

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Evando Carlos Moreira

**CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR:
O CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Campinas
2007

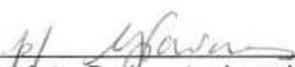
UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
CÉSAR LATTES
DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÃO

DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÃO

Evando Carlos Moreira

**CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR:
O CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por Evando Carlos Moreira e aprovada pela comissão julgadora em 13 de setembro de 2007.



Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal.
Orientador

Campinas
2007

UNESP
BIBLIOTECA CENTRAL
CÉSAR LATINI
DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÃO

UNIDADE BC
Nº CHAMADA
TIUNICAMP M813c
V. _____ EX. _____
TOMBO BCCL 7954
PROC 16.145.07
C _____ D 1
PREÇO 11,00
DATA 10-20/07
BIB-ID 415559

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

M813c 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 / Evando Carlos Moreira, SP: [s.n], 2007.

Orientador: João Batista Andreotti Gomes Tojal.
Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

I. Educação Física. 2. Ensino superior. 3. Pós-graduação. 4. Universidades e Faculdades-Pós-Graduação. 5. Professores-Formação. I. Tojal, João Batista, Andréotti Gomes. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

(dilsa/fef)

Título em inglês: Contributions of the after-graduation programs stricto sensu in the formation and performance of the professors of superior education: the case of the physical education.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Physical Education; Higher Education; *Stricto Sensu* Pos-Graduation Programs; Professor Training.

Área de Concentração: Ciência do Esporte.

Titulação: Doutorado em Educação Física.

Banca Examinadora: Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, Elaine Prodócimo, João Batista Andreotti Gomes Tojal, Margaret Anderáos, Vilma Leni Nista-Piccolo.

Data da defesa: 13/09/2007

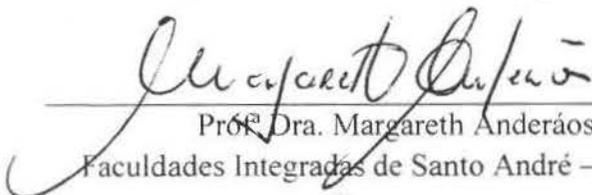
COMISSÃO JULGADORA



Profº Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal
Orientador



Profº Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.ª Dra. Margareth Anderáos
Faculdades Integradas de Santo André – FEFISA

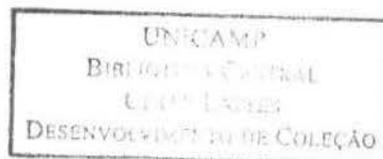


Prof.ª Dra. Elaine Prodócimo
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP



Prof.ª Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

200749617



AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte de vida e libertação, que me embebeda todos os dias no seu amor e faz acreditar num mundo mais justo, mais humano e mais fraterno, crença essa que me mantém em pé todos os dias da minha vida.

À minha esposa Raquel, menina, mulher, amiga, companheira, parceira, lutadora, batalhadora, sonhadora, professora, que dentre tantas possibilidades me fez enxergar um mundo novo, me fez crescer como homem, como pessoa, como professor, como pesquisador, afinal aprendi muito contigo. Durante nossas discussões “acadêmicas” suas sugestões e opiniões sempre foram e continuarão sendo bem-vindas, pois você é uma grande pesquisadora e que desenvolve sua pesquisa todos os dias, no local onde muitos acadêmicos deveriam estar, não nos laboratórios das Universidades, acreditando numa realidade que somente existe para eles, mas nas quadras das escolas. Espero e acredito crescer muito mais, pois ao seu lado não sei o que não pode ser melhor. À você, o meu muito obrigado, mesmo ciente de que quaisquer sejam as palavras jamais conseguirei expressar o meu amor e toda a minha admiração por ti.

Aos meus pais, por me apresentar à simplicidade e o gosto da e pela vida, inculcando valores sem os quais jamais teria me tornado pessoa, buscando de fato, todos os dias, ser mais humano e sensível às necessidades dos outros.

À Miriam, bibliotecária da Fefisa, que sempre me auxiliou na busca de referências que nem sempre estavam ao meu alcance, por sinal, às vezes muito longe, além de “estender os prazos” para que pudesse utilizar da melhor forma possível, o que por seu esforço, passava a ter acesso.

À banca examinadora, pelas contribuições e sugestões que ampliaram esse universo de observação tão rico e complexo, os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil.

Às amigas de trabalho, companheiras dos momentos mais árduos e cansativos de nossas funções profissionais, Margareth, Gláucia e Grace, sei que muitas das minhas indagações não foram partilhadas com vocês, diretamente, mas o cotidiano do nosso ambiente de trabalho, construído numa relação de dedicação e cumplicidade, foi um elemento motivador para o desenrolar da pesquisa.

Aos meus alunos da graduação, por me proporcionar a mudança de compreensão da realidade acerca de seus aprendizados, levando-me freqüentemente a refletir sobre os métodos utilizados no cotidiano da sala de aula e a perceber que mais importante do que “despejar conteúdos” é a maneira como nos apropriamos e como esses são agregados aos valores que orientarão a prática do “ser” professor.

Aos egressos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil. Não foi fácil encontrá-los, muito menos obter respostas aos questionários, porém sem vocês e muitas das palavras de incentivo que obtinha cada vez que abria a “caixa de mensagens” e esta acusava o recebimento de um novo questionário, nada disso poderia ter se concretizado. Espero que muitos de vocês possam abraçar a causa da docência no Ensino Superior como um exercício de humanidade e sensibilidade.

Aos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil. Sem vocês chegar aos egressos seria impossível, obrigado!

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal, humano, que com sua maneira de ser e estar no mundo, muito contribuiu para minha formação acadêmica e profissional, afinal, já se vão oito anos de intenso trabalho, desde o garoto, recém-formado e que você não conhecia, até hoje, espero não tê-lo decepcionado, obrigado pela confiança e pelos momentos de apropriação de conhecimento que obtive ao seu lado, acredite esse não será o último agradecimento que farei a sua pessoa, pois lhe serei grato para sempre.

RESUMO

A intenção deste estudo é verificar como e em que circunstância o processo de formação de Mestres e Doutores em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil contribui para atuação dos docentes de Ensino Superior nos cursos de formação de professores de Educação Física de forma que os mesmos possam interferir na preparação específica para essa atuação profissional e, por conseqüência, contribuam para a formação de profissionais que pensem, discutam, reflitam e atuem na sociedade a partir do entendimento do ser humano numa dimensão holística, integralizada e não fragmentada. Para tanto, em um primeiro momento, ocorreu nesta pesquisa descritiva, uma revisão literária sobre os modelos de Universidade existentes e como os mesmos se caracterizam e interferem na compreensão da concepção de ser humano e de sociedade que os profissionais adquirem, bem como o surgimento da Universidade no Brasil, possibilitando o entendimento do estágio de desenvolvimento existente em nosso país, procurando situar como surgiram as primeiras manifestações de Formação Profissional em Educação Física. Discute-se ainda a problemática da especialização e fragmentação do conhecimento na atualidade expressas no Ensino Superior brasileiro e as crises que derivam dessa questão. São apresentados os pressupostos de organização e administração do Ensino Superior e o compromisso das Instituições Superiores com a preparação de profissionais para o mercado de trabalho, em específico para a atuação como professor junto ao processo do Ensino Formal que ocorre na Educação Básica. Por fim, discute-se a formação de professores para atuar no Ensino Superior, apontando a necessidade de formar formadores e, posteriormente, são destacadas as principais características encontradas no cenário atual na formação de professores para o Ensino Superior na área da Educação Física. O universo de pesquisa abrange os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil que conferiram titulação nos últimos cinco anos. A pesquisa envolve a coleta de dados dos objetivos/ finalidades dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, além de questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa: alunos egressos desses Programas, tanto objetivos/ finalidades como as respostas do questionário foram submetidos à técnica de análise de conteúdo. Vale ressaltar que os egressos foram definidos pela amostragem estratificada proporcional. De posse desses dados realizou-se o confronto das informações coletadas com a finalidade de identificar a correspondência entre as informações obtidas nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física com a área em que esses docentes atuam, de maneira a promover agregação de conhecimentos, que proporcionem a melhoria do exercício da docência no Ensino Superior na formação de professores. Constata-se que os Programas Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, em sua maioria, declaram a partir de seus objetivos, que buscam produzir pesquisa e formar docentes para o Ensino Superior, porém os egressos desses Programas afirmam que organização desses cursos prioriza, no desenvolvimento de suas ações, a busca pela produtividade científica em detrimento a formação para docência no Ensino Superior, oferecendo poucas oportunidades, muitas vezes de forma isolada, esporádica e pouco discutida, refletida e aprofundada para o exercício docente o que acaba comprometendo o processo formativo desses profissionais e, conseqüentemente, a formação dos futuros professores de Educação Física que serão alunos desses professores. Entende-se que esses problemas sejam fruto do processo avaliativo pelo qual os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física passam, exigindo esforços no sentido da produtividade científica, relegando a um segundo plano a formação docente. Sugere-se assim, que se repense ou sejam elaboradas formas de avaliação diversificadas, garantindo o bom desenvolvimento de cada segmento dos Programas. Por fim, faz-se necessário e urgente

redimensionar a dinâmica desses Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, com vistas a garantir avanços no campo da formação docente, o que pode ocorrer com a execução de um planejamento que ofereça e desenvolva áreas de concentração e linhas de pesquisa específicas para o estudo, análise e construção de conhecimentos que proporcionem a qualificação de futuros docentes para o ensino nos cursos de formação de professores de Educação Física na Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Superior; Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*; Preparação Docente.

MOREIRA, Evando Carlos. **Contributions of the after-graduation programs stricto sensu in the formation and performance of the professors of superior education: the case of the physical education.** 2007. 427f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ABSTRACT

This study aims to verify the circumstances and the means by which masters and PHD training process in *Stricto Sensu* Pos- Graduation Programs in Physical Education, in Brazil, contribute for professors actuation in Physical Education teachers training courses in order to interfere in this specific training for this professional actuation and, as a result, might contribute for the training of professionals who consider, discuss, reflect on and act in society with the comprehension of the human being in a holistic dimension, integrated and not fragmented. For that, at the first moment, there is a literary revision about the universities models, dealing with how they are characterized and how they interfere on the comprehension of human being and society conception acquired by the professionals; it also deals with the university appearance in Brazil in order to understand the development in that country, trying to explain how the first professional trainings manifestations in Physical Education appeared. It discusses the specialization and the knowledge fragmentation problems nowadays, expressed by Brazilian higher education, and the crisis that come from this matter. It also presents the propositions of higher education organization and administration and the higher education institutions commitment to professionals training to job market, specifically to the teacher actuation in basic education. Finally, it discusses the professors training process, pointing out the necessity of training trainers and, after that, the main professors training characteristics in nowadays context. The search universe comprehends the *Stricto Sensu* Physical Education Pos-Graduation Programs which offered titles in the last five years. The search presents a data collection of the objectives/ aims of *Stricto Sensu* Physical Education Pos-Graduation Programs, and questionnaires applied to students trained by these programs, and both, questionnaires and objectives/aims are analyzed by content analysis technique. It is important to point out that the students were defined by the proportional stratified sample. After the data collection, the information was confronted in order to identify the similarity between the information given by the programs and the information given by the students. It noticed that programs emphasize they seek for search and professors training, but the students declare that the priority of these programs organization is scientific production, putting the higher education professional training in a second plan, offering few opportunities, isolated, for many times, sporadic and few discussed, few reflected and superficial to the professor practice. This affects the training process and, as a result, affects these professors students training. It shows that these problems are the consequence of the assessment process, by which the Pos-Graduation Programs passes, demanding scientific production, disregarding the professional training. It suggests that new assessment forms might be reflected and elaborated, in order to ensure a good development to each segment of the Programs. Finally, it is necessary and urgent to reorganize these Programs dynamics, seeking to ensure advances in the teachers training, what might be done carrying out a plan which offers and develops concentration areas and specific scientific lines for the searches; knowledge analysis and construction in order to give quality to the future professors in Physical Education Courses, who will train qualified teachers for Basic Education.

Keywords: Physical Education; Higher Education; *Stricto Sensu* Pos-Graduation Programs; Professor Training.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Número de estudantes das escolas superiores no Brasil - de 1932 a 1945..	53
TABELA 2	Número de estudantes das escolas superiores no Brasil - de 1960 a 1976..	61
TABELA 3	Cursos de Graduação Presenciais e Formas de Organização Acadêmica...	103
TABELA 4	Número de mestres e doutores nas Instituições de Ensino Superior.....	104
TABELA 5	Número de mestres e doutores nas Instituições de Ensino Superior da Região Sudeste.....	105
TABELA 6	Número de mestres e doutores nas Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo.....	106
TABELA 7	Amostragem de egressos de Programa de Pós-Graduação que participaram da pesquisa.....	175
TABELA 8	Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 1.....	188
TABELA 9	Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 1.....	188
TABELA 10	Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 1.....	193
TABELA 11	Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 1.....	194
TABELA 12	Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 2.....	196
TABELA 13	Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 2.....	197
TABELA 14	Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 2.....	200
TABELA 15	Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 2.....	201
TABELA 16	Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 3.....	203
TABELA 17	Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 3.....	204
TABELA 18	Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 3.....	208
TABELA 19	Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 3.....	208
TABELA 20	Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 4.....	210

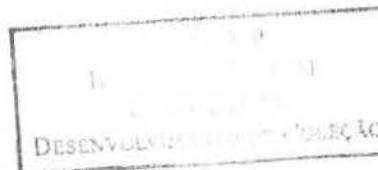


TABELA 21	Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 4.....	211
TABELA 22	Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 4.....	214
TABELA 23	Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 4.....	215
TABELA 24	Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 5.....	217
TABELA 25	Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 5.....	217
TABELA 26	Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 5.....	221
TABELA 27	Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 5.....	222
TABELA 28	Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 6.....	222
TABELA 29	Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 6.....	224
TABELA 30	Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 6.....	228
TABELA 31	Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 6.....	228
TABELA 32	Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 7.....	230
TABELA 33	Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 7.....	231
TABELA 34	Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 7.....	234
TABELA 35	Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 7.....	234
TABELA 36	Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 8.....	236
TABELA 37	Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 8.....	237
TABELA 38	Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 8.....	241
TABELA 39	Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 8.....	242
TABELA 40	Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 9.....	244
TABELA 41	Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 9.....	244

TABELA 42	Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 9.....	248
TABELA 43	Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 9.....	248
TABELA 44	Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 10....	250
TABELA 45	Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 10.....	251
TABELA 46	Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 10.....	254
TABELA 47	Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 10.....	255
TABELA 48	Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 11....	257
TABELA 49	Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 11.....	257
TABELA 50	Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 11.....	261
TABELA 51	Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 11.....	262
TABELA 52	Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 12....	263
TABELA 53	Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 12.....	264
TABELA 54	Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 12.....	266
TABELA 55	Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 12.....	267
TABELA 56	Unidades de Contexto e a frequência com que aparecem em cada Programa de Pós-Graduação.....	269
TABELA 57	Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Todas as Universidades.....	272
TABELA 58	Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Todas as Universidades.....	272
TABELA 59	Categorias e respectivas quantidades de Unidades de Contexto da Questão 3 em cada Programa de Pós-Graduação.....	273
TABELA 60	Categorias e respectivas quantidades de Unidades de Contexto da Questão 4 em cada Programa de Pós-Graduação.....	274

TABELA 61	Categorias e respectivas quantidades de Unidades de Contexto da Questão 5 em cada Programa de Pós-Graduação.....	277
TABELA 62	Condição adquirida após concluir Programa de Pós-Graduação – Todas as Universidades.....	280
TABELA 63	Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Todas as Universidades.....	281
TABELA 64	Categorias e respectivas quantidades de Unidades de Contexto da Questão 8 em cada Programa de Pós-Graduação.....	282

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Comparação entre a ação do pesquisador e a ação docente.....	138
QUADRO 2	Programas de Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação Física.....	155
QUADRO 3	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Castelo Branco.....	136
QUADRO 4	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Salgado de Oliveira.....	157
QUADRO 5	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Estadual Paulista.....	157
QUADRO 6	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal de Minas Gerais.....	157
QUADRO 7	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	158
QUADRO 8	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade do Estado de Santa Catarina.....	158
QUADRO 9	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade de Brasília.....	158
QUADRO 10	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Católica de Brasília.....	159
QUADRO 11	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal do Espírito Santo.....	159
QUADRO 12	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal de Viçosa/ Universidade Federal de Juiz de Fora.....	159
QUADRO 13	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal do Paraná.....	160
QUADRO 14	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Estadual de Londrina/ Universidade Estadual de Maringá.....	160
QUADRO 15	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Gama Filho....	160
QUADRO 16	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal de Pelotas.....	161

QUADRO 17	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal de Santa Catarina.....	162
QUADRO 18	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade de São Paulo..	163
QUADRO 19	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Estadual de Campinas.....	164
QUADRO 20	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Metodista de Piracicaba.....	164
QUADRO 21	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade São Judas Tadeu.....	165
QUADRO 22	Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Cruzeiro do Sul.....	165

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 UNIVERSIDADE: DOS MODELOS EXISTENTES PELO MUNDO AO SURGIMENTO NO BRASIL.....	29
2.1 Modelo Francês.....	29
2.2 Modelo Inglês.....	30
2.3 Modelo Alemão.....	31
2.4 Modelo Norte-Americano.....	32
2.5 Modelo Socialista.....	34
2.6 Um Modelo Emergente.....	34
2.7 O Surgimento do Ensino Superior no Brasil.....	37
2.8 O Ensino Superior no Brasil-Colônia.....	41
2.9 O Ensino Superior no Brasil-Império.....	43
2.10 O Ensino Superior no Brasil-República.....	46
2.10.1 O ensino superior na República Velha.....	46
2.10.2 O ensino superior na República Nova.....	50
2.10.3 O ensino superior de 1945 ao início da ditadura militar.....	54
2.10.3.1 A modernização do ensino superior.....	58
2.10.4 O ensino superior Pós 64.....	61
2.10.4.1 A presença da USAID no ensino superior brasileiro.....	64
2.10.4.2 A reforma universitária.....	68
2.10.4.3 Os reflexos da reforma universitária na atualidade.....	70
2.11 Um Modelo de Universidade para Educação Física?.....	72
3 ENSINO SUPERIOR: CRISES, FRAGMENTAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO.....	77
3.1 As Crises.....	79
3.1.1 Crise de hegemonia/ identidade.....	80

3.1.1.1 Alta cultura <i>versus</i> cultura popular.....	81
3.1.1.2 Educação <i>versus</i> trabalho.....	82
3.1.1.3 Teoria <i>versus</i> prática.....	83
3.1.2 Crise de legitimidade.....	85
3.1.3 Crise de institucional.....	86
3.2 Especialização e Fragmentação.....	88
4 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O COMPROMISSO COM A QUALIDADE NA ATUAÇÃO.....	99
4.1 Responsabilidades das Instituições de Ensino Superior no Brasil: do ideal para o real.....	99
4.2 As Mudanças na Formação Profissional em Educação Física: o processo.....	108
4.2.1 Resolução CNE/ CP 1/1999.....	109
4.2.2 Parecer CNE/CP 009/2001.....	110
4.2.3 Parecer CNE/CP 21/2001.....	115
4.2.4 Parecer CNE/CP 27/2001.....	116
4.2.5 Parecer CNE/CP 28/2001.....	117
4.2.6 Resoluções CNE/ CP 1 e 2 de 2002 e a Resolução CNE/ CES 7 de 2004..	118
4.3 As Mudanças na Formação Profissional em Educação Física: o produto.....	119
5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR: A NECESSIDADE DE FORMAR “FORMADORES” DE PROFESSORES.....	123
5.1 As Necessidades da Formação do Professor de Ensino Superior.....	126
5.2 O Quadro Atual da Formação de Professores para o Ensino Superior: O Caso da Educação Física.....	150
5.2.1 Os Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação Física no Brasil.....	152

6 METODOLOGIA.....	167
6.1 Processo de Pesquisa.....	167
6.2 Universo e Amostra.....	172
6.3 Sujeitos da Pesquisa.....	174
6.4 Instrumentos de Pesquisa.....	176
7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	177
7.1 Objetivos e/ ou Finalidades dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física do Brasil.....	177
7.1.1 Universidade 1.....	178
7.1.2 Universidade 2.....	179
7.1.3 Universidade 3.....	179
7.1.4 Universidade 4.....	180
7.1.5 Universidade 5.....	180
7.1.6 Universidade 6.....	182
7.1.6 Universidade 7.....	183
7.1.8 Universidade 8.....	183
7.1.9 Universidade 9.....	184
7.1.10 Universidade 10.....	184
7.1.11 Universidade 11.....	185
7.1.12 Universidade 12.....	186
7.2 Respostas dos Egressos dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física do Brasil.....	186
7.2.1 Universidade 1.....	187
7.2.2 Universidade 2.....	196
7.2.3 Universidade 3.....	203
7.2.4 Universidade 4.....	210
7.2.5 Universidade 5.....	216
7.2.6 Universidade 6.....	223

7.2.7 Universidade 7.....	230
7.2.8 Universidade 8.....	236
7.2.9 Universidade 9.....	243
7.2.10 Universidade 10.....	250
7.2.11 Universidade 11.....	257
7.2.12 Universidade 12.....	263
7.3 Categorização das Unidades de Contexto dos Objetivos dos Programas de Pós-Graduação.....	268
7.4 Categorização das Unidades de Contexto das Questões Abertas Respondidas pelos Egressos dos Programas de Pós-Graduação e Apresentação dos Dados Gerais das Questões Fechadas.....	271
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO.....	285
REFERÊNCIAS.....	301
APÊNDICE A – Carta-questionário aos egressos de Programa de Pós-Graduação.....	311
ANEXO A – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 1.....	314
ANEXO B – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 2.....	328
ANEXO C – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 3.....	341
ANEXO D – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 4.....	351
ANEXO E – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 5.....	362
ANEXO F – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 6.....	372
ANEXO G – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 7.....	380

ANEXO H – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 8.....	384
ANEXO I – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 9.....	392
ANEXO J – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 10.....	402
ANEXO K – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 11....	411
ANEXO L – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 12....	425

1 INTRODUÇÃO

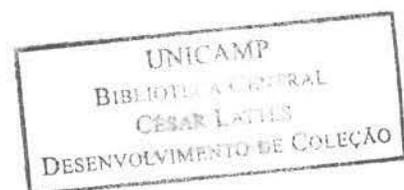
A partir de algumas observações realizadas no decorrer da participação enquanto acadêmico do curso de formação profissional em Educação Física, em que o conhecimento recebido sempre esteve mais relacionado com as tarefas a serem cumpridas como professor de escola é que surgiu o interesse a respeito das condições institucionais oferecidas para essa formação.

O que sempre se observou é que a formação oferecida ocorria de maneira bastante técnica, pois aparentemente o interesse estava na obtenção de instrumentos que induzissem o aluno a apreender as seqüências de atividade na exata forma como a mesma seria transmitida, visando que, depois pudesse ocorrer a repetição com boa desenvoltura, o que por sua vez, representava um aprendizado por modelos, geralmente estereotipado e eivado de vícios e distorções esportivizadas.

Obviamente a formação em Educação Física poderia permitir esse tipo de aplicação prática, julgada muitas vezes adequada para o desporto e as iniciativas de aprendizado e treinamento, contudo, inadequada para a preparação de professores que devem oferecer aos seus alunos as mais diferenciadas vivências e convivência com as questões do conhecimento sobre a educação, saúde, qualidade de vida, cidadania e tantos outros aspectos da vida, considerando que a formação do profissional na área da educação deve antes de tudo, preparar o futuro professor para desenvolver suas ações com seres humanos e não apenas com as manifestações culturais que se constituíram até então.

Dessa forma, essa preparação profissional, para exercer a função de professor, deveria ocorrer em um ambiente no qual os conhecimentos sobre o ser humano, suas capacidades, necessidades, possibilidades e desejos, pudessem ser analisados sob diferentes aspectos, para o que o indicado seria que essa preparação fosse desenvolvida num processo estritamente acadêmico, profissional.

Baseado em estudos anteriores pressupõe-se que a formação profissional em Educação Física atual é resultado de uma conduta formadora de profissionais aptos a trabalharem com a prática de atividades físicas, não com seres humanos que praticam atividade física, muito



menos que considere o movimento como algo intencional e que o ser humano faz para buscar a satisfação pessoal.

Os currículos dos cursos de formação profissional em Educação Física, apesar da existência de Diretrizes Curriculares adequadas à realidade e capacidade esperada na formação profissional, são muito atrelados às disciplinas que formam o técnico de modalidades esportivas, preso ao produto da técnica e não aquele profissional que possibilitará a difusão do conhecimento “a partir” das manifestações corporais.

Isso faz com que a prática (ou seria repetição!?) das manifestações corporais não seja discutida em suas dimensões mais profundas, que abordam sim, seus aspectos técnicos, mas que também discutem suas condições sociais, políticas, cognitivas, afetivas sob diversos pontos de vista, principalmente daqueles que ensinam e dos que aprendem.

Alguns anos após o período de conclusão da graduação em Educação Física houve o convite para atuar como docente de Ensino Superior em uma Instituição que oferecia a formação profissional na mesma área e dessa forma participar do processo de preparação de professores. Essa condição despertou uma série de questionamentos:

Como formar adequadamente o professor de Educação Física para a Educação Básica? Qual a habilitação adequada para quem atua nessa área do Ensino Superior? A preparação dos docentes do Ensino Superior oferece condições para, de fato, atuarem como formadores de professores? A titulação acadêmica, muito exigida pelas Instituições de Ensino Superior, por efeito de lei, prepara o docente para esse tipo de exercício ou forma pesquisador? O conhecimento obtido nos cursos de Mestrado e Doutorado aproxima o profissional do Ensino Superior da realidade de formação de professores ou o mundo acadêmico está distante da inserção prática? Para que finalidade, o conhecimento que os professores das Instituições de Ensino Superior produziram em suas dissertações e teses serviu: Para atender a pressão da instituição? Manter o posto de trabalho? Ou contribuiu significativamente para sua prática docente na preparação dos futuros professores? Não seria essa busca de atendimento às exigências institucionais/ legais, responsável pela fragmentação e especialização dos saberes e o entendimento de um ser humano cada vez menos integral?

A idéia de fragmentação surge pela compreensão da necessidade da ocorrência de estudos, análises e preparação profissional adequada segundo os conceitos advindos da Teoria da Complexidade, tão discutida e defendida nas obras de Edgar Morin.

Esse autor afirma que a sociedade do conhecimento fragmentou-se de tal forma que vive-se o mundo das especializações, em que idéias gerais não têm vez. Mas como considerar e compreender as especialidades sem entender e mesmo compreender que as mesmas pertencem a um universo maior, holístico e mais complexo?

Com esse entendimento e percepção e com as inquietações que anteriormente foram destacadas é que se organiza esse estudo que ora se desenvolve.

Visando dar conta da missão estabelecida, considera-se que algumas questões devam ser identificadas a partir de revisões bibliográficas e documentais, principalmente em seus aspectos legais.

Para um melhor entendimento discorre-se sobre a redação deste estudo, cujo objetivo principal será: Verificar como e em que circunstância e medida os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* desenvolvidos na área da Educação Física brasileira têm contribuído, a partir da visão dos egressos, para a qualificação e atuação na preparação de professores de Educação Básica para a disciplina da Educação Física de maneira que esses pensem, discutam, reflitam e atuem na sociedade a partir do entendimento do ser humano numa dimensão integral e holística.

Especificamente busca-se propor uma análise acerca das exigências estabelecidas para os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, como e se as mesmas contribuem para atuação dos docentes de Ensino Superior.

Tem-se ainda como intenção apontar a necessidade de redimensionar a organização dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* desenvolvidos na área da Educação Física de forma a considerar as necessidades específicas dessa área e não uma adequação aos critérios de outras áreas.

Dessa forma, no segundo capítulo apresentam-se os modelos de Universidade existentes no mundo e como os mesmos se caracterizam e interferem na compreensão da concepção de ser humano e de sociedade que os profissionais adquirem, faz-se um destaque ao surgimento da Universidade no Brasil, que data do século XVI, portanto, apenas algumas décadas depois do descobrimento, buscando entender esse processo até os dias atuais. Essa análise visa entender o estágio de desenvolvimento existente em nosso país, procurando identificar e situar no universo do Ensino Superior como surgiram as primeiras manifestações de Formação Profissional em Educação Física no Brasil.

O terceiro capítulo destaca a problemática da existência da especialização e fragmentação do conhecimento na atualidade expressas no Ensino Superior brasileiro. Procura-se dessa forma identificar, analisar e discutir como a Universidade brasileira lida com tais situações, tendo em vista as crises que esse sistema vem enfrentando nos últimos anos, ou seja: a crise da hegemonia/ identidade, a crise da legitimidade e a crise institucional.

Os pressupostos de organização e administração do Ensino Superior e o compromisso das Instituições Superiores com a preparação de profissionais para o mercado de trabalho, em específico para a atuação como professores junto ao processo do Ensino Formal que ocorre na Educação Básica, independente da área do conhecimento e da profissão é a temática do quarto capítulo. Destaca-se ainda nesse capítulo, os caminhos que a legislação específica do Conselho Nacional de Educação do Ministério de Educação do Brasil estabelece que devam ser trilhados para a formação de professores, e, por consequência, dos professores de Educação Física, para atuarem junto à disciplina Educação Física na Educação Básica além das possibilidades de desenvolvimento dos cursos de graduação, de licenciatura, nas Instituições de Ensino Superior e o quadro atual do Ensino Superior no Brasil.

O quinto capítulo versa sobre a formação de profissionais para atuarem como docentes no Ensino Superior, apontando a necessidade de “formar formadores”. Posteriormente, são discutidos os aspectos de formação desses docentes, Mestres e Doutores, tratando especificamente da Educação Física, aspectos principais e legais na organização do corpo docente das Instituições de Ensino Superior. Nele serão apresentadas também as principais características encontradas no cenário atual na formação de docentes, em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, para o Ensino Superior na área da Educação Física no Brasil, o que pode proporcionar uma melhor visibilidade da problemática aqui referida.

O sexto capítulo aborda a questão da metodologia aplicada nesse estudo. Devido as características do objeto abordado, considerou-se adequada a aplicação de uma pesquisa de cunho qualitativo, sem a intenção de classificar, quantificar ou mensurar informações (CERVO; BERVIAN, 1996), mas buscando, contudo, descrever de forma segura os dados identificados, e assim, optou-se pela adoção de procedimentos proporcionados pela pesquisa descritiva, que por sua vez busca observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem a intenção de manipulá-los, buscando fazê-lo de forma a descobrir a frequência das relações e das conexões de um dado fenômeno com outros, bem como sua natureza e caracterização. (OLIVEIRA, 2000).

Para tanto, se processará uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977), pois esta possibilita estabelecer categorias por meio de aproximação das informações obtidas junto aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil que compõem o universo, a saber:

- Ciência da Motricidade Humana – Universidade Castelo Branco, RJ;
- Ciências da Motricidade – Universidade Estadual Paulista, SP;
- Ciências do Movimento Humano – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS;
- Ciências do Movimento Humano – Universidade do Estado de Santa Catarina, SC;
- Educação Física – Universidade Federal de Minas Gerais, MG;
- Educação Física – Universidade Católica de Brasília, DF;
- Educação Física – Universidade Federal do Paraná, PR;
- Educação Física – Universidade Gama Filho, RJ;
- Educação Física – Universidade Federal de Santa Catarina, SC;
- Educação Física – Universidade de São Paulo, SP;
- Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, SP
- Educação Física – Universidade Metodista de Piracicaba, SP;
- Educação Física – Universidade São Judas Tadeu, SP;

Consideraram-se nos Programas de Pós-Graduação acima elencados para o estudo, seus objetivos e/ ou finalidades. Os resultados identificados serão confrontados com as informações coletadas junto aos Coordenadores dos respectivos Programas que indicaram o nome dos egressos dos anos de 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006. Tal abordagem foi realizada via correio eletrônico, visando favorecer a coleta de dados, tornando-a inclusive mais ágil.

Os sujeitos da pesquisa, professores titulados pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, identificados a partir dos Coordenadores dos respectivos Programas foram definidos pela amostragem estratificada proporcional que, segundo Gil (1999), se caracteriza pela seleção de uma determinada amostragem a partir do tamanho de cada subgrupo considerado na pesquisa.

Assim, do número total de egressos titulados teve-se como amostra 25% de cada Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o que possibilitou que não ocorresse números idênticos entre os respondentes de cada curso, devido a diferença no universo de professores neles titulados.

Objetiva-se dessa forma, identificar se existe correspondência entre as informações obtidas nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* com a área em que esses docentes atuam, de maneira a promover agregação de conhecimentos, que proporcionem a melhoria do exercício na docência de Ensino Superior nos cursos de graduação, para a formação de professores para a Educação Básica, especificamente no componente curricular Educação Física.

No sétimo capítulo apresentam-se os dados obtidos junto aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, especificamente seus objetivos, além das respostas dos respectivos egressos. Para tanto, realizou-se a análise de conteúdo das informações obtidas, bem como a interpretação do que foi encontrado.

Por fim, no último capítulo, sugere-se a partir dos resultados obtidos pela análise dos dados levantados no estudo, que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física existentes no Brasil e aqui analisados, reorganizem o oferecimento das disciplinas, bem como o desenvolvimento de cada uma delas, com vistas à construção de conhecimentos que proporcionem a qualificação de futuros docentes para o ensino nos cursos de graduação, de Licenciatura, para formação de professores para a disciplina Educação Física na Educação Básica.

Entende-se como necessário, que todos os Programas de Pós-Graduação oportunizem, como atividades obrigatórias, os estágios e/ ou práticas docentes, conduzindo o aluno ao contato com situações que favorecerão o desenvolvimento de habilidades para docência.

Julga-se ainda como essencial, que os Programas de Pós-Graduação ofereçam disciplinas que discutam a didática e a metodologia de ensino para o nível superior, visto a diferença de formação inicial que os alunos do Programa apresentam, bem como a grande distinção em ser professor de Educação Física numa escola de Educação Básica e ser professor num curso superior.

Não se está negando a importância da pesquisa para o desenvolvimento do ser professor, porém a falta de domínio de técnicas de manejo e condução de aulas, não de modelos prontos, mas compreensão da imprevisibilidade que acompanha cotidianamente o trabalho do

professor, ocasionará aulas cada vez menos produtivas e que pouco contribuirão para formação do futuro professor.

Compreende-se que a busca pela produção científica é de suma importância para o desenvolvimento de uma Educação Física de qualidade, porém a ausência de professores de Educação Física qualificados nas quadras e pátios das escolas para aplicar e desenvolver tais teorias não permitirá que a produção de pesquisa se sustente com as “próprias pernas”, visto que precisa da realidade diária de cada professor e de cada aluno, bem como daquilo que estes sentem todos os dias.

Porém, sabe-se que a realidade de exigências estabelecidas aos Programas de Pós-Graduação é muito rígida, isso pode ser confirmado com as manifestações dos próprios egressos e deste que escreve, pois há um aquartelamento acadêmico que não permite, ou de certa forma coíbe a expressão livre dos estudos que cada um produz, assim a produção não tem um “escoamento livre”, pois todos devem se remeter aos meios de divulgação científica que adquiriram “status” acadêmico, pouquíssimos por sinal, verdadeiros grupos fechados, que pouco se abrem àqueles que a ele não pertence, dificultando ainda mais o trajeto produtivo daqueles que são obrigados a produzir pesquisas.

Pensar no futuro da Educação Física é pensar nos professores que se formam aos milhares a cada ano, e antes de pensar neles, deve-se pensar naquele que será seu “tutor”, responsável por desvelar esse universo magnífico da área, mas para que essa ação ocorra de maneira adequada muito deve ser feito e o primeiro passo é reconhecer a complexidade do saber e não buscar sua fragmentação, como se fosse possível, a partir da “aglutinação” das partes, reconhecer, interpretar e compreender o todo.

2 UNIVERSIDADE: DOS MODELOS EXISTENTES PELO MUNDO AO SURGIMENTO NO BRASIL

Para que se entenda a realidade do Ensino Superior brasileiro, e por conseqüência o processo de formação profissional em Educação Física em nível superior faz-se necessário entender os modelos de Ensino Superior que orientaram a organização dos mais diferentes tipos de Universidade ao longo da história e que influenciaram a atual estrutura do Ensino Superior brasileiro.

Ribeiro (1982) afirma que as estruturas universitárias são produtos das experiências históricas de seus povos, refletindo assim o desenvolvimento social. Essa sociedade espera novas possibilidades de ação derivadas do entendimento da realidade carente de novos serviços.

Segundo o autor, aos países em estágio de desenvolvimento a Universidade deve reverter essa relação de dependência do desenvolvimento social, ao pensamento de uma estrutura que acelere o processo desenvolvimentista. Cabe assim, à Universidade, sair da condição de reprodutora do modelo vigente para transformadora da sociedade.

Dessa forma, destacam-se a seguir os vários modelos de Universidade que surgiram no decurso da história e, que influenciaram a estruturação do Ensino Superior brasileiro.

2.1 Modelo Francês

Para Prota (1987) o nascimento do modelo francês ocorre com a busca do rompimento com o modelo instituído e monopolizado pela Igreja, destituindo todo clero das atividades de ensino, fato ocorrido em meados do século XVIII. Defendeu-se a laicização da educação oficial no país. Assim, a Educação torna-se agente propulsor do progresso cultural, político e social, por meio da difusão da ciência e da cultura como um instrumento de emancipação e libertação do homem.

Rossato (1998) por sua vez, afirma que o modelo francês de Universidade data do século XIX, sendo a mesma colocada a serviço do Estado, tendo uma forte influência napoleônica.

Assim, a Universidade apresentava características: totalitarista, centralizadora, doutrinadora, domesticadora e seus professores eram vistos como um exército a serviço do Estado, submissos, tendo a responsabilidade de formar mentalidades idênticas e generalizadas. (PROTA, 1987).

Para Goergen (2000) o modelo de Universidade francês assume uma condição cartesiana, pois objetiva dominar e instrumentalizar a natureza, criando conhecimento e formas para produção à serviço do Estado.

Ribeiro (1982) afirma que esse modelo é fruto dos impactos da Revolução Industrial, portanto, produto de um impacto na sociedade, que por sua vez, busca a resolução dos problemas então estabelecidos.

Atualmente, são Instituições públicas de caráter científico, profissional e cultural, tendo autonomia administrativa e financeira, dirigidas por conselhos e oferecem formação profissional simultânea à formação científica, porém, existe uma preocupação excessiva com a preparação de profissionais para concursos públicos, tornando a tarefa da pesquisa algo secundário.

Sobre essa ênfase de preparação profissional, Ribeiro (1982) afirma que isso ocorre essencialmente para eleger intelectuais com perfil humanístico e não para selecionar pesquisadores ou cientistas.

2.2 Modelo Inglês

Segundo Rossato (1998) o modelo inglês deriva das Universidades de Oxford e Cambridge, fundadas respectivamente nos séculos XII e XIII. Essas Universidades foram constituídas a partir dos *Colleges*, que tinham autonomia para contratar professores e admitir estudantes, porém eram mantidas pelo governo.

Ribeiro (1982) destaca que as Universidades de Oxford e Cambridge foram originalmente organizadas para educar os filhos da nobreza e de pessoas de alto *status* social, para que futuramente pudessem assumir papéis relevantes na sociedade e também para o desfrute da riqueza.

Rosseto (1998) destaca que as Universidades tinham a função de preparar o indivíduo moral e profissionalmente, dessa forma é entendida como um lugar de ensino antes de ser um lugar de pesquisa.

A idéia central desse modelo de ensino baseia-se na aspiração que o indivíduo precisa ter para obter o saber, assim, o acesso ao conhecimento é o ponto alto das discussões, pois o mesmo humaniza as pessoas.

Com o passar dos séculos, mais precisamente a partir da segunda metade do século XIX, com a Revolução Industrial, foram criadas Instituições de Ensino Superior que selecionavam alunos de classe média para a formação de médicos, engenheiros, agrônomos. (RIBEIRO, 1982).

Surge ainda, um sem número de Instituições de Ensino Superior, cada uma atendendo a determinada necessidade.

Justifica-se assim, os comentários de Prota (1987), sobre a organização do Ensino Superior inglês, afirmando que não existe um modelo único de Universidade, pelo contrário, todas têm plena autonomia de resolver seus problemas e alterar sua estrutura. Vale destacar que os recursos financeiros recebidos para manutenção das Instituições têm origem no Estado, que não interfere na administração, e do setor industrial, que aspira ter em seu quadro de funcionários excelentes profissionais.

Esse modelo integra Universidade, escola e indústria, tornando o ensino superior um dos mais desenvolvidos do mundo.

2.3 Modelo Alemão

Prota (1987) afirma que as primeiras Universidades alemãs datam do século XIV, tendo a função de formar o clero.

Com o passar dos séculos, a Universidade alemã teve que se adaptar às novas condições sociais, sendo que a grande mudança ocorre com o advento da Revolução Industrial, tendo como pioneiros os ingleses e franceses, o que gerou na Alemanha um excedente de mão-de-obra exportável, deslocado do trabalho agrícola para o trabalho industrial, que por sua vez não tinha condições para absorver todos os trabalhadores.

Assim, coube a Humboldt, filósofo e Ministro da Educação, pensar um novo modelo de Universidade, baseado no “saber”, assim a ciência instaurou-se, de fato, na Universidade, não existindo preocupação com a transmissão de conteúdos, mas com o processo que conduz ao conhecimento. (PROTA, 1987).

Ribeiro (1982) destaca que a Universidade alemã surgiu com um espírito nacionalista, tendo a missão de integrar o país e de adequar a cultura local à civilização industrial.

Para Goergen (2000) o modelo de Universidade alemã nasce da tentativa de diferenciar-se do modelo francês/ cartesiano, pois se tal modelo estava à serviço do Estado, os alemães entendiam que a forma do Estado organizar-se seria resultado das ciências desenvolvidas no seio da Universidade.

Segundo Rossato (1998), para os alemães a Universidade é direito de todos; deve assim estar em busca constante pela verdade; sua principal função é a pesquisa; tem autonomia pedagógica, financeira e administrativa. Diferente de muitos modelos, o professor da Universidade não se julga um funcionário do Estado, mas um membro da comunidade.

Isso de certa forma custou a liberdade de muitos professores, que tinham limitação acadêmica, esbarrando na justificativa de que tudo poderia ser feito, desde que não abalasse a unidade do país e a organização social. (RIBEIRO, 1982).

2.4 Modelo Norte-Americano

O surgimento da Universidade norte-americana data do século XVII.

Para Rossato (1998) o modelo norte-americano conserva muitos e fortes traços dos modelos europeus, principalmente o inglês, isso devido ao processo de colonização.

Ribeiro (1982) destaca, porém, que independente das raízes européias rígidas, o modelo norte-americano estruturou-se de maneira mais livre, democrática e fecunda.

Diferentemente dos modelos francês e alemão, o sistema educacional norte-americano integrava o esforço das comunidades em busca da preservação de seus valores e na transmissão para nova geração, surgem assim, os modelos de escolas superiores utilitaristas, os conhecidos *Colleges*, sempre locais e funcionais.

Ribeiro (1982) afirma que os *Colleges*, a partir de 1860, foram divididos em dois modelos. O primeiro buscava um nível elevado de investigações e pesquisas, diferenciando-se pelos cursos de pós-graduação.

O segundo modelo organizado a partir de bases locais de nível intermediário, conhecidos como *Junior Colleges* e os *Land-grant Colleges*, oferecendo formação prática, profissionalizante, útil na visão da sociedade.

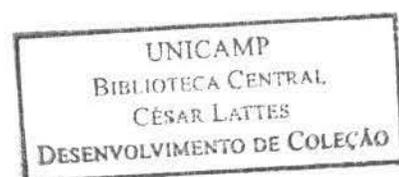
Rosseto (1998) afirma que com o advento do capitalismo e seu forte desenvolvimento surge a Universidade-Empresa, o que a tornou diferente dos demais modelos, servindo basicamente ao progresso do país, por isso, são consideradas pragmáticas, visto o seu caráter utilitarista.

O Ensino Superior norte-americano é organizado de acordo com o estrato social.

Os junior colleges, por seu caráter aberto, são as instituições de ensino superior dos pobres; os colleges estatais, selecionando pelo rendimento escolar e permitindo a matrícula de apenas 30% do total dos egressos do ensino médio, constituem o zênite da classe média em ascensão; as universidades, por fim, em que só entram 12 a 13 por cento dos egressos da escola média, e cujos cursos e serviços são extremamente caros, destinam-se à gente de recursos. Certos mecanismos de captação de talentos, através de bolsas-de-estudo, permitem o trânsito entre esses três estratos. No entanto, os três tipos de Instituições são para maioria dos estudantes, rotas distintas para a formação de elites acadêmico-universitárias, de corpos profissionais e de pessoal de nível superior para as atividades técnico-produtivas e serviços, cujo acesso é condicionado à origem social do aluno. (RIBEIRO, 1982, p. 67).

Ribeiro (1982) afirma que esse modelo norte-americano possibilita uma formação profissional em massa, das mais diversas áreas, com competência técnica, habilitando trabalhadores comuns em nível superior.

Outra diferença do sistema de Ensino Superior norte-americano em relação aos outros modelos do mundo, se refere ao fato do professor não ter estabilidade ou mesmo cargo vitalício.



O mesmo é contratado para integrar determinado departamento, e caso não haja adaptação, poderá ser demitido. Isso gera uma disputa enorme entre professores e diferentes Universidades.

Para Buarque (2000) o modelo de Universidade norte-americana foi fundamental para o desenvolvimento da sociedade do consumo, bem como determinante para que a mesma se tornasse uma potência econômica e militar.

2.5 Modelo Socialista

Segundo Rossato (1998) esse modelo se aplica basicamente aos países como a Rússia, China e Cuba, pois existem algumas características que permitem essa aproximação.

Todo sistema de ensino é estatal, não existe instituição privada, logo a educação é monopolizada pelo Estado, está à serviço do Estado, tendo um caráter ideológico muito forte, guardando a missão de construir uma sociedade mais justa do ponto de vista social, voltando-se basicamente à preparação para o emprego. Nesses países o Ensino Superior é altamente especializado.

Quanto a autonomia da Universidade, esta é praticamente inexistente, porém o acesso é democrático, sendo que trabalhadores podem frequentar diversos cursos ou estudar mais tarde, dessa forma serviu como alicerce para melhoria da sociedade mais empobrecida.

Porém, Buarque (2000) afirma que o modelo socialista russo não se apresenta como um modelo de fato, pois não tem suas prioridades definidas em função da sociedade, está controlado pelo Estado, mas sem vinculação com as necessidades sociais.

2.6 Um Modelo Emergente?

Rossato (1998) tem dúvidas sobre a existência de um modelo emergente, porém entende, que os países da América Latina, África e Ásia devem separar-se dos modelos existentes, uma vez que a Universidade não pode servir a uma pequena parcela da população, a

elite, mantendo a continuação do que já existe, em alguns casos a opressão, mas romper com as estruturas.

Wanderley (1991) afirma que o Brasil tem uma dependência cultural muito grande e que teve seu início decretado no período de colonização, em que todo sistema de ensino era uma cópia fiel dos modelos europeus. Essa utilização de modelos “importados” continuou até o período republicano quando muitos intelectuais liberais ou conservadores passaram a construir uma ideologia junto aos estudantes e professores, o que por consequência influenciou os setores sociais da época.

O autor ressalta que nas Instituições de Ensino Superior adotavam-se métodos estrangeiros que por sua vez não respondiam as necessidades locais. Já as Instituições de Ensino Superior católicas utilizavam-se de sua doutrina religiosa como pilar de sua organização.

O mais influente modelo e que por vezes busca adaptar-se as necessidades do nosso país é o da reforma universitária iniciada na metade da década de 60 e contou com a participação dos estudiosos americanos. (WANDERLEY, 1991).

Assim: “o que se pode afirmar é que, em nossa tradição universitária, como nos demais espaços intelectuais, sempre houve um predomínio dos modelos e soluções importados, inadequados à nossa realidade”. (WANDERLEY, 1991, p. 34).

Ribeiro (1982) por sua vez, afirma que os modelos universitários latino-americanos são cópias, pelo menos em boa parte, da matriz francesa do século XIX, porém reproduziram apenas o aspecto formal da Instituição, sem integrar a Universidade à sociedade. Esse fato fez com que a América Latina contribuisse para que sua população consumisse produtos da civilização industrial.

Os povos latino-americanos sofrem dos mesmos males que os países europeus e norte-americanos viveram, porém existia nesses países uma intencionalidade muito forte de superação das situações impostas. Em muitos locais a população se reunia em torno de uma unidade nacional ou da construção de ideologia nacional superando o atraso industrial, como a Alemanha. (RIBEIRO, 1982). E porque não se pode pensar nesse modelo?

Na França as comunidades por demais heterogêneas uniram-se em torno de uma causa maior, a própria França; na Alemanha buscaram-se instrumentos para superar o atraso em relação aos outros países industrializados; os ingleses e norte-americanos acompanham a transformação social, adequando-se as possibilidades e necessidades da população; o modelo socialista busca

selecionar o máximo possível de jovens que tenham potencial estimulando-os a desenvolverem-se para ampliar o avanço da nação. (RIBEIRO, 1982).

Temos, segundo Ribeiro (1982), um pouco de todo esse legado, mas talvez, nossas dificuldades sejam bem maiores.

A elitização da Universidade é uma dessas dificuldades, já que poucos têm condições de acessá-la; a burocracia é outro elemento que assola o Ensino Superior brasileiro; os estudos muitas vezes são engavetados sem aplicação real e local; os intelectuais por sua vez, pouco criam ou oferecem sua erudição para analisar e oferecer respostas à sociedade; os financiamentos de pesquisa vêm transformando as Universidades em instrumento particular.

Dessa forma, Ribeiro (1982, p. 83) entende que:

[...] universidade e sociedade deverão mudar juntas. Significa principalmente, a impossibilidade de projetar-se qualquer mudança na universidade a não ser em função da sociedade, com o objetivo de reformá-la para atuar como agente de transformação nacional no sentido mais favorecedor dos interesses majoritários da população.

Buarque (2000) entende que assim como o modelo russo, o Brasil precisa adequar-se às necessidades sociais, dessa forma o modelo nacional nem cumpre com as determinações de um poder autoritário, pois o mesmo não existe, muito menos consegue encontrar novas possibilidades de reorganização do Ensino Superior.

Para o autor a Universidade deve auxiliar na construção do país, podendo e devendo assim:

- participar do patrimônio cultural da humanidade e da sociedade local e fazer avançar o mais puro e descomprometido pensamento em todas as áreas, de maneira a ter as bases de uma sociedade intelectualmente criativa e sofisticada;
- criticar as ameaças à estabilidade nacional, condenar as desigualdades e propor alternativas que visem distribuir eficientemente o bem-estar, a cultura e a liberdade;
- entender o país, suas especificidades, e conhecer seu potencial; identificar e definir suas necessidades, obviamente com perspectiva universal, no espaço e no tempo, na geografia e na história;
- ajudar no desenho do retrato que se deseja para sociedade no novo futuro, formular alternativas para chegar a este futuro desejado sem ignorar a realidade herdada e sem desconhecer os limites do possível;
- criar as bases científicas e tecnológicas que permitam transformar os recursos disponíveis no conjunto de bens e serviços necessários ao bem-estar social; e formar mão-de-obra necessária para produzir estas funções. (BUARQUE, 2000, p. 106).

Para Rossato (1998) um modelo alternativo deve surgir como uma possibilidade que ofereça condições para que o subdesenvolvimento que afeta esses países, como os da América Latina, possa ser superado.

Buarque (2000, p. 106) afirma que a Universidade teria a missão de: “pensar, entender, formular e criar o pensamento, as idéias que expliquem e sirvam de base à construção do país”.

Pressupõe-se a necessidade de um Ensino Superior que favoreça a formação de profissionais capacitados para diversas áreas, alavancando o desenvolvimento do país, contribuindo para efetivação e agregação de valores que facilitem a relação do profissional com o mundo social em que viverá, crê-se estar aí um modelo brasileiro.

Entende-se porém, que essa transformação e adoção de um modelo brasileiro precisa estender-se aos demais níveis de ensino, com políticas educacionais que utilizem e se adaptem às alterações que ocorrerão nos níveis superiores.

2.7 O Surgimento do Ensino Superior no Brasil

Diferente de outros países americanos que foram colonizados por espanhóis, o Brasil teve que esperar um tempo maior do que seus vizinhos para contar com uma Universidade, pois se alguns países como o México e o Peru tiveram suas primeiras Instituições no século XVI, o Brasil teve que esperar até o início do século XX para ver sua primeira Universidade. (CUNHA, 1986).

Charle e Verger (1996) afirmam que após a firmação das Instituições Universitárias na Europa, estas começaram a expandir-se para suas colônias.

Os autores destacam que as primeiras Universidades da América Latina surgiram em 1538, em São Domingos, 1951 em Lima e no México.

Cunha (1986) destaca que em 1553 foi inaugurada a Universidade do México, depois a Universidade de São Marcos, no Peru, a Universidade de São Felipe, no Chile e a Universidade de Córdoba, na Argentina.

Para Wanderley (1991) os colonizadores das Américas teriam fundado as primeiras Universidades em Lima em 1551, México em 1553, Córdoba em 1613, Harvard em 1636, Yale em 1701 e Princeton em 1746.

Charle e Verger (1996) ressaltam que boa parte das primeiras Instituições fundadas na América Latina eram controladas por ordens religiosas, baseando o ensino na Teologia e no Direito Canônico. Eram ainda, Instituições com finalidades coloniais e missionárias.

Até o ano de 1808, data da chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, os luso-brasileiros que desejassem freqüentar cursos superiores deveriam dirigir-se à Europa, mais especificamente à Portugal, pois o país não admitia que o Brasil fundasse uma Universidade. (LUCKESI et al., 1989).

Moacyr (1937 apud FÁVERO, 2000) afirma que houve uma resistência muito grande para criação da Universidade no Brasil por parte de Portugal, devido a política colonizadora e por brasileiros que não entendiam a criação de uma Instituição desse porte no país.

Masetto (1998) reforça essa idéia, afirmando inclusive, que Portugal tinha interesse nesse tipo de formação para os brasileiros, ou seja, estudar no exterior, pois uma parcela pequena da população tinha essa oportunidade, dessa forma evitaria uma formação intelectual no país e teria a possibilidade de mantê-lo como sua colônia.

Segundo Luckesi e colaboradores (1989) com a instalação da Família Portuguesa no Brasil, as chamadas aulas régias e outros tipos de curso surgem para atender à essas novas necessidades.

Cunha (1986) afirma que a Universidade brasileira acabou surgindo em meio a muitas críticas, pois muitos entendiam que não poderiam ser consideradas Universidades os aglomerados de Instituições de Ensino Superior, sem contar o problema que isso geraria, pois Instituições maiores tentariam dominar escolas menores para deter o poder de tornar-se uma Universidade.

Pereira (1989) afirma que não há no Brasil uma verdadeira tradição de Universidade, visto sua história recente, se comparada aos modelos Europeus que existem há séculos e a sua própria origem, derivada de aglomerações de Instituições independentes.

As primeiras Universidades brasileiras datam do início do século XX, chamadas por Cunha (1986) de Universidades passageiras, visto que, o regime republicano propiciou a criação de Instituições de Ensino Superior, mesmo à revelia do poder central brasileiro.

As chamadas Universidades passageiras se caracterizaram pelo curto tempo de existência, não conseguindo prosperar durante muitos anos.

A primeira delas, criada em 1909, foi a Universidade de Manaus, no auge do ciclo da borracha, porém com o fim desse período de prosperidade, em 1926, a Universidade se dissolveu em três estabelecimentos isolados: a faculdade de engenharia que acabou extinta em 1943, a faculdade de medicina, extinta em 1944 e a faculdade de direito, que foi incorporada pela Universidade de Manaus, instituída por lei federal no ano de 1962, porém, instalada apenas em 1965.

A fundação da segunda das chamadas “Universidades passageiras” ocorreu em 1911, a Universidade de São Paulo. Essa Universidade não sobreviveu além do ano de 1917, sendo que dela não restou nenhuma faculdade.

A terceira Universidade passageira foi a do Paraná, fundada em 1912, porém dissolvida em 1915, criaram-se faculdades isoladas de direito, engenharia e medicina, que sobreviveram e foram agregadas em 1946 à faculdade de filosofia, compondo a Universidade do Paraná, federalizada em 1950.

Cunha (1986) ressalta que a primeira Instituição de Ensino Superior que prosperou com o título de Universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, depois a Universidade Minas Gerais, em 1927, posteriormente a Universidade do Rio Grande do Sul, em 1928 e em 1934 a Universidade de São Paulo, criada pelo governo paulista.

Segundo Nagle (1997, p. 281) a Universidade do Rio de Janeiro nasce com um objetivo claro: “estimular a cultura das ciências, estreitar entre os professores os laços de solidariedade intelectual e moral e aperfeiçoar os métodos de ensino”.

Porém, uma crítica se faz a Universidade do Rio de Janeiro, criada no primeiro período republicano, em 1920, na verdade a mesma não se constituiu de fato, obtendo apenas um “nome”, o que fez com que fosse chamada de “Caricatura de Universidade”.

Piletti (1990, p. 80) afirma que:

A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 7 de setembro de 1920, não teve existência mais do que nominal, nunca chegando a funcionar na prática, pois as escolas que a formaram – Medicina, Direito e Engenharia, todas mantidas pelo Governo Federal – continuaram técnica e administrativamente isoladas, não tendo sido criados os instrumentos necessários à sua integração.

Piletti (1990) destaca que essa Universidade só foi criada pela necessidade de outorgar o título de Doutor *Honoris Causa* ao Rei Alberto I, da Bélgica, pois isso fazia parte das atividades comemorativas do centenário da Independência do Brasil.

Nesse período, o Brasil e o Paraguai eram os únicos países da América do Sul que ainda não contavam com uma Universidade. (PILETTI, 1990).

Com o passar dos anos as primeiras Universidades foram sendo fundadas e a busca pelo Ensino Superior começa a aumentar.

Cunha (1989) destaca que no ano de 1954 o Brasil tinha 16 Universidades, sendo 5 delas mantidas por Instituições confessionais¹ e 11 mantidas pelo poder público.

- Universidade do Recife
- Universidade Rural de Pernambuco
- Universidade Católica de Pernambuco
- Universidade da Bahia
- Universidade de Minas Gerais
- Universidade Católica de Minas Gerais
- Universidade Rural de Minas Gerais
- Universidade do Brasil (a partir de 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro)
- Universidade do Distrito Federal (a partir de 1961, Universidade do Estado da Guanabara)
- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- Universidade de São Paulo
- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- Universidade Mackenzie
- Universidade do Paraná
- Universidade do Rio Grande do Sul
- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. (CUNHA, 1989, p. 95-96).

Cunha (1989) aponta que de 1955 a 1964 criaram-se ainda outras 21 Universidades, sendo 5 delas mantidas por Instituições católicas e 16 mantidas pelo poder público.

- Universidade do Pará
- Universidade do Maranhão
- Universidade do Ceará
- Universidade do Rio Grande do Norte
- Universidade da Paraíba
- Universidade de Alagoas
- Universidade Católica de Salvador
- Universidade de Juiz de Fora
- Universidade do Espírito Santo
- Universidade Federal Fluminense
- Universidade Rural do Rio de Janeiro (a partir de 1963, Universidade Rural do Brasil)

¹ Instituições confessionais são mantidas por congregações religiosas.

- Universidade Católica de Petrópolis
- Universidade Católica de Campinas
- Universidade Católica do Paraná
- Universidade de Santa Catarina
- Universidade Rural do Sul
- Universidade de Pelotas
- Universidade Católica Sul Riograndense (em Pelotas)
- Universidade de Santa Maria
- Universidade Católica de Goiás
- Universidade Federal de Goiás
- Universidade de Brasília. (CUNHA, 1989, p. 96).

Para Buarque (2000) a Universidade brasileira originou-se de projetos de Universidades de países desenvolvidos, porém houve um descuido na sua concepção: a desconsideração da realidade do país.

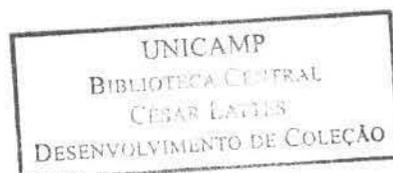
Para o autor a história das Universidades brasileiras divide-se em quatro etapas: até 1945, quando os estudantes das primeiras faculdades buscam a garantia da estruturação de um novo país; de 1945 a 1964, período esse em que a Universidade compromete-se com a construção de um país tecnologicamente moderno; do final dos anos 60 até o início dos anos 80, quando a estrutura administrativa universitária torna-se dinâmica e auxilia a luta contra o poder ditatorial; o atual momento, em que a Universidade está em crise, visto a crise econômica, a baixa de recursos e investimentos.

Porém, esse sentimento de crise e impotência precisa ser superado, pois como Buarque (2000, p. 107) afirma:

Formou-se, nos últimos anos, consenso de que o ensino tem-se degradado, perdendo em qualidade. Em conseqüência, surge dentro da universidade desinteresse e falta de motivação que provocam um sentimento de desânimo e frustração. A maioria procura explicações individuais para a perda de qualidade: a inadequada formação dos alunos do primeiro e segundo grau [Ensino Fundamental e Ensino Médio]; a falta de equipamentos; salas e cadeiras desconfortáveis; o nível de formação dos professores etc.

Sem negar que esses fatores pesam, é preciso reorientar a procura em direção às causas sociais. Há trinta anos as condições materiais da universidade eram piores, a formação e a dedicação dos professores eram inferiores, não havia doutores nem mestres, quase nenhum professor em regime de dedicação exclusiva. Naquele tempo não havia porém um sentimento de crise universitária.

2.8 O Ensino Superior no Brasil-Colônia



O presente texto inicia-se com a consideração de que foi uma tarefa árdua encontrar referencial teórico que oferecesse uma diversidade de discursos acerca do surgimento do Ensino Superior no Brasil, sendo essa uma limitação dessa discussão.

O Ensino Superior brasileiro tem início, provavelmente, com os cursos de artes e teologia no Colégio Jesuíta da Bahia em 1572. (CUNHA, 1986).

Nos Colégios Jesuítas havia quatro possibilidades de estudo, os elementares, as humanidades, as artes (filosofia) e a teologia, porém independente do tempo de duração dos cursos, desde um ano (cursos elementares) até quatro anos (teologia), os alunos desejosos poderiam dirigir-se à Portugal para o ingresso na Universidade de Coimbra. (CUNHA, 1986).

Percebe-se que mesmo com tempo razoável de duração dos cursos, os estudantes brasileiros, os privilegiados, é fato, deveriam ainda, dirigir-se a Universidade portuguesa, e em vários casos, exigia-se um tempo de estudo no Colégio de Évora, em Portugal, sob a responsabilidade dos jesuítas, para ingressar em cursos de medicina, direito, cânones e teologia.

Na realidade estes cursos oferecidos no Brasil-Colônia, eram superiores a todas as outras possibilidades de oferta nacional, mas não eram reconhecidos, pelo menos para o governo português, como Ensino Superior.

Depois de muitas discussões, em 1689, os estudantes egressos dos cursos de filosofia dos Colégios Jesuítas do Brasil, que quisessem ingressar na Universidade de Coimbra poderiam fazê-lo sem ter que passar por novos estudos preparatórios ou exames de equivalência.

Cunha (1986) relata o início de muitos cursos superiores, em colégios é verdade, mas que começaram a surgir com certa frequência, fundados pelos jesuítas.

O colégio do Rio de Janeiro começou a oferecer o curso de filosofia em 1638; o colégio de Olinda iniciou seus cursos superiores em 1687; o colégio do Maranhão iniciou o curso superior de teologia em 1688; o colégio do Pará deu início ao curso superior de filosofia em 1695; em São Paulo o curso superior de filosofia iniciou-se em 1708, o colégio de Recife iniciou suas atividades em 1721; no final do período de domínio educacional dos jesuítas no Brasil, surgiu em 1753 em Minas Gerais os cursos de filosofia e teologia.

Depois da expulsão dos jesuítas do Brasil em 1756, fato esse creditado ao Marquês de Pombal, os Colégios Jesuítas foram fechados, assim encerram-se os cursos superiores daquele período. Várias discussões se seguiram até que em 1761, baseado em modelos ingleses da época, num currículo “emburguesado” surge uma nova proposta de Ensino Superior, pautado em:

[...] ciências (física e matemática), línguas modernas (inglês, francês e italiano) e disciplinas técnicas como estatística, hidrostática, hidráulica, arquitetura civil e militar. [...] Em 1772, dois anos da morte de José I – e da conseqüente queda de Pombal – foi criado o Colégio de Mafra, dotado de currículo semelhante ao do Colégio dos Nobres, mas destinado aos burgueses. (CUNHA, 1986, p. 52-53).

Em 1776, os franciscanos criaram um convento com curso superior no Rio de Janeiro, baseado nas reformas instituídas pelo Marquês de Pombal. Esse curso funcionou até 1805.

Fávero (2000) ressalta que houve uma recusa muito forte em relação à concessão de nível superior aos estudantes no Brasil, fato esse, que perdurou durante muitos anos.

Em suma, pode-se afirmar que o período colonial teve dois momentos bem distintos. O primeiro, quando os padres jesuítas dominaram amplamente o processo educacional, impondo sua filosofia e fundando cursos superiores, principalmente na área da filosofia. E o segundo momento, mais curto, após a expulsão dos jesuítas, quando o Ensino Superior passou por um processo de reforma e discussões políticas acentuadas que determinou as relações do período seguinte, o Brasil-Império.

2.9 O Ensino Superior no Brasil-Império

Com a chegada da Família portuguesa ao Brasil em 1808, o Ensino Superior assume características, de fato, nacionais, pois:

A partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais.

Os cursos que preparavam os burocratas para o Estado eram os dos estabelecimentos militares (Academia Militar e Academia Marinha), os cursos de medicina e cirurgia e o de matemática. Os primeiros formavam especialistas em assuntos de guerra, pois os cursos de medicina e cirurgia nasceram em hospitais militares com o objetivo primeiro de prover médicos e cirurgiões para a Marinha e o Exército, no contexto da guerra contra a França. (CUNHA, 1986, p. 67).

Porém, com outras necessidades sociais, como formar especialistas na produção dos chamados bens simbólicos, surgiram os cursos de desenho, história e música, porém o de maior

destaque era o curso de direito, buscando formar um profissional que pudesse agir no cotidiano, elaborando, discutindo e interpretando as leis.

Esse período foi marcado pela laicização do sistema educacional e uma total subordinação ao Estado, que assumiu completamente o comando do sistema que desde o descobrimento estava sob o domínio dos religiosos e por consequência da Igreja.

Fávero (2000) destaca que nesse período ocorreram pelo menos cinco tentativas de criação de Universidades no Brasil: em 1823; 1847; 1870; 1882; 1889, sendo que essa última tentativa frustrada foi do próprio Imperador antes da Proclamação da República.

Piletti (1990) afirma que a partir do Ato Adicional de 1834 as províncias responsabilizariam-se pelos níveis primário e secundário, enquanto o governo imperial responsabilizar-se-ia pelo Ensino Superior.

Cunha (1986) faz a consideração de que nesse período passou a existir a admissão do estudante pleiteante a vagas no Ensino Superior mediante exame preparatório, que por sua vez indicaria a situação do mesmo à vaga desejada.

O autor destaca que, durante o período imperial o Ensino Superior desenvolveu-se sem maiores alterações, unindo-se aos cursos já existentes o curso de engenharia, fato esse que se justifica pela prosperidade cafeeira, que para o escoamento de sua produção necessitava das estradas de ferro, estas construídas por engenheiros, por sua vez, o curso de direito dominava a formação política dos estudantes, possibilitando o ingresso em cargos públicos:

A nomeação pelo imperador para cargos burocráticos, fora de seu município ou de sua província natal era, em geral, o primeiro degrau da carreira. Podia ser juiz de direito, promotor público, delegado de polícia, secretário ou diretor de repartições públicas dos governos provinciais ou do governo central. [...] Quando eram parentes ou protegidos de chefes políticos muito influentes, podiam ingressar diretamente na política, possibilidade que levou Joaquim Nabuco a dizer que no tempo dos estudos de seu pai, José Thomaz Nabuco de Araújo (futuro deputado, senador, conselheiro, quatro vezes ministro), na década de 1830, as faculdades de direito já eram 'ante-salas da Câmara'. (CUNHA, 1986, p. 78-79, grifo do autor).

Para Cunha (1986) as alterações mais significativas no Ensino Superior brasileiro foram as criações das "aulas" e "cadeiras", que se organizavam de forma simples, em que um professor com seus livros e determinados instrumentos ensinava os alunos em sua casa ou em outros locais improvisados.

As primeiras cadeiras criadas foram as de anatomia e cirurgia, em 1808, estas foram os núcleos centrais de onde mais tarde surgiriam as faculdades de medicina e farmácia.

Com relação ao ensino de medicina, Cunha (1986) afirma que em 1813, a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro ministrava dois cursos com duração de cinco anos, o de médico e o de cirurgião.

Já em 1832, as chamadas academias de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia foram transformadas em faculdades, agregando os cursos de farmácia e obstetrícia. Em 1884, essas faculdades foram reestruturadas, oferecendo cursos de ciências médicas e cirúrgicas em 8 anos, farmácia em 3 anos, obstetrícia e ginecologia em 2 anos e odontologia em 3 anos.

Segundo o autor, no ano de 1884 existiam, além das citadas anteriormente, pelo menos duas outras faculdades de farmácia no Brasil, uma no Rio de Janeiro e outra em Ouro Preto, esta funcionando desde 1839.

Cunha (1986) aponta que os cursos de engenharia se originaram a partir do ensino militar. Em 1858, a Escola Central criada a partir da Escola Militar, institui dois cursos de Engenharia, a civil e a geográfica. Vale destacar que a chamada “Engenharia Civil” foi utilizada apenas para separar-se da conhecida “Engenharia Militar”, pois o termo “Engenharia Civil”, especializada em construções civis surgiu apenas na década de 50.

A partir de 1874 o curso de engenharia passou a ser realizado em locais e com objetivos não militares. A Escola Central passou a se chamar Escola Politécnica, porém não se deve confundir com a Escola Politécnica de São Paulo, que foi fundada posteriormente no período republicano.

O autor destaca que em 1875 foi criada a Escola de Engenharia de Minas Gerais, em Ouro Preto. Essa Instituição assumia a vanguarda da formação de engenheiros, baseada num projeto elaborado por Claude Henri Gorceix, um francês que tinha a intenção em capacitar profissionais para engenharia de minas, tendo o ferro como um campo muito promissor.

Segundo Cunha (1986) os cursos de direito, inicialmente chamados de cursos jurídicos, surgem de fato no ano de 1827 em São Paulo e Olinda. Esses cursos tinham a função de formar profissionais para o quadro de funcionários nos setores burocrata-administrativos do Império, além de ser o ponto de partida para carreira política de deputados e senadores.

Em 1854 os cursos jurídicos passaram a ser denominados de direito, sendo que no mesmo ano Olinda perdeu a sede do curso para Recife.

O ensino da agricultura para Cunha (1986) surgiu no período colonial com a criação dos jardins botânicos.

Em 1808 foi criada no Rio de Janeiro o que mais tarde seria conhecida como estação agrícola objetivando o cultivo de plantas brasileiras e a aclimação de espécies não nativas.

Uma dessas estações foi transformada em escola de agricultura em 1812, tendo a intenção de tornar o Brasil um forte exportador de produtos para países europeus, principalmente de chá, visto que a produção açucareira e algodoeira estavam em decadência.

Em 1875 em Cruz das Almas, Bahia e em 1883, em Pelotas, Rio Grande do Sul, foram criadas outras escolas agrícolas mantidas pelo governo, que se tornariam Universidades.

2.10 O Ensino Superior no Brasil-República

O desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil no período republicano será apresentado em quatro etapas: a primeira abrangerá os anos de 1889 a 1930, a segunda percorrerá os anos de 1930 a 1945, a terceira de 1945 a 1964 e a quarta pós 1964.

2.10.1 O Ensino Superior na República Velha

Esse período corresponde ao da Proclamação da República em 1889 e termina em 1930 com a revolução.

Segundo Cunha (1986) o Ensino Superior brasileiro passou por fortes transformações, sendo uma a facilitação do acesso a esse nível de ensino devido a mudanças na admissão dos estudantes e aumento do número de faculdades.

Porém, Nagle (1997, p. 277) afirma que o ensino secundário e o Ensino Superior eram Instituições inseparáveis “[...] formando um subsistema autônomo do sistema escolar brasileiro; havia total dependência da escola secundária em relação à superior.

Em 1890 foi instituída uma nova regulamentação para o chamado na época, ensino primário e secundário, que dentre outras mudanças determinava que alunos formados em cursos secundários deveriam submeter-se ao “exame de madureza”, e o mesmo bastava para o aluno ingressar no Ensino Superior. (CUNHA, 1986).

Em contra partida, nesse período de primeira república houve um esforço muito grande para retirar dessas escolas de nível secundário o caráter de curso preparatório para o vestibular, porém as ações não frutificaram. “Não era uma escola para a ‘formação do adolescente’; desempenhava uma função imediatista e consistente na preparação fragmentária e exclusiva à escola superior, isto é, não possuía objetivos próprios. (NAGLE, 1997, p. 278, grifo do autor).

Pressupõe-se que esse retrato da escola média seja o mesmo observado nos dias atuais, uma preocupação excessiva com a aprovação nas melhores faculdades do país e a desconsideração da formação humana e social dos alunos.

Cunha (1986) destaca que em 1891, os decretos 1.232-G e 1.232-H permitiam, desde que os currículos fossem equiparados às Instituições públicas, a criação de Instituições de Ensino Superior privadas.

Assim, em 1896 surgiram duas escolas de engenharia particulares: a Escola de Engenharia do Mackenzie *College*, fundada e vinculada a Igreja Presbiteriana e a Escola de Engenharia de Porto Alegre.

Fávero (2000) afirma que nos primeiros anos do século XX, assim como durante o Brasil-Império, ocorreram outras tentativas de fundação de Universidades.

Mesmo com as tentativas frustradas o Ensino Superior continuou em evolução, visto a abertura para a fundação de escolas privadas. Em 1910, ou seja, num período de 19 anos o Brasil já tinha 27 Escolas de Ensino Superior: “9 de medicina, obstetrícia, odontologia e farmácia, 8 de direito, 4 de engenharia, 3 de economia e 3 de agronomia”. (CUNHA, 1986, p. 175).

Porém, como se estivéssemos lendo uma notícia em qualquer meio de comunicação nos dias atuais, os problemas do Ensino Superior no início do século XX eram muito similares aos problemas de hoje, visto a burocracia antiga, que inseria nos quadros administrativos profissionais com formação superior, sendo esse o único requisito necessário, levando os alunos à uma busca desenfreada por este nível de ensino. Dessa forma, passava-se a viver o declínio em qualidade desses cursos.

Premiados pela ideologia do bacharelismo, os jovens das classes dominantes e das camadas médias buscavam obter, de qualquer maneira, um diploma superior, qualquer que fosse. Sua pressão fazia com que o ingresso nas escolas superiores ficasse cada vez mais facilitado, pelas mudanças dos exames preparatórios, já comentadas. O ensino secundário ministrado nas escolas estatais ou particulares tornava-se, assim, uma via não preferencial às escolas superiores. Embora o preparo por eles propiciado fosse mais sólido, dispensando ou facilitando aqueles exames, ficava mais cômoda a procura dos certificados de preparatórios obtidos nas faculdades, matérias e cidades menos exigentes.

A reação contra esse quadro procurava mostrar o “desvio” do ensino secundário de sua “função própria”, isto é, formativa, só por acréscimo ou por exceção propedêutica. Seria necessário corrigir esse “desvio” impedindo que os estudantes, impulsionados pelo bacharelismo, deixassem de se submeter ao ensino secundário propriamente formativo e acabassem por se tornar advogados, médicos, engenheiros, farmacêuticos, dentistas e outros profissionais diplomados mas não habilitados científica, literária e tecnicamente. (CUNHA, 1986, p. 179, grifos do autor).

Cunha (1986) afirma que não era apenas o despreparo dos estudantes secundaristas que contribuía para o mau funcionamento do Ensino Superior, como consta no relatório do então Ministro do Interior Rivadávia Corrêa:

Foram também o extraordinário número de alunos que se matriculavam, a indisciplina que reinava entre os estudantes, o desânimo dos professores e das direções das escolas que não encontravam no governo, sempre pronto a atender contra as disposições expressas da lei, a todas as fantasias dos estudantes, o apoio moral e material que careciam para o desempenho da sua missão. Se no curso fundamental não se estudava, muito menos se fazia no superior, onde a única preocupação era a de fazer correr o tempo o mais depressa possível com o menos de matéria dada; daí as constates greves, as férias extraordinárias que reduziam o período letivo. (CORRÊA, 1910 APUD CUNHA, 1986, p. 183).

Assim, Cunha (1986) considera que o único recurso para conter os avanços de alunos sem condições de acessar o Ensino Superior seriam os exames de admissão, que, quando efetuado pela faculdade de medicina do Rio de Janeiro reprovava 50% dos candidatos, mas na época alguns afirmavam que:

[...] as exigências dos exames de admissão diminuíram para que as faculdades não ficassem sem alunos; livres de qualquer fiscalização, abriram-se faculdades particulares que facilitavam ao máximo os exames de modo a aumentar suas receitas; os professores que participavam (ou esperavam participar) das bancas examinadoras ministravam aulas particulares aos futuros candidatos; os programas de ensino eram encurtados conforme as conveniências de alunos e professores; os concursos de livre docência se desmoralizavam pela grande quantidade de títulos conferidos (200 só na faculdade de medicina do Rio de Janeiro) e pela dificuldade de se averiguar a paternidade das teses apresentadas sem argüição. (CUNHA, 1986, p. 184).

O autor ressalta que todos esses fatores aumentaram significativamente o número de Instituições de Ensino Superior, se até 1910 existiam 27 faculdades, no período de 1911 a 1915 surgiram outras 9 faculdades: 6 de medicina, odontologia e farmácia, uma de direito, uma de engenharia e uma de agronomia.

Cunha (1986, p. 186) destaca que as formas utilizadas para diminuir a busca pelo Ensino Superior, sem qualidade, trouxe na verdade outros problemas:

Além da função de produzir (em parte) e dissimular a discriminação social, o ensino superior, é o processo de produzir agentes dotados do saber dominante, em diversos campos, capazes de produzir e reproduzir as práticas que correspondem aos interesses (materiais e ideológicos) das classes dominantes. Daí os privilégios ocupacionais. Mas, para que esses agentes sejam capazes de produzir e reproduzir aquelas práticas, é necessário que o ensino seja eficaz. Não só que seja capaz de selecionar os destinatários dotados da formação prévia que assegure um aprendizado satisfatório mas, também, e principalmente, que o ensino seja capaz de produzir nos destinatários as transformações esperadas. (CUNHA, 1986, p. 186).

Outras reformas surgiram a partir de 1915, uma das maiores foi a determinação de que para uma escola privada ter seu diploma equiparado precisaria funcionar há mais de 5 anos, adequação de currículo, exame vestibular, além de outras condições mínimas.

Cunha (1986) ressalta que escolas superiores não poderiam funcionar em municípios com menos de 100 mil habitantes, a exceção ocorreria se a cidade fosse capital de um estado com mais de 1 milhão de habitantes. Outra restrição, nos locais em que existisse uma Instituição de Ensino Superior pública poderia existir apenas uma Instituição privada por área de conhecimento.

Essas determinações fizeram com que em 1916 houvesse uma diminuição de 90% do número de alunos ingressantes no Ensino Superior, em comparação ao ano anterior.

A última reforma do Ensino Superior do período republicano ocorreu em 1925, criando o Departamento Nacional do Ensino para supervisionar a educação. Nessa reforma foram criadas novas regras para o ingresso em cursos superiores, o controle dos estabelecimentos privados tornou-se mais rígido e a organização didática e administrativa deveria ser idêntica aos estabelecimentos do governo.

Ainda segundo Cunha (1986) é nesse período que surgem as Universidades, algumas chamadas por ele de “passageiras” e outras de “sucedida”. Essas Instituições iniciam suas atividades envolvidas em muitas críticas, mas com o passar dos anos foram se estabilizando,

porém essas questões serão destacadas mais adiante. O fato é, que as Universidades destacaram-se e constituíram-se como tal a partir da Revolução de 1930, no início da República Nova.

2.10.2 O Ensino Superior na República Nova

Para Beisiegel (1995) não apenas o período de 1930 a 1945, mas, de 1930 a 1964, foi marcado pela democratização do acesso à escola.

Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal, e pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população. (BEISIEGEL, 1995, p. 383).

Graciani (1984) destaca que esse período histórico do país foi marcado pelos pioneiros do movimento da Escola Nova que em seu Manifesto de 1932 afirmavam que a Universidade deveria criar e concretizar o conhecimento, cultivando a pesquisa e formando profissionais para atuar como docentes em todos os níveis escolares.

Segundo a autora esse novo modelo se caracteriza por uma sociedade que estava saindo de uma estrutura agrária-exportadora para uma estrutura urbana-industrial. A educação por sua vez seria a propulsora desse desenvolvimento.

Dentre tantas propostas do Manifesto, Piletti (1990, p. 84) destaca:

Criação de Universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a triplice função que lhes é essencial, de elaborar ou criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:

- a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada;
- b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
- c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
- d) à vulgarização ou popularização científica, literária e artística por todos os meios de extensão universitária.

Para Cunha (1986) o período republicano, pelo menos na Era Vargas, de 1930 a 1945, se caracterizou por dois tipos de política educacional opostas: a liberal e a autoritária. O

liberalismo convergia para os interesses da classe média e dos trabalhadores, enquanto o autoritarismo buscava centralizar o poder e desmobilizar contestações do poder vigente.

A linha autoritária prevalecia em quase todos os estados da federação, apenas em São Paulo isso não ocorria, sendo que a partir de 1935 a linha liberal passou a ser reprimida, inclusive com a prisão de seus pensadores.

A linha liberalista baseava-se no individualismo, na liberdade, na propriedade, na igualdade e na democracia, dessa forma:

A escola é vista como tendo a função de despertar e desenvolver talentos e as vocações dos indivíduos na medida de suas características inatas, de modo que eles possam se posicionar na sociedade conforme suas aquisições e não conforme a herança de dinheiro ou de títulos. (CUNHA, 1986, p. 258).

Fernando de Azevedo, um dos principais expoentes do liberalismo afirmava que:

[...] o principal objetivo do ensino secundário [é] fornecer uma sólida cultura geral, por meio de um conteúdo “desinteressado”, isto é, não imediatamente profissional, capaz, entretanto, de permitir aos seus concluintes, “se interessar e se adaptar às diversas criações do espírito e da indústria dos homens”. Com isso, o ensino secundário estaria não só preparando bons candidatos às escolas superiores, como, também, formando os quadros médios, a “classe média”, empregada como “elemento assimilador e propagador de correntes de idéias e de opinião”, sem o que nenhuma democracia poderia existir e desenvolver-se.

O ensino superior, na proposta de Fernando Azevedo, estaria intimamente articulado com o secundário, por duas vias. A primeira via, já comentada, era a formação, no ensino secundário, da cultura geral e da disciplina intelectual, ambos indispensáveis ao superior. A outra via era a da formação, em escolas superiores, de professores para as escolas secundárias, condição para que a primeira via fosse cumprida. (CUNHA, 1986, p. 260, grifos do autor).

Essa formação cultural acabou por formar uma elite intelectual, que por sinal, em algumas Instituições de Ensino Superior continuam existindo.

Outro fato para se discutir é o pensamento sobre a formação secundária e superior, que por sinal é muito discutida atualmente, porém a vinculação ao mercado de trabalho acaba por refletir no ensino secundário, atual Ensino Médio, que cada vez mais assume a tarefa pela qualificação para o vestibular, deixando para trás qualquer ideal de formação humana e social, o que se resume numa completa transmissão e assimilação de informações.

Dessas discussões nasceu a Universidade de São Paulo, com o braço político de Júlio Mesquita Filho e o braço pedagógico de Fernando Azevedo.

Cunha (1986, p. 281) destaca que por sua vez, a linha autoritarista pode ser facilmente entendida a partir dos escritos de Azevedo Amaral, que afirmava que o papel da educação é:

[...] encaminhar-se a Nação, o que implicitamente acarreta para o Estado uma função educativa no sentido mais amplo de tal expressão [...] o Estado tem como uma das suas mais importantes atribuições orientar a formação mental e moral dos elementos componentes da coletividade, e isto não apenas na restrita acepção pedagógica da função educadora, mas no sentido da plasmagem de uma consciência cívica caracterizada pela identificação com a ideologia do regime.

Na visão autoritarista os intelectuais são mediadores entre o povo e o Estado, absorvem as idéias do povo e as levam ao Estado, posteriormente retransmitem as respostas, dessa forma estão articulados o tempo todo com a ideologia do Estado.

Fávero (2000) cita a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública em 1930, Francisco Campos foi o primeiro ministro, não menos centralizador do que o governo federal, iniciando um período de reformas em diversos níveis de ensino, inclusive o Ensino Superior.

Segundo Cunha (1986) o pensamento autoritário vigorava nas Universidades Federais, o que acabava por legitimar o regime político da época.

Para Fausto (2000) o grande mérito da Era Vargas foi a busca de possibilidades para o surgimento das “verdadeiras” Universidades, sendo que as principais realizações seriam a criação da Universidade do Distrito Federal e a Universidade de São Paulo, sendo que a primeira deixou de existir quatro anos depois de sua fundação devido as pressões políticas que se seguiram.

Esse surgimento de Universidades não foi tão forte como se esperava, pois se no início da Era Vargas existiam 3 Universidades públicas: Rio de Janeiro – 1920, Minas Gerais – 1927 e Escola de Engenharia de Porto Alegre 1896, essa última sem deter o nome de Universidade, até 1945 esse número aumentou pouco: em 1937 a Universidade do Rio de Janeiro passou a se chamar Universidade do Brasil, em 1937 a Escola de Engenharia de Porto Alegre passou a se chamar Universidade Técnica do Rio Grande do Sul e Universidade de Porto Alegre a partir de 1934, a Universidade de São Paulo foi criada em 1934, em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal, que foi aglutinada em 1939 pela Universidade do Brasil e em 1940 as Faculdades Católicas do Rio de Janeiro, que se tornariam mais tarde as Pontifícias Universidades Católicas. (CUNHA, 1986).

