



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

AMANDA PIRES CHAVES

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Londrina
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO DE EDUCAÇÃO



Londrina
2014

AMANDA PIRES CHAVES

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maura Maria Morita Vasconcellos.

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C512f Chaves, Amanda Pires.

Formação pedagógica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em educação física / Amanda Pires Chaves. – Londrina, 2014.
134 f. : il.

Orientador: Maura Maria Morita Vasconcellos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Professores de educação física – Formação – Teses. 2. Educação física – Pós-graduação – Teses. 3. Professores universitários – Formação – Teses. 4. Educação – Teses. I. Vasconcellos, Maura Maria Morita. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13:796

AMANDA PIRES CHAVES

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maura Maria Morita
Vasconcellos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a. Teresa Kazuko Teruya
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 02 de outubro de 2014.

Dedico este trabalho aos meus queridos e amados pais – Paulo e Angela – que sempre incentivaram e apoiaram-me, estando ao meu lado em todos os momentos, vibrando a cada passo dado e conquista alcançada. De fato, eles nunca mediram esforços para investirem em minha educação e formação; sem seus cuidados, apoio e carinho esta caminhada não seria possível.

AGRADECIMENTO (S)

Agradeço primeiramente a Deus por tudo que tenho, pela minha vida, minha família, minha saúde – mental e espiritual, e principalmente, pelas oportunidades proporcionadas a mim.

A minha querida família: meus pais, meus avós, meus irmãos e demais familiares pelo amor, alegria, incentivo e apoio.

Em especial, a minha avó – Yolanda, por caminhar literalmente ao meu lado em todas as etapas de meu processo de formação, com imensa dedicação e perseverança, acreditando sempre em meu potencial.

Ao meu namorado pelos incontáveis conselhos e conversas, pelo amor, carinho, compreensão e incentivo.

A minha amiga e irmã de coração, Jéssica Maria, por estar sempre ao meu lado desde minha infância, apoiando e incentivando-me em todas as situações.

Aos meus amigos em Cristo – Danubia, Murillo, Jonathan, Bruno, Allana, Thaís Fernanda; que fortaleceram minha fé e jamais desistiram de mim.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Maura Maria Morita Vasconcellos por ter acreditado em mim, pela amizade, orientação e dedicação.

Às professoras, membros da banca examinadora, Prof^a Dr^a Sandra Aparecida Pires Franco e Prof^a Dr^a. Teresa Kazuko Teruya , pelas contribuições ao trabalho e dedicação.

Ao Emilson, secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, pela atenção a mim dispensada

durante o Curso de Mestrado, que sempre quando precisei, auxiliou-me com muita competência, paciência e disposição.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelos ensinamentos durante o Curso de Mestrado.

À secretária, aos coordenadores e alunos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina: sem vocês não seria possível concretizar este trabalho.

Aos amigos que conquistei no Mestrado: Bruna, Larissa, Natália, Denise, Kátia, Milena, Cristina, Vitor e Emanuely.

À Universidade Estadual de Londrina, por oferecer este Programa de Mestrado que contribuiu imensamente a minha formação profissional docente.

“[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”.

Paulo Freire

CHAVES, Amanda Pires. **Formação pedagógica no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

RESUMO

Este estudo tem como foco a formação pedagógica docente para o Ensino Superior no *Stricto Sensu*, de modo especial no Curso de Pós-Graduação em Educação Física. O problema da investigação é: Como se desenvolve a formação pedagógica dos alunos do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL)? O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as ações e propostas relacionadas ao desenvolvimento da formação pedagógica dos alunos do Curso de Pós-Graduação em Educação Física nestas instituições. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, caracterizando-se como um estudo exploratório-descritivo, com consulta a documentos da instituição, aplicação de questionário aos alunos regulares e entrevista semiestruturada com os coordenadores do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL, com o intuito de compreender como a formação pedagógica se desenvolve neste contexto. Com base em Minayo (2005), a análise dos dados se aproxima do método hermenêutico-dialético, por articular elementos compreensivos e críticos. Diante da análise dos resultados realizada, foi possível perceber que na realidade em que o estudo está inserido, a preocupação com a formação para a docência, ou seja, com a formação pedagógica dos futuros docentes universitários existe; contudo, a formação para a pesquisa, tem sido privilegiada, assim como nos demais Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Brasil, uma vez que a cobrança quanto às publicações dos órgãos e agências de fomentos, obrigam os Programas, docentes e alunos a darem mais importância para a pesquisa do que para a docência.

