., 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Apontamento. 1997.

SANTOS JÚNIOR, Sidnei Lopes dos. **Professor universitário de Educação Física: discutindo suas características científico-pedagógicas e formativas**. 122f. 2008. Dissertação Mestrado. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos. Produção Científica: por que medir ? o que medir? **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 1, n.1, p. 22-38, 2003. (ISSN 1678-765X).

SANTOS, Saray Giovana dos. Reflexões sobre pareceristas de artigos científicos na Educação Física. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v.2, n.1, p.13-17, 2011. (ISSN 2178-7085).

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p.79-101, Abr/Jun., 2013. (ISSN 1982-8918).

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigo. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. (ISBN 8532617620)

SEVERINO, Antônio Joaquim. A importância do ler e do escrever no ensino superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.) **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (p.71-79). (ISBN 85- 308-0637-9).

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Isabel de Almeida (Org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009. (p.129- 146). (ISBN 978-85-314-1198-4).

SILVA, R.V.S.; ALVES, M.B.M.; PRINGOLATO, E.M.P. (Org.). **Produções Científicas em Educação Física e Esportes**: dissertações e teses (1979-1994). Uberlândia: UFU/NUBRADITEFE, 1996.

SILVA, Sarah Maria Freitas Machado. **Docência universitária**: repensando a prática do professor de Educação Física. 188f. 2008. Dissertação Mestrado. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

SILVEIRA, Viviane Teixeira; RIGO, Luiz Carlos; CÉSAR, Maria Rita de Assis; PARDO, Eliane Ribeiro. Escola de formação de ‘professoras’: as relações de gênero no currículo superior de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 857-872, Out./Dez., 2011. (ISSN 0101.3289).

SOARES JÚNIOR, Néri Emilio. Docência universitária: a pesquisa como estratégia de ensino. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador, Bahia, 20 a 25 de setembro de 2009. (p.01-06).

SOARES, Carmen Lucia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. (ISBN: 9788524915413).

SOUZA, Ana Maria de Lima. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. **Revista Exitus**, Pará, v. 02, n. 01, p.231-254, Jan./Jun., 2012. (ISSN: 2236-2983).

SOUZA, Júlia Paula Motta; SANCHEZ GAMBOA, Sílvio Ancizar. Educação Física como ciência da prática. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador, Bahia, setembro de 2009.

STEINHILBER, Jorge. Pontos, contrapontos e questões pertinentes à regulamentação do profissional de Educação Física. **Motriz**, Revista de Educação Física, Rio Claro: UNESP, v. 4, n.1, p.52-63. Jun. 1998. (ISSN 1980-6574).

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Sobre a experiência e a história: a busca pela consolidação acadêmica da Educação Física brasileira. In: FERREIRA NETO, Amarílio et al. (Org.). **Leituras da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (p.27- 44). (ISBN 85-7496-125-6).

TANI, Go. Educação Física: por uma política de publicação visando à qualidade dos periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 29, n.1, p. 9-22, Set, 2007. (ISSN 0101.3289).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (ISBN 85.326.2668-8).

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-13, Jan. Fev. Mar. , 2000. (ISSN 1413-2478)

TARNS, Richard. **A epopeia do pensamento ocidental**: para compreender as ideias que moldam nossa visão de mundo. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. (ISBN 85-286-0725-9).

TEIXEIRA, Juliana Cristina; OLIVEIRA, Pâmella Gabriela; TAVARES, Nathália Vasconcelos; CARRIERI, Alexandre de Pádua; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. Dinâmica de distribuição de fontes de capitais científicos entre docentes/pesquisadores de um programa de pós-graduação *Stricto-Sensu* de uma universidade pública. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, (p. 179-206), Mar., 2012. (ISSN 1414-4077).

TELES, Solange Maria Moraes; CAMPOS, Casemiro de Medeiros; LIMA, Maria Adiléa Farias. In: DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior**: entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2009. (p.391-402). (ISBN 978-85-7282-350-0).

TERRA, Dinah Vasconcellos. **La construcción del saber docente de los profesores de Educación Física**: los campos de vivencia. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Programa de Doctorado Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa. 2004.

TERRA, Dinah Vasconcellos. **O ensino crítico-participativo no contexto das disciplinas técnico-desportivas dos cursos de licenciatura em Educação Física**: análise do impacto de um projeto de ensino de Handebol. 1996. 128f. Dissertação Mestrado. (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, 49, p. 45-50, maio, 1984. (ISSN 0100-1574).

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASSETTO, Marcos Tarciso. (org.). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus, 1998. (p.77-93). (ISBN 85-308-0509-7).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a Educação Superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010. (p. 13-27). (ISBN 978-85-308-0916-4).