Para Graciani (1984) o crescimento da Universidade não ocorreu da forma que se esperava, visto que a mesma não estava preparada para assumir esse papel, visto a rigidez

Percebe-se que ocorreu um aumento constante do número de matriculados no Ensino Superior de 1932 até 1935, sendo que de 1936 até 1940 houve uma sensível diminuição do número de alunos. A partir de 1941 passou a existir um novo aumento que culminou com 27.253 alunos no ano de 1945, pouco mais de 30% de aumento num período de 14 anos e uma média de 22.520 alunos/ ano.

Pressupõe-se que esse aumento significativo, porém oscilante, tenha sido fruto da política educacional que se estabeleceu no período Vargas, no caso o autoritarismo, que conteve o aumento do número de Instituições e o acesso às mesmas.

2.10.3 O Ensino Superior de 1945 ao Início da Ditadura Militar

Esse período tem início com a queda de Getúlio Vargas do poder e termina com a retomada de outro modelo ditatorial, o modelo militar.

Segundo Cunha (1989) com o aumento do processo de industrialização brasileiro a partir da monopolização, tornava-se cada vez mais difícil a manutenção de pequenos negócios e pior ainda, o processo de abertura de qualquer atividade comercial. Dessa forma a classe média teve que redimensionar o objetivo de sucesso profissional, pois a dificuldade em acumular capital era muito grande, buscava-se assim, o acesso as “burocracias”, fossem elas públicas ou privadas. Assim, passou a existir uma grande procura por essas ocupações, que por sua vez estavam organizadas em formas hierárquicas, utilizando como critérios de seleção o grau de escolaridade.

Portanto, pode-se afirmar que os avanços da política educacional são frutos do processo de industrialização e monopolização.

Dessa forma, Cunha (1989, p. 61-62, grifo do autor) descreve que:

A medida em que as burocracias públicas e privadas se expandem e se diferenciam, passam a definir previamente os ocupantes de seus cargos de acordo com os perfis escolares, supondo uma correlação estreita entre competência e escolaridade. Além dessa função “técnica”, os requisitos educacionais são utilizados também para “equilibrar” a procura de funcionários pelas burocracias e sua oferta no mercado de trabalho. Assim procedendo, as burocracias elevam o requisito educacional acima do “tecnicamente necessário”, se o número real ou virtual de candidatos excede de muito o de cargos vagos, o que torna mais barata a seleção. Além disso, faz-se uma seleção mais acurada pois, conforme se imagina, a força de trabalho mais escolarizada é mais

produtiva e responsável, identificando-se mais facilmente com os objetivos gerais da própria burocracia, isto é, com os objetivos do capital, a quem elas servem, no final das contas.

Essa situação fez com que as pessoas de classe média procurassem cada vez mais graus elevados de escolaridade, pleiteando níveis cada vez mais elevados na hierarquia social que lhe fosse possível.

Assim, a busca pela formação superior passou a ser muito grande, pois na hierarquia das organizações burocráticas esse requisito era por demais necessário para ascender profissionalmente.

Segundo Cunha (1989) a maioria desses jovens de classe média eram mantidos pelo poder econômico dos pais, isso fez com que muitos deles buscassem alguma forma de emprego para melhorar sua condição. Muitos desses jovens ao se depararem com situações de trabalho que nada tinham de relação com a vida estudantil, pelo contrário, muitas vezes atrapalhava seu desenvolvimento formativo, acabavam por manifestar-se de forma rebelde, alguns abandonando cursos como o de engenharia e começando a estudar teatro, por exemplo.

Esse período fez com que muitos jovens entendessem que o homem somente obtinha lucro explorando o trabalho de outro homem, ou melhor, de que a classe dominante explorava, de acordo com sua vontade, as demais classes sociais, o que por sinal muitos deles estavam algum tempo antes no topo do “grupo de exploradores”.

O autor afirma que nesse tempo, mais especificamente na década de 50, algumas Instituições de Ensino Superior passaram a inserir disciplinas em seus cursos que estudavam o marxismo e outras teorias que tinham como objetivo organizar a luta de classes menos favorecidas contra os mais favorecidos.

Cunha (1989) destaca que além do processo de monopolização industrial que “forçou” a busca pelo Ensino Superior, outras motivações também contribuíram para o aumento dessa demanda, tais como o êxodo rural e a busca de escolarização das mulheres.

Tudo isso fez com que aumentasse o número de escolas e, por conseqüência, o número de serviços burocráticos que ofereciam novas possibilidades de ocupação profissional.

Porém, um mecanismo freava o acesso ao Ensino Superior, o diploma.

[...] o diploma do ginásio tinha valor maior do que os demais, definido pelo próprio mecanismo de promoção escolar/ ascensão social. Era o diploma do ginásio que dava acesso irrestrito ao colégio e o diploma deste, por sua vez, ao ensino superior. Assim,

não só a demanda se orientou para este ramo do ensino médio, como também, dele se utilizou o Estado no seu atendimento, o que teve grandes repercussões sobre a própria natureza desse grau de ensino. (CUNHA, 1989, p. 75-76).

A política educacional do Estado Novo, cujo impulso genético ultrapassou a própria derrubada do regime, definia uma estruturação dual para o ensino médio, com um ramo secundário conduzindo direta e irrestritamente ao ensino superior e ramos profissionais que não permitiam aos seus diplomados ingressarem no grau posterior, a não ser que fossem cumpridas exigências adicionais, mesmo assim, restringindo a candidatura a cursos previamente fixados. Ademais a articulação do primeiro com o segundo ciclo dos cursos médios se fazia de tal modo que os egressos do ginásio podiam se matricular nos colégios técnicos, mas os diplomados nos ginásios técnicos não podiam ingressar no colégio secundário, a não ser que fossem cumpridas exigências especiais de complementação curricular. Desse modo, aqueles que desejassem tomar a “estrada real para a universidade” (o ensino secundário) precisavam ultrapassar barreiras especialmente elevadas. (CUNHA, 1989, p. 77-78, grifo do autor).

Essa situação da época demonstra que desde meados da década de 40 até os dias atuais a organização educacional tende a fragmentar o processo de formação dos educandos, ou seja, desde aquela época ou se faz “isso” ou “aquilo”, as possibilidades de se fazer os “dois” sempre são pequenas, portanto, querer profissionalizar-se e ao mesmo tempo obter qualificação para acessar o Ensino Superior era algo dificultoso.

Não obstante os dias atuais, percebe-se a formação de nível médio técnica que “semi-qualifica” o profissional para o mercado de trabalho, de forma rápida. Na maioria das vezes os estudantes são de classe social menos favorecida o que por muitas vezes significa ser essa a última etapa de escolarização da vida. Já para as classes sociais mais abastadas, o caminho para o Ensino Superior passa por colégios com alto nível de aprovação nas melhores Universidades do Brasil e possibilita a ocupação dos melhores cargos e posições sociais.

Essa diferenciação na formação média, que durante muitos anos foi a saída para que muitas pessoas não se tornassem mão-de-obra barata ou mesmo ficassem à deriva na ciranda social, fez com que a busca por cursos técnicos aumentasse significativamente.

Hoje esses cursos perderam seu *status*, não porque a capacitação oferecida não é mais necessária, mas porque o Ensino Superior oferece as informações que estes ofereciam até então, pode-se dizer assim, que houve certo rebaixamento no nível superior, visto essa abrangência.

Com o aumento do número de Instituições de Ensino Superior, de cursos superiores e proximidade de conteúdos oferecidos, a diferenciação na maioria das vezes ocorre no “preço da mensalidade”, tornando aqueles das classes menos favorecidas em “consumidores de Ensino

Superior” de pouca qualidade e os das classes superiores ficam com o Ensino Superior que em alguns casos pode ser de melhor qualidade e gratuito, oferecidos pela Universidade pública.

Percebe-se nitidamente que desde a década de 40 existe um projeto para a classe dominante e um projeto para a classe dominada, o mesmo muda de acordo com o momento político, econômico e social, mas não de essência.

Essa consideração encontra aporte em Cunha (1989, p. 82-83, grifos do autor):

Essas mudanças operadas no ensino médio após a queda do Estado Novo e voltadas para a atenuação da estrutura escolar dualista, não fez com que a educação escolar deixasse de desempenhar sua função discriminatória, mas sim, que passasse a fazê-la de outra forma. O modo de discriminação implícito na política educacional do Estado Novo tinha seu centro no ensino de 2º grau, organizado em termos dualistas, no qual havia o ensino secundário, propedêutico ao superior, destinados ambos à formação das “elites”; e o ensino profissional, para formação das “massas”. Quando essa estrutura dual foi sendo trincada pela pressão das massas, no contexto do populismo, as concepções a respeito das escolas de 2º grau começaram a mudar. Se as idéias dos liberais, consubstanciadas no projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1948, foram derrotadas por outro, tendencialmente voltado para o elitismo, as progressivas aberturas das comportas entre os ramos se impuseram como orientação dominante. Tanto assim que o Conselho Federal de Educação, organizado nos moldes das diretrizes e bases vencedoras, acabou por aprovar parecer em 1963, onde se dizia que “a escola média não é seletiva, é uma escola para todos”. Mas, se aumentavam as oportunidades de escolarização no ensino de 2º grau, pela criação de novas escolas e pela ampliação das vagas nas existentes, elas não tinham os mesmos currículos (embora tivessem disciplinas comuns) nem ofereciam ensino de mesma qualidade. nem, ainda, recebiam estudantes de idêntica formação prévia e motivação. Por isso, mesmo que os certificados de conclusão da escola de 2º grau permitissem inscrição nos concursos vestibulares de quaisquer cursos superiores, como veio a acontecer após 1961, as chances de aprovação estavam desigualmente distribuídas. Essas chances eram menores para os egressos das escolas comerciais do que para os das escolas secundárias, onde o currículo estava todo voltado para a continuação dos estudos; as chances eram ainda menores quando o curso comercial era feito no período noturno, de duração mais curta, pouco “exigente” com estudantes menos predispostos às práticas acadêmicas.

Dessa forma, o segundo mecanismo encontrado, depois da diplomação de nível médio para controlar o acesso ao Ensino Superior foi o exame vestibular, sendo que este deveria ser organizado e administrado pelas próprias Instituições de Ensino Superior.

Muitos lutaram para suprimir o vestibular, dentre eles alunos que sentiam-se penalizados por não acessarem o Ensino Superior e professores que entendiam que o processo de seleção era injusto por não considerar o processo de formação anterior, básico. Porém, poucas alterações foram feitas e o mesmo permaneceu, sofrendo adaptações até os dias de hoje.

Segundo Cunha (1989) outro fator que contribuiu para o ingresso no Ensino Superior foi o acesso gratuito nas Instituições de Ensino Superior públicas, isso a partir da década de 50.

Em 1954 o país tinha 16 Universidades e no período de 1955 a 1964 foram criadas mais 21 Universidades.

O número de estudantes de Ensino Superior no país salta de 27.253 em 1945 para 142.386 em 1964, um crescimento de 12,5% linear ao ano e 523% no total.

2.10.3.1 A modernização do ensino superior

Segundo Cunha (1989) pode-se afirmar que a modernização do Ensino Superior no país teve início no período militar.

Durante a Segunda Guerra Mundial a Força Aérea Brasileira detinha funções que iam muito além da defesa do espaço aéreo brasileiro, tais como controlar a aviação comercial, formar pessoas capacitadas para vôos e pessoal de apoio, além da fabricação de alguns modelos de avião para treinamento que eram feitos na Base Aérea do Galeão, no Rio de Janeiro. Com todas essas incumbências, uma outra atividade passou a ser organizada, a formação de pessoas com alta qualificação em engenharia aeronáutica e em pesquisas.

Esse projeto conduziu em 1947 a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, que em 1950 já tinha um grupo de profissionais formando-se na sede de São José dos Campos, São Paulo.

As grandes mudanças, que por consequência interferiram na forma de administrar o Ensino Superior foram muito importantes, tais como: a contratação de professores por regime trabalhista, CLT, podendo os mesmos serem desligados a qualquer momento de suas atividades, o que até então existia eram cargos vitalícios; a carreira acadêmica iniciava-se com estudantes de pós-graduação que quisessem seguir carreira galgando passo a passo de acordo com seu merecimento, até então não existia algo similar, por competência, de fato; a administração se dava por departamentos e não mais como uma única unidade administrativa, centralizada, como ocorria; os alunos, bem como os professores moravam no campus da instituição, o que favorecia o aprofundamento dos estudos e uma disponibilidade dos professores para com seus alunos, novidade para a época; a ordem curricular poderia ser alterada de acordo a necessidade; o currículo estava dividido em parte geral e parte específica; a administração do próprio

conhecimento e da disciplina dos alunos evitava os artifícios utilizados para aprovação; estímulo muito grande a pesquisa na busca da formação de pesquisadores. (CUNHA, 1989).

Essas mudanças trouxeram uma nova perspectiva ao Ensino Superior brasileiro, tanto que em 1951 foi promulgada a Lei 1.310 que criou o Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq, órgão governamental que hoje fomenta a pesquisa no Brasil, por meio de bolsas à pesquisadores e financiamento de projetos de pesquisa.

Outra mudança significativa desse período foi a elaboração de um plano para fundação da Universidade de Brasília, que contou com os mais renomados nomes da educação brasileira na época, tais como Pedro Calmon, na época reitor da Universidade do Brasil, Anísio Teixeira, diretor do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Darcy Ribeiro, professor da Universidade do Brasil, dentre outros. Esse plano culminou com a fundação da Universidade de Brasília, em 1961.

Nascia, assim, a mais moderna universidade brasileira, em todos os sentidos, tendo como primeira de suas finalidades algo nunca proclamado anteriormente por qualquer instituição de ensino superior: “Formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social”. (CUNHA, 1989, p. 171, grifo do autor).

As mudanças que a Universidade trouxe ocorreram no plano de admissão dos professores, que passaram a ser contratados pelo regime da CLT, criou-se um plano de carreira docente, os professores contratados vieram das grandes Universidades da época; os alunos dividiam-se em regulares, que buscavam concluir a graduação de nível superior e os alunos especiais, que buscavam disciplinas específicas e que não necessitavam comprovar formação mínima para o Ensino Superior, mas apenas conhecimentos básicos necessários para as disciplinas almejadas; o poder administrativo se descentralizava, assim professores participavam da administração e alunos participavam de órgãos colegiados.

Para Cunha (1989) diferente do que muitos pensam, a reforma do Ensino Superior não ocorreu com a mudança política de 1964, mas com mudanças ocorridas desde a década de 50.

Alguns movimentos, derivados muitas vezes da iniciativa de estudantes começam a surgir, assim, o discurso girava em torno da necessidade de alterar a estrutura universitária. Serão apresentados diversos pontos que se não apresentam a totalidade das exigências, retratam a essência do pensamento da época e mais especificamente do início da década de 60.

A reforma universitária, nos moldes imaginados, era definida como necessária para neutralizar o poder das “cúpulas dirigentes da universidade”, pois elas estariam comprometidas com a “estrutura colonial e alienada em fase de superação”. O primeiro passo seria, então, a conquista da autonomia da universidade diante do governo [...]. (CUNHA, 1989, p. 225, grifos do autor).

Além disso, defendiam a “publicidade dos atos universitários”, a proibição da reeleição dos reitores e diretores por mais de uma vez consecutiva e a participação de docentes, discentes e profissionais ex-alunos nos órgãos técnico-administrativos, comissões e conselhos, capaz de “assegurar a organicidade, harmonia e democracia que deve reinar no governo da comunidade universitária. (CUNHA, 1989, p. 226, grifos do autor).

Reivindicavam a participação estudantil no Conselho Federal de Educação e uma portaria imediata do ministro da educação determinando que a participação dos estudantes nos conselhos universitários, nas congregações e nos conselhos departamentais fosse feita pelos seus “representantes legais”, isto é, pelos presidentes de DAs e DCEs. (CUNHA, 1989, p. 228, grifo do autor).

Rejeitavam enfaticamente, um artigo da LDB que determinava a jubilação dos alunos reprovados mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas, nos estabelecimentos de ensino médio e superior. Diziam ter esse artigo “função negativa e prejudicial à mobilidade social vertical, que a Universidade teria por obrigação promover, embora ainda não o tenha conseguido”, pois muitos estudantes estariam sendo reprovados por efeito direto ou indireto da falta de recursos financeiros. Temiam, também, que as reprovações causadas por “problemas de ordem disciplinar” possibilitassem ações repressivas das direções escolares contra estudantes que estivessem “incompatibilizados” com elas. (CUNHA, 1989, p. 229, grifos do autor).

Uma das pessoas que mais deu apoio aos estudantes foi Álvaro Vieira Pinto, professor de filosofia da Universidade do Brasil, que criticava por demais, docentes e administradores de Universidades, afirmava que era necessário entender: “‘para quem’ é preciso reformar a universidade? [...] [para] então, ‘que universidade’ é preciso instituir. Por fim, seria possível indagar ‘como organizá-la’”. (CUNHA, 1989, p. 231-232, grifos do autor).

Assim, o próprio Vieira Pinto responde as indagações afirmando que:

A primeira pergunta era respondida assim: a reforma deve ser feita visando o interesse das massas. Como estas eram, predominantemente, analfabetas, a reforma deveria ser feita para elas. Deste modo, para ser “autêntica” a universidade deveria “assentar sobre o estado de incultura das massas, como condição, precisamente, para tirá-las desse estado”, o que implicava a reforma dos conteúdos de classe da universidade. Assumindo o controle da universidade pelas massas, as demais perguntas poderiam ser respondidas. (CUNHA, 1989, p. 232, grifos do autor).

Dentre tantas mudanças no período histórico em questão, destacam-se as apresentadas até então, reforçando a idéia de que o movimento estudantil foi fundamental para a abertura do Ensino Superior às demais camadas sociais e não apenas as privilegiadas na época, assim, com a evolução do Ensino Superior, o movimento estudantil caminhava a passos largos para conquista de um *status* social de respeito que perdura desde aquela época.

Pressupõe-se que se o ideal da Universidade de Brasília, bem como as reivindicações dos estudantes da época tivessem sido discutidas e colocadas em prática, a estrutura universitária atual pudesse atender as necessidades da sociedade brasileira.

2.10.4 O Ensino Superior Pós 64

O início das discussões sobre o Ensino Superior nesse período tem uma prévia apresentação de alguns números, para que antes de apresentar críticas aos modelos adotados no regime governamental do período, perceba-se um crescimento acelerado da quantidade de alunos matriculados no nível superior.

TABELA 2 – Número de estudantes das escolas superiores no Brasil - de 1960 a 1976

Anos	Matrícula total
1960	93.202
1962	107.299
1964	142.386
1966	180.109
1968	278.295
1970	425.478
1972	688.382
1974	897.200
1976	1.035.000

Fonte: BEISIEGEL, C. de R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Coord.). **O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 387.

Esses números podem parecer vistosos, mas para Beisiegel (1995) o oferecimento de vagas no Ensino Superior público não acompanhou a expansão da procura, isso fez com que surgisse uma nova escola, a escola que tem como maior objetivo o lucro, assim, as populações que não detinham “conhecimento teórico” para aprovação em vestibulares públicos buscaram esse tipo de ensino.

Assim, o autor faz a seguinte afirmação:

Coexistem, pois, no ensino superior brasileiro, atualmente, tipos bem diferentes de escola. Num dos pólos, a escola que de certo modo dá continuidade ao ensino superior que veio sendo constituído no país desde os tempos de D. João VI, seletivo, “elitista”, caracterizado por crescentes índices de competição em torno das poucas vagas disponíveis e, no outro pólo, escolas criadas para absorver toda a clientela que puderem alcançar, exigindo dos candidatos a indispensável habilitação legal de nível médio e o rigoroso pagamento das mensalidades. No espaço delimitado entre estes dois extremos, uma ampla variedade de situações confere ao ensino superior brasileiro uma fisionomia bastante complexa. (BEISIEGEL, 1995, p. 388, grifo do autor).

Cabe aqui uma ressalva, o quadro ora apresentado por Beisiegel (1995) não está muito distante do que se vê hoje no país, o número de Instituições particulares crescendo cada vez mais, de forma desordenada sob as vistas dos governos que não determinam políticas mais intensas de autorização e reconhecimento de cursos, facilitando o trabalho de uma minoria que não tem a intenção de oferecer um serviço educacional formativo e de qualidade.

As discussões apresentadas por Cunha (1988) destacam um cenário político muito intenso a partir do período pós 1964, para ele, os que dominaram o poder a partir do golpe entendiam que a Universidade era um local de pensamento subversivo e precisava ser dominado para que o plano vigente não fosse atrapalhado.

Para Buarque (2000) o período de 1964 a 1985 fez da Universidade o centro da vida democrática do país, pois a mesma tornou-se parceira de lutas, mesmo sendo fiscalizada pelos militares, dessa forma estava muito integrada a vida social, fato que desencadeou perseguições àqueles que dela faziam parte.

Cunha (1988) afirma que o primeiro golpe do governo, no chamado novo centro democrático, foi a demissão de professores e administradores da Universidade de Brasília,

entendida como modelo de Universidade do futuro, concebida por Darcy Ribeiro. Na época, todos foram acusados de comunistas.

Ainda, em 1964, outras três Universidades sofreram intervenções do governo militar, a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, depois nomeada Universidade Federal Fluminense.

Vitimada pelo golpe de estado, a Universidade de Brasília, considerada na época a mais moderna do país, passa pela troca de dois reitores num período de um ano, dando início a sua degradação, já anunciada, isso porque de um lado a repressão política a “encurralava” e do outro lado e os pensadores de esquerda desferiam críticas muito fortes, pois para estes, a Universidade não buscava atender as necessidades de desenvolvimento do país. Para muitos a Universidade de Brasília tinha a finalidade de formar a nova elite brasileira. (CUNHA, 1988).

Para Cunha (1988) os profissionais que se instalaram a partir do novo regime governamental tinham algumas preocupações com o Ensino Superior do país, porém não significa que essa preocupação se constituía de fato, como algo bom para o Ensino Superior e, conseqüentemente, para a sociedade.

Dizia ser necessário refrear o ritmo de “multiplicação desordenada no setor da formação profissional sistemática”. Seria necessário abandonar o critério da demanda social, que teria presidido a expansão do ensino superior, por um critério econômico regionalizado que levasse em conta a demanda dos três setores da produção; as condições de eficácia das instituições de ensino; e, principalmente, as “condições mínimas do fator organização, compreendendo estruturação, sistema de funcionamento e recursos financeiros”. (CUNHA, 1988, p. 71, grifos do autor).

Assim, organizaram-se vários eventos para discutir a questão da Educação no país, e em muitos desses eventos discutia-se o Ensino Superior. Dessa forma, estabeleceram-se várias possibilidades, dentre elas a organização do ensino brasileiro nos moldes americanos, entendidos naquele momento como o melhor modelo para o Brasil.

Vários foram os problemas pelos quais o Ensino Superior brasileiro passou no início do regime militar, mas o fato é, que mesmo a repressão e a perseguição política não fizeram diminuir a demanda, pelo contrário aumentaram a procura pelos cursos superiores.

Segundo Cunha (1988) um dos motivos que aumentou a procura pelo Ensino Superior foi o crescimento dos grandes latifúndios, que obrigava pequenos agricultores a vender suas posses e mudar-se para a cidade; o monopólio das indústrias exigia profissionais capacitados; o

redimensionamento da organização familiar exige a presença mais efetiva da mulher na composição da renda, isso elevou o nível de escolarização das famílias.

Devido a crescente procura pelo Ensino Superior, o Ministério da Educação estimulou as Universidades a aumentarem o número de vagas, principalmente nos cursos de medicina e engenharia, porém alguns cursos não tinham sequer número suficiente de candidatos para as vagas oferecidas. Mesmo com diversas medidas, passou a existir um aumento crescente do número de candidatos devido aos movimentos estudantis que exigiam melhores condições de ensino, o que ocasionou o aumento pela procura do Ensino Superior.

Cunha (1988) destaca que a pressão do movimento estudantil, principalmente a partir de 1966, fez com que os militares começassem uma investida para contenção do avanço de tal movimento.

Os militares organizaram conjuntamente com professores, reitores e representantes de órgãos universitários, relatórios diagnosticando a situação do ensino no país, porém muitas críticas foram feitas ao governo. As ações que se seguiram não surtiram o efeito esperado e os militares saíram do plano das “sugestões” para a “intervenção”.

As intervenções ocorreram no Ministério da Educação, que passou a ter dentro de sua própria organização uma comissão para avaliar a política educacional. O que se seguiu foram ações para diminuir a burocracia interna das Universidades eliminando as manifestações estudantis e mesmo de professores; a autonomia das Universidades passou a ser restrita ao plano administrativo, a indicação e escolha de reitores passaram a ser da Presidência da República; todas as designações do Conselho Federal de Educação passavam pela vistoria do governo. (CUNHA, 1988).

2.10.4.1 A presença da USAID no ensino superior brasileiro

A sigla USAID significa *United States Agency for International Development*, traduzida para a língua portuguesa como Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional.

Um grupo de consultores americanos, no final de 1963, afirmaram em um diagnóstico, encomendado pelo governo brasileiro, que o Ensino Superior do país apresentava problemas de ordem qualitativa e quantitativa, estando completamente desconectado da sociedade brasileira. Indica assim, que muitas diferenças existiam em relação ao modelo norte-americano, fato que se percebe quando o relatório recomenda:

[...] a organização de uma Conferência de Reitores Universitários e Diretores de Institutos, a ser financiada pelo USAID. O objetivo era promover a integração dos dirigentes de entidades de ensino superior do Brasil, entre si e com seus colegas norte-americanos, de modo que pudessem “assumir coletiva e convergentemente a reforma desse grau de ensino na direção do modelo vigente nos EUA”.
As recomendações do grupo não levaram a USAID a alterar os projetos em andamento, mas a acrescentar projetos novos de assistência ao ensino superior. (CUNHA, 1988, p. 171, grifo nosso).

Para Santos e Azevedo (2006) os conhecidos acordos estabelecidos entre o governo brasileiro e norte-americano e denominados de MEC/ USAID, tinham uma “aparência” de cooperação entre as duas nações, objetivando a modernização do sistema de ensino brasileiro.

Porém, um dos consultores e principais responsáveis pelo projeto de reforma do Ensino Superior, Rudolph Atcon afirmava que a Universidade brasileira deveria ter independência do Estado e basear-se na administração industrial, a produtividade tornaria-se o centro da Universidade.

Para Graciani (1984) a presença da USAID no Brasil pode ser explicada da seguinte forma, o Ensino Superior deveria ser um agente de desenvolvimento econômico, formando pessoas para os diversos setores industriais, baseado nos interesses de grupos da classe dominante.

Todas as descrições apontadas a partir desse momento reforçam a idéia de busca pelo desenvolvimento econômico pautada nos moldes norte-americanos de eficácia e racionalização da organização do sistema capitalista industrial. (GRACIANI, 1984).

Segundo Cunha (1988) o acordo MEC/ USAID para o Ensino Superior foi assinado em 1965, objetivando o planejamento do Ensino Superior brasileiro, com 500 mil dólares por um período de dois anos e também contava com recursos provenientes do governo federal.

Assim:

A EPES [Equipe de Planejamento do Ensino Superior] seria composta de pelo menos cinco “educadores brasileiros de alto nível”, designados pela Divisão de Ensino Superior, e por cinco assessores educacionais norte-americanos vindos de uma “instituição técnica competente” dos EUA, por contrato promovido pela USAID. (CUNHA, 1988, p. 175, grifos do autor).

A responsabilidade da EPES era definir um “rumo” para o Ensino Superior brasileiro de acordo com as necessidades nacionais, sugerindo inclusive, alterações curriculares, metodologias de ensino e programas de pesquisa, além das sugestões de alteração administrativa.

Porém, esse convênio não foi aceito plenamente pelo Conselho Federal de Educação, isso fez com que o Conselho passasse a ser consultado na definição de medidas, algo que até então não acontecia.

Cunha (1988) afirma que o primeiro convênio MEC/ USAID quase não teve atuação, assim, em 1967, um novo acordo foi assinado e muitas concessões foram feitas devido a reação da sociedade, principalmente do movimento estudantil. Uma das principais reclamações foi a presença de americanos na EPES, para tanto, criou-se a EAPES – Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, formada apenas por brasileiros, enquanto a EPES mantinha um grupo de técnicos americanos. Porém, dificuldades de fixação de assessores brasileiros nos cargos fizeram com que a comissão tivesse seu trabalho dificultado.

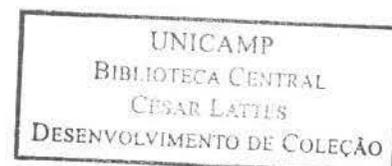
Mesmo com problemas o relatório do segundo acordo MEC/ USAID foi publicado em 1969.

Os indicativos desse relatório apontam como um dos principais problemas do Ensino Superior brasileiro, a falta de possibilidade de ingresso o que gerava os chamados “excedentes”. Entendiam, pois, que os vestibulares não eram organizados em função do curso superior desejado e nem do número de vagas.

Outra crítica se fez ao regime centralizado de administração do Ensino Superior, tornando-o totalmente suscetível ao poder do Estado, sendo pouco flexível, não permitindo adaptações localizadas.

Problemas administrativo-financeiros também foram apontados, tais como burocracias internas, atraso de pagamento, entre outros. (CUNHA, 1988).

A partir dos problemas apontados, vale destacar que esses relatos estão vinculados a parte americana do diagnóstico, uma vez que no mesmo relatório existia a versão dos assessores americanos e a versão dos assessores brasileiros.



Os brasileiros por sua vez, entendiam algumas críticas dos americanos, porém deixavam claro que a visão dos mesmos não estava pautada num conhecimento do contexto social do país.

Dessa forma:

Apesar de reiterados esforços – do IPES [Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais], de Atcon, da EAPES (MEC/ USAID) – não foi feito o corte do curso superior em dois níveis, correspondendo, nos EUA, ao college e ao graduate course. O que sobrou desse intento foi a divisão do curso profissional de graduação em dois ciclos, o básico e o propriamente profissional, sem que ao primeiro correspondesse um grau acadêmico como se pretendia. Em compensação, a matrícula por disciplina e o regime de créditos, embora apenas “sugeridos”, por indicação do CFE, foram amplamente aceitos [...]. (CUNHA, 1988, p. 320. grifo do autor).

Na verdade, os mais beneficiados com esses acordos MEC/ USAID foram os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, que entre 1965 e 1970 receberam a concessão de 3.800 bolsas de estudos para brasileiros nos Estados Unidos.

Isto posto, Fausto (2000) afirma que o nível de ensino que obteve o maior crescimento no Brasil nos anos 70 foi a pós-graduação, crescendo 31%, enquanto o nível universitário cresceu apenas 12%.

Segundo esse autor, outro fator agravante para o Ensino Superior foi o aumento do ensino privado, o mesmo no ano de 1960 absorvia 44% dos alunos, em 1970 esse número chegou a 50% e em 1980 o ensino privado atendia 65% dos alunos de nível superior.

Pressupõe-se que esse aumento significativo seja fruto dos parâmetros instituídos para autorização e reconhecimento de tais cursos.

Atualmente, de acordo com INEP (2006), o Brasil tem 3.887.022 alunos, sendo que 2.750.652 alunos estão matriculados em Instituições de Ensino Superior privadas, ou seja, pouco mais de 70% dos alunos do Ensino Superior estão nas escolas privadas.

Conclui-se e concorda-se com Santos e Azevedo (2006, p. 4) quando afirmam que:

Em linhas gerais, os acordos MEC/ USAID, além de atingirem todos os níveis e ramos acadêmicos, também interferiram no funcionamento interior do sistema educacional. Reestruturaram administrativamente as Instituições, planejaram-nas sob a lógica do capital dependente-associado e treinaram pessoal docente e técnico para garantir sua continuidade.

Pressupõe-se que os ideais de transformação do Ensino Superior no Brasil infelizmente passavam e tem-se dúvidas se ainda não passam pelas sugestões e porque não exigências externas ao país, o que descaracteriza e desconsidera a realidade de cada unidade da federação e, por conseqüência, não se adapta as peculiaridades regionais, pois existe uma busca constante pelos modelos padronizados.

2.10.4.2 A reforma universitária

Depois de tantas crises envolvendo alunos e Instituições de Ensino Superior, professores e professoras, brasileiros e americanos, dentre outros, institui-se em 1968 um grupo de trabalho com a responsabilidade de elaborar a lei da reforma universitária, mais conhecida como Lei 5.540/68.

O grupo de trabalho designado apresentou um relatório com uma visão dupla de universidade, visto a constituição do grupo apresentar membros com visões filosófico-políticas diferenciadas, porém esse grupo conclui que a Universidade é:

[...] o lugar onde a cultura de um povo e de uma época tende a atingir a plenitude de sua autoconsciência. Assim, é uma de suas finalidades essenciais promover a integração do homem em sua circunstância histórica, proporcionando-lhe as categorias necessárias à compreensão e à crítica de seu processo cultural. (CUNHA, 1988, p. 243).

Dessa forma, a reforma universitária tinha a incumbência de ser um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento humano.

O relatório limitava-se a participação docente na direção do Ensino Superior, sugerindo a participação da comunidade, que poderia oferecer contribuições para melhoria da oferta.

O relatório aponta ainda, a necessidade de “salvar” a pós-graduação, visto que a qualidade da graduação poderia estar comprometida.

Outro destaque que Cunha (1988) faz sobre o relatório é sobre a conceituação da natureza da Universidade, entendida como estrutura natural do Ensino Superior, desconsiderando a existência de Instituições isoladas, bem como sua proliferação.

O Ensino Superior foi rotulado como seletivo, mantendo assim sua dimensão de alta cultura, continuando a ser um privilégio para alguns, isso fez com que surgisse uma opção de absorção do “excedente”, “a fragmentação da graduação”.

Uma dessas soluções consistia na divisão dos cursos de graduação em dois ciclos. O primeiro ciclo, chamado de básico, de conteúdo geral, teria triplice função: recuperar falhas do ensino de 2º grau, evidenciadas pelo vestibular; orientar para escolha de carreiras; e proporcionar estudos básicos para o 2º ciclo, chamado de profissional. [...] o ciclo básico – então já adotado em certas Instituições de ensino – poderia servir para dirigir o fluxo de candidatos dos cursos mais procurados (como medicina, por exemplo) para os que tinham vagas sobrando (como enfermagem, por exemplo). Para que os exames vestibulares pudesse ser “um recurso para a mais racional distribuição de vagas”, seria necessário acabar com os exames separados por curso, associados, pelo “Relatório”, à estruturação da universidade em escolas estanques, cujas comportas propunha-se abrir. (CUNHA, 1988, p. 250-251, grifos do autor).

Porém, muitas críticas surgiram a partir desse modelo, uma delas era a discriminação ou elitização da Universidade, crítica não tão nova, mas permanente. Atualmente, muito se busca esse tipo de formação, visto a necessidade mercadológica, mas naquele momento político-econômico-social não foi algo bem aceito, não que hoje o seja para os que projetam uma sociedade melhor organizada e mais capacitada, mas muitas pessoas o preferem.

O fato é que com tantas sugestões e críticas, a reforma foi incapaz de alterar, pelo menos naquele momento a gestão do Ensino Superior, assim a Lei 5.540/68 pouco acrescentou nesse sentido.

Para Pereira (1989) a reforma universitária passou pela adoção de um modelo americano de administração, orientado pelo capitalismo, organizado e avaliado em função da produtividade docente, modelo esse não obstante do atual.

Para Wanderley (1991) as soluções que foram utilizadas pelo governo traduzem-se em respostas técnicas e reformistas, pois não atingiram o cerne da questão, ou seja, os problemas de ordem estrutural.

Segundo Cunha (1988, p. 322, grifo do autor):

Essa expansão fragmentadora do ensino superior foi conduzida pelo setor privado abrindo e expandindo cursos propiciadores da mais elevada taxa de lucro, pouco ou nada tendo a ver com a formação da força de trabalho para os setores dinâmicos da economia. Menos ainda, com a preparação de agentes da propalada “consciência crítica e criadora”.

Anísio Teixeira, na época apartado de seu papel profissional, afirmou que:

[...] não são mudanças formais de estrutura que nos irão dar consciência de que precisamos, mas mudanças de mentalidade, de atitudes, aceitação do método científico, prática da experimentação no campo da ciência pura e da aplicada, e lúcida e saudável emulação profissional, fundada em altos padrões de competência e honestidade científica. (CUNHA, 1988, p. 309).

Realmente é muito difícil falar em avanços quando o Estado passa a exercer cada vez mais influência sobre a gerência do Ensino Superior, desde a espionagem até a triagem que retirava o postulante ao cargo de professor da busca pelo emprego, passando pela escolha de reitores de Universidades.

Dessa forma, o que se consolidou naquele período ficou em vigor durante três décadas sendo alterada pela nova Lei de Diretrizes e Bases, promulgada sob o número 9.394/96. Mas o sistema permanece muito próximo daquele instituído em 1968, visto os ranços existentes até os dias atuais.

2.10.4.3 Os reflexos da reforma universitária na atualidade

Masetto (2003) destaca que a partir da Lei 5.540/68 buscou-se a organização e o desenvolvimento dos Programas de Pós-Graduação e, por conseqüência, o aumento da docência no Ensino Superior, foco do presente trabalho.

Esse aumento do número de professores de Ensino Superior foi alterado pelo crescente número de Instituições que começaram a funcionar, bem como dos cursos, não significando porém, como exposto anteriormente por Cunha (1998) e Wanderley (1991), que a expansão e as alterações no Ensino Superior não aconteceram de forma a melhorar a atuação da Universidade, mas fragmentou conhecimentos e áreas.

Para Chauí (2001) a Universidade saiu da condição de instituição social para uma organização de prestação de serviços, bem semelhante a idéia que o capitalismo vem empregando na sociedade atual, a partir da fragmentação de todos os segmentos sociais, destruindo identidades, apresentando instabilidade e condições efêmeras de existência.

Para a autora, ao tornar-se uma organização de prestação de serviços não discute sua própria existência e função social, assim a Universidade precisa adaptar-se ao meio em que está situada, independente das mudanças que ocorram, a flexibilidade é fundamental.

Dessa forma, Chauí (2001, p. 189, grifos do autor) afirma que a Universidade brasileira, adaptando-se aos momentos sócio-político-econômicos que se instauraram no Brasil “[...] tornou-se ‘universidade funcional’; [...] ‘universidade de resultados’; [...] [universidade] ‘operacional’”. Esses foram, respectivamente, símbolos do milagre da economia na década de 70, da abertura conservadora da política na década de 80 e do modelo neoliberal de sociedade da década de 90.

A Universidade funcional, instaurada no início da ditadura militar, momento mais próximo da reforma universitária, ofereceu a possibilidade de uma formação de mão-de-obra rápida, atendendo as exigências e transformações constantes do mercado de trabalho, principalmente para a classe média, que segundo a autora precisava ser recompensada pelo apoio às iniciativas da época na ditadura.

Já a Universidade de resultados, foi a administrada na Universidade funcional, porém com algumas variações, como a expansão do Ensino Superior para a classe média, que buscava continuamente ascender de classe social, além de estabelecer relações de parceira entre a Universidade e as Instituições privadas que passam a manter em seus quadros os profissionais habilitados pela Universidade, como passam a financiar pesquisas de seu interesse, garantindo à Universidade apresentar-se como produtora de resultados.

A Universidade operacional apresenta-se de forma diferente das anteriores, pois excessivamente volta para si mesma o olhar, buscando produtividade dentro de seus institutos e departamentos, porém sem necessariamente saber onde está e para onde vai.

Chauí (2001, p. 190) afirma que essa Universidade operacional está preocupada com si mesma, porém cumprindo exigências de órgãos reguladores externos. “Virada para próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar coopere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna”.

Assim, que Ensino Superior se deseja? Que Universidade se deseja? Quais condições de ensino são necessárias para melhoria da condição do Ensino Superior no Brasil? A adaptação aos modelos da sociedade atual, bem como de suas transformações futuras devem ou não ser

consideradas no Ensino Superior? Quais são, de fato, as finalidades das Universidades e do Ensino Superior brasileiro? À serviço de quem estão? Da elite econômica e das classes altas e média ou da classe baixa, que por sinal compreende a maior parte da população brasileira? E a Educação Física como pode situar-se nesse contexto tão complexo e repleto de interferências e que conta com pouco espaço para o entendimento dessa prática como algo significativo para a sociedade?

2.11 Existe espaço para Educação Física no seio da Universidade?

Inicialmente, surge um questionamento: se os modelos para Universidade são tão distintos e alterados tão rapidamente, poderia existir um modelo de Universidade que contemplasse a Educação Física?

É difícil afirmar que exista uma relação direta do processo de formação superior em Educação Física com os modelos de Universidade existentes e constituídos no decorrer da história, até porque o processo de constituição da Universidade brasileira foi lento, conturbado e cheio de interferências externas, o que dificulta qualquer possibilidade de estruturação adequada.

Para DaCosta (1999), a Educação Física apresentou as primeiras manifestações vinculadas aos exercícios corporais objetivando o aumento da força moral e física. Portanto, sem uma relação direta com a produção do conhecimento, objetivo este de alguns modelos de Universidade.

Porém, o autor ressalta que durante o século XVI, o italiano Vittorino de Feltre, começa a discutir a Educação Física numa perspectiva de desenvolvimento do ser humano, deixando de lado a preparação militar que era predominante.

Esse tipo de prática reapareceu no século XVIII, na França, com Rousseau e estendeu-se até a primeira metade do século XIX com os estabelecimentos de ensino alemão e suíço, denominados naquela época como *Philantropinium*. A intenção desses locais era unir a Educação Física à Pedagogia, instituindo assim, um único ramo do saber. Nesta época os principais trabalhos eram a Ginástica Elementar alemã, apoiadas em Pestalozzi e Guts Muths.

Segundo Zapico Garcia (1997 apud DACOSTA, 1999) na segunda metade do século XIX, em Madrid, Espanha, no ano de 1883, surge a Escola Central de Professores e Professoras de Ginástica.

Essa escola apresentava o modelo chamado tripartite, tendo em sua base curricular a medicina, a pedagogia e o treinamento militar.

No final do século XIX e início do século XX, surge a Ginástica Sueca, defendida por Ling e baseada principalmente em exercícios naturais e em aparelhos, enquanto as instituições especializadas de alguns países da Europa, tais como Finlândia, Alemanha e Espanha, já vivenciavam as chamadas áreas de conhecimento que privilegiavam os exercícios.

Por volta de 1920-1930, surge na Europa a formação Universitária em Educação Física, e a partir de 1950, assumem-se posturas de disciplina, conhecimento e ciência, responsável pelo ecletismo da Educação Física, Esporte e Lazer.

De fato, o processo de formação profissional em Educação Física no Brasil teve início em 1834, quando um brasileiro foi admitido na escola *Philantropinium*, situada na Alemanha. (DACOSTA, 1999).

Contudo, os cursos de formação de professores de Educação Física começaram no Brasil a partir de 1922, com a criação do Centro Militar de Educação Física e suas Aplicações Desportivas, local este que privilegiava o modelo tripartite europeu do século XIX, mas de fato, se concretizou como uma formação de nível superior apenas em 1939 com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos na Universidade do Brasil.

Borges (1998) afirma que apenas a partir da Constituição de 1937 que determinou a inserção da Educação Física nas escolas é que se passou a cogitar a criação de escolas de formação de professores.

Em 1969 o Conselho Federal de Educação publicou a Resolução nº 69 de 06 de dezembro de 1969 que fixava o Currículo Mínimo para formação de professores de Educação Física estabelecendo o tempo mínimo de duração do curso em três anos e 1800 horas.

Depois disso e quase vinte anos depois, em 1987, uma nova Resolução de número 03, alterou o processo de formação profissional em Educação Física, elevando a carga horária a 2880 horas, portanto, 1080 horas a mais que o modelo anterior e ampliando de três para quatro anos, no mínimo, a duração dos cursos de Educação Física.

Porém, uma das mudanças mais significativas foi a possibilidade de oferecimento de duas habilitações para o aluno que desejasse cursar Educação Física, a Licenciatura (exercício da docência escolar) e o Bacharelado (exercício profissional fora do ambiente escolar).

Essas mudanças, de fato, não ocorreram, pois a Resolução MEC/ CFE 03/87 deixou uma brecha em seu texto quando não limitou o campo de atuação dos cursos de Licenciatura unicamente para a educação formal. Dessa forma, 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 oferecida essa possibilidade, uma vez que ficava a esse profissional, bacharel, impedido de atuar no segmento de ensino escolarizado. Portanto, o oferecimento da Licenciatura era mais “vantajoso”, pois habilitava para um campo “ilimitado”. Os cursos de bacharelados, praticamente “minguaram”.

Por fim, em fevereiro de 2002, foram publicadas as Resoluções CNE/ CP 1 e 2, que regulamentaram os cursos de Graduação, de Licenciatura Plena, para a formação de professores para a Educação Básica e em abril de 2004 a Resolução CNE/ CES 7, que regulamentou o curso de Bacharelado em Educação Física. Como depende de análises mais aprofundadas, essas Diretrizes Curriculares Nacionais serão objeto de estudo no quarto capítulo.

Esse percurso histórico apresentado anteriormente revela uma característica bem peculiar e ao mesmo tempo extremamente atual, isto é, a formação em nível superior na área da Educação Física surge a partir de uma necessidade emergencial e de forma instrumental.

Portanto, o que se depreende é que a Educação Física não existiu anteriormente como campo de conhecimento, visto que não surgiu como resultado de pesquisas e conhecimentos desenvolvidos no seio da Universidade, mas em Institutos Superiores e Faculdades isoladas específicas de Educação Física, sendo posteriormente agregadas às Universidades. Seus cursos e programas sofrem com frequência alterações visando que se processe ajustes segundo os modelos de sociedade existentes, condição essa que pode mesmo ser altamente justificável.

Assim, o que se constata é que nenhum modelo de Universidade abarcou a Educação Física como área de conhecimento ou tão pouco, os que pensaram a formação profissional nessa área se preocuparam em seguir tais modelos, criou-se assim, um modelo operacional, que segundo Chauí (2001), volta-se para si mesma, buscando a produtividade, porém, muitas vezes sem saber para onde está indo.

Diante da situação encontrada e visando o prosseguimento deste estudo, considera-se como oportuno que se desenvolvam outros levantamentos para a identificação de possíveis causas, crises e mesmo fragmentação de estudos e propostas que possam ser encontradas numa análise mais apurada no Ensino Superior.

3 ENSINO SUPERIOR: CRISES, FRAGMENTAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO

A área da Educação Física pode ser entendida como um conjunto complexo de relações, pois, há muito está sendo discutida, porém sem que se defina ou materialize quais são as soluções para os problemas que afetam a sua aplicação, especificamente na escola, uma vez que este é um dos campos possíveis de atuação profissional.

Morin (1990) afirma que a ciência avançou de forma pouco imaginável, com métodos e técnicas cada vez mais sofisticadas, porém, destaca que, assim como o conhecimento, a ignorância e a cegueira também avançaram.

Para o autor, torna-se fundamental uma tomada de consciência que conduzirá: a compreensão de que o problema não está no “erro”, mas na organização dos saberes; a identificação da existência da ignorância, que é desenvolvida pela ciência; a compreensão de que os seres humanos estão ameaçados pela própria ciência.

Morin (1990) destaca ainda, que o conhecimento busca sempre confirmar e rejeitar, separar e unir, porém, essa condição necessariamente não precisa ser excludente.

Ora, ao considerar a condição da ciência de negar ou aceitar, confirmar ou falsear, distinguir e identificar todos os contextos em que se aplica, corre-se o risco de simplificar tudo, porém, compreender o homem em todas as suas relações sejam elas sociais, culturais, políticas, psicológicas, afetivas ou físicas, é muito mais do que identificar, mas buscar a compreensão deste enquanto um ser total.

Morin (2001) afirma que, os problemas são constantemente fracionados, não possibilitando compreensão e reflexão sobre os mesmos, visto que, a busca de respostas imediatas, não possibilita oportunidades de visão do todo, nem mesmo em longo prazo, conseqüentemente:

[...] quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2001, p. 14-15).

Segundo Veiga (2000), a Universidade está inserida nas exigências do mercado globalizado, conseqüentemente no modelo neoliberal, o que ocasiona à Instituição a vivência de crises.

Para a autora essas crises têm duas dimensões, a visível e a não visível.

A primeira dessas crises está relacionada às questões humanas e materiais, bem como as condições de trabalho estabelecidas, ou seja, itens que vão desde o estabelecimento de planos de carreira até a dissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Santos (2000) destaca que Karl Jaspers em 1965 define três grandes objetivos para Universidade:

Daqui decorriam, por ordem decrescente de importância, os três grandes objectivos da universidade: porque a verdade só é acessível a quem procura sistematicamente, a investigação é o principal objectivo da universidade; porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; finalmente, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina o mesmo e ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para formação integral. (JASPERS, 1965 apud SANTOS, 2000, p. 188). (sic.)

Santos (2000) continua afirmando que esse esforço para definir finalidades para Universidade perdura até hoje, oferecendo uma visão múltipla de Instituição, muitas vezes contraditórias, destacando que a função de pesquisar e investigar por vezes confronta-se com a função de ensinar, pois as mesmas precisam de disponibilidade de recursos, de investimentos, tendo que disputá-los de forma acirrada, tendo em vista, que os mesmos não estão disponíveis de maneira farta.

Veiga (2000) ainda salienta que, qualquer tipo de problema como esse cria pontos de divergência entre a Universidade e a sociedade, além de problemas no âmbito universitário.

A segunda, e talvez a pior das crises, divide-se em três tipos: a crise da hegemonia/ identidade, a crise da legitimidade e a crise institucional/ autonomia, o que passou a ocorrer nas duas últimas décadas. (VEIGA, 2000; SANTOS, 2000).

3.1.1 Crise de Hegemonia/ Identidade

Segundo os autores, a crise da hegemonia ou identidade existe quando a Universidade não consegue atingir os seus objetivos, levando a sociedade a procurar saídas fora da Universidade, perde-se assim, o “*status*” da instituição. Essa crise está pautada em três dicotomias: alta cultura x cultura popular; educação x trabalho; teoria x prática.

3.1.1.1 Alta cultura *versus* cultura popular

Para Santos (2000) essa dicotomia caracteriza a alta cultura como uma cultura-sujeito, advinda da idéia de Universidade detentora do saber, portanto para poucos; a cultura popular é justificada como cultura-objeto, fruto de estudos das ciências emergentes, sendo um contraponto à alta cultura.

Isso fez com que surgissem dois tipos de Universidade, a de elite e a das massas, a primeira preocupada em produzir ciência e a segunda buscando abrir suas portas para todos. Em decorrência disso, segundo os relatos do próprio autor, a Universidade da elite continuará a produzir a alta cultura, responsabilidade essa que recaiu sobre as Instituições mais privilegiadas e a Universidade das massas sofreu com a degradação devido aos baixos índices de exigência.

Seria oportuno destacar aqui um pouco do que se observa no contexto atual.

Poucas Instituições de Ensino Superior no Brasil ocupam espaço de destaque positivo no cenário atual, algumas Universidades Públicas e outras Privadas.

O que se percebe na maioria das vezes, e isso pode ser observado em todas as formas de mídia que se dispõe, é uma degradação contínua e cumulativa do Ensino Superior brasileiro. Instituições que pouco se preocupam com a formação de seus alunos, oferecendo cursos a preços impraticáveis por muitas outras Instituições, formando turmas de alunos em “massa”, classes superlotadas, professores inexperientes recebendo valores baixíssimos para desempenhar sua função docente. Pouca exigência, trabalhos “pró-forma” sem critérios mínimos de correção, resultados observados: profissionais mal formados, números cada vez maiores de denúncias de prestação de serviço inadequado, desqualificado.

A crise, de fato, é de alta cultura *versus* cultura de massas, ou existe um oportunismo que acaba por desvirtuar o que muitos sonham, ter um diploma de Ensino Superior?

Se esse problema fosse equacionado, outras questões poderiam ser levantadas, tendo em vista que a preocupação não é mais com a má fé de muitas Instituições.

Qual deve ser a preocupação da universidade produzir a alta cultura, mesmo sabendo que poucos terão acesso ou proporcionar experiências a toda população? Busca-se na universidade uma formação de qualidade que vise preparar pessoas para desempenhar altas funções que dêem conta de proporcionar uma vida mais digna para as pessoas, ou preparar o indivíduo para ingressar como mão-de-obra no mercado de trabalho já saturado? Os estudos desenvolvidos na Universidade se restringem aos conhecimentos teóricos ou aplicabilidade deve convalidar as teorias?

Todos esses conflitos questionam a função de Universidade, ou seja, como a mesma estabelece relações com a sociedade, como levar todo conhecimento produzido nos laboratórios para aqueles que necessitam de informações. Muitas vezes a resposta acontece com o atendimento de camadas mais necessitadas, por meio da extensão universitária. Porém, a partir dessa crise que se coloca em questão da função da Universidade, pode-se perceber a fragmentação. Como transformar o conhecimento científico em senso comum? Como possibilitar a existência da quebra de paradigmas que durante muito tempo dominam as mentes humanas, sem que os mesmos sejam questionados?

Assuntos como esses devem ser considerados e discutidos, pois muitas pessoas acabam não tomando conhecimento de toda produção científica produzida e acumulada pela Universidade, inclusive o que se produz nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

3.1.1.2 Educação *versus* trabalho

Para Santos (2000) essa dicotomia surge da idéia de que os que se educam automaticamente estão liberados do trabalho, enquanto os que trabalham são excluídos do processo educacional, na perspectiva de mão-de-obra.

Porém, com o passar dos anos essa dicotomia passou a ter outro sentido, pois o que até então era considerada educação elitizada para poucos privilegiados, passa a ser a “educação para o trabalho”. Já a idéia de trabalho enquanto mão-de-obra ganhou ares de um trabalho profissional, qualificado, portanto, dependendo de uma boa formação.

Assim, a Universidade passa a formar força de trabalho qualificada, o que por sua vez gera outro problema, pois a relação entre educação e trabalho manifestava oportunidades de educação e por sua vez de trabalho, porém com o tempo curto de educação e falta de absorção do mercado para a mão-de-obra qualificada que se forma, passa a existir falta de agilidade do processo de formação profissional em acompanhar as mudanças do mercado de trabalho. (SANTOS, 2000).

Santos (2000) afirma que atualmente é quase impossível acompanhar as mutações do mercado de trabalho e qual seria a saída para as Instituições de Ensino Superior?

Oferecer uma formação básica sólida, que ofereça condições para que o indivíduo continue buscando o máximo de informações, sempre de forma consciente, crítica, criativa, adaptando-se assim, as exigências que estão por vir.

3.1.1.3 Teoria *versus* prática

Segundo Santos (2000), desde o surgimento da Universidade uma de suas finalidades foi a busca da verdade, de forma desinteressada, autônoma, de investigação pura, pode-se dizer romântica.

Com o passar do tempo e o surgimento de necessidades sociais começou-se a exigir da Universidade uma postura mais interventora junto aos problemas econômicos e sociais pelos quais a sociedade passava, de fato, uma aplicação prática dos conhecimentos teóricos produzidos por ela.

Dessa forma tem-se a investigação básica, aquilo que a Universidade já fazia e a investigação aplicada, algo novo até então.

Para que a investigação básica pudesse continuar a acontecer, aumentaram os custos e isso causou a conversão progressiva da ciência em força produtiva.

A investigação básica passou a ser feita nas grandes empresas, que criaram seus próprios centros, pelo Estado, que criou centros de investigação não universitários, e passou a selecionar as Universidades para as quais disponibilizaria recursos financeiros, assim, passa a existir uma diferenciação entre universidades, o que gerou certa marginalização de algumas Universidades, causando problemas no corpo docente e discente.

Santos (2000) afirma que a falta de investimento do governo forçou as Universidades a buscarem fontes não estatais e a investigação passa a ser então, financiada pela indústria, que por sua vez, pressionava no sentido de uma investigação aplicada e não mais básica, devido às necessidades da sociedade. Essas necessidades causaram problemas internos na universidade, pois os investigadores (ou seriam pesquisadores?), não buscam mais a satisfação pessoal, mas a relevância econômica, os lucros da investigação, rentabilidade, possibilidade de criar novos produtos, concessão de equipamentos sofisticados.

Segundo o autor, alguns impactos imediatos são sentidos pela Universidade, tais como diferenças salariais no corpo docente devido aos temas de investigação; investigadores mais jovens devendo optar por outros focos de investigação; declínio das pesquisas nas áreas humanas e nas ciências sociais, pois esses são pouco “comercializados”, correndo o risco de marginalização.

Outro problema derivado da dicotomia teoria *versus* prática, citado por Santos (2000), é o apelo, principalmente a partir dos anos 60, um apelo à responsabilidade social da Universidade perante os problemas do mundo, pois para muitos a mesma não mobiliza conhecimentos acumulados a favor da solução de problemas, não coloca sua autonomia a serviço dos grupos sociais dominados; para outros a Universidade deveria se colocar a serviço dos problemas mundiais; enquanto para outros os serviços da Universidade deveriam ser disponibilizados para resolução dos problemas nacionais/ regionais.

A partir de então, surge a idéia de “multiversidade” tendo na figura de Clark Kerr a melhor definição.

[...] a multiversidade é, muito sucintamente, uma universidade “funcionalizada”, disponível para o desempenho de serviços públicos e a satisfação de necessidades sociais conforme as solicitações das agências financiadoras, estatais e não estatais. Trata-se de uma Instituição no centro dos acontecimentos. (KERR, 1982 apud SANTOS, 2000, p. 206, grifo nosso).

Com a idéia de “multiversidade” surgem muitas críticas da ala conservadora e dos movimentos estudantis.

Santos (2000) destaca que para os conservadores a Universidade estaria sujeita a descaracterização, conhecimentos não sólidos, professores com menos tempo à investigação, definhamento de departamentos de filosofia, cultura clássica, dentre outros.

O autor ressalta ainda que os conservadores afirmavam que o crescimento precipitado da universidade poderia ampliar serviços, mas também a burocracia, tirando a liberdade docente, o que fugiria do propósito de aumentar os investimentos de longo prazo na investigação básica, científica e humanística, tornando-a isolada e elitista.

O movimento estudantil por sua vez alegava que a Universidade estaria atrelada aos interesses de grupos com capacidade de financiamento, não estabelecendo prioridades sociais.

A crítica conservadora foi ouvida e aos poucos a Universidade foi reduzindo sua responsabilidade social a ligações com a indústria. A idéia de “multiversidade” permaneceu nos Estados Unidos em programas de prestação de serviços gratuitos a comunidades locais, alguns sobreviveram e atualmente até aumentaram.

Para finalizar a discussão entre a dicotomia teoria *versus* prática, concorda-se com Santos (2000, p. 209) ao citar Buarque (1986): “[...] a política da Universidade deve combinar o máximo de qualidade acadêmica com o máximo de compromisso social [...]”.

3.1.2 Crise de legitimidade

Veiga (2000) e Santos (2000) citam a segunda crise: a de legitimidade, que se constitui como consequência da primeira, isto é, existe uma contradição entre hierarquia e democracia, bem como um questionamento sobre a razão de ser Universidade e o caráter democrático da mesma, e por quê?

Quem ingressa na Universidade? Os egressos da escola pública ou da escola privada? Existe uma política que privilegie os menos favorecidos ou todos competem numa situação de (des) igualdade?

Obviamente sabe-se que a maioria daqueles que ingressam no Ensino Superior público vêm da escola privada, tendo em vista, a baixa qualidade na oferta da Educação Básica pública. Dessa forma, assumem os bancos da Universidade a parcela que teria condições de custear uma Universidade particular, ficando essa, para aqueles menos preparados, que sempre estudaram na escola pública por não reunirem condições financeiras para bancar seus estudos, assim, existe uma formação para a elite, quando esta deveria responder às camadas sociais excluídas.

Apresenta-se assim, um questionamento para reflexões futuras: qual é a legitimidade que uma instituição pode ter, sendo elitista?

Dessa forma Santos (2000) afirma que as causas da crise de hegemonia explicam parcialmente a crise da legitimidade, pois a Universidade será legítima quando sua organização estiver em consonância com os princípios que fundamentam a sociedade.

Para o autor, se a Universidade desejar produzir um conhecimento superior, elitista, isso poderá causar um isolamento da sociedade; a conquista de direitos sociais resulta na crise da legitimidade, pois a sociedade passa a entender a educação como um direito.

Dessa forma “a crise da legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação ‘superior’ e a ‘alta’ cultura são prerrogativas das classes superiores, altas”. (SANTOS, 2000, p. 211, grifos do autor).

A tentativa de massificar e tornar a Universidade acessível à todos gera dualismos, pois a mesma se estabelece de acordo com a composição social da população, ou seja: ensino superior e não superior, uma Universidade para elite e outra para as massas; cursos prestigiados e cursos desvalorizados. (SANTOS, 2000).

Santos (2000) destaca que estudos sociológicos identificaram que a massificação da educação não alterou os padrões de desigualdade, pois o problema seria a camada social a qual o indivíduo pertence, assim, pouco se alterou a condição social daqueles que porventura chegaram ao Ensino Superior.

3.1.3 Crise Institucional

Para Santos (2000), nessa crise repercutem tanto a crise de hegemonia quanto à de legitimidade, pois o valor da crise está na autonomia, no fracasso do Estado e desaceleração da produtividade industrial. Estado fracassado resulta em cortes orçamentários, principalmente nas ciências humanas, os cortes são: seletivos, acompanhado do discurso de produtividade e empurram a busca de financiamentos alternativos.

Veiga (2000) afirma que sempre se pensou na Universidade enquanto centro de excelência, de construção e cultivo do saber, sendo sua posição inquestionável por muito tempo. A partir do momento em que se verificou a possibilidade de um controle mais rigoroso da qualidade dos serviços prestados, inicia-se um controle sobre a Universidade, conseqüentemente uma instituição, até então intocável, passa a ter controlada e questionada sua qualidade, visto que, muitas vezes tem que se adequar às necessidades sociais.

E por que a avaliação incomoda?

Porque internamente a Universidade vive em constante avaliação seja dos professores em relação aos alunos, seja da própria Instituição aos professores. (SANTOS, 2000).

Santos (2000) afirma ainda que, a avaliação da Universidade é realizada de forma externa, não que um agente avalie a Instituição sem pertencer a mesma, mas porque coloca em evidência, para toda sociedade, o desempenho obtido pela Universidade.

A partir daqui, são relevantes as considerações que Morin (2001, p. 82) faz sobre a Universidade, principalmente quando se observa a mesma por meio de suas crises.

A Universidade deve adaptar-se à sociedade ou a sociedade é que deve adaptar-se à Universidade? Há complementaridade e antagonismo entre as duas missões: adaptar-se à sociedade e adaptar a sociedade à Universidade, uma remete à outra em um círculo que deve ser produtivo. Não se trata apenas de modernizar a cultura. Trata-se também de 'culturalizar' a modernidade.

A partir das considerações do autor, a função da Universidade deve ser possibilitar à sociedade e seus respectivos grupos sociais, a conservação, a transmissão e o enriquecimento por meio da cultura (mesmo vivendo em crise), condições que deverão acontecer com a intervenção dos profissionais formados pela mesma.

Porém, Morin (2001, p. 83), assim como Veiga (2000), reconhece que as pressões sociais levam a Instituição de Ensino Superior a:

Adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento, conformar-se aos últimos métodos, às últimas estimativas do mercado, a reduzir o ensino geral, a marginalizar a cultura humanística.

Pode-se concluir que, existe uma tendência a estruturar os cursos superiores a partir da fragmentação, o que ocorre desde a Educação Básica, quando se trabalha com um único professor por sala e depois com professores para diferentes disciplinas. Torna-se difícil mudar esse círculo vicioso e usual para a formação, e que perdura há muitos anos.

3.2 Especialização e Fragmentação

Para Veiga (2000) a ciência conservadora sempre se baseou no conhecimento objetivo, experimentado, controlado, quantificado, dividido e classificado, ou seja, sempre se teve a idéia de que o conhecimento através da quantificação pudesse ser dividido, assim, a ciência tornou-se fechada, sem dupla interpretação, sem uma nova possibilidade. Isso tornou os currículos fragmentados, unilaterais, gerando assim a problemática que se tem nos dias atuais.

Morin (2002a) afirma que a ciência deve ser capaz de repensar sua própria condição, de realizar sua auto-análise, reestruturando o pensamento.

O professor geralmente desempenha o papel de transmissor de conhecimentos, tendo o controle máximo na relação com os alunos, portanto, no sistema de avaliação prevalece a passividade, a individualidade, a submissão do aluno a ele, assumindo a figura detentora do saber e responsável por cuidar e propagá-lo à humanidade.

Faz-se aqui os mesmos questionamentos de Morin (2002a, p. 95): “o conhecimento de que falamos é verdadeiramente conhecente? É verdadeiramente conhecido? Quer dizer: sabemos sobre o que falamos quando falamos sobre conhecimento?”

Pressupõe-se que o hábito de muitos docentes, em acreditar, piamente, que dominam o conhecimento precisa ser questionado, pois se é que o dominam, isso se dá em uma parcela tão fragmentada do saber, que pouco sabem de sua real condição, perdem assim, a visão global do conhecimento, tornando-se por demais reducionista.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 219, grifos do autor) afirmam que: “a fragmentação conduziu à especialização, a despeito da perda de visão da totalidade, separando os que sabem

(cientistas) dos que não sabem (cidadãos comuns), valorizando o conhecimento científico com *status* superior em oposição ao conhecimento do senso comum”.

Veiga (2000) identifica ainda que são estabelecidos currículos que privilegiam os modismos, fazendo com que os alunos não se aproximem do pensamento científico, sendo assim, não se oferece um conhecimento básico, mas modelos prontos para serem reproduzidos nas diversas situações cotidianas.

Dessa maneira, a autora propõe que os cursos pensem numa superação dessa fragmentação, opondo-se às dicotomias, na busca da totalidade/ complexidade.

Em consonância às idéias de Veiga (2000), Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que essa visão de conhecimento fragmentado é fruto da formação inicial do professor que atua no Ensino Superior, isso porque durante sua graduação as informações que recebeu sempre foram discutidas no interior de cada disciplina. Esses conhecimentos por sua vez, sempre foram observados e avaliados nas especificidades de cada componente curricular, desconsiderando a relação interdisciplinar.

Morin (2002a) afirma que os conhecimentos se tornaram de tal forma especializados que a falta de comunicação entre um e outro pode causar um retrocesso dos conhecimentos gerais.

Dessa forma, o aluno de outrora, hoje professor do Ensino Superior era o responsável por estabelecer as relações com o futuro profissional, isso quando conseguia, o que acabava por justificar a idéia de estágio apenas ao final do curso para os cursos de formação de professores. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Porém, essa condição foi superada com a possibilidade, da denominada Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, que serão apresentadas e discutidas posteriormente, estabelecidas como exigência para todos os cursos de formação de professores, a partir das Resoluções 1 e 2 de 2002 (BRASIL, 2002a; 2002b), ampliando as condições de realização de sínteses de tudo que foi obtido pelos alunos, futuros professores, em nível de conhecimentos.

Nesse sentido, Santos (1995) entende que se deve buscar a interdisciplinaridade e integração, adotando um procedimento reflexivo durante o processo de formação, bem como o desenvolvimento de avaliações processuais no contexto das vivências práticas, favorecendo assim, a ocorrência de uma verdadeira práxis.

Para que essa intenção seja alcançada é necessário que ocorra um processo de ruptura, de crise, de confronto entre o que existe hoje e as novas propostas que surgem.

Não se pode aceitar a realidade, se a mesma clama por transformação. Considera-se que a crise seja necessária para que exista mudança, pois sem ela não se tem referenciais suficientes para a busca de melhorias significativas.

Os sistemas vivos estão permanentemente entre a ordem e a desordem, o risco e a aventura, a incerteza e o determinismo. Aliás, nada é inteligível sem a dialética ordem-desordem, algorítmico-estocástico, informação-ruído. O que temos verdadeiramente são as faculdades que proclamam que não estão em crise. (TOJAL, 1999, p. 60-61).

Assim, deseja-se que as Instituições de Ensino Superior que preparam profissionais de Educação Física sintam-se responsáveis pelo processo formativo, demonstrando percepção da realidade, adotando novos rumos.

De uma Instituição de Ensino Superior, espera-se a demonstração da capacidade para propor e desenvolver formas de superação através do compromisso com a qualidade.

Essa busca de qualidade passa certamente, além de outros fatores, pela qualificação do corpo docente, que deve se encarregar de proporcionar uma formação acadêmica de qualidade aos futuros professores.

Entende-se também que os profissionais que atuam no Ensino Superior deveriam estar capacitados de tal forma que atuassem de maneira significativa no processo formativo, pois, uma parcela deles já completou, ou mesmo estão vinculados a Programas de Pós-Graduação *Lato e/* ou *Stricto Sensu*. Essa condição deveria possibilitar uma melhor formação.

O Ensino Superior exige profissionais capacitados e as Instituições de Ensino devem formar um corpo docente com titulação mínima (determinada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96), para que possam atuar neste nível de ensino:

Art. 52 - As Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: [...] II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. (BRASIL, 1996, p. 27836).

Pressupõe-se que, muitos professores buscam obter essa titulação para construir conhecimentos, e outros, visando garantir o emprego. Em alguns casos, acabam especializando-se demais, distanciando-se da temática desenvolvida no curso em que estão inseridos, não

contribuindo de maneira adequada para a preparação dos alunos da graduação, futuros professores.

Essas exigências para obtenção da titulação, segundo Baldino (1999 APUD PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2001) mostram-se burocráticas, cartoriais e ocasionam uma “corrida” desenfreada por “titulação” e não necessariamente pelo conhecimento pedagógico necessário para docência no Ensino Superior.

Para Chauí (2001, p. 190) essa idéia de produtividade faz com que a Universidade, por vias docentes, busque: “o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc”.

Molina Neto (1998) afirma que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a partir das exigências e critérios de avaliação, formam mestres e doutores cada vez mais rápido, sob a égide da produtividade, não propiciando uma formação adequada e necessária.

Essa idéia está pautada na compreensão da Universidade operacional, citada anteriormente, que busca olhar para a própria Instituição que se estruturou para cumprir normas e exigências estabelecidas externamente, que estão completamente alheias a qualquer forma de conhecimento e formação intelectual dos estudantes e dos próprios professores. (CHAUÍ, 2001).

Atualmente a área da Educação Física esbarra na pouca quantidade de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, levando os profissionais à busca de áreas diversas, ocasionando a escolha de outros Programas de Pós-Graduação apenas para atender as exigências institucionais.

O que se pretende não é fazer uma crítica ao modelo dos Programas de Pós-Graduação, até porque, sabe-se que dentro dos créditos (disciplinas) que os alunos devem cumprir (cursar), existe uma liberdade que possibilita que o indivíduo possa “transitar” por disciplinas de diversas áreas do conhecimento, não significando que este seja “refém” do programa específico em que está inserido.

Pressupõe-se que, a especialização aconteça graças ao interesse e necessidade do aluno, que busca informações necessárias a seu foco de estudo.

Morin (2001, p. 100) ainda salienta que:

Como as mentes, em sua maioria, são formadas segundo o modelo da especialização fechada, a possibilidade de um conhecimento para além de uma especialização parece-lhes insensata. E, no entanto, o mais limitado especialista tem idéias gerais, das quais não tem dúvidas, sobre a vida, o mundo, Deus, a sociedade, os homens, as mulheres. E,

de fato, esses especialistas, experts, vivem de idéias gerais e globais, mas arbitrarias, nunca criticadas, nunca refletidas. O reino dos especialistas é o reino das mais ócas idéias gerais, sendo que a mais óca de todas é a de que não há necessidade de idéia geral.

Percebe-se que existe uma busca por conhecimento, mas a idéia de especialização pode não contribuir como deveria para a capacitação global do indivíduo, visto que, a especialização se torna cada vez mais comum, favorecendo a fragmentação, separando aquilo que deveria ser único, o conhecimento.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 114) entendem que a docência precisa ser compreendida, tendo em vista “[...] a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade [...]”.

Se a ação docente detém esses aspectos não se pode aceitar a idéia de especialização e fragmentação, pois as mesmas não oferecem condições para resolver os problemas inesperados.

Moreira (2002) afirma que, os professores de Educação Física devem estar conscientes de seu papel no âmbito escolar devendo reunir uma série de competências e saberes para desempenhar bem suas funções, isto é, a formação profissional oferecida pelos cursos por intermédio de seus professores deve garantir condições suficientes para uma prática comprometida com a formação de seus alunos, propiciando a construção de saberes que auxiliem na resolução de problemas oriundos da docência.

Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, que além da titulação, preparam os professores para o Ensino Superior deveriam pautar-se na visão de Morin (2001), quando esse afirma que existem alguns pontos essenciais na missão de ensinar, itens que estão ancorados no favorecimento de uma cultura que permita que se observem os problemas a partir de uma perspectiva global, multidimensional, abrangente, porque não complexa, visando a preparação dos indivíduos para que respondam a estes desafios a partir do conhecimento, lidando com as incertezas e imprevisibilidades da humanidade e das áreas de conhecimento, possibilitando uma formação humanística.

Essa formação humanística dificilmente ocorrerá, se a Universidade continuar pautando-se nas exigências externas e na produtividade tão exigida, pois dessa forma, segundo Chauí (2001) o modelo de produção requer um docente que transmita de forma rápida os conhecimentos, na perspectiva de adestramento profissional, que busca quase minimamente

“qualificar” o graduando o mais rápido possível para o mercado de trabalho, tornando-o “mais um” em meio a enorme quantidade de profissionais sem colocação profissional.

Pressupõe-se que essa falta de colocação seja decorrente de um processo formativo que não privilegiou a apropriação de valores sociais, culturais e profissionais, que desconsiderou a reflexão e a crítica, tão saudáveis a formação pessoal e profissional e que por conseqüência, apenas instrumentalizou o profissional com algumas poucas técnicas que por ventura não sejam tão atuais e necessárias como o mercado exige, tornando-o muitas vezes tão especialista num determinado assunto que dificultará qualquer forma de mobilidade posterior.

Essa formação parcial, fragmentada, superespecializada, descontextualizada, deve dar lugar à uma formação global, totalizada, integral, não desconsiderando, ou mesmo, hipervalorizando uma condição e desconsiderando outra, mas oferecer condições de desenvolvimento pleno ao indivíduo.

Masetto (1998) afirma que, o docente de Ensino Superior deve ser competente em uma área determinada de conhecimento, que tenha domínio na área pedagógica e que exerça sua dimensão política durante a docência, sua especialização ocorreria pela pesquisa que desenvolve academicamente.

Essa perspectiva de especialização citada por Masetto (1998) ressalta que o indivíduo que busca o trabalho neste nível de ensino deve ter competência numa determinada área de conhecimento, levando em consideração que o conhecimento geral já está inculcado no indivíduo, fato esse advindo da graduação.

A seguir, afirma que antes da especialização o indivíduo deve ter o domínio de conhecimentos básicos, bem como experiência do campo profissional em determinada área, além de sua produção acadêmica ser incorporada à prática docente.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 68) “[...] a educação como prática social é fenômeno complexo, histórico, situado, que expressa as múltiplas e conflituosas determinações das sociedades humanas nas quais se realiza [...]”.

As autoras afirmam que a escola tem a função de realizar a “mediação reflexiva”, esta por sua vez, é uma tarefa, também complexa que requer conhecimentos sejam estes das diversas áreas, dos aspectos didático-pedagógicos, da prática educacional e da própria sensibilidade da existência humana.

Não é possível considerar a existência de um processo fracionado, fragmentado e especializado das ações docentes e da pesquisa, por mais específicas que as mesmas possam ser.

Na idéia que Morin (2001) defende de multidimensionalidade, integralidade se contrapõe à especialização, entende-se que isso, não é necessariamente uma negação da pesquisa, mas, pauta-se no desenvolvimento profissional pela pesquisa, o que poderá contribuir dentro de seu espaço de docência.

As leituras desenvolvidas suscitaram alguns questionamentos: Qual é a preocupação dos cursos de mestrado e doutorado em Educação Física no país: a formação de professores de Ensino Superior? A prática incessante da pesquisa na Universidade não “engessa” a possibilidade da busca de formação de profissionais que possam levar melhoras significativas a formação básica dos professores?

Não se está negando a busca do conhecimento através da pesquisa, porém, muitas pesquisas acabam não transformando o conhecimento científico em conhecimentos aplicáveis, ou seja, não existe a intenção de tornar simples a grande quantidade de estudos produzidos por meio da ciência. (SANTOS, 1995).

Se o conhecimento científico não se transforma pela sua aplicação em senso comum, como poderá estar presente na preparação profissional básica dos profissionais de Educação Física?

Muitos docentes que atuam no Ensino Superior, especializam-se, contudo, por muitas vezes, os conteúdos desenvolvidos no âmbito das instituições formadoras de profissionais não estão minimamente vinculados a essa especialização. Torna-se necessário a busca de outros conhecimentos mais adequados e úteis, uma vez em que muitos casos não ocorre a aplicação dos conhecimentos adquiridos para a necessidade do grupo de alunos existentes, tornando a atuação docente desvinculada da realidade discente, ou ainda, demonstrando que a pesquisa, daqueles que ensinam (professores/ pesquisadores) precisa ser transformada de maneira a tornar-se palpável para quem aprende (alunos).

Behrens (1998) afirma que existem quatro grupos de professores que atuam no Ensino Superior: aqueles que são de várias áreas do conhecimento e que se dedicam à docência universitária durante todo tempo; outros que durante o dia atuam num mercado de trabalho específico, diferente daquele em que desenvolvem a docência, atuando somente em alguns momentos no ensino superior, ocupando espaços ociosos, até mesmo como forma de

complementação de renda; outros ainda, que atuam como professores, paralelamente na universidade e na educação básica; e profissionais da educação que se dedicam em tempo integral na função de docentes em cursos superiores que preparam professores.

Para a autora, cada um desses grupos apresenta problemas bem distintos, ou seja, aqueles que são de áreas diversas do conhecimento podem não ter vivências claras da área em que atuam como docentes, deixando por vezes de contribuir significativamente para a formação dos alunos.

Os profissionais que atuam apenas num período como docentes universitários, têm demonstrado dificuldades para estabelecer uma relação mais próxima com os cursos e conseqüentemente com os alunos, o que segundo a autora é necessário no processo de formação do futuro professor.

O grupo de profissionais que atua paralelamente na universidade e com a Educação Básica, acumula uma jornada de trabalho muito grande, o que para a autora pode comprometer a qualidade dos serviços prestados aos alunos.

O último grupo, composto por aqueles que atuam apenas no ensino universitário, muitas vezes nunca estiveram em ação no campo de atuação para o qual estão preparando os futuros professores, assim fica a questão: como preparar alguém para um campo em que nunca se atuou? Ou mesmo, que não se possua qualquer vivência?

Para Behrens (1998) deve existir uma mescla que possibilite a utilização de todos esses profissionais citados, cada qual dentro de sua experiência e habilidade, o que poderia vir a enriquecer o curso oferecido.

O que se pôde identificar através do desenvolvimento dessas considerações é que os professores universitários são frutos de um processo formativo que, se atrelado às suas experiências e vivências profissionais, cada um dentro de seu próprio aspecto, podem ser levados a um comprometimento maior ou menor em suas atuações enquanto professores. Se por vezes ocorrem exageros numa ou outra área, esse fato poderá ocasionar prejuízos ao processo de ensino, e quem os vivenciará serão os alunos.

Assim, deve-se buscar sempre um profissional que esteja aberto ao conhecimento, e que não se limite a desenvolver somente aquilo que domina, mas que esteja disponível a levar seus alunos a condição de aprender a aprender.

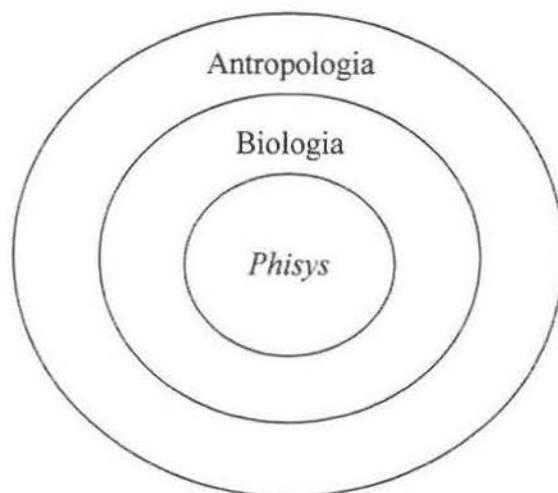
O profissional do futuro precisa ter competência para ser autônomo na produção de conhecimentos e acessível para coletivizá-los em grupos. Saber criar seus projetos, vender suas idéias, ser perspicaz, ativo e envolvente. O aluno universitário precisa pesquisar e acessar informações ininterruptamente, pois, com o avanço das ciências, o processo de produção do conhecimento torna-se acelerado e qualquer pessoa que não tenha o hábito de estar alerta a inovações e mudanças tende a abrir espaços para profissionais que sejam mais estudiosos, astutos e criativos. (BEHRENS, 1998, p. 67).

Essas considerações permitem que se entenda o conhecimento como algo dinâmico, que não pode e não deve ser dominado como se estivesse acabado durante um longo período, muito menos que seja fragmentado. Assim, é dever do profissional buscar conhecer o todo e não somente as partes.

E para isso Morin (2002a) afirma que o ponto central estaria na idéia de que o todo vai além da soma das partes, pois em cada parte surgem particularidades novas; o todo é menor do que a soma das partes, pois ao ser observada, parte por parte, as mesmas perdem particularidades ao se fragmentar; o todo deve ser mais que o próprio todo, tendo em vista o aspecto dinâmico e organizacional das partes.

Assim, a visão de totalidade/ complexidade vai muito além da simples junção ou justaposição de conhecimento, parte-se do entendimento de que o conhecimento é complexo, e por ser complexo, é o que Morin (2002a) chama de “insimplificável”.

Propõe-se a idéia de unidade de ciência: “Física, biologia, antropologia deixam de ser entidades fechadas, mas não perdem a sua identidade. A unidade da ciência física, biologia, antropologia, mas quebra o “físicismo”, o “biologismo”, o “antropologismo”. (MORIN, 1990, p. 74-75, grifo nosso).

FIGURA 1 – Unidade de Ciência

Fonte: MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1990, p. 75.

A partir desses referenciais conclui-se que um dos problemas do Ensino Superior é a fragmentação do conhecimento, contudo, torna-se ainda necessário que se busque ampliar o campo de observação, visando identificar possibilidades que permitam a contribuição para que o conhecimento utilizado e existente possa ser refletido, discutido e aplicado, buscando a totalidade e não a fragmentação.

Não se pode deixar de considerar a realidade existente nas Instituições de Ensino Superior brasileiras quando se procura entender as questões levantadas e analisadas, isto é, existem problemas estruturais, como os citados, as chamadas “crises”, porém, há que se buscar referências que dêem sustentação para que o conhecimento torne-se social, local, total e constitua-se em senso comum (SANTOS, 1995), buscando sempre entender a totalidade do conhecimento a ser tratado de maneira única no processo de preparação de profissionais.

Morin (2002b, p. 566, grifo nosso) afirma que:

Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo. É evidente que modo de pensamento clássico tornava impossível, com suas compartimentações, a contextualização dos conhecimentos. “Ele transformava especialistas em idiotas culturais”, ignorar em relação a tudo o que dizia respeito aos problemas globais e gerais, que aliás são muito concretos [...]. E o que é impressionante é que o mundo hiperespecializado impunha a idéia segundo a qual se

deve evitar ter idéias gerais, porque elas são ocas, ao passo que ele se alimentava de idéias gerais ocas sobre o mundo, a vida, a humanidade, a sociedade, e alimentava a mais oca das idéias gerais: que não se deve ter idéias gerais.

Pressupõe-se a necessidade de uma reflexão urgente acerca das especificidades e das generalidades, não com a intenção de optar por uma ou outra, mas de reorientar a preparação dos profissionais do Ensino Superior, tendo em vista o que Morin (2000) afirma, isto é, o princípio orientador de ser o da incerteza racional, ou seja, a educação do futuro não pode cair na ilusão racionalizadora.

Assim, a racionalidade não é algo teórico ou crítico apenas, mas auto-crítica, reconhecendo e revendo a própria condição.

Conclui-se que o conhecimento deve sempre pautar-se pela incerteza, pois tal condição anula e destrói o conhecimento simplista e descongestiona o conhecimento complexo. (MORIN, 2000).

O conhecimento permanece como uma aventura para qual a educação deve fornecer um apoio indispensável, sendo responsabilidade da educação oferecer condições bioantropológicas (aptidões do cérebro/ mente humana), condições socioculturais (diálogos e troca de idéias) e condições noológicas (concepções “abertas”, contextos do espírito) que permitam interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento. (MORIN, 2000).

Morin (2000) ao conceber o conhecimento como aventura, considera que a própria história humana foi, e continua sendo, uma aventura desconhecida, enquanto o futuro permanece aberto e imprevisível.

Ao conceber o conhecimento como uma aventura, aberta, desconhecida, incerta, questiona-se o papel da Universidade na construção do conhecimento e na formação de profissionais que irão desempenhar suas funções na sociedade.

Dessa forma, entende-se como essencial compreender o papel desempenhado pelas Instituições de Ensino Superior na formação de profissionais que atuarão no segmento educacional, setor este, responsável pela construção das bases de sustentação do conhecimento.

4 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O COMPROMISSO COM A QUALIDADE NA ATUAÇÃO

4.1 Responsabilidades das Instituições de Ensino Superior no Brasil: do ideal para o real

O Ensino Superior ocupa, ou pelo menos deveria ocupar, um lugar de destaque na sociedade atual, visto a necessidade e o discurso constante de que é necessário reconstruir o país. Isto posto, o Ensino Superior ajudaria nessa construção assim como os demais setores da sociedade, cada um de forma particular, específica, pois segundo Chauí (2001, p. 35) “[...] a universidade é uma instituição social.” Ou seja, realiza em partes aquilo que a própria sociedade deseja, pois dela faz parte.