Palavras-chave: Formação docente. Docência universitária. Pós-Graduação. *Stricto Sensu*. Educação Física.

CHAVES, Amanda Pires. **Pedagogical training under the Graduate *Stricto Sensu* studies in Physical Education.** 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

ABSTRACT

This study focuses on the pedagogical training for higher education in the *Stricto Sensu*, especially in the course Graduate in Physical Education. The research problem is: How does one develop the pedagogical training of students of graduate studies in Physical Education Associate *Stricto Sensu* from the Universidade Estadual de Maringá (UEM) and the Universidade Estadual de Londrina (UEL)? The overall objective of this research was to investigate the actions and proposals related to the development of pedagogical training of students of Graduate in Physical Education in these institutions. The methodology is qualitative in nature, characterized as an exploratory-descriptive study, consultation with the institution's documents, a questionnaire for regular students and semistructured interviews with coordinators of the course for graduate studies in Physical Education Associate *Stricto Sensu* UEM / UEL, in order to understand how pedagogical training is developed in this context. Based on Minayo (2005), data analysis approaches the hermeneutic-dialectic method for articulating comprehensive and critical elements. After analyzing the performed results, it is noted that in reality, where the study is inserted, the concern with education for teachers, ie, with the pedagogical training of future academics exists; however, training for research, has been privileged, as well as other courses in the Graduate *Stricto Sensu* studies in Brazil, since the collection of publications about the organs and agencies of encouragements, oblige programs, faculty and students to give more importance for research than for teaching.

Key words: Teacher training. University teaching. Graduate. *Stricto sensu*. Physical education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstrativo de identificação dos participantes.	91
Gráfico 2 – Demonstrativo da formação inicial dos alunos regulares.....	92
Gráfico 3 – Demonstrativo do ano de conclusão dos Cursos de formação inicial dos alunos regulares	93
Gráfico 4 – Demonstrativo das disciplinas do núcleo com 17 cursos cursadas pelos alunos regulares	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEF	Conselho Federal da Educação
CEFEUEL	Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina/Paraná
CNP	Conselho Nacional de Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DEF-UEM	Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/Paraná
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa
FESP/UPE	Fundação Universidade de Pernambuco
ForGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FUFSE	Fundação Universidade Federal de Sergipe
GED	Gratificação Estímulo à Docência
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação
ISEFs	Instituições Superiores de Educação Física
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

PICD	Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PID	Programa de Inovação Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNG	Plano Nacional de Graduação
PPGEF	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> Associado em Educação Física UEM/UEL
PROCAPIES	Programa Nacional de Capacitação de Professores de Instituições de Ensino Superior
UB	Universidade do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UGF	Universidade Gama Filho
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira
USJT	Universidade São Judas Tadeu
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPITULO 1 - FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	21
1.1 O CONCEITO DA FORMAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	21
1.2 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E SEUS POSSÍVEIS CAMINHOS	28
1.3 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUA ATUAL CONDIÇÃO	32
1.4 PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ASPECTOS LEGAIS	41
CAPITULO 2 - A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL	49
2.1 PRECEDENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	49
2.2 SURGIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL	57
CAPITULO 3 - PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO E ESPECIFICIDADES	65
3.1 A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEL/UEM	65
3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	68
3.3 ESPECIFICIDADES DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA ATUAÇÃO COMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	73
CAPITULO 4 – DESCRIÇÃO METODOLÓGICA	76
4.1 LOCAL DA PESQUISA	76
4.2 PARTICIPANTES.....	76
4.3 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	77
4.4 ESTUDO EXPLORATÓRIO-DESCRITIVO.....	77
4.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS	78
4.5.1 Pesquisa Bibliográfica e Documental	78
4.5.2 Entrevista Semiestruturada	79
4.5.3 Questionário	80