VEIGA, Ima Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. IN: VEIGA, I.P.A. (Org.) **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007. (ISSN 978-85-308-0846-4).

VELOSO, Emerson Luís. Educação Física, ciência e Cultura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 79-93, maio 2010. (ISSN 0101.3289).

VERENGER, Rita de Cássia Garcia. Graduação em Educação Física: refletindo sobre a docência universitária e as disciplinas do núcleo sócio-cultural. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 6, n. 2, p.37-53, 2007. (ISSN 1980-6892).

VIRMOND, Marcos da Cunha Lopes. Pareceristas e currículos (editorial). **Revista Salusvita**. v.28, n.2, p.115-116, 2009. Acesso em 30.09.2013. Disponível em: http://www.usc.br/biblioteca/salusvita/salusvita_v28_n2_2009_editorial.pdf. (ISSN 0101-9910).

WRIGHT, James Terence Coulter; GIOVINAZZO, Renata Alves. Delphi: uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.01, n. 2, 2000. (p.54-64). (ISSN 1809-2276).

APÊNDICES

APÊNDICE A	Carta convite aos especialistas participantes da Primeira Rodada Delphi	201
APÊNDICE B	Questionário da Primeira Rodada Delphi	202
APÊNDICE C	Carta convite aos especialistas participantes da Segunda Rodada Delphi	205
APÊNDICE D	Questionário da Segunda Rodada Delphi	206
APÊNDICE E	Carta convite aos especialistas participantes da Terceira Rodada Delphi	210
APÊNDICE F	Reenvio de carta convite aos especialistas participantes da Terceira Rodada Delphi	211
APÊNDICE G	Questionário da Terceira Rodada Delphi	212
APÊNDICE H	Instrumento de coleta de dados	216

APÊNDICE A

Carta convite aos especialistas participantes da Primeira Rodada *Delphi*

Prezado(a) Colega de Docência Universitária,

A intenção dessa mensagem é dizer que, enquanto professora do PPGED Mestrado e Doutorado em Educação e Coordenadora Pedagógica do curso de doutoramento DINTER/UFU/UNIFAP, oriento o aluno **Sérgio Inácio Nunes**, em sua tese intitulada **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ideações sobre o acadêmico e o pedagógico**. O trabalho tem como objetivos, compreender como os professores universitários, formados e atuantes nos cursos de licenciaturas em Educação Física, nas IES Federais e Estaduais do Brasil, pensam sobre a qualificação acadêmica e pedagógica, identificando possíveis interfaces entre elas.

Para tanto, nesse primeiro momento, antes de encaminhar o instrumento de pesquisa ao CEP/UFU, solicito sua especial participação, para validar o mesmo, o qual será aplicado aos docentes em questão. Caso aceite, solicito que acesse o link abaixo:

docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dDRCVTJ4OUY4YIFVVDV2REtLSIFVcGc6MA#gid=0

Desde já agradeço sua valiosa contribuição, registrando que, precisamos do seu retorno até o dia **03/09/2012**, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário.

Respeitosamente,

Profa. Dra. Silvana Malusá - silmalusa@yahoo.com.br

Sérgio Inácio Nunes - sergionu@hotmail.com

APÊNDICE B

Questionário da Primeira Rodada *Delphi*

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico

Prezado(a) Colega de Docência Universitária Enquanto aluno do PPGED – Doutorado em Educação da UFU – Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvo projeto de pesquisa intitulado DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico, orientado pela Profa. Dra. Silvana Malusá. O mesmo tem como objetivos, compreender como os professores universitários, formados e atuantes nos cursos de licenciaturas em Educação Física, nas IES Federais e Estaduais do Brasil, pensam sobre a qualificação acadêmica e pedagógica, identificando possíveis interfaces entre elas. A partir desse momento, estamos dando início a 1ª das três rodadas antes de encaminhar o instrumento de pesquisa ao CEP/UFU. Para tanto, solicito sua especial participação para validar o mesmo, o qual será aplicado aos docentes em questão. Após a validação por parte dos colegas, a formatação final do instrumento, frente aos itens avaliados (20 itens), será através da escala *Likert* de cinco pontos: (1) nunca; (2) quase nunca; (3) raramente; (4) quase sempre e (5) sempre. Desde já agradeço sua valiosa contribuição, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Respeitosamente,

Sérgio Inácio Nunes – sergionu@hotmail.com

Profa. Dra. Silvana Malusá – silmalusa@yahoo.com.br

*Obrigatório

Nome do avaliador: *

IES que atua: *

Aceito participar como avaliador desse instrumento: *

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

1) Qualificação Acadêmica:

Segundo Miranda (2011), a qualificação acadêmica refere-se à preparação do docente para o exercício da pesquisa sobre os temas que leciona.