Para Gamboa (1994 apud PACHANE, 1998, p. 9):

[...] a expressão Ensino Superior refere-se à ação educativa de formar, ensinar, produzir e socializar conhecimentos, nas circunstâncias de uma seqüência de escolarização (3º grau) em lugares ou instituições de educação superior (IES).

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 102) a Universidade tem as seguintes finalidades:

[...] a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

As autoras afirmam ainda que a Universidade deve exercer a função de crítica sustentada na pesquisa, no ensino e na extensão. Isso ocorrerá na produção de novos conhecimentos que surgirão a partir das demandas sociais.

Restaria dizer que a Universidade deve transformar a transmissão de informação pela investigação em busca do conhecimento. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Para Buarque (2000) o papel da Universidade é um papel social, que tem por função gerar um conhecimento viabilizador do funcionamento social.

Para o autor isso pode ser encarado como um problema, pois a sociedade ainda discute algo, que para a maioria das sociedades avançadas é óbvio, mas ao mesmo tempo essa discussão é extremamente importante, pois oferece a possibilidade de repensar os modelos existentes.

Luckesi e colaboradores (1989) afirmam que a Universidade não pode ser um local onde se faça apenas o ensino, mas um local de pesquisa, caso contrário repetirá as características das escolas básicas, centradas na memorização, quantificação, classificação, não que esse modelo possa ser aceito nas escolas, mas significa dizer que os mesmos precisam também ser repensados.

Assim:

[...] todo corpo universitário, professores – alunos – administração, precisa comprometer-se com a reflexão, criando-a, provocando-a e lutando continuamente para conquistar espaços de liberdade que assegurem a reflexão. Sem um mínimo de clima de liberdade, é impossível uma Universidade centro de reflexão crítica. (LUCKESI et al., 1989).

Luckesi e colaboradores (1989) entendem que a Universidade é um local para cultivar e se desenvolver o saber, tendo em vista ser um local de formação profissional de alto nível, refletindo sobre os momentos que a sociedade e, por conseqüência, a própria Universidade vive. Sem esse entendimento o que é essencial para Universidade não existe.

Buarque (2000) afirma que nenhuma Instituição existe por longo período se não repensar cotidianamente seu “fazer”, adaptando-se as transformações sociais, porém sem perder o foco principal de sua existência, assim, crises e dificuldades servem como momentos e espaços para o crescimento da Universidade e da própria sociedade.

Em consonância com esse pensamento de Buarque (2000), Luckesi e colaboradores (1989) destacam que a Universidade deve estar situada na realidade concreta da sociedade, estudando e refletindo os problemas e estabelecendo desafios que devem ser superados.

Queremos, enfim, uma Universidade “consciência crítica da sociedade”, ou seja, um corpo responsável por indagar, questionar, investigar, debater, discernir, propor caminhos de soluções, avaliar, na medida em que exercita as funções de criação, conservação e transmissão da cultura. (LUCKESI et al., 1989, p. 42-43, grifo do autor).

Para Buarque (2000) um dos desafios da Universidade no Brasil é colaborar com a construção de um ideal de nação soberana, integrada, igualitária, mas para isso, faz-se necessário rever a postura dos membros da Universidade e não apenas idealizar.

A partir dessas considerações faz-se necessário compreender a organização e o funcionamento do Ensino Superior brasileiro.

A legislação que rege todos os níveis e modalidades de educação no Brasil e que está acima de toda e qualquer lei, exceto a Constituição da República, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, sob o número 9.394.

Tal lei define as características que devem ser adotadas pelos sistemas de ensino, seja ele federal, estadual ou municipal, no que se refere a organização da educação oferecida. Por sua vez, sugere caminhos para o Ensino Superior, apontando suas finalidades até a abrangência de seus respectivos cursos.

Segundo Brasil (1996, p. 27836), as finalidades do Ensino Superior são:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Uma vez que as finalidades do Ensino Superior caminham para a formação, produção e socialização do conhecimento, bem como a construção de um país soberano, integrado e consciente, ficam as seguintes indagações: As Instituições de Ensino Superior têm de fato essa preocupação com a formação de seus alunos? Quais Instituições de Ensino Superior oferecem condições para que essas finalidades sejam atingidas? A organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior favorece o processo de formação profissional?

Segundo Morosini (2000), as IES dividem-se em Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores, a saber:

TABELA 3 – Cursos de Graduação Presenciais e Formas de Organização Acadêmica

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	Nº de cursos	Esfera administrativa	
		Públicas	Privadas
Universidades	10.475	Públicas	Privadas
		5.460	5.015
Centros Universitários	2.134	Públicas	Privadas
		33	2.101
Faculdades Integradas	864	Públicas	Privadas
		40	824
Faculdades, Escolas e Institutos	4.413	Públicas	Privadas
		364	4.049
Centros de Educação Tecnológica/ Faculdades de Tecnologia	758	Públicas	Privadas
		365	393
TOTAL	18.644	Públicas	Privadas
		6.262	12.382

Uma vez esclarecida as particularidades de cada instituição e/ ou esfera administrativa, surge outra indagação: As Instituições de Ensino Superior oferecem suporte acadêmico para que os alunos desenvolvam-se dentro de suas potencialidades de maneira a atender as necessidades da sociedade atual?

O suporte acadêmico refere-se a infraestrutura das Instituições de Ensino Superior, uma vez que o aluno recém-chegado do Ensino Médio tem uma bagagem de conhecimentos muito defasada, fruto do sucateamento da Educação Básica pública em boa parte do território nacional.

Crê-se que a infraestrutura física seja algo menos complexo de se obter e oferecer, porém o substrato humano seja o mais necessário, ou seja, o corpo docente qualificado para oferecer as mais diversas possibilidades de desenvolvimento profissional.

Para que uma Instituição de Ensino Superior possa cumprir com sua função, dentro de seus respectivos cursos, faz-se necessário organizar a formação profissional em função da necessidade e das exigências legais. No caso da exigência para formação de professores, é de fato, “formar” professores para intervenção qualitativa no quadro atual da educação, que por sinal não é o mais animador.

Esses números indicam que as Instituições de Ensino Superior privadas têm 51,04% do seu corpo docente de mestres e doutores, se comparados as Instituições de Ensino Superior públicas que detém 67,53%, a diferença não é tão absurda, porém, o que se constata é que nas Instituições de Ensino Superior privadas é maior o número de mestres do que de doutores, diferentemente das Instituições de Ensino Superior públicas, consideração essa que pode representar uma diferença em qualidade, visto a qualificação e o tempo de dedicação ao trabalho, pois reconhecidamente as Instituições Públicas carregam o *status* de melhores Instituições do país, pressupõe-se não por acaso, dada a situação de condições das oferecidas.

Aferindo um pouco mais o olhar, identifica-se que na Região Sudeste do país estão quase metade dos professores de Ensino Superior, 49,76%, totalizando 145.921 profissionais.

Desses profissionais, 50.307 são mestres (34,47%) e 35.804 são doutores (24,54%).

TABELA 5 – Número de mestres e doutores nas Instituições de Ensino Superior da Região Sudeste

IES	Professores de Ensino Superior	Mestres	%total	Doutores	%total
Pública	36.827	8.190	22,24%	20.782	56,43%
Privada	109.094	42.117	38,61%	15.022	13,77%

Ao comparar os dados nacionais com os dados da Região Sudeste percebe-se que 78,67% dos professores de Ensino Superior das Instituições Públicas são mestres e doutores, números bem superiores comparando-se com a iniciativa privada, 52,38%, muito próximo da média nacional.

Regionalizando ainda mais esses dados, pode-se observar que no Estado de São Paulo estão 25,15% dos professores do país, 73.767, aproximadamente $\frac{1}{4}$.

Sendo que 24.954 professores são mestres (33,83%) e 21.113 são doutores (28,62%).

TABELA 6 – Número de mestres e doutores nas Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo

IES	Professores de Ensino Superior	Mestres	%total	Doutores	%total
Pública	16.357	2.770	16,93%	11.112	67,93%
Privada	57.410	22.184	38,64%	10.001	17,42%

Somados o número de mestres e doutores das Instituições Públicas chega-se a 84,86% dos professores, enquanto nas Instituições privadas esse número é de 56,06% dos professores.

Comparando-se a média nacional percebe-se um aumento sensível da diferença quantitativa de professores com titulação (mestre e doutor) nas Instituições Públicas, enquanto as Instituições Privadas mantêm-se quase que estagnadas.

Esses números por si só não servem como indicadores seguros da qualidade na oferta dos serviços, pois aumentaram significativamente nos últimos anos somente em função das exigências estabelecidas na LDB 9.394/96, ao determinar que pelo menos um terço do corpo docente das Instituições de Ensino Superior deve ter a titulação de mestre e/ ou doutor, mas que, contudo, ainda nada é possível assegurar-se no tocante a alteração de qualidade do ensino praticado.

Quando se fala em avaliação do Ensino Superior, não se discute necessariamente a qualidade, visto que os mecanismos de supervisão e regulação estabelecidos pelo governo prevêem exigências de capacitação e qualificação institucional.

O acompanhamento daqueles que foram submetidos ao processo de formação nas Instituições não passa por uma verificação criteriosa, apenas submetem-se as conhecidas avaliações do Ensino Superior, que tem sua “nomenclatura e metodologia” alteradas de tempo em tempo sem especificamente considerar especificidades regionais, apresentando assim, resultados discrepantes e que indicam que “algumas Instituições atingiram níveis de excelência”, enquanto outras estão muito abaixo do que delas se esperava.

Pressupõe-se que novos métodos e técnicas de acompanhamento deveriam ser adotados, inclusive com períodos menores entre uma e outra avaliação, portanto, o número de avaliadores precisa aumentar e se qualificar, para que a avaliação seja clara, específica e justa.

Não se está fazendo apologia à formação de especialistas em nível de *Lato Sensu*, até porque, a competência não se justifica com a obtenção de títulos de mestre ou doutor, apenas são

dados que indicam que se deve redimensionar o processo de “formação do formador”, pois o bom pesquisador não é necessariamente um bom professor, bem como um bom professor não é necessariamente um bom pesquisador.

Ora, quando se depara com a realidade do Ensino Superior atual, principalmente as Instituições Privadas, a preocupação, pelo menos aparente e empiricamente, respeitadas as devidas exceções, não é com a qualidade da formação profissional, mas com a quantidade de alunos matriculados nos cursos oferecidos, arraigadas no discurso da responsabilidade social.

Porém, se guardada a leitura da legislação e dos princípios éticos, independente da esfera administrativa, pública ou privada, a responsabilidade de qualquer Instituição é a mesma.

Conclui-se e concorda-se com Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001), Anastasiou (2002) e Pimenta e Anastasiou (2002) quando afirmam que desde a reorganização da Educação, em todos os níveis e modalidades, a partir da LDB 9.394/96, ocorreram muitas mudanças, porém as mesmas não acrescentaram boas possibilidades ao Ensino Superior, tendo em vista, que essa modalidade de educação requer profissionais altamente capacitados. Essa capacitação não combina com “formar” professores para o Ensino Superior, mas sim “preparar” professores. O que muitas vezes não satisfaz a necessidade dos futuros profissionais que por estes serão formados.

Assim, destaca-se que:

[...] a docência no ensino superior será preparada (e não formada) preferencialmente nos programas de pós-graduação stricto sensu. Por outro lado, a competência docente é mensurada pelos resultados (dos alunos) no provão. As Instituições, por sua vez, são avaliadas pelo índice percentual de professores titulados com mestrado e doutorado, o que pode revelar uma “preocupação cartorial com os resultados do ensino”. Considerando que “os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 153-155, grifos nossos).

Fica o seguinte questionamento: qual a intenção das Instituições de Ensino Superior, ter profissionais altamente capacitados, boa estrutura pedagógica para os cursos e que ofereçam suporte necessário para os estudantes tornarem-se profissionais competentes ou oferecer um “ensino cartorial”, “burocrático”, que exige pouco e mantém o aluno “satisfeito” (ou seria enganado) e esperando apenas o momento para receber seu diploma?

Essas questões precisam ser refletidas e debatidas não apenas pelos acadêmicos dos Programas de Pós-Graduação, seja *Lato* ou *Stricto Sensu*, mas por todos aqueles que freqüentam cursos de Formação Profissional inicial, alunos, buscando a compreensão das informações que recebem e como estas contribuem, se é que isso ocorre, na atuação profissional.

Às Instituições de Ensino Superior cabe repensar suas finalidades e contribuir para a (re) construção do Ensino Superior brasileiro que colabore para (re) organização do país.

A Universidade cabe tratar o conhecimento/ ciência, transformando-o em saber escolar, fazendo com que a síntese apresentada nas disciplinas em ação interdisciplinar seja traduzida ao nível da apreensão dos alunos e efetivada em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem. Para isso, impõe-se uma “mudança nas formas de organização de seus currículos” que supere as características da ciência fragmentada [...] e avance para processos interdisciplinares e para integração disciplinar, com base na complexidade dos fenômenos que constituem seus objetos de estudo [...]. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 225, grifo nosso).

Repensar a formação profissional é alterar o futuro da intervenção profissional, sem essas mudanças, pressupõe-se, o progresso poderá ser pequeno.

4.2 As Mudanças na Formação Profissional em Educação Física: o processo

Ao discutir o papel do Ensino Superior no Brasil, considerações foram feitas acerca de sua finalidade, bem como das contribuições oriundas de sua organização, percebe-se que muito há por fazer, desde o modelo (in) existente às próprias exigências legais. Dessa forma não adianta refletir apenas sobre os motivos que conduziram a Universidade ao estágio atual, mas pensar na Formação oferecida pelos diversos cursos que a compõem.

Assim, busca-se elucidar a partir de então o quadro da Formação Profissional em Educação Física, quadro este, instaurado a partir das Resoluções CNE/ CP 1 e 2/ 2002 e CNE/ CES 7/ 2004, e que foi precedido por diversos e intensos debates até se configurar como tal, entende-se que várias questões precisam de aprofundamentos, porém os primeiros passos já foram dados.

Dessa forma busca-se apresentá-los de forma clara e objetiva, facilitando o entendimento dos caminhos que devem ser percorridos a partir de agora na formação profissional

em Educação Física, a começar pela Resolução CNE/ CP 1 de 30 de setembro de 1999 que considera-se o princípio que determina quais Instituições tem a responsabilidade da formação dos que desejam tornar-se professores.

4.2.1 Resolução CNE/ CP 1/1999

A Resolução CNE/ CP 1 de 30 de setembro de 1999 esclarece quais são os cursos que podem ser oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação, que segundo a mesma Resolução é a Instituição responsável pela formação inicial, continuada e complementar para aqueles que desejam adentrar na carreira do magistério.

Nesses locais poderão funcionar os Cursos Normais Superiores para formação de profissionais para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como cursos de licenciatura que habilitam professores para demais séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de cursos de atualização, capacitação e/ ou especialização.

Segundo esse documento, todos os cursos devem oferecer possibilidades para que o futuro professor possa:

- I – conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos;
- II - compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino;
- III - resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos;
- IV - considerar, na formação dos alunos da educação básica, suas características sócio-culturais e psicopedagógicas;
- V - sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente. (CNE/ CP 1/1999, p. 2).

Essas considerações afirmam que tais Instituições tem obrigação de qualificar o profissional para uma intervenção de qualidade e que supere as dificuldades existentes no âmbito escolar, sem desconsiderar a dinâmica do desenvolvimento dos alunos.

Tais Institutos devem ainda, contar com corpo docente capacitado, pelo menos 10% com mestrado ou doutorado; 1/3 deve dedicar-se em regime integral à Instituição e metade dos professores precisam, comprovadamente, ter experiência na Educação Básica.

Não se pode afirmar que essas exigências possam elevar a qualidade do processo de formação de professores, mas oferece garantias mínimas para que a Instituição possa funcionar.

Essas exigências culminam e corroboram para que outras exigências sejam cumpridas de maneira qualitativa, pois os cursos precisam de um Projeto Político-Pedagógico, que por sua vez deve ser elaborado pelos professores em consonância com o corpo diretivo da Instituição.

Muito se discute atualmente sobre a validade e efetivação do Projeto Político-Pedagógico das Instituições, tendo em vista, que muitas vezes esse Projeto é construído isoladamente ou mesmo “comprado” das “assessorias educacionais” pelas Instituições, que não entendem a importância da coletividade na organização dessa ação.

Tal Resolução contribuiu para que as discussões específicas da formação de professores pudessem ter início e de fato se consolidassem, redimensionando os processos formativos de tantos docentes, incluindo os professores de Educação Física.

4.2.2 Parecer CNE/CP 009/2001

Com base no Parecer CNE/CP 09 de 08 de maio de 2001, o Conselho Nacional de Educação apresenta uma proposta de diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica em nível superior, portanto, tal ação compreende a Educação Física como uma disciplina que compõe a estrutura curricular da escola, essa proposta afeta diretamente a formação de professores de Educação Física.

Segundo o CNE/CP Parecer 09/2001 o preparo dos professores, independente da área de atuação, é inadequado, pois não contempla as características ligadas à atividade docente, tais como: processo ensino-aprendizagem; diversidade entre os alunos; atividade cultural; práticas de investigação, hábitos de colaboração e trabalhos em equipe.

Assim, o CNE/CP Parecer 09/2001 aponta a necessidade de reestruturação dos cursos de formação docente.

- “fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores”;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e currículos;
- dar relevo a docência como base da formação (teoria-prática)

- atualizar recursos bibliográficos e tecnológicos. (CNE/CP 09/2001, p. 4, grifo nosso).

A proposta de Diretrizes Curriculares propõe três categorias de formação superior: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. A Licenciatura deve ter currículo próprio, diferente do Bacharelado e da antiga formação de professores, dessa forma, o processo de Formação Profissional do licenciado, professor, adquire ou pelo menos deveria adquirir “ares” específicos de intervenção no ambiente escolar ou como o próprio texto destaca, a educação escolar tem “[...] um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias”. (CNE/CP 09/2001, p. 8).

Ao professor cabe: “[...] cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural”. (CNE/CP 09/2001, p. 9).

Apontar responsabilidades para escola e para os professores é algo que ocorre com muita frequência, porém não se deve esquecer a responsabilidade da Instituição de Ensino Superior na Formação Profissional dos professores.

Assim, destaca-se que é necessário rever aspectos imprescindíveis da formação do professor, tais como:

A organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem a aprendizagem e desenvolvimento de competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (CNE/CP 09/2001, p. 10).

Além de rever os conceitos institucionais faz-se necessário “lutar” contra um imaginário social que secundarizou a profissão docente, pois em muitos casos a licenciatura é um caminho trilhado quando outro não é possível.

Ocorre que na maioria das vezes as Instituições de Ensino Superior oferecem uma estrutura curricular deficiente, devido à falta de equilíbrio entre o domínio necessário dos conteúdos e a utilização didática dos mesmos. (CNE/CP 09/2001).

Segundo o CNE/CP Parecer 09/2001, existe uma necessidade urgente em resolver os problemas da formação superior. Para tanto, aponta alguns aspectos que precisam ser revistos:

- a segmentação da Formação Profissional, visto que a existência de uma formação para quem atua com crianças da educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental e outro

tipo de formação para quem atua com alunos da 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio;

- a falta de ligação coerente entre a proposta pedagógica da Instituição e organização da Instituição, ou seja, a proposta apresenta caminhos que a organização não percorre;

- a falta de relação entre a Instituição formadora com a realidade da comunidade a que pertence;

- a deficiência dos programas de formação de professores em relação as propostas institucionais, ou seja, a política educacional busca colocar em prática uma proposta, que por sua vez não é de conhecimento do professor, seja pela falta de informação ou de formação durante o curso;

- a desconsideração dos saberes prévios dos alunos dos cursos de formação, considerando-os totalmente inexperientes e sem base nenhuma para atuar, como se isso fosse possível;

- a metodologia dos cursos de formação de professor centra suas metas não no aprender a ensinar, mas no aprender a fazer, como se o saber fazer garantisse o saber ensinar;

- a falta de oportunidades para ampliação da cultura geral;

- a falta de equilíbrio entre os aspectos acadêmicos e os aspectos do fazer pedagógico;

- a falta de suporte para o entendimento da importância da pesquisa na vida futura do docente, que muitas vezes a desvaloriza, como se essas fossem excludentes;

- as poucas possibilidades em obter informações sobre as novas formas de tecnologias da informação e da comunicação, visto que é uma necessidade cada vez mais próxima de toda a sociedade;

- a falta de organização da formação profissional a partir das diferentes etapas de desenvolvimento nos diferentes níveis de ensino;

- a falta de um olhar mais interdisciplinar e transdisciplinar que transcenda a visão fragmentada do saber que se instaurou nas escolas.

Vários desses aspectos apontados justificam-se pela idéia de produção do conhecimento, pois a formação de professores muitas vezes não é um momento em que se busca

compreender as relações existentes entre quem ensina e quem aprende, não se compreende que cada aluno tem um tempo para aprendizagem e que toda apropriação de conhecimento requer processo de assimilação, reflexão e transformação. Isso contribui para que se desconsidere a idéia de totalidade das relações que cercam a ação do futuro professor, fato este apontado anteriormente em oposição à fragmentação por Morin (1990; 2000; 2001; 2002a; 2002b), Santos (1995; 2000), Veiga (2000) e Pimenta e Anastasiou (2002).

Depois de destacar as principais deficiências do processo de formação de professores o CNE/CP Parecer 09/2001 aponta quais os caminhos devem ser tomados pelos cursos de formação de professores.

O primeiro destaque feito diz respeito a condição que o futuro professor deve adquirir para atuar com a Educação Básica, nível de ensino no qual será inserido, isto significa que o docente deve dominar todos os conhecimentos dessas etapas de educação.

O professor deve ainda dominar os conhecimentos afetos à cultura geral e profissional, às crianças e adolescentes, à pedagogia, às dimensões cultural, social e política do sistema educacional, para que dessa forma desempenhe sua função com competência sobre a totalidade a que pertence.

Porém o CNE/CP Parecer 09/2001 destaca que os conhecimentos dos professores não devem ser apenas aqueles que os alunos necessitam aprender, ou seja, o conhecimento dos professores deverá ir, além disso, pois dessa forma os mesmos terão condição de transpor a capacidade que cada aluno detém. Para isso o currículo dos cursos precisa ampliar o rol de abrangência, o que pode ser extremamente difícil tendo em vista a busca cada vez maior de aprofundamentos específicos, como se os únicos conhecimentos necessários fossem os específicos. Sabe-se cada vez mais de “menos”.

Ao discutir a avaliação o CNE/CP Parecer 09/2001 destaca a importância de oferecer um processo de avaliação que estimule a capacidade do indivíduo em resolver os problemas que ora se apresentam, criando e recriando os instrumentos avaliativos.

Avaliando dessa forma os futuros professores, torna-se mais fácil que os mesmos avaliem seus alunos a partir dessa concepção, oferecendo novos caminhos para avaliação escolar, que muitas vezes não avalia, examina; não capacita, qualifica; não inclui, exclui e seleciona.

A partir dessas considerações o CNE/CP Parecer 09/2001 aponta que os cursos que formam professores devem proporcionar o desenvolvimento de competências para:

- o fortalecimento do compromisso dos futuros professores com os valores da democracia;
- entender o papel da instituição “escola” na sociedade;
- dominar os conteúdos e destacar a importância e significado dos mesmos nos diversos segmentos sociais;
- dominar os conhecimentos pedagógicos;
- investigar e aprofundar-se nas práticas pedagógicas;
- administrar o desenvolvimento profissional;

Vale destacar que o próprio CNE/CP Parecer 09/2001 entende que um curso de formação de professores não pode se organizar com um rol de disciplinas pré-estabelecidas, mas deve partir do desenvolvimento das competências entendidas como primordiais ao processo de atuação profissional.

Dessa maneira, o curso de formação de professores precisa considerar o desenvolvimento da autonomia do futuro docente e para tanto, as ações oferecidas no curso precisam corroborar para a interação e comunicação, o que por sua vez levam a organização das tarefas, sejam elas individuais, em grupo ou qualquer outro tipo de organização.

Outro aspecto ressaltado é a busca contínua do aprofundamento de conceitos vitais para a intervenção, bem como a ampliação das relações com outras áreas, favorecendo a interdisciplinaridade. Essa condição, porém, não pode ser vivenciada apenas “entre” as disciplinas, mas nas relações estabelecidas “dentro” das mesmas.

Os cursos devem oferecer a possibilidade de articulação entre os conhecimentos básicos e os conhecimentos específicos, assim, a compreensão do que se deve fazer irá ao encontro das necessidades e interesses particulares/ específicos de cada grupo de alunos.

Outra consideração feita diz respeito a condição de transformação do conhecimento em ensino, ou seja, aquilo que o CNE/CP Parecer 09/2001 denomina transposição didática, assim o conhecimento dominado pelos professores somente terá significado quando o mesmo for compartilhado com os alunos de forma efetiva e “útil”.

Por fim, destaca-se que os cursos necessitam de uma articulação entre teoria e prática. Pode-se partir do princípio de que a teoria antecipa as ações que por sua vez fomentam a teoria.

A relação entre esses conceitos está de tal forma imbricada que dissociá-los é cometer um grande equívoco, não oportunizando o entendimento das relações existentes no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma os cursos precisam oferecer o contato com a realidade de inserção dos futuros professores, contextualizando as situações e discutindo-as com a finalidade de encontrar soluções, pelo menos momentâneas, para determinados contextos.

Esse tipo de ação pode contribuir significativamente para o processo de formação do futuro professor, que não mais terminará seu curso sem um conhecimento prévio da realidade com a qual se defrontará em breve.

Considerando a proposta do CNE/CP Parecer 09/2001, o processo de formação dos professores, e por consequência, dos professores de Educação Física, ganha novos contornos, que poderão de fato, melhorar as condições de ensino nas escolas.

Porém, ficam as seguintes indagações: Em que medida os cursos de Educação Física estão preparados, seja do ponto de vista dos projetos pedagógicos de curso, bem como da qualificação dos docentes para atender a essas exigências? Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* oportunizam essas experiências na formação de seus mestres e doutores?

4.2.3 Parecer CNE/CP 21/2001

A partir do exposto pelo CNE/CP Parecer 09/2001, tem-se um novo Parecer, agora sob o número 21/2001, que trata da duração e carga horária dos cursos de formação de professores.

Esse parecer aponta conceitos básicos para o entendimento de algumas questões afetas a formação de professores, mas que, de fato, ou sempre foram mal-interpretadas ou interpretadas ao bel-prazer pelos cursos de formação de professores.

A mais significativa e que altera a concepção de disposição de carga horária para os cursos diz respeito ao Estágio e a Prática de Ensino, tendo em vista a confusão desses termos.

Moreira (2003) afirma que muitos entendem a Prática de Ensino e o Estágio como sinônimos, dessa forma a conclusão de um implica na conclusão do outro, quando na verdade são ações pertencentes a formação do professor, porém cada qual com suas particularidades.

A Prática de Ensino deve ser realizada “dentro” e no “decorrer” do processo de formação, desde o primeiro ano de curso, enquanto o Estágio fica caracterizado como uma prática realizada fora da Instituição, em contato com a realidade, sob a supervisão de um professor devidamente habilitado.

Entende-se assim, que o presente parecer é extremamente esclarecedor, não deixando margem para qualquer mal entendido, obrigando as Instituições a cumprir suas obrigações, o que poderá melhorar sensivelmente a formação do professor.

Assim, os cursos devem adotar um currículo com no mínimo 2800 horas subdivididas em:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso;
 - II- 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso;
 - III- 1800 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos curriculares de atividades acadêmico-científico-culturais em sala de aula;
 - IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
- Art. 2º: A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos-ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. (CNE/ CP 21/2001, p. 16).

Portanto, o curso deve buscar relações constantes entre práticas pedagógicas no “seio” de cada disciplina, bem como se articular com a realidade, oferecendo assim, uma característica dinâmica ao processo de formação docente.

Porém, um ajuste foi necessário a este parecer, tendo em vista o texto apresentado pelo inciso IV do Art. 1º: “400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso;”. (CNE/ CP 21/2001, p. 16). O que por sua vez acarretou a elaboração do Parecer CNE/ CP 27/2001.

4.2.4 Parecer CNE/CP 27/2001

O Parecer CNE/ CP 27/2001 teve por finalidade efetuar uma correção ao texto publicado no Parecer CNE/ CP 21/2001, que afirmava que os estágios deveriam ser realizados apenas no final do curso, que de certa forma inviabilizava a relação dos conhecimentos obtidos durante o processo formativo com a realidade futura.

Assim, resolve:

Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. (CNE/ CP 27/2001, p. 1).

Isto posto, cabe as Instituições de Ensino Superior organizar as atividades de Estágio de seus alunos de forma a oportunizar espaços para construção dos saberes práticos, oriundos da observação, participação e regência das atividades e compreender a Prática de Ensino como um espaço de formação e construção coletiva.

4.2.5 Parecer CNE/CP 28/2001

O Parecer CNE/ CP 28/2001 tem a finalidade de oferecer nova redação ao Parecer CNE/ CP 21/2001, tendo em vista, manter a coerência com outras disposições governamentais. Dessa forma a Assessoria Técnica da Coordenação de Formação de Professores SESu/ MEC emitiu um parecer, para que assim, houvesse consonância entre o proposto e as disposições existentes.

Assim, a alteração que ocorreu destaca que a Prática de Ensino como componente curricular deve ser desenvolvida na reflexão sobre as ações profissionais e durante as atividades profissionais, oferecendo um entendimento que não estava latente no Parecer CNE/ CP 21/2001.

“Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles”. (CNE/ CP 28/2001, p. 9).

Outra alteração que deve ser destacada é a oportunidade que a Resolução CNE/CP 1/99 propicia, aproveitando-se de práticas realizadas no nível médio, podendo reduzir a carga de

Estágio em até 200 horas. Valoriza-se assim, o princípio básico das experiências extra-institucionais.

4.2.6 Resoluções CNE/ CP 1 e 2 de 2002 e a Resolução CNE/ CES 7 de 2004

Com base nos Pareceres apresentados anteriormente, foram homologadas: a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essas Diretrizes definiram todas as características do processo de formação de professores para atuação na Educação Básica, portanto, não definiu características específicas para a formação em Educação Física, mas diretrizes para todas as áreas, julgando necessário que os cursos passassem a pensar na inserção do profissional na escola e não nas especificidades de cada área de atuação; Resolução CNE/ CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), que instituiu a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A partir dessa nova configuração, a Resolução MEC/ CFE 03/87 (BRASIL, 1987), que fixou os mínimos de conteúdos e duração que deveriam ser observados nos cursos de graduação em Educação Física, fossem eles, Bacharelado e/ ou Licenciatura Plena, durante os quinze anos que antecederam a promulgação das Resoluções CNE/ CP 1 e 2 de 2002, foi revogada, no que tange aos Cursos de Graduação em Licenciatura Plena, exigindo a partir de então, uma nova organização das Instituições de Ensino Superior que ofereciam cursos de Educação Física.

Para perpetuar tal mudança, em 31 de março de 2004, foi homologada e em 05 de abril de 2004, depois de um longo período de debates, foi promulgada a Resolução CNE/ CES 07/ 2004 (BRASIL, 2004c), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, traduzindo-se, a partir da leitura e interpretação das mesmas, nas instruções básicas para habilitação do Bacharel em Educação Física, ficou fixada a área de atuação não escolar, separando, de fato e de direito a

formação do profissional de Educação Física que atuará nos segmentos não escolares e do professor para a disciplina Educação Física na Educação Básica.

Essa separação na formação profissional em Educação Física ofereceu a oportunidade das Instituições de Ensino Superior organizarem seus cursos especificamente para a formação do licenciado ou do bacharel, tendo em vista a miscelânea da formação na área, que nem formava profissionais para o segmento escolar, nem para o segmento não escolar, pelo contrário, oferecia uma formação deficiente nas duas áreas, pois buscava contemplar as necessidades de ambas em um único curso, fato que não se concretizava. (MOREIRA, 2002).

Indiscutivelmente, a formação profissional em Educação Física sempre despertou intensos debates e pesquisas acadêmicas, visto sua abrangência, seja na formação inicial ou continuada de professores. (ANDERÁOS, 1998; 2005; BORGES, 1998; DACOSTA, 1999; MOREIRA, 2002; PALMA, 2001; TOJAL, 1995; 2000; 2005).

Muitos defendem a inserção da Educação Física no campo dos conhecimentos afetos à saúde, outros à educação e outros ainda às humanidades. O fato, é que a Educação Física deu um passo significativo para definição de alguns aspectos, até então, pouco afinados, mas que a partir de agora, poderão ser mais bem delineados e espera-se respeitados e organizados.

4.3 As Mudanças na Formação Profissional em Educação Física: o produto

Ainda é difícil precisar as conseqüências das mudanças que ocorreram no processo de formação do professor de Educação Física, tendo em vista, que os prazos estabelecidos para que as mudanças pudessem ter início era de dois anos a contar da promulgação das Resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002, o que ocorreu como demonstrado anteriormente, em 18 e 19 de fevereiro de 2002.

Dessa forma as primeiras turmas de alunos que iniciaram seus cursos de Licenciatura em Educação Básica estão por concluir entre os anos de 2006 e 2007 o processo de formação profissional o que impossibilita que se identifique um panorama mais preciso das conseqüências da separação da formação entre a Licenciatura e o Bacharelado.

Porém, procura-se neste ponto do estudo, proceder algumas provocações julgadas pertinentes e necessárias:

Sendo a Educação Física uma área tão abrangente, assim como a educação, que por sua vez é também muito complexa e dinâmica, seria possível, com a formação profissional realizada até então preparar adequadamente um professor com as competências apontadas nos pareceres discutidos anteriormente, como se fosse um especialista, capaz de intervir com qualidade no processo de formação de crianças e adolescentes?

A formação profissional dos cursos regidos sob a égide da Resolução MEC/ CFE 03/87, que oferecia a oportunidade de obtenção de uma habilitação plena, estava, de fato, preparando professores ou técnicos esportivos, avaliadores físicos, *personals trainers*, dentre outros?

Agrada a quem uma formação generalista, sem ou com pouca especificidade e aprofundamento?

Questões como estas podem e mesmo devem permear o inconsciente de muitos profissionais que atuam na formação de professores, ou não. Tudo depende de nível de interesse, conscientização e envolvimento que os mesmos têm acerca da responsabilidade que a formação docente tem para o futuro da Educação Física na escola.

Qualquer criança que passe pela escola, necessariamente fará algum tipo de atividade física, seja nas aulas de Educação Física ou mesmo nas “escolinhas” de esporte oferecidas pelas Instituições de ensino. E isso, requer professores de Educação Física devidamente qualificados, que saibam o “por que” e “para que” estão lá. Será que os cursos de formação oferecem possibilidades para essas questões?

Outra indagação bastante significativa e importante se apresenta no que tange ao futuro professor, que ingressa no Ensino Superior ainda bem jovem, muitas vezes em dúvida sobre o caminho que deve trilhar. Será esse Professor iniciante é devidamente esclarecido quanto à importância do seu trabalho e do papel que deve desempenhar na escola?

Dessa forma a separação da formação profissional em Educação Física, chega, para de fato estabelecer parâmetros e definir espaços, ou seja: “dar a César o que é de César”, impondo limites aos abusos cometidos pelas faculdades/ universidades que pouco se preocuparam durante anos com a formação do professor, sempre estimulando muito mais os aspectos biológicos,

técnicos e performáticos da Educação Física, desvalorizando muitas vezes o profissional de Educação Física da escola.

Um curso de formação de professores em Educação Física deve contribuir para que os futuros professores sejam partícipes de um projeto que atenda as necessidades e anseios da sociedade por uma cultura que leve ao estabelecimento de um estilo de vida ativo e dessa forma possa contribuir para o resgate da dignidade dessa área, tão importante para o ser humano, mas que devido a formação inadequada e atuação descomprometida, viu seu *status* posto em dúvida.

Resta identificar como os docentes do Ensino Superior se capacitam como formadores para a missão importante de formar o futuro professor de Educação Física, variável esta, que poderá contribuir para o melhor entendimento da questão do estudo.

A partir de Morin (2001) levanta-se uma outra indagação neste estudo: Mudar, sob efeito legal todo o processo de formação do futuro professor, será possível se o professor de Ensino Superior não mudar a forma de enxergar seu papel e posição que ocupa? Não seria necessário que se processasse mudanças das qualidades e competências dos formadores? Será que a formação do docente de Ensino Superior atenderá tais necessidades?

Devido a essas diferentes dúvidas e questões apresentadas, considera-se interessante que esse estudo caminhe no sentido de identificar e analisar as condições do oferecimento de formação profissional para a função de docentes do Ensino Superior com as características específicas de formadores de Professores de Educação Física para a Educação Básica.

5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR: A NECESSIDADE DE FORMAR “FORMADORES” DE PROFESSORES

O início do presente capítulo nos leva a observar e analisar uma afirmação apontada anteriormente pelo Conselho Nacional de Educação sobre a reestruturação dos cursos de formação de professores quando destacam a necessidade de: “fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores”. (CNE/ CP 09/2001, p. 4). Ou seja, para que se consiga proceder mudanças na situação vigente faz-se necessário alterar todo o processo formativo, inclusive a formação do docente de Ensino Superior.

Em meio a tantos modelos, crises, fragmentação, especialização, a Universidade continua existindo como um local para formação de profissionais das mais diversas áreas, sendo uma exigência para docência a formação em nível superior, independente se a formação se encontra relacionada a formação de professores que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

A LDB 9.394/96 a partir do art. 87, instituiu a chamada década da educação, findando-se, portanto, em 2006, destacando ainda, no parágrafo 4º que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996, 27841).

Dessa forma, pensar a “formação do formador” é essencial para que as bases do desenvolvimento da educação, ou seja, o trato com a criança que por volta dos seis anos ingressa no ensino formal possa receber os cuidados e atenção de um profissional que detenha conhecimentos suficientes para facilitar a aprendizagem e desenvolvimento humano. Esse processo deve atender a todos que passam pela escola.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001) e Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que a própria lei que regulamenta a “titulação” do docente de Ensino Superior se refere à preparação para o magistério e não a processos de formação que garantam uma formação qualificada. Isso dificulta a ação que será desenvolvida nos cursos superiores.

Para Pimenta e Anastasiou (2002) não adianta ainda, ter formação docente anterior, ou seja, ter passado por cursos de formação de professores, Licenciatura, visto que a faixa etária e a

instrumentalização recebidas nestes cursos são diferentes, reforçando a idéia de necessidade de uma formação diferente ou pelo menos uma formação continuada.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001) destacam que atualmente vive-se a sociedade da informação e do conhecimento, porém ressaltam que o conhecimento não se reduz a mera informação, pois a informação é apenas um estágio do conhecimento.

Quem detiver conhecimento deverá fazer uso da informação de forma adequada ao contexto, porém para fazer bom uso do conhecimento torna-se necessário a inteligência, que transformará o conhecimento de forma a progredir, desenvolver-se. (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2001).

Para Veiga (2006) formar professores para o Ensino Superior requer que estes compreendam a importância de seu papel docente, o que proporcionará um aprofundamento científico e pedagógico, tornando-o capaz de compreender a Universidade como uma instituição social e que encare sua intervenção profissional como uma prática social, como uma ação crítica e reflexiva.

Morin (2000) afirma que a educação do futuro não deve preocupar-se em educar para compreender uma disciplina, uma informação, mas ensinar a compreensão entre as pessoas como condição, garantindo solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Assim, a compreensão deve favorecer o entendimento dos seres humanos, seus encontros, suas relações com outras pessoas, culturas, povos de diferentes origens, bem como compreender a dimensão individual, das relações particulares, tendo em vista que essa condição encontra-se cada vez mais ameaçada pela incompreensão, pois a proximidade pode alimentar mal entendidos, ciúmes, agressividades, mesmo nos meios mais evoluídos intelectualmente. (MORIN, 2000).

Obviamente, professores são seres humanos intimamente ligados a outros seres humanos, muitos destes, alunos, porém Morin (2000) destaca que uma boa comunicação e transmissão de informação não garantem a compreensão, faz-se necessário compreender o meio e os indivíduos que dele fazem parte e aplicar os conhecimentos obtidos.

Para Masetto (2003, p. 11) a organização do Ensino Superior no Brasil sempre valorizou o domínio de conhecimentos e a experiência profissional para que o indivíduo se tornasse docente de Ensino Superior, reforçando a idéia de que “quem sabe, sabe ensinar”.

Dessa forma mantém-se um imaginário social de que quanto mais conhecimento a pessoa tiver, mas ela sabe e tem o que ensinar, o que não é necessariamente uma verdade.

Morin (1993 apud PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2001, p. 36, grifo nosso) afirma que:

Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, “não basta produzir conhecimento, é preciso produzir as condições de produção do conhecimento”. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.

Assim, Unesco (2006) afirma que os docentes do Ensino Superior devem:

[...] estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino [...]

Ou seja, existe uma necessidade urgente de (re) significar a formação dos profissionais que atuarão no Ensino Superior, qualificando-os de maneira que os mesmos possam responder às demandas de seus cursos, às necessidades de seus alunos e da sociedade que pertencem.

Para Leite (2000 apud MOROSINI; MOROSINI, 2006, p. 55, grifos do autor) o docente de Ensino Superior é:

[...] um protagonista do ato pedagógico e formativo que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando públicos novos referenciais na perspectiva da ética e da emancipação humanas; o conhecimento social, um conceito que engloba e reconfigura saberes científicos, da academia, com saberes do cotidiano, das pessoas, que se constrói através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento “vivo” e conhecimento “morto,” resgatando o humano da relação educativa; a inovação pedagógica, uma ação criadora de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou uma ação situada no patamar da transição paradigmática, com reconfiguração de saberes e poderes.

Para os autores a ação docente no Ensino Superior deve articular-se com a prática social e com o conhecimento, produzido e acumulado a partir da história e da cultura de cada

sociedade, o que por via de regra deverá oferecer suporte as condutas didáticas e pedagógicas do professor.

Para Masetto (1998), Pimenta e Anastasiou (2002) e Anastasiou (2005) deve-se buscar uma identidade para o docente de Ensino Superior, de fato, uma profissionalização.

Anastasiou (2002, p. 8) confirma essa idéia ao afirmar que a constituição de uma identidade, obviamente do docente do Ensino Superior, teve início na própria graduação, se é que existiu. Tendo em vista o que ocorreu durante a formação inicial, deve-se oferecer oportunidades de reconhecer se “[...] o ideal a ser construído, os objetivos pessoais e sociais, o conceito de profissional e de profissão, sua regulamentação, os conteúdos específicos, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidade de classe [...]” foram oferecidas.

Para a autora, a ação do docente do Ensino Superior será alterada a partir da superação dos modelos tradicionais pela “profissionalização da profissão”, em que devem ser definidos, assim como outros campos do conhecimento, a área e o objeto que serão estudados, que nada mais é do que a aprendizagem que deveria conduzir ao processo de ensino.

Anastasiou (2005) identifica a existência de “ocupantes da docência” e “profissionais docentes”, o primeiro grupo detém apenas saberes da experiência, como professores ou como alunos, revelam uma determinada teoria, pois a mesma se baseia na prática, porém não detém tal conhecimento; o segundo grupo deve reunir condições que permitam saber o que, como e para quê ensinar. Esses saberes vão se sistematizando e favorecendo um exercício profissional autônomo e competente.

Quais seriam os caminhos necessários para uma melhor formação do formador?

5.1 As Necessidades da Formação do Professor de Ensino Superior

Entende-se que esse seja o momento de apresentar a compreensão do que é necessário para a formação de docentes de nível superior e de que forma esses profissionais se tornarão capazes de alterar a estrutura inadequada, com algumas exceções obviamente, que constitui o universo dos cursos de graduação..

No entanto, buscar-se-á um diálogo entre o que se julga adequado para o exercício docente em nível superior, bem como estabelecer relações com a Educação Física e alguns contrapontos sobre a formação de professores para esse nível de ensino, buscando desvelar a compreensão que existe da área, visto a especificidade do estudo.

Masetto (2003) afirma que a relação entre professor e aluno deve sair da verticalização e imposição de conhecimentos para a construção do conhecimento.

Para Pimenta e Anastasiou (2002) a docência no Ensino Superior deve ultrapassar os limites da sala de aula, tendo em vista que, muitos professores que ingressam no Ensino Superior têm reconhecida experiência na área em que atuam, porém, muitas vezes, desconhecem os processos de ensino e aprendizagem.

Morosini e Morosini (2006) destacam que a ação do docente de Ensino Superior deve ser uma ação de diálogo, o que por sua vez, facilita o processo de ensino e de aprendizagem.

A condição de desconhecer os processos de ensino e aprendizagem é reforçada pelo fato dos docentes que ingressam em Instituições de Ensino Superior assumirem seus postos de trabalho com um projeto de curso superior reconhecido ou autorizado para funcionar, com disciplinas já determinadas, bem como ementas definidas, sendo responsável pela elaboração de um planejamento que contemple as necessidades determinadas no ementário de disciplinas e adequadas ao Projeto Político-Pedagógico do curso, não que isso seja pouco significativo, mas a ação docente se torna algo isolado, individual, o que se obtém de resultados é pouco estudado e discutido. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Dados da Unesco demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica. (UNESCO/CRESALC, 1996 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Essa preocupação com a “formação do formador” surge em função do entendimento de que a qualificação dos mesmos interfere qualitativamente na formação e atuação profissional oferecida.

Tani (2000) e Kokubun (2003) entendem que os Programas de Pós-Graduação devem ser fortemente dotados da pesquisa, caso contrário não cumprirão com o que se presta um Programa de tal natureza.

Para Tani (2000) os Programas de Pós-Graduação brasileiros apresentam um grande sucesso, porém reconhece que isso não se estende aos níveis que o antecedem, tais como a graduação e a Educação Básica, mas insiste, que no caso da Educação Física esses Programas tenham contribuído para formar pessoas qualificadas para docência, o que não se observa na prática com a melhoria da graduação, em detrimento a pesquisa que não se consolidou ou mesmo definiu a identidade da área.

Entende-se tal afirmação como contraditória, pois se fossem formados bons professores de nível superior nos Programas de Pós-Graduação existentes, nitidamente, não se perceberia o declínio da qualidade de ensino dos cursos superiores brasileiros e na formação em Educação Física, como apontado em diversos estudos (ANDERÁOS, 1998; BORGES, 1998; DACOSTA, 1999; MOREIRA, 2002; TOJAL, 1995; 2000; 2005), o que aliado a massificação desse nível de ensino pode provocar efeitos perversos à formação profissional da sociedade brasileira.

Esses fatores contribuem para a concepção de ampliação do Ensino Superior para as massas e, conseqüentemente, um aumento do número de profissionais que atuam nesse nível, que devem se diferenciar dos docentes da Educação Básica, ou seja, ter uma especialização (ou seria fragmentação) em nível *Lato* ou *Stricto Sensu*, ocasionando uma busca desenfreada por Instituições que ofereçam tal possibilidade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Vale destacar que um dos objetivos declarados dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* é a formação de profissionais para atuar no Ensino Superior, porém esse aspecto será abordado posteriormente.

As especializações podem favorecer o entendimento de uma “certa” realidade, sempre de maneira por demais específica, fragmentada, fracionada. O ensino não pode ocorrer dessa forma.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, grifos do autor):

O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação destes sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são por sua vez, modificados nesse processo. Então nos parece mais interessante compreender o fenômeno do ensino como uma ‘situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre’. Nessa perspectiva, não é possível dissecá-lo, para identificar suas regularidades, e com base nisso pretender a criação de regras, de técnicas e modos únicos de operá-lo.

Assim, formar professores para o Ensino Superior é mais do que prepará-los para situações de aula, mas dotá-los do entendimento da complexa teia de significados que o ensino pode proporcionar.

Isaia (2006, p. 65) afirma que:

Chama atenção a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Assim, os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente.

Vasconcelos (1996) aponta que é comum encontrar a figura do excelente professor de Ensino Superior vinculada a idéia de transmissor de conhecimento, conhecedor de determinado assunto, porém sem compromisso em estabelecer uma relação entre o que ensina com o contexto real em que os alunos serão inseridos.

Outro perfil destacado pela autora é o professor conscientizador, que de tão preocupado com as questões sociais e urgentes da sociedade esquece de seu papel de oferecer condições para construção do conhecimento, ficando no discurso, por vezes, excessivamente político.

Em consonância com Vasconcelos (1996), Arroyo (2000) destaca que falta aos professores, e isso independe da modalidade de ensino, consciência política.

Porém, nos últimos anos, a visão dos professores se alargou, isso ocorreu pela própria categoria e não por incentivo governamental, por mais que existisse, atendia uma necessidade ideológica. A categoria tomou consciência das dimensões econômicas, sociais, culturais e políticas de seu ofício, houve assim, uma politização tão forte que fez com que se perdesse a consciência profissional, desprezando os fazeres do cotidiano. (ARROYO, 2000).

Faz-se necessário a utilização do bom senso, equilibrando as relações entre a compreensão e exercício do papel político do professor e o papel acadêmico.

Vasconcelos (1996) afirma a existência de um terceiro perfil do docente de Ensino Superior, o pesquisador, tão discutido até o presente momento e que tornou-se capaz de explicar tantos conceitos e teorias acerca de sua área de inserção, porém a autora destaca algo, até então, não ressaltado, esse professor, além de ser pesquisador, como exposto anteriormente, limita-se muitas vezes a desenvolver poucas aulas em seu cotidiano, pois está tão aficionado pela pesquisa

que se esquece da possibilidade de partilhar informações com outras pessoas, obviamente essa realidade é muito mais comum no Ensino Superior público do que nas Instituições privadas.

A autora relata um último perfil docente, aquele que busca conciliar pesquisa e ensino, porém, sempre ansioso por ir além de onde se encontra, mas limitado pelo desenvolvimento profissional duplicado, perfil este muito encontrado no Ensino Superior privado, visto as condições que muitas vezes sujeita-se, muitas aulas, pouco tempo para pesquisar.

A partir desse perfil docente, considera-se essencial a existência de um equilíbrio que contribua para a melhoria do exercício docente, não reduzindo-se à pesquisa ou ao ensino, mesmo sabendo dos ideais de massificação tão fortes e presentes no atual cenário do Ensino Superior.

Masetto (2003) afirma que no Ensino Superior a ênfase sempre esteve no processo de ensino e não na aprendizagem, isso tornou os currículos fechados, proporcionando pouca flexibilidade aos métodos e técnicas para ensinar.

Dessa forma a Pedagogia surge, não como forma de ensinar, mas como uma prática que amplia a visão de mundo, de sociedade, de trabalho, que transforma a realidade e que, por conseqüência, requer o auxílio de outras áreas do conhecimento, reconhecendo a tarefa complexa da prática educativa, tais como a História, a Filosofia, a Sociologia, dentre outras. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A formação do formador deve oferecer a possibilidade de olhar para o trabalho que será desenvolvido no Ensino Superior e entender que o mesmo precisa ser significativo para aquele que irá aprender, precisa de contexto, de vinculação com a realidade.

Faz-se necessário que o docente do Ensino Superior compreenda que sua ação deve ser extremamente dinâmica, pois a mesma é mais que docência, é uma prática social diante de uma realidade e de pessoas que buscam formação e, por conseqüência, transformação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Em consonância com essas idéias, Masetto (2003) afirma que o dinamismo dos processos de ensino e aprendizagem requer que os conhecimentos e ações docentes sejam atualizados com freqüência e a ação docente centre-se no processo de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

Pode-se afirmar que as idéias anteriormente apresentadas por Morin (1990; 2001; 2002a; 2002b) podem ser consideradas quando se discute a atualização docente, pois, a ação de

buscar novos conhecimentos implica na concepção de que o conhecimento acumulado não é suficiente para continuar ensinando. Reconhece-se dessa maneira o conhecimento como algo dinâmico, complexo e porque não revolucionário.

Obviamente, esses anseios por transformação, por revolução, podem não se concretizar, pois os estímulos para que esses ideais mantenham-se permanentemente no imaginário social não são suficientes ou sequer existem, principalmente por conta da atuação do docente do Ensino Superior, fruto de sua formação, ou melhor “preparação” para atuar nesse nível de ensino ou mesmo de suas experiências docentes, que podem remetê-lo à sua própria docência, ou lembrá-lo da sua condição enquanto ex-aluno, “subjugado” à docência.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 81, grifos do autor)

Os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas “experiências” do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em “didática”, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais o Ensino Superior espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família. Têm experiência socialmente acumulada sobre as agruras da profissão, sua não-valorização social e financeira, o desgaste emocional que acarreta, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em instituições precárias; sabem, pelos meios de comunicação, um pouco que representações e estereótipos a sociedade tem dos professores. Sabem, mas na maioria das vezes não se “identificam” como professores, uma vez que ‘olham’ o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno.

Para as autoras falta uma identidade para o professor do Ensino Superior, o que por sua vez traz problemas no desenvolvimento de suas ações.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 80, grifos do autor) destacam ainda que:

Ser professor universitário supõe domínio de seu campo específico de “conhecimentos”. Mas ter domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. Os especialistas para o serem, precisam se indagar sobre o significado que esses conhecimentos têm para si próprios, o significado desses conhecimentos na vida contemporânea, a diferença entre conhecimentos e informações, conhecimento e poder, qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho, qual a relação entre ciência e produção material, entre ciência e produção existencial, entre ciência e sociedade informática: como se inserem aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física.

Será que os professores estão preparados para desempenhar suas funções de maneira a contemplar tudo o que ser professor exige? Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* oferecem oportunidades para ligar tantos conhecimentos às funções de docente de Ensino Superior? Quais são os meios utilizados para estabelecer essa relação?

Para Pimenta e Anastasiou (2002) não bastam apenas conhecimentos específicos, o que para muitos é o único pré-requisito para inserir-se no Ensino Superior, mas saberes pedagógicos, saberes didáticos, que facilitam ao docente desse nível uma adaptação às necessidades pedagógicas de seus alunos, respeito aos limites e tempos de aprendizagem de cada um.

Esse patamar de identificação da realidade dos alunos somente será alcançado a partir do momento em que o professor ampliar sua consciência da prática, da realidade, o que exige necessariamente conhecimento teórico, obtido durante sua formação inicial e conhecimento da experiência, prático.

Fernandes (1998) destaca que o docente de Ensino Superior deve dominar questões pedagógicas, porém deve ainda, compreender que a ação de ensinar e produzir sobre o que e como ensina.

Essa possibilidade tem favorecido a articulação entre o epistemológico e o político, que sinalizam para a perspectiva de transformação de suas relações com o conhecimento e com outras formas de ensinar e aprender, numa relação diferenciada com seus alunos e com a universidade. (FERNANDES, 1998, p. 109).

Pimenta e Anastasiou (2002, p.102) afirmam que uma das finalidades da Universidade seria: “a criação, o desenvolvimento e a crítica da ciência, da técnica e da cultura”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 102).

Assim, ensinar na Universidade requer: domínio de conhecimentos; compreender que ensino e aprendizagem devem ser estudados, pesquisados, aprofundados, sempre; favorecer o ensino enquanto um processo investigativo e de construção; integrar pesquisa e ensino; criar espaços e situações para aprendizagem; compreender avaliação enquanto avaliação e não como exame classificatório; reconhecer bem a realidade de atuação para colaborar para o desenvolvimento dos alunos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Segundo Masetto (1998) os Programas de Pós-Graduação resolveram um dos problemas do Ensino Superior, o desenvolvimento de competências para pesquisa, enquanto a docência precisa de competências específicas para tal ação, saindo assim, do amadorismo.

Especificamente no caso da Educação Física, Kokubun (2003; 2006) entende que a Pós-Graduação seja compreendida como um meio para formação de docentes para o Ensino Superior e que a pesquisa, aspecto mais importante da Pós-Graduação esteja sendo deixado de lado.

Para o autor, tanto a graduação como a pesquisa precisam de produção de conhecimentos e de recursos humanos qualificados. A produção de pesquisa gera um corpo de conhecimentos que fundamentarão e manterão os cursos de graduação, porém fica a dúvida se um Programa de Pós-Graduação conseguirá dar conta de atender aos dois aspectos, formação de professores e produção de pesquisa, pois entende-se como distintas, mas não excludentes.

Masetto (1998) entende que a competência específica do professor de Ensino Superior é necessária, porém que precisa de atualização constante, seja a partir da participação em eventos ou mesmo pela pesquisa e produção de novos conhecimentos.

Porém Masetto (1998) afirma que uma das competências que mais precisam ser adquiridas é a pedagógica. Essa competência muitas vezes não é adquirida, pois julga-se que a mesma não seja tão necessária quanto outras, porém muitos docentes nunca tiveram ou pouco se ativeram para esse aspecto durante a formação inicial.

Para ser docente no Ensino Superior é necessário assumir seu papel de cidadão, com posicionamento político assumido, responsabilidades, compromissos sociais e reflexão crítica sobre a sociedade e evolução futura. Assim, faz-se necessário formar um profissional com os pés no presente e o olhar no futuro. (MASETTO, 1998).

Outro aspecto importante para exercer a função de docente de Ensino Superior é a compreensão do conhecimento enquanto algo complexo e não fragmentado, sendo este um problema, apontado anteriormente, que tem como sua primeira raiz a formação básica do futuro professor de Ensino Superior, que convive desde a graduação com a idéia de que cada disciplina tem sua contribuição específica, sem necessariamente relacionar-se com outras áreas do conhecimento, o que poderá comprometer a ação do futuro professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Ressalta-se, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), que os professores que buscam os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* se deparam com a realidade da ciência, provida de métodos diversos, da pesquisa que precisa ser compreendida em sua totalidade, pois a mesma vem buscando superar o dualismo, dialogando com variadas formas de conhecimento, almejando tornar em senso comum o que é produzido cientificamente.

Contudo, a ação docente no Ensino Superior e em qualquer nível, requer método de ensino e não apenas de pesquisa, a diferença será apresentada a seguir, assim o professor acaba por utilizar os meios tradicionais, as “velhas” sínteses, muitas vezes descontextualizadas, distantes da construção do conhecimento, tornando-o finito, correto, irrefutável, verdadeiro, uma simples afirmação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Em contraposição a todas as afirmações anteriores e, de certa forma causa estranhamento, Kokubun (2003, p. 12-13) afirma que:

A produção de conhecimento depende de um sólido sistema de pesquisa e desenvolvimento, que requer, entre outros aspectos, um corpo de pesquisadores preparados para a condução competente de pesquisas. A participação do docente universitário no processo de produção de conhecimento é certamente um atalho que aproxima a produção 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.

Tani (2000, p. 86, grifos do autor) reforça a concepção de Kokubun (2003) ao destacar que:

Partindo do pressuposto de que a Pós-Graduação em Educação Física ainda cultiva e fortalece, de certa forma, a figura do “professor que pesquisa” como perfil desejável de docente de ensino superior, acredito ser extremamente importante uma inversão desse perfil para o “pesquisador que ensina” (Tani, 1992). O “pesquisador que ensina” é aquele que faz do desenvolvimento da pesquisa sua meta principal e procura utilizar os conhecimentos produzidos para promover um ensino de qualidade. Acredita-se que docentes com esse perfil estão melhor preparados para promover a integração entre a Graduação e a Pós-Graduação, além, obviamente, de realizar pesquisas, liderar grupos de estudo ou laboratórios, orientar pós-graduandos e produzir conhecimentos.

Entende-se como algo complexo, afirmar que a participação do docente na produção de conhecimento aproxima-se da formação na graduação, pois se assim o fosse, muitos problemas de ordem educacional já teriam sido resolvidos. Percebe-se pequena a aproximação entre a produção de ciência e o ensino na graduação, visto a dificuldade em acessar muitos dos

meios de divulgação de informações ou mesmo o estabelecimento de relação das especificidades das pesquisas com as questões que orientam a formação profissional.

Outro aspecto questionável é estabelecer a necessidade de um pesquisador que ensina, pois se a meta principal é a pesquisa, quais serão os compromissos assumidos com a docência? O que gera dúvidas sobre tal afirmação.

Pode-se perceber claramente, nos discursos anteriores, que a formação docente é um mero detalhe na formação em nível *Stricto Sensu*, que poderá, ou não, ser obtida após a aquisição das habilidades para pesquisar, desconsiderando a necessidade urgente da sociedade brasileira e da própria Educação Física, formar pessoas capazes de reverter o quadro instaurado.

Assim, percebe-se que um dos maiores equívocos do Ensino Superior brasileiro é que os professores/ pesquisadores formados pelos Programas de Pós-Graduação 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. Entende-se que o desafio maior seja que o professor pesquisador consiga traduzir suas pesquisas em ações docentes eficientes e contributivas para seus alunos.

Fernandes (1998) afirma que o ingresso docente no Ensino Superior é circunstancial, pois muitas vezes as próprias Instituições de Ensino Superior preocupam-se com a habilidade técnica e em cumprir as exigências legais e não com a questão de “ser professor”.

Isaia (2006) afirma que muitas vezes o docente ao ingressar no Ensino Superior percebe-se solitário em seu fazer diário, o que dificulta seu desenvolvimento e, por conseguinte, o desenvolvimento de seus alunos.

Um clima institucional pautado pela solidão e pela angústia pedagógica dificulta o compartilhar saberes e experiências que poderia estar voltado para o aprimoramento docente, dificultando, assim, a formação de uma identidade tanto individual quanto coletiva de ser professor e não apenas a de ser especialista em sua área de conhecimento. (ISAIA, 2006, p. 68).

Para Anastasiou (2002) por mais capaz que seja em sua área de conhecimento, dominando técnicas e inúmeros métodos não existe nada que possa garantir que os mesmos estejam preparados para facilitarem a aprendizagem dos seus alunos, bem como lidar com as dificuldades da sala de aula.

Masetto (2003) nos remete a discussão da falta de domínio pedagógico na atuação do professor do Ensino Superior, sendo este um aspecto importante na execução das ações docentes, seja pelas poucas oportunidades com o assunto, ou pelo entendimento de que os mesmos não são necessários.

Anastasiou (2002) afirma que muitos desses docentes são inseridos em seus postos de trabalho sem considerar se os mesmos reúnem competências, de fato, para o processo de ensino e aprendizagem. O que poderia ocorrer futuramente, seria a avaliação da ação docente, realizada por um controle institucional, às vezes burocrático ou que muitas vezes nem ocorre. Outro fato seria o questionamento de resultados ruins dos discentes, gerando dúvidas sobre a condição docente.

Para Isaia (2006), mesmo com a compreensão de que os docentes são responsáveis pela formação dos alunos que futuramente serão profissionais, a formação para docência no Ensino Superior não é valorizada pela maior parte das Instituições de Ensino Superior.

Anastasiou (2002) afirma que tudo isso é fruto da falta de entendimento da ação do docente de Ensino Superior de uma maneira “profissional” e com “identidade”, o que por consequência gera o não reconhecimento social do professor.

A autora afirma ainda, que as oportunidades de aperfeiçoamento, capacitação e qualificação oferecidas aos docentes são raras, muitos vezes resumindo-se no oferecimento de uma disciplina nos Programas de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* que tem em média 60 horas/ aula, chamada Metodologia do Ensino Superior. Muito pouco para uma função profissional tão importante.

Se a docência no Ensino Superior for considerada dessa maneira, resumindo-se a poucos esforços não há outra forma de compreender a Instituição de Ensino Superior senão como um local de redução, divisão, quantificação, fragmentação e falta de relação do conhecimento, contradizendo aquilo que se espera de tal segmento social. (ANASTASIOU, 2002).

Entende-se que ao conceber a docência no Ensino Superior como uma ramificação da função do pesquisador ou mesmo como uma ação secundária deste, como apontado por Tani (2000) e Kokubun (2003), pouco poderá ser realizado no sentido de melhorar a condição dos professores que atuam nesse nível de ensino, visto a preocupação com a produção de pesquisas, não que estas devem ser negadas, mas é inconcebível para uma sociedade que precisa alterar urgentemente sua base de informação e conhecimento, para buscar um desenvolvimento social,

cultural, político, econômico, minimamente sustentáveis, e que seja menos opressor, desigual e excludente que se conviva com essa realidade, que de fato, não é a realidade brasileira.

O que Tani (2000) e Kokubun (2003; 2006) reforçam, é a idéia que Masetto (2003) afirma existir na organização do Ensino Superior brasileiro, de que este sempre valorizou o domínio de conhecimentos e a experiência profissional para que o docente pudesse ingressar no Ensino Superior, como se quem tem conhecimento necessariamente saiba ensinar.

Entende-se que não se formam profissionais pelo simples fato da aquisição de conhecimentos, mas pela capacidade que cada um tem em tornar esse conhecimento em algo aplicável no cotidiano, porém oportunidades precisam ser concedidas para que essa condição seja alcançada.

Assim, Masetto (2003, p. 27) afirma que independente de falta de oportunidades oferecidas ou do compromisso da Instituição, e ousa-se acrescentar, porque não dos Programas de Pós-Graduação, o professor de Ensino Superior precisa dominar quatro segmentos: “o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional”.

Obviamente que dominar esses quatro aspectos requer formação, estudo, pesquisa, o que necessariamente não garante a ninguém atingir tais condições, até porque as possibilidades oferecidas pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, segundo Pimenta e Anastasiou (2002) buscam formar pesquisadores, o que não significa um trabalho docente competente, pois muitos desses “pesquisadores-professores” desenvolvem métodos próprios, e muitas vezes suas ações docentes se limitam ao repasse do conhecimento produzido por ele e não necessariamente tem relação com o que os alunos precisam saber.

Assim, ensinar é mais muito mais do que transmitir o que se sabe, como se isso fosse uma regra, ser profissional e competente é ser:

[...] capaz tanto de dar conta do habitual quanto de desenvolver continuamente encaminhamentos para resolver problemas, solucionando questões e situações novas, inusitadas, complexas e desafiadoras, em re-arranjos das aprendizagens efetivadas, diz-se que se atua como “profissional”, com autonomia e capacidade de prosseguir contribuindo para uma caminhada de transformação de si, da área onde atua e da própria realidade. Para isso, não basta ter “sofrido” um treinamento ocupacional, no qual apenas se aprende a solucionar situações previsíveis, treináveis, utilizando-se dos modelos operacionais existentes. (ANASTASIOU, 2005, p. 11, grifos do autor).

Apresenta-se aqui, um quadro, baseado nas discussões de Pimenta e Anastasiou (2002) que compara a ação de pesquisar e a de ensinar, revelando quão distintas são e por sinal, entende-se que supera a idéia de formação de um pesquisador que ensina (TANI, 2000; KOKUBUN, 2003).

QUADRO 1 – Comparação entre a ação do pesquisador e a ação docente

	Pesquisar	Docência
Sujeitos envolvidos	Pesquisador, orientador, um ou outro colega de turma, mas quase sempre ocorre uma ação individual.	Demais professores que atuam na Instituição, exigindo trabalhos coletivos para atingir metas. Alunos, pois a ação docente requer, razão da existência do ensino. Dessa relação podem surgir variadas possibilidades, tendo em vista, a diversidade de condições de cada aluno.
Tempo	Sempre previsível, existem certas flexibilidades, devido a possíveis imprevistos que decorrem da pesquisa.	É rígido, considerando o cumprimento de prazos estabelecidos pela Instituição, bem como a necessidade de cumprir exigências legais.
Método	Sua definição surge a partir do problema que será estudado. Geralmente os métodos utilizados já existem.	Dependerá das concepções de mundo, de sociedade, de conhecimento da disciplina e de ensinar e de aprender do próprio professor. Não existem modelos estabelecidos, adequam-se as condições.

Resultados	Conhecimento produzido após a pesquisa, podendo confirmar ou refutar hipóteses anteriores, podendo estabelecer ou não novas teorias.	Deve-se obter resultados que ampliem a herança cultural, tanto do professor como dos alunos.
------------	--	--

Fonte: Adaptação do texto de PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior:** volume I. São Paulo: Cortez, 2002, p. 191-196.

Percebe-se nitidamente que a competência da pesquisa é diferente da competência docente, pois são ações que requerem passos e técnicas diferentes, o mais importante é compreender que somente haverá ligação entre uma e outra se o docente conseguir associá-las, pois, como dito anteriormente, são distintas e não excludentes.

Para Isaia (2006, p. 68):

A indefinição identitária pode levar a uma formação difusa da identidade docente e mostrar-se como um dos fatores responsáveis pela separação entre o ato de ensinar e o de pesquisar, ainda presentes na academia. Essa separação pode causar uma compreensão equivocada sobre o papel e a importância de cada um, induzindo a que o ensino seja, muitas vezes, considerado uma simples transmissão de conhecimentos e visto como uma atividade secundária.

Anastasiou (2002, p. 14, grifo nosso) reforça a idéia de que muitas vezes o professor de Ensino Superior por reconhecer as diferenças:

[...] entre os métodos de pesquisa e o de ensino e pelas poucas possibilidades de estar refletindo sistematicamente e institucionalmente sobre o processo de ensinagem, e de discutir e interferir na organização curricular, [...] acaba por adotar na sala de aula “uma ação calcada no modelo tradicional em que foi formado”. Os saberes pedagógicos que adota são muitas vezes os saberes da experiência vivida como aluno universitário e não obtidos como resultado de estudos, problematizações, reflexões sistemáticas, teorias estudadas e pesquisas.

Estaria aí o problema dos cursos superiores que admitem bons pesquisadores e não professores que tenham capacidade para associar pesquisa à docência?

Para que servem os estudos e pesquisas se não se constituem como saberes docentes?

Chauí (2001) afirma que numa Universidade operacional, concebida como organização prestadora de serviços e não como Instituição social, como exposto anteriormente, a pesquisa não é considerada conhecimento, mas a detenção de instrumentos para controlar uma

determinada situação, o que torna a ação algo fragmentado, pois controlar um contexto é delimitá-lo, isolá-lo.

Como ficam aqueles que desejam ampliar suas relações entre a pesquisa e a docência num ambiente que não fomenta tais práticas?

Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que “formar” professores para o Ensino Superior é quase que uma tarefa individual, podendo ser entendida como uma vocação para a docência, mesmo que este tenha passado pelas etapas de formação de um pesquisador, sua meta sempre foi ensinar; ou institucional, quando muitos professores se lançam para os estudos quase que “empurrados” pela Instituição, tendo em vista as exigências legais. Não se concebe a formação para a docência no Ensino Superior como um projeto de melhoria do mesmo.

Outrora afirmaram as autoras, que a Universidade deveria dar novo significado aos conteúdos desenvolvidos em sua prática, isso implicaria à busca de conhecimento, porém essa tarefa poderá ser concretizada pela ação docente, portanto, existe a necessidade de repensar essa formação.

Para Pimenta e Anastasiou (2002) a função de professor exige que os indivíduos adaptem-se as alterações e a imprevisibilidades que a profissão requer. Para isso precisam estar atentos ao cotidiano. A experiência docente deve ser considerada, porém não pode ser adotada como um padrão, tendo em vista a necessidade de considerar os contextos de inserção, o que será facilitado pela reflexão, que por sua vez sustentará os princípios norteadores de ações, porém nunca padronizados.

Para Masetto (1998, p. 12)

[...] nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem. Como simples e tão-somente repassadores de conhecimento, esse papel realmente está em crise e, já há algum tempo, ultrapassado.

Em consonância com as idéias de Masetto (1998), Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a docência no Ensino Superior não pode manter-se pautada nos modelos de educação jesuítica, pois o mesmo apresenta-se frágil, ou melhor, o docente que se pauta nesse modelo, de exposição e transmissão de conteúdo, exigindo memorização, quantificação, classificação, mostra-se incapaz para associar pesquisa à docência.

As autoras relatam que isso poderá ocorrer quando o professor identificar quem são e o que anseiam seus alunos.

Pimenta e Anastasiou (2002) destacam uma pesquisa realizada com professores de Ensino Superior e afirmam que muitos desses professores sentem dificuldades: com a falta de compromisso dos alunos com a aprendizagem; são passivos e tem interesse apenas na nota; faltam disciplina para o estudo; escolaridade anterior insuficiente; o que pode ser observado pela dificuldade em interpretar; em raciocinar e ser crítico; falta de tempo do aluno para os estudos.

As autoras apontam ainda, os problemas institucionais, tais como: falta de compreensão da área de conhecimento e suas relações com a sociedade; falta de compreensão dos caminhos que serão trilhados, bem como as exigências do mesmo; procedimentos de ensino tradicionais.

Ousaria-se acrescentar que a preparação, ou melhor, a formação do docente de Ensino Superior deveria responder pela busca de soluções dessas dificuldades ora apresentadas, buscando estabelecer laços mais estreitos entre o conhecimento científico e a docência, preocupando-se menos com os níveis de produção e preocupando-se mais com os milhares de professores que são lançados no mercado de trabalho diariamente e que precisam ter competência para ensinar crianças e adolescentes.

Outra dificuldade que surge em decorrência da atuação do docente de Ensino Superior é a falta de compreensão que o mesmo tem da sua própria condição, julgando o aluno como único responsável pelo fracasso, tornando a si mesmo um transmissor e o aluno um receptor de informação capaz ou não de reproduzi-la quando necessário, tudo dependerá se o mesmo “ouviu” o que foi dito. (ANASTASIOU, 2002).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 249) destacam que a preocupação com a “formação do formador” existe em decorrência da expansão do Ensino Superior e do “[...] conseqüente aumento do número de docentes, em sua maioria improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica”.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001) afirmam que o maior problema do Ensino Superior é a sua expansão “quantitativa”, dificultando contratação de profissionais devidamente qualificados, bem como controle das aulas.

Pereira (2005) relata que a expansão do número de vagas no Ensino Superior brasileiro trouxe uma heterogeneidade de alunos, o que requer professores que tenham

capacidade de lidar com alunos cada vez mais diferentes entre si, com costumes e hábitos muito distintos e muitas vezes com dificuldades também muito distintas.

Faz-se necessário um esforço para (re) significar a formação e as ações dos docentes do Ensino Superior, muitas dessas ações podem surgir da própria Instituição.

Pimenta e Anastasiou (2002) citam algumas iniciativas que vêm sendo adotadas em vários países e até mesmo no Brasil, e que por sua vez buscam diminuir os problemas da formação do docente de Ensino Superior, tais como na formação inicial: conhecida no Brasil como PAE – Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (USP) e PED – Programa de Estágio Docente, desenvolvido pela CAPES; cursos de longa duração de introdução e orientação à docência, muito significativos para o ingresso no Ensino Superior nos Estados Unidos, Canadá e Suécia; cursos de curta duração, que abordam temas voltados ao aprendizado e ao planejamento das ações docentes; práticas docentes tuteladas, como o próprio nome já diz tuteladas por profissionais experientes.

Já a formação continuada é endereçada aos professores mais experientes e segundo Pimenta e Anastasiou (2002) divide-se em três modalidades: espontânea, derivada do próprio anseio docente; externa, motivada por alterações governamentais ou na própria sociedade; pedagogia universitária, motivada pela Instituição atendendo uma necessidade interna ou externa à Universidade.

A maior novidade no pensamento atual sobre formação de professores para o Ensino Superior talvez esteja na perspectiva de “preparação, formação e desenvolvimento profissional de professores universitários”, em que se busca muito mais que técnicas para o ensino, mas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, que vão desde a compreensão das situações que acontecem em sala de aula até a identificação dos resultados da própria ação docente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Pereira (2005) relata o PECD – Programa Especial de Capacitação Docente (UNICAMP) ampliando a ênfase dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* para uma formação pedagógica para docência no Ensino Superior. Assim, a proposta busca qualificar e dotar tecnicamente o pesquisador e “formar o formador”.

Anastasiou (2005) destaca duas experiências com o que denomina profissionalização continuada, realizadas por uma Instituição de Ensino Superior que ofereceu a possibilidade de desenvolvimento profissional aos seus docentes.

Os trabalhos foram desenvolvidos num primeiro momento em discussões acerca das questões que permeiam a ação docente e numa segunda etapa com a organização de oficinas temáticas previamente escolhidas pelos docentes. As mesmas abordaram a avaliação, a relação professor e aluno e a interdisciplinaridade.

Desse processo relatado por Anastasiou (2005) resultaram muitos projetos de pesquisa aplicados em sala de aula, individual ou coletivamente.

Veiga (2006) sugere que jovens professores sejam acompanhados desde seu ingresso na Instituição por meio de tutorias com professores mais experientes que estimulem e incentivem seu desenvolvimento profissional, trabalhos coletivos, experiências e parcerias interdisciplinares, estágios orientados, bem como participem de eventos com especialistas da área a partir da identificação de suas necessidades docentes.

Isaia (2006, p. 67) destaca que a formação permanente dos docentes de Ensino Superior precisa se consolidar: “como processo organizado, sistemático e intencional, a partir do grupo de professores, das instituições e das políticas educativas de nível superior”.

Deve-se repensar a formação do docente de Ensino Superior, tornando-o, de fato, profissional.

Tanto Anastasiou (2002), como Masetto (2003) destacam que uma das possíveis contribuições para melhoria da docência no Ensino Superior pode acontecer pela elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior, compreendendo a constituição dos mesmos como um local de construção e crescimento coletivo, subentende-se ainda, que a responsabilidade pela construção seria da direção e dos docentes, o que os levaria a analisar, refletir e repensar suas condutas em sala de aula, bem como facilitaria a troca de experiências entre os professores, superando a inércia, o individualismo e o isolamento de muitos docentes que não percebem seu papel no grupo.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 265) ressaltam outras possibilidades que podem ser consideradas na formação do docente do Ensino Superior. As autoras entendem que diversos assuntos possam ser abordados tanto no incentivo aos estudos daqueles que já se encontram professores de Ensino Superior como daqueles que estão nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, almejando tal condição:

- a Universidade atual;

- os modelos metodológicos em sala de aula e os contextos históricos nos quais emergiram;
- a relação professor-aluno-conhecimento;
- o projeto político-pedagógico-institucional de ensino;
- o projeto pedagógico das disciplinas, sua relação com o institucional e com a organização curricular;
- finalidades da educação superior e do ensino de graduação; suas relações com o mundo do trabalho e seus desdobramentos para as disciplinas;
- análise da organização curricular dos cursos;
- possibilidades de integração disciplinar;
- projetos e ações integrativas ao longo do curso;
- elementos unificadores da ação docente em cada disciplina ou entre disciplinas integradas nos programas de aprendizagem, no que concerne à organização desses programas:
 - ementa: limites e possibilidades;
 - organização dos objetivos específicos: o que se espera que os alunos aprendam em termos de conteúdos, conceitos e habilidades;
 - definição de metodologias de ensino (ações docentes) e de processos de aprendizagem (ações discentes);
 - definição de formas de acompanhamentos: questões da avaliação diagnóstica e classificatória.

Para Vasconcelos (1996) a própria Universidade deve assumir sua parcela de responsabilidade no que concerne a formação de seus docentes, adotando uma política clara e com objetivos comuns, realizando avaliações institucionais que permitam identificar falhas no processo de ensino e aprendizagem, organizar seu projeto político-pedagógico, bem como seus currículos adequando-os a realidade, investir na formação de seus professores e administradores, oferecer condições para o desenvolvimento enquanto docente e enquanto pesquisador e oferecer condições para o desenvolvimento profissional valorizando a atualização, a produção científica e o exercício docente.

Entende-se que essas sejam sugestões simples e de fácil organização.

Porém, resta a seguinte pergunta: As Instituições de Ensino Superior abririam mão de deter todos os conhecimentos institucionais, para “dividi-lo” com os professores? Os órgãos reguladores dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* abrirão mão de tantas exigências quanto ao número de produções científicas para favorecer a “formação” e não a “preparação” de docentes para o Ensino Superior?

A consideração que segue expressa um pouco de tal consternação:

É interessante verificar a contradição em que se assenta hoje a Universidade brasileira. Ela “espera do seu corpo docente uma marcada contribuição na produção científica do país” e, em decorrência dessa ênfase, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se na produção acadêmica. Com isso, os professores são,

cada vez mais, solicitados a melhorarem seus índices e os da instituição. “A questão do ensino fica submetida a outros parâmetros, notadamente, a parâmetros quantitativos de aprovação, evasão e conceitos obtidos através dos índices do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”. Ou seja, ensino e pesquisa não são valorados numa mesma direção e não recebem uma igualdade de tratamento. Na verdade, passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação do professor premiam apenas a pesquisa, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo continuamente alimentada no meio acadêmico. (PEREIRA, 2005, p. 32, grifo nosso).

Para Pereira (2005) as características dos docentes de Ensino Superior vão muito além de um conhecimento profundo de conteúdos ou do domínio de técnicas de pesquisa, mas rumam à formação pedagógica, que por sua vez deverá dar conta, além das questões pedagógicas, das questões institucionais, das particularidades dos indivíduos, da própria individualidade e dos caminhos profissionais que serão trilhados.

Veiga (2006) afirma que a ação do docente de Ensino Superior deve ser inovadora, rompendo com manifestações de ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação conservadoras, reconfigurando saberes e superando as diversas dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, teoria e prática, dentre outras, explorar novas teorias e metodologias, sempre agindo de forma transparente e ética.

Segundo Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001) o ensino na Universidade deve: oferecer condições para o domínio de conhecimentos, técnicas e métodos que irão assegurar o caráter científico e profissional de uma determinada área; favorecer a conquista da autonomia pelos alunos; favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno em refletir; considerar o ensino como parte de um processo de investigação e não dissociável, retirando o caráter de transmissão de conhecimento; trabalhar em grupo fortalecendo o trabalho coletivo; compreender situações de aprendizagem, criando-as de forma a reinventá-las; compreender a avaliação como um processo e apenas como fiscalização; conhecer o ambiente em que o aluno vive, favorecendo relações para estabelecer a relação entre os sujeitos da aprendizagem.

Para as autoras o professor de Ensino Superior, necessita de uma atuação reflexiva, crítica e competente, dentro da sua especificidade, bem como ser capaz de exercer sua função docente sem esquecer-se de suas ações investigativas.

Alcançar tal condição requer um profissional que busque a transformação social e dos valores que rodeiam as diferentes formas de trabalho e organização; exige ainda, compreender os avanços da ciência; além de consolidar a pedagogia como uma oportunidade de acesso aos saberes necessários para ensinar. (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2001).

Entende-se, assim como Tani (2000), que essa ação investigativa do docente deve ter início no curso de Graduação, ou seja, o aluno deve despertar para um mundo novo, o mundo da pesquisa.

Porém, isso é contraditório se considerarmos que os cursos de formação em nível superior no campo da Educação Física apresentam diversos problemas na sua organização e aplicação, como diversas pesquisas citadas apontaram, daí a dúvida, se um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, da forma como vem se desenvolvendo atualmente oferece oportunidades para o desenvolvimento da capacidade investigativa e que contribuirá para formação docente.

O que por vezes ocorre, é um reducionismo de determinado objeto de estudo, tornando o docente “especialista” num único assunto, aprisionando-o num universo cada vez menor.

Dessa forma, a competência do professor não pode resumir-se ao conhecimento de uma área da ciência, pois isso é pouco para quem formará professores ou mesmo outro tipo de profissional, faz-se necessário utilizar o conhecimento adequadamente, com inteligência. (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2001).

Para Chauí (2001) deve-se refletir sobre os campos científicos, de maneira que não haja apenas circulação de informação, mas a compreensão dessa informação de forma integrada, evitando a justaposição de informação, garantindo trabalho conjunto e na mesma direção.

Dessa forma, faz-se necessário: conceber o conhecimento como algo complexo, buscando a superação da fragmentação, como apontado anteriormente por Veiga (2000) e Morin (2001); ou ainda, da suplantação dos “campos ou quintais do conhecimento”, citados por Arroyo (2000), destacando que os currículos gradeados dividem o conhecimento em lotes, departamentos, evitando mudanças que possam ameaçar professores. Ao pensar em lotes ou terrenos de conhecimento, assume-se a posição de que os conteúdos são únicos e fechados, ou mesmo, que dominar conteúdos e métodos é suficiente para dar conta da ação docente. Como o próprio autor afirma, a cultura acumulada, aprendida e produzida não cabe em quintais.

Vale ressaltar que as discussões de Pimenta e Anastasiou (2002) conduzem a idéia de que a ação de ensinar, por ser uma prática social é complexa e dinâmica, não sendo possível desenvolvê-la bem sem preparar-se.

Masetto (2003) afirma que uma das competências essenciais para o docente do Ensino Superior é compreender a aula como um momento de convivência humana, permitindo vinculação à realidade, tornando-a um espaço de discussão, estudo, pesquisa, debate do contexto real de cada um de seus membros.

O professor deve tornar a aula um momento de recebimento da realidade, discussão e reflexão da mesma, de forma científica, devolvendo-a, posteriormente de maneira transformada, propondo intervenções que a alterem. (MASETTO, 2003).

Para Abreu e Masetto (1998) posicionar-se de forma a tornar a aula um momento de relação humana está diretamente relacionado aos valores e padrões sociais que cada professor adquiriu ao longo de sua vida e a compreensão de seu papel social.

É fundamental saber porque “está” ou porque “é” docente.

Masetto (2003) ainda ressalta que o professor deve assumir um papel de mediador, valorizando as conquistas de cada aluno, estimulando o trabalho em equipe, criando um ambiente seguro para o desenvolvimento de todas as etapas que constituem a aprendizagem.

Naturalmente, assim como o próprio autor aponta, tem-se dúvidas se esse papel é exercido pelos docentes do Ensino Superior, considerando as raízes de sua formação enquanto ser humano, desde a infância, no ingresso escolar inicial, os modelos de educação podem ter pautado-se num modelo tradicional, que não oportunizou uma condição de desenvolvimento coletivo, reflexivo, crítico, criativo, mas sim, um trabalho individualista, classificatório, a-crítico, reprodutivo.

Assim, as práticas interventoras no Ensino Superior, caso não ocorra um processo de formação oposto as bases de ensino pela qual cada docente foi formado, reproduzirão o modelo técnico de professor *versus* aluno, conhecedor *versus* quem não conhece, quem ensina *versus* quem deve aprender. Essa relação de “adversários” não corrobora para a aquisição de informações que devem se tornar conhecimentos aplicáveis, mas apenas reforça um ideal de sociedade que não valoriza as relações humanas e pouco se sensibiliza com a condição de “ser” humano do outro.