4.5.4	Análise dos Dados.....	80
4.6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	81
CAPITULO 5 - FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL.....		82
5.1	REGIMENTO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL (PPGEF): ALGUNS APONTAMENTOS	82
5.2	A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO PPGEF NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DO PROGRAMA.....	85
5.3	A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO PPGEF NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS REGULARES.....	90
5.3.1	Identificação dos Participantes.....	90
5.3.2	Formação e Atuação Profissional.....	92
5.3.3	Formação para a Docência Universitária.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		112
REFERÊNCIAS.....		116
APÊNDICES		125
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido		126
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....		128
ANEXO		129
ANEXO A – Questionário aplicado aos alunos regulares ingressantes em 2013 do PPGEF		130

INTRODUÇÃO

Os estudos e pesquisas em relação ao Ensino Superior no Brasil vêm crescendo e têm promovido discussões sobre temas que o envolvem, como formação docente, ação docente, instituição de novos currículos, papel da universidade, entre outros.

No entanto, atenta-se para o fato de que a literatura existente acerca deste nível de ensino, embora crescente, pode ser considerada ainda insuficiente, por causa da complexidade da área e dos aspectos que a permeiam. Sendo assim, esta pesquisa tem a pretensão de contribuir por meio de reflexões e discussões para a busca de novos conhecimentos neste âmbito educacional, sobretudo em relação à formação pedagógica docente universitária, foco principal desta pesquisa.

Entende-se que estudar a formação pedagógica do futuro docente universitário é relevante, pois, esta formação tem a função de preparar o futuro docente universitário e fornecer a ele os subsídios necessários para que sua prática seja de qualidade e que atenda a todas as especificidades relativas à docência, para além de questões técnicas, didáticas e metodológicas, mas éticas, políticas, sociais e educacionais.

Diante disso, é preciso considerar que, no contexto social em que o docente está inserido na atualidade, ocorrem profundas transformações e as informações se renovam e difundem com rapidez, por causa do avanço da ciência e da tecnologia.

Nas últimas três décadas, a sociedade brasileira vem sofrendo profundas alterações, provocadas principalmente pela nova revolução tecnológica da informática e da telemática que, além de afetar a vida cotidiana das pessoas, atinge os setores fundamentais da vida universitária (MASETTO, 2004, p. 198).

Tal situação influencia o âmbito educacional, especialmente o Ensino Superior, afetando diversos sistemas e concepções, principalmente os processos de formação docente, os quais possibilitam ao docente rever e reconstruir seus saberes, para que assim possa responder aos novos desafios e atender às novas exigências profissionais impostas pela sociedade.

Um fator de extrema importância para que ocorram ações no sentido de qualificar o ensino nas universidades diante desta realidade está relacionado à maneira com que as políticas públicas são estruturadas. Vemos no contexto atual,

uma grande contradição nas políticas públicas. O Estado reconhece e dissemina a importância da Educação, contudo, não oferece condições para alcançar resultados satisfatórios que atendam às necessidades da sociedade.

As políticas públicas desempenham um papel fundamental: direcionam as ações nos sistemas educacionais, influenciando as concepções relacionadas à educação, ao ensino, à formação e ao trabalho docente; todavia, faltam ações concretas para que os resultados sejam produzidos, especialmente relacionadas ao preparo do docente do Ensino Superior.

Tratando de políticas públicas, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, artigo 66 “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Entretanto, embora a Pós-Graduação seja responsável pela formação dos docentes universitários, já em 2002, Pimenta e Anastasiou (2002) chamavam atenção para a não titulação docente, ou seja, docentes que não possuem formação em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, que vem influenciando de modo significativo nos resultados do ensino na graduação.

Um dos fatores responsáveis por este grande número de docentes não qualificados atuando no Ensino Superior, deve-se ao fato de que, segundo a UNESCO em “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, houve uma expansão significativa do Ensino Superior entre os anos de 1960 e 1995, o que demandou a contratação rápida de muitos docentes, por causa do aumento de 13 para 82 milhões de matrículas.