* Expresse sua concordância ou discordância quanto aos fatores abaixo listados no que se refere à qualificação acadêmica do docente universitário de Educação Física.

	Concordo	Discordo
1.1) Participar de eventos científicos de sua área.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2) Publicar livros e/ou capítulos de livros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3) Ministras palestras/conferências em eventos científicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Concordo	Discordo
1.4) Participar de grupos de estudo e/ou de pesquisa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.5) Possuir publicações em periódicos científicos internacionais ou com Qualis/CAPES: A1, A2, B1 ou B2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.6) Possuir publicações em outros periódicos científicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.7) Revisar periódicos científicos e/ou emitir pareceres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.8) Participar em associações ou órgãos de pesquisa (CBCE, ANPED, ENDIPE, SBPC, ou similares.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.9) Desenvolver projetos de pesquisa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.10) Desenvolver projetos de extensão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.2.1) Sugira nas linhas abaixo, fatores que, segundo sua própria experiência e conhecimentos, também devem ser considerados na avaliação da **QUALIFICAÇÃO ACADÊMICA** do docente universitário de Educação Física.

2) Qualificação Pedagógica:

De acordo com Miranda (2011), se refere à preparação sistematizada e continuada do docente para o exercício da docência.

* Expresse sua concordância ou discordância quanto aos fatores abaixo listados no que se refere à qualificação pedagógica do docente universitário de Educação Física.

	Concordo	Discordo
2.1) Participar de cursos de formação continuada do professor universitário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2) Conhecer o Projeto Político-pedagógico do curso em que atua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3) Dominar a literatura que trata do planejamento de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4) Dominar o conteúdo a ser ministrado em sua(s) disciplina(s).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5) Utilizar diferentes formas de avaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6) Manter-se atualizado em relação à bibliografia da(s) disciplina(s) que ministra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.7) Ministrar disciplina(s) esportiva(s) (Futsal, vôlei, Basquete, Atletismo e etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APÊNDICE C

Carta convite aos especialistas participantes da Segunda Rodada *Delphi*

Caro(a) Professor(a)

Renovamos nossos agradecimentos por sua participação na pesquisa intitulada **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico**.

Na primeira rodada, recebemos várias sugestões de vocês avaliadores, as quais foram analisadas e acrescentadas à lista de fatores que compõem a qualificação docente (acadêmica e pedagógica), respeitando as maiores frequências das sugestões enviadas, frente aos objetivos do trabalho.

Agora, nessa segunda rodada, solicitamos a você que avalie a importância desses fatores, atribuindo uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) a cada um deles, acessando o link abaixo:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dhpfutjoszhfcmpmrffewhbmofq5mke6ma>

Novamente agradecemos sua valiosa contribuição, registrando que, precisamos do seu retorno até o dia **17/09/2012**, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário.

Respeitosamente,

Profa. Dra. Silvana Malusá – silmalusa@yahoo.com.br

Sérgio Inácio Nunes – sergionu@hotmail.com

1.4) Revisar periódicos científicos e/ou emitir pareceres. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.5) Participar de eventos científicos de sua área. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.6) Participar em associações ou órgãos de pesquisa. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.7) Participar de grupos de estudo e/ou pesquisa. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.8) Participar de intercâmbios nacionais e internacionais. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.9) Elaborar e emitir pareceres técnicos/administrativos/educacionais. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.10) Prestar assistência especializada a entidades educacionais (INEP, escolas, MEC, Superintendência de Ensino, Secretaria de Educação, etc. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2.1) Sugira no espaço abaixo, fatores que, segundo sua própria experiência e conhecimentos, também devem ser considerados na avaliação da QUALIFICAÇÃO ACADÊMICA do docente universitário de Educação Física.

2) Qualificação Pedagógica: De acordo com Miranda (2011), se refere à preparação sistematizada e continuada do docente para o exercício da docência.

Neste momento, solicitamos a você que avalie a importância desses fatores, atribuindo uma ÚNICA nota de 0 (zero) a 10 (dez) a cada um deles

2.1) Conhecer e participar de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional.*

2.2) Conhecer e aplicar os princípios do Projeto Político-Pedagógico da IES e do Curso em que atua. *

2.3) Conhecer e utilizar a literatura que trata do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino. *

2.4) Conhecer e utilizar diferentes instrumentos de avaliação. *

2.5) Possuir experiência como docente de no mínimo 2 anos. *

2.6) Ministrar disciplina(s) de sua área de formação inicial, pertinente(s) a sua formação e atuação acadêmica. *

2.7) Ministrar palestras/conferências em eventos científicos, nacionais e internacionais. *

2.8) Coordenar grupo(s) de pesquisa(s). *

2.9) Orientar trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese e outros trabalhos científicos. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.10) Desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2.1) Sugira no espaço abaixo, fatores que, segundo sua própria experiência e conhecimentos, também devem ser considerados na avaliação da QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA do docente universitário de Educação

Física.