O professor de Ensino Superior precisa de competências que o levem a tornar o espaço de aula num ambiente de reciprocidade, de relações humanas e não desumanas, não baseadas na imposição do saber a quem não sabe.

Essa relação precisa ser transformada pelo professor, começando pela redefinição do próprio espaço físico da aula, pois o mesmo influencia diretamente na participação dos alunos e na própria aprendizagem, chegando na própria forma de avaliar o aluno, pensando tal condição de maneira que a mesma seja adequada ao que se faz em aula e aos objetivos determinados pela Instituição de Ensino Superior. (MASETTO, 2003).

Masetto (2003) ainda aponta a possibilidade da aula assumir outros contornos, citando a realização de atividades em espaços que futuramente serão locais de atuação profissional, no caso da formação de professores a escola deve ser o local a ser observado, discutido, refletido.

Na formação do docente do Ensino Superior deve-se esperar que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* ofereçam condições para que seus alunos freqüentem e conheçam a administração e organização de seu futuro ambiente de trabalho, as Instituições de Ensino Superior.

Outra competência destacada por Masetto (2003) como essencial ao docente de Ensino Superior é saber selecionar o conteúdo que seja significativo para sua disciplina e seus alunos. Para isso, faz-se necessário conhecer o perfil do profissional que será formado, identificar quais componentes dos conteúdos precisam ser deixados de lado e quais devem ser enfatizados, além de contar com as sugestões dos próprios alunos.

Para Abreu e Masetto (1998) a escolha dos conteúdos deve pautar-se nos objetivos que se pretende atingir, ou seja, não se está considerando que o conteúdo é mais importante que o objetivo, mas reafirmando a condição de cada um deles no processo de ensino e aprendizagem.

Anteriormente discutiu-se a idéia de que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* preparam muitos docentes para a pesquisa, tornando-o tão especialista em determinado assunto que o mesmo ao defrontar-se com o exercício profissional em Instituições de Ensino Superior, que por sua vez, apresentam-lhe uma disciplina, bem como sua ementa e bibliografias tão “fechadas” que muito do conhecimento adquirido e produzido na preparação profissional, não se tornam úteis.

Morin (2000) afirma que nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões, ou seja, escolher conteúdos ou mesmo hierarquizá-los a partir de uma determinada visão de ciência é um risco muito grande na ação docente, pois na consciência do caráter incerto do ato cognitivo, nas incertezas, na dúvida, no imprevisível estão as oportunidades de chegar ao conhecimento pertinente.

Assim, a afirmação de que o currículo das Instituições de Ensino Superior é organizado em função do que o professor sabe ensinar e não no que o aluno precisa aprender ganha força, pois muitos docentes ao sentirem-se presos a tal condição podem selecionar os conteúdos que mais se aproximam do seu “quintal de saberes”, das “suas certezas”, dos “seus conhecimentos produzidos” do que da realidade exigida pela própria disciplina que assumiram.

Masetto (2003) aponta outra competência do docente de Ensino Superior, saber avaliar.

Avaliar para o autor é considerar o “processo de aprendizagem” e não apenas o “produto da aprendizagem”, considerando notas, aprovação ou reprovação, embora a história e o cotidiano do ensino prezem muito por tal condição. (MASETTO, 2003).

Para Abreu e Masetto (1998) a condição de avaliar requer planejamento e coerência ao que se propôs nos objetivos, além de ser uma ação contínua que permite repensar o próprio trajeto do ensino.

Ter competência para avaliar significa considerá-la como uma ferramenta de incentivo e motivação para aprendizagem, embora muitas vezes se observe o contrário. Dessa forma, a avaliação deve acompanhar o processo de aprendizagem a partir dos instrumentos avaliativos, que posteriormente poderão favorecer uma compreensão de todo processo, de quem ensina, o professor e de quem aprende, o aluno. (MASETTO, 2003).

Assim sendo, o processo de avaliação que procura oferecer elementos para verificar se a aprendizagem está se realizando ou não deve conter em seu bojo uma análise não só do desempenho do aluno, mas também do desempenho do professor e da adequação do plano aos objetivos propostos. (MASETTO, 2003, p. 151).

Será que os docentes que vêm sendo formados pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* são conduzidos a um processo de reflexão que garanta avaliar sua própria ação? O que exerce maior influência na ação de avaliar, as experiências do ex-aluno ou os conhecimentos obtidos nos estudos de preparação docente?

O que se espera é a busca de um conjunto de ações que favoreçam a formação de um docente do Ensino Superior: que tenha identidade; que compreenda o papel do Ensino Superior e como contribuir para a sociedade na qual se insere; que saiba o que, para que e porque está ensinando, compreendendo o porque de sua ação; que seja capaz de ensinar e de continuar aprendendo; que identifique os anseios e necessidades dos seus alunos, sem tê-los como

adversários ou concebê-lo como receptáculo de informações, que poderão ser ou não absorvidas; enfim, que “forme-se” e não apenas “fique” professor de Ensino Superior.

- a) a formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática não é receptáculo da teoria;
- b) o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui-se um ato político;
- c) o processo de formação é inspirado por objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica adotada;
- d) a formação é um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada; não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada;
- e) a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional. (VEIGA, 2006, p. 92).

5.2 O Quadro Atual da Formação de Professores para o Ensino Superior: O Caso da Educação Física

Ao iniciar discussões específicas acerca da formação de docentes para o Ensino Superior, Pachane (2006, p. 98) relata que:

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm, por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Dessa forma, terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocadas, e por perpetuar a noção de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que muitas pesquisas expressam utopias, que acenam para a resolução de problemas sociais que incomodam e incorporam-se à sociedade.

Assim, ao produzir ciência nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pois essa também é uma de suas metas, o pesquisador deve compreender a importância de que a mesma deve produzir frutos para a sociedade.

Para Masetto (2003, p. 183-184) os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*:

[...] trabalham muito bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação docente. Mas a pesquisa se volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou aspectos tecnológicos novos. 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?

Para Kokubun (2003; 2006) o Programa de Pós-Graduação está relacionado com os cursos de graduação e com a pesquisa, porém apresenta distinção clara entre si.

Para o autor, os Programas de Pós-Graduação em Educação Física são locais em que são formados os profissionais que irão atuar no Ensino Superior, o que acaba relegando a um segundo plano a formação de pesquisadores, sendo essa mais importante, o que destoa do que, a quase totalidade, dos autores afirma até o presente momento.

Pressupõe-se que o maior problema para a “formação” e não preparação de um bom professor esbarra, naquilo que Chauí (2001) chama de Universidade Operacional, pautada na alta produtividade, no treinamento, no adestramento para lançar rapidamente no mercado profissionais, buscando cumprir com as exigências daqueles que a avaliam. Dessa forma fica difícil pensar na formação adequada de um futuro formador.

Chauí (2001, p. 55, grifo do autor) afirma que:

A Universidade, exatamente como a empresa, está encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades. A universidade adentra sim, como a empresa também o faz. O fato de que a formação universitária possa ser encurtada e simplificada e que a empresa possa “qualificar” em algumas horas ou em alguns dias prova simplesmente que quanto mais cresce o acervo cultural e tecnológico, assim como o próprio saber, tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender.

Chauí (2001) destaca que seria importante repensar a vida acadêmica da Universidade, o que afetaria diretamente todos os segmentos universitários, desde a graduação, ao oferecer mais tempo para pesquisas e iniciação à ciência aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, reformulando currículos, bem como definindo prazos para conclusão dos mestrados e doutorados de acordo com cada área, considerando assim suas especificidades.

A autora destaca ainda, que na Universidade, chamada por ela de operacional, como exposto anteriormente, não existe a possibilidade de entender a pesquisa como investigação, interrogação, reflexão, enfrentamento, descoberta, invenção, criação, totalidade, ação contra as barbáries social e política que se vive, o que destrói toda e qualquer possibilidade de transformação social dos seres humanos.

O quadro atual de formação para docência no Ensino Superior possibilita que tipo de Universidade/ Ensino Superior?

Pressupõe-se que a Educação Física, bem como seus estudiosos, vivem atualmente, fechados no que Arroyo (2000) chama de “quintais do conhecimento”, em que supervalorizam-se as pesquisas de uma área em detrimento a outra.

A fragmentação discutida nos capítulos anteriores se faz tão presente na Educação Física que os “quintais de conhecimento” tornam-se impenetráveis, fechados a qualquer discussão que possa gerar dúvidas acerca do que se produz.

Não se quer definir quais são as áreas mais importantes ou mesmo chegar a um consenso sobre o que e como pesquisar em Educação Física, porém as definições nesse campo parecem que estão longe de serem encontradas.

Vários autores destacaram, até o presente momento, os objetivos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Parece consensual que um desses objetivos é formar profissionais que intervenham no Ensino Superior, bem como ampliar o universo de conhecimento da área de estudo.

Dessa forma, buscou-se identificar nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, quais seriam os objetivos e/ ou finalidades declaradas por tais Instituições.

5.2.1 Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES é o órgão que coordena as ações dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil.

As atividades da CAPES centram-se em quatro linhas: “a) avaliação da Pós-Graduação *Stricto Sensu*; b) acesso e divulgação da produção científica; c) investimentos na

formação de recursos de alto nível no país e exterior; d) promoção da cooperação científica internacional”. (CAPES, 2006a).

Assim, destacam-se aqui, os objetivos do processo avaliativo desse órgão que regula os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil.

- a) impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;
- b) contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;
- c) estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão;
- d) fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação, MEC;
- e) contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;
- f) dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação;
- g) oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação. (CAPES, 2006b).

O que se percebe é uma tendência muito forte de valorização da pesquisa, da ciência e da tecnologia nessa “suposta” formação de recursos humanos. Pouco se discute a formação do professor de Ensino Superior e como favorecer o seu desenvolvimento, por mais que se possa acreditar que isso esteja nas entrelinhas da capacitação de recursos humanos para esse nível de ensino, o que pode ser reforçado nas idéias de Tani (2000) e Kokubun (2003), quando esses afirmam que a pesquisa deve ser a linha condutora dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pois o bom docente de Ensino Superior surgirá a partir da boa formação do pesquisador.

Percebe-se uma negação total de qualquer especificidade que a formação de docentes em nível superior deve ter, como relatado por (VASCONCELOS, 1996; FERNANDES, 1998; MASETTO, 1998; 2003; PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ANASTASIOU, 2002; 2005; MOROSINI; MOROSINI, 2006; ISAIA, 2006).

Torna-se complexo pressupor a disposição dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em “formar professores” para o Ensino Superior, quando o próprio órgão de regulação não atenta “objetivamente” para tal questão.

Kokubun (2003; 2006) insiste na idéia de que os Programas de Pós-Graduação, especificamente da Educação Física, atuam no sentido de formar docentes para o Ensino Superior, e que tal conduta precisará ser repensada em breve, tendo em vista a saturação do mercado de trabalho, ainda na primeira década desse novo século.

O autor faz uma defesa incondicional da melhoria da qualidade dos Programas de Pós-Graduação, ao afirmar que a formação de recursos humanos para atuar nesse nível de ensino não pode encerrar-se com a conclusão do doutorado, mas deve-se manter constante, e demonstra uma preocupação pelos baixos níveis de procura de bolsas de pós-doutoramento, dentro e fora do país, porém subentende-se que a preocupação demonstrada não se estenda aos níveis inferiores aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o que demonstra um grande contra-senso com a própria área da Educação Física.

Cabe aqui, uma afirmação de Molina Neto (1998, p. 9, grifo do autor), embora com quase dez anos de publicação, tal artigo apresenta uma reflexão tão atual que pode ser utilizado nesse momento.

Penso que os programas de mestrado e doutorado em Educação Física e Ciências do Esporte, pressionados pelas exigências da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e do “mercado de trabalho”, como a Pós-Graduação, em geral, estão envolvidas por uma lógica produtivista. Em outras palavras, formar, cada vez em menor tempo, mestres e doutores, sempre mais jovens, mesmo que isto signifique negligenciar a reflexão profunda, o rigor metodológico e, algumas vezes, trabalhar sobre problemas de investigação pouco originais ou ampliar pesquisas já realizadas [...].

Corre-se o risco de estabelecer exigências tão rigorosas que podem tornar-se nocivas à própria Educação Física, em todos os seus níveis, desde a escola até os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Ao adentrar no universo dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2006c), destaca que no Brasil existem vinte deles em funcionamento, com recomendação de tal órgão, na denominada “área da Educação Física”, inserida na “grande área das Ciências da Saúde”, sendo que um desses Programas tem ênfase na Fisioterapia, mais especificamente nas Ciências da

Reabilitação. E porque se frisa área da Educação Física, pois alguns Programas de Pós-Graduação não adotam a nomenclatura Educação Física para definir sua condição de existência ou campo de abrangência.

Na área da Fisioterapia e Terapia Ocupacional, também inserida na grande área das Ciências da Saúde existe um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, iniciado em 1998 na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.

Para o presente estudo, utilizaram-se os dados do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, alocado na área de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e não o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Reabilitação da mesma Universidade.

Destaca-se aqui, a atual configuração dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física. (CAPES, 2006c).

Vale ressaltar que dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* são oferecidos em forma de associação, ou seja, duas Universidades, a partir de departamentos específicos de sua organização oferecem o Programa de Pós-Graduação, é o caso da Universidade Federal de Viçosa associada à Universidade Federal de Juiz de Fora e da Universidade Estadual de Londrina associada à Universidade Estadual de Maringá.

QUADRO 2 – Programas de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física

Programa de Pós-Graduação	Universidade	UF
Ciência da Motricidade Humana	Universidade Castelo Branco	Rio de Janeiro
Ciências da Atividade Física	Universidade Salgado de Oliveira	Rio de Janeiro
Ciências da Motricidade	Universidade Estadual Paulista	São Paulo
Ciências do Movimento Humano	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
Ciências do Movimento Humano	Universidade do Estado de Santa Catarina	Santa Catarina
Educação Física	Universidade de Brasília	Distrito Federal
Educação Física	Universidade Católica de Brasília	Distrito Federal
Educação Física	Universidade Federal do Espírito Santo	Espírito Santo
Educação Física	Universidade Federal de Minas Gerais	Minas Gerais
Educação Física	Universidade Federal de Viçosa Universidade Federal de Juiz de Fora	Minas Gerais

Educação Física	Universidade Federal do Paraná	Paraná
Educação Física	Universidade Estadual de Londrina Universidade Estadual de Maringá	Paraná
Educação Física	Universidade Gama Filho	Rio de Janeiro
Educação Física	Universidade Federal de Pelotas	Rio Grande do Sul
Educação Física	Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina
Educação Física	Universidade de São Paulo	São Paulo
Educação Física	Universidade Estadual de Campinas	São Paulo
Educação Física	Universidade Metodista de Piracicaba	São Paulo
Educação Física	Universidade São Judas Tadeu	São Paulo
Educação Física	Universidade Cruzeiro do Sul	São Paulo

Fonte: CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Mestrados/ doutorados reconhecidos:** grande área: ciências da saúde: área: educação física. Disponível em: <http://www1.capes.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/Programa.asp?cod_area=40900002&nom_area=EDUCAÇÃO%20FÍSICA&nom_garea=CIÊNCIAS%20DA%20SAÚDE&data=19/09/2006>. Acesso em: 28 set. 2006c.

A partir desses dados fez-se um levantamento de informações na página eletrônica da CAPES, e os dados que não foram encontrados nessa plataforma foram obtidos nas páginas eletrônicas das Universidades que oferecem Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, assim, buscou-se identificar a área de concentração e as respectivas Linhas de Pesquisa, bem como os objetivos e/ ou finalidades declarados pelos Programas de Pós-Graduação.

QUADRO 3 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Castelo Branco

<u>Área de Concentração</u>	
Dimensão Bio-Física da Motricidade Humana	Dimensão Sócio-Histórica da Motricidade Humana
<u>Linhas de Pesquisa</u>	<u>Linhas de Pesquisa</u>
- Estudo dos Mecanismos e Processo de Aquisição de Condutas Motoras	- Aspectos Filosóficos e Sociais da Motricidade Humana
- Estudo das Variáveis Biofísicas da Performance Humana	- Aspectos Pedagógicos da Motricidade Humana

QUADRO 4 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Salgado de Oliveira

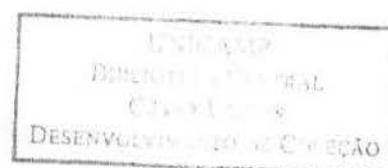
<u>Área de Concentração</u>	
Atividade Física, Cultura e Sociedade	
<u>Linhas de Pesquisa</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Atividade Física, Cultura e Sociedade - Atividade Física e Promoção da Saúde 	

QUADRO 5 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Estadual Paulista

<u>Área de Concentração</u>	
Pedagogia da Motricidade Humana	Biodinâmica da Motricidade Humana
<u>Linhas de Pesquisa</u>	<u>Linhas de Pesquisa</u>
<ul style="list-style-type: none"> - A Natureza Social do Corpo - Educação Física Escolar - Estados Emocionais e Movimento - Formação Profissional e Campo de Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Biodinâmicos do Rendimento e Treinamento Esportivo - Atividade Física e Saúde - Coordenação e Controle de Habilidades Motoras - Fisiologia Endócrino-Metabólica e Exercício - Métodos de Análise Biomecânica

QUADRO 6 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<u>Área de Concentração</u>	
Movimento Humano, Saúde e Performance	Movimento Humano, Cultura e Educação
<u>Linhas de Pesquisa</u>	<u>Linhas de Pesquisa</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Atividade Física e Saúde - Atividade Física e Performance - Desenvolvimento da Coordenação e do Controle Motor - Neuromecânica do Movimento Humano 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de Professores e Prática Pedagógica - Representações Sociais do Movimento Humano



QUADRO 7 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade do Estado de Santa Catarina

<u>Área de Concentração</u>
Estudos Bio-Comportamentais do Movimento Humano
<i><u>Linhas de Pesquisa</u></i>
<ul style="list-style-type: none"> - Atividade Física e Saúde - Biomecânica - Desenvolvimento Humano

QUADRO 8 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade de Brasília

<u>Área de Concentração</u>
Atividade Física e Esporte
<i><u>Linhas de Pesquisa</u></i>
<ul style="list-style-type: none"> - Desempenho Motor - Efeitos Morfo-funcionais da Atividade Física - Esporte e Educação Física Escolar

QUADRO 9 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Católica de Brasília

<u>Área de Concentração</u>
Atividade Física e Saúde
<i><u>Linhas de Pesquisa</u></i>
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Biológicos Relacionados à Atividade Física e Saúde - Aspectos Sócio-Culturais e Pedagógicos Relacionados à Atividade Física e Saúde - Exercício Físico, Reabilitação e Doenças Crônico-Degenerativas

QUADRO 10 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal do Espírito Santo

<u>Área de Concentração</u>
Estudos Pedagógicos e Sócio-Culturais
<i><u>Linhas de Pesquisa</u></i>
<ul style="list-style-type: none"> - Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar - Formação Docente e Currículo em Educação Física - História Cultural da Educação Física e do Esporte

QUADRO 11 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal de Minas Gerais

<u>Área de Concentração</u>
Treinamento Esportivo
<i><u>Linhas de Pesquisa</u></i>
<ul style="list-style-type: none"> - Biomecânica do Esporte - Fisiologia do Exercício - Psicologia do Esporte

QUADRO 12 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal de Viçosa/
Universidade Federal de Juiz de Fora

<u>Área de Concentração</u>
Movimento Humano
<i><u>Linhas de Pesquisa</u></i>
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Biodinâmicos do Movimento Humano - Aspectos Socioculturais do Movimento Humano

QUADRO 13 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal do Paraná

<u>Área de Concentração</u>
Exercício e Esporte
<u>Linhas de Pesquisa</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Comportamento motor - Atividade Física e Saúde - Fisiologia da Performance - Sociologia do Esporte e Lazer

QUADRO 14 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Estadual de Londrina/
Universidade Estadual de Maringá

<u>Área de Concentração</u>
Estudos do Movimento Humano
<u>Linhas de Pesquisa</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Fisiológicos do Exercício Físico - Aquisição e Desempenho de Habilidades Motoras - Atividade Física Relacionada à Saúde

QUADRO 15 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Gama Filho

<u>Área de Concentração</u>	
Educação Física e Cultura	Atividades Físicas e Desempenho Humano
<u>Linhas de Pesquisa</u>	<u>Linhas de Pesquisa</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Simbólicos dos Jogos Populares - Componentes da Ludicidade nos Esportes Radicais - Dimensões Sócio-Históricas do Futebol - Formação Profissional em Educação Física, Esporte e Lazer - Gestão do Esporte de Alto Nível e de Lazer - Identidade Cultural da Educação Física, Esporte, Lazer e do Olimpismo - Imagens do Esporte e do Corpo na Mídia - Intervenção Profissional em Educação Física, Esporte e Lazer - Pensamento Pedagógico da Educação Física Brasileira - Produção Histórica na Educação Física, Esporte e Lazer - Representações de Gênero na Educação Física, Esporte e Lazer - Representações Sociais da Educação Física, Esporte e Lazer 	<ul style="list-style-type: none"> - Efeitos da Atividade Física Sobre a Saúde na Perspectiva da Qualidade de Vida - Efeitos das Atividades Físicas Sobre Variáveis Morfofuncionais do Ser Humano

QUADRO 16 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal de Pelotas

<u>Área de Concentração</u>
Atividade Física, Esporte e Escola
<u>Linhas de Pesquisa</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Atividade Física, Nutrição e Saúde - Educação Física, Escola e Sociedade - Fatores que Afetam a Aprendizagem Motora - Memória, Corpo e Esporte

QUADRO 17 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Federal de Santa Catarina

<u>Área de Concentração</u>		
Atividade Física Relacionada à Saúde	Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física	Cineantropometria e Desenvolvimento Humano
<i><u>Linhas de Pesquisa</u></i>	<i><u>Linhas de Pesquisa</u></i>	<i><u>Linhas de Pesquisa</u></i>
<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente, Atividade Física e Bem Estar - Educação Física, Condições de Vida e Saúde - Processos e Programas de Promoção da Atividade Física 	<ul style="list-style-type: none"> - Esporte e Lazer em Culturas Contemporâneas - Teorias Pedagógicas e Didáticas do Ensino da Educação Física - Teorias Sobre o Corpo e o Movimento Humano na Sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo da Inter-relação Morfologia e Função - Interação Exercício Físico, Aptidão Física e Desempenho no Esporte e no Trabalho

QUADRO 18 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade de São Paulo

Área de Concentração		
Pedagogia do Movimento Humano	Biodinâmica do Movimento Humano	Estudos do Esporte
<i>Linhas de Pesquisa</i>	<i>Linhas de Pesquisa</i>	<i>Linhas de Pesquisa</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos Psicossociais do Esporte - Desenvolvimento de Programas de Educação Física: Aspectos Curriculares e Metodológicos - Educação Física e Saúde - Estudos Socioculturais do Movimento Humano 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e Diagnóstico do Desenvolvimento Motor - Biomecânica da Locomoção - Biomecânica do Esporte - Composição Corporal de Esportistas - Desempenho Esportivo - Efeitos Agudo e Crônico do Exercício no Sistema Cardiovascular - Organização da Resposta Motora e Aquisição de Habilidades Motoras - Suplementação Nutricional e Alterações Metabólicas da Atividade Física 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as linhas de pesquisa das outras áreas de concentração, desde que tenham uma interface com os Estudos do Esporte².

² Informação obtida junto ao Coordenador da Área de Concentração de Estudos do Esporte do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade de São Paulo.

“Esta área de concentração é somente para mestrado e aborda todas as linhas de pesquisa anteriormente existentes na área de biodinâmica e até mesmo pedagogia desde que aplicadas a temática esporte”. (TRICOLI, V. A. A., 2006, informação obtida a partir de questionamento enviado via correio eletrônico)

QUADRO 19 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Estadual de Campinas

<u>Área de Concentração</u>			
Educação Física e Sociedade	Biodinâmica do Movimento Humano	Atividade Física, Adaptação e Saúde	Ciências do Desporto
<u>Linhas de Pesquisa</u>	<u>Linhas de Pesquisa</u>	<u>Linhas de Pesquisa</u>	<u>Linhas de Pesquisa</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Corpo e Educação Física - Educação Física Escolar - Esporte e Sociedade - Lazer e Sociedade 	<ul style="list-style-type: none"> - Bioquímica do Exercício - Metodologia e Instrumentação em Biomecânica - Metodologia e Instrumentação em Fisiologia do Exercício 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais - Desenvolvimento Corporal no Contexto da Sociedade e Cultura - Qualidade de Vida, Saúde Coletiva e Atividade Física 	<ul style="list-style-type: none"> - Desporto, Saúde e Educação - Teoria do Treinamento Desportivo

QUADRO 20 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Metodista de Piracicaba

<u>Área de Concentração</u>	
Performance Humana	Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer
<u>Linhas de Pesquisa</u>	<u>Linhas de Pesquisa</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Fisiologia, Metodologia e Avaliação da Performance Humana - Imunologia do Exercício, Metabolismo, Nutrição e Performance 	<ul style="list-style-type: none"> - Corporeidade e Pedagogia do Movimento - Corporeidade e Lazer - Corporeidade, Estudos e Avaliação em Desenvolvimento Humano

QUADRO 21 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade São Judas Tadeu

<u>Área de Concentração</u>
Atividade Física, Esporte e Saúde
<u>Linhas de Pesquisa</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Bases Biodinâmicas da Atividade Física - Educação Física na Promoção da Saúde - Intervenções Psicológicas e Pedagógicas na Educação Física e no Esporte

QUADRO 22 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa: Universidade Cruzeiro do Sul

<u>Área de Concentração</u>
Biodinâmica do Movimento Humano
<u>Linhas de Pesquisa</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação e Controle do Movimento Humano - Fisiologia do Exercício - Nutrição Aplicada ao Exercício, Esporte e Saúde

Em síntese, constata-se que existem 32 áreas de concentração distribuídas nos 20 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área da Educação Física.

Ao observar mais especificamente as linhas de pesquisa, dentro das áreas de concentração, identificou-se a existência de 106 linhas de pesquisa distintas.

Vale ressaltar que independente da nomenclatura da linha de pesquisa trabalhos podem ser orientados e concluídos sem necessariamente ter uma relação direta com a linha, visto que os projetos podem ser acolhidos pelos orientadores, devido à relevância do mesmo para a Educação Física sem necessariamente pertencer à linha de pesquisa.

Os próximos passos desse estudo buscam desvelar quais são objetivos e/ ou finalidades dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e posteriormente, realiza-se a Análise de Conteúdo, balizada pelos estudos de Bardin (1977).

Por fim, ao discutir a condição da formação dos profissionais que irão atuar no Ensino Superior, apresentando as diversas faces dessa formação, bem como as possibilidades de compreensão e reflexão da mesma, entende-se que seja necessário um olhar mais profundo para o processo de formativo na área da Educação Física, compreendendo o conhecimento como algo dinâmico, interminável, e, portanto, impossível de ser fragmentado, separado, fracionado e que

conduza os seres humanos a agirem de forma idêntica, sem reflexão, sem identidade, tornando-o mediocre.

O homem mediocre é uma sombra projetada pela sociedade. É por essência imitativo e está perfeitamente adaptado a viver em rebanho, “refletindo as rotinas”, os preconceitos e dogmas reconhecidamente úteis para a domesticidade. (INGENIEROS, 2004, p. 44).

6 METODOLOGIA

6.1 Processo de Pesquisa

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, pois a mesma busca observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem a intenção de manipulá-los, buscando descobrir a frequência das relações e das conexões de um dado fenômeno com outros, bem como sua natureza e caracterização. (CERVO; BERVIAN, 1996).

Como a presente pesquisa não tem intenção de quantificar ou mensurar um dado fenômeno, o método utilizado é a abordagem qualitativa, pois:

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2000, p. 117).

Oliveira (2000) esclarece que um estudo qualitativo busca descrever a complexidade da problemática da pesquisa, estabelecendo análises de algumas variáveis, por meio da coleta de informações de um determinado grupo, enquanto o estudo quantitativo tende a descobrir, quantificar, rotular, classificar e relacionar as variáveis, na intenção de garantir a precisão de informações, utilizando-se de recursos, métodos e técnicas estatísticas para quantificar os resultados obtidos.

Vale ressaltar que Oliveira (2000) ao se referir a Good e Hatt (1969) afirma que essa dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa é falsa, pois a importância dos estudos vai além da frequência com que determinados fenômenos ocorrem ou da análise interpretativa e precisa de determinado contexto.

Dessa forma, por mais que certa mensuração ou quantificação seja precisa, o que se indica é sempre um dado qualitativo, bem como dados qualitativos apontam necessidades e buscas quantitativas.

Morin (2002b) afirma que vivemos num mundo hiperespecializado, em que a fragmentação dos saberes determina os caminhos que devem ser trilhados, faz-se necessário conceber a ciência sob outra ótica, dessa forma, todo conhecimento, toda pesquisa, precisa contextualizar e globalizar informações e os mais diversos saberes, na busca de um conhecimento complexo.

A partir da definição do tipo e do método de pesquisa busca-se apresentar as etapas que foram cumpridas no desenvolvimento do presente estudo.

Num primeiro momento realizou-se um levantamento bibliográfico, a partir de apontamentos teóricos sobre os modelos de Universidade que se constituíram ao longo da história, apresentando os modelos que influenciaram a organização, primeiro do Ensino Superior e depois das Universidades no Brasil. Para tanto, a partir da identificação de tais modelos, discutiu-se o surgimento do Ensino Superior brasileiro, traçando um panorama desde o surgimento dos indícios iniciais dessa formação no Brasil, com a chegada da Família Real Portuguesa, até as reformas do Ensino Superior no período pós-64 e a relação da formação profissional em nível superior para a área da Educação Física.

Outro aspecto considerado no levantamento bibliográfico foi a discussão da organização do Ensino Superior e a fragmentação do saber nesse espaço social, compreendendo que o conhecimento é algo complexo e que a idéia básica de saberes específicos para áreas específicas nada mais é do que desconsiderar todas as relações sociais, culturais, políticas, psicológicas, físicas e afetivas dos seres humanos. Assim, a Universidade vive em meio a crises que não permitem que a mesma possa cumprir sua função e papel social, mas pautar suas ações na busca incessante de especialização e fragmentação do saber.

Essas questões conduziram à elaboração de um referencial teórico que apresenta o papel, de fato e de direito, da Universidade na sociedade atual, ou pelo menos reflete o caminho que deve ser percorrido para se movimentar de um papel que possa ser considerado como o ideal para um papel mais voltado às condições do real. Assim, concebe-se que a Universidade deve favorecer a construção de um país forte, a partir da criação, desenvolvimento, transmissão e crítica dos conhecimentos científicos. Ao julgar dessa maneira, caminhou-se na direção de apresentar como o Ensino Superior foi repensado para Educação Física, destacando as transformações que ocorreram na constituição de uma nova perspectiva de formação e atuação profissional.

Entende-se que a formação do profissional de Educação Física, bem como de qualquer outra área, requer “formadores” com competências que favoreçam a emancipação dos que por eles passarão. Tal emancipação permite que os futuros profissionais tenham condição de transformar o conhecimento acadêmico adquirido em conhecimentos práticos e adequados às condições particulares com as quais se depararão.

Dessa forma, buscou-se destacar quais seriam as necessidades básicas para “formar o formador”, ou seja, o docente que atuará no Ensino Superior, considerando as “exigências” que deverá cumprir para atingir essa condição, por conseguinte, discutiu-se o papel e as competências do docente de Ensino Superior e como sua formação pode ser conduzida de maneira a atender as necessidades de atuação.

Para finalizar as discussões do referencial bibliográfico realizou-se um levantamento, apresentando o panorama dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil, destacando basicamente as áreas de concentração e respectivas linhas de pesquisa, bem como os objetivos de tais Programas.

A segunda etapa da pesquisa caracterizou-se pelo encaminhamento do projeto e da metodologia da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp, para que dessa forma fossem avaliados os procedimentos metodológicos no que concerne aos aspectos éticos do instrumento de coleta de dados, bem como o cumprimento das exigências legais para o desenvolvimento de pesquisas no Brasil, recebendo o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE - 0136.0.146.000-07.

Os procedimentos de encaminhamento, respostas às pendências e aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa foram finalizados e esse encontra-se aprovado sob o número 186/2007, registrado no SISNEP – Sistema Nacional de Informações Sobre Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

A terceira etapa da pesquisa caracterizou-se pelo contato com os Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil, buscando levantar o número dos egressos titulados, bem como os respectivos nomes, para o questionamento enviado posteriormente. Os coordenadores abordados são responsáveis por Programas recomendados pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e que já conferiram titulação aos que dele participaram nos últimos cinco anos, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006.

Após o contato estabelecido com os Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, identificou-se o número de egressos titulados nos últimos cinco anos em cada um dos Programas. A partir do número total de egressos definiu-se a amostra estratificada proporcional.

A amostra estratificada proporcional permitiu eleger em meio a um universo amplo um número representativo específico, menor que o total, porém, que não comprometerá o processo de pesquisa. (GIL, 1999).

Aos egressos de tais Programas foi encaminhado um questionário com questões abertas e fechadas, que tem como principal vantagem não limitar as respostas dos questionados (questões abertas) e ao mesmo tempo ser preciso com as questões fechadas, que oferecem a possibilidade de escolha da opção que for melhor a partir do ponto de vista, não sendo conveniente apresentar muitas alternativas para se assinalar. (GIL, 1999).

Gil (1999) baseado nos estudos de Judd, Smith e Kidder (1991), relata que as questões podem detectar aquilo que as pessoas pensam, esperam, fazem, preferem e até o que sentem. Portanto, seria interessante estabelecer o conteúdo das questões que foram elaboradas:

- Perguntas sobre padrões de ação: relacionadas às atitudes e pensamentos das pessoas frente às ações por elas praticadas;
- Perguntas referentes às razões conscientes de crenças, sentimentos, orientações ou comportamentos: questões que tem por objetivo detectar os 'porquês'.

A partir da análise das respostas buscou-se identificar como e em que circunstância e medida os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* desenvolvidos na área da Educação Física brasileira têm contribuído, a partir da visão dos egressos, para a qualificação e atuação na preparação de professores de Educação Básica para a disciplina da Educação Física de maneira que esses pensem, discutam, reflitam e atuem na sociedade a partir do entendimento do ser humano numa dimensão integral e holística. Essa coleta de dados foi realizada a partir do envio dos questionários via correio eletrônico (APÊNDICE A), pressupondo-se, facilitar a coleta de dados, tornando-a ágil.

Cabe aqui um esclarecimento, tendo em vista a indagação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp, sobre como o egresso manifestaria o desejo de participar da pesquisa, não podendo assinar o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento, visto a localização de cada um e considerando a maneira como ocorreu o envio do questionário. Justificou-se que o simples

fato de responder ao instrumento e encaminhá-lo ao pesquisador, já oferece a condição de que esse deseja participar, justificativa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

As respostas obtidas conduziram a uma técnica de investigação chamada análise de conteúdo, quarta etapa da pesquisa.

A análise de conteúdo permite o estabelecimento de categorias de respostas, que por meio de uma aproximação ou agrupamento das mesmas, facilitar a apresentação dos dados. (BARDIN, 1977).

Para Bardin (1977, p. 36, grifo do autor) a análise de conteúdo é: “[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação ‘destas’ mesmas comunicações”. (sic.)

Com essa técnica não se busca a descrição dos conteúdos, mas a forma como os mesmos poderão ser úteis posteriormente, possibilitando efetuar deduções lógicas e justificadas, que se referem à origem das mensagens obtidas, considerando quem as emite, o seu contexto e, esporadicamente, os efeitos das mesmas. (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo foi utilizada ainda, para discutir as descrições dos objetivos/ finalidades dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil, para que, posteriormente, tais constatações pudessem ser confrontadas com as respostas obtidas pelos egressos.

A técnica da análise de conteúdo, apresentada por Bardin (1977), torna-se adequada, considerando as respostas abertas apresentadas pelo questionário dos egressos (APÊNDICE A), visto que a mesma possibilita analisar a mensagem que o indivíduo que responde quer transmitir, não enquanto conteúdo latente, mas no que está nas entrelinhas.

A análise de conteúdo pressupõe uma análise, qualitativa e quantitativa, pois possibilita, a partir da análise e conclusão de algumas informações/ elementos, a codificação.

A codificação é manifestada pela identificação de dois elementos, as Unidades de Registro e as Unidades de Contexto.

As Unidades de registro são recortes das manifestações dos pesquisados que emergem das respostas e tem significado para o pesquisador, considerando o foco de seu estudo. Assim, o pesquisador retira do texto tais informações, o que posteriormente favorecerá a identificação das Unidades de Contexto.

As Unidades de Contexto, como citado anteriormente, abrangem as Unidades de Registro, possibilitando a identificação precisa dos significados das unidades de registro.

Ao finalizar a identificação das Unidades de Contexto e das Unidades de Registro inicia-se a categorização, que proporciona a identificação de informações que na leitura das respostas, ou mesmo identificação das unidades não ficaram explícitas, o que possibilita a apresentação, análise e discussão dos dados.

A categorização é realizada com o apontamento de nomes, designados pelo pesquisador, aos grupos que reúnam informações similares, preservando os dados, de maneira que cada elemento pertença apenas a uma categoria (exclusão mútua), que cada categoria tenha uma única classificação (homogeneidade), bem como correspondam aos objetivos da pesquisa, considerando o teor de sua mensagem (pertinência) e as condições para um elemento pertencer a uma determinada categoria (objetividade e fidelidade), além do conjunto de categorias que garantam um resultado exato dos dados (produtividade).

Em consonância com as idéias de Bardin (1977), Richardson e colaboradores (1999) afirmam que a análise de conteúdo permite isolar informações e retirar delas o que venha a ser útil de acordo com o que se pesquisa.

6.2 Universo e Amostra

O presente estudo tem como universo os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil que já conferiram titulação aos seus alunos.

Dessa forma garante-se que todos os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que já foram recomendados pela CAPES e, por consequência, já conferiram titulação para seus alunos participem desse processo, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa, necessariamente precisam ter freqüentado tais programas.

Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física são os seguintes:

- Ciência da Motricidade Humana - Universidade Castelo Branco, RJ;
- Ciências da Atividade Física - Universidade Salgado de Oliveira, RJ;

- Ciências da Motricidade - Universidade Estadual Paulista, SP;
- Ciências do Movimento Humano - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS;
- Ciências do Movimento Humano - Universidade do Estado de Santa Catarina, SC;
- Educação Física - Universidade de Brasília, DF;
- Educação Física - Universidade Católica de Brasília, DF;
- Educação Física - Universidade Federal do Espírito Santo, ES;
- Educação Física - Universidade Federal de Minas Gerais, MG;
- Educação Física - Universidade Federal de Viçosa/ Universidade Federal de Juiz de Fora, MG;
- Educação Física - Universidade Federal do Paraná, PR;
- Educação Física - Universidade Estadual de Londrina/ Universidade Estadual de Maringá, PR;
- Educação Física - Universidade Gama Filho, RJ;
- Educação Física - Universidade Federal de Pelotas, RS;
- Educação Física - Universidade Federal de Santa Catarina, SC;
- Educação Física - Universidade de São Paulo, SP;
- Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, SP;
- Educação Física - Universidade Metodista de Piracicaba, SP;
- Educação Física - Universidade São Judas Tadeu, SP;
- Educação Física - Universidade Cruzeiro do Sul, SP.

Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* citados a seguir, não participaram da coleta de dados, pois até a realização da pesquisa não haviam conferido titulação aos seus alunos:

- Ciências da Atividade Física - Universidade Salgado de Oliveira, RJ;
- Educação Física - Universidade de Brasília, DF;
- Educação Física - Universidade Federal do Espírito Santo, ES;
- Educação Física - Universidade Federal de Viçosa/ Universidade Federal de Juiz de Fora, MG;
- Educação Física - Universidade Estadual de Londrina/ Universidade Estadual de Maringá, PR;

- Educação Física - Universidade Federal de Pelotas, RS;
- Educação Física - Universidade Cruzeiro do Sul, SP;

A partir do estabelecimento de tal universo foram definidos os sujeitos da pesquisa.

Vale ressaltar que apenas uma Universidade não participou da pesquisa, visto que passava por um processo de avaliação interna, o que impossibilitou a inserção no universo de pesquisa.

Para preservar a identidade de cada Universidade e seu respectivo Programa de Pós-Graduação, bem como esfera administrativa, optou-se por substituir o nome de cada Instituição por números de 1 a 12.

6.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os egressos, professores, que atuam no Ensino Superior e que receberam suas respectivas titulações pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física e que, dessa forma, serão questionados acerca das contribuições que obtiveram nesses Programas para exercerem seus papéis de docentes de nível superior.

Esses sujeitos foram definidos pela amostragem estratificada proporcional, que segundo Gil (1999) se caracteriza pela seleção de uma determinada amostragem proporcional ao tamanho de cada subgrupo considerado na pesquisa.

Esses subgrupos foram compostos pelos ex-alunos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física selecionados como universo de pesquisa.

Assim, solicitou-se aos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física o número de alunos que já obtiveram seus títulos, com a intenção de identificar quantos foram conferidos, no limite de cinco anos, portanto, de 2002 até 2006, o que trouxe o panorama geral de titulação conferida, bem como a representatividade de cada Programa em números percentuais em nível nacional, e, a partir de então, definiu-se a amostra estratificada proporcional. (GIL, 1999).

O número de egressos obtido junto aos Programas de Pós-Graduação e, por conseguinte, a amostra, foi a seguinte:

TABELA 7 – Amostragem de egressos de Programa de Pós-Graduação que participaram da pesquisa

Universidade	Total de egressos de 2002 a 2006	Amostra
Universidade 1	160	40
Universidade 2	160	40
Universidade 3	95	24
Universidade 4	108	27
Universidade 5	112	28
Universidade 6	70	18
Universidade 7	37	10
Universidade 8	97	25
Universidade 9	104	26
Universidade 10	100	25
Universidade 11	140	35
Universidade 12	18	5
TOTAL	1201	303 ³

Após a identificação do número de egressos necessários à composição da amostra, iniciou-se o envio dos questionários via correio eletrônico a todos que concluíram o Programa de Pós-Graduação.

Inicialmente, a mensagem via correio eletrônico foi enviada com intervalos de 15 dias entre um e outro envio. Ao constatar o número reduzido de questionários respondidos e o longo tempo de espera, passou-se a enviar os questionários a cada 5 dias, o que favoreceu o recebimento das respostas de forma mais rápida.

Deu-se por encerrado o envio de questionários aos egressos dos Programas de Pós-Graduação de cada Universidade quando se obtinha o número de egressos necessários para

³ Percebe-se que o número da amostra é levemente superior aos 25% determinados, pois em alguns Programas de Pós-Graduação houve a necessidade de arredondamento e este sempre ocorreu para mais, o que culminou no número ora apresentado.

compor a amostra de cada Programa. Assim, para os egressos de alguns Programas a mensagem contendo o questionário em anexo chegou a ser enviada 9 vezes, até que se recebesse o número necessário de respostas, o que demonstra a dificuldade em obter o retorno dos egressos.

Alguns egressos respondiam as mensagens afirmando não atuar em cursos de graduação em Educação Física, o que automaticamente o excluía da amostra.

Todas as mensagens recebidas com as respostas ao questionário eram respondidas imediatamente, acusando que o arquivo foi aberto em estado perfeito para leitura. Essas mensagens, bem como os questionários respondidos foram arquivados e encontram-se de posse do pesquisador.

6.4 Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos adotados para a pesquisa foram:

- Questionários com questões abertas e fechadas: aplicados aos professores egressos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil.
- Análise documental das informações referentes aos objetivos/ finalidades dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil.

Dessa forma, com os questionários respondidos pelos egressos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, que atuam no Ensino Superior, juntamente com a análise das descrições dos objetivos dos respectivos Programas, realizou-se a análise dos dados buscando atingir os objetivos propostos para o presente estudo.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esse capítulo é dedicado a apresentação dos dados obtidos, via objetivos e/ ou finalidades e respostas ao questionário encaminhado aos egressos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil.

Inicialmente apresenta-se a Análise de Conteúdo dos objetivos e/ ou finalidades dos Programas de Pós-Graduação e, posteriormente, adota-se o mesmo procedimento com as respostas obtidas junto aos egressos de tais Programas.

Tendo em vista, principalmente o número elevado de egressos que participaram como sujeitos da pesquisa, 303 ao todo, bem como o número de questões abertas do questionário enviados aos mesmos, a aproximação entre o que foi coletado em campo e o referencial bibliográfico utilizado será realizada quando do estabelecimento das Unidades de Contexto organizadas para os objetivos e/ ou finalidades dos Programas de Pós-Graduação e das Categorias estabelecidas para as respostas dos egressos.

Julga-se necessário tal estruturação considerando a extensão da apresentação, Universidade por Universidade, dessas informações e a preocupação em não tornar repetitivas as inferências que serão realizadas.

7.1 Objetivos e/ ou Finalidades dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil

Nesse momento será apresentada a Análise de Conteúdo dos objetivos e/ ou finalidades declaradas pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil, buscando identificar incoerências entre o que se afirma como meta dos cursos e o que os egressos declararam nas respostas dos questionários.

Para preservar a identidade de cada Universidade e seu respectivo Programa de Pós-Graduação, bem como esfera administrativa, optou-se por substituir o nome de cada uma delas por números de 1 a 12.

7.1.1 – Universidade 1

UR1: “[...] formar os profissionais de distintas graduações que desejem eixar suas investigações na problemática do movimento humano”.

Unidades de Contexto

UC 1: Formação para ações voltadas à pesquisa – UR 1

A partir da informação declarada, percebe-se de forma superficial a atenção destinada a formação de docentes para atuar no Ensino Superior, não que a informação apresentada consiga dar conta da formação para pesquisa, mas ao menos encontra-se presente como uma finalidade.

7.1.2 – Universidade 2

UR1: “Formar docentes da área de educação física e áreas afins como educação, psicologia, sociologia, fisioterapia, física, filosofia, psicologia, engenharias e biologia [...]”.

UR2: “[...] formar pesquisadores na área de motricidade humana”.

Unidades de Contexto

UC 1: Formação para ações voltadas à pesquisa – UR 2

UC 2: Formação para docência no Ensino Superior – UR 1

A Universidade apresenta, de forma bem definida, objetivos distintos, um voltado à pesquisa e outro voltado à docência, declarando assim, ao preocupar-se com esses dois aspectos,

que ambos têm a mesma importância, o que se espera obter também nas respostas de seus egressos.

7.1.3 – Universidade 3

UR1: “Formar docentes e pesquisadores autônomos nas áreas de concentração, com domínio de uma temática específica, com capacidade para atuar no planejamento, execução e avaliação do ensino, da extensão e da pesquisa”.

UR2: “Articular a formação dos pesquisadores com o ensino da graduação e a orientação de alunos de iniciação científica, oferecendo-lhes oportunidades para socializar e aprofundar o conhecimento produzido na atividade de pesquisa”.

UR3: “Consolidar [a Universidade] como um centro de excelência científica e acadêmica, no cenário nacional e internacional”.

UR4: “Produzir conhecimentos relevantes no âmbito de projetos de pesquisa básica e aplicada, que, mediante processos de transferência e circulação, ofereçam, as diversas comunidades docentes e de especialistas, alternativas concretas para suas ações nas diferentes demandas [...]”.

Unidades de Contexto

UC 1: Formação para ações voltadas à pesquisa – UR 3

UC 2: Formação articulada entre docência e pesquisa – UR 1, 2 e 4

Especificamente, a Unidade de Contexto 2, que apresenta as Unidades de Registro dos objetivos da Universidade 3, sugere uma articulação entre formação para docência e para pesquisa, o que se entende como algo muito adequado e que não permitirá uma formação totalmente voltada à pesquisa ou para a docência, gerando um equilíbrio saudável para aqueles que frequentarão o Programa de Pós-Graduação.

7.1.4 – Universidade 4

UR1: “Formar pessoal qualificado para o exercício das atividades de ensino, de pesquisa e de desenvolvimento, conduzindo-os à obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA”. (sic.)

UR2: “Pesquisar e difundir o saber numa dinâmica interdisciplinar, a fim de proporcionar melhor compreensão da problemática do movimento humano”.

UR3: “Proporcionar o desenvolvimento do espírito crítico e ético”.

Unidades de Contexto

UC 1: Formação articulada entre docência e pesquisa – UR 1, 2

UC 2: Formação e afirmação de valores humanos – UR 3

A Universidade 4, apresenta na Unidade de Contexto 1 registros, assim como a Universidade 3, que destacam que as finalidades do Programa de Pós-Graduação devem favorecer a formação de profissionais com condição de atuar como docentes e como pesquisadores, algo significativo e que não permitirá uma formação apenas voltada à pesquisa ou para a docência.

A Unidade de Contexto 2 – formação e afirmação de valores humanos registra a finalidade de formar pessoas que tenham criticidade para desenvolver suas ações profissionais sempre de forma ética, condição essa vital para conviver em sociedade e na formação de futuros professores de Educação Física.

7.1.5 – Universidade 5

UR1: “Desenvolver pesquisas centradas na área de atividade física e saúde”.

UR2: “Formar profissionais e pesquisadores [...], com base técnico-científica sólida para atuar competitivamente nos diferentes mercados de trabalho, incluindo ensino, pesquisa, prestação de serviço e empreendimento”.

UR3: “Formar docentes e pesquisadores para atuar no ensino, na pesquisa e na extensão em cursos de graduação em Educação Física ou áreas afins, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da iniciativa em pesquisa científica”.

UR4: “Formar docentes e pesquisadores para atuar no ensino, pesquisa e extensão nos Programas de Pós-Graduação nas áreas de Educação Física, Fisioterapia, ou áreas afins contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da iniciativa em pesquisa científica”.

UR5: “Qualificar pessoas para o exercício das atividades de magistério no ensino superior, médio e fundamental”.

UR6: “Possibilitar a produção e a utilização de conhecimentos socialmente relevantes sobre a atividade física e saúde”.

UR7: “Criar processos de intercâmbio de conhecimentos e experiências com a comunidade e a sociedade”.

UR8: “Gerar e difundir conhecimentos”.

Unidades de Contexto

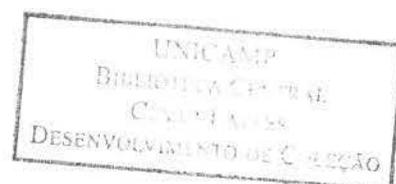
UC 1: Formação para ações voltadas à pesquisa – UR 1, 2, 6, 7, 8

UC 2: Formação para docência no Ensino Superior – UR 5

UC 3: Formação articulada entre docência e pesquisa – UR 3, 4

Na Universidade 5, as Unidades de Contexto dividem-se em Formação para ações voltadas à pesquisa, Unidade de Contexto 1, com 5 registros, Unidade de Contexto 3, formação articulada entre docência e pesquisa, com duas Unidades de Registro e formação para docência no Ensino Superior, Unidade de Contexto 2, com apenas 1 registro.

Vale ressaltar que existe uma priorização, numérica é fato, da formação para a pesquisa sobre a formação para docência, porém ambas são contempladas a contento nas Unidades de Registro.



7.1.6 – Universidade 6

UR1: “Capacitar pessoal para a docência em nível superior”.

UR2: “Formar e qualificar pessoal para atuação na pesquisa em Educação Física”.

Unidades de Contexto

UC 1: Formação para ações voltadas à pesquisa – UR 1

UC 2: Formação para docência no Ensino Superior – UR 2

A Universidade 6 apresenta uma divisão básica de finalidades em seu Programa de Pós-Graduação, uma Unidade de Contexto para formação voltada à pesquisa e outra voltada a docência, não sugerindo qualquer vestígio de integração entre pesquisa e docência. Resta saber como ambas são desenvolvidas ao longo do curso, na visão dos egressos.

7.1.7 – Universidade 7

UR1: “Qualificar recursos humanos para atuar em diferentes áreas da Educação Física (graduação e pós-graduação)”. (sic.)

UR2: “Formar pesquisadores na área de Educação Física”.

UR3: “Ampliar e desenvolver o conhecimento e a crítica na área de Atividade Física e Esporte”.

Unidades de Contexto

UC 1: Formação para ações voltadas à pesquisa – UR 2, 3

UC 2: Formação para docência no Ensino Superior – UR 1

A Universidade 7 apresenta uma divisão de finalidades em seu Programa de Pós-Graduação que estão registradas nas Unidades de Contexto 1 – formação para pesquisa e 2 – formação para docência, bem como a Universidade 6, não articulando pesquisa e docência, o que requer atenção por parte de quem administra tal Programa.

7.1.8 – Universidade 8

UR1: “A formação especializada numa determinada área de conhecimento”.

UR2: “A formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores”.

UR3: “A qualificação de professores para a docência no ensino superior”.

UR4: “A consecução destes três objetivos é perseguida de forma articulada”.

Unidades de Contexto

UC 1: Formação para ações voltadas à pesquisa – UR 1, 2

UC 2: Formação para docência no Ensino Superior – UR 3

UC 3: Formação articulada entre docência e pesquisa – UR 4

A Universidade 8 apresenta os objetivos do Programa de Pós-Graduação com a divisão entre formação para pesquisa e formação para docência, porém, a Unidade de Contexto 3, apresenta um registro, não de objetivos, mas de uma informação que indica a articulação entre tais finalidades, o que poderá favorecer uma formação mais completa e menos fragmentada, permitindo que o egresso atue tanto no segmento da pesquisa como no segmento docente de forma competente.

7.1.9 – Universidade 9

UR1: “Estimular e desenvolver a pesquisa na Área de Educação Física”.

UR2: “Aplicar o processo de pesquisa na elaboração e desenvolvimento de projetos e outras modalidades de trabalhos científicos na interação Educação e Saúde relacionados com a Educação Física”.

UR3: “Contribuir para o aprimoramento docente para o ensino superior”.

UR4: “Oportunizar o aprofundamento de estudos nas áreas de concentração do curso”.

Unidades de Contexto

UC 1: Formação para ações voltadas à pesquisa – UR 1, 2, 4

UC 2: Formação para docência no Ensino Superior – UR 3

A Universidade 9 apresenta duas Unidades de Contexto, porém chama atenção a Unidade 1, pois abrange 3 Unidades de Registro, enquanto a Unidade 2 apresenta um único registro. Tem-se a impressão de que existe uma priorização da pesquisa e uma desconsideração da formação docente, o que poderá ser observado apenas no decorrer da apresentação dos dados obtidos junto aos egressos.

7.1.10 – Universidade 10

UR1: “Destina-se à formação de pesquisadores com amplo domínio de seu campo de saber”.

Unidades de Contexto

UC 1: Formação para ações voltadas à pesquisa – UR 1

A Universidade 10 define como único objetivo do Programa de Pós-Graduação a formação voltada à pesquisa, relegando a um plano inferior a formação docente.

Essa condição precisa ser refletida, considerando as necessidades urgentes do Ensino Superior em contar com profissionais que ofereçam um suporte técnico diferenciado e consistente na formação dos futuros professores de Educação Física, com vistas a melhorar a intervenção profissional.

7.1.11 – Universidade 11

UR1: “Produção de conhecimento na área da Educação Física e dos Esportes, em relação com a perspectiva atual de ciência [...]”.

UR2: “Contribuir para o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão no sentido inter e transdisciplinar [...]”. (sic.)

UR3: “Divulgar pesquisas realizadas, através de publicações de trabalhos em periódicos nacionais e internacionais, indexados e inseridos no Qualis [...]”.

Unidades de Contexto

UC 1: Formação para ações voltadas à pesquisa – UR 1, 3

UC 2: Formação articulada entre docência e pesquisa – UR 2

Ao observar os objetivos da Universidade 11, percebe-se nitidamente uma ênfase na produção científica, fazendo menção, inclusive, à publicação em periódicos indexados e inseridos no “Qualis”.

O que chama atenção é a falta de uma Unidade de Contexto que apresente a finalidade de formação docente, pois esta é citada, superficialmente, na Unidade de Registro contemplada na Unidade de Contexto 2.

Dessa forma, espera-se que os egressos possam manifestar outra condição para essa Universidade.

7.1.12 – Universidade 12

UR1: “[...] formar novos pesquisadores na área [...]”.

UR2: “[...] qualificar docentes para o nível superior, especializados no estudo do movimento humano, por meio de um aprofundamento dos conhecimentos tanto específicos em Educação Física como de outras áreas que permeiam seu desenvolvimento”.

UR3: “[...] contribuir para a formação de melhores professores universitários, além de ampliar a produção científica em Educação Física”.

Unidades de Contexto

UC 1: Formação para ações voltadas à pesquisa – UR 1

UC 2: Formação para docência no Ensino Superior – UR 2

UC 3: Formação articulada entre docência e pesquisa – UR 3

A Universidade 12 apresenta as Unidades de Contexto de forma clara e bem definida, oferecendo atenção à pesquisa, à docência e articulando ambas ações como fatores essenciais do Programa de Pós-Graduação.

Entende-se que essa condição esteja mais próxima do que se apresentou no referencial teórico, visto a articulação entre os objetivos, porém tal afirmação somente poderá ser feita ao verificar as respostas dos egressos desse Programa de Pós-Graduação.

7.2 Respostas dos Egressos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil

Inicialmente deve-se esclarecer que os números apresentados no item **freqüência**, em todas as Universidades e em todos os quadros, independentemente da questão, não devem ser considerados pela soma total de cada manifestação, visto que alguns egressos assinalaram mais

de uma opção, dessa forma entendendo que houve mais de um motivo que os fizeram optar pelo curso.

As manifestações que surgem após a “busca pela produção de pesquisa/ ciência”, **Questão 2**, “um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador”, **Questão 6** e “um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador”, **Questão 7**, são manifestações dos egressos que optaram por não assinalar qualquer uma das três opções sugeridas, gerando assim, respectivamente: novos itens motivacionais; condição adquirida após concluir o Programa de Pós-Graduação; condição observada ao desenvolver ações profissionais. Vale ressaltar que esses aspectos estão presentes em quase todas as Universidades.

Assim como já fora informado anteriormente, para preservar a identidade de cada Universidade e seu respectivo Programa de Pós-Graduação, bem como esfera administrativa, optou-se por substituir o nome de cada uma delas por números de 1 a 12.

Tendo em vista o volume de informações obtidas nas questões abertas, o que gerou um número elevado de Unidades de Registros, optou-se por apresentá-las em anexo, para que ao surgirem dúvidas na leitura das Unidades de Contexto, as mesmas possam ser sanadas com a observação de tal material.

As questões fechadas são apresentadas junto com os enunciados das questões abertas e as respectivas Unidades de Contexto, mantendo-se em todas elas o enunciado, facilitando a leitura.

Os anexos foram enumerados de 1 a 12, guardando a ordem de apresentação dos dados dos Programas de Pós-Graduação e suas respectivas Universidades.

7.2.1 – Universidade 1

Questão 1: O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 8 – Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 1

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Exigência institucional	6
Busca de aperfeiçoamento profissional	24
Busca pela produção de pesquisa/ ciência	14
Tornar-se professor de ensino superior	1
Estímulo de um professor do Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	1

Na Universidade 1, a opção mais presente é a busca pelo aperfeiçoamento profissional, seguida pela necessidade de produzir pesquisa. Apenas 6 egressos manifestaram ter realizado o curso por exigência institucional, número este significativo, considerando as manifestações dos egressos de outras Universidades.

Um único egresso motivou-se a realizar o curso para se tornar professor universitário, enquanto outro foi estimulado por um professor do próprio Programa a buscar tal condição.

Percebe-se que a motivação principal dos egressos dessa Universidade foi a busca pelo aperfeiçoamento profissional, demonstrando a necessidade que muitos têm em ampliar seus conhecimentos e horizontes profissionais.

Não se pode desconsiderar que a busca pela produção de pesquisa é um fator importante e que sugere a vontade que os egressos têm em ingressar no mundo acadêmico.

Questão 2: O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

TABELA 9 – Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 1

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Ações voltadas à pesquisa	32
A formação para docência no Ensino Superior	14
A simples especialização	2

Nessa questão os egressos apresentam, a partir de seu olhar, quais foram as prioridades do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Esse olhar revela que o Programa

desenvolve-se à pesquisa, enquanto a formação para docência no Ensino Superior, uma das finalidades declaradas pelo Programa, apresenta números abaixo da metade das ações voltadas à pesquisa, ou seja, 14 vezes contra 32, enquanto a simples especialização foi assinalada por 2 egressos.

Esses números confirmam o que foi apresentado pelo Programa na análise de seus objetivos, porém não há como desconsiderar que também revelam que muitos egressos perceberam ações voltadas à formação docente, uma “incoerência boa”, ao considerar os objetivos da pesquisa e as necessidades de formação de professores para o Ensino Superior.

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

Unidades de Contexto

UC 1: Sim – UR 1, 6, 9, 15, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37

UC 2: Não – UR 38

UC 3: Parcialmente – UR 2, 8, 10, 11, 14, 39

UC 4: Sim, devido o volume de informações e conhecimentos oferecidos pelas disciplinas – UR 4, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 24, 28, 29, 34, 40, 41

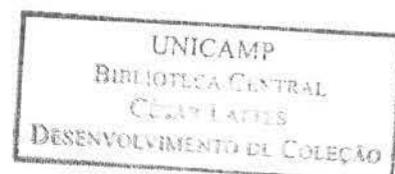
UC 5: Sim, visto a capacidade dos professores do curso – UR 5

UC 6: Não, pois serviu apenas para obter a titulação – UR 3

UC 7: Não, serviu apenas para tornar-se professor – UR 7

UC 8: Não, pois os exemplos de professores foram ruins – UR 22

A partir das respostas obtidas e declaradas nas Unidades de Registro e agrupadas nas Unidades de Contexto, percebe-se que uma boa parte dos egressos entende que as experiências vivenciadas nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior, embora uma parte considerável das respostas tenha sido apenas afirmativa, sem justificativa, enquanto o próprio instrumento de coleta de dados apresentasse espaço para tal.



Vale destacar que o número de respostas que apresentou uma contribuição parcial ou não contribuição do Programa de Pós-Graduação é considerável, apontando a necessidade de repensar a estruturação das disciplinas oferecidas pelo Programa, não apenas naquilo que se declara enquanto objetivos, mas uma mudança de atuação e condução das disciplinas pelos professores e ampliação desses horizontes por aqueles que coordenam tais ações, com vistas a favorecer a formação do aluno para sua atuação futura como docente no Ensino Superior. Esses números contemplam os objetivos declarados do Programa, a formação para pesquisa.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 1, 4, 9, 11, 25, 34, 49, 61, 65, 67, 73, 87, 89

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 15, 41, 45, 51, 54, 55, 74, 78

UC 3: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 12, 13, 14, 22, 44, 79

UC 4: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 2, 5, 6, 7, 10, 16, 20, 23, 24, 33, 36, 53, 63, 72, 76, 77, 86, 88

UC 5: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 28, 30, 48, 50, 57, 70, 90

UC 6: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 3, 17, 26, 37, 39, 43, 46, 47, 52, 56, 60, 64, 66, 68, 69, 75, 80, 84

UC 7: Não experimentou nada ou poucas ações que favorecessem o desenvolvimento de habilidades para docência – UR 8, 19, 42, 83

UC 8: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 29, 38, 40, 58, 59, 62, 71, 81, 82, 85

UC 9: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 18, 35

Nessa questão pode-se identificar uma diversificação significativa do ponto de vista das experiências oferecidas pelo Programa que favorecesse o desenvolvimento de habilidades para docência no Ensino Superior, quando se fala em experiências, refere-se aos caminhos possíveis de serem percorridos pelo aluno do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na conquista de uma condição de ação profissional.

Dessa forma, percebe-se que as oportunidades de práticas e/ ou estágios docentes estão presentes quase que na mesma proporção ao estímulo à participação em eventos científicos, mesmo entendendo que as práticas e/ou estágios deveriam ser mais incentivadas.

Outro destaque que deve ser feito diz respeito às contribuições das disciplinas cursadas, bem como do contato com formas de produção de pesquisa, o que de certa maneira, amplia o universo do estímulo à participação em ações científicas, independente da forma, produção para eventos, revistas ou livros.

Vale destacar ainda, que algumas manifestações revelam que o próprio desenvolvimento da dissertação contribuiu para o exercício docente.

A atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos que não declaram necessariamente uma propensão à pesquisa ou formação para docência são citadas de maneira significativa em 10 Unidades de Registro.

Por fim, 4 Unidades de Registro apontam a falta de qualquer tipo de contribuição para o desenvolvimento das habilidades para ações de docência no Ensino Superior, fato esse que deve ser considerado, tendo em vista as finalidades do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 24

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 3, 14, 15, 19, 22, 44, 55, 59, 65, 83, 94, 97

UC 3: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 5, 43, 84

UC 4: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 4, 12, 26, 36, 37, 77, 81, 82

UC 5: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 20, 27, 28, 46, 52, 61, 72, 91, 93, 96

UC 6: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 1, 2, 8, 10, 11, 13, 17, 21, 23, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 95

UC 7: Não experimentou nada ou poucas ações que favorecessem o desenvolvimento de habilidades para pesquisa – UR 6, 58

UC 8: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 7, 9, 18, 92

UC 9: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 16

Diferentemente da Questão 4, o quinto questionamento buscou identificar quais foram as contribuições do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* para o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa e pôde-se observar que a participação e/ ou publicação em eventos científicos, as disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas, a participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo, bem como o contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa praticamente absorvem as Unidades de Registro, apontando contribuições consideráveis para o desenvolvimento de tais ações.

As práticas e/ ou estágios docentes, trocas de experiências com orientador ou professores do Programa de Pós-Graduação, além da atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos, foram citadas 8 vezes no total.

Portanto, se a finalidade desse Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* é formar pesquisadores, tal condição vem sendo desenvolvida de forma adequada, a partir dos estímulos identificados.

Questão 6: Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

TABELA 10 – Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 1

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	6
Um bom pesquisador	7
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	22
Um professor e um pesquisador em formação	2
O curso oferece apenas a teoria da pesquisa, suficiente para preparar um pesquisador (nem bom, nem ruim)	1
Não acrescentou nada para formação enquanto docente ou pesquisador	1
O processo de ensino-aprendizagem do Programa foi frágil	1
Um médio professor de ensino superior e pesquisador	1
Um bom professor e regular pesquisador	1

Essa questão busca identificar qual a condição que o egresso julga ter sido adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Percebe-se que ocorreram 22 manifestações de que ao concluir o Programa de Pós-Graduação o egresso tenha adquirido a condição de bom professor de Ensino Superior e de um bom pesquisador, o que de certa forma, reflete os dados observados nas questões 4 e 5, porém com leve ênfase as atividades de estímulo à pesquisa.

Apenas 6 egressos afirmaram ter obtido a condição de um bom professor de Ensino Superior, enquanto 7 egressos afirmam ter conquistado a condição de bons pesquisadores.

Das 6 manifestações que não se enquadraram nas opções oferecidas, entende-se que 4 delas caminham no sentido de uma postura receosa em reconhecer a condição adquirida, tais como: um professor médio, um pesquisador regular e um professor em formação. Enquanto 2 manifestações são de crítica ao Programa de Pós-Graduação e sua organização.

Dessa forma, vale destacar que um número considerável de egressos aponta para uma condição de bons professores e ao mesmo tempo pesquisadores, o que de certa maneira justifica-se pela ênfase que o Programa de Pós-Graduação acaba conferindo a um ou outro segmento.

Questão 7: Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e ao desenvolver suas ações profissionais, pressupõe ter se tornado:

TABELA 11 – Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 1

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	8
Um bom pesquisador	6
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	23
O curso oferece apenas a teoria da pesquisa, suficiente para preparar um pesquisador (nem bom, nem ruim)	1
Não acrescentou nada para formação enquanto docente ou pesquisador	1
Um professor em busca da melhoria	1
Um excelente estudante de pesquisa científica	1
Nem um bom professor e nem um bom pesquisador	1
Uma iniciante tanto no campo acadêmico e na pesquisa	1
Um bom gestor	1

Essa questão teve por intenção identificar qual a percepção da condição do egresso ao desenvolver suas ações profissionais.

Os resultados obtidos nessa questão são muito próximos dos resultados da questão anterior. Assim, 23 egressos afirmam ter a condição de bons professores e bons pesquisadores no desenvolver de suas ações profissionais, 8 egressos julgam-se bons professores e 6 egressos entendem ser bons pesquisadores, 5 egressos mantêm o discurso sem um posicionamento definido, afirmando não ser bom ou ruim, ou ainda iniciante ou buscando melhorias, enquanto um deles critica o Programa de Pós-Graduação de que fez parte e outro afirmar ser um bom gestor.

A consideração feita na questão anterior vale para essa também, visto que no desenvolver das ações profissionais não existem alterações que apontem para uma atuação profissional que alie docência e pesquisa como ações indissociáveis.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

Unidades de Contexto

UC 1: Importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência – UR 1, 2, 3, 5, 9, 13, 16, 21, 22, 31, 32, 42, 53, 59, 60, 69, 74, 76, 83

UC 2: Buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente – UR 8, 10, 18, 19, 20, 33, 50, 52, 54, 55, 57, 67, 68, 71, 82

UC 3: Refletir sobre a condição humana e atuar profissionalmente considerando tal condição durante a intervenção – UR 4, 11, 12, 14, 15, 24, 25, 40, 41, 43, 44, 49, 51, 70, 72, 73

UC 4: Refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento – UR 6, 7, 30, 34, 35, 36, 59, 64, 65, 66

UC 5: Responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão – UR 23, 26, 27, 28, 29, 37, 38, 39, 45, 47, 48, 56, 61, 62, 63, 75, 77, 78, 79, 80, 81

Nessa questão a intenção foi elencar quais as contribuições que o egresso pode oferecer ao futuro professor de Educação Física, a partir das experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Percebe-se que houve uma boa distribuição entre as Unidades de Contexto estabelecidas, entendendo que os egressos dessa Universidade podem tanto informar aos seus alunos a importância e o incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência, como a busca do conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente.

Refletir sobre a condição humana, sobre a profissão, bem como novas possibilidades para o desenvolvimento de uma intervenção qualitativa com responsabilidade, compromisso e valores aparecem como contribuição que os egressos do Programa de Pós-Graduação podem oferecer aos futuros professores de Educação Física.

Assim, percebe-se um equilíbrio nas formas como os egressos podem contribuir para a formação dos futuros professores, porém de forma geral, no decorrer da apresentação dos dados dessa Universidade não se percebe esse equilíbrio.

7.2.2 – Universidade 2

Questão 1: O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 12 – Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 2

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Exigência institucional	0
Busca de aperfeiçoamento profissional	26
Busca pela produção de pesquisa/ ciência	10
Ingressar como docente no Ensino Superior	14

Ao iniciar a apresentação das informações obtidas junto aos alunos da Universidade 2, pode-se perceber que nenhum dos sujeitos aponta a exigência institucional como fator motivador para busca do Programa de Pós-Graduação, fato esse que pode indicar que os egressos desse Programa já estão inseridos no Ensino Superior ou buscam a titulação por escolha própria. Porém, ao observar que ocorreram 14 manifestações que indicam que os egressos desse Programa almejam ingressar no Ensino Superior, subentende-se que esse quesito mantém-se no imaginário social como pré-requisito para ascensão aos níveis superiores de ensino.

A busca pelo aperfeiçoamento profissional é o item que apresenta o maior número de opção pelos egressos, entendendo-se que muitos procuram o Programa de Pós-Graduação para melhorar sua atuação profissional, o que se julga, altamente significativo.

A terceira manifestação mais assinalada pelos egressos é a busca pela produção de pesquisa, com uma frequência de 10 egressos.

Questão 2: O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

TABELA 13 – Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 2

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Ações voltadas à pesquisa	35
A formação para docência no Ensino Superior	16
A simples especialização	2

Na segunda questão dirigida aos egressos da Universidade 2, nota-se que uma parte considerável do grupo, 35 manifestações, pressupõe que as ações voltadas à pesquisa foram priorizadas durante o curso, mesmo que na questão anterior esse fosse o desejo de apenas 10 egressos, o que acaba por evidenciar uma ênfase na produtividade científica se comparada com a formação para docência no Ensino Superior, o que de certa maneira contrapõe-se aos objetivos declarados por tal Programa de Pós-Graduação.

A simples especialização foi citada por apenas 2 egressos, o que evidencia claramente a opção do Programa pelas ações voltadas à pesquisa e, em menor escala, para a formação para docência no Ensino Superior.

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

Unidades de Contexto

UC 1: Sim – UR 9, 10, 12, 17, 21, 22, 26, 30, 31, 35

UC 2: Não – UR 5, 18, 27, 37, 42

UC 3: Parcialmente – UR 4, 7, 19, 36, 45

UC 4: Sim, devido o volume de informações e conhecimentos oferecidos pelas disciplinas – UR 1, 2, 3, 6, 8, 11, 13, 15, 16, 20, 23, 25, 28, 29, 32, 33, 38, 40, 41, 43, 44

UC 5: Sim, visto a capacidade dos professores do curso – UR 14, 46

UC 6: Sim, porém ocorreram num prazo curto de tempo – UR 34

UC 7: Não, pois as experiências sempre estiveram voltadas à pesquisa – UR 24, 39

As respostas obtidas junto aos egressos do Programa de Pós-Graduação da Universidade 2 revelam que as oportunidades oferecidas pelas disciplinas contribuem de maneira significativa para as ações que são desenvolvidas na docência do Ensino Superior, visto que as manifestações positivas, se agrupadas, reuniram várias Unidades de Registro, sinalizando que as experiências podem ser agregadas ao cotidiano docente.

Por mais que as Unidades de Registro apontem contribuições das disciplinas para as ações docentes no Ensino Superior, não há como desconsiderar o número de apontamentos de contribuição parcial ou negativa em relação às mesmas, fato que requer uma análise cuidadosa sobre a maneira como as disciplinas se desenvolvem.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 46, 49

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 4, 40, 43

UC 3: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 37, 42

UC 4: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 6, 44, 47, 48, 50, 51

UC 5: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 2, 13, 30, 36

UC 6: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 14, 45

UC 7: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 12, 31

Ao observar os dados obtidos com as respostas da Questão 4, percebe-se que os estágios e práticas docentes foram oferecidos em proporção considerável aos egressos da Universidade 2, enquanto a participação em eventos de cunho científico, em grupos de estudo e pesquisa ou mesmo a elaboração da dissertação, foram poucas vezes citadas.

Entende-se dessa maneira que as experiências oferecidas aos egressos do Programa de Pós-Graduação dessa Universidade corroboram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 27

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 1, 7, 11, 14, 15, 17, 20, 26, 29, 31, 40, 41, 45, 76, 83, 84, 89, 91

UC 3: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 5, 16, 25, 38, 50, 51, 53, 57, 65, 73, 86, 94

UC 4: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 3, 8, 10, 12, 18, 19, 24, 35, 46, 48, 54, 63, 64, 67, 68, 69, 75, 79, 80, 87, 92

UC 5: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 9, 13, 23, 28, 47, 59, 66, 71, 72, 95

UC 6: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 4, 21, 22, 30, 32, 34, 37, 42, 49, 52, 56, 70, 78, 82, 85, 88, 90

UC 7: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 2, 6, 33, 36, 39, 43, 44, 55, 58, 60, 61, 62, 74, 77, 81, 93

Percebe-se que das 7 Unidades de Contexto da quinta questão, pelo menos 5 delas, estão diretamente relacionadas à algum tipo de condição de pesquisa propriamente dita.

Outro aspecto que se observa e que ao interpretar as Unidades de Registro e Contexto da Questão 5 chama atenção, diz respeito ao número de Unidades de Registro identificadas se comparado ao número de Unidades de Registro da Questão 4, praticamente o dobro.

Esse número causa certo estranhamento, visto que os egressos identificam muito mais contribuição para experiências voltadas ao desenvolvimento de habilidades para pesquisa do que para habilidades para docência, confirmando os dados já apresentados na segunda questão, isto é, a priorização da pesquisa durante o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação.

Questão 6: Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

TABELA 14 – Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 2

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	3
Um bom pesquisador	8
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	26
As vivências do curso não preparam para a prática	1
Para ser um bom professor e um bom pesquisador a reflexão e a pesquisa devem ser constantes	1
Um bom graduado em Educação Física	1

A freqüência das manifestações dos alunos dessa Universidade aponta que, uma boa parte destes, ao final do Programa de Pós-Graduação, sentem-se bons professores de Ensino Superior e bons pesquisadores, no total 26 egressos, o que não reflete a realidade expressa nas questões anteriores, ou pelo menos, que o Programa tenha contribuído para tal.

Apenas 3 egressos julgam ter adquirido somente a condição de bons professores, enquanto 8 deles afirmam ter alcançado apenas a condição de bons pesquisadores.

Outros 2 egressos manifestam a idéia de que o curso, em si, capacita, porém sem reflexões, atitudes e atuações posteriores não é possível ser bom no desempenho de suas funções,

o que entende-se é que estes profissionais têm a noção de que o cotidiano requer pessoas cada vez mais habilitadas, esclarecidas e atualizadas para exercerem seus papéis sociais.

Por fim, 1 egresso afirma que os estudos no Programa de Pós-Graduação permitiram que obtivesse uma condição de formação em Educação Física melhor, expressando-se como alguém, que somente agora, esteja de fato, graduado na área da Educação Física.

Questão 7: Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e ao desenvolver suas ações profissionais, pressupõe ter se tornado:

TABELA 15 – Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 2

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	10
Um bom pesquisador	1
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	27
Um mal professor e um mal pesquisador	1
Alguém que detém um diploma de mestre, mas que não confere grau de competência nenhum	1

Ao observar as respostas da Questão 7, nota-se uma pequena diferença em relação a percepção que o egresso tem da sua condição no exercício de suas funções profissionais se comparada com a condição adquirida ao final do curso.

Apenas 1 egresso manifesta a condição de bom pesquisador, outro afirma reconhecer não ser um bom professor nem bom pesquisador, enquanto outro relata que não é o título que torna o indivíduo um bom profissional, constatação com a qual concorda-se e que deve ser refletida por todos os que adquirem tal “*status*”.

O número de egressos que entendem atuar como bons professores chega a 10, enquanto 27, portanto apenas uma manifestação acima do número obtido na sexta questão, ressaltam ser bons professores e pesquisadores.

Esses dados reforçam a afirmação, de que os egressos no desenvolver de suas ações buscam alcançar mais do que foi oferecido durante sua formação ou reconhecem o valor da formação obtida.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

Unidades de Contexto

UC 1: Importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência – UR 6, 25, 29, 32, 39, 41, 43, 44, 57, 75, 82, 85

UC 2: Buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente – UR 1, 2, 3, 4, 5, 12, 13, 15, 16, 21, 22, 23, 26, 28, 30, 31, 34, 37, 45, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 61, 62, 63, 64, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 89, 90

UC 3: Refletir sobre a condição humana e atuar profissionalmente considerando tal condição durante a intervenção – UR 11, 33, 35, 50, 74

UC 4: Refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento – UR 7, 10, 17, 20, 24, 27, 40, 38, 81

UC 5: Responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão – UR 8, 9, 14, 18, 19, 36, 42, 46, 49, 51, 56, 59, 60, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 86, 87, 88

Sobre as Unidades de Contexto da oitava questão, pode-se verificar que as maiores contribuições situam-se no campo do conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constante, Unidade de Contexto 2, a responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão, Unidade de Contexto 5, refletir sobre a condição humana e atuar profissionalmente considerando tal condição durante a intervenção, Unidade de Contexto 3, aspectos estes que se julgam essenciais para um agir docente competente, não significa que se está desconsiderando outras possibilidades, mas que há o reconhecimento de que as necessidades mais urgentes do cotidiano da Educação Física estão na busca pela capacitação constante e na responsabilidade no desenvolvimento das ações profissionais.

A importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência, Unidade de Contexto 1, e refletir sobre a profissão e a ação profissional

encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento, Unidade de Contexto 4, reúnem as opiniões dos egressos sobre as contribuições que podem oferecer aos futuros professores, deixando claro, que essas condições também são necessárias para o universo do futuro profissional.

7.2.3 – Universidade 3

Questão 1: O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 16 – Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 3

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Exigência institucional	2
Busca de aperfeiçoamento profissional	16
Busca pela produção de pesquisa/ ciência	10
Não respondeu	1

Ao verificar as respostas dos egressos da Universidade 3 sobre as motivações que os conduziram ao Programa de Pós-Graduação, identifica-se certa proximidade entre as opções busca de aperfeiçoamento profissional e busca pela produção de pesquisa, apontando 16 e 10 manifestações respectivamente, demonstrando certa divisão entre as motivações dos respondentes.

A exigência institucional foi assinalada por apenas 2 egressos, enquanto 1 egresso não se manifestou nessa questão.

Questão 2: O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

TABELA 17 – Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 3

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Ações voltadas à pesquisa	22
A formação para docência no Ensino Superior	7
A simples especialização	3

As prioridades observadas pelos egressos no Programa de Pós-Graduação dessa Universidade apresentam as ações voltadas à pesquisa no topo das opções, sendo assinaladas 22 vezes, enquanto a formação para docência obteve uma freqüência de 7. Já a simples especialização foi apontada como prioridade por 3 egressos.

Esses dados causam a impressão de que o declarado, enquanto objetivo do Programa de Pós-Graduação, não se confirma no discurso dos egressos, visto que o mesmo tem a finalidade de capacitar para a docência no Ensino Superior e à pesquisa, tratando tais objetivos de maneira articulada.

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

Unidades de Contexto

UC 1: Sim – UR 12, 13, 17

UC 2: Não – UR 3, 18

UC 3: Parcialmente – UR 2, 4, 9, 20

UC 4: Sim, devido o volume de informações e conhecimentos oferecidos pelas disciplinas – UR 1, 8, 10, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 24, 25, 26

UC 5: Sim, visto a capacidade dos professores do curso – UR 15

UC 6: Não, pois não havia no curso disciplinas que explorassem essa temática – UR 5, 6, 7

UC 7: Não, pois as experiências foram pequenas para área de atuação – UR 22

Ao identificar as Unidades de Registro e agrupa-las nas Unidades de Contexto percebe-se que o número de afirmações que acusam contribuições das disciplinas cursadas no

Programa de Pós-graduação para a ação como docente no Ensino Superior são superiores aquelas apontadas como contribuição parcial ou mesmo sem contribuição alguma.

Porém, não se pode desconsiderar que no universo das Unidades de Registro, o número de respostas negativas foi pequeno, contudo significativo, assim, há que se repensar como as disciplinas podem ser mais eficazes para a formação do futuro docente de Ensino Superior, principalmente ao lançar o olhar sobre as finalidades declaradas pelo curso, que articulam pesquisa e docência como eixos balizadores do processo formador.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 1, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 24, 25, 27, 31, 32, 34, 45, 46, 54, 60

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 43, 44

UC 3: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 26, 50, 57

UC 4: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 2, 3, 5, 11, 13, 14, 15, 16, 21, 23, 28, 35, 37, 38, 42, 49, 52, 53, 55, 58, 59

UC 5: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 29, 33, 41

UC 6: Não experimentou nada ou poucas ações que favorecessem o desenvolvimento de habilidades para docência – UR 30, 51

UC 7: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 4, 17, 18, 22, 36, 39, 40, 47, 48

UC 8: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 19, 20, 56

Ao indagar os egressos sobre as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino

Superior, nota-se que os estágios e práticas docentes, as disciplinas cursadas, bem como os trabalhos desenvolvidos nas mesmas e as atividades de atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos foram as opções que mais freqüentemente aparecem nas respostas dos egressos, isso indica que o estímulo ao desenvolvimento docente esteve presente, a partir do discurso dos egressos, confirmando o que são apontados como objetivos do Programa.

A participação em grupos de estudo, troca de experiências com docentes do Programa de Pós-Graduação, participação em ações científicas, bem como a elaboração da própria dissertação foram pouco citadas como vivências que contribuíram para o desenvolvimento docente.

Cabe aqui uma ressalva, por duas vezes surgiram manifestações de não experimentação de nada ou poucas ações que favorecessem o desenvolvimento de habilidades para docência, um indicador que requer cuidadosa análise, pois se ao final do período de um Programa de Pós-Graduação, que pode durar pelo menos 2 anos, alguns egressos ainda afirmam que este em nada contribuiu para capacitação docente, o que de certa forma pode ser considerado como algo que será utilizado futuramente, ou seja, o contra-exemplo, mas entende-se que é muito melhor utilizar as boas experiências.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 4, 15, 17, 59

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 3, 10, 11, 13, 39, 55

UC 3: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 26, 35

UC 4: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 8, 9, 14, 33, 49, 50, 54, 65

UC 5: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 27, 30, 31, 34, 43, 52, 53, 56, 64

UC 6: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 1, 2, 7, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 32, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 58, 60, 61, 67, 68, 69, 71, 72

UC 7: Não experimentou nada ou poucas ações que favorecessem o desenvolvimento de habilidades para pesquisa – UR 63

UC 8: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 5, 6

UC 9: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 12, 16, 29, 44, 51, 62, 66, 70

Lançando o olhar para as Unidades de Contexto elaboradas para contemplar as Unidades de Registro identificadas na quinta questão, que tem por finalidade saber quais foram as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação e que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa, percebe-se que as Unidades de Contexto 2, 3, 5, 6 e 9 abrangem praticamente todas as informações que os alunos declararam na resposta. Isso indica que está muito bem definido a maneira como esse Programa de Pós-Graduação estimula seus alunos na busca pela pesquisa, o que na questão anterior não se apresentava totalmente claro em relação às habilidades para docência.

Algumas Unidades de Registro expressam os estágios e práticas docentes, as disciplinas cursadas, bem como atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos como possibilidades de desenvolvimento de habilidades para pesquisa, porém a quantidade de manifestações foi pequena.

Apenas uma manifestação exprime a falta de subsídios do Programa de Pós-Graduação para a aquisição de habilidades para pesquisa.

Questão 6: Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

TABELA 18 – Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 3

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	0
Um bom pesquisador	9
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	14
A preocupação durante o Programa de Pós-Graduação é concluir a dissertação, o trabalho de campo permitirá o aperfeiçoamento para a pesquisa e/ ou docência	1

A freqüência das manifestações dos egressos dessa questão indica que o Programa de Pós-Graduação conferiu a 14 deles a condição de bons professores de Ensino Superior e bons pesquisadores, enquanto 9 egressos afirmaram sair do Programa como bons pesquisadores.