Apesar deste acontecimento, considerando o artigo 52 da LDB nº 9.394/96, as universidades precisam ter “[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação, INEP (2014), o censo superior de 2011 mostra que, dos 357.418 docentes universitários das diversas áreas, 31,7% correspondentes a 113.315 são especialistas; 38,4% concernentes a 137.09 são mestres; e 29,9% que compreende 107.013 são doutores; ou seja, podemos afirmar que na contemporaneidade ainda existem muitos docentes que atuam no Ensino Superior que não são qualificados, contudo, a maior parte corresponde a mestres e doutores, e além do que estes dados são gerais e não relativos à universidade pública.

Autores como Nóvoa (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), dentre outros, apontam que os processos de formação de professores estão passando por um momento desafiador pela deficiência encontrada neste âmbito. Portanto, considera-se que a titulação não garante excelência no desempenho pedagógico, uma vez que a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, responsável pela formação de docentes para o Ensino Superior, tem privilegiado a formação do conhecimento científico, relegando a segundo plano a formação do conhecimento pedagógico e demais conhecimentos relacionados à docência.

A docência no Ensino Superior requer conhecimentos científicos e específicos de cada área, no entanto, estes conhecimentos não bastam. É preciso que o docente detenha conhecimentos pedagógicos, didáticos, éticos, políticos, entre outros, necessários, assim como os científicos e específicos, para integrar uma prática docente de qualidade ao processo educacional (PACHANE, 2006; CUNHA, 2000).

Para tanto, estudos e pesquisas sobre a formação pedagógica do docente universitário se tornam necessários no âmbito educacional, para que assim o docente, perante esta profissão que possui especificidades e complexidades, saiba e possa se posicionar diante da realidade na qual está inserido, trazendo resultados significativos à sociedade.

O interesse da pesquisadora em estudar esta temática, em especial no âmbito da Educação Física, foi iniciado em sua graduação em Educação Física, na qual conheceu docentes que dominavam vastos conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, éticos e políticos referentes à docência, por meio dos quais os alunos conseguiam aprender efetivamente o conteúdo ministrado. Em contrapartida, alguns docentes detinham conhecimentos científicos e técnicos de sua área; todavia, apresentavam graves dificuldades relacionadas aos conhecimentos pedagógicos, educacionais, éticos e políticos, refletindo de modo negativo na aprendizagem dos alunos.

Diante desta realidade, constantemente questionava: como ocorre a formação do professor universitário? De que maneira ele aprende a atuar em sua profissão?

Em 2012, a pesquisadora concluiu o Curso de Licenciatura em Educação Física, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Presidente Prudente e, no ano seguinte, ingressou no

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde surgiu a oportunidade de dar continuidade a sua formação e iniciar a busca pela apreensão e produção de conhecimentos relacionados à formação do docente universitário.

Em vista dos argumentos apresentados, buscou-se compreender os princípios da formação pedagógica do docente universitário em Educação Física, tendo como local de análise a Universidade Estadual de Maringá e a Universidade Estadual de Londrina. Assim, configuramos a seguinte questão como problema da pesquisa: **Como se desenvolve a formação pedagógica dos alunos do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL)?**

O objetivo geral de investigação é: **Analisar as ações e propostas relacionadas ao desenvolvimento da formação pedagógica dos alunos do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL.**

A fim de atingir tal objetivo, alguns objetivos específicos foram delineados:

- Mapear e analisar ações e propostas relativas à formação pedagógica no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física;
- Identificar a perspectiva dos discentes em relação às ações formativas vivenciadas no Curso, especificamente no Mestrado;
- Compreender o papel das disciplinas do núcleo comum, do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, no desenvolvimento da formação pedagógica docente universitária; e,
- Problematicar aspectos relacionados à formação docente universitária no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL.

Este relatório da pesquisa está organizado em cinco capítulos. Os capítulos um, dois e três compreendem a revisão de literatura. O capítulo quatro detalha a descrição metodológica da pesquisa e o quinto e último capítulo apresenta a análise e discussão dos dados.