3) Fique a vontade para fazer outros comentários que julgar pertinentes.

Tecnologia [Google Docs](#) [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

APÊNDICE E

Carta convite aos especialistas participantes da Terceira Rodada *Delphi*

Renovamos nossos agradecimentos por sua participação na pesquisa intitulada **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ideações sobre o acadêmico e o pedagógico.**

Chegamos a terceira e **última** rodada de validação do instrumento de nossa pesquisa. Segue abaixo o link de acesso. Antes de acessá-lo pedimos que analise as notas que você atribuiu a cada uma das questões da segunda rodada. Você pode mantê-las ou alterá-las.

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGN6VUhnNnBidzZHdmR3Q0ZYeU01M1E6MA>

Novamente agradecemos sua valiosa contribuição, registrando que, precisamos do seu retorno até o dia **16/10/2012**, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário. Em breve enviaremos o relatório final com os resultados da pesquisa.

Respeitosamente,

Profa. Dra. Silvana Malusá – silmalusa@yahoo.com.br

Sérgio Inácio Nunes – sergionu@hotmail.com

APÊNDICE F

Reenvio de carta convite aos especialistas participantes da Terceira Rodada *Delphi*

Caro(a) colaborador(a),

Havíamos programado para o dia 16/10/2012 o prazo limite para o preenchimento do questionário da terceira rodada de validação do instrumento de nossa pesquisa intitulada **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico**. Todavia, como até este dia alguns colaboradores ainda não conseguiram fazê-lo, decidimos prorrogar o envio para o dia **19/10/2012**, por entendermos que o feriado prolongado pode ter comprometido o prazo estabelecido. Além disso, temos clareza da importância de sua participação nesta última rodada de validação.

Segue abaixo o link de acesso. Antes de acessá-lo pedimos que analise as notas que você atribuiu a cada uma das questões da segunda rodada. Você pode mantê-las ou alterá-las.

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGN6VUhnNnBidzZHdmR3Q0ZYeU01M1E6MA>

Novamente agradecemos a valiosa contribuição que você tem prestado a nossa pesquisa. Colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário. Em breve enviaremos o relatório final com os resultados da pesquisa.

Respeitosamente,

Profa. Dra. Silvana Malusá – silmalusa@yahoo.com.br

Sérgio Inácio Nunes – sergionu@hotmail.com

APÊNDICE G

Questionário da Terceira Rodada *Delphi*

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico

Caro(a) Professor(a), Na segunda rodada do instrumento de pesquisa da técnica Delphi, pedimos que você avaliasse os itens que compõem nossas duas categorias de análise da Docência Universitária em Educação Física (Qualificação Acadêmica e Pedagógica). Nessa terceira e última rodada, retornamos com o mesmo instrumento, acrescentando pequenas modificações (fruto da contribuição de vocês colaboradores). A intenção é que com mais essa rodada consigamos encontrar o maior número possível de consenso e assim sendo, validarmos o instrumento da presente pesquisa. Note que os itens 2.1 e 2.4 foram retirados dessa rodada, tendo em vista que alcançaram alto grau de aceitabilidade entre vocês. Isso significa que já estão automaticamente aprovados. Como dissemos anteriormente, você pode optar por manter ou alterar a nota dada a cada um dos itens que compõem esse instrumento.

Respeitosamente,

Profa. Dra. Silvana Malusá – silmalusa@yahoo.com.br
Sérgio Inácio Nunes – sergionu@hotmail.com

*Obrigatório

Nome do avaliador: *

IES que atua: *

Ao ressaltarmos a importância de sua participação na construção e validação deste instrumento, gostaríamos de solicitar que seu nome, dados gerais de sua formação acadêmica que constam em seu Currículo *Lattes* sejam publicizados em nossa tese e outras formas de divulgação. Esclarecemos entretanto, que os dados, informações e resultados alcançados na construção e validação deste instrumento serão divulgados de forma agregada, impossibilitando identificar as respostas por especialista. *

- ☐ Aceito
- ☐ Não aceito

CATEGORIA 1) Qualificação Acadêmica:

Segundo Miranda (2011), a qualificação acadêmica refere-se à preparação do docente para o exercício da pesquisa sobre os temas que leciona.