Apenas 1 egresso considerou que não tem essa resposta, pois a preocupação durante o processo é concluir a dissertação, o aperfeiçoamento para pesquisa ou para docência ocorrerá posteriormente, no campo de trabalho.

Nenhum dos egressos julga ter concluído o Programa com a única condição de bom professor, fato até então, inédito nas respostas apresentadas anteriormente.

Questão 7: Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e ao desenvolver suas ações profissionais, pressupõe ter se tornado:

TABELA 19 – Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 3

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	1
Um bom pesquisador	4
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	18
Um regular pesquisador e regular professor com possibilidades de se tornar um bom pesquisador e/ ou professor	1

Se na sexta questão, nenhum dos egressos reconheceu ter obtido, ao final do Programa de Pós-Graduação, a condição única de bom professor, na questão ora apresentada essa manifestação tem uma ocorrência.

Porém, o número de egressos que se julgam bom pesquisadores diminuiu, de 9 para 4, indicando que a realidade permite um olhar mais criterioso para a conduta profissional.

Apenas 1 único professor entende-se como um pesquisador e professor que poderá tornar-se melhor, reconhecendo as dificuldades cotidianas, tanto para pesquisar como para ensinar.

Por fim, 18 egressos entendem que suas ações os classificam como bons professores de Ensino Superior e bons pesquisadores, número esse superior a condição inicial declarada pelos mesmos e, por conseguinte, reavivam os objetivos declarados pelo Programa de Pós-Graduação, que articulam pesquisa e docência.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

Unidades de Contexto

UC 1: Importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência – UR 1, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 24, 25, 26, 32, 34, 38, 41, 43

UC 2: Buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente – UR 9, 13, 18, 27, 33

UC 3: Refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento – UR 4, 5, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 36, 37, 39, 40, 42

UC 4: Responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão – UR 2, 3, 6, 29, 30, 31, 35

Ao chegar a oitava e última questão da Universidade 3, percebe-se que o incentivo à pesquisa e a produção científica, bem como a reflexão sobre a profissão e ação profissional,

surtem como uma das principais contribuições que o egresso pode oferecer para a formação de seus alunos.

Já a busca pelo conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constante e a responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício do ser professor ocupam um espaço menor nas contribuições aos futuros professores de Educação Física. Fica a indagação: o que pode ser mais importante do que a busca pela capacitação constante e responsabilidade no desenvolvimento das ações profissionais?

7.2.4 – Universidade 4

Questão 1: O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 20 – Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 4

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Exigência institucional	1
Busca de aperfeiçoamento profissional	19
Busca pela produção de pesquisa/ ciência	15
Ingressar como docente no Ensino Superior	1

A partir da tabela anterior se pode identificar que a motivação para inserção no Programa de Pós-Graduação fica polarizada na busca de aperfeiçoamento profissional, com a manifestação de 19 egressos, enquanto a busca pela produção de pesquisa foi citada por 15 egressos, o que pode sugerir que o grupo questionado, tinha a preocupação com a pesquisa menor que as outras opções somadas, visto que 1 egresso procurou tal Programa por exigências institucionais e outro egresso aspirava ingressar no Ensino Superior, o que para este justifica a busca pela titulação.

Questão 2: O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

TABELA 21 – Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 4

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Ações voltadas à pesquisa	23
A formação para docência no Ensino Superior	11
A simples especialização	1

Mesmo destacando que as motivações dos egressos não estavam apenas concentradas na produção de pesquisa, na prática o que estes concluem sobre o Programa de Pós-Graduação é que houve a priorização de ações voltadas à pesquisa, o que de certa maneira pode não ter correspondido aos anseios desses egressos.

Assim, 23 egressos afirmaram que ações voltadas à pesquisa foram priorizadas durante o curso, enquanto 11 egressos destacam a formação para docência e apenas 1 egresso julga que a prioridade do Programa de Pós-Graduação foi a simples especialização do conhecimento.

Vale ressaltar que esse Programa de Pós-Graduação prevê uma articulação entre a formação para pesquisa e formação docente, porém não apresenta proporcionalidade nas respostas dos egressos, julga-se assim necessário, um redimensionamento de prioridades desse Programa, para que aquilo que se declara confirme-se na prática.

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

Unidades de Contexto

UC 1: Sim – UR 1, 3, 10, 11, 20, 22, 23, 26

UC 2: Parcialmente – UR 18

UC 3: Sim, devido o volume de informações e conhecimentos oferecidos pelas disciplinas – UR 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 24, 28, 29

UC 4: Não, pois as experiências sempre estiveram voltadas à pesquisa – UR 25

UC 5: Não, pois não havia no curso disciplinas que explorassem essa temática – UR 4, 27

Ao observar as respostas sobre as experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas e como estas contribuíram para atuação como docente no Ensino Superior, percebe-se que quase a totalidade de Unidades de Registro, contempladas nas Unidades de Contexto 1 e 3, asseguram algum tipo de contribuição.

Por sua vez, as Unidades de Contexto 2, 4 e 5, apresentam 4 Unidades de Registro, o que de certa forma indica poucos relatos da falta de contribuição das disciplinas para o desenvolvimento da docência no Ensino Superior, mas que precisam de reflexões.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 2, 11, 19, 22, 29, 30, 32, 34, 37, 43, 52, 54, 58, 59, 60, 63

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 12, 41, 55

UC 3: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 2, 39, 51, 53, 57, 64

UC 4: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 25, 28, 31, 38, 40, 45, 46, 62

UC 5: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 21, 27, 35, 36, 49

UC 6: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 18, 26, 33, 47, 56

UC 7: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 3, 8, 15, 16, 17, 20, 23, 42, 44, 48, 50, 61

Os relatos dos egressos do Programa de Pós-Graduação da Universidade 4 apresentam os estágios e as práticas docentes, as disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados, bem como atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos, respectivamente, Unidades de Contexto 1, 4 e 7, como as experiências mais significativas do ponto de vista da formação de habilidades para docência no Ensino Superior.

Porém, vale ressaltar que a participação e/ ou publicação em eventos científicos, trocas de experiência com docentes ou discentes e o contato com técnicas, métodos e meios de produção de pesquisa são citadas várias vezes, o que acaba conferindo certo grau de impacto nesses aspectos, principalmente se considerarmos a essência da pergunta, mas obviamente não se pode desconsiderar a articulação entre pesquisa e docência declaradas como finalidades desse Programa de Pós-Graduação.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

Unidades de Contexto

UC 1: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 17, 32, 55, 56, 64, 67, 71

UC 2: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 1, 7, 31, 52, 57, 59

UC 3: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 19, 26, 37, 41, 47, 50

UC 4: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 2, 27, 36, 60, 66

UC 5: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 3, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 40, 42, 43, 48, 53, 54, 58, 62, 65, 68, 69, 70, 72, 74

UC 6: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 11, 13, 49

UC 7: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 10, 38, 39, 44, 45, 46, 51, 61, 63, 73

A participação e/ou publicação em eventos científicos, trocas de experiências com docentes e discentes, a elaboração da própria dissertação e principalmente o contato com técnicas, métodos e meios de produção de pesquisa, Unidades 1, 2, 4, 7 e 5 respectivamente, foram ações que mais favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa, a partir das respostas dos egressos.

Em compensação as Unidades de Contexto 3 e 6, contemplaram poucos registros de contribuição para o desenvolvimento da pesquisa, o que acaba por manter coerência ao que se propõe na quinta questão, mas uma inconsistência naquilo que foi destacado como objetivo do curso.

Questão 6: Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

TABELA 22 – Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 4

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	2
Um bom pesquisador	7
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	17
O Programa de Pós-Graduação tem uma estrutura ruim, tanto para pesquisa como para atuação como professor	1

Quando questionados sobre a condição adquirida ao concluir o Programa de Pós-Graduação da Universidade 4, apenas 2 egressos afirmam terem tornado-se bons professores de Ensino Superior, 7 deles entendem que a condição de bom pesquisador tenha sido adquirida após a conclusão do curso, enquanto 1 egresso destaca que o curso não ofereceu condições suficientes para conquista da condição de um bom professor ou bom pesquisador.

Já 17 egressos entendem que obtiveram a condição de bons professores e bons pesquisadores, número considerável dentro do universo observado e considerando as finalidades do Programa de Pós-Graduação.

Questão 7: Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e ao desenvolver suas ações profissionais, pressupõe ter se tornado:

TABELA 23 – Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 4

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	4
Um bom pesquisador	1
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	19
Ainda não é possível definir tal condição	2
Um pesquisador e professor em crescimento	1

Ao indagar os egressos sobre a condição que estes têm para atuar pode-se perceber que os números são alterados se comparados ao questionamento anterior.

O número de egressos que julga ser bom professor ampliou-se para 4, enquanto apenas 1 egresso entende ser um bom pesquisador, isso pode significar que o Programa de Pós-Graduação despertou uma falsa idéia de aquisição de competência, que na prática não se confirmou, ou mesmo, que o cotidiano apresenta percalços diferentes, por vezes nem maior nem menor, mas diferentes, o que contribuiu para a falsa sensação de condição adquirida, especificamente em se tratando de pesquisa.

Na junção da docência e da pesquisa, 19 manifestações são expressas, o que indica também uma mudança na condição de atuação, se comparados aos dados da questão anterior.

Duas outras manifestações surgem nessa questão, 2 egressos entendem não ser possível definir sua condição e 1 egresso destaca que está em processo de amadurecimento profissional, entende-se que estes podem, inclusive, reconhecer o caráter inacabado e a complexidade do saber e da dimensão humana.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

Unidades de Contexto

UC 1: Importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência – UR 3, 11, 13, 17, 21, 24, 25, 27, 28, 32, 39, 44, 46, 48, 54, 60, 61

UC 2: Buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente – UR 8, 14, 15, 31, 43, 45, 47, 52, 53

UC 3: Refletir sobre a condição humana e atuar profissionalmente considerando tal condição durante a intervenção – UR 23, 40, 50, 57

UC 4: Refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento – UR 1, 2, 4, 9, 12, 19, 26, 29, 37, 38, 42, 45, 55, 59

UC 5: Responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão – UR 6, 7, 10, 16, 18, 20, 22, 30, 33, 34, 35, 36, 41, 49, 51, 56, 58

Ao verificar as principais contribuições que os egressos podem oferecer aos futuros professores de Educação Física no exercício de sua ação profissional, percebe-se que a Unidade de Contexto 1 – importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência é uma das que reúne o maior número de Unidades de Registro, o que gera alguns questionamentos, principalmente porque as Unidades de Contexto 2 e 3, respectivamente, buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente e refletir sobre a condição humana e atuar profissionalmente considerando tal condição durante a intervenção, compreendem poucas Unidades de Registro, visto que entende-se que sejam de suma importância para formação do futuro professor de Educação Física.

As Unidades de Contexto 4 e 5 compreendem um número considerável de Unidades de Registro o que se entende por significativo, visto que são contribuições necessárias à formação dos futuros professores de Educação Física.

A articulação entre a formação voltada à pesquisa e a formação docente, objetivo declarado pelo Programa de Pós-Graduação dessa Universidade, proporciona que os resultados supracitados apresentem-se dessa forma, dividindo opiniões entre as Unidades de Contexto elaboradas.

7.2.5 – Universidade 5

Questão 1: O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 24 – Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 5

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Exigência institucional	6
Busca de aperfeiçoamento profissional	22
Busca pela produção de pesquisa/ ciência	8
Ingressar como docente no Ensino Superior	2

As motivações manifestadas pelos egressos da Universidade 5 concentram-se na busca pelo aperfeiçoamento profissional, opção apontada por 22 egressos, 8 egressos destacam a busca pela produção científica como o agente propulsor para inserção no Programa de Pós-Graduação, 6 egressos se dirigiram ao curso por exigências institucionais, enquanto apenas 2 egressos motivaram-se para concluir tal curso tendo em vista ingressar como docentes no Ensino Superior.

Assim, a busca pelo aperfeiçoamento profissional surge como um elemento essencial da atuação competente dos egressos, ou seja, a ação adequada, consciente, crítica requer formação e informação constantes, o que é um bom sinal, visto as necessidades sociais do cotidiano.

Questão 2: O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

TABELA 25 – Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 5

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Ações voltadas à pesquisa	22
A formação para docência no Ensino Superior	15
A simples especialização	2

Ao deparar-se com as prioridades do Programa de Pós-Graduação dessa Universidade, as ações voltadas à pesquisa apresentaram uma frequência de 22 manifestações, a formação para docência no Ensino Superior foi assinalada por 15 egressos e a simples especialização contou com o apontamento de 2 egressos.

Percebe-se um certo equilíbrio entre as prioridades destacadas pelo egresso, o que entende-se ideal para um Programa de Pós-Graduação que declara ter como finalidade capacitar para o exercício docente no Ensino Superior e para pesquisa.

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

Unidades de Contexto

UC 1: Sim – UR 2, 7, 12, 14, 20, 22

UC 2: Não – UR 27

UC 3: Parcialmente – UR 19

UC 4: Sim, devido o volume de informações e conhecimentos oferecidos pelas disciplinas – UR 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 25

UC 5: Sim, visto a capacidade dos professores do curso – UR 26

UC 6: Não, pois as experiências sempre estiveram voltadas à pesquisa – UR 24

Questionados sobre as experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação, quase a totalidade das Unidades de Registro contempladas nas Unidades de Contexto 1, 4, e 5 expressam uma manifestação positiva, indicando que estas contribuem para ação como docente no Ensino Superior.

As Unidades 2, 3 e 6 contemplam, na sua totalidade, apenas 3 Unidades de Registro, o que confirma os dados obtidos nas Unidades de Contexto 1, 4 e 5.

Assim, vale ressaltar que, no entendimento dos egressos, as disciplinas contribuíram com experiências significativas e que podem ser agregadas ao exercício profissional.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 1, 2, 5, 19, 23, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 47, 49, 53, 55

UC 2: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 10, 36, 44, 64, 67

UC 3: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 3, 9, 11, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 29, 35, 40, 45, 46, 52, 54, 56, 65

UC 4: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 24

UC 5: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 4, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 26, 27, 43, 48, 50, 51, 57, 58, 59, 62, 66

UC 6: Não experimentou nada ou poucas ações que favorecessem o desenvolvimento de habilidades para docência – UR 68

UC 7: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 16, 63

UC 8: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 60, 61

Ao observar quais situações vivenciadas durante o Programa de Pós-Graduação da Universidade 5, destacam-se as Unidades de Contexto 1 e 3, respectivamente, estágios e/ ou práticas docentes e disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas, como as ações que mais favoreceram o desenvolvimento de habilidades para docência.

Porém, outro dado chama atenção, as Unidades de Contexto 5 e 8, respectivamente, contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa e elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação, pois são elementos que contribuíram para a construção das habilidades docentes, visto a especificidade dessas Unidades.

A Unidade de Contexto 6, mesmo apresentando apenas uma Unidade de Registro, merece reflexões, pois num Programa de Pós-Graduação vivenciar em pequena escala, ou mesmo

de forma situações que contribuam para o desenvolvimento de habilidades para docência é algo que requer um redimensionamento, com vistas a melhoria da formação nesse nível de ensino, mesmo considerando uma única Unidade de Registro, bem como a afirmação do egresso, que não lembra de experiências nesse sentido.

As trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador, participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo e atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos, respectivamente, Unidades de Contexto 2, 4 e 7, completam o rol de vivências oferecidas, porém com poucas referências.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 58

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 15, 19, 20, 36, 38, 44

UC 3: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 49, 72

UC 4: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 3, 4, 13, 22, 24, 29, 37, 41, 48, 50, 51, 53, 57, 64, 66, 67

UC 5: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 1, 2, 52

UC 6: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 68, 69, 70, 71

UC 7: Não experimentou nada ou poucas ações que favorecessem o desenvolvimento de habilidades para pesquisa – UR 73

UC 8: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 65

UC 9: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 7, 12, 18, 21, 23, 28, 59

As Unidades de contexto 2, 3, 5, 6 e 9, respectivamente, participação e/ ou publicação em eventos científicos, trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador, participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo, contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa e elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação, concentram o maior número de Unidades de Registro, demarcando claramente o grupo de ações, que julga-se, mais próxima das habilidades necessárias para pesquisa.

Por sua vez, as disciplinas cursadas também apresentam um número considerável de contribuições, como se pode observar na Unidade de Registro 4.

Estágios e práticas docentes, atualização, ampliação e apropriação de conhecimento, são Unidades de Contexto citadas apenas uma vez e novamente há uma afirmação negativa em relação ao Programa, de que este ofereceu pouca ou nenhuma experiência para aquisição de habilidades de pesquisa.

Questão 6: Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

TABELA 26 – Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 5

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	2
Um bom pesquisador	5
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	20
O programa não acrescentou nada	1

A condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação manifestada pelos egressos dessa Universidade, concentra-se basicamente, em ser um bom professor e um bom pesquisador, apresentando a freqüência de 20 manifestações, 5 egressos entendem que o curso tenha tornado-os bons pesquisadores, 2 egressos julgam ter obtido a condição de bons professores de Ensino Superior e 1 egresso afirma que não acrescentou nada para sua atuação profissional, fato esse semelhante as manifestações observadas nas Questões 4 e 5.

Questão 7: Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e ao desenvolver suas ações profissionais, pressupõe ter se tornado:

TABELA 27 – Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 5

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	6
Um bom pesquisador	4
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	17
Minhas ações profissionais continuaram as mesmas	1

Os dados obtidos na sétima questão realçam o observado na questão anterior, 17 egressos entendem reunir condições, no desenvolvimento de suas ações profissionais, de bons professores e pesquisadores, freqüência que diminui se comparada a percepção que estes tinham ao final do Programa de Pós-Graduação, porém, ampliada na condição de apenas bons professores de Ensino Superior, visto que os números saem de 2, na sexta questão, e chegam aos 6 na sétima questão.

Na percepção de 4 egressos, no desenvolvimento de sua função profissional, a condição é de bons pesquisadores, variação de 1 egresso para menos se comparada a questão 6.

Assim como na Questão 6, um egresso manifestou que o Programa de Pós-Graduação não acrescentou nada em suas ações profissionais, pois essas se mantêm inalteradas.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

Unidades de Contexto

UC 1: Importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência – UR 6, 8, 9, 12, 13, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 35, 45, 47, 48, 51

UC 2: Buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente – UR 2, 3, 4, 14, 30, 38, 43, 53

UC 3: Refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento – UR 1, 15, 17, 18, 19, 27, 28, 29, 39, 40, 41, 44, 46, 49, 50, 52

UC 4: Responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão – UR 5, 7, 10, 11, 34, 36, 37, 42, 54

Percebe-se que as contribuições que os egressos da Universidade 5 sugerem oferecer aos futuros professores de Educação Física concentram-se nas Unidades de Contexto 1 e 3, respectivamente, importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência e refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento, o que se entende como fator importante para os futuros profissionais, porém esses acima e de forma considerável, as Unidades de Contextos 2 e 4, buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente e responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão, respectivamente, visto que essas Unidades expressam uma necessidade urgente de todo professor de Educação Física.

Não se está afirmando que as ações e os compromissos cotidianos e a necessidade de atualização para o desenvolvimento profissional estejam acima da busca pela pesquisa, mas sim, que esta última requer um amadurecimento da própria ação e conduta diária do exercício docente.

7.2.6 – Universidade 6

Questão 1: O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 28 – Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 6

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Exigência institucional	0
Busca de aperfeiçoamento profissional	9
Busca pela produção de pesquisa/ ciência	12
Ingressar como docente no Ensino Superior	2

A busca pela produção de pesquisa surge como a maior motivação entre os egressos da Universidade 6, sendo manifestada por 12 deles, porém a busca pelo aperfeiçoamento é citada por 9 egressos, números bem próximos, o que indica certo equilíbrio nas intenções desses profissionais.

A inserção como docente no Ensino Superior foi citada por 2 egressos como motivo de opção pelo Programa de Pós-Graduação, enquanto a exigência institucional não foi assinalada nenhuma vez. Tal fato sugere que o universo das Instituições de Ensino Superior conta em seus quadros docentes com o número de profissionais titulados dentro do esperado, não estabelecendo exigências àqueles que não detém essa condição. Obviamente, entende-se que o “título” de mestre e/ ou doutor é a consequência de um período de dedicação, trabalho, estudo e acúmulo de conhecimento, porém é público e notório que muitas Instituições de Ensino Superior não estão preocupadas com essa última condição, e sim, com o título e o cumprimento das exigências legais.

Questão 2: O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

TABELA 29 – Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 6

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Ações voltadas à pesquisa	15
A formação para docência no Ensino Superior	8
A simples especialização	1

Ao referir-se as prioridades do Programa de Pós-Graduação da Universidade 6, percebe-se claramente que as ações voltadas à pesquisa, na visão dos egressos, ocupa um lugar de destaque, visto a diferença entre a frequência de uma em relação a outra, ou seja, 15 egressos afirmaram que as ações prioritárias do curso voltam-se à pesquisa, enquanto 8 egressos destacam que a ênfase recai sobre a formação para docência no Ensino Superior, já a simples especialização é citada por apenas 1 egresso como prioridade.

Esses dados causam estranheza, visto que os objetivos do Programa de Pós-Graduação sinalizam para os dois aspectos, a formação para pesquisa e a formação para docência no Ensino Superior, há que se refletir sobre a condição encontrada.

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

Unidades de Contexto

UC 1: Sim – UR 1, 12, 14, 16, 23

UC 2: Parcialmente – UR 5, 6, 8, 17

UC 3: Sim, devido o volume de informações e conhecimentos oferecidos pelas disciplinas – UR 2, 3, 9, 11, 15, 20, 21, 22, 24, 25, 26

UC 4: Sim, visto a capacidade dos professores do curso – UR 7, 10, 18

UC 5: Não, pois as experiências sempre estiveram voltadas à pesquisa – UR 4, 13

As respostas obtidas na Questão 3, deixam transparecer que experiências foram vivenciadas nas disciplinas do Programa de Pós-graduação e que estas contribuíram para ação dos egressos como docentes no Ensino Superior, visto que as Unidades de Contexto 1, 3 e 4 compreendem um maior número de Unidades de Registro do que as Unidades de Contexto 2 e 5. Porém, vale ressaltar, que mesmo em número reduzido existiram manifestações de descontentamento sobre o desenvolvimento das disciplinas.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43

UC 2: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 10, 28

UC 3: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 1, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 37, 42

UC 4: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 4, 11, 12, 19, 44

UC 5: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 20, 23

UC 6: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 24, 25

Ao indagar os egressos da Universidade 6, pode-se perceber que as informações agrupadas nas Unidades de Contexto 1 e 3 concentram os maiores números de Unidades de Registro, o que indica que os estágios ou práticas docentes, bem como as disciplinas cursadas foram oferecidas de forma significativa para aquisição de habilidades para a docência no Ensino Superior.

Por conseguinte, as trocas de experiências com docentes e discentes, respectivamente Unidades de Contexto 2 e 4, não agruparam muitas Unidades de Registro, o que se entende como natural, visto as outras possibilidades de experiências. O mesmo se aplica as Unidades de Contexto 5 e 6.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 58

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 11, 16, 17, 19, 36

UC 3: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 1, 2, 34, 63

UC 4: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 3, 29, 30, 33, 38, 40, 44

UC 5: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 14, 24, 43, 59

UC 6: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 35, 37, 39, 41, 42, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60

UC 7: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 62, 64

UC 8: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 13, 18, 22, 31, 45, 46, 47, 50, 61

Em número superior de Unidades de Registro, se comparada com a questão anterior, a quinta questão, tem boa parte de suas Unidades de Registro concentradas nas Unidades de Contexto 6 – contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa e 8 – elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação, como as que mais ofereceram experiências para o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa, entendendo que estas Unidades reúnam aspectos mais específicos para tal. Ainda a esse grupo pode-se agregar a Unidade de Contexto 2 – participação e/ ou publicação em eventos científicos.

Os estágios e/ ou práticas docentes, Unidade de Contexto 1, as trocas de experiências com docentes e com discentes, Unidades de Contexto 3 e 5, bem como a atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos, Unidade de Contexto 7, foram poucas vezes citadas em Unidades de Registro, deixando claro que o entendimento de habilidades para pesquisa passa quase que totalmente pela produção da mesma.

Questão 6: Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

TABELA 30 – Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 6

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	0
Um bom pesquisador	7
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	11

Na Questão 6 nota-se uma polarização entre as opiniões dos egressos, 7 deles manifestam ter obtido a condição de bons pesquisadores ao final do Programa de Pós-Graduação e 11 julgam que a condição adquirida tenha sido a de bom professor e bom pesquisador, enquanto nenhum deles assinalou a condição de um bom professor.

Isso pode indicar uma dúvida acerca da própria competência para docência, visto que a totalidade, de uma forma ou de outra, entende que ao final do curso tenham se tornado bons pesquisadores, mas nem todos bons professores.

Questão 7: Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e **ao desenvolver suas ações** profissionais, pressupõe ter se tornado:

TABELA 31 – Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 6

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	4
Um bom pesquisador	3
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	10
Não sabe	1

Na sétima questão, a polarização até então manifestada na questão anterior, deixa de existir, pois o cotidiano de trabalho profissional fez com que 4 egressos manifestassem a percepção de que são bons professores de Ensino Superior, fato que não havia ocorrido na Questão 6.

O número daqueles que se julgam apenas bons pesquisadores foi de 3 egressos, 1 egresso afirmou não saber que condição tem, enquanto 10 egressos, número próximo ao

apresentado na questão anterior, entendem que são bons professores e bons pesquisadores em seu cotidiano profissional.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

Unidades de Contexto

UC 1: Importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência – UR 8, 9, 16, 19, 20, 22, 23, 26

UC 2: Buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente – UR 1

UC 3: Refletir sobre a condição humana e atuar profissionalmente considerando tal condição durante a intervenção – UR 15

UC 4: Refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento – UR 2, 17, 18, 21, 24, 25, 30

UC 5: Responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão – UR 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 27, 28, 29

Na observação das Unidades de Contexto da oitava questão, percebe-se que poucas são as contribuições agrupadas nas Unidades 2 e 3, respectivamente, a busca pelo conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente e a reflexão sobre a condição humana e atuação profissional considerando tal condição durante a intervenção, aspectos que julga-se de extrema importância para a atuação de futuros profissionais.

Porém, a Unidade de Contexto 5 – responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão, reúne um número considerável de Unidades de Registro, o que entende-se como bom sinal, considerando o pequeno número de registros das Unidades 2 e 3.

Por sua vez a Unidade de Contexto 1 – importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência e a Unidade de Contexto 4 –

refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento, agruparam um bom número de registros, mesmo considerando que as outras três Unidades de Contexto poderiam ter sido mais valorizadas, visto a significado de suas dimensões para o exercício do “ser professor”

7.2.7 – Universidade 7

Questão 1: O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 32 – Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 7

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Exigência institucional	0
Busca de aperfeiçoamento profissional	10
Busca pela produção de pesquisa/ ciência	4

Os egressos da Universidade 7 apresentam como motivação para inserirem-se no Programa de Pós-Graduação o aperfeiçoamento profissional e a busca pela produção de pesquisa, respectivamente, com 10 e 4 manifestações.

A exigência institucional não foi citada por nenhum dos egressos, o que reforça apontamentos anteriores acerca das necessidades das Instituições de Ensino Superior já terem sido atendidas, pelo menos em parte, sugerindo que aqueles que procuram os Programas de Pós-Graduação o façam por si só e não por motivação externa, o que se entende saudável ao processo de formação, menos carregado de “obrigações”.

Questão 2: O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

TABELA 33 – Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 7

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Ações voltadas à pesquisa	6
A formação para docência no Ensino Superior	5
A simples especialização	1

Como se pode observar ocorreu um equilíbrio entre as respostas dos egressos, 6 deles citam as ações voltadas à pesquisa como prioridade no Programa de Pós-Graduação, 5 deles afirmam que as principais ações desenvolveram-se para a formação para docência no Ensino Superior, enquanto 1 egresso relacionou a simples especialização como prioritária no desenrolar das atividades do Programa.

Esse equilíbrio pode ser fruto da percepção e das opções que cada egresso faz durante o processo de formação profissional, dando mais ênfase num determinado segmento de carreira.

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

Unidades de Contexto

UC 1: Sim – UR 5, 6, 8

UC 2: Não – UR 3

UC 3: Parcialmente – UR 2, 4, 10

UC 4: Sim, devido o volume de informações e conhecimentos oferecidos pelas disciplinas – UR 7, 9, 11

UC 5: Não, pois não havia no curso disciplinas que explorassem essa temática – UR 1

A partir da identificação das Unidades de Registro agrupadas nas 5 Unidades de Contexto percebe-se que existe, praticamente, um equilíbrio em números de Unidades de Registro que apresentam contribuições oferecidas pelas disciplinas e das Unidades de Registro que pouco ou nada relatam de contribuição das disciplinas cursadas para o desenvolvimento da docência no Ensino Superior no Programa de Pós-graduação, pois basicamente, as Unidades de

Contexto 1 e 4 concentram 6 Unidades de Registro, enquanto as Unidades de Contexto 2, 3, e 5 acumulam 5 Unidades de Registro.

Esses números demonstram a necessidade urgente de que sejam repensadas as ações desenvolvidas em cada disciplina, para que assim, os alunos do Programa de Pós-Graduação possam levar contribuições significativas para sua prática profissional docente, o que por sua vez, fortalecerá a formação dos profissionais de Educação Física que estão na base de formação de crianças e jovens que se encontram no período escolar.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19

UC 2: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 2, 18

UC 3: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 4, 9, 12, 20

UC 4: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 22

UC 5: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 5, 21

Quando indagados sobre as contribuições que o Programa de Pós-Graduação ofereceu ao longo do processo de qualificação profissional, a Unidade de Contexto 1 – estágios e/ ou práticas docentes, concentra a maioria das Unidades de Registro, o que indica que tal ação pôde ser observada por vários egressos.

A Unidade de Contexto 3 – disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas contempla 4 Unidades de Registro, enquanto a Unidades de Contexto 2 e 4, trocas de experiências com professores e participação e trocas de experiências com alunos, apresentam respectivamente 2 e 1 Unidades de Registro.

Por fim, a Unidade de Contexto 5, que se entende específica para formação de habilidades de pesquisa, apresenta 2 registros, o que para essa questão é algo bom.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

Unidades de Contexto

UC 1: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 3, 11, 13

UC 2: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 6, 8, 10, 16, 17, 18, 19, 25, 26

UC 3: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 2, 9, 23

UC 4: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 1, 4, 5, 12, 14, 15, 21, 24, 27

UC 5: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 7, 20, 22

As Unidades de Contexto 1, 3, 4 e 5, que abarcam aspectos bem peculiares para o desenvolvimento da pesquisa registram números consideráveis de contribuições, visto a especificidade da pergunta, o que deixa, por vezes, transparecer que o egresso consegue definir melhor o que são habilidades para pesquisa do que habilidades para docência.

A Unidade de Contexto 2 – disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas também contempla várias Unidades de Registro, reforçam o que se observou na Questão 3, as disciplinas não ofereceram tantas possibilidades para o desenvolvimento de habilidades para docência, o que pode ser entendido como priorização de habilidades para pesquisa.

Questão 6: Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

TABELA 34 – Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 7

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	0
Um bom pesquisador	5
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	3
Um professor iniciante do Ensino Superior e da pesquisa	2

Como se anunciou na apresentação das informações obtidas nas questões anteriores, a maior parte dos egressos, de uma maneira ou de outra, entende que ao final do Programa de Pós-Graduação tenham se tornado bons pesquisadores, 5 egressos, bons professores e bons pesquisadores foi a opinião de 3 egressos, enquanto 2 deles afirmaram que adquiriram a condição de iniciantes seja na docência ou na pesquisa.

Questão 7: Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e ao desenvolver suas ações profissionais, pressupõe ter se tornado:

TABELA 35 – Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 7

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	1
Um bom pesquisador	4
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	3
Bom professor de ensino fundamental	1
Um professor iniciante do Ensino Superior e da pesquisa	1

Ao observar as respostas dos egressos sobre a condição observada no desenvolvimento de suas ações profissionais, portanto, a percepção da realidade individual, poucas alterações surgem.

Apenas 1 egresso entende ser um bom professor de Ensino Superior, contudo, vale destacar que na sexta questão essa opção não foi assinalada, 4 egressos mantêm a opinião de que

são bons pesquisador, 3 deles afirmam ser bons professores e bons pesquisadores, o que na soma das opiniões que contemplam a pesquisa, mantém número elevado se comparado à docência.

Por sua vez, 1 egresso afirma que sua condição é de um bom professor de ensino fundamental, fato curioso, mas que de certa forma reflete que sua trajetória dentro do Programa de Pós-Graduação o tornou um professor de Educação Física melhor, o que não deixa de ser muito significativo. Finalmente, 1 egresso entende que é um iniciante em ambos contextos, docência e pesquisa.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

Unidades de Contexto

UC 1: Importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência – UR 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14

UC 2: Buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente – UR 10

UC 3: Refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento – UR 7, 8, 9

Corroborando com o apresentado até o presente momento, as contribuições que os egressos podem oferecer aos futuros professores de Educação Física situam-se, em grande parte, na Unidade de Contexto 1 – importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência, obviamente, se muitas das percepções de desenvolvimento profissional situam-se no campo da pesquisa, tal condição nada mais reflete, o que foi recebido por cada um deles.

As Unidades de Contexto 2 e 3, apresentam juntas, apenas 4 Unidades de Registro, ratificando a referência feita anteriormente.

Dessa forma, faz-se necessário uma reflexão acerca do que foi observado, com vistas a definir o que se deseja para o Programa de Pós-Graduação, para que assim, os dados observados possam sofrer alterações e que contemplem os anseios daqueles que o procurarão.

7.2.8 – Universidade 8

Questão 1: O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 36 – Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 8

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Exigência institucional	1
Busca de aperfeiçoamento profissional	18
Busca pela produção de pesquisa/ ciência	10
Ingressar como docente no Ensino Superior	1
Afastamento da área	1
Aproveitamento de oportunidade que surgiu	1
Satisfação pessoal	2

Ao observar a motivação que ocasionou a inserção no Programa de Pós-Graduação dos egressos da Universidade 8, a busca pelo aperfeiçoamento profissional foi pontuada por 18 egressos, já a produção de pesquisa foi o motivo que levou 10 egressos a buscarem tal Programa, opções estas que concentraram o maior número de manifestações.

Não obstante dos dados observados juntos aos egressos de outras Universidades, a busca pelo aperfeiçoamento profissional e produção de pesquisa, mantém-se como as maiores motivações pela opção de cursar um Programa de Pós-Graduação.

A satisfação pessoal, independente de qualquer outra motivação foi a opção assinalada por 2 egressos, situação essa, que até então não havia ocorrido com egressos de nenhuma outra Universidade.

A exigência institucional, o ingresso no Ensino Superior, o afastamento da área e oportunidade que surgiu, compõe as motivações outras que foram manifestadas por 4 egressos, um para cada uma das opções citadas.

Questão 2: O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

TABELA 37 – Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 8

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Ações voltadas à pesquisa	21
A formação para docência no Ensino Superior	5
A simples especialização	0

As ações voltadas à pesquisa foram destacadas como prioridades do Programa de Pós-Graduação por 21 egressos, número bem superior àqueles que destacaram a formação docente como carro chefe do curso da Universidade 8, 5 no total, enquanto a simples especialização não foi citada por nenhum egresso.

Esses dados mostram uma discrepância muito alta entre as opções oferecidas no questionário, sugerindo que a formação para docência fica, por vezes, relegada em segundo plano, situação essa que requer maior atenção por parte dessa Universidade, principalmente porque os objetivos declarados não condizem com os dados constatados.

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

Unidades de Contexto

UC 1: Sim – UR 1, 4, 7, 21, 24, 27, 33

UC 2: Não – UR 6, 18, 32

UC 3: Parcialmente – UR 2, 3, 12, 19, 28, 29, 30, 31

UC 4: Sim, devido o volume de informações e conhecimentos oferecidos pelas disciplinas – UR 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 23, 25, 26

UC 5: Não, pois não havia no curso disciplinas que explorassem essa temática – UR 22

Sobre as experiências vivenciadas nas disciplinas e suas contribuições para ação como docente no Ensino Superior, percebe-se que as Unidades de Contexto 1 e 4, reúnem várias Unidades de Registro que apresentam algum tipo de contribuição, porém as Unidades de Contexto 2, 3 e 5 precisam ser observadas com certo cuidado, pois agrupam as opiniões de egressos que entendem que as contribuições foram parciais ou mesmo não ocorreram.

Assim, e em se tratando de um Programa de Pós-Graduação que busca capacitar profissionais para docência no Ensino Superior, um redimensionamento do desenvolvimento de disciplinas pode facilitar a aquisição de tais habilidades.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 5, 16, 28, 34, 35, 41, 43

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 4, 6, 8, 10, 17, 33, 51

UC 3: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 21, 48, 52

UC 4: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 7, 9, 12, 15, 24, 26, 27, 29, 36, 38, 39, 40, 45, 46, 49

UC 5: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 42, 44

UC 6: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 14, 18, 19, 31, 32

UC 7: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 30, 37, 47

UC 8: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 1, 2, 3, 11, 13, 20, 22, 23, 25, 50

Quando questionados sobre as experiências vivenciadas no decorrer do Programa de Pós-Graduação que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior, percebe-se que os estágios e/ ou práticas docentes, Unidade de Contexto 1, não ocupam o lugar de destaque que deveriam, visto a importância que tais situações têm na formação dos docentes.

Por sua vez, a Unidade de Contexto 2 – participação e/ ou publicação em eventos científicos, a Unidade de Contexto 6 – contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa e a Unidade de Contexto 7 – elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação, aparecem de maneira considerável nas Unidades de Registro apresentadas nas respostas dos egressos.

Parece um contra-senso, mas a Unidade de Contexto 4 – disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas, que na Questão 3, foi de certa forma colocada em dúvida, agrupa um número significativo de registros, bem como a Unidade de Contexto 8 – atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos.

Já às Unidades de Contexto 3 e 5, respectivamente, trocas de experiências com professores e trocas de experiências com alunos do Programa, poucos registros foram identificados.

Vale ressaltar que há uma articulação entre formação voltada à pesquisa e a formação para docência, assim tais constatações não apresentam-se em sintonia com os objetivos declarados pelo Programa de Pós-Graduação.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 14

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 10, 22, 34, 36

UC 3: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 57, 64

UC 4: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 7, 15, 16, 28, 40, 46, 47, 55, 62, 63

UC 5: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 8, 45, 53, 54, 66

UC 6: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 48, 49, 51, 52, 56, 58, 59, 60, 61, 65

UC 7: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 20, 29, 30, 31, 41, 50

Inicialmente, percebe-se um número maior de Unidades de Registro que abrange as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa, o que sugere que essas contribuições, por vezes, são mais facilmente identificadas pelos egressos desse Programa.

A Unidade de Contexto 6 – contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa, abarca mais da metade das Unidades de Registro identificadas na quinta questão, reafirmando o que se observou nas questões anteriores, ou seja, a priorização da pesquisa no desenvolvimento das ações do Programa de Pós-Graduação, fato esse que pode ser reforçado ao observar os registros das Unidades de Contexto 2 – participação e/ ou publicação em eventos científicos e 7 – elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação.

As disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas, Unidade de Contexto 4, bem como apontado na Questão 4, apontam alguns registros sobre contribuições para aquisição de habilidades para pesquisa, sustentando o fato de que essas não contribuíram tanto para o desenvolvimento de habilidades para docência como para pesquisa.

As trocas de experiências com professores e com colegas de Programa de Pós-Graduação, Unidades de Contexto 3 e 5, também são citadas como possibilidades de desenvolvimento de habilidades de pesquisa.

Por fim, os estágios e/ ou práticas docentes, Unidade de Contexto 1, foram citados apenas uma vez nos registros de unidade.

Questão 6: Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

TABELA 38 – Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 8

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	1
Um bom pesquisador	4
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	16
Um bom pesquisador e bom gestor	1
Um profissional com maior bagagem de conhecimentos	1
Um profissional em busca do aperfeiçoamento profissional constante	1
Um professor de Ensino Superior e pesquisador iniciante	1

As opiniões dos egressos na Questão 6 concentram-se na manifestação de que estes julgam ter adquirido a condição de bons professores e bons pesquisadores ao final do Programa de Pós-Graduação, fato que contradiz o que fora observado nas questões anteriores, quando muitos desses indicaram que as experiências oferecidas para o exercício docente ocorreram em proporção reduzida se comparada ao exercício da pesquisa, porém confirma o que fora citado como objetivos do Programa.

Apenas 4 egressos manifestaram a condição de bons pesquisadores, enquanto 1 egresso entende ter se tornado bom professor de Ensino Superior.

As demais manifestações foram unitárias, embora uma delas contemple a idéia de bom pesquisador aliado à condição de bom gestor, outro egresso afirmou ter se tornado um profissional com maior bagagem de conhecimentos, um outro egresso entende-se na condição de um profissional em busca do aperfeiçoamento profissional constante, e, por fim, 1 dos egressos julga ter obtido a condição de um professor de Ensino Superior e pesquisador iniciante.

Questão 7: Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e ao desenvolver suas ações profissionais, pressupõe ter se tornado:

TABELA 39 – Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 8

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	4
Um bom pesquisador	3
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	12
Um professor mais seguro e com conhecimento	2
Um bom pesquisador e um bom gestor	1
Um profissional com reconhecimento	1
Um bom professor não pelo mestrado mas pela prática profissional	1
Um profissional em processo de aprendizagem	1

A condição observada pelos egressos do Programa de Pós-Graduação da Universidade 8 no desenvolvimento de suas ações profissionais sofreu pequena alteração em relação aos relatos quando da conclusão do curso, mais especificamente quem se considera bom professor de Ensino Superior aumentou de 1 para 4, enquanto os que se julgam bons pesquisadores chegou a 3, porém aqueles que entendem reunir as duas condições, bom professor e bom pesquisador, são 12, enquanto essa manifestação ao final do curso, Questão 6, foi opinião de 16 egressos, pressupõe-se que a realidade apresente mais dificuldades do que o esperado.

Outras manifestações, 2 egressos julgam ser professores com mais conhecimento, portanto, mais seguros no exercício profissional, enquanto 4 egressos dividem suas opiniões em 4 manifestações distintas: um bom pesquisador e um bom gestor; um profissional com reconhecimento; um bom professor não pelo mestrado mas pela prática profissional; um profissional em processo de aprendizagem.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

Unidades de Contexto

UC 1: Importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência – UR 1, 2, 5, 6, 7, 8, 12, 15, 16, 19, 24, 26, 27

UC 2: Buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente – UR 4, 10, 14, 18

UC 3: Refletir sobre a condição humana e atuar profissionalmente considerando tal condição durante a intervenção – UR 23

UC 4: Refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento – UR 3, 17, 21, 22, 28

UC 5: Responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão – UR 9, 11, 13, 20, 25, 29, 30, 31

Sobre as principais contribuições à vida profissional dos futuros professores, estas aparecem em número considerável na Unidade de Contexto 1 – importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência, o que não acontece na mesma proporção nas Unidades de Contexto 2, 3 e 4, com apenas 4, 1 e 5 registros respectivamente.

A Unidade de Contexto 5 – responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão ocupa um lugar considerável se comparada as Unidades de Contexto 2, 3 e 4, o que se entende como algo benéfico considerando a importância dessa contribuição na vida dos futuros professores no exercício de sua função.

7.2.9 – Universidade 9

Questão 1: O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 40 – Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 9

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Exigência institucional	5
Busca de aperfeiçoamento profissional	25
Busca pela produção de pesquisa/ ciência	9
Ingressar como docente no Ensino Superior	2

A busca pelo aperfeiçoamento profissional surge como a maior motivação dos egressos do Programa de Pós-Graduação da Universidade 9, sendo apontada por 25 deles.

Por sua vez, a busca pela produção de pesquisa é mencionada por 9 egressos como o motivo da inserção no curso, enquanto 5 egressos colocam que a exigência institucional foi a motivação para buscar o Programa.

Por fim, inserir-se no Ensino Superior foi o motivo que levou 2 egressos a buscarem o Programa de Pós-Graduação.

Percebe-se que o aperfeiçoamento profissional ocupa um espaço de destaque, na visão desses egressos, como motivação para os estudos desenvolvidos, o que pode refletir um compromisso com as ações profissionais de cada um, visto a necessidade de manter-se formado e informado para ação nos segmentos profissionais em que atuam.

Questão 2: O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

TABELA 41 – Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 9

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Ações voltadas à pesquisa	21
A formação para docência no Ensino Superior	13
A simples especialização	0

As prioridades do Programa de Pós-Graduação da Universidade 9, segundo os egressos, são as ações voltadas à pesquisa, situação apontada por 21 egressos, já a formação para docência é citada por 13 egressos.

Essa situação reforça os dados apresentados, até então, nas outras Universidades, os Programas de Pós-Graduação privilegiam, demasiadamente, o desenvolvimento das pesquisas, relegando a um segundo plano a formação docente. O que se entende como algo prejudicial aos cursos de formação de professores de Educação Física, visto a inserção desses profissionais nesse nível de ensino.

Vale ressaltar que o Programa de Pós-Graduação dessa Universidade concede, na apresentação de seus objetivos, uma ênfase considerável à pesquisa, porém também faz menção a formação de docentes como uma de suas finalidades.

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

Unidades de Contexto

UC 1: Sim – UR 12, 18, 22

UC 2: Parcialmente – UR 8, 9, 11, 14, 21

UC 3: Sim, devido o volume de informações e conhecimentos oferecidos pelas disciplinas – UR 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 28

UC 4: Sim, visto a capacidade dos professores do curso – UR 25

Interessante observar que as Unidades de Contexto 1, 3 e 4 da terceira questão, identificadas a partir das Unidades de Registro, englobam a maior parte das manifestações positivas dos egressos acerca das contribuições das disciplinas para ação como docente no Ensino Superior. Esse quadro não contradiz o apresentado na segunda questão, mas indica que as contribuições existiram independente da priorização da pesquisa.

Vale ressaltar que a Unidade de Contexto, apresentou algumas opiniões que citam contribuições parciais, não ocorrendo nenhuma manifestação totalmente negativa, o que entende-se como algo significativo, mesmo o Programa de Pós-Graduação, tendo valorizado de forma significativa em seus objetivos, a formação para pesquisa.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 14, 15, 16, 18, 19, 24, 27, 29, 31, 36, 37, 46, 47, 48, 56, 57, 58, 59, 63

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 1, 12, 30, 63

UC 3: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 21, 22, 23, 25, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 49, 50, 51, 52

UC 4: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 2, 28, 45, 61

UC 5: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 53, 60

UC 6: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 4, 7, 20, 42, 43, 44, 44, 54, 55, 62

UC 7: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 17

Na quarta questão pode-se observar que as Unidades de Contexto 1, 3 e 6, respectivamente, estágios e/ ou práticas docentes, disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas e atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos, contemplam boa parte das Unidades de Registro, indicando diversidade e boa distribuição das experiências oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação para a formação docente.

As demais Unidades de Contexto, 2, 4, 5 e 7, entendidas como situações que não ofereçam a mesma contribuição para docência que as Unidades de Contexto 1, 3 e 7, expressam registro numa proporção menor, o que sugere uma definição mais clara do que cada aspecto do curso pode oferecer dentro das finalidades estabelecidas, formação para pesquisa e formação para docência.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

Unidades de Contexto

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 55

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 1, 4, 29, 31, 37, 48

UC 3: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 3, 14, 19, 47

UC 4: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 2, 7, 10, 13, 15, 16, 18, 22, 23, 24, 33, 39, 43, 50, 54, 59, 60

UC 5: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 6, 12, 17, 32, 57

UC 6: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 5, 8, 11, 20, 25, 26, 27, 30, 34, 36, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 51, 56, 58, 61, 62

UC 7: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 38, 53

UC 8: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 9, 21, 28, 35, 49, 52, 63

Assim como na quarta questão, existe um equilíbrio no oferecimento das experiências, nesse caso, para o desenvolvimento da pesquisa, visto que na mesma questão, em outras Universidades, a Unidade de Contexto: contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa, sempre ocupou um lugar de muito destaque, não que agora não ocorra o mesmo, porém existe uma melhor distribuição nas opiniões dos egressos.

Dessa forma, as Unidades de Contexto 2, 3, 4, 5, 6 e 8, com destaque maior para as Unidades 4 e 6, são as que mais abrangem manifestações de contribuição para o desenvolvimento de habilidades para pesquisa.

Às Unidades de Contexto 1 e 7, restam juntas, 3 Unidades de Registro. Isso reforça a idéia anterior de que existe uma definição clara no Programa de Pós-Graduação sobre o que deve ser oferecido para cada uma das finalidades do curso.

Questão 6: Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

TABELA 42 – Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 9

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	3
Um bom pesquisador	1
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	20
Condição inicial para busca de um conhecimento mais amplo	2

Os dados obtidos na sexta questão sobre a condição adquirida pelos egressos após a conclusão do Programa de Pós-Graduação refletem o que já foi discutido até o presente momento da apresentação dos dados da Universidade 9, ou seja, 20 egressos julgaram ter conquistado a condição de bons professores e bons pesquisadores, indicando que as experiências do curso ofereceram suporte para tais finalidades.

Apenas 3 egressos mencionam aquisição da condição de bons professores, 1 egresso a condição de bom pesquisador e outros 2 egressos entendem que obtiveram uma condição inicial para continuarem buscando mais conhecimento, reconhecendo assim, a necessidade contínua de formação.

Mesmo com a ênfase na pesquisa, houve um número considerável de egressos que julgaram ter adquirido a condição de bom professor de Ensino Superior, o que reflete o que esse Programa de Pós-Graduação estabelece como um dos objetivos.

Questão 7: Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e ao desenvolver suas ações profissionais, pressupõe ter se tornado:

TABELA 43 – Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 9

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	5
Um bom pesquisador	0
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	20
Em busca para tornar-se um bom professor e um bom pesquisador	1

Mais uma vez, a condição de bom professor e bom pesquisador é citada por 20 egressos, não sendo alterada, quando do final do curso para o agir profissional.

A alteração existente nas respostas dessa questão é que nenhum egresso julga ser apenas um bom pesquisador, enquanto 5 egressos entendem ser bons professores de Ensino Superior e 1 egresso está buscando chegar a condição de bom professor e bom pesquisador.

Esses dados, de certa forma, contradizem o que fora explicitado como objetivos do curso, a ênfase na pesquisa, pois se assim o fosse, o número de egressos que julgariam ter a condição de bons pesquisadores seria maior, se comparado aos números de egressos que entendem ser bons professores.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

Unidades de Contexto

UC 1: Importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência – UR 18, 20, 21, 23, 24, 31, 32, 35, 38, 42, 45, 47, 48

UC 2: Buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente – UR 1, 2, 3, 14, 19, 34, 46

UC 3: Refletir sobre a condição humana e atuar profissionalmente considerando tal condição durante a intervenção – UR 5, 17, 30, 40, 41, 44

UC 4: Refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento – UR 15, 16, 25, 27, 28, 33, 37

UC 5: Responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão – UR 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 22, 26, 29, 36, 39, 43, 49

Quando indagados sobre as contribuições que podem oferecer enquanto formadores de professores de Educação Física, mais uma vez, como ocorreu nas demais questões respondidas pelos egressos da Universidade 9, existe um certo equilíbrio entre as Unidades de Contexto, com pequena maioria para as Unidades de Contexto 1 e 5, respectivamente, importância e incentivo à

pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência e responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão, o que se entende como contribuições significativas, porém distintas na sua essência.

Já as Unidades de Contexto 2, 3 e 4, reúnem registros quase semelhantes em suas quantidades, revelando outra vez o equilíbrio.

Dessa forma, percebe-se que as manifestações dos egressos da Universidade 9, ao que tudo indica, em todas as questões que abordaram a temática pesquisa e docência, sugerem estabilidade na busca por atingir as finalidades dentro do Programa de Pós-Graduação, mostrando ser possível a convivência de fins distintos sem prejudicar o desenvolvimento de uma ou de outro.

7.2.10 – Universidade 10

Questão 1: O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 44 – Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 10

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Exigência institucional	2
Busca de aperfeiçoamento profissional	13
Busca pela produção de pesquisa/ ciência	11
Ingressar como docente no Ensino Superior	1
Ingressar como docente no Ensino Superior e tornar-se pesquisador	1

Ao observar os motivos que levaram os egressos do Programa de Pós-Graduação da Universidade 10 a buscarem tal curso, constata-se que a busca pelo aperfeiçoamento profissional é citada por 13 egressos, seguida pela busca em produzir pesquisa, assinalada por 11 egressos, confirmando o que se verificou nas outras Universidades como as duas manifestações que mais motivam à busca pelo Mestrado.

A exigência institucional foi citada por 2 egressos, o tornar-se professor de Ensino Superior é mencionado por 1 egresso, enquanto tornar-se professor de Ensino Superior e pesquisador foi assinalada por outro egresso.

Questão 2: O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

TABELA 45 – Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 10

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Ações voltadas à pesquisa	16
A formação para docência no Ensino Superior	10
A simples especialização	4

As prioridades do Programa de Pós-Graduação apontadas pelos egressos da Universidade 10 se dividem, basicamente, entre as ações voltadas à pesquisa, 16 egressos, e a formação para docência no Ensino Superior, mencionada por 10 egressos. A simples especialização foi a opção de 4 egressos.

Percebe-se que, outra vez, as ações voltadas à pesquisa são prioridades no Programa de Pós-Graduação, o que não causa espanto, visto que essa Universidade aponta como objetivo único de seu Programa a formação de pesquisadores.

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

Unidades de Contexto

UC 1: Sim – UR 21, 28, 29, 30

UC 2: Não – UR 2, 19

UC 3: Parcialmente – UR 1, 3, 11, 13, 18

UC 4: Sim, devido o volume de informações e conhecimentos oferecidos pelas disciplinas – UR 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 26, 27

UC 5: Sim, visto a capacidade dos professores do curso – UR 7, 14, 25

A maioria das Unidades de Registro agrupadas nas Unidades de Contexto sugere que as disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior, fato observado nas Unidades de Contexto 1, 4 e 5.

Porém, não se pode desconsiderar que as Unidades de Contexto 2 e 3, apresentam registro de pouca ou nenhuma contribuição, o que requer que o desenvolvimento de disciplinas que possam de alguma forma oferecer possibilidades para qualificação de professores.

Entende-se que o contra-exemplo agregue valores a formação do professor, mas não se pode esperar que esses sejam mais importantes do que as experiências boas.

O que gera estranhamento é o fato do Programa de Pós-Graduação não fazer nenhuma menção a formação docente, e mesmo assim, seus egressos afirmarem o recebimento de informações que o capacitam para docente no Ensino Superior.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 3, 4, 6, 9, 11, 14, 20, 23, 27, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 48, 52, 55

UC 2: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 26, 40, 54

UC 3: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 16, 22, 28

UC 4: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 1, 8, 13, 17, 21, 24, 25, 29, 30, 35, 42, 45, 46, 49, 51

UC 5: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 10, 15, 18, 47

UC 6: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 2, 12, 32

UC 7: Não experimentou nada ou poucas ações que favorecessem o desenvolvimento de habilidades para docência – UR 5, 7

UC 8: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 19, 50, 53

Percebe-se que as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior, diferente de outras Universidades, concentram-se nas Unidades de Contexto 1 – estágios e/ ou práticas docentes e 4 – disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas, o que se julga significativo, visto que tais condições favorecem o desenvolvimento da capacidade do egresso em observar e avaliar o exercício de tais ações.

As Unidades de Contexto 2, 3, 5 e 6, apresentam alguns registros, mas de certa maneira, o alto número de citações nas Unidades de Contexto 1 e 4 acaba por evidenciar que tais contribuições ocorrem com uma frequência melhor, não que essas Unidades de Contexto não sejam importantes, porém, entende-se que para docência outras possibilidades precisam ser mais exploradas.

Vale mencionar, que a Unidade de Contexto 7 – não experimentou nada ou poucas ações que favorecessem o desenvolvimento de habilidades para docência foi mencionada duas vezes nos registros, o que causa preocupação, tendo em vista o objetivo que o Programa de Pós-Graduação sugere, a formação voltada à pesquisa. Faz-se necessário repensar as possibilidades de desenvolvimento oferecidas aos egressos para ao menos ser coerente com o que propõe como finalidade.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

Unidades de Contexto

UC 1: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 16, 17, 25, 33, 37, 40, 46, 47, 49, 67, 72

UC 2: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 15, 19, 48, 52

UC 3: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 5, 20, 27, 36, 55, 59, 62, 63, 69

UC 4: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 7, 8, 18, 21, 26, 28, 32, 38, 54

UC 5: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 1, 2, 4, 6, 10, 11, 30, 31, 34, 35, 39, 42, 43, 44, 45, 50, 51, 57, 58, 60, 64, 65, 71

UC 6: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 3, 9, 12, 13, 14, 22, 23, 29, 41, 56, 61, 66, 68, 70

UC 7: Exame de seleção para o ingresso no mestrado – UR 24

Inicialmente, deve-se ressaltar o número superior de Unidades de Registros dessa questão comparado aos números de Unidades de Registro da questão anterior, o que pode realçar a ênfase conferida à pesquisa.

Deve-se ressaltar um equilíbrio numérico significativo das Unidades de Registro contidas nas Unidades de Contexto, não existindo assim, uma concentração numa determinada Unidade. Obviamente, as Unidades de Contexto 1, 5 e 6, apresentam um número maior de registro, com leve maioria na Unidade de Contexto 5, mas a distribuição entre elas ocorre de maneira equilibrada.

Um dado chama atenção, a Unidade de Contexto 7 – exame de seleção para o ingresso no mestrado, como uma das experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação que favoreceu o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa, indicando assim, que desde o início do processo de inserção no curso as exigências já estão presentes.

Questão 6: Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

TABELA 46 – Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 10

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	2
Um bom pesquisador	6
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	13
Um aspirante a professor de Ensino Superior e pesquisador	3

De todos os egressos do Programa de Pós-Graduação da Universidade 10 que responderam ao questionário, apenas 2 afirmaram ter adquirido a condição de bom professor de Ensino Superior ao final do curso, 6 egressos julgaram ter conquistado a condição de bom pesquisador, 13 egressos entendem ter atingido o patamar de bom professor e bom pesquisador, enquanto 3 egressos enxergavam-se como aspirantes, tanto para pesquisa como para docência.

Percebe-se que um equilíbrio entre a maioria das respostas dos egressos no que se refere à condição obtida para as funções de pesquisador ou de professor de Ensino Superior, com leve predominância para pesquisa, equilíbrio esse que não foi apresentado nos objetivos do Programa de Pós-Graduação, uma vez que a ênfase do curso é a formação voltada à pesquisa.

Questão 7: Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e ao desenvolver suas ações profissionais, pressupõe ter se tornado:

TABELA 47 – Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 10

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	6
Um bom pesquisador	4
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	13
Um aspirante a professor de Ensino Superior e pesquisador	1

Quando se observa a condição que os egressos julgaram ter para exercício profissional, a leve predominância que existia para a pesquisa concede lugar a docência, o que se constata nas manifestações de 6 egressos que julgaram ser bons professores de Ensino Superior, 4 expressam a condição de bons pesquisadores, 13 egressos entendem que desenvolvem bem tanto a pesquisa como a docência e 1 egresso se sente um aspirante em ambas funções, pesquisador e professor.

Assim, percebe-se que houve uma pequena alteração da percepção desses egressos, que ao concluir o Programa de Pós-Graduação entendiam-se mais aptos para pesquisa, porém com a realidade do mercado de trabalho julgaram-se melhores professores do que pesquisadores, dados contraditórios ao considerar os objetivos do Programa.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

Unidades de Contexto

UC 1: Importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência – UR 1, 8, 13, 18, 22, 26, 27, 31, 36

UC 2: Buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente – UR 9, 11, 12, 19, 24

UC 3: Refletir sobre a condição humana e atuar profissionalmente considerando tal condição durante a intervenção – UR 23

UC 4: Refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento – UR 5, 6, 7, 10, 20, 21, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 37

UC 5: Responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão – UR 2, 3, 4, 14, 15, 16, 17

As contribuições para os futuros professores de Educação Física estão bem distribuídas dentro das Unidades de Contexto, com exceção da Unidade 3 – refletir sobre a condição humana e atuar profissionalmente considerando tal condição durante a intervenção, sendo registrada apenas uma única vez, o que se entende como pouco, frente às necessidades do público com o qual os profissionais de Educação Física irão atuar, ou seja, é difícil atuar sem considerar a condição humana dos envolvidos no ato educativo.

Por sua vez, as Unidades de Contexto 1, 2, 4 e 5, apresentam vários registros, o que de certa forma indica que as contribuições dos egressos podem favorecer o desenvolvimento de competências dos professores que atuarão diretamente na formação de crianças e jovens na escola em aulas de Educação Física.

Entende-se que mesmo com a ênfase na pesquisa declarada nos objetivos desse Programa de Pós-Graduação, os egressos reúnem condições de oferecer uma formação aos futuros professores de Educação Física. Pressupõe-se que um redimensionamento da forma de pensar o curso melhore a condição dos egressos no que concerne às experiências para docência.

7.2.11 – Universidade 11

Questão 1: O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 48 – Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 11

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Exigência institucional	9
Busca de aperfeiçoamento profissional	28
Busca pela produção de pesquisa/ ciência	8

Os principais motivos que nutriram o desejo dos egressos da Universidade 11 são: a busca pelo aperfeiçoamento profissional, citada por 28 egressos; a exigência institucional, assinalada por 9 egressos; a busca pela produção científica, apontada por 8 egressos.

Nessa Universidade aparece o maior número de egressos que procuraram um Programa de Pós-Graduação por exigências institucionais, o que pode indicar a necessidade de Instituições de Ensino Superior em contar no seu quadro docente com profissionais devidamente titulados, como determina a legislação vigente.

Questão 2: O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

TABELA 49 – Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 11

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Ações voltadas à pesquisa	28
A formação para docência no Ensino Superior	19
A simples especialização	3

A Universidade 11, segundo as respostas dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, prioriza as ações voltadas à pesquisa, obtendo 28 manifestações, já a formação para docência no Ensino Superior é citada por 19 egressos, enquanto a simples especialização é mencionada 3 vezes.

Percebe-se que a pesquisa também é a prioridade dessa Instituição, visto o que se apresenta como objetivo do curso, forte ênfase na pesquisa, porém sem esquecer a formação docente e a articulação entre essas vertentes.

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

Unidades de Contexto

UC 1: Sim – UR 1, 2, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 30

UC 2: Parcialmente – UR 3, 4, 17, 18, 20, 21, 22, 33

UC 3: Sim, devido o volume de informações e conhecimentos oferecidos pelas disciplinas – UR 6, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37

Mesmo com a prioridade da pesquisa declarada pelos egressos e confirmadas quando da observação dos objetivos do Programa de Pós-Graduação, estes afirmam nas Unidades de Registro, agrupadas nas Unidades de Contexto, que foram submetidos a experiências que contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior.

Não ocorreram manifestações de negatividade sobre o que se vivenciou nas disciplinas, fato que precisa ser considerado, visto a frequência em estas aparecem em quase todos os Programas de Pós-Graduação de outras Universidades.

Vale ressaltar ainda, que a Unidade de Contexto 2 – parcialmente, registrou algumas manifestações, ponto que requer uma verificação e alteração que melhore a condição oferecida.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

- UC 1:** Estágios e/ ou práticas docentes – UR 13, 30, 58, 63, 65, 66, 67
- UC 2:** Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 4, 21, 22, 38, 57
- UC 3:** Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 24, 40, 49, 62, 71
- UC 4:** Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 3, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 20, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 37, 39, 44, 45, 46, 47, 51, 59, 61, 68, 72, 75, 77, 78
- UC 5:** Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 1, 5, 34, 64
- UC 6:** Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 7, 35, 42, 52, 56, 70, 79
- UC 7:** Não experimentou nada ou poucas ações que favorecessem o desenvolvimento de habilidades para docência – UR 36
- UC 8:** Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 2, 6, 14, 15, 16, 18, 19, 23, 27, 41, 43, 48, 50, 53, 54, 55, 60, 73, 76, 80
- UC 9:** Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 28, 74

Sobre as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação, deve-se destacar que a Unidade de Contexto 1 – estágios e práticas docentes, apresentam poucos registros, em se tratando de um aspecto tão importante para formação do futuro docente de Ensino Superior, porém tal situação é amenizada com o elevado número de registro da Unidade de Contexto 8 – atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos e da Unidade de Contexto 4 – disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas.

As Unidades de Contexto 2, 3, 5, 6, 9, que se entende, mais específicas para o campo da pesquisa, apresentam vários registros, corroborando para suposição estabelecida, a de que priorizam-se mais as ações voltadas à pesquisa.

Cabe uma ressalva, a Unidade de Contexto 7 – não experimentou nada ou poucas ações que favorecessem o desenvolvimento de habilidades para docência apresentou um registro, mesmo em número único a menção ao mesmo é necessária, pois se desejam a melhoria das ações dos Programas de Pós-Graduação, todas as considerações precisam ser valorizadas.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

Unidades de Contexto

UC 1: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 23, 35, 47, 56, 60, 62, 66, 73

UC 2: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 3, 13, 38, 40, 43, 54, 71

UC 3: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 7, 27, 30, 31, 34, 45, 46, 57, 74, 76, 85

UC 4: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 22, 24, 37, 55, 59, 63, 64

UC 5: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 1, 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 28, 32, 33, 36, 41, 42, 44, 49, 50, 51, 52, 58, 67, 69, 70, 72, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86

UC 6: Não experimentou nada ou poucas ações que favorecessem o desenvolvimento de habilidades para pesquisa – UR 68

UC 7: Atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos – UR 21

UC 8: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 5, 8, 25, 26, 29, 39, 48, 53, 61, 65, 75, 77

Percebe-se que na quinta questão há uma concentração de registros na Unidade de Contexto 5 – contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa, visto sua especificidade para o desenvolvimento das habilidades para tal.

As demais Unidades de Contexto, exceção feita as Unidades 6 e 7, apresentam um equilíbrio de registros, numa distribuição que por ser diversificada favorece atingir o que se imagina como condição necessária para pesquisar.

A Unidade de Contexto 6 expressa que pouco ou quase nada foi realizado para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, o que não se julga ideal para um Programa de Pós-Graduação que busca formar pesquisadores.

Por sua vez a busca por atualização, ampliação e apropriação de conhecimento foi mencionada apenas uma vez nos registros da Unidade de Contexto 8, pouco para quem precisa manter-se constantemente atualizado em função do dinamismo da ciência.

Questão 6: Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

TABELA 50 – Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 11

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	7
Um bom pesquisador	5
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	20
Um indivíduo com horizontes profissionais ampliados	1
Uma pessoa melhor	1
Um professor melhor preparado	1

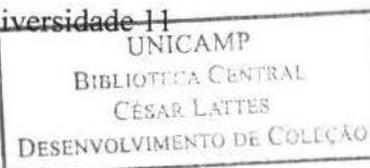
Sobre o que se adquiriu ao concluir o Programa de Pós-Graduação, 20 egressos responderam conquistar a condição de bons professores e bons pesquisadores, 7 egressos afirmaram conquistar o patamar de bons professores de Ensino Superior, enquanto 5 egressos julgaram ter adquirido ao final do processo a condição de bons pesquisadores.

Outros 3 egressos, dividiram suas opiniões, expressando assim, três condições: um indivíduo com horizontes profissionais ampliados; uma pessoa melhor; um professor melhor preparado.

Mesmo com a predominância de uma formação voltada à pesquisa, de uma forma ou de outra, boa parte dos egressos entende ter adquirido a condição de bons professores.

Questão 7: Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **e ao desenvolver suas ações** profissionais, pressupõe ter se tornado:

TABELA 51 – Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 11



MANIFESTAÇÃO	FREQUÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	12
Um bom pesquisador	0
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	22
Uma pessoa melhor	1

Ao responderem a sétima questão do questionário, os egressos da Universidade 11, quase que unanimemente afirmaram ser bons professores de Ensino Superior no exercício de sua função, refutando a idéia de que o Programa de Pós-Graduação prioriza a pesquisa, ou ainda, se este prioriza tais ações precisam urgentemente de uma revisão, visto que os docentes, no dia-a-dia profissional não sentem essa condição.

Os dados podem reforçar a afirmação, pois 12 egressos manifestaram ser bons professores de Ensino Superior, enquanto 22 egressos julgaram ser bons professores e pesquisadores, 1 egresso julga ser uma pessoa melhor, enquanto nenhum egresso assinalou a opção de bom pesquisador no desenvolvimento de ações profissionais.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

Unidades de Contexto

UC 1: Importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência – UR 1, 5, 6, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 36, 37, 38, 52

UC 2: Buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente – UR 4, 23, 28, 34, 40, 41, 43, 44

UC 3: Refletir sobre a condição humana e atuar profissionalmente considerando tal condição durante a intervenção – UR 8, 21, 22, 31, 46

UC 4: Refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento – UR 2, 3, 7, 10, 24, 26, 32, 33, 35, 42, 45, 47, 48, 49, 50

UC 5: Responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão – UR 9, 11, 12, 27, 29, 30, 39, 51

Se por um lado, a condição indicada pelos egressos no desenvolvimento de suas ações profissionais caminha no “ser um bom professor”, as contribuições para os futuros professores de Educação Física não revelam tal situação, não que as Unidades de Contexto estabelecidas não apontem esse desenvolvimento, mas algumas delas, julga-se, deveriam ser mais citadas, tais como a busca de conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente e a responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão, respectivamente Unidades de Contexto 2 e 5, o que não ocorreu como na Unidade de Contexto 1 – importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência.

Dessa forma, as contribuições refletem o que identificou-se nas respostas obtidas nas questões anteriores, de que ênfase na pesquisa sobrepuja a formação docente, indicando a necessidade de redimensionamento das ações do Programa de Pós-Graduação.

7.2.12 – Universidade 12

Questão 1: O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 52 – Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Universidade 12

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Exigência institucional	0
Busca de aperfeiçoamento profissional	3
Busca pela produção de pesquisa/ ciência	2
Ingressar como docente no Ensino Superior	1

O aperfeiçoamento profissional foi citado por 3 egressos do Programa de Pós-Graduação da Universidade 12, já a busca pela produção científica é mencionada por 2 egressos, enquanto inserir-se como docente no Ensino Superior foi a motivação de 1 egresso.

Questão 2: O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

TABELA 53 – Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Universidade 12

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Ações voltadas à pesquisa	5
A formação para docência no Ensino Superior	3
A simples especialização	0

Mesmo numericamente inferior aos demais Programas de Pós-Graduação, os egressos da Universidade 12 indicam que a prioridade foram as ações voltadas à pesquisa, mencionada por 5 egressos, enquanto 3 egressos destacam a formação docente como prioridade.

Entende-se como equilibrada as opiniões dos egressos sobre as prioridades estabelecidas no Programa, confirmando os objetivos estabelecidos no mesmo, tais como a formação que articula pesquisa e docência.

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

Unidades de Contexto

UC 1: Sim, devido o volume de informações e conhecimentos oferecidos pelas disciplinas – UR 1, 2

Sobre as contribuições das disciplinas para atuação como docentes no Ensino Superior não houve nenhum registro que desabonasse o Programa de Pós-Graduação, mas sim afirmações que manifestam a diversidade de possibilidades para o desenvolvimento do professor.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

UC 1: Estágios e/ ou práticas docentes – UR 3, 4, 5, 8, 9

UC 2: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 7, 10

UC 3: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 1, 2

UC 4: Participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo – UR 6

UC 5: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 7

As experiências para o desenvolvimento de habilidades para docência concentram-se nas Unidades de Contexto 1 – estágio e práticas docentes, indicando situações significativas para formação de professores.

Por sua vez, as trocas de experiências com docentes, Unidade de Contexto 2, e as trocas de experiências em grupos de estudos, Unidade de Contexto 4, também se apresentam como possibilidades para o desenvolvimento do ser professor, bem como a Unidade de Contexto 3 – disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas.

Por fim, a Unidade de Contexto 5 – contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa, apresenta um único registro, indicando que esse elemento não fora tão significativo no processo de aquisição de habilidades para docência.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

Unidades de Contexto

UC 1: Participação e/ou publicação em eventos científicos – UR 3, 4, 7

UC 2: Trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e Orientador – UR 6

UC 3: Disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas – UR 10

UC 4: Contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa – UR 2, 5, 8

UC 5: Elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação – UR 1, 9

Existe uma boa distribuição de experiências que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para pesquisa, um indicador considerável, tratando de pesquisa, de dinamismo, quanto mais diversificadas as possibilidades, maior a capacidade de atingir os docentes.

Assim, as Unidades de Contexto 1 e 4, respectivamente, participação e/ ou publicação em eventos científicos e contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa, apresentam o mesmo número de registros, seguida pela Unidade de Contexto 5 - elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação.

Por fim, as Unidades de Contexto 2 e 3, apresentam apenas um único registro cada.

Questão 6: Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

TABELA 54 – Condição adquirida após a conclusão do Programa de Pós-Graduação – Universidade 12

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	0
Um bom pesquisador	0
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	5

Ao observar os dados coletados junto aos egressos da Universidade 12, constata-se que todos, sem exceção julgam ter se adquirido a condição de bons professores de Ensino Superior e bons pesquisadores, fato até então não observado, demonstrando a articulação entre os pilares que sustentam a formação desses profissionais, a articulação entre pesquisa e docência.

Questão 7: Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e ao desenvolver suas ações profissionais, pressupõe ter se tornado:

TABELA 55 – Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Universidade 12

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	0
Um bom pesquisador	0
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	5

Outra vez os números surpreendem, pois não houve nenhuma alteração da condição adquirida ao final do Programa de Pós-Graduação para a condição percebida no exercício profissional, demonstrando que aquilo que foi experimentado ao longo do curso pelos egressos expressa a intencionalidade e a verdadeira informação para aqueles que participam do processo de formação.

Mas uma vez, a articulação entre pesquisa e docência apresenta-se como caminho trilhado pela Universidade para que atinja as metas estabelecidas.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

Unidades de Contexto

UC 1: Importância e incentivo à pesquisa e a produção científica como elementos para melhoria da docência – UR 1, 2, 8

UC 2: Buscar conhecimento, estudo, preparação, qualificação e atualização profissional constantemente – UR 4, 10

UC 3: Refletir sobre a condição humana e atuar profissionalmente considerando tal condição durante a intervenção – UR 7

UC 4: Refletir sobre a profissão e a ação profissional encontrando novas possibilidades para seu desenvolvimento – UR 3, 9

UC 5: Responsabilidade, compromisso, valores, ações e posturas necessárias para o exercício da profissão – UR 5, 6

As contribuições para formação do futuro professor de Educação Física estão bem distribuídas nas Unidades de Contexto, sem ênfase em uma ou outra, indicando equilíbrio no pensamento daquilo que deve ser oferecido ao futuro profissional.

Deve-se ressaltar que o número de Unidades de Registro não foi tão elevado, porém representativamente refletem a condição da Universidade que se está discutindo.

7.3 Categorização das Unidades de Contexto dos Objetivos dos Programas de Pós-Graduação

A partir do que foi identificado como Unidades de Registro e apresentado nas respectivas Unidades de Contexto dos objetivos manifestados pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil, entende-se que a análise, visto a pequena quantidade de registros e, por consequência, quantidade menor ainda de Unidades de Contexto, torna-se complexa, bem como a elaboração de Categorias que possam abarcar as Unidades de Contexto. Assim, apresentar-se-ão as Unidades de Contexto encontradas e a frequência com que aparecem em cada um dos Programas, sem categorizá-las, visto a dificuldade em agrupar tais Unidades.

TABELA 56 – Unidades de Contexto e a frequência com que aparecem em cada Programa de Pós-Graduação

Unidades de Contexto	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	Total
1 - Formação para ações voltadas à pesquisa	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	11
2 - Formação para docência no Ensino Superior		X			X	X	X	X	X			X	7
3 - Formação articulada entre docência e pesquisa			X	X				X	X		X	X	7
4 - Formação e afirmação de valores humanos				X									1

Pode-se observar claramente que a Unidade de Contexto 1 – formação para ações voltadas à pesquisa é mencionada em 11 Programas de Pós-Graduação, enquanto a Unidade de Contexto 2 – formação para docência no Ensino Superior é citada 7 vezes, por sua vez a formação articulada entre docência e pesquisa, Unidade de Contexto 3, o que entende-se como um procedimento mais interessante, considerando a abrangência que esse pode ter, foi mencionada apenas em 7 Programas de Pós-Graduação, inclusive em 2 Programas que já conferiam ênfase à pesquisa, Universidades 3 e 11.

Esses dados reforçam o que Masetto (1998) afirma ter sido a maior contribuição dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* para o Ensino Superior, resolveram o problema da pesquisa, formando profissionais com competência científica, mas a aquisição da competência docente continua relegada ao amadorismo, o que refuta as afirmações de Tani (2000) e Kokubun (2003; 2006) que destacam que os Programas de Pós-Graduação em Educação Física sempre valorizaram sobremaneira a formação docente e, de certa forma, desconsideraram a pesquisa.

Dessa forma, Masetto (1998) ressalta que a competência para docência não é adquirida, pois se entende que não seja tão necessária quanto a competência para pesquisa, visto que a formação inicial deve dar conta dessa questão, porém acaba-se esquecendo que o ensino técnico sobrepuiu o aspecto didático-pedagógico durante a formação inicial.

Pode-se constatar que falta coerência nos Programas de Pós-Graduação ao organizar os objetivos que buscam atingir, o que acaba comprometendo o processo de formação dos alunos

que recebem, deixando muitos deles “perdidos”, sem saber ao certo que caminho rumar, tornam-se suscetíveis ao mundo da pesquisa, pois julga-se que a docência não requer as competências que a pesquisa exige ou mesmo que para essa função, basta entrar numa sala de aula e começar a falar sobre os conhecimentos que adquiriram em seus respectivos cursos, não se preocupando em transformar a informação de forma a torná-la acessível aos alunos.

Tani (2000) e Kokubun (2003; 2006) perpetuam a consideração anterior ao afirmarem que preferem um pesquisador que ensine do que um professor que pesquise, oferecendo à pesquisa uma importância muito maior do que a docência.

Pimenta e Anastasiou (2002) discordam dessa afirmação, pois entendem que os profissionais ao se inserirem nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* deparam-se com a realidade da pesquisa, porém ser docente vai muito além disso, exige método e técnica de ensino e não de pesquisa.

Formam-se assim, cada vez mais profissionais detentores de um conhecimento específico e extremamente técnico, que se apresenta como algo muito complexo e distante do universo dos alunos dos cursos de graduação. Falta-lhes a capacidade didática e pedagógica de transformar a especificidade e a técnica numa informação acessível para os alunos.

Vasconcelos (1996) destaca que é muito comum encontrar no imaginário social a idéia de que o bom professor de Ensino Superior é o “transmissor” de conhecimento e informação, porém muitas vezes, a relação entre a ciência e a realidade nas quais cada aluno será inserido não existe.

Dessa forma, o que é “transmitido” para os alunos perde-se no vazio, pois esses não atribuem significado para o que receberam, logo, o que não tem significado é descartado.

Masetto (1998) e Pimenta e Anastasiou (2002) relatam que falta aos docentes de Ensino Superior domínio pedagógico para exercer a função de professor e que o conhecimento específico da área de cada um não é suficiente para inserção nesse nível de ensino.

Pimenta e Anastasiou (2002), entendem que a condição de professor exige capacidade de adaptabilidade, visto a constante imprevisibilidade do ato docente, o que muitas vezes não pode ser adquirida por meio da pesquisa.

Por sua vez, a Unidade de Contexto 4 – formação e afirmações de valores humanos é destacada apenas pela Universidade 4, curiosamente essa Instituição não menciona objetivos isolados à pesquisa ou docência, mas a articulação entre ambos, sugerindo a possibilidade de

contemplar tanto uma quanto outra, proporcionando uma formação humana, tão necessária na atual conjuntura educacional brasileira.

A articulação entre pesquisa e ensino, em outras palavras, já havia sido mencionada por Pimenta e Anastasiou (2002), quando relatam que as competências para docência e as competências para pesquisa são distintas, porém não significa que sejam excludentes, ou seja, o professor deve ser capaz de aliar conhecimento técnico à didática, para que assim possa desempenhar de forma articulada sua função.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001) destacam que no desenvolvimento das ações docentes, o profissional não deve esquecer das ações investigativas.

Entende-se assim, que o equilíbrio entre ensino e pesquisa deve ser constante e amplamente desenvolvido pelos Programas de Pós-Graduação de forma a qualificar cada vez mais o docente do Ensino Superior.

7.4 Categorização das Unidades de Contexto das Questões Abertas Respondidas pelos Egressos dos Programas de Pós-Graduação e Apresentação dos Dados Gerais das Questões Fechadas

Optou-se por apresentar as Categorias geradas a partir das Unidades de Contexto de forma integrada, para que assim, um panorama geral possa ser visualizado e não particularizando o que foi encontrado nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Apresenta-se ainda, uma descrição geral dos dados obtidos nas questões fechadas do questionário, permitindo a visualização ampliada dos diversos aspectos que compunham o instrumento. Vale ressaltar que as discussões estabelecidas anteriormente no âmbito de cada grupo de egressos e do respectivo Programa de Pós-Graduação já foram realizadas, considerando a particularidade de cada uma delas, não havendo intenção de generalizar os dados para um contexto favorável ou desfavorável, mas apresentando apenas uma visão geral do que se obteve.

Questão 1: O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 57 – Motivação para buscar Programa de Pós-Graduação – Todas as Universidades

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Exigência institucional	32
Busca de aperfeiçoamento profissional	213
Busca pela produção de pesquisa/ ciência	113
Tornar-se docente de Ensino Superior	25
Outras	7

De forma geral, a busca pelo aperfeiçoamento profissional foi o aspecto que mais motivou os egressos a buscarem o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* o que permite pressupor que a pesquisa, necessariamente, não foi o objetivo principal a ser atingido e, conseqüentemente, a busca pelo aperfeiçoamento profissional não seja, para muitos, a possibilidade de ser ou melhorar sua docência no Ensino Superior.

Dessa forma, faz-se necessário um estudo específico para cada um dos aspectos abordados, para que não se cometam equívocos desnecessários.

Questão 2: O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

TABELA 58 – Prioridades do Programa de Pós-Graduação – Todas as Universidades

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Ações voltadas à pesquisa	246
A formação para docência no Ensino Superior	126
A simples especialização	19

Percebe-se, de maneira geral, que para boa parte dos egressos as ações voltadas à pesquisa foram prioridades dos Programas de Pós-Graduação.

Considerando os dados obtidos junto aos objetivos declarados pelos Programas de Pós-Graduação, não há como desconsiderar que estes vêm cumprindo com o que se propõem,

mas entende-se que a formação para docência em nível superior precisa ser discutida, visto a necessidade de mão-de-obra qualificada para o nível em questão.

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

TABELA 59 – Categorias e respectivas quantidades de Unidades de Contexto da Questão 3 em cada Programa de Pós-Graduação

Categorias	Universidades												Total
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	
1 - Contribuições Positivas	3	4	3	2	3	3	2	2	3	3	2	1	31
2 – Poucas Contribuições	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11
3 - Contribuições Negativas	4	2	3	2	2	1	2	2	0	1	0	0	13

Ao observar as Categorias geradas a partir das respostas dos egressos para a terceira questão, percebe-se que as contribuições positivas, oferecidas pelas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ocorrem em maior proporção, sugerindo assim possibilidades para o desenvolvimento de habilidades para docência no Ensino Superior.

Porém, não há como desconsiderar que as poucas contribuições ou mesmo as contribuições negativas estejam presentes durante o desenvolvimento das disciplinas, fato que indica a necessidade de uma reestruturação de tais práticas, visto que os objetivos propostos pelos Programas de Pós-Graduação apontam uma formação que contemple tanto a pesquisa como a docência.

Considera-se que esse aspecto pode ser um dos que suscita a discussão sobre a falta de conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem que muitos docentes têm quando ingressam no Ensino Superior, sinalizando que dominam “suas especificidades” ou como Arroyo (2000) afirma, seus “quintais de conhecimento” e esquecem da necessidade de entender as condições e necessidades em que cada aluno se desenvolve.

Essa especialização do conhecimento acaba por aprisionar o professor num universo em que apenas ele reside e cada vez mais o domina, no qual o acúmulo de conhecimento é o que basta para o desenvolvimento das ações profissionais, o que para Morin (1990; 2001; 2002a;

2002b), Masetto (1998; 2003), Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou (2002) e Pereira (2005) não significa competência para ensinar, visto que conhecimentos e informações acumuladas não são os únicos elementos para ser docente.

Assim, e por serem professores os responsáveis pelas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, mais do que um “amontoado” de informações que cada um domina, deve-se proporcionar, no âmbito de cada disciplina, a possibilidade de aquisição de conhecimentos necessários e de que forma apropriar-se e torná-lo acessível a todos, sem fragmentá-lo e sem desconsiderar sua relação e importância no contexto em que se insere, garantindo assim, sua complexidade e não a fragmentação.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

TABELA 60 – Categorias e respectivas quantidades de Unidades de Contexto da Questão 4 em cada Programa de Pós-Graduação

Categorias	Universidades												Total
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	
1 - Ações totalmente voltadas à pesquisa	3	2	2	2	2	1	1	3	3	2	3	1	25
2 - Ações totalmente voltadas à docência	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
3 - Ações voltadas à pesquisa e a docência	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	45
4 - Ações não voltadas à pesquisa e a docência	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	5

As Categorias que emergem das Unidades de Contexto que identificam as contribuições dos Programas de Pós-Graduação para formação de habilidades para docência revelam que as ações que articulam pesquisa e docência ocupam um espaço significativo, mas

não há como negar, mesmo nessa questão, específica para docência que existe uma tendência muito forte de atividades voltadas apenas à pesquisa, inclusive numericamente.