Neste momento, solicitamos a você que avalie a importância desses fatores, atribuindo uma ÚNICA nota de 0 (zero) a 10 (dez) a cada um deles

1.1) Publicar livros e/ou capítulos de livros. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2) Possuir publicações em periódicos científicos Qualis/Capes. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



1.3) Possuir publicações em outros periódicos científicos não avaliados pela Capes. *



1.4) Revisar periódicos científicos e/ou emitir pareceres. *



1.5) Participar de eventos científicos de sua área. *



1.6) Ser membro de associações ou órgãos de pesquisa. *



1.7) Coordenar/Participar de grupos de estudo e/ou pesquisa. *



1.8) Participar de intercâmbios nacionais e internacionais. *



1.9) Elaborar e emitir pareceres técnicos/administrativos/educacionais. *



2.7) Ministrar palestras/conferências em eventos científicos, nacionais e internacionais. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.8) Conhecer e utilizar recursos diversificados e inovadores no processo de ensino-aprendizagem. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.9) Orientar trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.10) Elaborar e desenvolver projetos de ensino/ pesquisa/extensão. *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2.1) Sugira no espaço abaixo, fatores que, segundo sua própria experiência e conhecimentos, também devem ser considerados na avaliação da QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA do docente universitário de Educação

Física.

3) Fique a vontade para fazer outros comentários que julgar pertinentes.

Tecnologia [Google Docs](#) [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

APÊNDICE H

Instrumento de coleta de dados

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) professor (a),

Vimos por meio deste, convidá-lo(a) para participar de uma pesquisa sobre a Docência em Educação Física no ensino superior.

Sou aluno do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, onde desenvolvo estudo denominado “**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico**”, sob a orientação da profª Drª Silvana Malusá Baraúna.

Este estudo tem como preocupação principal compreender como os professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física das instituições públicas brasileiras tem se relacionado com o universo acadêmico e o pedagógico, identificando possíveis interfaces destes universos na qualidade da formação dos profissionais de Educação Física.

Sua dedicação e empenho em responder a este instrumento são essenciais para o sucesso de nossa investigação. Lembramos que os resultados desta pesquisa serão publicados de maneira agregada, preservando sua identificação.

O questionário que se segue está estruturado da seguinte forma: na primeira parte serão solicitados alguns dados que nos permitirão traçar seu perfil inicial. Para responder a essa parte, basta **marcar com um X** o item corresponde a sua formação inicial, titulação máxima e tempo de docência no ensino superior.

Na segunda e terceira parte trabalharemos com a escala *Likert* de cinco pontos. Assim sendo, você deverá **marcar um X** no número correspondente a sua resposta para cada uma das frases que se seguem sobre qualificação acadêmica e qualificação pedagógica.

A quarta e última parte é destinada a sua avaliação sobre este instrumento.

Desde já agradecemos por sua valiosa contribuição.

Profª Drª Silvana Malusá Baraúna
Orientadora

Sérgio Inácio Nunes
Orientando

PARTE I - <u>Dados Introdutórios</u>	
1.	1.1 – Graduação: <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Licenciatura e Bacharelado
	1.2 - Maior titulação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado
	1.3 - Tempo de magistério no Ensino Superior: a) <input type="checkbox"/> Menos de 5 anos. b) <input type="checkbox"/> Entre 6 e 10 anos. c) <input type="checkbox"/> Entre 11 e 15 anos. d) <input type="checkbox"/> Entre 16 e 20 anos. e) <input type="checkbox"/> Entre 21 e 25 anos. f) <input type="checkbox"/> Mais de 25 anos

	(1) Nunca	(2) Quase nunca	(3) Raramente	(4) Quase sempre	(5) Sempre
2.	QUALIFICAÇÃO ACADÊMICA				
	2.1- Publica livros e/ou capítulos de livros. (GIL, 1997, p. 16), (LIMA, 2009, p.84-85), (MASETTO, 2005, p.85), (REZER, 2010, p.289).				(1) (2) (3) (4) (5)
	2.2 - Possui publicações em periódicos científicos Qualis/Capes. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.20), (GIL, 1997, p. 16), (GO TANI, 2007, p. 09-22), (LIMA, 2009, p.84-85), (LÜDKE; CRUZ, 2012, p. 27-29), (MASETTO, 2005, p.85), (NOSELLA, 2010, p. 177, 2013), (REZER, 2010, p.289), (SANTOS, 2003, p. 22-38).				(1) (2) (3) (4) (5)
	2.3- Possui publicações em outros periódicos científicos não avaliados pela Capes. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.20), (GIL, 1997, p. 16), (GO TANI, 2007, p. 09-22), (LIMA, 2009, p.84-85), (LÜDKE; CRUZ, 2012, p. 27-29), (MASETTO, 2005, p.85), (REZER, 2010, p.289), (SANTOS, 2003, p. 22-38).				(1) (2) (3) (4) (5)
	2.4 - Revisa periódicos científicos e/ou emiti pareceres. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.20), (GIL, 1997, p. 16), (GO TANI, 2007, p. 09-22), (LIMA, 2009, p.84-85), (LÜDKE; CRUZ, 2012, p. 30) (MASETTO, 2005, p.85), (REZER, 2010, p.289),				(1) (2) (3) (4) (5)
	2.5 - Participa de eventos científicos de sua área. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.20), (GIL, 1997, p. 16), (LIMA, 2009, p.84-85), (LÜDKE; CRUZ, 2012, p. 29), (MASETTO, 2005, p.85), (REZER, 2010, p.289).				(1) (2) (3) (4) (5)
	2.6 – É membro de associações ou órgãos de pesquisa. (GIL, 1997, p. 16), (MASETTO, 2005, p.85), (LIMA, 2009, p.84-85), (LOVISOLO, 2005, p. 71-90); (LÜDKE; CRUZ, 2012, p. 30), (REZER, 2010, p.289).				(1) (2) (3) (4) (5)

	2.7 – Coordena/Participa de grupos de estudo e/ou pesquisa. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.20), (CICILLINI; BARAÚNA; CAMPOS, 2012, p. 93), (CUNHA; 2008, p. 105-136), (GIL, 1997, p. 16), (LIMA, 2009, p. 85), (LÜDKE; CRUZ, 2012, p. 38-43), (MASETTO, 2005, p.85), (MOROSINI, 2008, p. 83-104), (REZER, 2010, p.289).	(1)(2)(3)(4)(5)
	2.8 – Participa de intercâmbios nacionais e internacionais. (GO TANI, 2007, p. 09-22), (MOLINA NETO; MOLINA, 2003, p. 259-278), (PAIVA; 2003, p. 63-80), (KOKUBUN, 2003, p. 09-26).	(1)(2)(3)(4)(5)
	2.9-Elabora e emiti pareceres técnicos/administrativos/educacionais. (TARDIF, 2002, p. 39), (TARDIF, 2000, p.12-13), (MASETTO, 2003, p. 09-194).	(1)(2)(3)(4)(5)
	2.10 – Presta assistência especializada a entidades educacionais (INEP, escolas, MEC, Superintendência de Ensino, Secretaria de Educação, etc.). (BUGARIM; VASCONCELOS; MATOS, 2009, p. 435-442).	(1)(2)(3)(4)(5)
3.	PARTE III QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA	
	3.1 – Desenvolve e participa de cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.31), (ANASTASIOU, 2009, p. 65-66), (ABRAMOWICZ, 2001, p. 140), (BARAÚNA; ÁLVARES, 2006, p.13-26), (CICILLINI; BARAÚNA; CAMPOS, 2012, p. 97-99), (DEBORTOLI; LINHARES; VAGO, 2005, p. 209), (KRASILCHIK, 2012, p. 162), (MALUSÁ, 2003, p.150), (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 247-267).	(1)(2)(3)(4)(5)
	3.2 – Conhece e aplica os princípios do Projeto Político-Pedagógico da IES e do Curso em que atua. (ANASTASIOU, 2009b, p. 54), (BARAÚNA; ÁLVARES, 2006, p.13), (GONZALEZ, 2004, p. 217), (KRASILCHIK, 2012, p. 162), (LÊBE, 2005, p. 28), (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, p. 162, 2008), (SEVERINO, 2009, p. 132), (TARDIF, 2002, p.38).	(1)(2)(3)(4)(5)
	3.3 - Conhece e utiliza a literatura que trata do planejamento, da avaliação da aprendizagem e das metodologias de ensino. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.20-23), (ANASTASIOU, 2009, p. 51) (BARAÚNA; ÁLVARES, 2006, p.13), (CICILLINI; BARAÚNA; CAMPOS, 2012, p. 91), (LÊBE, 2005, p. 28), (MASETTO, 2005, p.85), (MENDES; ANDRÉ, 2012, p. 116-117); (MOREIRA, 2007, p.291), (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, p. 138-162, 2008), (SEVERINO, 2009, p. 138), (VERENGER, 2007, p.41).	(1)(2)(3)(4)(5)
	3.4 - Conhece e utiliza diferentes instrumentos de avaliação. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.23), (ANASTASIOU, 2009b, p. 51), (BARAÚNA; ÁLVARES, 2006, p.13), (LÊBE, 2005, p. 28), (MASETTO, 2005, p.85), (MENDES; ANDRÉ, 2012, p. 116-117), (MOREIRA, 2007, p.291), (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, p. 162, 2008), (SEVERINO, 2009, p. 138), (VERENGER, 2007, p.41).	(1)(2)(3)(4)(5)