Dessa forma, entende-se que a pequena valorização em termos quantitativos, mesmo sabendo que isso requer análises mais específicas, compromete a formação dos futuros egressos, principalmente se unirem-se as Categorias 1 – ações voltadas à pesquisa e 3 – ações voltadas à pesquisa e a docência, apontando uma ênfase muito grande à pesquisa.

O que se obteve nessa questão reforça o que se observou quando da apresentação e análise dos objetivos dos Programas de Pós-Graduação, ou seja, a priorização da pesquisa, mesmo em questionamento tão específico como este, isto é, quais experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

Anastasiou (2002) afirma que muitas vezes falta reconhecer a ação do professor de maneira profissional, ou seja, oferecer oportunidades de desenvolvimento para o fazer pedagógico.

Assim, as poucas oportunidades que muitos docentes têm resumem-se a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, pouquíssimo para quem deseja uma qualificação adequada.

Seria oportuno identificar quais os Programas de Pós-Graduação oferecem disciplinas voltadas a essa necessidade, ou mesmo como os professores, no âmbito das disciplinas, desenvolvem tais aspectos, porém poucos Programas divulgam suas disciplinas nos *sites* ou outra forma de divulgação de suas ações, o que acaba fragilizando tal análise. Porém, as poucas manifestações de alguns egressos e que foram apresentadas nas Unidades de Registro relatam a presença de disciplinas com o nome de Docência ou Metodologia do Ensino Superior, ou ainda, os Estágios Docentes, principalmente como uma tarefa daqueles que recebem algum tipo de bolsa de órgãos de fomento à pesquisa, como se apenas esses alunos tivessem a necessidade de experimentar essa atividade.

Essas experiências de docência são muito importantes para a constituição do “ser professor” e precisam ser valorizadas pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* como um momento em que o aluno tem a oportunidade de vivenciar situações similares as que irá encontrar futuramente, permitindo discussões e reflexões sobre o seu fazer profissional.

A figura do professor do Programa e demais participantes auxiliará na observação das ações profissionais, no sentido de solucionar pequenos desvios que toda e qualquer pessoa está sujeita.

Vale ressaltar que não se espera a adoção de modelos de disciplinas que desenvolvam ações para formação de professores para o Ensino Superior, mas a busca de reflexões do agir docente, considerando Pimenta e Anastasiou (2002) quando afirmam que o método de ensino depende da concepção de mundo, sociedade, conhecimento e da própria forma de ensinar, entendendo que não existem fórmulas prontas, mas a aquisição da capacidade de adaptação às necessidades.

Para Veiga (2006) o ingresso de professores no Ensino Superior deve ocorrer por meio do acompanhamento de professores mais experientes, estágios orientados e eventos que permitam um aperfeiçoamento para o desenvolvimento de ações futuras.

A partir das Unidades de Registro identificadas percebe-se que alguns alunos fazem referência ao Estágio Docente ou a substituição e/ ou acompanhamento de professores em suas respectivas disciplinas, porém isso não é freqüente ou algo que se percebe, pelas manifestações dos alunos, instituído, aliás em alguns registros nota-se que muitos docentes “colocam” seus “orientandos” para atuarem em seu lugar e, assim, pressupõe-se, desenvolverem outras atividades.

Entende-se que essa condição expõe e dificulta o desenvolvimento do futuro professor e, obviamente, coloca em risco a aprendizagem dos alunos da Instituição de Ensino Superior.

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que diversos temas/ assuntos podem ser abordados em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* ou na capacitação de docentes que já atuam no Ensino Superior e que favorecem o desenvolvimento de uma conduta profissional mais adequada, que abrangem desde o sentido da Universidade no contexto atual, passando pela compreensão da relação entre professor, aluno e conhecimento, até a estruturação curricular dos cursos e como esta deve se constituir de forma a integrar os conhecimentos e ações necessárias para o desenvolvimento profissional.

Outra Categoria constituída a partir da Análise de Conteúdo foi: ações não voltadas à pesquisa e a docência, Categoria 4, que apresenta algumas manifestações negativas dos Programas de Pós-Graduação, demonstrando que em certos momentos do curso nem a formação voltada à pesquisa nem a formação voltada à docência foram exploradas e/ ou observadas pelos

egressos, o que justifica a dificuldade que muitos tiveram em identificar experiências que favoreceram a aquisição de habilidades para o exercício da docência.

Essa constatação é muito pior do que todas as outras até então observadas. Se um Programa de Pós-Graduação, a partir das experiências oferecidas aos alunos, não consegue aproximar suas ações da pesquisa ou da docência, a que se presta? Para que existe?

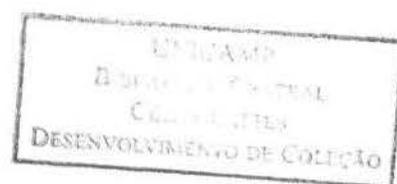
Todos esses dados contrapõem-se as afirmações de Tani (2000) e Kokubun (2003; 2006), visto que os autores julgam que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física sempre priorizaram a formação de professores e não a formação para pesquisa.

Entende-se que o fato dos egressos dos Programas de Pós-Graduação inserirem-se nos cursos superiores de Graduação em Educação Física não significa que tal formação ofereça os requisitos necessários para atuação docente, essa condição é apenas uma exigência, muitas vezes, burocrática, cartorial e legalista.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

TABELA 61 – Categorias e respectivas quantidades de Unidades de Contexto da Questão 5 em cada Programa de Pós-Graduação

Categorias	Universidades												Total
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	
1 – Ações totalmente voltadas à pesquisa	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	37
2 - Ações totalmente voltadas à docência	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	7
3 - Ações voltadas à pesquisa e a docência	4	3	4	4	4	4	2	3	4	3	4	2	41
4 - Ações não voltadas à pesquisa e a docência	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	4



Diferentemente das Categorias identificadas na quarta questão, pode-se verificar que as ações voltadas à pesquisa ocupam um espaço considerável se comparada às ações voltadas a docência, visto a especificidade da pergunta.

Porém, deve-se ressaltar em se tratando de uma questão específica de experiências oferecidas para aquisição de habilidades voltadas apenas à pesquisa, houve uma identificação maior nesse campo, indicando que essas ações apresentam-se mais fundamentadas no decorrer das atividades do Programa de Pós-Graduação.

Percebe-se que aquilo que a Capes (2006a) chama de capacitação de recursos humanos traduz-se em formação de pesquisadores, ou pelo menos é isso que vêem “recomendando” como Programas de Pós-Graduação, confirmando os apontamentos de Pimenta e Anastasiou (2002) que destacam que as possibilidades oferecidas nesses cursos possibilitam a formação de pesquisadores.

Pressupõe-se que esses dados sejam os que aqueles que defendem a “bandeira” da pesquisa enquanto finalidade dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* queiram ver, ou seja, priorização da produção científica.

Sabe-se que a produtividade de um Programa de Pós-Graduação está atrelada a capacidade que os respectivos docentes têm em produzir “artigos originais”, porém como Kokubun (2003) relata, a produtividade da Educação Física está abaixo dos níveis nacionais. Dessa forma, os docentes precisam aumentar a produtividade, o que está intimamente ligado aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos/ orientandos dos professores do Programa, que muitas vezes tem seus nomes vinculados às pesquisas desenvolvidas pelos alunos, daí justifica-se que ações sejam voltadas às pesquisas e suas especialidades, não restando momentos de reflexão e discussões amplas das ações que futuramente poderão ser desenvolvidas como docente. Não existe espaço para a complexidade do conhecimento, mas sim para a fragmentação deste, o que gera professores especializados num único assunto.

Vasconcelos (1996) cita que é comum encontrar a figura de professor que conhece determinado assunto, mas não tem compromisso nenhum em estabelecer relações entre o que conhece e o que ensina aos seus alunos ou mesmo a realidade que pertencem.

Anastasiou (2002) afirma que por mais que o futuro professor tenha conhecimento aprofundado numa determinada área, nada garante que esteja preparado para favorecer o

aprendizado de seus alunos ou mesmo lidar com os problemas que surgem na sala de aula, visto sua imprevisibilidade.

Para Pimenta e Anastasiou (2002) o método de pesquisa surge de um problema e geralmente já existe. A docência por sua vez, não tem métodos definidos, busca adequação de acordo com a situação.

Assim, não se pode afirmar que ao objetivar a formação de um pesquisador, essa condição permitirá a formação de um docente de Ensino Superior, visto a especificidade de cada uma dessas ações.

Dessa forma, se a organização das ações voltadas à pesquisa está melhor estruturada, isso não deixa de ser um indicativo de que pensa-se mais nesse aspecto do que na formação para docência, ou mesmo de que essas ações ocorrem, algumas vezes, de maneira inconsciente, sinalizando a falta de preparo e condições desorganizadas e sem articulação dentro do que os Programas de Pós-Graduação propõem, ou seja, as ações voltadas à formação docente simplesmente “acontecem”, diferentemente das ações voltadas à pesquisa.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001) reforçam as considerações anteriores ao afirmarem que a competência técnica de uma determinada área de conhecimento, obtida por meio da pesquisa, é pouco para quem atuará diretamente na formação de outros profissionais, o que Chauí (2001) complementa ao afirmar que muitas vezes ocorre a “circulação” e não a compreensão da informação e do conhecimento.

Essa informação e conhecimento precisam ser entendidos numa perspectiva integrada, o que muitas vezes a pesquisa, específica, fragmentada e pontual não permite. Deve-se buscar a compreensão do conhecimento de forma abrangente, total, complexa (VEIGA, 2000; MORIN, 2001), superando os “quintais de conhecimento” outrora destacado por Arroyo (2000).

Olhar para o conhecimento apenas com as lentes do mundo científico empobrece a sua possibilidade de inserção social e de elemento pedagógico. Mas o olhar pedagógico é algo que pode ser trabalhado, porém para além da limitação das especificidades técnico-instrumentais.

Por fim, surgem dúvidas acerca da formação do docente que passa por um processo de formação voltada à pesquisa, como compreender a natureza das relações humanas, da discussão, da reflexão, dos valores sociais, tão necessários à atuação do profissional se a busca pela produção científica fecha, ou limita muitas vezes, a possibilidade de compreensão dessa realidade?

Espera-se que a formação voltada à pesquisa considere todas as dimensões do ser humano, bem como esses se apropriam das informações e dos conhecimentos produzidos socialmente, numa relação que supere a perspectiva do pesquisador-professor que ensina e do aluno que aprende, valorizando tanto a docência quanto a pesquisa.

Questão 6: Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

TABELA 62 – Condição adquirida após concluir Programa de Pós-Graduação – Todas as Universidades

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	26
Um bom pesquisador	64
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	187
Um professor e um pesquisador em formação/ iniciante	10
Não acrescentou nada para formação docente ou de pesquisador	2
O Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> tem uma estrutura frágil, deficitária	4
Outras	11

Ao considerar as respostas dos egressos nas questões anteriores, abertas e fechadas, percebe-se que mesmo com a priorização da pesquisa, apontada por eles e identificada na análise dos objetivos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, boa parte dos egressos, ao concluir seus estudos, julga ter adquirido a condição de bons professores, somando os 26 egressos que entendem ter atingido a condição de bom professor com os 187 egressos que pressupõem ter conquistado a condição de bom professor e bom pesquisador, indicando que a apropriação de conhecimento pela pesquisa é um fator que contribui para o desenvolvimento da condição docente.

Essa percepção do docente sobre sua própria condição pode ser considerada frágil, pois analisa a situação a partir do seu próprio olhar, desconsiderando quem recebe esse tipo de serviço, no caso o aluno.

Assim, torna-se necessário um olhar mais cuidadoso para essas questões, perspectivando o desenvolvimento de estudos futuros.

Questão 7: Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e ao desenvolver suas ações profissionais, pressupõe ter se tornado:

TABELA 63 – Condição observada ao desenvolver ações profissionais – Todas as Universidades

MANIFESTAÇÃO	FREQÜÊNCIA
Um bom professor de Ensino Superior	61
Um bom pesquisador	30
Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador	189
Um professor e um pesquisador em formação/ iniciante	6
Não acrescentou nada para formação docente ou de pesquisador	2
O Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> tem uma estrutura frágil, deficitária	1
Outras	16

A condição que os egressos julgam ter no desenvolvimento das ações profissionais, permanece, em boa parte, semelhante a questão anterior, visto que 189 egressos entendem ser bons professores e bons pesquisadores, apenas dois egressos a mais do que a sexta questão.

Ser um bom professor de Ensino Superior tem um aumento considerável, passando de 26 para 61 egressos, ampliando o número de egressos que, atualmente e no desenvolvimento de sua profissão, julgam ser bons professores, totalizando 250.

Ser um bom pesquisador, ao contrário de ser um bom professor de Ensino Superior, foi apontado como uma condição observada no desenvolvimento das ações profissionais por 30 egressos, 34 a menos do que na questão anterior.

Esses dados podem sugerir que esses profissionais reconheçam que ser professor e/ ou pesquisador requer tempo e dedicação a tais tarefas, por conseguinte, o cotidiano de ser professor pode estar mais presente do que o cotidiano da pesquisa, o que gera alteração nos dados.

Vale ressaltar que muitas Instituições de Ensino Superior não tem pesquisa, dificultando o desenvolvimento e atualização constante desses profissionais.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

TABELA 64 – Categorias e respectivas quantidades de Unidades de Contexto da Questão 8 em cada Programa de Pós-Graduação

Categorias	Universidades												Total
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	
1 - Busca pela pesquisa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
2 - Busca de capacitação profissional	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
3 – Valores e conduta profissional	2	2	1	2	1	2	0	2	2	2	2	2	20

Sobre as contribuições que os egressos dos Programas de Pós-Graduação podem oferecer aos futuros professores de Educação Física, tem-se um quadro de categorias, aparentemente equilibrado, entre a busca pela pesquisa, a busca de capacitação profissional e valores e conduta profissional, respectivamente Categorias 1, 2 e 3, o que de certa forma pode ser significativo para formação de professores, visto a diversidade de situações que serão disponibilizadas aos mesmos ao longo do processo formativo.

Esse equilíbrio, aparentemente demonstrado, pode indicar que as experiências advindas da formação no Programa de Pós-Graduação, necessariamente, não foram incorporadas da maneira que os próprios condutores dos Programas esperavam, nem da forma como os egressos almejavam, mas refletem na prática o que foi agregado à sua atuação e necessidade profissional e daqueles que recebem seus serviços, no caso, os alunos.

Pode-se afirmar que existe um hiato entre o que se estabelece como metas e que é aproveitado na prática, ou seja, a significação do que se vivenciou somente será percebida quando o contexto de atuação solicitar, o que por vezes pode tornar muitas das informações recebidas descartáveis.

Esse descarte pode ocorrer pelos próprios egressos ou pelas situações cotidianas que surgem, isto é, a realidade profissional e, por conseguinte, as Instituições de Ensino Superior querem profissionais “titulados”, mas muitas vezes não o que este fez para obter seu título, o que acarreta um descarte quase que automático daquilo que se produziu no Programa de Pós-Graduação.

Essa condição foi apontada por Pimenta e Anastasiou (2002) como um dos problemas da docência no Ensino Superior, ou seja, os professores chegam a esse nível de ensino e precisam adequar-se a realidade do curso, que na sua maioria apresentam ementários e conteúdos determinados, precisando apenas de alguém que o cumpra satisfatoriamente, o que torna a ação docente individualizada, isolada, pouco significativa.

Ao expandir o Ensino Superior no Brasil estabeleceram-se metas quase impossíveis de serem cumpridas, visto a dificuldade de acesso que muitos têm aos níveis mais superiores de ensino, e quando a esse patamar atingem, existe uma completa fragmentação do conhecimento, tornando-o especializado e pouco contributivo aos processos de formação superior inicial, em que muitos egressos desses Programas se inserem.

Obviamente que as contribuições que o professor de Ensino Superior pode oferecer ao graduando de um curso de Educação Física podem ir além das experiências obtidas nos Programas de Pós-Graduação, muitas delas derivam dos valores de vida agregados ao longo de sua formação pessoal, mas é perceptível que o incentivo à pesquisa é fruto da formação acadêmica obtida, pelo menos é o que se observa nas respostas desses egressos, tendo em vista suas respectivas respostas. Assim, não é de estranhar que as contribuições voltadas à formação pessoal e compromisso destes para com seus alunos possa ser um valor agregado das experiências de vida de cada um, considerando as respostas obtidas dos egressos e apresentadas na pesquisa.

Entende-se que formar formadores é mais do que dotá-los de competência técnica para pesquisa, mas muni-los de humanidade, sensibilidade, didática e pedagogia necessárias ao exercício de formar professores, o que julga-se uma tarefa árdua e que requer muito cuidado, tendo em vista, os problemas de um passado de formação não muito distante e um tanto quanto presente.

Dessa forma, Masetto (2003) afirma que o docente de Ensino Superior deve conceber a aula e, conseqüentemente suas contribuições para os futuros professores, como um momento de

convivência humana, espaço de discussão, momento de debates do cotidiano e das realidades de cada um, possibilidade de crescimento coletivo, e porque não arrisca-se afirmar, a aula como um momento de construção de conhecimento.

Ao portar-se dessa maneira, valorizando a realidade humana, significa que o professor compreendeu seu papel social (ABREU; MASETTO, 1998) e assumiu sua função de mediador entre o aluno e conhecimento, criando um espaço agradável e seguro para aprendizagem dos futuros professores. (MASETTO, 2003).

Como os Programas de Pós-Graduação podem contribuir para a atuação dos futuros docentes de Ensino Superior?

Oferecendo reflexões que saiam do plano da pesquisa e voltem seu olhar para o campo da docência, ou pelo menos articulem a pesquisa à docência, pois a segunda necessita da primeira, porém a primeira nem sempre solicita os conhecimentos advindos da segunda.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse momento do trabalho é sempre um dos mais esperados, porém um dos mais complexos de ser elaborado: como iniciar, de onde partir?

Dessa forma, ao atribuir o nome “Considerações Finais e Conclusão” julga-se entender a incompletude de qualquer trabalho que transite no âmbito das pesquisas qualitativas, mas que não pode eximir-se de emitir as conclusões sobre o que se pesquisou.

Ao iniciar tal etapa deve-se esclarecer que se buscou responder a muitos questionamentos levantados durante todo trabalho, por se considerar que estes conduzam a reflexões, que de maneira inicial, fecham um ciclo que foi aberto com o desenvolvimento do presente estudo.

Algumas respostas são apresentadas de forma mais incisiva e direta, visto os resultados encontrados, outras de maneira mais cuidadosa, pois como toda pesquisa, várias questões não podem ser totalmente respondidas e muitas outras indagações surgem no desenvolvimento do trabalho.

Dessa forma, iniciam-se tais considerações apresentando algumas respostas aos seguintes questionamentos: Que Ensino Superior se deseja? Que Universidade se deseja? Quais condições de ensino são necessárias para melhoria da condição do Ensino Superior no Brasil?

O que foi encontrado e apresentado nesse estudo possibilita entender que ainda se busca uma Universidade e um Ensino Superior que atenda aos interesses de uma parcela pequena da população, pelo menos no caso específico da área da Educação Física, pois o que se observou nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* é que ocorre uma forte tendência para formação voltada à pesquisa, enquanto formação para a docência fica em segundo plano, o que leva a considerar que “as massas” que participam como alunos nos cursos de graduação receberão informações de professores/ docentes que poderão demonstrar poucas condições pedagógicas para atentar aos problemas da vida cotidiana profissional ou mesmo da profissão que cada um desempenhará no futuro, tendo em vista as prioridades estabelecidas no âmbito de cada Programa. Tal postura pode acarretar problemas de formação dos futuros profissionais para que desenvolvam uma atuação profissional competente, o que afetará diretamente a sociedade em que vivemos, como beneficiária dessa intervenção.

Portanto, pensar numa Universidade e Ensino Superior melhor requer que todos os níveis e variáveis intervenientes sejam identificadas, estudadas, analisadas, discutidas e melhor adequadas, além de proporcionar que possam atender as necessidades básicas para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Afinal, de nada adiantará massificar o Ensino Superior no país, se a mão-de-obra que atuará como docente nessa esfera de trabalho não estiver munida de competência suficiente para desempenhar suas ações e conseqüentemente ampliar a capacidade de produção e prestação de serviços qualitativos à população, ou será que massificar o Ensino Superior significa levar a possibilidade de acesso a todos independente das condições que são oferecidas, como o que se observa empiricamente na realidade atual? Entende-se que essa situação ao se difundir no universo da formação profissional não trará nada de substancial ao crescimento do país, podendo mesmo comprometer o seu desenvolvimento cultural e tecnológico.

Dessa forma, faz-se necessário repensar as políticas de expansão do Ensino Superior brasileiro que acabam por deteriorar, ainda mais a qualidade, principalmente das Instituições de Ensino Superior privadas, que oferecem todo e qualquer tipo de curso, sem se preocupar com a formação de seus professores e se estes reúnem conhecimentos, qualidades, competências e responsabilidades necessárias para ocupar o lugar que ocupam e ainda se buscam alguma forma de se superar, visando atender e suprir as necessidades de seus alunos, seja por meio da inserção em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, apesar de se ter identificado que alguns desses Programas contribuem menos do que deveriam para a melhoria da qualidade da formação dos docentes de Ensino Superior ou ainda na busca de melhor qualificação através da possível inserção como agentes diretos na construção de um Projeto Político Pedagógico capaz de sustentar um ideal de curso e um perfil profissional que a sociedade necessita e deseja.

Entende-se que a expansão desenfreada do Ensino Superior não poderia ter ocorrido sem a adequada formação de contingente profissional para compor o corpo docente e daqueles que administram esse nível de ensino, as Instituições de Ensino Superior. Assim, esses profissionais/ docentes poderiam obter informações e formação relevantes para sua atuação, no caso específico, nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que deveriam dispor de adequada competência docente e material para atender e resolver tais situações, considerando a necessidade de expansão, no caso a formação de docentes para o Ensino Superior.

Deve-se destacar ainda que nesses Programas de Pós-Graduação metas são estabelecidas sem que sejam levadas em consideração as condições acadêmicas daqueles que irão ingressar, oferecendo um tempo exíguo para mestrandos e doutorandos concluírem todo processo, levando-os a desenvolver essa formação de maneira inadequada, com pouca dedicação, sem que se assuma um exclusivo compromisso com a qualidade, o que por conseqüência, não permite que os objetivos, tanto do aluno como do programa possam ser atingidos, o que gerará efeitos, certamente prejudiciais, para todos os segmentos envolvidos, mas principalmente para o processo de formação acadêmica desenvolvida nos cursos de Graduação em Licenciatura, visando a preparação dos futuros profissionais que atuarão na formação de crianças e jovens quando de suas intervenções no ambiente escolar como professores de Educação Básica. Essa condição foi em algumas respostas dos egressos, quando apontam que as contribuições dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que freqüentaram não favoreceram o desenvolvimento de habilidades para o exercício da docência, uma vez que se preocupam mais com a produção de pesquisa do que com a preparação para a docência.

Dessa forma, a pesquisa que deveria ser “um dos elementos” da formação do docente no Ensino Superior, porém não o único e quiçá nem mesmo o mais importante, torna-se o aspecto mais evidenciado no âmbito dos Programas de Pós-Graduação, quando por diversas razões considera-se que se o desenvolvimento de capacitação para a pesquisa e para a docência não estiver atrelado, pouco frutífera será a ação dos egressos desses Programas no desenvolvimento de suas atuações enquanto docentes e, menor ainda, serão as contribuições que poderão oferecer aos seus alunos, futuros professores.

Daí surge a necessidade de se buscar oferecer respostas a outro questionamento levantado no texto: E a Educação Física, como se situa nesse contexto tão complexo e repleto de interferências que geralmente ocorrem nos Programas de Pós-Graduação e que além disso ainda conta com pouco espaço de tempo para o entendimento de sua ação prática como algo significativo para a sociedade?

Inicialmente, compreende-se que se a prática da Educação Física está presente nas escolas, isso significa que a mesma tem importância cultural e social na formação da juventude, independente da forma como existe, seja devido a identificação de sua importância ou por imposição legal, visto que o simples fato de discuti-la de tal forma implica no reconhecimento da sua condição e do seu significado.

Percebe-se muitas vezes que na Educação Física, como em outras áreas, mas dessas não se pretende tratar ou oferecer qualquer manifestação, pois não estão em discussão neste estudo, falta um entendimento mais claro sobre o papel, conhecimento e responsabilidades que os professores da disciplina Educação Física Escolar devam desempenhar e desenvolver no cumprimento de suas tarefas diárias, fato que deriva de uma formação profissional deficiente ou inadequada, como vários estudos já apontaram (ANDERÁOS, 1998; BORGES, 1998; DACOSTA, 1999; MOREIRA, 2002; TOJAL, 1995; 2000; 2005).

Assim, a existência do reconhecimento de que a formação de professores de Educação Física não vem atendendo as necessidades do campo de atuação, significa que os respectivos cursos que os preparam, ou seja, os Cursos Superiores de Graduação precisam ser repensados, reorganizados e melhor desenvolvidos como vários estudos já destacaram. Porém refletir sobre “o que” o aluno deve saber não permite afirmar que mudanças ocorrerão, pois modificar a formação implica numa reestruturação da “formação do formador”, isto é, porcentagem deles, devido aos aspectos legais estabelecidos pela regulamentação emanada do Ministério de Educação deve possuir pelo menos o mestrado, e por essa razão frequentaram Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e como já anteriormente observado neste estudo, tais cursos apresentam deficiências em relação à formação para docência, contudo, mesmo com todas as deficiências que esses Programas apresentam, considera-se que estes sejam essenciais na melhoria do quadro atual da Educação Física, mas devem sofrer adequações.

A alteração do perfil de formação requer uma mudança no “porquê” e no “como” o aluno aprenderá e, por conseqüência, o “porquê” e “como” o professor ensinará, conhecimento e atitudes práticas que somente se obterão com a reflexão dos caminhos que conduzem à “formação do formador de professores”.

Dessa forma, ao se responder uma questão inicial sobre a adequação da preparação profissional, outro questionamento feito no decorrer do trabalho também pode, em parte, ser respondido, ou seja: que contribuições podem levar os futuros profissionais para o cotidiano, se não conseguirem transformar a informação em conhecimento útil? Como formar professores que não compreendem sua importância e papel social?

Entende-se que sem mudanças na “formação do formador” pouco poderá ser feito para alterar o perfil dos futuros professores de Educação Física.

O professor de Ensino Superior não contribuirá de maneira significativa na vida dos futuros professores se “despejar” volumes enormes de informação que não se transformam em conhecimento aplicado, ou seja, as pesquisas desenvolvidas e tão estimuladas nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sem que se pretenda negar o valor da prática em pesquisa para a formação do professor, somente terão importância se puderem agregar valores ao exercício profissional, mas o que se observa é um grande hiato entre a produção científica propiciada pelos Programas de Pós-Graduação e a atuação de professores.

Essa constatação permite responder outras indagações levantadas durante o estudo, quando se discute com o que a Universidade deve preocupar-se? Em produzir alta cultura ou cultura para as massas? Tendo em vista que a produção científica acaba sendo uma forma de propagação de conhecimento, contudo, é preciso que se alerte que da forma como essa produção é divulgada, poucos podem acessá-la, gerando produções e mais produções, que por vezes nem mesmo são publicadas em veículos possíveis de acesso a maioria da categoria profissional, circulando geralmente entre os poucos autores e bibliotecas especializadas, favorecendo apenas poucos privilegiados, e servindo para massagear o ego de alguns e cumprir as metas estabelecidas para os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Assim, a preocupação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física do Brasil manifestada na análise dos seus objetivos e discurso dos respectivos egressos, sugere que continuará existindo, durante muito tempo, a produção de pesquisas que poucos professores de Ensino Superior têm capacidade de converter em conhecimento aplicável e que os professores de Educação Física que estão no dia-a-dia junto aos alunos, seja nas quadras ou em salas de aulas, com mais dificuldades ainda terão acesso e as utilizarão em sua prática profissional, demonstrando claramente, que esses Programas mantêm a idéia de alta cultura *versus* cultura de massas, como se essas fossem ou mesmo pudessem ser excludentes.

Qual seria a saída para transformar o conhecimento científico produzido na academia em conhecimento aplicável a todos os segmentos profissionais? Como possibilitar a existência da quebra de paradigmas que durante muito tempo dominam as mentes humanas, sem que os mesmos sejam questionados?

Não se observa outra forma de responder aos questionamentos apresentados se não for repensar a formação daqueles que atuarão como docentes nas Instituições de Ensino Superior formando professores, o que especificamente e no bojo deste estudo, indica a necessidade de

organizar os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de maneira que estes cumpram com a função de produzir pesquisa, mas que também promovam a sua articulação com a formação de docentes em nível superior, sendo capaz de relacionar os problemas do cotidiano com as necessidades de aprendizagem dos futuros professores, proporcionando uma formação pela pesquisa e suas aplicações.

Porém, existem dificuldades para que se entenda que a intenção dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* passe a favorecer uma formação que valorize a reflexão da ação docente, principalmente quando o órgão regulatório de tais Programas exige cada vez mais a produtividade, mensurada exclusivamente pela publicação de artigos em periódicos pré-definidos como de qualidade o que induz a se buscar respostas para os questionamentos sobre quais são as preocupações dos Programas de mestrado e doutorado em Educação Física no país e se a prática incessante da pesquisa não “engessa” a possibilidade da formação de profissionais que possam levar melhoras significativas à formação básica dos professores. Não se está tentando discutir esse tipo de critério estabelecido, mas sim declarar que existem outros tão ou mais importantes do que esse para o universo de cada profissão.

Identifica-se que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física existentes são diferentes entre si, seja na avaliação da CAPES, nos “conceitos”, na trajetória do corpo docente, nos seus respectivos objetivos e finalidades, porém as respostas dos egressos, conforme pode-se observar nesse estudo, não se apresentam tão diferentes entre si, principalmente no que se refere à priorização da pesquisa.

Julga-se, portanto, que uma das saídas para que se busque reverter esse quadro que tende a valorizar em excesso a pesquisa, seja passar a se fazer uso de instrumentos distintos para avaliar cada Programa de Pós-Graduação e, por conseguinte, “personalizá-los” em suas finalidades, um com características voltadas à pesquisa e outro com particularidades voltadas à formação do docente de nível superior, ou ainda mais profissionalizante, o que é possível segundo a legislação vigente, condição essa que encontra reforço nas idéias de Lovisolo (2003, p. 113) quando afirma que se deve “reconhecer que há programas muito bons sobre o ponto de vista da formação e outros sob o da pesquisa, e que seria desejável também os programas bons no campo da produção tecnológica, portanto avaliação diferenciada das escolhas”.

Tem-se plena consciência do valor e das necessidades da pesquisa e em nenhum momento se propôs aqui que seja ela negligenciada, porém entende-se que novos modelos

formativos precisam ser adotados, bem como a mudança da mentalidade daqueles que administram o Ensino Superior nesse país precisa de alterações, pois como fora levantado no decorrer do estudo, se as finalidades do Ensino Superior caminham para a formação, produção e socialização do conhecimento, bem como a construção de um país soberano, integrado e consciente, cabe as Instituições de Ensino Superior, como participantes dessa política formativa da sociedade, demonstrar preocupação com a formação de seus alunos, para tanto, precisam conscientizar-se das responsabilidades que devem ser assumidas para gerar tal transformação.

Dentre essas muitas preocupações que devem as Instituições de Ensino Superior apresentar, destaca-se uma que se considera como prioritária, ou seja, que consigam entender que possuir o título de mestre ou de doutor não garante competência para o exercício docente ou mesmo que esse não é o único pré-requisito para um Ensino Superior de qualidade, mas o atendimento de uma exigência legal e, portanto, de nada adianta que divulguem possuir um enorme número de mestres e doutores em seu corpo docente, se estes não possuem a qualidade, a competência e a responsabilidade necessárias e exigidas para que se tornem e sejam considerados docentes de qualidade, e no mesmo diapasão para que os cursos recebam também essa distinção. .

Assim, ser mestre ou doutor pode ser um dos requisitos necessários para atuação no Ensino Superior, porém não o único, principalmente ao considerar que a obtenção de tal título não indica que as competências e habilidades para o exercício docente foram adquiridas, como os próprios egressos apontaram no estudo, pois se sabe inclusive, que muitos tornam-se mestres e doutores logo após a conclusão da graduação, por vezes deficiente, sem nunca terem entrado numa quadra ou numa sala de aula ou mesmo tenham ministrado uma única aula.

Outro aspecto negativo que atenta contra a obtenção do título pode ser atribuído à maneira como o trajeto do titulado ocorreu, ou seja, em curto espaço de tempo, com várias disciplinas para cursar, a dissertação para concluir, além do emprego que muitos ocupam.

Isso acaba tornando a formação do profissional muito fragilizada e o desempenho de suas ações como docente sofre influências negativas.

Concorda-se com Molina Neto (1998, p. 9) quando esse afirma que:

[...] os efeitos mais previsíveis dessa lógica [produtivista] são mestres e doutores inexperientes, pesquisas desinteressantes para a solução das necessidades do conjunto da população e, sobretudo, o risco de que os cursos de mestrado e doutorado enveredem para a indústria da formação permanente [...].

Os egressos que participaram respondendo as questões formuladas por este estudo, não se declaram tão preparados para exercer a função de docentes, o que sugere que as considerações apresentadas têm fundamento. Dessa forma um bom curso de Graduação nem sempre é aquele que detém o corpo docente mais titulado, este pode ser um indício, pois representa no mínimo um acúmulo de conhecimento, contudo, não significa capacidade de partilhar e tornar tal conhecimento em algo aplicável, embora muitas Universidades/ Faculdades “vendam” essa idéia.

Especificamente, os cursos superiores de Educação Física contam com um número significativo de docentes titulados, e que para Kokubun (2003) a relação oferta e demanda se aproxime de um equilíbrio até o final da próxima década, assim a indagação levantada durante o estudo sobre as condições oferecidas nos cursos de Educação Física para formar professores capazes de intervir de forma qualitativa na sociedade pode ser refletida, visto as oportunidades oferecidas pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da área.

Nos últimos anos os cursos de Graduação em Educação Física multiplicaram-se e o número de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* foi bastante ampliado, bem como as titulações conferidas, mas o resultado dessa expansão não se reflete nas bases da sociedade. Constatase que mesmo assim existem inúmeros problemas de formação profissional, como várias pesquisas indicam. Na própria Educação Física Escolar, a qual considera-se como a base de formação de cultura social de prática de atividade física para vida toda sofre com a falta de organização, sistematização, responsabilidade e compromisso dos professores.

É possível considerar que se os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* estivessem resolvendo os problemas da formação de docentes para o nível superior, a formação em nível de graduação também seria alterada ou mesmo se as pesquisas, prioridades apontadas pelos próprios Programas e pelos respectivos egressos, fossem adequadas à realidade operacional da área e necessidade social, os professores as acessariam e encontrariam perspectivas de alteração de sua atuação profissional.

Assim, torna-se fundamental repensar a estrutura organizacional e pedagógica dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, pois nem a pesquisa, mesmo se pensando em números de produção que são tão perseguidos pela área, tão pouco a formação de docentes está resolvendo os problemas do cotidiano da Educação Física.

Pimenta e Anastasiou (2002) e Pachane (2006) confirmam as considerações feitas até o momento, ao declararem que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* priorizam a produção de pesquisas, oferecendo pouco ou nada aos alunos que atuarão como docentes de nível superior, culminando com ações de ensino dissociadas da pesquisa, fortalecendo a idéia de que ser professor é conhecer a fundo um determinado conteúdo e ser um bom pesquisador, como se fossem as únicas habilidades que o profissional precisa ter.

Entende-se que as competências apontadas nos documentos sobre formação de professores de Educação Física precisam ser amplamente discutidas pelos profissionais que atuarão nessa formação, pois não basta a titulação, os conhecimentos adquiridos de determinados conteúdos, as pesquisas produzidas durante o período em que estão inseridos nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e ser um pesquisador competente, mas essencialmente a compreensão do papel do docente de Ensino Superior nesse processo, visto que os dados obtidos junto aos egressos não permitem identificar que estes tenham condição para oferecer perspectivas de transformação na formação de professores de Educação Física e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido junto às crianças e adolescentes que se encontram na escola, ambiente complexo e dinâmico, que lida o tempo todo com a imprevisibilidade e necessidade de adaptabilidade.

Essa falta de compreensão do papel e da responsabilidade do professor de Ensino Superior, pressupõe-se, seja fruto da imaturidade de muitos que ingressam nesse nível de ensino, visto que essa inserção ocorre, como explicitado anteriormente, quase que de forma automática, considerando apenas a titulação e não a competência docente, como apontado por Fernandes (1998) e Anastasiou (2002).

Entende-se que essa falta de amadurecimento do “ser professor” contribui para que as ações profissionais sejam desprovidas de reflexão crítica sobre o ato de ensinar e aprender no Ensino Superior, tornando o professor um adversário do aluno e não um parceiro no processo formativo, o que compromete totalmente a formação do futuro professor de Educação Física e, conseqüentemente, a atuação desse profissional.

Torna-se desafiador responder a alguns questionamentos levantados no decorrer do trabalho, considerando o que fora apresentado até o presente momento: Quais seriam os caminhos necessários para uma melhor formação do formador? Será que os professores estão preparados para desempenhar suas funções de maneira a contemplar o que “ser professor” exige?

Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* oferecem oportunidades para ligar tantos conhecimentos às funções de docente de Ensino Superior? Quais são os meios utilizados para estabelecer essa relação?

Para tentar responder a tais questões, considera-se essencial apresentar as argumentações de Masetto (1998), ao ressaltar que o docente de Ensino Superior deve ser competente em determinada área de conhecimento (algo que os Programas de Pós-Graduação já buscam incessantemente), desde que tenha domínio da área pedagógica (situação pouco observada) e exerça sua dimensão político-social (raras vezes percebida) durante o exercício profissional.

Não se pode desconsiderar que a formação do professor deve ser constante e contínua, pois em face ao desenvolvimento humano, nunca se está totalmente pronto para algo, mas sempre deve existir a busca pelo cumprimento de uma determinada ação.

O que se observou nos dados obtidos pelo levantamento desenvolvido no estudo é que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizam por demais a produção de pesquisa se comparada com a formação para docência, visto as ações oferecidas e desenvolvidas no decorrer do período de permanência dos egressos no Programa.

As ações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* revelam poucos esforços, a partir do discurso dos egressos, que favoreçam a formação para docência no Ensino Superior e o domínio da área pedagógica e da dimensão política do ser docente, exceção feita ao que se denomina “docência orientada”, “estágio docente”, “programa de aperfeiçoamento de ensino”, ou nomes similares e que expressam algumas relações com a formação docente. Resta saber se essas ações são orientadas, acompanhadas, discutidas e refletidas em grupo ou com os docentes responsáveis por tais situações o que pode conduzir a um amadurecimento do agir profissional.

Caso não existam orientações e reflexões sobre as experiências vivenciadas, pressupõe-se, que seja difícil um amadurecimento natural das competências necessárias para atuar como docente no Ensino Superior, pois todo e qualquer processo formativo requer um acompanhamento que aponte avanços e problemas do que se faz, com vistas a refletir sobre e na ação buscando uma melhor atuação profissional.

A falta de tal acompanhamento indica ações isoladas e obrigatórias, com importância declarada, mas sem importância de fato, a não ser que essa ocorra para aqueles que têm algum

tipo de benefício para participar do Programa (bolsas de estudo), como se a participação nessas ações fosse um tipo de moeda de troca do que se recebeu.

Assim, formar bons professores é uma possibilidade remota, esporádica, ocasional, que não reflete a intencionalidade dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mas surge como uma ação qualquer dentre tantas outras.

Julga-se adequado repensar as experiências oferecidas, não necessariamente criar outras, mas resignificar as existentes, proporcionando que todos os alunos, obrigatoriamente, passem por essas situações, podendo refletir sobre o que fizeram junto com os demais, bem como sejam assessorados pelos professores do Programa, profissionais que já conhecem o cotidiano da sala de aula, ou pelo menos deveriam conhecer, e que podem conduzir a reflexões que permitam um olhar criterioso para o fazer docente.

As experiências vivenciadas podem ser continuamente discutidas em outras disciplinas e de diversas formas, tais como leituras e seminários sobre o agir profissional, não ensinando “técnicas de ensinar”, mas proporcionando situações que discutam como ensinar para que outros aprendam, considerando as dificuldades e deficiências que possam existir em tal processo.

Outra questão essencial é que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* podem oferecer disciplinas que discutam a didática e a metodologia de ensino para o nível superior, não apenas colocar o aluno frente uma sala para ministrar aula, mas que discutam as formas de trabalho possíveis no Ensino Superior, visto que muitos, em sua formação inicial tiveram tais possibilidades, porém há grande distinção em ser professor de Educação Física numa escola de Educação Básica e ser professor num curso superior.

Essas possibilidades podem minimizar a falta de domínio de técnicas de manejo e condução de aulas, facilitando a compreensão da imprevisibilidade que acompanha cotidianamente o trabalho do professor, tornando a aula mais criativa e produtiva.

Vale ressaltar que a formação do professor de Ensino Superior também deve ser uma preocupação das Instituições de Ensino Superior, pois a formação inadequada dos docentes interfere diretamente na formação dos alunos e futuros professores de Educação Física e, obviamente, nos serviços prestados.

Dessa forma, deve-se oportunizar momentos de reflexão e construção coletiva da docência, permitindo que os docentes possam tornar-se melhores no desenvolvimento de suas

ações profissionais e, por conseguinte, favoreçam melhorias na formação dos professores de Educação Física.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico de um curso é uma excelente oportunidade para construção coletiva da docência, buscando definir a concepção do curso, o perfil do egresso, a concepção de metodologia do ensino, a concepção de avaliação da instituição e da aprendizagem dos alunos, dentre outros aspectos que estão contemplados nesse tipo de ação.

Tais situações favorecem a compreensão do papel do docente de nível superior e facilitará sua atuação cotidiana, tendo em vista o estudo e reconhecimento das necessidades institucionais e dos alunos.

A própria Instituição de Ensino Superior pode criar grupos de estudos ou outras formas de capacitação e solicitar a participação de seus docentes, favorecendo uma formação contínua e que leve cada profissional, junto aos seus pares, a refletir sobre suas ações, com vistas a melhoria do processo de ensino.

Sabe-se porém, que é de extrema importância que o órgão regulatório dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* tenha sensibilidade em perceber as necessidades do Ensino Superior, considerando a pesquisa sem deixar de lado a formação docente, pois sem essa não há nível de excelência de formação superior, algo tão urgente na conjuntura atual.

Pressupõe-se que esse problema da formação de docentes para o Ensino Superior centre-se na busca pela especialização, que gera a fragmentação do saber, ou seja, a separação entre pesquisa e docência ao invés da articulação entre ambas.

Não é possível conviver com um processo de qualificação profissional que desconsidera a formação de pessoas capazes para exercer a função docente de maneira competente e qualificada, pois entende-se que a melhoria de qualquer processo educacional deve ser gradual e contínua, porém em todos os segmentos educacionais, caso contrário nenhuma alteração será possível.

As políticas de formação profissional, sejam para atuação na Educação Básica ou no Ensino Superior, precisam ser redimensionadas, buscando melhorar a formação de valores humanos e sociais da sociedade brasileira, um nível depende essencialmente do outro, alterações num único segmento não surtirão efeito desejado, apenas ações conjuntas resultarão em melhores possibilidades de desenvolvimento da educação brasileira.

Ao compreender o universo educacional e sua dimensão complexa, total, abrangente e não fragmentada, particularizada, se reconhece que todo e qualquer processo de formação educacional da sociedade tem uma interdependência com todos os níveis de ensino, assim, recuperar ou transformar qualquer uma dessas esferas é inviável se ações isoladas forem adotadas, desconsiderando a complexidade das relações.

O fomento à pesquisa é de extrema importância, não há como negar, porém sem utilidade para o ensino brasileiro se não transformar-se em conhecimento utilizável e aplicável no cotidiano das escolas e das Universidades, no exercício docente nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior e na mudança de comportamento daqueles que estão inseridos nesses espaços.

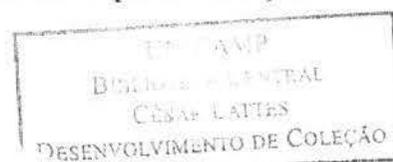
Pensar em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, é pensar na formação de professores para atuar no nível superior, o que remete a formação de profissionais para as mais diversas áreas de atuação, inclusive professores de Educação Básica e, conseqüentemente, professores de Educação Física, o que indica o reconhecimento da complexidade dessa área de conhecimento que é a educação, tornando inegável a compreensão de que tais Programas precisam redimensionar as experiências oferecidas e que favoreçam o desenvolvimento de habilidades para docência como uma meta que precisa urgentemente ser atingida.

Não há como pensar em produção de pesquisa dissociada da docência, pois seria um reducionismo que não permitiria o crescimento e produção de conhecimento que posteriormente se transformaria em informações utilizadas no desenvolvimento das ações dos futuros profissionais.

Contudo, percebe-se que os egressos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física manifestam a falta de articulação, portanto, a fragmentação e não a complexidade do saber necessário à docência no Ensino Superior, indicando a ausência de entendimento do papel de tais Programas na atual conjuntura da sociedade brasileira, que antes de qualquer questão, precisa repensar e reorganizar todas as experiências oferecidas aos seus alunos, de forma a garantir uma formação mais adequada à realidade da educação brasileira, deixando de lado as preocupações com a produtividade que assolam esse nível de ensino.

Formar mestres e doutores é importante?

Sim, é de extrema importância, desde que estes reúnam competências para um agir docente comprometido e consciente do seu papel, condição essa que não se adquire com ações



dispersas, ocasionais, circunstanciais, sem profundidade e reflexão, em que “ser professor” tenha menos importância que o “ser pesquisador”.

De nada adianta ter números cada vez mais elevados de profissionais com a titulação necessária e desejada se estes não adotarem posturas e ações comprometidas com a docência e, conseqüentemente, com o processo de ensino e aprendizagem, assumindo-as apenas como uma tarefa secundária, menos importante.

O que se espera é que tanto o “ser professor” como o “ser pesquisador” sejam conseqüências de um processo criterioso, cuidadoso e responsável de formação, nem mais nem menos, apenas que cada uma das funções tenha espaços e oportunidades equivalentes de desenvolvimento.

Torna-se urgente e necessário que o órgão regulatório dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* perceba que a avaliação de um Programa não pode ocorrer considerando apenas a produtividade dos respectivos professores e alunos e o impacto dessa produtividade na comunidade acadêmica, embora muitos possam dizer que esse não é o único critério de avaliação, como de fato não o é, porém é o mais importante e significativo, com vistas a elevar a posição do país no *ranking* de produtividade científica mundial.

Mais uma vez vale ressaltar que não se está fazendo uma apologia à falta de cientificidade, mas que sejam adotados métodos e formas avaliativas diferenciadas, de acordo com o que se prestam os Programas de Pós-Graduação, ou seja, a formação de pesquisadores e de profissionais capacitados para atuar no Ensino Superior.

Faz-se necessário deixar de lado a compreensão reducionista e fragmentada do conhecimento que entende a formação voltada à pesquisa como uma condição oposta à formação voltada para docência, fragmenta-se cada vez mais, porém perde-se a noção de totalidade e complexidade tão necessárias para o entendimento e resolução dos problemas de cada área e, especificamente, da Educação Física.

Pouco se avançará no campo da Educação Física, tanto na formação de professores para Ensino Superior como professores da Educação Básica, se o desenvolvimento dessa formação continuar ocorrendo de forma instrumental, sem planejamento, pouco refletida e discutida.

Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física têm sua parcela de responsabilidade nesse processo formativo docente, nos dois níveis, visto que na formação dos

professores de Educação Básica atuam os que foram titulados pelos Programas e na formação dos professores de Ensino Superior atuam professores com reconhecida competência acadêmica e espera-se que essa seja ou pelo menos deva ser transformada em competência docente e, conseqüentemente, favoreçam a aquisição das habilidades necessárias para um fazer profissional com capacidade de solucionar ou pelo menos minimizar os problemas da formação profissional em Educação Física, com vistas a melhoria dos serviços que são prestados as crianças e adolescentes que se encontram na escola.

Sem pesquisa não há avanço social. Sem professores não há quem partilhe o conhecimento produzido, acumulado e transformado ao longo da história da humanidade.

O que queremos?

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. de.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. 11. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1998.
- ANASTASIOU, L. das G. C. A docência como profissão no ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. **Revista Univille Educação e Cultura**, Joinville, SC, v. 7, n. 1, p. 7-16, jan.-jun., 2002.
- _____. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, PR, v. 8, n. 1, p. 9-22, jan.-jun., 2005.
- ANDERÁOS, M. **Estudo das Propostas de formação profissional Desenvolvida pela Faculdade de Educação Física de Santo André**. 1998. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Motora). Faculdade de Educação Física: Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____. **A reorganização na formação profissional em educação física no Brasil: aspectos históricos significativos**. 2005. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 57-68.
- BEISIEGEL, C. de R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Coord.). **O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. cap. 8, p. 381-416, v. 4.
- BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL. Resolução n.3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 1987. Seção I, p. 9635-9636.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833-27841.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002a. Seção I, p. 8-9.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Seção I, p. 8.

_____. Decreto n. 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 out. 2004a.

_____. Decreto n. 5.225, de 1º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e Instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 out. 2004b.

_____. Resolução CNE/ CES 7, de 31 de abril de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2004c. Seção 1, p. 18-19.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. 2. ed. São Paulo: Unesp/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Unesp, 1996.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/historico.htm>>. Acesso em: 28 de set. 2006a.

_____. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Objetivos e componentes da avaliação da pós-graduação**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Objetivos_Componentes_Avaliacao.htm>. Acesso em: 28 set. 2006b.

_____. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Mestrados/ doutorados reconhecidos**: grande área: ciências da saúde: área: educação física. Disponível em: <http://www1.capes.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Area/Programa.asp?cod_area=40900002&nom_area=EDUCAÇÃO%20FÍSICA&nom_garea=CIÊNCIAS%20DA%20SAÚDE&data=19/09/2006>. Acesso em: 28 set. 2006c.

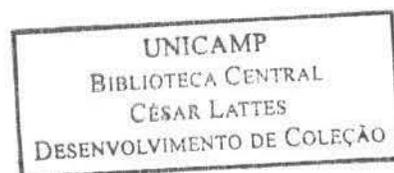
CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 01/1999**: Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília, 1999.

_____. **Proposta de Parecer 09/2001**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. **Proposta de Parecer 21/2001**: Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. **Proposta de Parecer 27/2001**: Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.



_____. **Proposta de Parecer 28/2001**: Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: da colônia à era Vargas. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DACOSTA, L. P. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer**: memória, diagnóstico e perspectivas. Blumenau: FURB, 1999.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Edusp/ FDE, 2000.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: UFRJ/ Inep, 2000.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 95-112.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, P. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000. cap. 1, p. 15-35.

GRACIANI, M. S. S. **O ensino superior no Brasil**: a estrutura de poder na universidade em questão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da educação superior**: sinopse estatística 2004. Brasília, DF: Inep, 2006.

INGENIEROS, J. **O homem medíocre**. Curitiba, PR: Chain, 2004.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006, p. 63-84.

KOKUBUN, E. Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, SP, v. 24, n. 2, p. 9-26, jan. 2003.

_____. Pós-graduação em educação física. **Revista brasileira de educação física e esportes**, São Paulo, v. 20, suplemento n. 5, p. 31-33, set. 2006.

LOVISOLO, H. A política de pesquisa e a mediocridade possível. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, SP, v. 24, n. 2, p. 97-114, jan. 2003.

LUCKESI, C. C. e colaboradores. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 9-26.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MOLINA NETO, V. Pós-graduação em educação física: um olhar sobre o programa da ESEF-UFRGS. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Florianópolis, SC, v. 20, n. 1, p. 4-10, set. 98.

MOREIRA, E. C. **Licenciatura em educação física: reflexos dessa formação na região do Grande ABC**. 2002.157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

_____. Formação de professores de educação física: a importância da prática de ensino e do estágio supervisionado na construção dos saberes práticos. **Corpoconsciência**, Santo André, SP, v. 7, n. 11, p. 31-48, jan.-jun., 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. Os desafios da complexidade. In: MORIN, E. (Org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b, p. 559-567.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-20.

MOROSINI, M. C.; MOROSINI, L. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006, p. 47-62.

NAGLE, J. A educação na primeira república. In: FAUSTO, B. (Coord.). **O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. cap. 8, p. 253-291, v. 2.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, tgi, tcc, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

PACHANE, G. G. **A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno**. 1998. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

_____. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006, p. 97-145.

PALMA, J. A. V. **A formação continuada do professor de educação física: possibilitando práticas reflexivas.** 2001. 203 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

PEREIRA, E. M. de A. **Universidade e utopia: o pensamento de Robert Maynard Hutchins.** 1989. 243p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.

_____. Novos docentes para uma nova universidade: um programa pedagógico de formação de professores universitários. **Olhar de professor.** Ponta Grossa, PR, v. 8, n. 2, p. 27-45, jul.-dez., 2005.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil.** São Paulo: Ática, 1990.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior: volume I.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Educação e linguagem,** São Bernardo do Campo, SP, v. 4, n. 5, p. 33-49, jan.-dez., 2001.

PROTA, L. **Um novo modelo de universidade.** São Paulo: Convívio, 1987.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

RICHARDSON, R. J. e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história.** Passo Fundo, RS: Ediupf, 1998.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 7. ed. Cortez, 2000.

SANTOS, E. F. dos; AZEVEDO, M. N. L. de. **O ensino superior no Brasil e os acordos MEC/USAID: uma contribuição ao estudo do intervencionismo norte-americano na educação brasileira.** Disponível em <http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem_ppe_2003/Trabalhos%20Completos/pdf/057.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2006.

TANI, G. Os desafios da pós-graduação em educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte.** Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 79-90, set. 2000.

TOJAL, J. B. A. G. **Currículo de graduação em educação física: a busca de um modelo.** 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

_____. **Motricidade humana: o paradigma emergente.** Campinas, SP: Unicamp, 1999.

_____. Esporte e formação profissional. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. **Fenômeno esportivo e o terceiro milênio.** Piracicaba (SP): UNIMEP, 2000. cap. 9, p. 267-275.

_____. **Da educação física à motricidade humana: a preparação profissional.** Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2005.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto_5.html>. Acesso em: 18 set. 2006.

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO. **Mestrado em ciência da motricidade humana.** Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/mestrado>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. **Mestrado em educação física.** Disponível em: <<http://www.ucb.br/mestradoef/492.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL. **Mestrado em educação física.** Disponível em: <<http://200.136.79.4/mestradoEF>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Mestrado em educação física.** Disponível em: <<http://www.unb.br/fef/index3.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Mestrado em ciências do movimento humano**. Disponível em: <<http://www.udesc.br/cefid/pos>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/fef/indexnew.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <<http://www.uel.br/cef/>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <<http://www.uem.br/~sec-pos/apresentacao.php?CodProg=21>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Mestrado em ciências da motricidade**. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/pos/cmh>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <<http://www.faefid.ufjf.br/index.php?pag=mestrado.php&cont=2>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <www.eeffto.ufmg.br/mestradoef>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <http://esef.ufpel.edu.br/html/mestrado/apres_mest.htm>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <<http://www.cds.ufsc.br/mestrado>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <<http://www.des.ufv.br/mestrado.php>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <http://www.cefd.ufes.br/Mestrado_cefd.htm>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <<http://www.edf.ufpr.br>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Mestrado em ciências do movimento humano**. Disponível em: <<http://www.esef.ufrgs.br/pos/apres.html>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE GAMA FILHO. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <http://www.ugf.br/cursos/mestrado_doutorado/educacaofisica.shtml>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/posgraduacao/stricto/edfisica/s_ef.php>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA. **Mestrado em ciências da atividade física**. Disponível em: <http://www.universo.edu.br/posgrad_pesquisa/mestrados.asp>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <<http://www.usjt.br/pgedf/index.php>>. Acesso em: 11 abr. 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Mestrado em educação física**. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/stricto_pos>. Acesso em: 11 abr. 2007.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **O que há de novo no ensino superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006, p. 85-96.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

Questionário a ser aplicado junto ao segmento dos egressos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física.

Observação: Este questionário envolve questões abertas e fechadas, portanto, deverá ser respondido apresentando sempre as justificativas da opção de resposta feita.

1. O que influenciou a procura pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

() Exigência institucional

() Busca de aperfeiçoamento profissional

() Busca pela produção de pesquisa/ ciência

() Outras motivações. Quais? _____

2. O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física priorizou em seu desenvolvimento:

() Ações voltadas à pesquisa

() A formação para docência no Ensino Superior

() A simples especialização

3. As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

4. Descreva as experiências vivenciadas (pelo menos três) no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

5. Descreva as experiências vivenciadas (pelo menos três) no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

6. Ao concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, **julga que tenha sido preparado suficientemente** para se tornar:

- Um bom professor de Ensino Superior
 Um bom pesquisador
 Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador
 Outra opção. Qual? _____

7. Depois de concluir o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e **ao desenvolver suas ações profissionais**, pressupõe ter se tornado:

- Um bom professor de Ensino Superior
 Um bom pesquisador
 Um bom professor de Ensino Superior e um bom pesquisador
 Outra opção. Qual? _____

8. Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física? Descreva-as pela ordem de importância.

ANEXO A – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 1

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

UR1: “Sim”.

UR2: “[...] em apenas algumas disciplinas consegui vivenciar experiências que agregaram valor ao meu fazer pedagógico atual, devido a especificidade das mesmas [...]”.

UR3: “Não, a não ser em relação a titulação que foi um pedido da coordenação do curso da instituição em que trabalho [...]”.

UR4: “Sim, principalmente pelo grande volume de informações recebidas, permitindo um repertório maior de possibilidades”.

UR5: “Sim, de forma inequívoca, principalmente pelo gabarito docente e humanista dos orientadores”.

UR6: “Sim”.

UR7: “Não. Resolvi cursar no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* justamente para ser professora e na preocupação de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino”.

UR8: “Pouco”.

UR9: “Sim”.

UR10: “Neste, especificamente, muito pouco, dado à pobreza das disciplinas ministradas, bem como, o pouco comprometimento do quadro docente”.

UR11: “Algumas. Principalmente as que me fizeram voltar-me para o ‘beneficiário’ de nossas condutas profissionais como a maior finalidade de todo o estudo e aprimoramento”.

UR12: “Sem dúvida. Cresci muito com o então novo conhecimento [...]”.

UR13: “[...] ajudou-me a dar continuidade na busca de novos conhecimentos (para mim) e ajudar a desenvolver novos conhecimentos (pesquisa auxiliada por alunos e pesquisa dos alunos auxiliada pela minha pessoa)”.

UR14: “Diria que a contribuição do curso foi muito maior na vivência de produção científica do que propriamente na docência do ensino superior”.

UR15: “Sim”.

UR16: “[...] penso que as experiências vivenciadas nas disciplinas proporcionaram contribuições significativas nas ações como docente no Ensino Superior”.

UR17: “Sim. A partir das vivências nas disciplinas pude realizar efetiva comparação do que existe no ensino superior, do que pode ser realizado e da real necessidade nos ensinos fundamental e médio, e assim, promover um melhor encaminhamento e condução das disciplinas ministradas para um aproveitamento mais rápido e efetivo por parte dos discentes”.

UR18: “Sim e contribuem até hoje, pois passei estudar mais e dar embasamento científico a minha prática docente”.

UR19: “Sim, sem dúvida algum”.

UR20: “Sim, principalmente as disciplinas de cunho Epistemológico, Ética e Metodologia da Pesquisa Científica”.

UR21: “Em sua maioria sim”.

UR22: “Somente no que diz respeito a como não deve agir um professor, pois a maioria dos professores doutores era péssimo como professor”.

UR23: “Sim, aprimoramento”.

UR24: “Sim, pois, elas tratavam de áreas de interesse da Educação Física, área na qual atuo como professora”.

UR25: “Sim”.

UR26: “Sim”.

UR27: “Sim”.

UR28: “Sim, principalmente relacionado aos aspectos metodológicos da pesquisa, aspecto importante à orientação da pesquisa para os trabalhos de conclusão de curso (TCC)”.

UR29: “Foi válido também em relação à minha atividade profissional específica, pois, o meu orientador permitiu que eu desenvolvesse a minha dissertação em assunto relacionado à área”.

UR30: “Sim”.

UR31: “Sim”.

UR32: “Sim”.

UR33: “Sim”.

UR34: “Sim, para as disciplinas relacionadas à linha de pesquisa (Efeitos Fisiomorfológicos das Atividades Físicas com Indivíduos Não-atletas) [...]”.

UR35: “Sim”.

UR36: “Sim”.

UR37: “De um modo geral sim”.

UR38: “Não”.

UR39: “Muito pouco, pois o curso foi focado em pesquisa”.

UR40: “Com certeza. Considerando as atividades laborativas relacionadas com as nossas intervenções profissionais mais específicas da linha de pesquisa”. (sic.)

UR41: “Sim, a maioria delas contribuiu para minha formação global, incluindo é claro a ação docente”.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

UR1: “Prática docente [...]”.

UR2: “[...] desenvolvimento de trabalhos acadêmicos [...]”.

UR3: “[...] produção científica”.

UR4: “[...] orientação de um TCC de graduação para a disciplina ‘Prática Docente’ [...]”.

UR5: “[...] apresentação de seminários em diversas disciplinas [...]”.

UR6: “[...] debates promovidos na disciplina ‘Seminários Acadêmicos’ [...]”.

UR7: “[...] aplicação de um questionário a ser respondido durante toda a disciplina (hoje também faço essa dinâmica em algumas de minhas disciplinas)”.

UR8: “[...] só poderia dar exemplos de como não exercer minha profissão. (1) Falta de respeito aos conhecimentos prévios trazidos pelos discentes; (2) Pré-julgamentos dos discentes sem avaliação adequada; (3) Falta de coerência dos docentes em relação aos discentes e aos orientandos”. (sic.)

UR9: “[...] a prática de docência [...]”.

UR10: “Planejamento de aula baseado em experiências de senso comum realizado durante determinada disciplina [...]”.

UR11: “[...] estágio em turmas de graduação [...]”.

UR12: “[...] inter-relacionamento entre professor e aluno enfatizado e experienciada em determinada disciplina com conteúdo ético e moral”. (sic.)

- UR13:** “A troca de informação com meu orientador [...]”.
- UR14:** “Contato com o orientador [...]”.
- UR15:** “[...] participação (apresentação de trabalhos) em congressos – exigência da instituição [...]”.
- UR16:** “[...] apresentação de trabalhos nas disciplinas cursadas”.
- UR17:** “[...] critérios para análise crítica de trabalhos e artigos [...]”.
- UR18:** “[...] submissão a banca examinadora”.
- UR19:** “nenhuma”.
- UR20:** “A apresentação de seminários de grupo em sala de aula [...]”.
- UR21:** “[...] a apresentação de trabalhos em congressos [...]”.
- UR22:** “[...] o apoio e incentivo dos próprios professores”.
- UR23:** “[...] apresentação dos estudos propostos pelo professor da determinada disciplina, onde o apresentar, para a própria turma, exige que utilize um linguajar claro, objetivo e seguro”.
- UR24:** “[...] investigação para realização dos estudos propostos, onde a busca pelo conteúdo deveria ser aprofundada de forma que engrandecia o conhecimento do investigador”.
- UR25:** “[...] convite para palestras, que exercitava a forma de contato com diferentes alunos”.
- UR26:** “[...] considero que as experiências vividas no curso contribuíram muito mais para a produção científica do que propriamente na docência de ensino superior”.
- UR27:** “[...] convivência com professores doutores, grande oportunidade de obtenção do conhecimento científico”.
- UR28:** “[...] troca de experiência com outros pós-graduandos”.
- UR29:** “[...] a melhor compreensão do homem e desta evolução bio-psico-social (sic.)”.
- UR30:** “A formação de grupos dentro da disciplina para troca de informações”.
- UR31:** “Acompanhamento de trabalhos realizados por alunos da graduação”.
- UR32:** “Orientação de monografias realizadas por alunos da graduação”.
- UR33:** “Trabalhos realizados nas disciplinas com análises sócio-comportamentais”.
- UR34:** “A disciplina Prática de Ensino, onde tínhamos que elaborar aulas para a graduação [...]”.
- UR35:** “A chamada ‘pré-defesa’ foi realmente um ‘massacre’, porém entre muitos ensinamentos alguns detalhes organizacionais e bem como de oratória puderam ser aperfeiçoados”.
- UR36:** “Em quase todas as disciplinas nós tínhamos que semanalmente apresentar um trabalho por sorteio, o que nos deixava constantemente preparados”.

- UR37:** “[...] estudar na disciplina prática de pesquisa [...]”.
- UR38:** “[...] aprofundar mais nos aspectos relacionados ao comportamento humano [...]”.
- UR39:** “[...] metodologia da pesquisa científica, que fiz um estudo mais aprofundado sobre os paradigmas [...]”.
- UR40:** “[...] a Fenomenologia [...] ajudou-me a entender melhor e essencialmente a circunstância e a corporeidade de meus alunos e a partir daí, poder atribuir valor à vida existencial dos mesmos”.
- UR41:** “Seminários, workshop, intercâmbio”.
- UR42:** “Não houve nenhuma ação diretamente voltada para a docência no ensino superior”.
- UR43:** “[...] metodologias de pesquisa em fontes confiáveis”.
- UR44:** “[...] acesso aos demais pesquisadores da área e de outras”.
- UR45:** “[...] participação em eventos científicos internacionais e revistas indexadas qualis A internacional”. (sic.)
- UR46:** “Pesquisa em base de dados”.
- UR47:** “Utilização de instrumentos tecnológicos para apresentação de trabalhos”.
- UR48:** “Orientação a outros colegas que entraram depois no programa de pós-graduação”.
- UR49:** “Disciplina cursada na qual nós ministrávamos aulas para alunos da graduação sob a supervisão de um professor do programa”.
- UR50:** “Participação em grupos de estudos onde alguns participantes eram do curso de lato sensu e graduação”.
- UR51:** “Participação de congressos e outros eventos”.
- UR52:** “A habituação com a pesquisa [...]”.(sic.)
- UR53:** “[...] apresentações orais [...]”.
- UR54:** “[...] participações em eventos científicos”.
- UR55:** “Apresentações em congressos [...]”.
- UR56:** “[...] pesquisa de campo [...]”.
- UR57:** “[...] trabalho em grupo”.
- UR58:** “Aprofundamento bibliográfico [...]”.
- UR59:** “[...] atualização e ampliação de conteúdos”.
- UR60:** “[...] avanço no conhecimento sobre a prática da pesquisa”.
- UR61:** “[...] avanço na prática docente, em função ao método adotado em algumas disciplinas”.

- UR62: “[...] de certa maneira o estímulo na busca do avanço do conhecimento específico, possibilitando a reflexão e assimilação de novos conteúdos a serem discutidos com os alunos no Ensino Superior”.
- UR63: “Apresentação de trabalhos acadêmicos [...]”.
- UR64: “[...] conteúdo das pesquisas”.
- UR65: “Habilidade para o melhor relacionamento professor aluno”.
- UR66: “Desenvolvimento de pesquisa na área básica”.
- UR67: “A experiência como aluna na disciplina de prática docente, que tinha como foco a orientação de monografias de alunos da graduação”.
- UR68: “Análise criteriosa da produção acadêmica”.
- UR69: “Didática de ensino de pesquisa”.
- UR70: “Convivência com colegas que já ministravam aulas no Ensino Superior [...]”.
- UR71: “[...] leitura e interpretação constantes de textos relacionados [...]”.
- UR72: “[...] elaboração de apresentações”.
- UR73: “Atividade de prática docente [...]”.
- UR74: “[...] participação e exposição de trabalhos em congressos [...]”.
- UR75: “[...] prática de pesquisa de campo”.
- UR76: “[...] as próprias aulas teóricas [...]”.
- UR77: “[...] os seminários apresentados durante e ao término das disciplinas [...]”.
- UR78: “[...] a participação de congressos e simpósios”.
- UR79: “[...] estudo tutorial para desenvolvimento efetivo dos trabalhos de pesquisa”.
- UR80: “[...] aprofundamento em metodologia da pesquisa”.
- UR81: “[...] melhora do vocabulário e expressão de idéias”.
- UR82: “[...] conhecimento de novos paradigmas e tendências”.
- UR83: “[...] não desenvolvi habilidades para a docência no ensino superior durante o curso”.
- UR84: “[...] uma abordagem mais objetiva em metodologia científica [...]”.
- UR85: “[...] uma visão multidisciplinar [...]”.
- UR86: “Apresentação de trabalho e ou seminário entre os colegas do grupo de estudos”.
- UR87: “Aulas ministradas para alunos de graduação sob a supervisão do professor orientador”.
- UR88: “Seminários internos”.
- UR89: “Estágios de observação e participação”.

UR90: “Grupos de estudos”.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

UR1: “Experiência em metodologia de pesquisa [...]”.

UR2: “[...] visão crítica de trabalhos acadêmicos e noções gerais de produção”.

UR3: “Participação de congressos [...]”.

UR4: “[...] debates promovidos na disciplina ‘Seminários Acadêmicos’ [...]”.

UR5: “[...] aperfeiçoamento e correção dos trabalhos que escrevia junto ao meu orientador [...]”.

UR6: “[...] só posso descrever condutas que não pretendo seguir. (1) Falta de ética na autoria de trabalhos científicos; (2) Falta de laboratório para os projetos; (3) Exigência de investimentos próprios para os projetos sob ameaça de não poder conseguir realizar o projeto e conseguir o título”. (sic.)

UR7: “[...] a obrigatoriedade de estar sempre buscando artigos em inglês, facilitando, hoje, a busca das fontes para o desenvolvimento da pesquisa [...]”.

UR8: “[...] a cadeira de Estatística que nos deu consistência na análise de dados [...]”.

UR9: “[...] a continuidade do curso com seu ritmo alucinante, permitindo que desenvolvêssemos a nossa capacidade de perseverança, extremamente necessária á atividade da pesquisa [...]”.

UR10: “Construção do instrumento de pesquisa a partir do laboratório [...]”.

UR11: “[...] desenvolvimento do raciocínio de construção de uma pesquisa, realizada em grupo [...]”.

UR12: “[...] realização de seminários e apresentação de trabalhos desenvolvidos a partir de pesquisas de campo, durante determinada disciplina [...]”.

UR13: “[...] desenvolvimento e aplicação em campo de projetos na comunidade pelo laboratório”.

UR14: “Formato de apresentação dos trabalhos (exigências normativas), participação em congressos, envio de trabalhos para revistas científicas”.

UR15: “Construção de artigos e resumos científicos, participação em congressos com temas livres e apresentação oral [...]”.

UR16: “[...] estudo piloto da dissertação”.

- UR17: “Desenvolvimento de habilidades de consulta via Internet [...]”.
- UR18: “[...] praticidade de leitura”.
- UR19: “A produção de artigos para publicação [...]”.
- UR20: “[...] o auxílio aos demais orientandos [...]”.
- UR21: “[...] as tarefas específicas do meu (nosso) laboratório de pesquisa”.
- UR22: “[...] a participação em Congressos, Fóruns, Seminários e Simpósios[...]”.
- UR23: “[...] participação em laboratórios de estudo”.
- UR24: “[...] a busca por lecionar orientações de monografias [...]”.(sic.)
- UR25: “A utilização de bancos de dados [...]”.
- UR26: “[...] a elaboração de trabalhos / redações científicas [...]”.
- UR27: “[...] o trabalho em grupos de estudo”.
- UR28: “[...] compartilhando experiências com outras pessoas [...] (professores e alunos)”.
- UR29: “[...] aprender a traçar objetivos compatíveis com o problema facilitou em muito a pesquisa”.
- UR30: “[...] As atividades de campo”.
- UR31: “O saber observar o comportamento do objeto de estudo”.
- UR32: “O saber identificar as variáveis existentes”.
- UR33: “O saber comparar os resultados obtidos e transformá-los em informações”.
- UR34: “O saber discernir que cada circunstância é uma circunstância”.
- UR35: “A realização de pesquisas investigativas com coleta de dados em grupos diversos – oferecendo maior expansão de conhecimento”.
- UR36: “Realização de artigos para as disciplinas – oferecendo oportunidade de compreensão mais aprofundada em outras disciplinas e linhas de pesquisas (diferentes da escolhida)”.
- UR37: “Oportunidade de realizar trabalhos acadêmicos e de pesquisas com colegas cuja linha de pesquisa seja diferente da escolhida, oportunizando troca de conhecimentos e integração sócio-acadêmica”.
- UR38: “Levantamento de artigos científicos sobre o tema do meu estudo”.
- UR39: “Leituras na área de estudos sobre a pesquisa quantitativa e qualitativa”.
- UR40: “Leituras na área da teoria do conhecimento”.
- UR41: “A disciplina Metodologia da Pesquisa [...]”.
- UR42: “A disciplina Aprofundamentos em Pesquisa”.

- UR43:** “A experiência que tive com a oportunidade de ter um orientador de dois Co-orientadores, me fez crescer muito com visões diferentes”.
- UR44:** “Participações em congressos, ciclos de debates, cientificidade”.
- UR45:** “Aplicação de metodologias para construção de artigos científicos”.
- UR46:** “Reuniões de construção e organização de textos científicos”.
- UR47:** “Reuniões para análise de revistas para publicação em nível quali capes A ou B, nacionais e internacionais”. (sic.)
- UR48:** “[...] aprendizado estatístico diferenciado com softwares específicos”.
- UR49:** “[...] experiência em leitura em línguas estrangeiras com termos técnicos”.
- UR50:** “[...] metodologia”.
- UR51:** “Produção científica”.
- UR52:** “Trabalhos em grupo de pesquisa”.
- UR53:** “Pesquisa em base de dados”.
- UR54:** “Atuação nos laboratórios”.
- UR55:** “Participação de congresso científico”.
- UR56:** “Desenvolvimento de pesquisas nos laboratórios”.
- UR57:** “[...] a habituação com a pesquisa [...]”.(sic.)
- UR58:** “[...] o Programa não ofereceu estratégias que desenvolvessem habilidades para a pesquisa [...]”.
- UR59:** “Apresentações em congressos [...]”.
- UR60:** “[...] pesquisa de campo [...]”.
- UR61:** “[...] trabalho em grupo”.
- UR62:** “Metodologia da Pesquisa [...]”.
- UR63:** “[...] estatística [...]”.
- UR64:** “[...] estudo sobre a metodologia da pesquisa”.
- UR65:** “[...] elaboração de artigos”.
- UR66:** “[...] organização de revisões da literatura”.
- UR67:** “Os procedimentos metodológicos [...]”.
- UR68:** “[...] as coletas de dados [...]”.
- UR69:** “[...] a elaboração e construção de trabalhos científicos como a própria dissertação”.
- UR70:** “[...] metodologia [...]”.

UR71: “[...] estatística”.

UR72: “O grupo de estudos que priorizava o estudo de temas voltados para linha de pesquisa em voga [...]”.

UR73: “Compreensão da ética como intercessão dos conhecimentos”.

UR74: “Desenvolvimento de critérios para confecção da pesquisa”.

UR75: “O estudo das metodologias aplicadas à pesquisa [...]”.

UR76: “[...] procedimentos estatísticos [...]”.

UR77: “[...] apresentação constante de trabalhos científicos”.

UR78: “Prática de pesquisa de campo [...]”.

UR79: “[...] realização de pesquisa bibliográfica [...]”.

UR80: “[...] trabalho em laboratório”.

UR81: “[...] as próprias aulas teóricas [...]”.

UR82: “[...] os seminários apresentados durante e ao término das disciplinas [...]”.

UR83: “[...] a participação de congressos e simpósios”.

UR84: “[...] estudo tutorial para desenvolvimento efetivo dos trabalhos de pesquisa”.

UR85: “[...] a utilização de diversos protocolos com maior seriedade”.

UR86: “[...] trabalhar na plenitude dos critérios de autenticidade científica”.

UR87: “[...] interpretar com maior segurança os dados estatísticos”.

UR88: “Exigências das disciplinas para a ação de pesquisa”.

UR89: “Exigência do curso para publicação indexada [...]”.

UR90: “O conteúdo das disciplinas voltadas para metodologia da pesquisa”.

UR91: “Bom intercâmbio entre os grupos de pesquisa (pelo menos no meu caso)”.

UR92: “Intercâmbio de alunos de várias áreas diferentes em função da condição multidisciplinar do curso (Professores de Ed. Física, Fisioterapeutas, Enfermeiros, Fonoaudiólogos, Médicos, além de outros Psicólogos como eu)”.

UR93: “Participação em grupos de estudo e pesquisa científica relacionada à área temática e linha de pesquisa envolvida”.

UR94: “Participação efetiva em congressos, seminários e simpósios nacionais e internacionais”.

UR95: “Orientação e estimulação constante em favor do desenvolvimento de trabalhos científicos pelo compromisso e responsabilidade social do Profissional de Educação Física”.

UR96: “Participação de grupo de estudos”.

UR97: “Participação em Congressos”.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

UR1: “Produção de trabalhos acadêmicos de cunho científico”.

UR2: “Atender aos alunos em formação, em seus trabalhos de conclusão de curso”.

UR3: “Noções básicas de pesquisa em banco de dados científicos”.

UR4: “Integralizar a formação cidadã e humana dos alunos”.

UR5: “Que eles podem e devem pesquisar seus próprios problemas profissionais”.

UR6: “[...] dar o estímulo no sentido de que podemos fazer a diferença no desempenho de nossa profissão [...]”.

UR7: “[...] informar que quanto maior for nosso conhecimento podemos abrir um leque de opções de atuação [...]”.

UR8: “[...] quanto mais estivermos preparados podemos ser mais bem sucedidos [...]”.

UR9: “[...] procurar incentivar a procura pela pesquisa para permitir ao profissional um respaldo maior no sentido de respostas as suas indagações, colocando-o a frente de outros com apenas a atuação normal de professor [...]”.

UR10: “[...] dizer que a área da educação física, nos dias atuais, é uma das que mais cresce, necessitando de profissionais muito bem qualificados e preparados”.

UR11: “[...] valores Humanos [...]”.

UR12: “[...] construção de pensamento humano e profissional [...]”.

UR13: “[...] desenvolvimento de pesquisas [...]”.

UR14: “Percepção das carências do Ser Humano e a possibilidade de interferência que o profissional de educação física pode exercer na qualidade de suprir estas carências”. (sic.)

UR15: “Visão crítica-reflexiva acerca da profissão e da vida”.

UR16: “Incentivo à pesquisa [...]”.

UR17: “[...] incentivo a participação em congressos científicos [...]”.

UR18: “[...] incentivo a participar de cursos de especialização”.

UR19: “Atualização profissional constante”.

- UR20:** “Informação técnico, científico atualizado (sic.)”.
- UR21:** “Orientação metodológica na construção de trabalhos acadêmicos”.
- UR22:** “Orientação nos trabalhos de conclusão de curso”.
- UR23:** “Conduta ética nos trabalhos científicos”.
- UR24:** “Fazer com que ele entenda o sentido do ser humano [...]”.
- UR25:** “Fazer com que ele perceba que a Educação Física não existe, se não for para suprir as carências daqueles que necessitam do profissional da Educação Física”.
- UR26:** “Fazer com que eles entendam que o beneficiário de suas condutas profissionais são o OBJETIVO, a FINALIDADE, de suas condutas profissionais, para que eles não usem a expressão “oferecer qualidade de vida” como parte de um discurso vazio ou irrefletido”. (sic.)
- UR27:** “Mostrar a eles que o sentido da Ética Profissional é justamente a defesa da humanidade como um todo, seja na pessoa do profissional, seja na pessoa do beneficiário”.
- UR28:** “Fazer com que eles entendam que a autonomia moral não é simplesmente algo abstrato, mas, algo que também se pode alcançar com a consciência do saber bem e de fazer o bem”.
- UR29:** “Fazer com que continuamente eles mesmos se interroguem sobre o sentido de suas condutas sociais, com o objetivo de reciclar suas condutas profissionais e procurar melhorar o futuro da Educação Física no Brasil”.
- UR30:** “Amor pela profissão (curiosamente, esta que coloco em primeiro lugar, entretanto não foi a mais trabalhada na Pós-SS)”. (sic.)
- UR31:** “Pesquisa científica (contribuindo para a evolução do conhecimento, do novo pensar)”.
- UR32:** “Vejo como principal contribuição a possibilidade de mostrar aos alunos o caminho da investigação científica e de como a pesquisa pode contribuir para a oferta de uma educação física de melhor qualidade e para o próprio desenvolvimento profissional deles”.
- UR33:** “Incentivo a busca e leitura de boas bibliografias”.
- UR34:** “Traçar objetivos compreensíveis, desafiadores e alcançáveis”.
- UR35:** “Organização é a base para ação imediata. Todo fluxo de tarefa tem que ter ordem e prioridade”.
- UR36:** “Ensinar para ensinar, e não somente a verificação do conhecimento por meio de provas teóricas”.
- UR37:** “Ter o comprometimento com o processo pedagógico nas diferentes dimensões da Educação Física”.

UR38: “Profissional de atuação ética e comprometida [...]”.

UR39: “[...] manutenção de ensino de qualidade visando indivíduos socialmente atuantes [...]”.

UR40: “[...] realização de análises bio-psico-sociais para realização de trabalho direcionado à população a que se destina [...]”.(sic.)

UR41: “[...] transmissão do conceito unicista de homem, evitando uma mera instrumentalização técnica”. (sic.)

UR42: “[...] buscar sempre o conhecimento, no sentido de apoiar sua intervenção em bases científicas sólidas”.

UR43: “[...] entender melhor que o conhecimento é apenas um meio de suprir positivamente as carências, privações e vacuidades do Ser Humano em seu contexto circunstancial, tornando-o beneficiário do meu trabalho e a partir daí, atribuindo valor à minha pessoa também””. (sic.)

UR44: “[...] entender que, para oportunizar aos alunos o conhecimento, é imprescindível conhecer a vida e o mundo deles [...]”.

UR45: “Compromisso com a educação”.

UR46: “Incentivo a produção científica”.

UR47: “Ética profissional”.

UR48: “A importância do planejamento de aula, pois a maioria dos professores do mestrado não fazia planejamento de suas aulas, que eram improvisadas”.

UR49: “A importância da relação professor-aluno na aprendizagem e interesse nas aulas [...]”.

UR50: “[...] aprofundar seus conhecimentos nas várias áreas do saber humano”.

UR51: “Formar professores mais humanizados que reconheçam o Homem como um Ser carente, para quem o movimento é sempre um movimento intencional que esconde um significado ligado à sua história”.

UR52: “Formar professores de Educação Física capazes de desenvolver seu próprio enriquecimento profissional”.

UR53: “Aprender a pesquisar [...]”.

UR54: “[...] criar a cultura da atualização constante”.

UR55: “[...] manterem-se atualizados [...]”.

UR56: “[...] responsabilidade com a profissão”.

UR57: “[...] a necessidade da atualização profissional constante”.

UR58: “[...] a troca de conhecimento adquirido ao longo do tempo”.

UR59: “[...] a iniciação à pesquisa”.

UR60: “Incentivo a pesquisa”.

UR61: “Ética”.

UR62: “Didática”.

UR63: “Respeito”.

UR64: “Refletir a profissão a partir de um enfoque filosófico, ou seja, considerando-se os paradigmas que estão implícitos em determinadas teorias e práticas”.

UR65: “Refletir a profissão a partir de um enfoque político e legal. Isto com o intuito de que cada vez mais profissionais participem acompanhando as mudanças da profissão”.

UR66: “Proporcionar reflexões sobre a intervenção profissional”.

UR67: “Fomentar espírito crítico”.

UR68: “Auxiliar na aquisição do hábito de leitura e interpretação de textos”.

UR69: “Gosto de pesquisa científica [...]”.

UR70: “[...] prazer de ensinar outras pessoas [...]”.

UR71: “[...] importância do estudo continuado”.

UR72: “[...] uma ação pedagógica transversal, compromissada com as necessidades dos alunos”.

UR73: “[...] a escola pode proporcionar o valor do convívio social humanizado pelas relações de amizade, tolerância e solidariedade entre todos por meio de atividades atrativas e bem planejadas, envolvendo parcerias”.

UR74: “[...] incitá-los à pesquisa científica”.

UR75: “[...] consciência crítica do papel enquanto profissional de educação física e da área de saúde e fomentador de referência profissional para seus alunos”.

UR76: “A contribuição a oferecer é em pesquisa, o que atende em parte os objetivos da graduação (fomentar pesquisas)”.

UR77: “[...] promover uma Educação Física em favor da saúde individual e coletiva”.

UR78: “[...] comprometimento com a educação [...]”.

UR79: “Ensinar o amor à profissão (honrar a profissão)”.

UR80: “Demonstrar afeição por nossos alunos”.

UR81: “Auxiliar na formação do caráter”.

UR82: “Incentivar e aproveitar o tempo e estar disposto para aprender e evoluir”.

UR83: “Produzir trabalhos científicos”.

ANEXO B – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 2

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

UR1: “Sim. Tive a oportunidade de vivenciar desde aulas ótimas com boas discussões, temas relevantes ao curso e à formação docente como aulas muito ruins sem aproveitamento (pelo menos no meu ponto de vista), o que puderam dar-me diferentes noções didáticas e metodológicas para o trato com alunos do ensino superior”.

UR2: “Sim, principalmente no que diz respeito ao nível elevado das discussões propostas em aulas e leituras sugeridas para estas reflexões [...]”.

UR3: “[...] nas disciplinas foram apresentados e discutidos tanto os aspectos conceituais (importantes para a pesquisa e ensino) como os procedimentais (essenciais para a atuação no ensino superior)”.

UR4: “[...] a ênfase do programa está na pesquisa o que nos deixa deficitários na preparação pedagógica [...]”.

UR5: “[...] não tive nenhuma disciplina específica a questão pedagógica [...]”.

UR6: “Sim, principalmente por proporcionar maior aprofundamento teórico na minha área de estudo”.

UR7: “Apenas algumas delas, na medida em que permitiram um aumento do meu repertório enquanto docente”.

UR8: “Sim, mesmo porque se alguma disciplina não vai acrescentar em nada na nossa formação, melhor não fazê-la”.

UR9: “Sim”.

UR10: “Sim [...]”.

UR11: “Sim, com certeza. Os debates, as leituras, os seminários, acho que auxiliaram muito no meu amadurecimento [...]”.

UR12: “Sim”.

UR13: “Sim, me possibilitou o aprofundamento em diversos temas pertinentes ao trabalho desenvolvido no ensino superior, os quais, ainda hoje, utilizo”.

UR14: “Sim, porque o corpo docente do Programa [...] é muito qualificado e comprovou isso durante as aulas ministradas, proporcionando aos mestrandos conteúdos atualizados e tecnologia de ponta [...]”.

UR15: “[...] o que foi aprendido no mestrado está sendo passado aos alunos de graduação da melhor forma possível, procurando conscientiza-los da importância dos Programas de Pós-Graduação para uma melhor qualificação e, conseqüentemente, uma melhor prestação de serviço à sociedade”.

UR16: “Sim, não só no trabalho como docente na Educação Básica como também no Ensino Superior, que requer uma constante formação”.

UR17: “Sim”.

UR18: “Em geral, não”.

UR19: “As disciplinas foram muito heterogêneas e com muito esforço, consegui fazer um gancho com a minha dissertação”.

UR20: “Sim, a maior parte delas contribuiu, como já respondido anteriormente, pelo aprofundamento dos assuntos tratados”.

UR21: “Sim, bastante”.

UR22: “sim colaborou [...]”.

UR23: “[...] me fizeram amadurecer, priorizar conteúdos, organizar melhor minhas aulas e buscar mais informações científicas”.

UR24: “Não, pois os professores das disciplinas do programa de pós-graduação são pesquisadores, não valorizam a didática ou o processo ensino-aprendizagem, o aluno deve ‘correr atrás’, ‘se virar’ [...]”.

UR25: “[...] contribuiu para meu conhecimento e auxiliará em minha ação docente [...]”.

UR26: “Sim”.

UR27: “Não”.

UR28: “Sim, pois a maioria das disciplinas realizam seminários, propiciando-nos contato com a experiência de expor textos científicos e sermos contestados, exercitando nossa capacidade de argumentar de forma didática”.

UR29: “[...] acredito que sim uma vez que as disciplinas geraram aquisição de conhecimento teórico e técnico que podem ser utilizadas em atividades docentes [...]”.

UR30: “Sim”.

UR31: “Sim, direta ou indiretamente”.

UR32: “[...] contribuíram para minha ação docente no sentido de conhecer e dominar aquilo que está se ensinando em sala de aula”.

UR33: “[...] o contato com a literatura de Schön na disciplina sobre o ensino reflexivo. Esta disciplina passou a ser uma contribuição para mim na medida que tomei consciência de que o ensino se constrói a partir das reflexões que necessitamos fazer antes, durante e depois das nossas ações com os alunos [...]”.

UR34: “Sim, no entanto, acredito que foi muito rápido [...]”.

UR35: “Sim”.

UR36: “Em parte. Uma vez que o grupo de disciplinas optado supriu as necessidades técnicas para a pesquisa realizada pela dissertação, da mesma forma que supriu o aprofundamento de área pedagógica hoje trabalhada no Ensino Superior”.

UR37: “[...] as disciplinas que cursei não contribuíram em nada para minha ação docente”.

UR38: “Sim. Além de compor um vasto campo de conhecimentos e fonte de informações, instigando à pesquisa, também proporcionou experiências próximas da sala de aula, como, apresentação de seminários”.

UR39: “As experiências nada contribuíram, pois as mesmas sempre estiveram voltadas para a produção de pesquisa acadêmica num sentido de corrida pela publicação para que mestrado se tornasse nível A”.

UR40: “Sim, como professor de Prática de Ensino, tenho utilizado de alguns textos discutidos em disciplinas da pós [...]”.

UR41: “[...] os conteúdos e estratégias vivenciados nas disciplinas da pós acabaram sendo muito importantes para minha prática docente”.

UR42: “Não”.

UR43: “Com certeza, principalmente as voltadas para a minha área de atuação”.

UR44: “Com certeza!!!! Hoje, como docente no ensino superior, moldo minhas atitudes e didática baseando-me nas experiências que tive como aluna [...]”.

UR45: “[...] de certa forma as disciplinas auxiliaram a ação docente. No entanto, o responsável por fazer tais relações com a prática foi o próprio mestrando [...]”.

UR46: “[...] um dos pontos mais positivos neste sentido foi a conduta dos professores das disciplinas, que serviram como referência para o nosso aprendizado”.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

UR1: “O Estágio de Docência [...]”.

UR2: “[...] a participação no Grupo de Estudos [...]”.

UR3: “[...] ter ministrado como professora conferencista as disciplinas de ‘Didática da Educação Física’ e ‘Prática de Ensino’ em Educação Física Escolar, Modalidades Esportivas e Atividades Corporais e, de ter trabalhado em conjunto com a minha orientadora na disciplina de ‘Fundamentos do Basquetebol’ [...]”.

UR4: “[...] atualização permanente em congressos, simpósios e seminários”.

UR5: “Estágio de docência [...]”.

UR6: “[...] apresentação de seminários em disciplinas e grupos de estudo”.

UR7: “[...] estágio de docência [...]”.

UR8: “[...] participei de um projeto de extensão [...]”.

UR9: “[...] disciplina Didática do Ensino Superior [...]”.

UR10: “[...] estágio docência [...]”.

UR11: “O estágio de docência [...]”.

UR12: “O próprio processo de orientação necessário à produção da dissertação [...]”.

UR13: “[...] participação em grupo de estudo”.

UR14: “[...] leitura de textos que não faziam parte de minhas leituras, possibilitando outras visões e ampliação dos conhecimentos”.

UR15: “Estágio docência no ensino superior [...]”.

UR16: “Estágio Docência”.

UR17: “Projetos de extensão”.

UR18: “[...] oportunidade de estágio de docência”.

UR19: “O estágio docência (essencial) [...]”.

UR20: “A experiência no estágio de docência [...]”.

UR21: “[...] a pesquisa no projeto de extensão [...]”.

UR22: “[...] estágio de docência [...]”.

UR23: “Estágio de docência [...]”.

- UR24: “O estágio de docência [...]”.
- UR25: “Orientar estagiários ajudou na minha didática ao ministrar treinamentos aos mesmos”.
- UR26: “Estágio de docência”.
- UR27: “Estágio de docência [...]”.
- UR28: “[...] estágio no projeto de extensão [...]”.
- UR29: “Ter ministrado aulas no curso de graduação com apoio do Orientador”.
- UR30: “[...] o envolvimento no grupo de estudos [...]”.
- UR31: “[...] o desenvolvimento da pesquisa”.
- UR32: “[...] estágio de docência [...]”.
- UR33: “[...] estágio de docência [...]”.
- UR34: “Estágio de Docência”.
- UR35: “Acompanhamento de disciplinas da graduação relacionadas às da pós (não obrigatório)”.
- UR36: “Participação em grupos de estudos”.
- UR37: “[...] acompanhamento das atividades de minha orientadora [...]”.
- UR38: “[...] os estágios de docência [...]”.
- UR39: “Estágio Docência”.
- UR40: “Apresentação de Tema Livre em Congressos e eventos afins”.
- UR41: “[...] meu estágio de docência [...]”.
- UR42: “[...] encontros de supervisão com meu orientador”.
- UR43: “[...] participação em congressos nos quais fiz apresentação oral [...]”.
- UR44: “apresentação de seminários”.
- UR45: “leituras e discussões de obras na íntegra”.
- UR46: “[...] estágio docência [...]”.
- UR47: “[...] apresentação de artigos em reuniões de laboratório [...]”.
- UR48: “[...] realizar uma disciplina fora [...]”.
- UR49: “[...] estágio docência [...]”.
- UR50: “[...] oportunidades de organização e apresentação de assuntos relacionados as disciplinas [...]”.
- UR51: “[...] vivências e observações das atividades desenvolvidas pelos docentes do curso”.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

UR1: “[...] uma pesquisa em grupo que acabou se tornando um artigo após o curso [...]”.

UR2: “[...] a realização da pesquisa em si [...]”.

UR3: “A confecção de artigos científicos nas diferentes disciplinas cursadas [...]”.

UR4: “[...] a instrumentalização teórica [...]”.

UR5: “[...] o trabalho com o orientador [...]”.

UR6: “[...] a realização da dissertação em si [...]”.

UR7: “[...] a participação de congressos, simpósios e seminários, locais de reencontro em que se troca muita experiência com os colegas de profissão [...]”.

UR8: “[...] a disciplina ‘Pesquisas e Formação Profissional’ [...] nos permitiu um entendimento mais significativo sobre as abordagens de pesquisa”.

UR9: “Participação em grupo de estudo [...]”.

UR10: “[...] elaboração de trabalhos de pesquisa nas disciplinas cursadas [...]”.

UR11: “[...] participação em eventos científicos”.

UR12: “[...] a realização de seminários, exigindo busca de novas fontes [...]”.

UR13: “[...] participando de grupos de estudo [...]”.

UR14: “[...] desenvolvendo trabalhos que foram apresentados em congressos [...]”.

UR15: “[...] escrevendo artigos que foram publicados [...]”.

UR16: “[...] convivendo com muitos pesquisadores da própria instituição e também de outras, inclusive de outros países [...]”.

UR17: “[...] elaborar um artigo para publicação [...]”.

UR18: “[...] as disciplinas cobravam textos nos formatos de publicação”.

UR19: “[...] a disciplina ‘Metodologia em pesquisa da Educação Física preocupou-se com o entendimento de ciência e suporte teórico do método científico”.

UR20: “[...] vinculação de bolsas e verbas destinadas aos alunos do programas com a publicação do aluno e orientador”.

UR21: “Pesquisa aprimorada em base de dados [...]”.

UR22: “[...] melhor visualização do método científico empregado”.

UR23: “[...] a participação no grupo de pesquisa [...]”.

- UR24: “[...] a necessidade de escrever artigos para algumas disciplinas”.
- UR25: “Orientação com critérios para desenvolvimento do projeto de pesquisa”.
- UR26: “Participação e elaboração de encontros científicos de relevância na área”.
- UR27: “Orientação e Participação em bancas de TCC na Graduação”.
- UR28: “Participação em Grupos de Pesquisa\Estudos”.
- UR29: “Elaboração e Publicação de livros, artigos, relatos de experiências”.
- UR30: “Acompanhamentos Científicos”.
- UR31: “Participação em Publicação”.
- UR32: “Integração com outros laboratórios de pesquisa”.
- UR33: “[...] minha própria dissertação”.
- UR34: “Pesquisa básica e manejo com animais”.
- UR35: “As leituras feitas para as disciplinas, pois algumas foram aproveitadas para a pesquisa”.
- UR36: “A pesquisa de campo [...]”.
- UR37: “A convivência com diferentes formas de pesquisa e áreas dos laboratórios [...]”.
- UR38: “[...] o universo da pesquisa que a instituição vive, as formas e oportunidades de buscar informações (acesso) e muitas vezes a frustração e ansiedade”.
- UR39: “Coleta de dados do projeto [...]”.
- UR40: “[...] publicação dos dados coletados [...]”.
- UR41: “[...] Participação de eventos científicos [...]”.
- UR42: “[...] relatórios de pesquisa”.
- UR43: “Desenvolvimento de projeto de pesquisa”.
- UR44: “Desenvolvimento de tese”.
- UR45: “Participação e apresentação de trabalhos em congressos”.
- UR46: “Elaboração de artigos para finalização da disciplina”.
- UR47: “Participação em grupos de estudo”.
- UR48: “As disciplinas que cursei [...]”
- UR 49: “[...] as atividades desenvolvidas no laboratório no qual fazia parte [...]”
- UR 50: “[...] convivência com outros alunos e com os professores me propiciou um terreno fértil para minha formação e meu crescimento como pesquisador”.

UR51: “O contato com outros profissionais da pós (mestrandos e doutorandos) foi importante no sentido de conviver com diferentes pensamentos e trocar experiências em relação a pesquisa científica”.

UR52: “O contato com o fomento a pesquisa foi importante para o amadurecimento no sentido de solicitar bolsas ou equipamentos [...]”.

UR53: “As correções e cobranças do orientador me ajudaram muito a amadurecer minha escrita e leitura científica”.

UR54: “Condução de experimentos e manuscritos em disciplinas”.

UR55: “Realização da dissertação”.

UR56: “Participação na preparação de projetos para órgãos de fomento”.

UR57: “Relação orientador-aluno”.

UR58: “Busca pelo material de revisão de literatura [...]”.

UR59: “[...] discussão de textos em grupo de estudos [...]”.

UR60: “[...] elaboração do protocolo de coleta de dados [...]”.

UR61: “[...] elaboração do corpo da dissertação”.

UR62: “O cumprimento burocrático do processo de conclusão do curso: plano de atividades, projetos de pesquisa, comitê de ética, formulários etc”.

UR63: “A exigência das disciplinas de se produzir um trabalho científico ao final de cada uma delas”.

UR64: “Troca de experiências científicas em sala de aula”.

UR65: “Orientações [...]”.

UR66: “[...] grupo de estudos [...]”.

UR67: “[...] algumas leituras feitas nas disciplinas”.

UR68: “[...] elaboração de artigos nas disciplinas”.

UR69: “[...] cursar a disciplina de Metodologia da pesquisa [...]”.

UR70: “Produção de manuscritos”.

UR71: “[...] participação em grupo de estudos do laboratório de pesquisas [...]”.

UR72: “Ter participado de um grupo de estudos [...]”.

UR73: “[...] acompanhar a rotina de trabalho do laboratório de minha orientadora [...]”.

UR74: “[...] o processo de redigir a dissertação”.

UR75: “Desenvolvimento de textos científicos e artigos durante as disciplinas cursadas”.

UR76: “Participação em congressos e eventos afins, para apresentação de trabalhos e acompanhamento da área científica”.

UR77: “Confeção da dissertação de Mestrado”.

UR78: “[...] leitura de artigos e livros”.

UR79: “[...] disciplinas que pediam artigos”.

UR80: “[...] algumas disciplinas propunham como trabalho de avaliação a produção de artigos científicos [...]”.

UR81: “[...] elaboração do projeto [...]”.

UR82: “[...] elaboração dos relatórios [...]”.

UR83: “[...] participação em congressos [...]”.

UR84: “[...] participação em seminários [...]”.

UR85: “[...] confecção de manuscritos [...]”.

UR86: “[...] discussões com orientador [...]”.

UR87: “[...] elaboração de artigos no término das disciplinas”.

UR88: “Leituras de trabalhos científicos”.

UR89: “Incentivo para elaboração e apresentação de trabalhos científicos”.

UR90: “[...] no laboratório do qual eu fazia parte, havia um incentivo, por parte do meu orientador, para que participássemos de todos os projetos existentes e não apenas o meu. Desta forma, além da experiência que a minha pesquisa me proporcionou, eu tive contato com outros equipamento e análises”.

UR91: “[...] o incentivo, inclusive financeiro, por parte da Universidade para a participação em eventos científicos da área [...]”.

UR92: “[...] propostas de trabalhos, durante as disciplinas, que envolviam a coleta e organização de informações [...]”.

UR93: “[...] o desenvolvimento da própria dissertação [...]”.

UR94: “[...] envolvimento com os trabalhos de alguns professores do curso [...]”.

UR95: “[...] grupos de estudos dos quais participei”.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

- UR1:** “[...] aproximação da realidade ou contextualização”.
- UR2:** “[...] transmitir ao aluno os conhecimentos necessários para sua atuação profissional [...]”.
- UR3:** “[...] conhecimentos que legitimam a Educação Física como área de estudos [...]”.
- UR4:** “[...] estimular o aluno a constante reflexão e aperfeiçoamento”.
- UR5:** “[...] conhecimento na minha área de atuação (teórico), como aplicar este conhecimento na Educação Física Escolar”.
- UR6:** “[...] busca de referências científicas para a prática profissional”.
- UR7:** “[...] a abertura para o debate de idéias”.
- UR8:** “[...] ser competente e capacitado o suficiente é a nossa obrigação afinal [...]”.
- UR9:** “[...] ter compromisso com o que se faz, ser dedicado, interessado e fiel aos seus princípios [...]”.
- UR10:** “[...] a refletir criticamente [...]”.
- UR11:** “[...] a ouvir ou dar a voz aos alunos [...]”.
- UR12:** “Saber o momento da intervenção e a investir nos estudos [...]”.
- UR13:** “[...] o entendimento que o conhecimento adquirido pelo saber fazer, característico de nossa profissão, deva ser reconsiderado em relação ao conceito acadêmico e do avanço tecnológico [...]”.
- UR14:** “Em primeiro lugar a humildade, pois muitos deles já trabalham na área e parece que fazem o curso só para buscar o diploma [...]”.
- UR15:** “Melhor simetria entre prática e teoria”.
- UR16:** “Trazer o conhecimento científico de uma forma simplificada para melhor compreensão”.
- UR17:** “A prática do pensar constantemente e não do reproduzir”.
- UR18:** “O exemplo pela dedicação [...]”.
- UR19:** “[...] ética profissional”.
- UR20:** “A necessidade de mudança de uma prática cada vez mais discriminada na escola pela sua ineficácia como disciplina curricular”.
- UR21:** “A experiência prática associada à continuidade de estudos e a busca pelo conhecimento”.
- UR22:** “As reflexões que se pode fazer a partir dos conhecimentos que se propõe ao aluno como fonte de conhecimento para a sua formação”.
- UR23:** “Que eles possam aprender os novos conhecimentos e tecnologias que aprendi [...]”.

- UR24:** “[...] que possam utilizar na sociedade e repassar os conhecimentos aprendidos para outros colegas”.
- UR25:** “Necessidade de assumir a pesquisa-ação e o ensino reflexivo como possibilidades na Educação Física - relevantes no trabalho na Educação Básica”.
- UR26:** “Estabelecimento de critérios para desenvolvimento profissional: formação permanente”.
- UR27:** “Experiência com a Educação Física na Educação Básica: trocas significativas”.
- UR28:** “Como serem melhores docentes, diferenciados”. (sic.)
- UR29:** “Incentivo à Iniciação Científica”.
- UR30:** “Estimular os estudantes a estudar por si próprios”.
- UR31:** “[...] ser uma ponte entre a transmissão de conhecimentos e sua aquisição pelos alunos”.
- UR32:** “[...] orientação de pesquisas”.
- UR33:** “[...] reflexões acerca do corpo, não apenas como instrumento de trabalho, de modismos ou de submissão, mas, como carregador de uma cultura que é própria de cada um [...]”.(sic.)
- UR34:** “[...] entendimento das corporeidades ao longo da história de cada povo”.
- UR35:** “[...] reflexão e valorização do ser humano como um todo, longe das dualidades”.
- UR36:** “[...] entender-se educador como um instrumento importante na formação não só esportiva, mas como um todo, de um cidadão em busca de si”.
- UR37:** “[...] estudar sempre nunca parar de se aperfeiçoar”.
- UR38:** “[...] o compromisso em buscar informações verdadeiras e fidedignas”.
- UR39:** “[...] dar mais importância à pesquisa e ao registro de informações”.
- UR40:** “[...] discussões críticas sobre diversos temas e problemas relacionados à área de Educação Física”.
- UR41:** “[...] incentivo à pesquisa e leitura de artigos científicos”.
- UR42:** “[...] responsabilidade no ensino [...]”.
- UR43:** “Mostrar a importância do conhecimento acadêmico/ científico para o desenvolvimento de uma prática adequada”.
- UR44:** “Despertar o interesse pela pesquisa/ leitura”.
- UR45:** “Estimular a criatividade para organizar as atividades e programas a serem desenvolvidos com crianças/ adolescentes/ adultos/ idosos”.
- UR46:** “Desenvolver o senso crítico mediante a atuação profissional”.
- UR47:** “Transmissão de conhecimento atual sobre minha área de estudo”.

- UR48:** “Aplicação de tais conhecimentos em atividades práticas vivenciadas pelos professores no dia-a-dia”.
- UR49:** “Transmitir conceitos morais e éticos para que meu aluno de hoje seja um exemplo de profissional amanhã”.
- UR50:** “[...] ensinar o respeito profissional pela pessoa que trabalha com você e sua história, independente de titulação”.
- UR51:** “[...] ensinar a nunca fazer afirmações profissionais sem embasamento ou fundamento”.
- UR52:** “[...] mostrar a realidade do mercado de trabalho e suas possibilidades [...]”.
- UR53:** “Facilitador para a aquisição de conhecimentos teóricos e técnicas na minha área de estudo e aplicação na área de Educação Física (escolar ou não)”.
- UR54:** “Facilitador na geração de conhecimento em minha área de estudo para a atuação profissional”.
- UR55:** “Estar sempre em contato com o meio acadêmico, para que atualização profissional seja feita de maneira integral”.
- UR56:** “Embasamento teórico para desenvolvimento da atividade docente [...]”.
- UR57:** “Despertar o gosto pela pesquisa, através de incentivo a pesquisa científica [...]”.
- UR58:** “Buscar formação continuada”.
- UR59:** “Buscar formar bons profissionais”.
- UR60:** “Ser um bom profissional”.
- UR61:** “[...] suscitar neles um olhar mais profundo e contextualizado sobre os conteúdos, sobre o ensino da Educação Física [...]”.
- UR62:** “[...] estimular uma visão mais ampla e crítica sobre a realidade que vivemos”.
- UR63:** “[...] aos conteúdos do campo que leciono, a contribuição está no tratamento de tais conteúdos, na apresentação destes aos alunos”.
- UR64:** “[...] a educação continuada [...]”.
- UR65:** “[...] interdisciplinaridade [...]”.
- UR66:** “[...] ética [...]”.
- UR67:** “[...] paciência [...]”.
- UR68:** “[...] persistência [...]”.
- UR69:** “[...] motivar o aluno [...]”.
- UR70:** “Censo crítico (sic.)”.

UR71: “[...] a transmissão de conteúdos considerados importantes para a formação dos futuros professores de Educação Física [...]”.

UR72: “[...] incentivo à busca bibliográfica referente aos conteúdos lecionados”.

UR73: “[...] incentivo à visão crítica sobre o conteúdo apresentado e elaboração de projetos de pesquisa na área lecionada”.

UR74: “Transmitir a eles que aprender depende mais de uma correta atitude do que de um bom professor ou do que de uma boa estrutura física”.

UR75: “Orientá-los na realização e redação de pesquisas”.

UR76: “Transmitir o conteúdo vigente na área”.

UR77: “Instigar para uma busca constante pela informação, atualização profissional”.

UR78: “Orientar para que busquem conhecimentos amplos, que não queiram apenas uma especialização em determinada área, que ampliem seus conhecimentos”.

UR79: “A possibilidade de conhecerem uma concepção de Educação Física renovada, baseada nos princípios da inclusão, diversidade, alteridade e aprofundamento dos conteúdos e estratégias de ensino”.

UR80: “Conhecimento das principais tendências pedagógicas que permeiam o atual quadro da Educação Física no país”.

UR81: “Os princípios referentes ao Ensino Reflexivo que favorecem a constante avaliação e redimensionamento da prática docente”.

UR82: “Olhar crítico em relação à produção científica e a toda produção de conhecimento”.

UR83: “A valorização da busca pelo conhecimento”.

UR84: “Entender a importância de se obter um amplo conhecimento, para posteriormente afunilar o assunto/ tema de pesquisa”.

UR85: “Delineamento para as etapas de uma pesquisa científica”.

UR86: “Preparar-se e ter um cuidado muito especial ao programar as suas aulas”.

UR87: “Apresentar ética profissional perante seus beneficiários e colegas de trabalho”.

UR88: “[...] dedicação e empenho em suas ações profissionais [...]”.

UR89: “[...] desenvolver a capacidade de observação crítica com relação a realidade [...]”.

UR90: “[...] oferecer-lhes subsídio didático-pedagógico para atuação na área”.

ANEXO C – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 3

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

UR1: “Sim, ao passo que conteúdos desenvolvidos em diversas disciplinas possibilitaram a abertura de novas possibilidades de docência”.

UR2: “Acredito que apesar de objetivar a formação de produtores de conhecimento, as disciplinas poderiam ter contribuído mais ainda para a minha formação de docente no Ensino Superior”.

UR3: “Não”.

UR4: “[...] senti falta de uma disciplina voltada à didática no ensino superior, organização curricular no ensino superior, avaliação do MEC em cursos de graduação, entre outros desafios que agora estou vivenciando enquanto professor universitário”.

UR5: “No programa, não foi oferecida nenhuma disciplina de formação docente, a não ser o próprio estágio docente em que dei algumas aulas acompanhadas pelo professor titular da disciplina [...]”.

UR6: “[...] não houve discussão de metodologia de ensino, didática... (em nenhum momento). Nenhuma das disciplinas tinha este enfoque [...]”.

UR7: “[...] alguns alunos da nossa pós buscaram esse auxílio em disciplinas de outros programas de pós da Universidade [...]”.

UR8: “Sim, principalmente a prática de ensino”.

UR9: “[...] pouco”.

UR10: “[...] sim, pela variedade de metodologias utilizadas [...]”.

UR11: “[...] a preocupação em apresentação oral do tema, ou ficar responsável pela discussão de toda a turma durante uma aula [...]”.

UR12: “As experiências contribuem sim [...]”.

UR13: “Sim [...]”.

UR14: “Sim, contribuíram. Tive a oportunidade de apresentar diversos seminários. Esses foram ótimos momentos para o treinamento a apresentação didática de conteúdos [...]”.

UR15: “[...] as ponderações dos professores foram muito importantes para a minha formação didática [...]”.

UR16: “Sim, ampliou o meu leque de reflexões entre questões teóricas e minha práxis”.

UR17: “Sim”.

UR18: “Não”.

UR19: “Certamente, pois a metodologia utilizada como aulas expositivas pelos alunos fizeram com que tivéssemos fluência no que tange a dar uma aula”.

UR20: “Me sinto qualificada para usar ‘alguns’ dos conhecimentos e significá-los em diferentes espaços de atuação”. (sic.)

UR21: “Sim, na área da pesquisa e na supervisão de estágio”.

UR22: “Não, as disciplinas foram pouco aproveitadas na minha área de atuação no ensino superior”.

UR23: “Sim. Além da parte específica do conteúdo da disciplina, as formas como abordá-la, a visão crítica, e a importância da fundamentação”.

UR24: “Sim, me prepararam melhor com novos conhecimentos e aprendizagens [...]”.

UR25: “[...] destaco o aprofundamento teórico em disciplinas importantes na minha área de atuação”.

UR26: “Sim, tive a oportunidade de realizar meu estágio docente e a formação que tive até o momento ajudou muito”.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

UR1: “[...] estágio de docência com supervisão do orientador”.

UR2: “[...] elaboração de aulas e textos, como forma de avaliação, voltados à graduação”.

UR3: “Aulas práticas sobre conteúdos que pudessem ser desenvolvidos no Ensino Superior”.

UR4: “Discussões sobre temas emergentes da nossa área”.

UR5: “Leituras e apresentações de artigos originais importantes para a nossa área”.

UR6: “O estágio docente permite uma preparação para a docência [...]”.

UR7: “Meu orientador proporcionou por conta própria, não diretamente por intermédio do programa de pós-graduação, que eu ministrasse aulas e palestras em outras instituições e eventos, o que também contribuiu para o meu aperfeiçoamento enquanto docente”.

UR8: “[...] algumas co-orientações de trabalho de conclusão de curso de graduação, bem como co-orientações de trabalhos iniciação científica, que me deram uma bagagem muito importante para atuação no ensino superior”.

UR9: “Estágio docente”.

UR10: “Auxílio ao orientador no preparo de aulas de algumas das suas disciplinas”.

UR11: “Apresentação de trabalhos para os colegas (exigidos como parte da avaliação das disciplinas)”.

UR12: “[...] prática de ensino [...]”.

UR13: “[...] apresentação de seminários [...]”.

UR14: “[...] as disciplinas cursadas propriamente ditas”.

UR15: “[...] relação de ensino-aprendizagem entre pesquisa e o acadêmico [...]”.

UR16: “[...] uma ou outra técnica de dinâmica de trabalho e leitura [...]”.

UR17: “[...] a minha aquisição de conhecimentos através da minha busca de leituras e conhecimentos”.

UR18: “Capacidade de síntese [...]”.

UR19: “[...] estruturação de um trabalho científico [...]”.

UR20: “[...] experiência de realização de um trabalho de campo”.

UR21: “[...] apresentação de temáticas [...]”.

UR22: “O exercício da leitura crítica [...]”.

UR23: “A organização do pensamento para apresentações de leituras em seminários associando diferentes autores”.

UR24: “Ministrar aulas sobre a supervisão do meu orientador [...]”. (sic.)

UR25: “[...] estruturar e auxiliar em trabalhos de graduação [...]”.

UR26: “A simples observação dos professores no lidar com os alunos é o que mais contribui [...]”.

UR27: “[...] estágio docente”.

UR28: “[...] seminários em 4 disciplinas”.

UR29: “[...] troca de experiências com os colegas”.

UR30: “Enquanto docente, foram poucas as vivências nesta direção”.

UR31: “Atendimento a alunos de graduação, tanto como bolsistas de IC como orientação em trabalhos de conclusão de curso”. (sic.)

UR32: “Ministrar aulas na graduação como tarefa de disciplinas do mestrado”.

UR33: “Apresentação de seminários para o grupo de pesquisa que participei”.

UR34: “Estágio docente”.

UR35: “Organização de seminários”.

UR36: “Busca de artigos”.

UR37: “Seminários e apresentação de trabalhos só” (sic.).

UR38: “[...] apresentação de trabalhos”.

UR39: “[...] aprofundamento de temas pertinentes a área”.

UR40: “[...] aspectos relacionados à pesquisa”.

UR41: “[...] participação no grupo de pesquisa da orientação [...]”.

UR42: “[...] leituras e seminários internos [...]”.

UR43: “[...] participação em congressos e eventos afins da área”.

UR44: “Instrumento para coleta de informações em pesquisa qualitativa, metodologia da pesquisa [...]”.

UR45: “[...] estágio docente”.

UR46: “[...] aulas dadas por mim”.

UR47: “[...] estudo aprofundado de temas técnicos”.

UR48: “[...] despertar do senso crítico através das aulas recebidas [...]”.

UR49: “[...] leitura de artigos [...]”.

UR50: “[...] as experiências que contribuíram neste sentido vieram através das posturas dos professores que as ministravam [...]”.

UR51: “[...] aprendi como não fazer ou nunca ter aquelas posturas com meus alunos”.

UR52: “Seminários (de várias disciplinas), onde os alunos apresentavam temas específicos, e a partir desses gerava uma discussão”.

UR53: “O enfoque dado por alguns professores a respeito da forma e conteúdo que a disciplina em questão deveria ser passada para a graduação, para cursos de extensão e para especialização”.

UR54: “A necessidade da qualificação do projeto de pesquisa, preparando, em termos de segurança de apresentar um tema em público [...]”.

UR55: “[...] acesso ao conjunto de bibliografia atualizada [...]”.

UR56: “[...] exercício de análise e síntese na escrita de textos lidos e também na redação final da dissertação [...]”.

UR57: “[...] ter sido aluno de professores (as) que deram aulas qualificadas para minha formação”.

UR58: “Assistir as aulas de meu orientador no semestre anterior ao estágio”.

UR59: “Os seminários avançados das disciplinas, sendo necessário montar apresentações”.

UR60: “Trabalhar com os bolsistas de iniciação científica”.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

UR1: “[...] elaboração de projetos de pesquisa, além do projeto de mestrado, com aplicação do mesmo, com coleta e análise de dados [...]”.

UR2: “[...] elaboração de artigos”.

UR3: “[...] participação de congressos nas áreas afins, com apresentação de trabalhos”.

UR4: “[...] participação na orientação dos trabalhos de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso de alunos de graduação”.

UR5: “aprofundamento dos paradigmas de pesquisa da minha área”.

UR6: “[...] leitura extensa [...]”.

UR7: “Participei de diversas coletas de dados atuando inclusive em trabalhos de outros grupos de pesquisa o que me proporcionou uma atuação multidisciplinar”.

UR8: “As disciplinas de metodologia da pesquisa, epistemologia e bioestatística permitiram o meu desenvolvimento enquanto pesquisador, contribuindo para uma formação crítica”.

UR9: “[...] a disciplina de epistemologia, [...] permitiu uma visão mais ampla e menos ingênua da ciência”.

UR10: “Durante todo o curso fui estimulado quanto a produção científica nas diferentes modalidades de divulgação de resultados de minhas pesquisas [...]”.

UR11: “[...] publiquei artigos, apresentei temas livres orais e em pôster, bem como publiquei resumos em periódicos e anais de eventos”.

UR12: “O desenvolvimento da dissertação de mestrado”.

- UR13: “O preparo de trabalhos para serem apresentados em Congresso durante o período do mestrado”.
- UR14: “Experimentos realizados nas disciplinas [...]”.
- UR15: “Auxílio na orientação de alunos de graduação que desenvolveram pesquisas de conclusão de curso”.
- UR16: “[...] a pesquisa que desenvolvi para minha dissertação [...]”.
- UR17: “[...] monografias da graduação que co-orientei durante o curso [...]”.
- UR18: “[...] discussões de metodologia e estatística [...]”.
- UR19: “[...] aquisição de conhecimentos de instrumentos de coleta de informações [...]”.
- UR20: “[...] desenvolver a noção de categorização e organização de dados da pesquisa [...]”.
- UR21: “[...] melhor redação e escrita científica [...]”.
- UR22: “[...] saber como desenvolver um referencial teórico coerente com o que se quer pesquisar e compreender [...]”.
- UR23: “[...] distinguir quando realizar uma pesquisa qualitativa ou quantitativa”.
- UR24: “Aprendizado de estatística [...]”.
- UR25: “[...] aplicação de inventários e redação científica”.
- UR26: “Contínua orientação [...]”.
- UR27: “[...] envolvimento em grupos de pesquisa [...]”.
- UR28: “[...] desenvolvimento contínuo da pesquisa”.
- UR29: “O próprio exercício da pesquisa com a elaboração da dissertação”.
- UR30: “A imersão em conteúdos de pesquisa durante dois anos trocando experiências com os colegas”.
- UR31: “Auxílio em outras pesquisas [...]”.
- UR32: “[...] aprendizado da estrutura para desenvolvimento de um estudo [...]”.
- UR33: “[...] disciplina ‘laboratório em biomecânica’ onde os alunos realizaram uma pesquisa com cada equipamento”.
- UR34: “[...] grupo de estudo com programação de férias (realização de pesquisas)”.
- UR35: “[...] orientação individual do orientador”.
- UR36: “Melhor domínio de um método de pesquisa”.
- UR37: “Reflexão estatística”.
- UR38: “Sistematização de co-orientação de trabalhos científicos”.

- UR39: “Apresentação e elaboração de trabalhos para congressos”.
- UR40: “Seminários e reuniões interdisciplinares dos diferentes gabinetes para discussão de projetos não necessariamente relacionados com o tópico da pesquisa”.
- UR41: “Visitas a outros laboratórios e contatos com pesquisadores de outros gabinetes”.
- UR42: “Leitura de artigos de pesquisa”.
- UR43: “Auxílio nas atividades das pesquisas de colegas”.
- UR44: “Organização e planejamento da minha própria pesquisa”.
- UR45: “A leitura e interpretação de artigos científicos”.
- UR46: “O escrever artigos”.
- UR47: “A vivência das coletas de dados em laboratórios”.
- UR48: “Elaboração do projeto de pesquisa, da pesquisa para a tese [...]”.
- UR49: “[...] os trabalhos entregues para as disciplinas”.
- UR50: “[...] disciplinas de metodologia da pesquisa”.
- UR51: “[...] leitura de artigos relacionados ao tema da pesquisa”.
- UR52: “[...] troca de experiências com demais colegas e professores”.
- UR53: “[...] participação no grupo de pesquisa [...]”.
- UR54: “[...] leituras e seminários internos [...]”.
- UR55: “[...] participação em congressos e eventos afins da área”.
- UR56: “[...] as trocas com colegas e grupos do mesmo Programa de Pós Graduação, e de diferentes grupos de Programas de Pós Graduação da mesma Instituição de Ensino”. (sic.)
- UR58: “Instrumento para coleta de informações em pesquisa qualitativa, metodologia da pesquisa [...]”.
- UR59: “[...] estágio docente”.
- UR60: “[...] aprendizado da metodologia científica”.
- UR61: “[...] oportunidade de desenvolver uma coleta de dados (na prática)”.
- UR62: “[...] oportunidade de escrever uma dissertação, com tudo que isso envolve”.
- UR63: “Não tive experiências neste sentido”.
- UR64: “A participação em grupo de pesquisa”.
- UR65: “A disciplina de Metodologia da pesquisa [...]”.
- UR66: “A orientação para a elaboração da dissertação”.
- UR67: “[...] conhecer as metodologias de pesquisa [...]”.

UR68: “[...] aplicação de questionários e entrevistas [...]”.

UR69: “[...] exercício de observação nos locais e populações pesquisadas”.

UR70: “A própria dissertação e a tese (coleta de dados)”.

UR71: “Ajudar colegas em suas pesquisas de mestrado e doutorado”.

UR72: “Fácil acesso a laboratório e aos equipamentos de pesquisa”.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

UR1: “[...] conseguir traçar um paralelo entre a pesquisa e a prática profissional em educação física”.

UR2: “[...] mostrar a importância do planejamento das ações em educação física”.

UR3: “[...] desenvolvimento de conhecimentos capazes de tornar meus alunos, futuros Professores de Educação Física, sujeitos transformadores e inspiradores de ações transformadoras”.

UR4: “[...] incentivar a busca dos conhecimentos específicos e das técnicas de modo a servirem como ferramentas para o desenvolvimento de seus alunos”.

UR5: “[...] a importância do dinamismo em sala de aula bem ministrada no aprendizado do aluno”.

UR6: “Auxiliá-los a ter uma postura mais crítica e reflexiva sobre sua atuação profissional (do quanto o profissional de educação física pode contribuir com o desenvolvimento da criança)”.

UR7: “Auxilia-los, a partir de sua prática acadêmica atual e profissional futura, produzir conhecimento através de pesquisa (tentar unir a atuação na escola com a pesquisa e produção de conhecimento)”.

UR8: “[...] ser um professor/ pesquisador”.

UR9: “[...] buscar estar sempre atualizado com o que se publica na área de interesse”.

UR10: “[...] possibilidade de unir o conhecimento e as experiências da prática com o conhecimento da academia”.

UR11: “[...] rigor metodológico”.

UR12: “[...] desenvolvimento da capacidade de leitura científica”.

- UR13:** “Conhecimento de pesquisas em âmbito nacional e internacional”.
- UR14:** “Produção de pesquisas”.
- UR15:** “Desenvolvimento de pesquisas”.
- UR16:** “Conhecimento sobre diferentes metodologias”.
- UR17:** “Conhecimento da realidade social”.
- UR18:** “Estímulo à leitura”.
- UR19:** “Reflexão e sistematização da prática profissional (que envolve planejamento e relatórios)”.
- UR20:** “Despertar o interesse pelo aprofundamento do conhecimento em áreas específicas, a partir do interesse por eles demonstrado”.
- UR21:** “Busca do saber e do conhecimento”.
- UR22:** “Importância do desenvolvimento do saber”.
- UR23:** “[...] estar pronto a aceitar novas idéias”.
- UR24:** “[...] ser um exemplo de perseverança e mostrar, com minha experiência pessoal, que é possível conciliar o estudo com as atividades diárias”.
- UR25:** “Acredito que uma das principais prioridades é resgatar questões científicas e aplicá-las no cotidiano do nosso alunado”.
- UR26:** “[...] em síntese, a ciência deve procurar auxiliar a responder situações do cotidiano”.
- UR27:** “[...] incentivar a estudar, procurar as respostas por si próprio e não ficar só esperando pelo professor”.
- UR28:** “[...] avançar no aprofundamento das questões relacionadas à cultura corporal”.
- UR29:** “[...] procurar ser mais competente na profissão”.
- UR30:** “[...] ter orgulho de ser professor de Educação Física”.
- UR31:** “[...] ética profissional”.
- UR32:** “[...] motivação para os estudos”.
- UR33:** “[...] a importância da atualização e educação continuada”.
- UR34:** “[...] construção do conhecimento coletivamente, através de discussões fundamentadas cientificamente”.
- UR35:** “Que o trabalho que ele exercerá é de educador”.
- UR36:** “Que é possível articular os conhecimentos de uma área com os das demais áreas, reconhecendo a importância dos processos sócio culturais e econômicos da sociedade”.

UR37: “Orientação no planejamento das aulas didático-pedagógica [...]”.

UR38: “[...] orientação à pesquisa e a projetos, e incentivo a pesquisa”.

UR39: “A importância de uma visão crítica”.

UR40: “A importância da fundamentação de seus discursos e práticas”.

UR41: “A importância da união entre teoria e prática”.

UR42: “A conscientização da relevância social que a Educação Física tem”.

UR43: “[...] de como é feita a ciência, os critérios e a metodologia [...]”.

ANEXO D – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 4

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

UR1: “Sim [...]”.

UR2: “Sim através de novos conhecimentos assimilados que serão repassados aos acadêmicos”.

UR3: “Com certeza [...]”.

UR4: “[...] acredito que das disciplinas cursadas, não passaram diretamente conteúdos específicos para atuar no ensino superior [...]”.

UR5: “[...] as experiências, vivências e exemplos sempre são agregados”.

UR6: “Sim, as experiências sejam elas de pesquisa, de realização de estudos, de publicação proporcionaram uma nova visão sobre a estrutura e aplicação do ensino superior [...]”.

UR7: “[...] essas experiências vão além do aprendizado, incluem o amadurecimento pessoal, os contatos realizados com outros profissionais/instituições, e pelo ‘sofrimento’ em decorrência da demanda de trabalho envolvido que é concorrente com atividades para a sobrevivência do estudante”.

UR8: “Sim, pois foi de grande valor o que aprendemos e reaprendemos com as pesquisas e estudos desenvolvidos durante o Mestrado”. (sic.)

UR9: “Claro, toda pós-graduação estimula o aluno a querer e buscar um conhecimento e um aprimoramento constante”.

UR10: “Sim”.

UR11: “Sim”.

UR12: “Sim. Primeiro pelo aprofundamento no conteúdo adquirido durante o curso de Mestrado, dando maior segurança na mediação do conhecimento com os discentes da Graduação [...]”.

UR13: “[...] pela própria vivência com outros pesquisadores e participação em eventos científicos fornecendo mais bagagem didática e outros recursos pedagógicos”.

UR14: “Acredito que sim, não tanto pela formação recebida pelo programa, mas muito mais pelo amadurecimento como Professor de nível superior à 10 anos quando ingressei no Programa [...]”. (sic.)

UR15: “Sim, posso destacar como uma das principais a Docência Orientada”.

UR16: “Diria que de certa forma sim, contribuíram para melhora do meu conhecimento, o qual me favorece em situações de exemplos e experiências”.

UR17: “Sim. [...] sobretudo, as oportunidades de Docência Orientada durante o programa”.

UR18: “Algumas sim, outras nem tanto. De qualquer forma, todas foram válidas para orientações de trabalhos científicos”.

UR19: “Sim. Com disciplinas como por exemplo a docência orientada, pude complementar minha formação para o ensino superior, e com meu próprio trabalho, vivenciei a pesquisa”.

UR20: “Sim”.

UR21: “A articulação entre a pesquisa, o ensino, a extensão e a ação docente, possibilitaram a construção de referências para a prática didático-pedagógica e de investigação, possibilitando o contínuo desenvolvimento de um processo educativo que atende as especificações da área”.

UR22: “Acredito que sim”.

UR23: “Sim”.

UR24: “Eu particularmente já possuía uma vivência na docência (8 anos), mesmo assim o mestrado contribuiu bastante no aprimoramento desta condição”.

UR25: “[...] do ponto de vista didático pedagógico, pouco contribuíram, mas do ponto de vista científico, me oportunizaram aprimorar minha visão crítica da pesquisa como forma de produzir conhecimento”.

UR26: “Sim”.

UR27: “Não para minhas ações pedagógicas, apenas no sentido de aprofundamento de teorias para aplicação em conhecimentos específicos da área. Até mesmo a disciplina de Docência Orientada, que deveria fornecer subsídios ao mestrando quanto às práticas docentes, não prepara o aluno para o exercício desta profissão”.

UR28: “Docência Orientada – a experiência prática”.

UR29: “Seminários em Aprendizagem motora - possibilitou ligar conteúdos da minha formação em psicologia com educação física, especificamente em psicologia do esporte”.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

- UR1:** “Nas disciplinas de fisiologia humana e bioquímica apreendi mais profundamente grande parte do conteúdo que leciono nessas disciplinas na graduação [...]”.
- UR2:** “[...] nesse período participei de bancas de defesas de monografia, assim como, orientações de trabalho de conclusão, o que também me auxiliou na atuação docente”.
- UR3:** “Aquisição de novos conhecimentos, novas estratégias de ensino, investigação científica”.
- UR4:** “Seminários”.
- UR5:** “Disciplinas metodológicas”.
- UR6:** “Apresentação de trabalhos”.
- UR7:** “Aulas assistidas com diferentes métodos didáticos”.
- UR8:** “Aprofundamento dos assuntos de interesse”.
- UR9:** “Experiência em apresentação de seminários, palestras e aulas nas disciplinas”.
- UR10:** “Elaboração de trabalhos/ seminários”.
- UR11:** “Aulas ministradas no curso de graduação/ especialização”.
- UR12:** “Organização de eventos acadêmicos”.
- UR13:** “Apresentação de trabalhos [...]”.
- UR14:** “[...] melhor qualificação na parte teórica e prática [...]”.
- UR15:** “Aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos”.
- UR16:** “Reflexão sobre valores e práticas pedagógicas”.
- UR17:** “Através da melhoria das experiências didáticas, aplicá-las com os estudantes”.
- UR18:** “[...] exigência na coleta de dados”.
- UR19:** “Docência orientada [...]”.
- UR20:** “[...] aprofundamento do estudo biodinâmico [...]”.
- UR21:** “[...] troca de experiências com colegas e professores”.
- UR22:** “Durante a disciplina de Docência Orientada observando e analisando a intervenção do meu orientador e sua proposta metodológica [...]”.
- UR23:** “Aprofundamento (através de trabalhos, seminários e participação em eventos da área) dos conteúdos a serem ministrados [...]”.
- UR24:** “[...] vivência com pesquisadores de outras áreas e localidades (inclusive estrangeiros) oportunizando trocas de experiências [...]”.
- UR25:** “Apresentar seminários aos colegas [...]”.
- UR26:** “[...] apresentar o projeto de pesquisa a ser executado [...]”.

- UR27:** “[...] contato com outros colegas de profissão que lecionam em outras universidades”.
- UR28:** “Seminário na disciplina de Biomecânica Interna [...]”.(sic.)
- UR29:** “[...] aulas ministradas na graduação para a disciplina de Docência Orientada [...]”.
- UR30:** “[...] na disciplina de docência foi bastante importante onde tive um grande apoio e direcionamento do meu orientador [...]”.
- UR31:** “[...] trabalhos em forma de seminários também têm sua contribuição, pois se desenvolve a capacidade de síntese na apresentação visual”.
- UR32:** “[...] docência orientada [...]”.
- UR33:** “[...] o envolvimento com o processo de pesquisa [...]”.
- UR34:** “[...] a participação nos programas de extensão, sobretudo, na avaliação motora de idosos e [...], bem como, nas intervenções psicomotoras com estes grupos, ampliaram meu olhar sobre as metodologias de ensino mais autônomas e direcionadas a pedagogia de projetos”.
- UR35:** “[...] as discussões no grupo de estudo [...]”.
- UR36:** “[...] o intercâmbio com alunos de outros orientadores contribuiu para a formação holística de um bom professor”.
- UR37:** “Docência orientada”.
- UR38:** “Disciplinas que auxiliaram no embasamento teórico-prático, aperfeiçoando como profissional”.
- UR39:** “Possibilidade do bom convívio, contato direto, discussão com professores a respeito de estrutura curricular e pesquisa”.
- UR40:** “Pesquisa de temas para apresentações em seminários [...]”.
- UR41:** “[...] participação em eventos”.
- UR42:** “Os conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos necessários para a formação profissional”.
- UR43:** “A docência orientada”.
- UR44:** “A oportunidade de desempenhar diferentes atividades, papéis e manter relações interpessoais”.
- UR45:** “Participação em aulas teóricas”.
- UR46:** “Participação em aulas práticas”.
- UR47:** “Vínculo com laboratórios de pesquisa”.

UR48: “Atualização e conhecimento de temas a serem abordados na docência no ensino superior (Graduação e Pós-Graduação – especialização) [...]”.

UR49: “[...] durante o mestrado aprendi formas de aproximar os grupos de pesquisa e seus resultados da graduação”.

UR50: “[...] o mestrado me habilitou para lecionar novas disciplinas na graduação”.

UR51: “Acompanhamento das aulas do professor orientador [...]”.

UR52: “[...] docência orientada [...]”.

UR53: “[...] troca de experiência com os professores de colegas do mestrado”.

UR54: “A disciplina de docência orientada foi meu primeiro e único contato com docência, o fato de oportunizar esta experiência do planejamento das aulas a ministrá-las foi importante para avaliar inclusive minha aptidão e interesse futuro como docente [...]”.

UR55: “[...] a participação em eventos e reuniões de discussão do próprio grupo possibilitou um exercício de argumentação em nível acadêmico que até então eu não havia participado [...]”.

UR56: “[...] a responsabilidade de conduzir o planejamento e execução do projeto de pesquisa com bolsistas e voluntários”.

UR57: “Assistir aulas dadas pelos professores do mestrado na graduação [...]”.

UR58: “[...] realizar docência orientada [...]”.

UR59: “[...] conviver com alunos da graduação ao co-orientá-los [...]”.

UR60: “Acredito que somente a disciplina de docência orientada”.

UR61: “Exigência no aprimoramento da capacidade de leitura e síntese”.

UR62: “Desenvolvimento de alguns seminários”.

UR63: “Gerenciamento e supervisão de projetos de extensão (que muitas vezes tinham como objetivo a pesquisa)”.

UR64: “O acompanhamento do professor orientador na sua prática de docência e na sua experiência como pesquisador”.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

UR1: “A convivência com alguns professores de outras áreas do conhecimento [...]”.

UR2: “[...] as discussões em grupo [...]”.

- UR3: “[...] a própria atuação em laboratório”.
- UR4: “Estudo do método científico [...]”.
- UR5: “[...] consulta a base de dados (revisão de literatura) [...]”.
- UR6: “[...] conhecimentos de programas estatísticos”.
- UR7: “Orientação qualificada”.
- UR8: “Pesquisa experimental”.
- UR9: “Coletas em campo”.
- UR10: “Execução da pesquisa”.
- UR11: “Aprofundamento dos assuntos específicos da área de biomecânica”.
- UR12: “Experiência e prática com equipamentos em laboratório”.
- UR13: “Criação de hábito e aumento da frequência na leitura de artigos, papers, teses e dissertações”.
- UR14: “Aprendizagem de estatística avançada”.
- UR15: “Aprendizagem de métodos de pesquisa”.
- UR16: “Aprendizagem de busca e acesso a base de dados internacionais”.
- UR17: “Participação em eventos, congressos, seminários e simpósios de cunho científico”.
- UR18: “Busca e efetivação de convênios entre laboratórios de outras instituições”.
- UR19: “Realização de artigo para a conclusão das disciplinas”.
- UR20: “Incentivo para a busca de ferramentas para estudos”.
- UR21: “Aprender a realizar e organizar a pesquisa, projetos de pesquisa, como organizar uma coleta de dados [...]”.
- UR22: “[...] como devemos trabalhar e cuidar dos equipamentos que vão nos ajudar no estudo desenvolvido”.
- UR23: “Manuseio de tecnologia que não possuíamos na Instituição de origem”.
- UR24: “Incentivo à pesquisa”.
- UR25: “Desenvolver habilidades para criar novos conhecimentos”.
- UR26: “Disciplina de metodologia da pesquisa [...]”.
- UR27: “[...] experiências com colegas [...]”.
- UR28: “[...] estudo de estatística [...]”.
- UR29: “[...] elaboração de projetos para ingresso em programas de pesquisa, coleta, análise e discussão dos dados [...]”.

- UR30:** “Acesso ao laboratório [...]”.
- UR31:** “[...] um maior contato com professores pesquisadores, a influência e a cobrança dos mesmos e do programa [...]”.
- UR32:** “[...] participação em um maior número de eventos científicos”.
- UR33:** “Discussão de metodologias diferentes para diferentes áreas de pesquisa [...]”.
- UR34:** “[...] discussão de outros projetos, viabilidade [...]”.
- UR35:** “[...] conhecer outros estudos qualitativos e com enfoques diferentes da minha área de atuação”.
- UR36:** “Participação em projetos de diferentes grupos de pesquisa [...]”.
- UR37:** “[...] disciplinas específicas sobre pesquisa [...]”.
- UR38:** “[...] construção da própria dissertação”.
- UR39:** “[...] o próprio projeto de dissertação”.
- UR40:** “[...] como bolsista me envolvi em outros projetos de pesquisa de companheiros de laboratório”.
- UR41:** “[...] como processo avaliativo na maioria das disciplinas cursadas dentro do programa deveríamos apresentar um pré-projeto voltado à algum tópico de estudo dentro da disciplina”.
- UR42:** “[...] confecção e execução de um projeto de intervenção [...]”.
- UR43:** “[...] a participação no processo de validação, quanto à reprodutibilidade, de um instrumento de avaliação psicomotora [...]”.
- UR44:** “[...] o desenvolvimento do projeto de pesquisa para dissertação [...]”.
- UR45:** “[...] a elaboração da documentação para parecer do comitê de ética em pesquisa com seres humanos [...]”.
- UR46:** “[...] a coleta de dados e elaboração do relatório final e apresentação [...]”.
- UR47:** “A cobrança por desenvolver trabalhos científicos para participar em eventos com datas pré-estabelecidas [...]”.
- UR48:** “[...] a análise crítica dos trabalhos realizados [...]”.
- UR49:** “[...] sobretudo o estudo das diversas teorias que abordam o desenvolvimento humano”.
- UR50:** “Disciplinas estimulando desenvolvimento de artigos científicos, com coletas de dados”.
- UR51:** “O próprio trabalho de dissertação”.
- UR52:** “Possibilidade do bom convívio, contato direto, discussão com professores a respeito de estrutura curricular e pesquisa”.

- UR53: “Avaliações em campo”.
- UR54: “Avaliações em projetos”.
- UR55: “Publicações”.
- UR56: “Pesquisa em revistas estrangeiras”.
- UR57: “Contato com pesquisadores de outros países”.
- UR58: “A construção de referências para a investigação”.
- UR59: “As relações estabelecidas entre docentes e discentes (troca de experiências)”.
- UR60: “[...] participação em discussões de projetos de pesquisa [...]”.
- UR61: “[...] participações em defesas de teses [...]”.
- UR62: “[...] participação como voluntário, objeto de estudo, em vários projetos de pesquisa”.
- UR63: “A realização do estudo e coleta de dados para a dissertação [...]”.
- UR64: “[...] a participação em eventos científicos [...]”.
- UR65: “[...] a colaboração na coleta de dados dos colegas”.
- UR66: “Viagens e convivência com outros centros (grupos) de pesquisa [...]”.
- UR67: “[...] custeio para participação de congresso nacionais e internacionais [...]”.
- UR68: “[...] participação em elaboração de projetos (ex. FINEP) e aquisição de equipamentos”.
- UR69: “Formulação e coordenação de projetos de pesquisa”.
- UR70: “Engajamento em coleta de dados em outros projetos de pesquisa, que não os de sua tese”.
- UR71: “Discussões e viagens do grupo de pesquisa para apresentar seus trabalhos em eventos”.
- UR72: “Disciplinas voltadas à metodologia da pesquisa, estatística, etc”.
- UR73: “O aprendizado na dissertação [...]”.
- UR74: “[...] saindo da prática profissional para transpor a leitura como pesquisador”.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

- UR1: “Pensamento crítico e formação profissional”.
- UR2: “Conhecimento”.
- UR3: “Incentivo a iniciação científica”.

- UR4: “Problematizar situações de ensino-aprendizagem e procurar soluções adequadas”.
- UR5: “Aprender com ‘negativas’, como por exemplo, a colaboração que um aluno ‘difícil’ pode oferecer como desafio às nossas próprias dificuldades”. (sic.)
- UR6: “Responsabilidade pelo nível de aprendizagem”.
- UR7: “Responsabilidade pelo nível de ensino da educação física”.
- UR8: “Procurar continuar se aperfeiçoando”.
- UR9: “[...] contribuiria justamente com a visão de Educação física ampliada, com o direcionamento para o mercado, com as diversas possibilidades de atuação [...]”.
- UR10: “[...] a responsabilidade do seu papel na sociedade [...]”.
- UR11: “[...] possibilidades de aplicação da biomecânica, desde a prática do dia a dia, até as pesquisas na área”.
- UR12: “Procurar conscientizar que o aprendizado em sala de aula é somente uma parte do processo de formação”.
- UR13: “Estimular na produção de trabalhos acadêmicos [...]”.
- UR14: “Despertar a consciência para a autonomia de criação de idéias, estudo independente [...]”.
- UR15: “A importância de buscar sempre uma qualificação”.
- UR16: “Despertar a importância da profissão de Educador Físico”.
- UR17: “Despertar a importância da pesquisa na nossa área”.
- UR18: “Ser organizado, preparado e qualificado para trabalhar com a população em geral”.
- UR19: “[...] promover condições adequadas ao desenvolvimento/expressão da criatividade do aluno, incentivando a pesquisa e o binômio ‘fazer aprendendo’”.
- UR20: “Mostrar caminhos que os levem à uma docência comprometida com o desenvolvimento do Brasil”.
- UR21: “[...] aproximação da questão teoria/prática do estudo do movimento humano”.
- UR22: “[...] a responsabilidade [...]”.
- UR23: “[...] compromisso com os estudos, o saber e o próximo”.
- UR24: “[...] a aplicação do método [...], pois os países desenvolvidos detêm reconhecimento internacional em suas pesquisas pois aplicam com rigor os métodos de pesquisa [...]”.
- UR25: “[...] ter senso crítico para com as leituras e propostas da literatura, procurando discernir os diversos interesses que movem as pesquisas”.

UR26: “[...] conhecer os modelos teóricos e principais pressupostos da área em questão”.

UR27: “Ser ousado e persistente o bastante para buscar vencer limitações e ótimas questões de pesquisa para investigar”.

UR28: “Experiência com pesquisas atuais em todo o país, relacionada a Educação Física, pois durante o Programa de Pós-Graduação pude participar de inúmeros congressos nacionais e fazer trocas de conhecimento para uma atualização constante”.

UR29: “Informações sobre o futuro como profissional de educação física, pois julgo que depois de cursar o Programa de Pós-Graduação aumentou meu conhecimento sobre as possibilidades de profissionais de nossa área”. (sic.)

UR30: “[...] ser apaixonado pela profissão”.

UR31: “[...] incentivo à leitura”.

UR32: “[...] comparar a prática com a teoria”.

UR33: “[...] demonstrar entendimento do assunto trabalhado com os futuros alunos”.

UR34: “[...] proporcionar orientações adequadas a cada situação”.

UR35: “[...] fazer acompanhamento dos futuros alunos”.

UR36: “[...] estimular o compromisso social e a atitude ética”.

UR37: “[...] contribuir para o desenvolver da consciência transitiva crítica dos estudantes”.

UR38: “[...] contribuir para a capacitação técnica nas intervenções profissionais”.

UR39: “[...] estimular a prática da pesquisa e da extensão”.

UR40: “Entender as teorias de desenvolvimento para se entender o desenvolvimento da criança e do adolescente”.

UR41: “Estabelecer metas e prazos para se cumprir essas metas”.

UR42: “Valorizar as discussões sobre os diversos assuntos na área”.

UR43: “Buscar constantemente o aperfeiçoamento profissional”.

UR44: “[...] conhecimento teórico-prático”.

UR45: “[...] interesse pela atualização dos conteúdos ministrados, através de artigos científicos atuais”.

UR46: “[...] importância da pesquisa na busca pela resolução de questões fundamentais”.

UR47: “Aprender a aprender, pois o conhecimento está sempre mudando, é preciso se manter atualizado e ter a capacidade de aprender coisas novas”.

UR48: “Produzir conhecimento através da pesquisa de fenômenos relevantes de sua região e/ou cotidiano”.

UR49: “Pensamento crítico frente aos conteúdos e fatos”.

UR50: “Os conhecimentos adquiridos e a sua relação com os contextos de atuação profissional e os sujeitos neles inseridos, levando-se em consideração as diferenças individuais”.

UR51: “O planejamento, organização, comunicação, avaliação e auto-reflexão sobre o trabalho desenvolvido e o papel desempenhado”.

UR52: “Constante atualização e aprimoramento”.

UR53: “Literatura de base e complementar atual e fundamental”.

UR54: “Embasamento científico coerente com suas necessidades profissionais”.

UR55: “[...] organização do seu conhecimento direcionado as suas necessidades profissionais”.

UR56: “Desenvolvimento de uma visão crítica do seu papel como profissional e como elemento capaz da produção de conhecimento”.

UR57: “Valorização do ser humano e da ajuda mútua [...]”.

UR58: “[...] repasse de conhecimento [...]”.

UR59: “[...] elaboração de projetos e captação de recursos”.

UR60: “[...] desenvolvimento de conteúdos científicos”.

UR61: “Levando a experiência em pesquisa para transmitir aos alunos no processo da docência ligadas com experiências na atuação prática das disciplinas que trabalho [...]”.

ANEXO E – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 5

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

UR1: “Sim. Nelas aprofundamos em diversos assuntos, e um ponto que me chamou a atenção foi o fato da postura dos professores e os estágios na graduação [...]”.

UR2: “Sim”.

UR3: “De forma direta ou indireta sempre influenciam, pois se adquirimos novos conhecimentos como negá-los no momento de um planejamento”.

UR4: “Sim, principalmente as disciplinas de metodologia científica, pois orientei alguns alunos em TCC [...]”.

UR5: “Sim, pois ofereceram-me ampliação na visão de relação entre uma boa formação profissional e a qualidade da atuação do profissional no mercado de trabalho [...]”.

UR6: “[...] principalmente no que diz respeito à necessidade de desenvolver nos acadêmicos autonomia na busca do conhecimento [...]”.

UR7: “Sim”.

UR8: “Sim, através de apresentações de artigos e aulas sobre diversos temas”.

UR9: “Sim. Muito! Pois os professores nos cobravam, em diversas situações, postura e atitudes de docentes [...]”.

UR10: “Sim, possibilitaram a vivência acadêmica necessária para construção de metodologias de ensino/ aprendizagem coadunadas com as novas tecnologias educacionais e com o conhecimento científico em voga”.

UR11: “Com certeza me deram uma base muito maior que eu possuía antes de ingressar no mestrado”.

UR12: “Contribuíram muito”.

UR13: “Sim, sobretudo as disciplinas voltadas diretamente para as disciplinas que eu atuo diretamente”.

UR14: “Com certeza”.

UR15: “As experiências vivenciadas nas disciplinas contribuíram para ação docente no sentido de facilitar o falar em público [...]”.

UR16: “[...] as disciplinas de acompanhamento da graduação também permitem a vivência em sala de aula”.

UR17: “Sim, afinal hoje atuo como orientadora de TCCs”.

UR18: “[...] o fato de cada professor adotar seu próprio método avaliativo, além das diferentes didáticas empregadas, contribuíram para a formação da minha opinião acerca das melhores condutas a serem utilizadas a fim de maximizar o grau de absorção do conteúdo pelos meus alunos graduandos”.

UR19: “Algumas”.

UR20: “Sim”.

UR21: “Sim, uma vez que aumentaram a minha capacidade de análise crítica”.

UR22: “Sim”.

UR23: “Muito. Tive oportunidade de discutir questões bem pontuais da docência superior que lidavam diretamente com minha prática”.

UR24: “Não, somente a nível de pesquisa”. (sic.)

UR25: “[...] acredito que ainda influenciam e possibilitam busca e novas pesquisa”.

UR26: “Sim. Apesar de eu não ser da área de humanas, o professor [...] conseguiu proporcionar um crescimento em minha capacidade didática”.

UR27: “Não”.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

UR1: “[...] estágio na graduação”.

UR2: “[...] participação nas bancas de Trabalho de conclusão de cursos na Graduação”.

UR3: “[...] os seminários nas próprias disciplinas do mestrado”.

UR4: “conhecimento da pesquisa científica [...]”.

UR5: “[...] estágio docente na graduação [...]”.

UR6: “[...] apresentação constante de trabalhos e artigos científicos”.

UR7: “[...] a leitura atualizada e análises de textos e artigos com mais precisão e rapidez”.

UR8: “[...] a utilização de técnicas de ensino mais avançadas com o uso da tecnologia”.

- UR9:** “As aulas de metodologia científica [...]”.
- UR10:** “[...] a convivência com meu orientador [...]”.
- UR11:** “[...] aulas práticas de leitura/ crítica de alguns artigos me motivaram a realizar mais aulas práticas com meus alunos”.
- UR12:** “Práticas relacionadas à produção e veiculação do conhecimento em Educação Física [...]”.
- UR13:** “Maior exploração da literatura a partir de publicações em periódicos”.
- UR14:** “Organização de ações de planejamento de pesquisa”.
- UR15:** “[...] alto número de seminários”.
- UR16:** “[...] conhecimento de diversos assuntos no âmbito da Educação Física [...]”.
- UR17:** “Apresentações diversas durante as disciplinas e outros momentos extra-classe [...]”.
- UR18:** “Em todas as disciplinas nos foram cobradas atividades de docência, pois os professores pediam, apresentações e nos analisavam como docentes [...]”.
- UR19:** “[...] o estágio na graduação”.
- UR20:** “Preparação de seminários ministrados em forma de aulas [...]”.
- UR21:** “Palestras ministradas no decorrer do programa na própria instituição”.
- UR22:** “A forma como metodologicamente eram organizadas as disciplinas levando-nos a organizar o conhecimento de forma sistematizada e apresentá-lo aos demais alunos”.
- UR23:** “Possibilidade de realizar estágios supervisionados na instituição”.
- UR24:** “Troca de experiências entre os alunos [...]”.
- UR25:** “[...] orientar pesquisa [...]”.
- UR26:** “[...] escrever artigos [...]”.
- UR27:** “[...] leitura e interpretações de textos científicos”.
- UR28:** “O estágio em sala de aula [...]”.
- UR29:** “[...] disciplinas em forma de seminários para o desenvolvimento do senso crítico e a oportunidade de pesquisa [...]”.
- UR30:** “Estágio em banca examinadora”.
- UR31:** “Estágio em docência graduação”.
- UR32:** “Estágio de observação em docência no ensino superior”.
- UR33:** “Estágio de participação em docência no ensino superior”.
- UR34:** “Estágio de regência em docência no ensino superior”.

- UR35: “Os seminários onde os próprios alunos comentavam as falhas e acertos dos colegas [...]”.
- UR36: “[...] o apontamento dos erros pelos professores, sempre com uma justificativa embasada [...]”.
- UR37: “[...] a disciplina estágio docente na graduação”.
- UR38: “Estágio na graduação sobre a supervisão do professor titular [...]”.(sic.)
- UR39: “Aulas que tivemos que ministrar [...]”.
- UR40: “Seminários que tivemos que apresentar em quase todas as disciplinas do mestrado”.
- UR41: “Estágio docente na graduação [...]”.
- UR42: “Estágio em banca de trabalho de conclusão de curso [...]”.
- UR43: “Apresentação de artigos [...]”.
- UR44: “Observação das aulas de um docente da casa [...]”.
- UR45: “[...] matéria de metodologia científica [...]”.
- UR46: “[...] apresentações nas disciplinas”.
- UR47: “Aulas a serem ministradas com tempo pré-determinado [...]”.
- UR48: “[...] apresentação de artigos científicos durante as disciplinas da pós [...]”.
- UR49: “[...] participação em banca examinadora de trabalho de conclusão de curso (TCC)”.
- UR50: “Ferramentas mais fáceis e acessíveis para pesquisar”.
- UR51: “Conhecimento científico”.
- UR52: “[...] aulas de metodologia científica [...]”.
- UR53: “[...] participação de bancas de TCC”.
- UR54: “[...] seminários: com efetiva orientação do professor em relação a postura de apresentação [...]”.
- UR55: “[...] ministrei algumas aulas para a graduação sob avaliação do meu orientador [...]”.
- UR56: “[...] aulas de didática do ensino superior”.
- UR57: “Análise criteriosa de artigos científicos”.
- UR58: “Desenvolvimento de pesquisa experimental”.
- UR59: “Apresentação/ discussão do projeto de pesquisa”.
- UR60: “Construção/ elaboração do projeto de pesquisa”.
- UR61: “Banca examinadora”.
- UR62: “A convivência com procedimentos metodológicos bem variados [...]”.

UR63: “[...] a necessidade de ‘muita’ leitura para me embasar melhor para as novas discussões acerca do papel do professor [...]”.(sic.)

UR64: “[...] o contato freqüente com professores com uma experiência maior”.

UR65: “Somente as apresentações de Seminários [...]”.

UR66: “O uso de instrumentos de estatística ”.

UR67: “[...] A orientação recebida pelo professor orientador, com responsabilidade”.

UR68: “Não lembro”.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

UR1: “[...] participação de grupo de pesquisa por intermédio do Orientador”.

UR2: “[...] participação em Projetos de Estudos”.

UR3: “[...] simulações na disciplina estatística e Metodologia [...]”.

UR4: “[...] a matéria de seminário”.

UR5: “[...] bioestatística [...]”.

UR6: “[...] metodologia de pesquisa científica [...]”.

UR7: “[...] própria dissertação”.

UR8: “[...] aprendizagem e aplicação de novas tecnologias nas pesquisas”.

UR9: “[...] aprendizagem de técnicas específicas para a pesquisa experimental”.

UR10: “[...] pensar pesquisa [...]”.

UR11: “[...] ver a possibilidade de pesquisar sempre mais sobre determinado ponto ou assunto”.

UR12: “A própria pesquisa em si [...]”.

UR13: “[...] as discussões e sala de aula sobre artigos científicos [...]”.

UR14: “[...] a convivência e ajuda no trabalho dos amigos de mestrado”.

UR15: “[...] participação de mesas redondas”.

UR16: “[...] possibilidade de estar desenvolvendo estudos nos laboratórios da Universidade”.

UR17: “Participação em trabalhos desenvolvidos pelos Orientadores do Mestrado”.

UR18: “Coleta de dados para escrita [...]”.

UR19: “[...] aceite de trabalhos em congressos [...]”.

UR20: “[...] aceite de artigos completos em periódicos relevantes [...]”.

- UR21: “Projeto piloto”.
- UR22: “Testes de campo nas disciplinas”.
- UR23: “Coleta de dados da dissertação”.
- UR24: “Trabalhos de pesquisa nas disciplinas”.
- UR25: “Análise de dissertações (exige pesquisa)”.
- UR26: “Análise de monografias (exige pesquisa)”.
- UR27: “Elaborar o delineamento de um ensaio clínico experimental [...]”.
- UR28: “Processo de qualificação e construção da dissertação”.
- UR29: “Experiências vivenciadas especificamente durante a disciplina metodologia científica [...]”.
- UR30: “Incentivo à publicação em periódicos”.
- UR31: “Publicação efetiva em livros e periódicos”.
- UR32: “[...] como coletar dados [...]”.
- UR33: “[...] trabalhar com análises estatísticas”.
- UR34: “[...] domínio de técnicas com equipamentos de última geração”.
- UR35: “A busca incessante pelo novo [...]”.
- UR36: “Produção, submissão e apresentação de trabalhos em congressos”.
- UR37: “Coleta de dados para a dissertação”.
- UR38: “Escrever artigos completos para publicação”.
- UR39: “Organização de programa de intervenção em pesquisa”.
- UR40: “Atuação como professor-pesquisador em pesquisa participante”.
- UR41: “As aulas práticas de laboratório [...]”.
- UR42: “[...] a insistência de minha orientadora para a importância da pesquisa [...]”.
- UR43: “[...] a minha curiosidade em descobrir as coisas que me intrigam”.
- UR44: “A obrigatoriedade em submeter um artigo antes da defesa”.
- UR45: “O estímulo em desenvolver pesquisas”.
- UR46: “[...] discussão sobre procedimentos de pesquisa de outros alunos [...]”.
- UR47: “[...] participação em pesquisas atuais como colaborador de professores do Mestrado”.
- UR48: “A disciplina metodologia científica [...]”.
- UR49: “[...] orientação da dissertação [...]”.
- UR50: “[...] pesquisas nas disciplinas para apresentações de trabalhos”.

- UR51:** “[...] leitura a apresentação de artigos científicos durante as disciplinas da pós [...]”.
- UR52:** “Participação em grupo de estudo (como apresentar e ouvinte) supervisionado pelo orientador [...]”.
- UR53:** “[...] realização de estudos de caso, desenvolvimento de resumos e artigos durante algumas disciplinas [...]”.
- UR54:** “Metodologia de pesquisa mais eficiente”.
- UR55:** “Meios tecnológicos mais eficientes”.
- UR56:** “Visão mais científica de pesquisar”.
- UR57:** “[...] aulas de metodologia científica [...]”.
- UR58:** “[...] participação de bancas de TCC [...]”.
- UR59:** “[...] preparação da Dissertação”.
- UR60:** “desenvolvimento de pesquisa experimental”.
- UR61:** “planejamento de pesquisa experimental”.
- UR62:** “experiência prática em laboratório”.
- UR63:** “[...] manusear banco de dados”.
- UR64:** “Os seminários para avaliação dos projetos”.
- UR65:** “A oferta de informações específicas em livros, periódicos e internet em grande quantidade e qualidade [...]”.
- UR66:** “[...] a disciplina estatística que me forçou a realizar uma pesquisa com tratamento estatístico [...]”.
- UR67:** “As disciplinas [...]”.
- UR68:** “[...] os laboratórios”.
- UR69:** “[...] o uso de instrumentos de estatística”.
- UR70:** “[...] recursos metodológicos”.
- UR71:** “[...] a busca de referencial”.
- UR72:** “Tive um excelente orientador, um pesquisador de nível internacional, um cientista [...]”.
- UR73:** “Para a pesquisa não houve contribuições”.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

- UR1: “[...] uma formação mais atualizada”.
- UR2: “[...] um despertar para a busca constante das novas descobertas”.
- UR3: “[...] um interesse em se especializar”.
- UR4: “[...] o despertar para a importância e a necessidade da leitura”.
- UR5: “Preparação de aulas [...]”.
- UR6: “[...] prescrição de exercícios baseados em artigos científicos”.
- UR7: “importância de conscientizar a população para uma vida saudável através do exercício físico”.
- UR8: “[...] estimular o gosto pela leitura de livros e artigos [...]”.
- UR9: “[...] estimulá-los a ingressar em programas de iniciação científica”.
- UR10: “[...] alertá-los para a postura de professor [...]”.
- UR11: “[...] desenvolvimento da linguagem específica do profissional”.
- UR12: “Leitura de artigos e crítica dos mesmos”.
- UR13: “[...] valorização da pesquisa como forma de aprendizagem [...]”.
- UR14: “[...] preparação para os desafios do mercado de trabalho e da atualização constante ao longo da vida”.
- UR15: “[...] importância do uso das novas tecnologias no aprimoramento do profissional de Educação Física”.
- UR16: “[...] estimular os alunos da graduação acerca das possibilidades de estar investindo em pesquisa e construção do conhecimento”.
- UR17: “[...] transmitir o conhecimento técnico adquirido”.
- UR18: “[...] transmitir conhecimento de pesquisa adquirido”.
- UR19: “[...] transmitir a visão do professor de educação física”.
- UR20: “[...] do incentivo à produção científica desde o primeiro semestre da graduação [...]”.
- UR21: “possibilitar o contato com as pesquisas que estão sendo realizadas nos programas de pós-graduação [...]”.
- UR22: “[...] a formação de nossos alunos é a educação pela pesquisa [...]”.
- UR23: “[...] fazer pesquisa [...]”.
- UR24: “[...] fazer leituras científicas com maior proveito e abstração [...]”.
- UR25: “[...] participação de congressos com trabalhos científicos [...]”.

- UR26: “[...] extensão universitária com maior segurança”.
- UR27: “Formação de profissionais críticos [...]”.
- UR28: “Formação de profissionais com conhecimento sólido [...]”.
- UR29: “Formação de profissionais capazes de inteirar-se da dinâmica do conhecimento e dos fatos”.
- UR30: “Ensinar-lhes a buscar sempre um conhecimento atualizado [...]”.
- UR31: “Mostrar a importância da fundamentação teórica aliada à prática”.
- UR32: “Aliar a prática à teoria de forma coerente”.
- UR33: “Pesquisa”.
- UR34: “Ser comprometido com o que se propõem a fazer”.
- UR35: “Valorizar o conhecimento através do estudo”.
- UR36: “Disciplina (cumprir horários, estar sempre em dia com as tarefas, ter responsabilidade)”.
- UR37: “Trabalho em equipe e companheirismo”.
- UR38: “[...] demonstrar o interesse pela atualização constante [...]”.
- UR39: “[...] proporcionar a vivência das aulas práticas, facilitando o aprendizado e estimulando que eles usem esta técnica quando forem professores”.
- UR40: “[...] didática”.
- UR41: “[...] variação em recursos nas aulas”.
- UR42: “Profissionais conscientes quanto a sua atuação”.
- UR43: “Educação continuada sempre”.
- UR44: “O professor precisa ler, escrever e saber o que escreve e lê. Portanto a leitura faz parte a todo instante da vida do professor”.
- UR45: “Interesse por pesquisas científicas”.
- UR46: “Interesse pela leitura”.
- UR47: “Habilidades no âmbito da pesquisa [...]”.
- UR48: “Incentivo à iniciação científica”.
- UR49: “Desenvolvimento do conteúdo estudado e pesquisado”.
- UR50: “Metodologias variadas nas aulas”.
- UR51: “Incentivo à pesquisa (já que tive pouca)”.
- UR52: “[...] no ensino o uso de novos recursos, novas metodologias, a informática e outros”.
- UR53: “Para ser um bom profissional e se diferenciar dos demais, deve-se estudar”.

UR54: “As principais contribuições que ofereço aos futuros professores, eu as trouxe dos meus 30 anos de experiência (ética profissional, prazer em ministrar aulas, respeito e lealdade para com os alunos e principalmente conhecimento e domínio do assunto ministrado)”.

ANEXO F – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 6

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

UR1: “Sim”.

UR2: “Sim, pois foram discutidos tópicos essenciais para se exercer a função de docente (didática, forma de conduzir uma aula, a turma, etc)”.

UR3: “Sim, pois não tinha nenhuma experiência como docente e abriram portas de várias Instituições de Ensino”.

UR4: “Não, o programa de pós-graduação da Educação Física [...] é voltado para a pesquisa científica [...]”.

UR5: “[...] poucas atividades que contribuíram na formação como docente do ensino superior”.

UR6: “Algumas delas”.

UR7: “[...] a maioria das disciplinas que me proporcionaram essa formação foi mais em função do próprio professor (didática, forma de conduzir uma aula, a turma, etc)”.

UR8: “[...] apenas uma disciplina contribuiu de forma direta [...]”.

UR9: “Eu cursei a disciplina prática docente”.

UR10: “[...] aulas foram dadas aos alunos da graduação e tiveram o acompanhamento do meu orientador. Ele me acompanhou na seleção dos conteúdos e avaliou como o conteúdo foi explorado e a minha postura frente aos alunos durante as aulas”.

UR11: “[...] embora os seminários representem uma condição mais programada e previsível que as aulas, eu acho que eles contribuíram para que eu obtivesse maior desenvoltura durante as apresentações em público”.

UR12: “Sim”.

UR13: “[...] foram mais voltadas à pesquisa que ao ensino”.

UR14: “Sim”.

UR15: “[...] a prática de apresentação e discussão de artigos científicos realizados como requisitos para as disciplinas, facilitaram na construção de uma postura didática para planejar e lecionar o conteúdo”.

UR16: “Sim”.

UR17: “Não diretamente”.

UR18: “[...] a filosofia de trabalho do meu orientador me auxiliou muito nesse aspecto, oportunizando experiências dentro de sala como docente, mas não o curso especificamente”.

UR20: “Sim, havia muitas oportunidades para apresentação de trabalhos em diferentes disciplinas [...]”.

UR21: “[...] a disciplina ‘Didática do Ensino Superior’ foi a que mais contribuiu, pois aborda especificamente este conteúdo”.

UR22: “Sim. Porque em praticamente todas as disciplinas tínhamos oportunidade de dar aula sendo então discutidas técnicas e métodos da forma de lecionar, e dessa forma nos aprimorar”.

UR23: “Acho que sim”.

UR24: “Sim, em especial a matéria específica ‘didática do ensino superior’”.

UR25: “Sim, em algumas disciplinas fomos nos preparando para a docência em Ensino Superior, bem como a participação e a vivência adquiridas enquanto monitora do Laboratório”.

UR26: “Sim. Acredito que elas me auxiliam nas minhas ações enquanto docente, que sou”.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

UR1: “As disciplinas de seminários de dissertação, na qual os alunos teriam que apresentar seus projetos, tem uma metodologia muito legal, que nos ensina como apresentar projetos, etc”.

UR2: “Os alunos, periodicamente devem dar algumas aulas na especialização em treinamento esportivo [...]”.

UR3: “Ministrar aulas”.

UR4: “[...] discussão em grupos [...]”.

UR5: “[...] correção de trabalhos”.

UR6: “[...] a prática docente”.

UR7: “Substituição de professores em algumas aulas para a graduação”.

UR8: “Apresentação do projeto de dissertação para alunos da graduação”.

UR9: “A possibilidade de lecionar para estudantes da graduação em uma disciplina da linha de pesquisa da qual estava inserido”.

- UR10: “A própria conduta diária de alguns professores do Programa de Mestrado”.
- UR11: “Oportunidade de pertencer a algum laboratório ou grupo de estudos”.
- UR12: “[...] o convívio das discussões acadêmicas e as reuniões científicas são fundamentais”.
- UR13: “Cursei a disciplina prática docente”.
- UR14: “A oportunidade de auxiliar os alunos da graduação que me procuraram no laboratório para esclarece as suas dúvidas”.
- UR15: “Supervisão de alunos de graduação vinculados ao meu projeto com bolsas de iniciação científica”.
- UR16: “Prática docente”.
- UR17: “Envolvimento com meu orientador na prática docente que me fez aprender muito sobre como lidar e trabalhar com os alunos”.
- UR18: “As disciplinas do Ensino Superior e Prática Docente”.
- UR19: “[...] as reuniões científicas semanais do Laboratório de Fisiologia do Exercício”.
- UR20: “apresentação de artigos científicos”.
- UR21: “planejamento de aulas para as disciplinas”.
- UR22: “supervisão de alunos de iniciação científica”.
- UR23: “Apresentação e discussão de trabalhos científicos em várias áreas das ciências do esporte para turmas com conhecimento específico heterogêneo [...]”.
- UR24: “[...] aperfeiçoamento e atualização em técnicas de informática [...]”.
- UR25: “[...] visão multidisciplinar de temas específicos”.
- UR26: “Só me recordo das apresentações de seminário”.
- UR27: “Apresentação de trabalhos em diferentes disciplinas [...]”.
- UR28: “Contato e troca de experiência com professores”.
- UR29: “Ter cursado a disciplina ‘Didática do Ensino Superior’”.
- UR30: “Disciplina: Didática do ensino superior”.
- UR31: “Apresentação de artigos científicos em disciplinas do programa de pós-graduação e reuniões científicas do laboratório”.
- UR32: “Apresentação de aulas expositivas em disciplinas do programa de pós-graduação [...]”.
- UR33: “Acredito que a disciplina de prática docente [...]”.
- UR34: “[...] elaboração de um programa de curso de neurofisiologia durante a execução de uma disciplina optativa no mestrado [...]”.

UR35: “[...] atuação na disciplina ‘prática docente’ em que o aluno se responsabiliza por lecionar um semestre em uma disciplina afim ou recomendada pelo orientador”. (sic.)

UR36: “[...] orientação de alunos da graduação na elaboração de TCCs”.

UR37: “[...] sistematização de aquisição de conhecimento exigida pela pesquisa de conclusão de curso”.

UR38: “[...] monitoria na disciplina”.

UR39: “[...] substituição de professores”.

UR40: “[...] aulas expositivas”.

UR41: “[...] aulas em outros cursos/ instituições”.

UR42: “[...] algumas das disciplinas me auxiliaram na melhoria da minha conduta diária com os alunos do ensino superior”.

UR43: “[...] orientação de trabalhos (Monografias)”.

UR44: “[...] dinâmicas de grupos e conteúdos”.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

UR1: “[...] tive um grande orientador e um co-orientador no exterior, eles foram a base fundamental na minha formação”.

UR2: “[...] orientação quase que exclusiva o que mudou muito minha maneira de pensar e agir”.

UR3: “[...] colaboração de outros professores e colegas em seminários semanais”.

UR4: “Discussão metodológica de desenvolvimento de pesquisa [...]”.

UR5: “[...] aprimoramento na área estatística [...]”.

UR6: “[...] construção de projetos”.

UR7: “[...] amadurecimento científico”.

UR8: “[...] elaboração e crítica científica”.

UR9: “[...] capacidade de elaboração de artigos científicos”.

UR10: “[...] participação em projetos de pesquisa no laboratório”.

UR11: “[...] apresentação de trabalhos científicos em congressos”.

UR12: “[...] reunião científica semanal com apresentação de artigos na área de interesse do programa”.