	3.5 - Tem a experiência como um dos saberes necessários ao enfrentamento das dificuldades postas na prática docente. (BARAÚNA; ÁLVARES, 2006, p.20), (BORGES, 2005, p. 164), (BORGES, 1998, p.51-54), (CICILLINI; BARAÚNA; CAMPOS, 2012, p. 92), (LÊBE, 2005, p. 28), (LÜDKE; CRUZ, 2012, p. 38). (MACIEL, 2009, p.64), (OLIVEIRA, 2009, p. 107-120), (RAMOS; RAÇA; NASCIMENTO, p. 162, 2008), (TARDIF, 2002, p. 39), (TARDIF, 2000, p.12-13), (TERRA, 2004, p. 281).	(1)(2)(3)(4)(5)
	3.6 – Ministra disciplina(s) de sua área de formação inicial, pertinente(s) a sua formação e atuação acadêmica. (CRUZ, 2011, p.26-44), GONZALEZ, 2004, p. 213-229), (MOREIRA, 2007, p. 15-150), (PIROLO, 1998, p. 159-161), (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008, p. 161-171), (REZER, 2010, p.271-292).	(1)(2)(3)(4)(5)
	3.7 - Ministra palestras/conferências em eventos científicos, nacionais e internacionais. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.20), (GIL, 1997, p. 16), (LIMA, 2009, p.85), (LÜDKE; CRUZ, 2012, p. 29), (MASETTO, 2005, p.85), (REZER, 2010, p.289).	(1)(2)(3)(4)(5)
	3.8 - Conhece e utiliza recursos diversificados e inovadores no processo de ensino-aprendizagem. (CUNHA, 2009b, p. 211-236), (TELES; CAMPOS; LIMA, 2009, p. 391-402), (LUCARELLI; CUNHA, 2009, p. 79-94). (LUCARELLI, 2007, p.75-92).	(1)(2)(3)(4)(5)
	3.09 – Orienta trabalhos de monografia, iniciação científica, dissertação, tese, supervisão de pós-doutorado e outros trabalhos científicos. (LOVISOLO, 2005, p. 71-90); (MACHADO; VIANA, 2010, p. 47-70), (NOSELLA, 2010, p. 177-2013).	(1)(2)(3)(4)(5)
	3.10 - Elabora e desenvolve projetos de ensino/ pesquisa/extensão. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.20-27), (CICILLINI; BARAÚNA; CAMPOS, 2012, p. 93), (GIL, 1997, p. 16), (LIMA, 2009, p.76-85), (LÜDKE; CRUZ, 2012, p. 34), (MASETTO, 2005, p.85), (REZER, 2010, p.289), (SEVERINO, 2009, p. 136).	(1)(2)(3)(4)(5)
4.	PARTE IV – Comentários Professor (a), após sua participação neste instrumento de pesquisa, registre seus comentários, caso considere necessário.	

ANEXOS

ANEXO A	Termo de compromisso da equipe executora	221
ANEXO B	Links para o Currículos Lattes dos pesquisadores	222
ANEXO C	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE	223
ANEXO D	Comprovante de envio do projeto ao CEP/ UFU	225
ANEXO E	Parecer Consubstanciado do CEP/UFU	227

ANEXO A**Termo de compromisso da equipe executora**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**CEP – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
Termo de Compromisso da Equipe Executora**

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa **“DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico”** de acordo com a Resolução 196/96/CNS.

Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna
Orientadora

Sergio Inácio Nunes
Orientando

Uberlândia, 01 de Novembro de 2012

ANEXO B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas**

E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121- Campus S. Mônica – Bl.“G”. CEP 38.400-092–Uberlândia/MG. Telefax: (34)3239-4212

LINKS PARA O CURRÍCULO LATTES DOS PESQUISADORES

Silvana Malusá Baraúna: <http://lattes.cnpq.br/1877760681965074>

Sérgio Inácio Nunes: <http://lattes.cnpq.br/9562169347266284>

ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121- Campus S. Mônica – Bl.“G”. CEP 38.400-092–Uberlândia/MG. Telefax: (34)3239-4212

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado Professor,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Silvana Malusá Baraúna e Sérgio Inácio Nunes.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender como os professores universitários, formados e atuantes nos cursos de licenciaturas em Educação Física, nas IES Federais e Estaduais do Brasil, pensam sobre a qualificação acadêmica e a pedagógica, identificando possíveis interfaces entre elas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Sérgio Inácio Nunes por meio de um link na web que servirá para se adentrar à pesquisa com as opções “concordo participar” ou discordo participar”, lembrando que o instrumento só será aberto a sua participação após o seu aceite.