- UR13:** “[...] realização e análise da minha coleta de dados”.
- UR14:** “[...] oportunidade de pertencer a algum laboratório ou grupo de estudos [...]”.
- UR15:** “[...] auxiliar na execução dos projetos dos amigos”.
- UR16:** “[...] participar de eventos, inclusive apresentando trabalhos”.
- UR17:** “[...] ser incentivado a escrever artigos e submetê-los a periódicos científicos”.
- UR18:** “[...] técnicas que utilizei no desenvolvimento do meu projeto”.
- UR19:** “A oportunidade de participar e apresentar os resultados obtidos em vários congressos [...]”.
- UR20:** “As reuniões científicas semanais no laboratório”.
- UR21:** “[...] crítica para compreender o método científico”.
- UR22:** “Leitura e construção do projeto”.
- UR23:** “Participação real na realização de todos os procedimentos de coleta de dados”.
- UR24:** “Reuniões com colegas de mestrado para discussão sobre o projeto e idéias”.
- UR25:** “Permanência em laboratório [...]”.
- UR26:** “[...] leitura de artigos principalmente internacionais [...]”.
- UR27:** “[...] análise de dados rígidos [...]”.
- UR28:** “[...] escrever artigos [...]”.
- UR29:** “[...] defender trabalhos [...]”.
- UR30:** “As disciplinas: Seminários de Dissertação e Metodologia da Pesquisa”.
- UR31:** “[...] a coleta de dados do meu experimento”.
- UR32:** “[...] necessidade de desenvolvimento de uma problemática de pesquisa original”.
- UR33:** “[...] planejamento de aulas para as disciplinas”.
- UR34:** “[...] contato com cientistas estrangeiros”.
- UR35:** “Apresentação e discussão de artigos científicos [...]”.
- UR36:** “[...] orientação para produção e publicação de artigos científicos”.
- UR37:** “[...] apresentação de instrumentos, softwares e hardwares para coleta de dados em pesquisa na área da Educação Física”.
- UR38:** “A elaboração de projetos em determinadas disciplinas [...]”.
- UR39:** “[...] a análise crítica de artigos [...]”.
- UR40:** “[...] a participação na disciplina de metodologia da pesquisa”.
- UR41:** “[...] apresentação de artigos e/ou projetos”.

- UR42:** “[...] apresentação de trabalhos ou dissertação e teses de outras pessoas”.
- UR43:** “[...] a troca de experiências entre os alunos mais antigos dentro da própria linha de pesquisa sob mesma orientação”.
- UR44:** “[...] a vivência em disciplinas como ‘Metodologia de Pesquisa Científica’ [...]”.
- UR45:** “[...] elaboração do projeto de pesquisa do mestrado [...]”.
- UR46:** “[...] envio do projeto para o Comitê de Ética em Pesquisa [...]”.
- UR47:** “[...] execução, discussão e redação da dissertação”.
- UR48:** “[...] participação em todas as fases de projetos de pesquisas de outros colegas do mestrado”.
- UR49:** “[...] discussão crítica de artigos científicos”.
- UR50:** “[...] elaboração do projeto de pesquisa [...]”.
- UR51:** “[...] participação em discussões sobre trabalhos publicados e a serem publicados”.
- UR52:** “[...] autonomia na elaboração do tema de pesquisa”.
- UR53:** “[...] elaboração de artigos científicos em parcerias de outros trabalhos”.
- UR54:** “[...] manuseio de técnicas de pesquisa [...]”.
- UR55:** “[...] escrita de artigos científicos”.
- UR56:** “[...] escrita de resumos”.
- UR57:** “[...] iniciação científica”.
- UR58:** “[...] co-orientadora de trabalhos de alunos da graduação”.
- UR59:** “[...] participação em grupos de estudos/pesquisa”.
- UR60:** “[...] auxílio em coletas de dados de outros trabalhos”.
- UR61:** “[...] a própria coleta de dados”.
- UR62:** “[...] a tomada de decisão, que é importante ao aluno, para desenvolver ou não um determinado projeto de pesquisa”.
- UR63:** “[...] a falta de experiência com a estatística me fez vivenciar situações onde tive que buscar conteúdos e ajuda com orientadores e demais professores do programa para seguir a pesquisa”.
- UR64:** “[...] fazer aulas com professores de outras culturas e linhas de pensamento deram-me mais clareza sobre a importância de trabalhar a diversidade [...]”.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

UR1: “[...] a busca incessante pelo conhecimento [...]”.

UR2: “[...] ajuda-los na compreensão da profissão educador físico”. (sic.)

UR3: “[...] caráter [...]”.

UR4: “[...] ética profissional”.

UR5: “[...] dedicação [...]”.

UR6: “[...] empenho [...]”.

UR7: “[...] respeito pela profissão”.

UR8: “[...] discutir os conteúdos da disciplina de maneira crítica e sem achismos”.

UR9: “[...] apresentar aos alunos como os diferentes conhecimentos foram produzidos ou construídos e que estão em constante modificação [...]”.

UR10: “[...] amar a profissão, trabalhar com amor, não por obrigação”.

UR11: “[...] reconhecimento da importância da sua profissão [...]”.

UR12: “[...] reconhecimento de como devem representar a profissão com dignidade e respeito”.

UR13: “[...] ter orgulho de ser um profissional de educação física”.

UR14: “[...] honestidade”.

UR15: “[...] respeito com os limites do outro, sempre”.

UR16: “[...] importância da pesquisa para a ampliação dos conhecimentos da nossa área”.

UR17: “[...] importância da didática ao lecionar sobre qualquer conteúdo”.

UR18: “[...] tornar alguns conhecimentos da fisiologia, e portanto, sobre o funcionamento do corpo na atividade física, passíveis de serem ensinados a crianças, jovens e adultos na escola e em outros espaços de educação do corpo”.

UR19: “[...] oferecer uma visão crítica com as formas de produção de conhecimento científico”.

UR20: “[...] despertar o interesse pela pesquisa científica na educação física”.

UR21: “[...] contribuir para uma visão crítica sobre a própria prática”.

UR22: “[...] necessidade de basear a prática em evidências científicas”.

UR23: “[...] relacionar a vivência prática com uma fundamentação teórico-científica”.

UR24: “[...] inter-relacionar o conteúdo da disciplina com outras áreas de conhecimento”.

UR25: “[...] apresentar o conteúdo através de uma didática que favoreça o aprendizado”.

UR26: “[...] a importância da pesquisa na aquisição e comprovação de conhecimentos teóricos adquiridos”.

UR27: “Responsabilidade, pois, somos profissionais da saúde”.

UR28: “Respeito à profissão”.

UR29: “Amor aquilo que faz”.

UR30: “[...] incentivo a terem cronograma de atividades [...]”.

ANEXO G – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 7

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

UR1: “Não. Estivemos focados em diversos conteúdos que não pedagógicos”.

UR2: “Poucas disciplinas [...]”.

UR3: “[...] não tivemos nenhuma disciplina que ‘ensinasse isso’ [...]”. (sic.)

UR4: “Algumas, porém o programa foi mais efetivo para incentivo à pesquisa”.

UR5: “Sim”.

UR6: “Sim”.

UR7: “A base de conhecimento das disciplinas deram ênfase em sua aplicabilidade na docência do ensino superior”.

UR8: “Sim [...]”.

UR9: “A que mais contribui foi o estágio, ou prática docente no ensino superior [...]”.

UR10: “Com relação aos conteúdos sim, mas com relação ao exercício da docência em si, contribuíram pouco [...]”.

UR11: “[...] a obrigatoriedade da prática docente, sim nos coloca diretamente em situação efetiva de sala de aula”.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

UR1: “[...] fiz intervenções na disciplina de meu professor orientador [...]”.

UR2: “[...] ter contato com professores ótimos e também com professores ruins”.

UR3: “A prática docente”.

UR4: “A apresentação de seminários”.

UR5: “Os conhecimentos adquiridos nas pesquisas”.

UR6: “Exposições orais”.

UR7: “Realização da disciplina de estágio de docente”.

- UR8: “Planejei as aulas [...]”.
- UR9: “Preparação das aulas e material necessário para apresentação dos seminários”.
- UR10: “Participação como auxiliar de docente durante o curso”.
- UR11: “Participação de bancas de conclusão de curso”.
- UR12: “[...] seminários apresentados durante as disciplinas”.
- UR13: “[...] prática docente, vivência de docência de turmas durante um semestre”.
- UR14: “[...] avaliações de trabalhos de monografia”.
- UR15: “[...] a própria prática de docência, onde eu fui responsável por uma turma de graduação no planejamento [...]”.
- UR16: “[...] na avaliação e na administração das aulas na disciplina de aptidão e saúde”.
- UR17: “[...] o estágio de docência no ensino superior [...]”.
- UR18: “[...] os exemplos dos professores que ministraram disciplinas”.
- UR19: “A disciplina de prática docente [...]”.
- UR20: “[...] apresentação de alguns trabalhos em forma de seminário [...]”.
- UR21: “[...] a obrigatoriedade de produzir artigos [...]”.
- UR22: “[...] a criação de grupos de estudo em assuntos variados”.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

- UR1: “Grupo de pesquisa em estatística”.
- UR2: “Grupo de estudos na área específica”.
- UR3: “Incentivo a Publicações”.
- UR4: “O contato com pesquisas diferentes de outros colegas [...]”.
- UR5: “[...] estatística”.
- UR6: “Seminários”.
- UR7: “Coletas de dados da dissertação”.
- UR8: “As práticas de algumas disciplinas”.
- UR9: “Grupo de estudos [...]”.
- UR10: “[...] aulas [...]”.
- UR11: “[...] necessidade de publicação”.

UR12: “Escrita de trabalhos científicos”.

UR13: “Participação de congressos – apresentando trabalhos”.

UR14: “Estímulo a leitura”. (sic.).

UR15: “Discussão de artigos científicos”.

UR16: “A maioria das disciplinas teve como fechamento a submissão de um trabalho científico”.

UR17: “Todas as disciplinas tiveram a preocupação de ensinar como elaborar um trabalho científico”.

UR18: “A metodologia de trabalho das disciplinas exige que você se torne um pesquisador [...]”.

UR19: “Primeiro, a própria determinação de obrigatoriedade da disciplina de metodologia de pesquisa, para entendimento dos fundamentos da pesquisa [...]”.

UR20: “[...] a realização de meu projeto, ou seja, a experiência prática do que é pesquisa [...]”.

UR21: “[...] troca de informações com os demais colegas sobre seus respectivos projetos [...]”.

UR22: “A dissertação em si [...]”.

UR23: “[...] grupos de pesquisa [...]”.

UR24: “[...] orientação de monografias na graduação”.

UR25: “A avaliação de algumas disciplinas que sugeriam como parte da nota uma publicação [...]”.

UR26: “[...] a organização de seminários para apresentação [...]”.

UR27: “[...] a própria pesquisa em periódicos e revistas especializadas”.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

UR1: “O interesse pela pesquisa [...]”.

UR2: “[...] a importância da leitura”.

UR3: “[...] a importância em pesquisas”.

UR4: “Incentivo à participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão”.

UR5: “Incentivo para realização de apresentações de trabalhos em eventos científicos”.

UR6: “Relacionar teoria e prática”.

UR7: “Aplicar diferentes métodos de ensino”.

UR8: “Fazer feedback da aprendizagem”.

UR9: “Realizar auto-avaliação [...]”.

UR10: “[...] a necessidade de estar sempre pesquisando [...]”.

UR11: “[...] a importância de um vínculo direto com os conceitos teóricos e a prática efetiva [...]”.

UR12: “[...] desmistificar a questão do conhecimento científico como algo erudito e inacessível à todos”.

UR13: “A importância de grupos de estudo [...]”.

UR14: “A importância da discussão e da realização de projetos que possam ser realizados na prática”.

ANEXO H – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 8

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

UR1: “Sim [...]”.

UR2: “[...] algumas disciplinas com certeza auxiliam na nossa prática para a docência superior”.

UR3: “Nem todas contribuíram [...]”.

UR4: “[...] contribuíram para minha ação docente [...]”.

UR5: “Sim tanto no que diz respeito ao conteúdo aprendido, na didática de professores mais experientes e na dinâmica das aulas que constantemente exigia a apresentação oral de trabalhos”.

UR6: “Não”.

UR7: “Imensamente [...]”.

UR8 “[...] as metodologias das aulas teórico-práticas (sic.) [...]”.

UR9: “[...] estágios [...]”.

UR10: “Sim. Os estudos realizados durante o curso permitiram a ampliação das perspectivas e possibilidades da educação física como instrumento de mudanças da sociedade”.

UR11: “Sim. Na medida em que os temas abordados nas disciplinas serviram para aprofundar o conhecimento que posteriormente pôde ser utilizado nas aulas [...]”.

UR12: “Razoavelmente”.

UR13: “Sim. Mas no sentido de amadurecimento profissional não em relação à didática”.

UR14: “Sim. Hoje ministro determinadas disciplinas em cursos superiores graças as experiências vividas nas disciplinas do mestrado”.

UR15: “Isso se deu tanto pelo conhecimento teórico absorvido através das aulas e leituras sugeridas pelos professores [...]”.

UR16: “[...] por conta das metodologias utilizadas pelos professores que trabalham muito com apresentações de seminários [...]”.

UR17: “Sim. Pois entendo que o ensino de excelência se faz através da pesquisa”.

UR18: “Não”.

UR19: “Em parte [...]”.

UR20: “[...] na medida em que tais experiências incentivaram pesquisas e debates que subsidiaram análises mais profundas sobre temas diversos da Educação Física”.

UR21: “Sim”.

UR22: “Não contribuíram diretamente com discussões referentes a docência no ensino superior [...]”.

UR23: “[...] na medida em que desenvolvíamos ações voltadas a pesquisa, minha qualificação como pesquisadora influenciará minha ação docente”.

UR24: “Com certeza”.

UR25: “[...] as disciplinas específicas do curso que ajudaram a compor o referencial teórico das disciplinas ministradas na graduação”.

UR26: “Sim, porém um pouco mais avançado do que a realizada que encontrei quando ingressei na docência do Ensino Superior”. (sic.)

UR27: “Sim”.

UR28: “Em parte”.

UR29: “[...] senti falta de discussões e reflexos sobre o cotidiano escolar”.

UR30: “[...] distanciamento sobre as implicações e ações do professor que aproximasse a teoria da prática”.

UR31: “[...] senti falta das contribuições para a formação e qualificação dos docentes que trabalham com currículos voltados para as práticas pedagógicas da Educação Física Escolar”.

UR32: “Não”.

UR33: “Sim”.

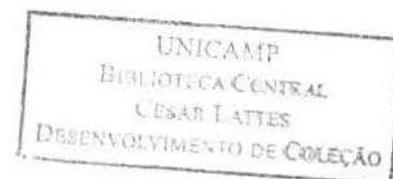
Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

UR1: “Conhecimentos adquiridos referentes às bases epistemológicas da Educação Física”.

UR2: “Conhecimentos adquiridos referentes à atuação no magistério superior”.

UR3: “Conhecimentos adquiridos referentes às práticas corporais e suas correlações com os campos de saberes das ciências humanas, em especial Sociologia e Antropologia”.

UR4: “Apresentação oral de pôster em congressos científicos [...]”.



- UR5: “[...] algumas aulas e palestras na graduação e especialização [...]”.
- UR6: “[...] palestras em congressos e ou cursos”.
- UR7: “[...] os seminários [...]”.
- UR8: “[...] alguns congressos [...]”.
- UR9: “Todas as disciplinas trabalham fundamentalmente com a dinâmica de seminários [...]”.
- UR10: “[...] o incentivo para participação em congressos [...]”.
- UR11: “[...] o desenvolvimento de leituras sobre variados autores que desconhecia antes deste curso [...]”.
- UR12: “[...] apresentação de trabalhos diversos durante as aulas”.
- UR13: “[...] o aprofundamento e a discussão de temas relevantes à minha área de atuação”.
- UR14: “[...] o contato com equipamentos que me possibilitaram adquirir uma experiência que, até então, não possuía”.
- UR15: “Debates com cobrança de argumentação e contra-argumentação nas aulas [...]”.
- UR16: “[...] estágio supervisionado na graduação [...]”.
- UR17: “[...] participação dos alunos de Mestrado e Doutorado na organização de eventos científicos, nos laboratórios de pesquisa etc”.
- UR18: “[...] elaboração de pesquisa científica”.
- UR19: “[...] contato com a ciência atualizada”.
- UR20: “[...] leitura em grande escala de conteúdos relacionados a área”.
- UR21: “[...] vivência com professores doutores”.
- UR22: “[...] a aplicabilidade dos temas dentro da educação física e fora dela”.
- UR23: “[...] o desenvolvimento do conhecimento apoiado em um saber científico que favorece a segurança no exercício da docência”.
- UR24: “[...] experiência em seminários que possibilitaram a experiência de falar em público [...]”.
- UR25: “[...] leitura de livros científicos e a forma de abordá-los para uma classe de graduação ou pós-graduação”.
- UR26: “Debates de textos lidos [...]”.
- UR27: “[...] apresentação do seminário de pesquisa”.
- UR28: “Estágio na graduação [...]”.
- UR29: “[...] seminários em aula [...]”.

- UR30: “[...] defesa da tese”.
- UR31: “Escrever artigos”.
- UR32: “Conhecer outros métodos e instrumentos de pesquisa”.
- UR33: “Apresentar trabalhos em seminários, congressos e afins”.
- UR34: “Estágio em uma disciplina da graduação”.
- UR35: “Auxílio na orientação de projetos de monografia [...]”.
- UR36: “Apresentação para os colegas de curso de quase todas, se não as mais relevantes atividades produzidas [...]”.
- UR37: “Apresentações de projeto e de andamento da pesquisa e dissertação [...]”.
- UR38: “Apresentação de seminários [...]”.
- UR39: “[...] participação no curso de nivelamento apresentando o projeto de pesquisa [...]”.
- UR40: “[...] disciplina seminário de monografia”.
- UR41: “Estágio de docência no ensino superior [...]”.
- UR42: “[...] participação de grupos de pesquisa [...]”.
- UR43: “[...] ajuda na orientação de trabalhos acadêmicos, seminários e debates”.
- UR44: “As atividades em grupo, exercícios e avaliações das disciplinas [...]”.
- UR45: “Aulas expositivas dos professores [...]”.
- UR46: “[...] debates de textos [...]”.
- UR47: “[...] o processo de construção da pesquisa”.
- UR48: “[...] ações voltadas à pesquisa apresentada por todos os professores do programa [...]”.
- UR49: “[...] discussões”.
- UR50: “[...] muita leitura”.
- UR51: “[...] participação em eventos (intercâmbio de conhecimentos)”.
- UR52: “[...] convivência com outros profissionais atuantes no ensino superior”.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

- UR1: “[...] operacionalidade técnica”.
- UR2: “[...] propostas de construção de objeto e metodologia à Educação Física”.
- UR3: “[...] leitura de diversos artigos [...]”.

- UR4: “[...] participação como co-orientadora de monografias de graduação e pós-graduação”.
- UR5: “Metodologia de pesquisa [...]”.
- UR6: “[...] análise do discurso [...]”.
- UR7: “[...] os seminários [...]”.
- UR8: “[...] grupos de pesquisa dentro do programa [...]”.
- UR9: “[...] desenvolvimento de pesquisa como produção ao grupo que pertencemos [...]”.
- UR10: “[...] incentivo à participação em congressos”.
- UR11: “[...] o aprendizado de busca de artigos científicos [...]”.
- UR12: “[...] o conhecimento mais a fundo da metodologia da pesquisa científica”.
- UR13: “Seleção do referencial teórico [...]”.
- UR14: “[...] apresentações em diferentes etapas do projeto de Pesquisa [...]”.
- UR15: “[...] produções de artigos ao término de cada disciplina”.
- UR16: “Participação dos alunos nos seminários de Mestrado que exigiam comentários dos alunos sobre as estruturas das pesquisas de diferentes linhas [...]”.
- UR17: “[...] construção de textos científicos [...]”.
- UR18: “[...] ajuda aos colegas nas suas coletas de campo, bem como na análise dos dados de pesquisa”.
- UR19: “[...] leitura de artigos científicos atualizados”.
- UR20: “[...] coleta de dados em campo”.
- UR21: “[...] utilização de laboratórios”.
- UR22: “[...] fomento a produção de artigos divulgando eventos e congressos”.
- UR23: “[...] incentivo à leitura”.
- UR24: “[...] vontade de publicar as descobertas do próprio estudo”.
- UR25: “Elaborar o delineamento de um ensaio clínico experimental [...]”.
- UR26: “[...] realizar tratamento estatístico”.
- UR27: “Análise crítica de artigos [...]”.
- UR28: “[...] disciplina de metodologia da pesquisa [...]”.
- UR29: “[...] o próprio processo de dados para a dissertação”.
- UR30: “O próprio desenvolvimento da tese [...]”.
- UR31: “[...] laboratórios nas disciplinas [...]”.
- UR32: “[...] pesquisas teóricas”.

- UR33: “Apresentação e discussão de artigos científicos [...]”.
- UR34: “[...] orientação para produção e publicação de artigos científicos”.
- UR35: “[...] apresentação de instrumentos, softwares e hardwares para coleta de dados em pesquisa na área da Educação Física”.
- UR36: “Participação com trabalhos (orais ou pôster) em congressos, seminários, conferências”.
- UR37: “Produções de resenhas e textos críticos sobre alguma publicação [...]”.
- UR38: “Produção e organização de seminários entre os estudantes do Programa, como forma de trocarmos experiências e críticas”.
- UR39: “Incentivo às produções científicas de qualidade”.
- UR40: “[...] cursar a disciplina ‘Metodologia da Pesquisa’ analisando as pesquisa dos demais alunos [...]”. (sic.)
- UR41: “[...] desenvolvendo a minha própria pesquisa (para a dissertação e artigos) contribui neste sentido”.
- UR42: “Leitura de textos [...]”.
- UR43: “[...] discussão sobre procedimentos de pesquisa de outros alunos [...]”.
- UR44: “[...] participação em pesquisas atuais como colaborador de professores do Mestrado”.
- UR45: “Grupo de estudo [...]”.
- UR46: “[...] seminários de dissertação [...]”.
- UR47: “[...] seminários de pesquisa [...]”.
- UR48: “[...] análise de dissertações”.
- UR49: “Conhecimento de diferentes referencias teóricos de metodologia da pesquisa [...]”.
- UR50: “[...] aplicação de uma estratégia metodológica na própria construção da dissertação [...]”.
- UR51: “[...] desenvolvimento de diferentes trabalhos e artigos [...]”.
- UR52: “[...] a experiência na elaboração de trabalhos acadêmicos”.
- UR53: “[...] as atividades em grupo [...]”.
- UR54: “[...] exercícios e avaliações das disciplinas de Seminário de Pesquisa II e III”.
- UR55: “A disciplina seminário de dissertação [...]”.
- UR56: “Discussões sobre todas as pesquisas que estavam sendo realizadas”.
- UR57: “Orientações”.
- UR58: “Aprender a buscar artigos”.
- UR59: “[...] ler os artigos [...]”.

UR60: “[...] ter conhecimento das revistas [...]”.

UR61: “[...] manusear banco de dados”.

UR62: “Os seminários para avaliação dos projetos”.

UR63: “As disciplinas: Metodologia da pesquisa, Saúde e Qualidade de Vida [...]”.

UR64: “[...] as orientações”.

UR65: “[...] leitura”.

UR66: “[...] intercâmbio com outros alunos”.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

UR1: “[...] mostrar a importância da leitura científica como ferramenta para discussões fundamentadas”.

UR2: “[...] encorajar os alunos para um programa de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*”.

UR3: “[...] mostrar todos os caminhos para a boa atuação profissional de meus alunos”.

UR4: “[...] a importância da formação continuada no mercado de trabalho”.

UR5: “[...] incentivo à leitura e pesquisa”.

UR6: “[...] senso crítico baseado em referencial teórico”.

UR7: “[...] estudos teóricos necessitam ser aplicáveis [...]”.

UR8: “[...] estimular as pesquisas [...]”.

UR9: “[...] a ética e a moral que deve possuir um professor”.

UR10: “[...] estudar muito [...]”.

UR11: “[...] planejar suas atividades [...]”.

UR12: “[...] pesquisar as situações que lhes incomodam [...]”.

UR13: “[...] importância que a Educação Física possui na formação do homem”.

UR14: “[...] importância do aperfeiçoamento profissional”.

UR15: “[...] orientar para a iniciação da pesquisa”.

UR16: “[...] entender a importância de realizar uma pesquisa [...]”.

UR17: “[...] tomar as decisões necessárias para otimizar o objetivo pretendido”.

UR18: “Necessidade de atualizar frequentemente [...]”.

- UR19:** “Despertar os jovens para o caminho acadêmico”.
- UR20:** “Desenvolvimento de seu papel crítico e social no mundo”.
- UR21:** “Possibilitar outras formas de conhecimento e aprendizagem, além das tradicionais”.
- UR22:** “Demonstrar a importância de um bom professor para o desenvolvimento de uma sociedade”.
- UR23:** “Conscientizar sobre a importância do corpo e suas manifestações culturais, esportivas, religiosa, artísticas e sociais, como parte de uma cultura e do desenvolvimento de uma sociedade”.
- UR24:** “Prezar pela leitura para formação do conhecimento [...]”.
- UR25:** “[...] organizar as idéias e ter boa comunicação com o outro”.
- UR26:** “[...] ter sempre curiosidade sobre um assunto já ‘desvendado’ para que se possa estimular a pesquisa, nunca parar de estudar e buscar novas informações”.
- UR27:** “Despertando a necessidade de análise da produção científica da área [...]”.
- UR28:** “[...] um maior conhecimento na área, de tal forma que ele tenha boas condições para atuar profissionalmente”.
- UR29:** “Compromisso [...]”.
- UR30:** “[...] ética [...]”.
- UR31:** “[...] postura profissional [...]”.

ANEXO I – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 9

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

UR1: “Certamente. O conteúdo embora muito mais priorizado para pesquisa foi fundamental para que eu desenvolvesse ações educativas [...]”.

UR2: “Sim, pois permitiram com que eu viesse a desenvolver novas perspectivas de ação docente”.

UR3: “Sim claro, pela didática de alguns docentes pude re-significar a minha práxis”.

UR4: “Sim. Uma das disciplinas que leciono é justamente uma que tive durante o mestrado e graças a ela estou me saindo bem”.

UR5: “Os conteúdos abordados buscavam aprimorar os conhecimentos e a prática docente”.

UR6: “Sim, qualquer disciplina, seja bem ministrada ou não, sempre deixa algo de bom, como: uma discussão, uma reflexão, uma amizade maior entre os colegas e professor, novo conhecimento”.

UR7: “Quando entrei no ensino superior, todas as disciplinas que vi no mestrado serviram, de alguma maneira direta ou indiretamente”.

UR8: “Uma boa parcela das disciplinas contribuiu, mas não todas”.

UR9: “[...] foram poucos os momentos, restritos a alguns temas abordados em algumas disciplinas, e sem a profundidade necessária [...]”.

UR10: “Muito, percebo que a minha formação fortemente marcada pelas ciências humanas e sociais, me possibilitou e possibilita agir de forma consciente e crítica juntamente com meus/minhas alunos/as”.

UR11: “Pouco em termos de aprendizado didático pedagógico frente a aluno [...]”.

UR12: “Sim”.

UR13: “A maioria das disciplinas cursadas, auxiliaram na formação do pensamento e aproximação com as discussões mais atuais no momento [...]”.

UR14: “[...] didaticamente contribuem pouco na minha formação docente, pois elas se pautaram mais na formação de um pensamento científico atualizado, no desenvolvimento teórico das temáticas abordadas”.

- UR15:** “Sim. As discussões em sala de aula despertaram o gosto pela prática [...]”.
- UR16:** “[...] possibilitou avançar com alguns conhecimentos específicos e sobre diferentes metodologias de aula”.
- UR17:** “Certamente. Especialmente os estágios de docência que realizei”.
- UR18:** “Sim”.
- UR19:** “Certamente que as leituras, as trocas com colegas e professores tem seus desdobramentos na docência seja ela qual for e para além da docência superior [...]”.
- UR20:** “Com certeza, os grandes profissionais que pude conviver, com raras exceções, oportunizaram diversas discussões de contribuíram de maneira ímpar para minha ação como docente [...]”.
- UR21:** “Muito pouco, mais como pesquisador do que como docente [...]”.
- UR22:** “Sim”.
- UR23:** “Sim, no sentido de ampliar os horizontes de análise e discussão sobre os temas da Educação Física em âmbito geral”.
- UR24:** “Sim. A contribuição foi bastante evidente principalmente quanto aos eixos relacionados à pesquisa, ensino e extensão [...]”.
- UR25:** “Sim, a convivência com professores mais experientes [...]”.
- UR26:** “[...] o intercâmbio em atividades propostas pelas disciplinas como organização de eventos científicos e o uso contínuo de recursos para busca de referências bibliográficas [...]”.
- UR27:** “Docência Orientada – a experiência prática”.
- UR28:** “Seminários em aprendizagem motora - possibilitou ligar conteúdos da minha formação em psicologia com educação física, especificamente em psicologia do esporte”.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

- UR1:** “O desenvolvimento dos fóruns educativos [...]”.
- UR2:** “[...] a organização das informações dentro de uma sistemática de debate em grupos de discussão [...]”.
- UR3:** “[...] as disciplinas diretamente ligadas a área educativa”.

- UR4: “[...] maior amadurecimento profissional e pessoal [...]”.
- UR5: “O envolvimento com a metodologia de pesquisa-ação para o desenvolvimento de uma disciplina”.
- UR6: “A organização proposta para a disciplina desde a primeira aula”.
- UR7: “A multiplicidade didática possível para desenvolver as aulas”.
- UR8: “Disciplinas cursadas [...]”.
- UR9: “[...] os seminários [...]”.
- UR10: “[...] as exigências do curso”.
- UR11: “Trabalhos de aula e leituras sobre as diferentes concepções no ensino da Educação física”.
- UR12: “Participação em eventos científicos, através de disciplinas do mestrado”.
- UR13: “Apresentação de trabalhos de pesquisa sobre assuntos específicos no desenvolvimento das disciplinas”.
- UR14: “[...] o estágio de docência [...]”.
- UR15: “[...] o estágio de docência, talvez uma das oportunidades mais importantes, atividades de elaboração de propostas pedagógicas e de estruturação curricular”.
- UR16: “Estágio de docência: experiência importante para o exercício do magistério, principalmente por ter feito na disciplina que atuo agora enquanto professor de ensino superior”.
- UR17: “Orientações para construção da dissertação [...]”.
- UR18: “A disciplina de docência orientada, com dicas do orientador”.
- UR19: “[...] as palestras realizadas por força do meu envolvimento com minha pesquisa [...]”.
- UR20: “A montagem de um currículo de curso de Educação Física [...]”.
- UR21: “[...] a discussão da legislação da disciplina de formação e desenvolvimento profissional [...]”.
- UR22: “[...] a apresentação dos diversos seminários na disciplina de produção e veiculação do conhecimento em Educação Física [...]”.
- UR23: “[...] estudos descritos na disciplina de metodologia da pesquisa”.
- UR24: “[...] estágio de docência supervisionado [...]”.
- UR25: “[...] a disciplina de metodologia da pesquisa [...]”.
- UR26: “O convívio com os colegas, quase todos já professores universitários [...]”.
- UR27: “Estágio de docência”.

- UR28: “Participação em núcleos de pesquisa”.
- UR29: “Participação em projetos de extensão”.
- UR30: “Participação em eventos”.
- UR31: “Estágio de docência”.
- UR32: “Discussões em algumas disciplinas [...]”.
- UR33: “Apresentações de seminários”.
- UR34: “Aprendizagem através da observação da metodologia de trabalho utilizada pelos professores durante o programa de pós-graduação”.
- UR35: “[...] apresentação de trabalhos em seminários dentro do próprio programa de pós-graduação”.
- UR36: “O Estágio de docência”.
- UR37: “A participação/ intervenção em cursos e palestras”.
- UR38: “O contato com os outros professores do ensino superior”.
- UR39: “O intercâmbio com outras disciplinas”.
- UR40: “Discussões de textos ou artigos”.
- UR41: “Apresentação de seminários”.
- UR42: “Construção de currículos para cursos de graduação [...]”.
- UR43: “[...] conhecimento de técnicas mais elaboradas para ministrar aulas nas mais diversas situações [...]”.
- UR44: “[...] melhoramento das habilidades em lidar com alunos e principalmente problemas que possam surgir durante um curso”. (sic.)
- UR45: “[...] a participação em grupos de estudos [...]”.
- UR46: “[...] a atuação como monitora em projeto de pesquisa [...]”.
- UR47: “[...] o próprio estágio de docência, que está incluído no programa”.
- UR48: “[...] estágios de docência”.
- UR49: “[...] os seminários vivenciados nas disciplinas”.
- UR50: “[...] elaboração de trabalhos para as disciplinas”.
- UR51: “Participação em aulas teóricas”.
- UR52: “Participação em aulas práticas”.
- UR53: “Vínculo com laboratórios de pesquisa”.

UR54: “Atualização e conhecimento de temas a serem abordados na docência no ensino superior (Graduação e Pós-Graduação - especialização) [...]”.

UR55: “[...] discussões acerca dos currículos e da situação dos cursos de formação inicial em Educação Física”.

UR56: “[...] organização e apresentação de mini-aulas e seminários”.

UR57: “[...] estágio na graduação”.

UR58: “Ministrar aulas para a graduação na disciplina Estágio de Docência”.

UR59: “Participação em projetos de extensão [...]”.

UR60: “Desenvolvimento de investigações relacionadas a Educação Física [...]”.

UR61: “Discussões nos grupos de pesquisas sobre possibilidades de intervenções”.

UR62: “Construção da autonomia acadêmica e profissional [...]”.

UR63: “[...] o estágio de docência [...]”.

UR64: “[...] organização de um evento científico [...]”.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

UR1: “[...] a participação dos eventos científicos [...]”.

UR2: “[...] as discussões em sala de aula [...]”.

UR3: “[...] o incentivo direto do orientador [...]”.

UR4: “Apresentação de trabalhos em congresso internacional [...]”.

UR5: “[...] aprofundamento dos conhecimentos acerca de técnicas/métodos de pesquisa [...]”.

UR6: “A criação do grupo de estudos [...]”.

UR7: “A disciplina para o estudo de temáticas específicas”.

UR8: “A aprendizagem em relação a Metodologia Científica não como regras definidas mas como a possibilidade teórica da pesquisa”. (sic.)

UR9: “As próprias pesquisas realizadas [...]”.

UR10: “[...] as disciplinas voltadas para a pesquisa (metodologia) [...]”.

UR11: “[...] as leituras exigidas [...]”.

UR12: “[...] a troca de idéias e debates”.

UR13: “Solicitação de trabalhos nas disciplinas”.

- UR14: “Trabalho de orientação para a dissertação”.
- UR15: “[...] todas as disciplinas realizavam atividades de investigação, que visavam o aperfeiçoamento dos conhecimentos relacionados à pesquisa [...]”.
- UR16: “[...] a realização de seminários temáticos [...]”.
- UR17: “[...] os diferentes grupos de estudo relacionados a temas e áreas específicas [...]”.
- UR18: “[...] disciplina Estudos Individuais: pela possibilidade de poder ler a respeito do meu tema de pesquisa”.
- UR19: “[...] orientações [...]”.
- UR20: “[...] confecção de um artigo após defesa”.
- UR21: “Projeto piloto [...]”.
- UR22: “[...] artigo de conclusão de disciplinas [...]”.
- UR23: “[...] elaboração de seminários e a própria leitura exigida nas diversas disciplinas”.
- UR24: “A exigência de um artigo como fechamento de algumas disciplinas [...]”.
- UR25: “[...] a vivência no laboratório de biomecânica, auxiliando: nas demais pesquisas do laboratório [...]”.
- UR26: “[...] na orientação de uma pesquisa de iniciação científica do Pibic [...]”.
- UR27: “[...] instalação e experimentação dos equipamentos”.
- UR28: “[...] a minha própria pesquisa: estudos bibliográficos, relação com o campo de pesquisa, a experimentação, a coleta de dados, a análise, o envolvimento com outra área de conhecimento”.
- UR29: “[...] a participação em eventos científicos com apresentação e apreciação de trabalhos”.
- UR30: “Mini cursos (estatística, banco de dados)”.
- UR31: “Elaborar e apresentar trabalhos em eventos”.
- UR32: “Participação em Grupo de Pesquisa”.
- UR33: “Disciplinas específicas como Metodologia da Pesquisa”.
- UR34: “Apresentações/ discussões de artigos recentes”.
- UR35: “Elaboração e aplicação do instrumento de pesquisa no estudo realizado”.
- UR36: “Conhecimento e utilização dos corretos mecanismos de busca referente a assuntos científicos voltados a área de estudo (ou especialização)”.
- UR37: “Participação e apresentação de trabalhos em congressos e seminários fora da instituição”.
- UR38: “As reflexões a partir do vivido”.
- UR39: “As disciplinas de Metodologia e Produção do Conhecimento”.

- UR40:** “A necessidade de produzir os artigos”.
- UR41:** “Realização de pesquisas”.
- UR42:** “Fichamento de dissertações”.
- UR43:** “Discussões nas aulas de metodologia”.
- UR44:** “Aprendizagem do desenvolvimento de cada etapa de uma pesquisa científica [...]”.
- UR45:** “Instrução dos diversos bancos de dados para busca de artigos, teses e dissertações [...]”.
- UR46:** “[...] ampliação dos recursos de como buscar incentivos e prêmios para publicação e realização de projetos [...]”.
- UR47:** “[...] ampliação da rede de contatos com profissionais da área, principalmente com profissionais do exterior (Estados Unidos e Europa)”.
- UR48:** “[...] a apresentação de trabalhos em congressos científicos, em seminários, em grupos de estudo [...]”.
- UR49:** “[...] a construção do texto da dissertação [...]”.
- UR50:** “[...] disciplinas voltadas para a pesquisa (métodos de pesquisa e estatísticas)”.
- UR51:** “[...] participação em pesquisas de colegas (coleta de dados e organização de instrumentos)”.
- UR52:** “[...] organização da própria pesquisa do mestrado [...]”.
- UR53:** “[...] leitura e fichamento de teorias importantes na área da formação de professores”.
- UR54:** “[...] seminários de apresentação e discussão de temas diversos [...]”.
- UR55:** “[...] prática docente, em turmas da graduação”.
- UR56:** “[...] as entrevistas realizadas com estudantes da graduação [...]”.
- UR57:** “Participação de grupos de estudo e pesquisa”.
- UR58:** “Orientação de acadêmicos da graduação em atividades de pesquisa”.
- UR59:** “Elaboração de artigos científicos para diversas disciplinas cursadas”.
- UR60:** “Disciplinas relacionadas ao desenvolvimento de pesquisas com o máximo de critérios (exigências) científicos”.
- UR61:** “Participação em construção e aplicação de instrumentos pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa”. (sic.)
- UR62:** “Desenvolvimento de pesquisas”.
- UR63:** “[...] leitura, fichamento e organização do material de pesquisa para realização de seu estudo [...]”.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

UR1: “O incentivo pela formação continuada [...]”.

UR2: “A leitura é um fator fundamental para a formação de um bom profissional [...]”.

UR3: “O aprimoramento profissional deve ser constante e intenso, para que não se venha correr o risco de cair na mediocridade”.

UR4: “Postura pessoal/profissional comprometida com uma formação emancipatória [...]”.

UR5: “O trabalho coletivo que respeita as pessoas envolvidas a partir de princípios democráticos para o esclarecimento [...]”.

UR6: “Ser esforçado e se dedicar no seu trabalho independente de qualquer coisa [...]”.

UR7: “A importância do domínio sobre o conteúdo a ser abordado com sua turma”.

UR8: “A necessidade da prévia organização do ambiente de ensino”.

UR9: “A necessidade de domínio de procedimentos de ensino (saber dar aula)”.

UR10: “A necessidade de manter postura, entonação de voz e atitudes adequadas durante o processo pedagógico”.

UR11: “[...] profissionalismo”.

UR12: “[...] perseverança e determinação”.

UR13: “[...] humildade”.

UR14: “[...] investir na sua formação continuada, planejando-a desde a formação inicial”.

UR15: “[...] formação crítica”.

UR16: “[...] ampliação da cultura corporal”.

UR17: “[...] relações sociais de alteridade”.

UR18: “Capacitação para desenvolvimento de pesquisa”.

UR19: “Busca por conhecimento de forma autônoma”.

UR20: “[...] fomentador de pesquisas novas [...]”.

UR21: “[...] relação entre teoria e prática”.

UR22: “[...] conduta ética comprometida com a formação integral do ser humano”.

UR23: “[...] estimular a participar de eventos [...]”.

UR24: “[...] inserir em projetos oportunizando conhecer mais sobre o meio acadêmico”.

UR25: “[...] diversificando as metodologias de aula”.

UR26: “Seriedade [...]”.

UR27: “[...] visão mais ampla da área de atuação [...]”.

UR28: “[...] conhecimento específicos de estratégias de intervenção”.

UR29: “Exemplo através da própria conduta profissional”.

UR30: “Compreensão das diferentes culturas/ códigos existentes ente academia, escola e o mundo”.

UR31: “A importância de dominar os códigos da pesquisa ‘científica’ para produzir outros conhecimentos em outras instâncias de atuação”.

UR32: “Incentivo a busca de conhecimento e aquisição do hábito cotidiano de estudar”. (sic.)

UR33: “Convencimento da necessidade do profissional de educação física apresentar uma postura diferenciada perante a sociedade, da apresentada até hoje”.

UR34: “Incentivar a formação profissional dos alunos com a continuidade de sua formação acadêmica”.

UR35: “Repassar as experiências e vivenciar junto à prática de fazer pesquisas”.

UR36: “O desenvolvimento de formação voltada para o respeito a uma ética profissional”.

UR37: “O conhecimento/ competências necessários para o desenvolvimento da atividade”.

UR38: “O desenvolvimento de consciência da importância da pesquisa no cotidiano profissional”.

UR39: “A seriedade e o comprometimento no desenvolvimento da atividade”.

UR40: “O desenvolvimento de formação voltada para o respeito aos que dependem do nosso trabalho”.

UR41: “[...] formação humana [...]”.

UR42: “[...] formação acadêmica [...]”.

UR43: “[...] formação profissional”.

UR44: “Mostrar a necessidade de interagir com a comunidade [...]”.

UR45: “Mostrar a importância do desenvolvimento da Educação Física (em qualquer espaço) por meio da pesquisa”.

UR46: “[...] que vale a pena dar continuidade aos estudos após a graduação”.

UR47: “[...] que o caminho da pesquisa é um desafio e que pode oferecer muitas descobertas que o diferenciarão no mercado de trabalho”.

UR48: “[...] que o investimento em conhecimento tem respostas a longo prazo mas tem a vantagem de ser mais consistentes e duradouros”. (sic.)

UR49: “[...] que um profissional prático pode saber realizar várias tarefas e que ele será diferente dele se souber mostrar e responder o ‘porquê’ as coisas acontecem”. (sic.)

ANEXO J – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 10

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

UR1: “Depende, no *stricto sensu* a escolha das disciplinas é muito particular à necessidade do aluno. Existe disciplina de cunho mais científico e outras mais voltadas para a preparação da docência”.

UR2: “Não”.

UR3: “Muito pouco, pois não versaram especificamente sobre esse tema [...]”.

UR4: “Sim. Pelo aprofundamento do conhecimento, contato com outros profissionais e troca de experiências, e pela disciplina ‘Metodologia do ensino superior’ [...]”.(sic.)

UR5: “Sem dúvida, quer seja no modelo de ‘como não fazer’ [...]”.(sic.)

UR6: “[...] principalmente sobre a importância da leitura [...]”.

UR7: “[...] troca de informações com os professores”.

UR8: “Com certeza, pois a busca do conhecimento deve ser constante”.

UR9: “Sim, não só pelo conteúdo mas também pelo exercício de reflexões mais profundas acerca do conhecimento acadêmico-científico”.

UR10: “Sim, algumas disciplinas foram fundamentais, principalmente Metodologia do Ensino Superior, Metodologia da Pesquisa e Estágio na docência da graduação”.

UR11: “parcialmente, apenas aprimoraram um pouco conhecimento já adquiridos anteriormente”. (sic.)

UR12: “[...] acredito que algumas das disciplinas irão contribuir no futuro”.

UR13: “Muito pouco. Temos algumas disciplinas com esse fim, mas em pequeno número [...]”.

UR14: “[...] o que mais nos ajuda é mesmo o encaminhamento do orientador e sua própria orientação para esse fim”.

UR15: “Sim. Pelas informações adquiridas e experiências trocadas com colegas de curso”.

UR16: “Sim, com exemplos e contra-exemplos”.

UR17: “Sim, de um modo particular aproveito para observar as diferentes didáticas, recursos utilizados e a própria postura docente dos profissionais com os quais tive contato para formar a minha ação docente [...]”.

UR18: “Muito pouco [...]”.

UR19: “Não”.

UR20: “Sim, posso destacar como uma das principais a disciplina Metodologia do Ensino Superior”.

UR21: “Sim”.

UR22: “Muito. Além das discussões, preparo de aulas [...]”.

UR23: “[...] os desafios do PAE [...]”. (sic.)

UR24: “[...] disciplinas de metodologia do ensino [...]”.

UR25: “[...] convívio com mestres experientes nos prepara de modo singular”.

UR26: “Sem dúvida nenhuma, principalmente com a oportunidade de realizar o PAE (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino), onde podemos acompanhar um professor em suas aulas de graduação [...]”.

UR27: “Sim. A visão geral da área foi a maior contribuição”.

UR28: “Sim”.

UR29: “Sim”.

UR30: “Sim”.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

UR1: “Elaboração de seminários [...]”.

UR2: “[...] ler vários artigos e organizá-los de forma didática”.

UR3: “PAE (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino), no qual acompanhamos uma disciplina auxiliando professor responsável pela disciplina”.

UR4: “Cursos de extensão que o meu orientador me passava”.

UR5: “Não tenho como descrever, pois o enfoque não é esse”.

UR6: “PAE (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino) [...]”.

UR7: “[...] realização de uma disciplina voltada para isso (que pouco auxiliou) [...]”.

UR8: “[...] as aulas da disciplina Seminários em Pedagogia [...]”.

- UR9:** “[...] o programa de PAE, em que pude acompanhar e assistir uma professora em sua disciplina na graduação, pude inclusive ministrar uma aula nesta ocasião [...]”.
- UR10:** “[...] a convivência com outros alunos durante o processo foi importante pois são oriundos de diversas realidades brasileiras, professores de instituições particulares e então pudemos trocar vivências e experiências através de atividades programadas nas disciplinas cursadas como seminários por exemplo”.
- UR11:** “O estágio no PAE é a principal [...]”.
- UR12:** “[...] participar das reuniões no laboratório [...]”.
- UR13:** “[...] assistir às aulas”.
- UR14:** “Estágio de docência do ensino superior”.
- UR15:** “Participação em grupo de estudo e pesquisa”.
- UR16:** “Experiência e incentivo da professora orientadora”.
- UR17:** “[...] apresentação de seminários [...]”.
- UR18:** “[...] convivência com outros alunos que pretendiam ser professores [...]”.
- UR19:** “[...] leituras”.
- UR20:** “[...] PAE – programa de aperfeiçoamento de ensino”.
- UR21:** “[...] seminários em pedagogia do movimento humano”.
- UR22:** “[...] a minha própria orientação durante o mestrado, forma de orientar, pesquisar, busca por bibliografias”.
- UR23:** “Programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) [...]”.
- UR24:** “[...] auxílio em disciplinas de graduação com minha orientadora [...]”.
- UR25:** “[...] apresentação de seminários [...]”.
- UR26:** “[...] apresentação oral em congressos”.
- UR27:** “[...] participação no PAE”.
- UR28:** “[...] convivência com professores [...]”.
- UR29:** “A simples observação dos professores no lidar com os alunos é o que mais contribui [...]”.
- UR30:** “Elaboração e apresentação de Seminários”.
- UR31:** “Participação e estruturação de aulas práticas (laboratórios)”.
- UR32:** “Discussão de métodos de trabalho e pesquisa [...]”.
- UR33:** “O programa de PAE e só”.

- UR34: “Participação do Programa de Aperfeiçoamento no Ensino (PAE) [...]”.
- UR35: “Seminário [...]”.
- UR36: “[...] aulas ministradas na graduação [...]”.
- UR37: “[...] palestra junto aos acadêmicos do curso de Educação Física [...]”.
- UR38: “[...] monitoria no laboratório [...]”.
- UR39: “Aulas oferecidas aos alunos de graduação durante o PAE”.
- UR40: “Apresentações de trabalhos em congressos”.
- UR41: “PAE”.
- UR42: “[...] preparo de aulas e seminários e discussões”.
- UR43: “[...] cursar a disciplina docência no ensino superior”.
- UR44: “[...] fazer parte do PAE”.
- UR45: “[...] seminários como critérios de nota em algumas das disciplinas cursadas”.
- UR46: “Seminários com apresentação teórica e prática”.
- UR47: “Leituras e discussões em grupo dos assuntos abordados”.
- UR48: “[...] disciplina pedagogia do ensino superior”.
- UR49: “[...] apresentação de seminários para colegas de sala de aula”.
- UR50: “[...] aprofundamento teórico”.
- UR51: “[...] a disciplina de seminários [...]”.
- UR52: “[...] o programa de aperfeiçoamento do ensino superior (PAE) onde acompanhei e auxiliei um professor em uma disciplina da graduação durante um semestre”.
- UR53: “Interdisciplinaridade com as outras áreas das instituições [...]”.
- UR54: “[...] possibilidade de intercâmbio de métodos de pesquisa [...]”.
- UR55: “[...] orientação de trabalhos de iniciação científica”.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

- UR1: “Envolvimento no projeto de pesquisa dos colegas do laboratório”.
- UR2: “Participação de reuniões internas do laboratório no qual discutíamos os projetos de todos”.

- UR3: “Durante a preparação da qualificação e do documento final, as várias correções que tinha que fazer a pedido do meu orientador no documento escrito”.
- UR4: “Ensino de como fazer uma pesquisa e como elaborar um trabalho científico”.
- UR5: “Realização de disciplinas [...]”.
- UR6: “[...] leitura extensa [...]”.
- UR7: “[...] troca de experiências com outros alunos da pós (o que ocorria bastante) [...]”.
- UR8: “[...] participação em dois grupos de estudos [...]”.
- UR9: “[...] estudo piloto [...]”.
- UR10: “[...] entendimento das ferramentas que poderia utilizar na coleta de dados [...]”.
- UR11: “[...] participação em quatro projetos de pesquisa [...]”.
- UR12: “[...] coleta de dados, análise dos dados [...]”.
- UR13: “[...] dissertação do trabalho [...]”.
- UR14: “[...] qualificação e defesa [...]”.
- UR15: “[...] troca de experiência com vários professores [...]”.
- UR16: “[...] participação em eventos científicos [...]”.
- UR17: “[...] elaboração de trabalhos para eventos científicos e periódicos”.
- UR18: “participação de atividades de grupo de estudo e pesquisa [...]”.
- UR19: “[...] orientação acadêmica [...]”.
- UR20: “[...] discussão de diversas metodologias durante as atividades”.
- UR21: “A participação em grupo de estudos sob responsabilidade da orientadora de pesquisa [...]”.
- UR22: “[...] a própria realização da pesquisa de mestrado [...]”.
- UR23: “[...] todos os tramites para aprovação em comitê de ética [...]”.
- UR24: “[...] a própria prova de seleção do mestrado tendo como literatura básica material sobre metodologia da pesquisa em Educação Física [...]”.
- UR25: “[...] a participação em congressos e eventos científicos [...]”.
- UR26: “[...] a troca de idéias com outros alunos durante o curso”.
- UR27: “Assistir às aulas [...]”.
- UR28: “[...] participar das reuniões do laboratório e compartilhar informações e afazeres com os colegas do laboratório [...]”.
- UR29: “[...] elaboração da dissertação”.

- UR30: “[...] leitura de textos científicos”.
- UR31: “[...] leitura voltada a tratamentos estatísticos”.
- UR32: “[...] incentivo e facilidade de participação em grupos de estudo”.
- UR33: “[...] acesso a congressos”.
- UR34: “[...] facilidade de acesso a diferentes bibliografias oferecidas pelo orientador, professores, colegas e estrutura universitária”.
- UR35: “Aprendizagem de técnicas de laboratório [...]”.
- UR36: “[...] inúmeras disciplinas cursadas [...]”.
- UR37: “[...] participação em congressos, reuniões científicas”.
- UR38: “[...] participação em grupo de estudo”.
- UR39: “[...] pesquisas coletivas através do laboratório”.
- UR40: “[...] participação em congressos”.
- UR41: “[...] durante o mestrado fiz as coletas de dados da minha pesquisa [...]”.
- UR42: “[...] auxiliei nas pesquisas dos meus colegas de laboratório, inclusive criando equipamento e desenvolvendo soluções para diversos problemas”.
- UR43: “Análise e discussão de artigos científicos”.
- UR44: “Produção de artigos”.
- UR45: “Intercâmbio com áreas diferentes de pesquisa”.
- UR46: “As exigências da minha orientadora para que apresentasse trabalhos em congressos”.
- UR47: “A exigência de ter um artigo encaminhado a alguma revista”.
- UR48: “As experiências dos docentes passadas nas disciplinas”.
- UR49: “Participação em Congresso Nacionais e Internacionais [...]”.
- UR50: “[...] realização de estágios em outros laboratórios nacionais [...]”.
- UR51: “[...] cumprimento de estágio no exterior com bolsa sanduíche [...]”.
- UR52: “[...] contato com exímios pesquisadores com quem aprendi novas técnicas”.
- UR54: “Participação em projetos de diferentes grupos de pesquisa [...]”.
- UR55: “[...] disciplinas específicas sobre pesquisa [...]”.
- UR56: “[...] construção da própria dissertação”.
- UR57: “Auxílio na pesquisa em site de busca”.
- UR58: “Frequência permanente na biblioteca tanto da escola como em outras entidades”.
- UR59: “Disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica”.

UR60: “Publicação de Artigo para poder fazer a defesa da dissertação”.

UR61: “Realização da Dissertação”.

UR62: “Leitura crítica de artigos durante as aulas ministradas”.

UR63: “Acesso ampliado à área nas exigências das disciplinas cursadas – literatura internacional [...]”.

UR64: “[...] Aplicação prática dos procedimentos de pesquisa (estatística) para a sua área de investigação”.

UR65: “Oportunidade de elaboração de trabalhos que fundamentaram a base para futuras publicações”.

UR66: “[...] coleta e análise dos dados”.

UR67: “[...] apresentação de trabalhos em congressos”.

UR68: “[...] preparação de dissertação”.

UR69: “As disciplinas [...]”.

UR70: “Coleta de dados [...]”.

UR71: “[...] busca de metodologia de pesquisa mais atualizada”.

UR72: “[...] participação em congressos”.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

UR1: “[...] incentivar a busca da aplicabilidade dos conhecimentos teóricos”.

UR2: “Serem profissionais éticos [...]”.

UR3: “[...] eternos aprendizes [...]”.

UR4: “[...] líderes positivos”.

UR5: “Serem bons profissionais, sempre buscando o conhecimento e tentando aliar teoria e prática”.

UR6: “Saber como buscar os conhecimentos”.

UR7: “Entender o conhecimento que já existe e pensar criticamente sobre ele”.

UR8: “Motivá-los a fazerem parte do mundo acadêmico”.

UR9: “Importância da formação continuada [...]”.

- UR10:** “[...] formas de acesso à informação [...]”.
- UR11:** “[...] conhecimento mais aprofundado sobre a infância e a adolescência”.
- UR12:** “[...] busca de referências bibliográficas confiáveis (discriminar na internet por exemplo o que é útil e o que é fútil)”.
- UR13:** “[...] o interesse e o desejo pelo conhecimento”.
- UR14:** “[...] enfatizar com os alunos a importância de uma linguagem clara (tanto verbal como escrita) no futuro exercício da profissão e formal (especialmente a escrita) no meio acadêmico-científico”.
- UR15:** “Ética”.
- UR16:** “Organização e planejamento das aulas”.
- UR17:** “Envolvimento no trabalho”.
- UR18:** “Participação em pesquisas científicas”.
- UR19:** “[...] busca constante por aperfeiçoamento”.
- UR20:** “Incentivo ao pensar, refletir dos alunos [...]”.
- UR21:** “[...] profissionalidade”.
- UR22:** “[...] acesso a conhecimentos atuais através de pesquisas e livros atuais”.
- UR23:** “Mostrar que a maneira de tratar as pessoas é muito importante, principalmente na nossa profissão”.
- UR24:** “Estar sempre atualizado para poder contribuir com informações mais recentes”.
- UR25:** “Ter uma postura crítica diante daquilo que se vê no meio acadêmico, assim como nos meios de comunicação”.
- UR26:** “A compreensão de que a ciência é dinâmica, e não tem apenas um olhar que seja melhor do que os outros”.
- UR27:** “Ajudá-los a compreender melhor as pesquisas feitas e adaptá-las as suas necessidades profissionais”.
- UR28:** “Tenho como prioridade formar alunos capazes de resolver problemas [...]”.
- UR29:** “[...] refletir sobre o conhecimento acadêmico adquirido, rever temporariamente seus conceitos e realizar críticas construtivas através do desenvolvimento do senso crítico [...]”.
- UR30:** “Preocupação com os pontos de desenvolvimento profissional, pois acredito que a conscientização dos futuros profissionais passa pelas mãos dos professores de ensino superior”.

UR31: “Principalmente, uma nova visão sobre o profissional baseada no cientificismo e não no empirismo, como Prática de ensino praxe na educação física”. (sic.)

UR32: “Formação de opinião na busca e consolidação do corpo de conhecimento da área”.

UR33: “[...] propor uma reflexão sobre a contribuição social da Educação Física (atuação profissional, pesquisa)”.

UR34: “[...] discussão de um projeto de sociedade”.

UR35: “[...] propor uma reflexão sobre as possíveis dificuldades do campo de atuação”.

UR36: “[...] apontar instrumentos de pesquisa (método e referencial teórico) para uma leitura da realidade”.

UR37: “[...] vivenciar, de fato, uma aproximação como a futura realidade profissional”.

ANEXO K – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 11

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

UR1: “Sim [...]”.

UR2: “Sim [...]”.

UR3: “Contribuíram parcialmente, pois não notei o compromisso de todos os docentes com relação aos aspectos didáticos pedagógicos e a discussão de possíveis métodos de trabalho com alunos de graduação e pós-graduação *latu sensu* [...]”. (sic.)

UR4: “[...] pensando que o egresso do mestrado atuará não somente com pesquisa, mas com o ensino, a formação de mestres deveria focar de uma maneira mais eficaz os aspectos do tripé universitário, ensino, pesquisa e extensão, com vistas a uma formação integral do docente do ensino superior”. (sic.)

UR5: “Sim”.

UR6: “Sim, ocorreu uma enorme mudança em atitude e na transmissão de conhecimento para os alunos [...]”.

UR7: “Sim”.

UR8: “Contribui em muito [...]”.

UR9: “Sim”.

UR10: “Consideravelmente e de forma significativa”.

UR11: “[...] as disciplinas nos mostram uma grande diversidade de metodologias, compromissos e experiências que devem ser avaliadas constantemente para de alguma forma fortalecer a sua atuação e mais ainda a sua busca para sair de algumas formas impostas por ‘professores’ e ‘educadores!’”. (sic.)

UR12: “Sim. Além de contribuir com minha atuação profissional no setor fora da universidade”.

UR13: “Sim, isso ocorria através dos seminários, pois tínhamos que realizar uma pesquisa sobre o assunto a ser abordado, elaborar a apresentação ou aula e finalmente apresentar publicamente para o grupo [...]”.

UR14: “Muito”.

UR15: “Sim, a grande maioria, algumas infelizmente não acrescentaram nada, mas no geral toda bagagem teórica foi muito útil”.

UR16: “Sim, no sentido de ampliar meus conhecimentos”.

UR17: “Em parte. Acredito que contribuiu muito mais no aspecto de conhecimento da área de concentração do curso, do que na estruturação de aulas e projetos pedagógicos”.

UR18: “Algumas disciplinas priorizam a pesquisa científica em detrimento da ação profissional no ensino superior”.

UR19: “Sim, porque acredito que todo acúmulo de conhecimento seja válido como experiência de vida e profissional”.

UR20: “Apesar de estar lecionando no ensino superior, devido ao título de mestrado, o programa que cursei durante o programa de pós-graduação *stricto sensu* não estão na disciplina que atualmente leciono na faculdade, ou seja, contribuíram em partes”. (sic.)

UR21: “Especificamente não, o que ocorre é uma ênfase na formação/ desenvolvimento de um senso crítico”.

UR22: “Sim, algumas mais outras menos”.

UR23: “Sim, no aspecto de estudar melhor as aulas [...]”.

UR24: “Acredito que sim, pois os conteúdos metodológicos voltados para o ensino e o contato com bibliografias variadas foram o diferencial”.

UR25: “Sim, principalmente por estar atuando na mesma área na qual cursei as disciplinas do mestrado, sendo estas fundamentais para meu aprimoramento enquanto professor”.

UR26: “Muito. Porque cada disciplina pode orientar novas possibilidades, entretanto, a continuidade dos estudos é o que justifica o aperfeiçoamento profissional”.

UR27: “Sim, além de contribuir para ação no Ensino Superior, também contribuíram para a ação no ensino infantil e fundamental (atualmente trabalho nos três setores), já que o curso e a filosofia passada por mim mostrou que a tarefa do professor, a ação docente, o ato de educar, deve perpassar valores morais e éticos independente da idade e objetivo do período que estamos trabalhando, pois em quaisquer estes trabalhamos com seres humanos, que merecem respeito e o nosso melhor no trabalho”.

UR28: “Sem dúvida nenhuma, pois me deu novos conhecimentos na área”.

UR29: “Sim, com certeza. Não apenas as disciplinas, mas também a convivência com os professores, com colegas de mestrado, convites para ministrar aulas e palestras”.

UR30: “Sim [...]”.

UR31: “[...] considero haver auxiliado mesmo porque, apenas uma das disciplinas era obrigatória, as demais permitiam escolha”.

UR32: “Sim, contribuíram muito. Através das percepções e novas visões acerca do que era exposto, pudemos reconstruir nossa práxis e também, por conseguinte, nossa prática pedagógica em sala de aula”.

UR33: “A minha percepção foi em relação a pesquisa e ciência, pois as disciplinas não acrescentaram conhecimento como esperava”.

UR34: “Sem dúvida nenhuma, principalmente pelo fato de termos [...] um corpo docente altamente qualificado em cada uma das disciplinas [...]”.

UR35: “Sim, pois sempre estávamos discutindo temas atuais, e isto acaba sendo importante [...]”.

UR36: “Sim, muito pois muito do conteúdo visto e juntamente com o contato com a ciência e pesquisa pude aprimorar meus conhecimentos e tenho uma bagagem para poder ministrar aulas na graduação”. (sic.)

UR37: “Sim, os conteúdos abordados viabilizaram uma melhor fundamentação voltada as práticas na graduação como professor”.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

UR1: “[...] trabalhos em grupos (práticos) onde tínhamos que aplicar as teorias estudadas, de uma maneira bem direta”.

UR2: “[...] o programa pede muita leitura na área”.

UR3: “Ministração de seminários durante as disciplinas”. (sic.)

UR4: “Coordenação de mesas temáticas em congressos promovidos pela instituição”.

UR5: “Grupo de estudos na área de formação, o que proporcionava as discussões e argumentações em níveis mais radicais dos assuntos”.

UR6: “[...] atualização de conteúdos e metodologias para a atuação”.

UR7: “[...] a experiência da pesquisa num enfoque prático (sic.)”.

- UR8:** “[...] os diversos seminários propiciam desenvoltura no trato com o conhecimento e a exposição ao público/alunos em sala”.
- UR9:** “As aulas em epistemologia da motricidade humana com aulas expositivas e com seminários [...]”.
- UR10:** “[...] as aulas em sistema imunitário e exercício com apresentação de temas em aulas sobre a disciplina para os colegas e o professor da disciplina, aulas laboratoriais [...]”.
- UR11:** “[...] as aulas de Biologia Molecular e Bioquímica do Exercício com aulas práticas laboratoriais”.
- UR12:** “[...] organização e apresentação de seminários individuais [...]”.
- UR13:** “[...] elaboração e orientação de projetos de pesquisa”.
- UR14:** “Conhecimento de novas didáticas”.
- UR15:** “Participação e descoberta da importância do debate entre os autores de opiniões divergentes”.
- UR16:** “Experiência em auto-avaliação”.
- UR17:** “Didática em sala de aula durante as apresentações dos seminários”.
- UR18:** “Artigos científicos – seu melhor entendimento e sua aplicação na prática profissional”.
- UR19:** “Busca pela atualização constante para ser um profissional atual e competente [...]”.
- UR20:** “Exercício de apresentar temáticas em áreas de ensino (exposição de trabalhos)”.
- UR21:** “Pesquisas e participações em eventos científicos”.
- UR22:** “Publicações de trabalhos [...]”.
- UR23:** “[...] constante exercício de ler, escrever, ESTUDAR/ PENSAR”. (sic.)
- UR24:** “Experiências vivenciadas juntamente com meu orientador nas aulas que ele ministrava na graduação”.
- UR25:** “Elaboração e apresentação de seminários nas disciplinas do mestrado”.
- UR26:** “[...] apresentações de seminários [...]”.
- UR27:** “[...] atualização de conteúdo [...]”.
- UR28:** “[...] através da construção da dissertação o docente desenvolve um senso muito crítico diante das coisas: aprende a escrever melhor, manter uma linha de raciocínio, além da gama de conhecimento que se adquiri nessa construção”.
- UR29:** “Seminários para o grupo [...]”.
- UR30:** “[...] aulas apresentadas para turmas de graduação [...]”.

UR31: “[...] debates dentro da disciplina”.

UR32: “[...] seminários (teórico/prático) individuais e em grupo”.

UR33: “[...] leitura e avaliação de trabalhos e atividades dos demais alunos e alunas do curso”.

UR34: “[...] dinâmicas em grupo”.

UR35: “Interpretação de artigos científicos, criticando a metodologia e os resultados obtidos, atividades essas realizadas em algumas disciplinas”.

UR36: “Não consigo relacionar nenhuma outra atividade, pois durante o curso não tivemos nenhuma atividade voltada realmente para a docência”.

UR37: “Apresentação de seminários”.

UR38: “Participação em eventos científicos”.

UR39: “Apresentação de trabalhos práticos”.

UR40: “[...] a observação dos próprios docentes, ou seja, estrutura de aula, aulas muito boas, aulas desmotivantes. Através desta observação pude avaliar com mais maturidade de quando cursava a graduação, que tipo de mestre que eu queria ser ou qual postura em meu ponto de vista seria abominante para um ser humano ‘titulado’”. (sic.)

UR41: “[...] o enriquecimento pessoal pelo convívio com diversos profissionais que tinham os mesmos objetivos. Em muitas situações a troca de experiência informal, acrescentava mais do que a própria orientação sistemática”.

UR42: “O traquejo, a ‘malícia’ necessária em pesquisa [...]”. (sic.)

UR43: “[...] a forma de lidar com alunos do ensino superior, isto é, propor ao aluno – vamos fazer ciência juntos. Em meu ponto de vista o professor tem que estar apto para descobrir novas potencialidades em seus alunos e fazer com que sejam cidadãos críticos e não somente alunos ‘ouvintes’. Acredito que o Mestrado me proporcionou meios para estimular melhor meus alunos em sala de aula, pois tenho muito prazer em formar profissionais e participar do sucesso futuro desses indivíduos”. (sic.)

UR44: “Apenas uma disciplina que unia os dois núcleos performance e pedagogia e onde se debatia mais sobre esse tema”.

UR45: “Discussão e debate em sala, a partir de alguns conteúdos teóricos”.

UR46: “Apresentação de trabalhos de final de disciplina”.

UR47 “Apresentação de um seminário, de um assunto desconhecido, precisando pesquisar, workshop em congresso internacional [...]”.

UR48: “[...] a leitura obrigatória”.

UR49: “[...] contato com diferentes metodologias dos professores do programa e dos próprios alunos”.

UR50: “[...] possibilidades de trocas relacionadas a diferentes bibliografias”.

UR51: “[...] seminários das diversas disciplinas”.

UR52: “Conhecimento de diversas metodologias de pesquisa”.

UR53: “Conteúdo aprofundado na grande área escolhida por mim, no caso pedagogia do movimento, corporeidade e lazer”.

UR54: “Maior aprofundamento na minha respectiva área”.

UR55: “[...] aumento da literatura”.

UR56: “[...] a pesquisa e produção do conhecimento”.

UR57: “Participação em Congressos, sendo três nacionais e um internacional, realizando workshops e apresentação de trabalhos”.

UR58: “Acompanhamento de professores nos cursos de graduação na mesma universidade onde realizava o mestrado [...]”.

UR59: “Leitura de textos e elaboração de apresentações de mais do que 15/20 minutos como estávamos acostumados na graduação as apresentações eram de cerca de uma hora e meia/ duas horas, como se estivéssemos lecionando”. (sic.)

UR60: “Aprimoramento dos conhecimentos dos conteúdos disciplinares”.

UR61: “Preparação de seminários, aulas e exposições”.

UR62: “Troca de conhecimentos, por meio de experiências práticas de cada professor e aluno”.

UR63: “Fui convidado pelo meu orientador e pelos meus colegas de curso para ministrar palestras na graduação em diversas faculdades na região [...]”.

UR64: “Meus colegas de mestrado que estavam iniciando a carreira de professor universitário me contavam experiências e discutíamos com os professores de mestrado”.

UR65: “Fui convidado pelo meu orientador para ministrar uma palestra sobre minha dissertação para o curso de pós-graduação na UNICAMP”. (sic.)

UR66: “Fui professor substituto na faculdade [...], pelo motivo da professora tirar licença maternidade e fui indicado e orientado pelos meus professores de mestrado”.

UR67: “Orientei monografias e também fui banca [...]”.

UR68: “Apresentação de seminários (em área onde o domínio teórico-prático pela minha formação não era pleno)”.

UR69: “Discussão de artigos na área de Educação Física com paralelo a lesão”.

UR70: “Convívio com o acesso aos bancos de pesquisas para constante atualização dos assuntos envolvidos com a disciplina pretendida, até então não conhecia o acesso”.

UR71: “Convívio com professores dedicados e de conhecimento superior aos que pude conviver na graduação através dos quais pude observar estratégias de aula, o desenvolvimento de aulas práticas interessantes”.

UR72: “Desenvolvimento de seminários entre colegas de estudo”.

UR73: “Novas técnicas de exposição e troca de conhecimentos [...]”.

UR74: “[...] dissertação”.

UR75: “[...] apresentação e organização de seminários (aulas)”.

UR76: “[...] o domínio no assunto a ser apresentado”.

UR77: “O exercício da apresentação de seminários”.

UR78: “Seminário, por ser relativamente novo, os demais colegas de classe já tinham mais experiências e contribuíram por demais com minhas apresentações”.

UR79: “[...] o contato com laboratório [...]”.

UR80: “[...] uma grande e permanente estadia na biblioteca”.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

UR1: “Saber como orientar um trabalho monográfico [...]”.

UR2: “[...] aprender a ler com mais clareza e construir projetos”.

UR3: “[...] facilidade de acesso ao orientador”.

UR4: “[...] orientações quanto a utilização das normas da ABNT”.

UR5: “[...] Minha coleta de dados [...]”.

UR6: “[...] leitura extensa [...]”.

UR7: “Duas disciplinas voltadas especificamente para as discussões epistemológicas da Educação Física e metodologia de pesquisa”.

UR8: “A dissertação de mestrado, que permeou todo o curso”.

- UR9: “[...] aprendizagem de diversos métodos e técnicas na teoria e, algumas, na prática”.
- UR10: “[...] aprendizagem sobre análise de dados”.
- UR11: “[...] aprendizagem sobre a sistematização da pesquisa e possibilidades publicação”.
- UR12: “[...] leitura bibliográfica estrangeira [...]”.
- UR13: “[...] orientação do Projeto [...]”.
- UR14: “[...] independência e autonomia na elaboração e aplicação da pesquisa”.
- UR15: “Experiência em orientação (facilitou p/ hoje - na orientação de pesquisa)”. (sic.)
- UR16: “Enriquecimento do conhecimento em metodologia do trabalho científico”.
- UR17: “Conhecimento de autores (através de aulas e palestras) que facilitou o contato com novas obras”.
- UR18: “Interpretação de artigos científicos”.
- UR19: “Entender melhor os protocolos a serem aplicados”.
- UR20: “Entendimento da necessidade do rigor científico para dar mais seriedade no estudo”.
- UR21: “Conhecer diferentes áreas e estudiosos da Educação Física e de outras importantes áreas de conhecimento”.
- UR22: “Ingresso num grupo de pesquisa vinculado ao CNPq”.
- UR23: “Participação e apresentação de trabalhos em congressos e seminários”.
- UR24: “Participação no projeto da Rede Cedes”.
- UR25: “[...] a própria dissertação já é um preparo para se tornar um pesquisador”.
- UR26: “Apenas para coleta de dados para tese”.
- UR27: “Aulas práticas [...]”.
- UR28: “[...] revisão bibliográfica [...]”.
- UR29: “[...] trabalho prático para a dissertação”.
- UR30: “Leitura e discussões de textos referentes as disciplinas oferecidas”.
- UR31: “Elaboração de um artigo ao final de cada disciplina como forma de avaliação”.
- UR32: “Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na graduação em Educação Física da mesma Instituição e outras, como também, participação em bancas de TCC”.
- UR33: “Atividade em laboratório com animais experimentais com exame da atividade da glândula supra-renal”.
- UR34: “Atividades de revisão de literatura para apresentação de seminários em aula”.
- UR35: “Participação em eventos científicos”.

- UR36: “Produção de artigos científicos”.
- UR37: “Participação em grupos de pesquisa”.
- UR38: “O convívio com professores pesquisadores”.
- UR39: “O ato de desenvolver minha própria pesquisa”.
- UR40: “Os prós e contras nas reuniões de orientação”.
- UR41: “A participação ativa na comunidade acadêmica – científica”.
- UR42: “[...] estimulou-me o interesse em realizar pesquisas científicas dentro da área”.
- UR43: “[...] contato com outros pesquisadores, o que favorece o intercâmbio científico”.
- UR44: “Atividades em laboratórios específicos da área [...]”.
- UR45: “[...] disciplinas voltadas a coleta e interpretações de dados”.
- UR46: “Preparação dos trabalhos de final de disciplina”.
- UR47: “Participação em congressos”.
- UR48: “Produção da dissertação”.
- UR49: “A leitura de temas não agradáveis [...]”.
- UR50: “[...] a melhora na escrita [...]”.
- UR51: “[...] a construção do texto de forma metodológica”.
- UR52: “[...] elaboração de projetos”.
- UR53: “[...] execução da pesquisa de campo”.
- UR54: “[...] orientações individualizadas específicas para o tipo da pesquisa realizada”.
- UR55: “Ingresso para o grupo de pesquisa da minha respectiva área [...]”.
- UR56: “Incentivo para participação em eventos acadêmicos científicos”.
- UR57: “A cobrança de leituras e ordenamento de produção em cada disciplina”.
- UR58: “Orientação em monografias de final de curso de graduação”.
- UR59: “Participação em grupos de pesquisas”.
- UR60: “Elaboração de artigos que foram enviados (inclusive já publicados) em revistas A e B nacional da área”.
- UR61: “Pesquisas para elaboração do trabalho final”.
- UR62: “Participação em seminários, mesas redondas [...]”
- UR63: “[...] grupos de estudo”.
- UR64: “Participação em grupos de estudo com publicações”.
- UR65: “Defesa da dissertação, a qual foi com pesquisa de campo”.

- UR66:** “Participação de diversos congressos científicos, assistindo e apresentando trabalhos”.
- UR67:** “Ajudava e era ajudado nas pesquisas e coletas de dados dos meus colegas de mestrado”.
- UR68:** “Pouco trabalho com pesquisa”.
- UR69:** “Participação no desenvolvimento de projetos já em andamento”.
- UR70:** “Através de intercâmbio promovido pela orientadora, o conhecimento de laboratórios de pesquisa conceituado, em universidade pública (USP) e a oportunidade de desenvolver parte do projeto no local”.
- UR71:** “Orientação sobre o desenvolvimento de projetos e a orientação durante o desenvolvimento do projeto em todas as fases: desenvolvimento, execução, análise dos dados e finalização dos dados, através da orientadora [...]”.
- UR72:** “Construção de trabalhos para Produção Científica [...]”.
- UR73:** “[...] participação em Congressos e Eventos Científicos, como ouvinte e/ou palestrantes [...]”.
- UR74:** “[...] a própria disciplina de Metodologia da Pesquisa”.
- UR75:** “Dissertação [...]”.
- UR76:** “[...] disciplina epistemologia [...]”.
- UR77:** “[...] defesa da dissertação”.
- UR78:** “[...] coerência na organização das fases da pesquisa”.
- UR79:** “[...] leitura de outras fontes sobre o assunto a ser pesquisado”.
- UR80:** “O caráter investigativo de um programa de mestrado”.
- UR81:** “Contato com outros projetos de pesquisa”.
- UR82:** “Estudo de artigos científicos em diversas áreas da ciência”.
- UR83:** “Laboratórios de pesquisa [...]”.
- UR84:** “Estudando e compartilhando trabalhos com colegas tomando conta de diferentes metodologias”.
- UR85:** “[...] uma disciplina que chamava-se “seminários de projetos e pesquisa em pedagogia do movimento””. (sic.)
- UR86:** “[...] entrar em contato com as bases de dados on-line das universidades públicas, podendo assim verificar o que temos de estudos fora de nosso país”.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

UR1: “[...] o interesse pela pesquisa [...]”.

UR2: “[...] possuir conhecimentos básicos para entender o conteúdo lecionado, possibilitando melhor observação e avaliação comportamental de cada indivíduo”.

UR3: “[...] utilizar as informações adquiridas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem da Educação Física, permitindo estabelecer objetivos e métodos coerentes com as características das crianças nas diferentes faixas etárias”.

UR4: “[...] saber quais, como e onde buscar informações relevantes para o seu contínuo auto-aperfeiçoamento”.

UR5: “A importância da pesquisa para a atuação profissional”.

UR6: “Ampliar a visão de mundo dos acadêmicos a partir da Educação Física, estimulando a superação de práticas sem fundamentos consistentes”.

UR7: “Proporcionar uma vivência da educação não apenas do ponto de vista social (troca de conhecimento, ou processo ensino-aprendizagem), mas também a educação do ponto de vista individual (o estímulo a descoberta de suas potencialidades individuais)”.

UR8: “[...] a compreensão do ser humano complexo e total”.

UR9: “[...] a possibilidade de um profissional ético, comprometido com a área e com o ser humano”.

UR10: “[...] a formação de um profissional capaz de superar a lógica cartesiana”.

UR11: “[...] a possibilidade de um profissional crítico e criativo, para além de um “tio da bola” medíocre”.

UR12: “Primeiro a postura profissional e as várias oportunidades de trabalho em Educação Física, em vários campos de atuação [...]”.

UR13: “[...] estimular a autonomia e liberdade para se fazer pesquisa [...]”.

UR14: “[...] estimular a busca do conhecimento científico na área de Educação Física [...]”.

UR15: “[...] orientar sobre diversas formas de estudar e compartilhar o conhecimento científico [...]”.

UR16: “[...] enfatizar a importância da aplicação do conhecimento científico na Educação Física”.

UR17: “Importância da fundamentação teórica”.

UR18: “Importância de conseguir ‘explicar’ o que se está fazendo”.

UR19: “Importância da leitura (pesquisa)”.

UR20: “Apontar a importância da contextualização da prática por meio da produção acadêmica da área da Educação Física”.

UR21: “Primeiramente acredito que a maior contribuição é na forma de ver o ser humano e isso serviu de lição a mim também, pois tinha uma visão muito fragmentada das pessoas, hoje compreendo que quando se analisa um fator fisiológico do movimento é impossível não se considerar as dimensões psicológicas e sociais do indivíduo, pois o ser humano não é constituído de partes [...]”.

UR22: “[...] procuro mostrar para os meus alunos que o ambiente pedagógico deva proporcionar um pouco de fascinação, o professor deve estar atento para o fato de que toda forma de conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer, pois os nossos alunos não devem ser vistos apenas como meros receptáculos instrucionais”.

UR23: “Buscar informação via Lato ou stricto sensu é muito importante”. (sic.)

UR24: “Valorizar a importância da teoria e a da prática de forma unificada”.

UR25: “Incentivo à pesquisa”.

UR26: “Necessidade de se tornar a partir do conhecimento adquirido e reflexivo um ser crítico, participativo, questionador”.

UR27: “[...] profissionalismo, contanto com o compromisso ético e contemplando o ser humano em todas as suas possibilidades /diversidades”.

UR28: “A busca de novos conhecimentos”.

UR29: “Desenvolvam algumas qualidades como responsabilidade, compromisso, respeito pelo outro”.

UR30: “Desenvolvam capacidade de interpretar a realidade, intervir e transformar”.

UR31: “Contribuir para que despertem a consciência da vida, do amor, das pessoas, das amizades, da família e de si mesmo”.

UR32: “Compreender claramente o papel do profissional da Educação Física, suas possibilidades técnico-profissionais e pedagógicas e, sobretudo, informar, conscientizar e educar para a saúde, lazer, qualidade de vida, etc”.

UR33: “A busca do conhecimento, sempre podemos aprender e conhecer novos assuntos e novidades do mercado profissional”.

UR34: “Atualizar e especializar em determinado segmento da educação física, podendo ser melhor valorizado e reconhecido”.

UR35: “Em que a leitura e a escrita são determinantes para projetos, entrevistas e outras situações que o mercado venha exigir”.

UR36: “Construção de propostas envolvendo a relação teoria-prática”.

UR37: “Aumento da leitura”.

UR38: “Melhorar a pesquisa e a produção do conhecimento”.

UR39: “Compreender a beleza de ‘ser educador’, procurar ter prazer no que se faz”. (sic.)

UR40: “Entender o processo reflexão-ação-reflexão (ciclo), que jamais se cessará, nem mesmo quando este receber o diploma, devendo portanto sempre estudar e se atualizar”.

UR41: “Participar de encontros/eventos/seminários/palestras e etc... enfim, buscando ampliar horizontes e receber argumentos, idéias de outros professores e instituições”. (sic.)

UR42: “Trocar informações e ter humildade para aceitar o erro”.

UR43: “Trabalhar a importância da educação continuada”.

UR44: “Os estudantes de hoje necessitam estar sempre reciclando seus conhecimentos durante toda sua carreira, devido à grande produção científica”.

UR45: “Os futuros profissionais de educação física não devem estudar e aprofundar seus conhecimentos apenas em uma área de atuação da profissão, e sim ter um conhecimento profundo e geral, assim como um conhecimento profundo e específico”.

UR46: “Considerar sempre o aluno como um ser carente (de conhecimento, de relações, de afeto, de reconhecimento, de oportunidades, etc.)”.

UR47: “Demonstrar a importância de saber aprender, independente da forma, local ou situação”.

UR48: “Tornar o aluno apto a sistematizar e interpretar o pensamento de outros (autores, mestres, colegas), relacionando com suas vivências anteriores num exercício constante de síntese da realidade, capacitando-o a interagir e transformar o meio em que está inserido”.

UR49: “[...] refletir sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula (fazer uma ponte entre os conceitos que foram desenvolvidos e a experiência que vão sendo adquiridas ao longo da vida)”.

UR50: “[...] demonstrar qual a importância que a Educação Física toma junto à sociedade e a qualidade de vida”.

UR51: “[...] ser um profissional da área requer gosto pela “coisa””. (sic.)

UR52: “Incentivo à leitura [...]”.

ANEXO L – Unidades de Registro do Programa de Pós-Graduação da Universidade 12

Questão 3: As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

UR1: “[...] as disciplinas oportunizam vivências em outras áreas dentro da Educação Física que não estavam diretamente vinculadas ao projeto de mestrado [...]”.

UR2: “[...] minha prática pedagógica mudou radicalmente (para melhor, acredito)”.

Questão 4: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

UR1: “Trabalhos requisitados em uma determinada disciplina que tive para montagem de aula [...]”.

UR2: “Leitura de artigos para apresentação posterior”.

UR3: “Momentos em que os orientadores oportunizam a docência nas disciplinas junto à graduação [...]”.

UR4: “[...] programa de iniciação científica, no qual os mestrandos trabalham junto à comunidade acadêmica no nível de graduação e co-orientação em trabalhos de conclusão de curso”.

UR5: “Acompanhamento, juntamente com o professor responsável, de turmas no estágio de docência (1º e 2º semestres do curso)”.

UR6: “[...] discussões realizadas com todos os alunos da turma a respeito dos temas desenvolvidos”.

UR7: “As leituras e discussões com minha orientadora nas tutorias [...]”.

UR8: “Participação na disciplina ‘Estágio de Docente’”.

UR9: “Participação como docente do Regime de Iniciação Científica (RIC) da Universidade”.

UR10: “Convivência com minha orientadora, que me auxiliava e me provocava a refletir sobre a prática docente”.

Questão 5: Descreva as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa.

UR1: “[...] padrões de aceitação, por exemplo, comitê de ética”.

UR2: “[...] elaboração de projeto para concorrer a bolsas da FAPESP [...]”.

UR3: “[...] participações em eventos científicos de nível internacional dentro e fora do país, como apresentador de trabalho ou co-autor”.

UR4: “[...] publicações internacionais em outro idioma [...]”.

UR5: “[...] projetos de pesquisa discutidos a fundo”.

UR6: “As tutorias [...]”.

UR7: “Os eventos científicos nos quais participei”.

UR8: “[...] formulação de questionários e entrevista descritiva”.

UR9: “A produção da dissertação [...]”.

UR10: “O estímulo à elaboração e publicação de ‘papers’ em quase todas as disciplinas do Programa”.

Questão 8: Quais são as principais contribuições que você pode oferecer para a formação de seus alunos, futuros professores de Educação Física, considerando as experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

UR1: “[...] desenvolvo grupos de estudo para ajudá-los a entender melhor a pesquisa e conseguir posteriores conhecimentos e discussões da área da Educação Física [...]”.

UR2: “[...] incentivando e auxiliando nas publicações e participações em eventos científicos da área”.

UR3: “A formação de profissional preparado para realizar plenamente seu papel de educador”.

UR4: “Atualização [...]”.

UR5: “[...] princípio de humildade, sabendo ouvir e discutir”.

UR6: “A relação ensino-aprendizagem é mais um ato de amor e troca”.

UR7: “Respeitar as individualidades”.

UR8: “Estímulo à pesquisa”.

UR9: “Pensamento crítico, combatendo a alienação”.

UR10: “[...] formação continuada da prática docente”.