O instrumento está dividido da seguinte forma: a primeira contém alguns dados que nos permitirão traçar o perfil inicial, tais como: nome (opcional), sexo, idade, tempo de atuação no ensino superior, formação inicial e continuada. A segunda é composta de itens que, segundo os autores em que nos baseamos, dão sustentação à construção da qualificação acadêmica do professor universitário de Educação Física. A terceira parte tem como preocupação a qualificação pedagógica do professor universitário de Educação Física. Assim sendo, nela teremos itens que, baseados na literatura consultada dão sustentação à construção desta categoria. Na quarta e última parte você poderá fazer comentários que considerar necessários.

Lembramos que em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Quanto aos riscos de uma possível identificação após a publicação deste estudo, estes poderão ocorrer devido a uma conjuntura de fatores como a identificação por parte de familiares, por exemplo, que devido a convivência próxima e acesso a uma variedade de informações dos participantes que quando cruzadas com alguns elementos que necessariamente deverão constar das publicações dos resultados permitam a este sujeito, em especial, fazer a identificação do participante da pesquisa. Porém, lembramos mais uma vez que a equipe executora desta pesquisa se compromete de imediato com o sigilo absoluto de sua identidade.

Sua participação irá gerar benefícios a toda comunidade universitária da Educação Física no Brasil, que de posse dos dados disponíveis poderão compreender com mais profundidade como os professores de Educação Física das IES públicas lidam com as qualificações já mencionadas anteriormente.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna pelo e-mail: silmalusa@yahoo.com.br ou com Sérgio Inácio Nunes pelo e-mail sergionu@hotmail.com ou na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 0XX34-32394212.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 0XX34-32394131

Uberlândia, 15 de Fevereiro de 2013

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna
silmalusa@yahoo.com.br

Sérgio Inácio Nunes
sergionu@hotmail.com

ANEXO D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico

Pesquisador: Silvana Malusá Baraúna
Versão: 1

CAAE: 10230912.8.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 052267/2012

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

ANEXO E

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Ideações sobre o acadêmico e o pedagógico

Pesquisador: Silvana Malusa Baradina

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10230912.8.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 267.745

Data da Relatoria: 24/05/2013

Apresentação do Projeto:

Este estudo pretende compreender como os professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Instituições públicas brasileiras tem se relacionado com o universo acadêmico e o pedagógico, identificando possíveis interfaces destes universos na qualidade da prática docente destes profissionais. O instrumento a ser aplicado (questionário) foi validado através da técnica Delphi, onde se contou com a colaboração inicial de 30 especialistas das áreas de Educação e Educação Física. Para a validação foram realizadas três rodadas, onde cada especialista fez sua avaliação e sugeriu as devidas modificações. Na terceira e última rodada contou-se com a participação de 19 especialistas. Após a validação, serão enviados questionários aos professores dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, de Universidades Federais, Institutos Federais de Educação e Universidades Estaduais do Brasil. Os participantes poderão responder o instrumento através de link que será enviado aos possíveis colaboradores.

Hipótese:

- Em função da área de Educação Física ter um histórico marcado por características eminentemente práticas, os pesquisadores supõem que exista grande dificuldade dos professores Investigados em lidar com os dois universos (acadêmico e pedagógico). Sendo assim, acreditam

Endereço: Av. João Neves de Ávila, 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 267.745

que em um confronto entre o acadêmico e o pedagógico, exista maior dificuldade dos sujeitos em lidar com o primeiro.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender como os professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Instituições públicas brasileiras tem se relacionado com o universo acadêmico e o pedagógico, Identificando possíveis Interfaces destes universos na qualidade da prática docente destes profissionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Indicam como riscos a interrupção temporária da pesquisa por não ter a participação imediata de uma amostra significativa. Além disso, indicam como riscos aos sujeitos o risco dos participantes serem identificados. Porém, afirmam que este risco foi eliminado na medida em que somente o pesquisador e sua orientadora terão acesso a site em que os colaboradores entrarão para responder o instrumento.

Benefícios:

Através deste estudo será possível realizar uma análise de como o professor universitário dos cursos de Licenciatura das instituições públicas brasileiras visualizam a qualificação acadêmica e pedagógica. Com a veiculação destes resultados os organismos oficiais terão um dado a mais para ajudar na melhoria da qualidade da formação dos professores de Educação Física do Brasil. Espera-se que este estudo consiga demonstrar a importância do professor universitário de Educação Física investir em sua qualificação acadêmica e pedagógica, buscando contribuir com uma formação profissional de melhor qualidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui méritos para ser executada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Recomendações:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 267.745

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências apontadas no parecer 153.326 foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS: 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: fevereiro de 2014.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

¿ O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

¿ O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e

Endereço: Av. João Neves de Ávila, 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 267.745

descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.

¿ O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária ¿ ANVISA ¿ junto com seu posicionamento.

¿ Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, Item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma.

UBERLÂNDIA, 09 de Maio de 2013

Assinador por:

Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br