O capítulo um apresenta algumas considerações acerca da formação para a docência no Ensino Superior: as tendências dos conceitos de formação existentes no âmbito da educação de modo geral, que compreende ou não nossa perspectiva; a docência e os possíveis caminhos a serem seguidos durante o percurso de formação até o ingresso na carreira como docente, dando destaque a dimensão pedagógica, ponto mais carente no âmbito universitário; a atual condição dos processos de formação nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, suas especificidades, limitações e urgências; e os aspectos legais relacionados à formação para a docência universitária, enfatizando os principais pontos a serem revistos e reformulados, para que assim tenhamos uma docência universitária de qualidade.

O capítulo dois retrata a perspectiva histórica da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, seus antecedentes: a criação dos colégios jesuítas, o surgimento dos cursos superiores e o início do Ensino Superior no Brasil; o advento durante o período da República Populista (entre 1945 e 1964), os processos de institucionalização, expansão, consolidação e funcionamento dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil, dando ênfase à gênese da formação científica e tecnológica no Ensino Superior brasileiro.

O capítulo três discute sobre o Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL, sua criação, perspectiva histórica, atual estrutura e objetivos. Como segundo tópico, neste capítulo, discorre-se sobre a formação e especificidades do professor de Educação Física, em especial no Ensino Superior.

O capítulo quatro refere-se à natureza, aos instrumentos de pesquisa, à análise dos dados e aos procedimentos metodológicos. Destaca-se a utilização dos instrumentos de pesquisa: pesquisa bibliográfica e documental, a entrevista (semiestruturada) para coleta dos depoimentos dos coordenadores do Curso e aplicação de questionários aos alunos regulares (mestrandos), ingressantes no ano 2013.

O capítulo cinco compreende a análise e a discussão dos dados coletados sobre a problemática em questão à luz da revisão da literatura, contendo como categorias de análise: o Regimento do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL; a perspectiva dos coordenadores do Programa quanto à finalidade do Curso de Mestrado, em especial a formação

para docência universitária – preparação para o magistério superior; a contribuição das disciplinas do Programa para a formação docente, principalmente as disciplinas do núcleo comum; e a qualidade da formação pedagógica oferecida pelo Programa e as mudanças que ainda precisam ser realizadas no Programa com o objetivo de melhorar a qualidade da formação pedagógica ofertada. Também voltamos nosso olhar para a caracterização e formação inicial dos alunos regulares e, suas concepções em relação à formação para docência universitária – formação pedagógica, proporcionada pelo Programa questionando-os sobre a contribuição das disciplinas do núcleo comum e do Estágio de Docência, da qualidade da formação pedagógica para o futuro exercício da docência e da integração entre formação para a pesquisa e formação para docência existente no mesmo.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, expomos algumas considerações sobre a formação para o magistério superior: as tendências e conceitos de formação existentes no mundo contemporâneo; os possíveis caminhos para a docência universitária, dando ênfase à dimensão pedagógica; os processos de formação nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, suas especificidades, limitações e urgências; e os aspectos legais relacionados à formação para a docência no Ensino Superior.

1.1 O CONCEITO DA FORMAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Vivemos em um mundo científico e tecnológico, em uma sociedade da informação em que o acesso às informações está cada vez mais facilitado, como em nenhum momento anterior já esteve, exigindo cada vez mais de nós, uma preparação, ou seja, uma formação em relação ao saber.

Tudo isso ocorre porque a globalização é fenômeno em expansão das inter-relações em escala mundial, de natureza especialmente econômica. São as transformações vertiginosas, ocasionadas por este fenômeno, que provocam alterações institucionais, organizacionais e estruturais que afetam os modos de pensar, agir e sentir (VEIGA, 2009; VIEIRA, 2002).

Por isso, Bassani e Martins (2011, p. 108) entendem que na contemporaneidade a globalização econômica acarreta inúmeros desafios ao mundo do trabalho, o que “[...] demanda uma formação profissional que aponte para uma abordagem mais ampla”, que possibilite ao indivíduo “[...] a aquisição de competências que desenvolvam a capacidade de buscar o conhecimento específico, de forma multidisciplinar”. Para tanto, acreditam que é de cunho imediato refletir e sugerir “[...] caminhos para a formação de profissionais em constante crescimento intelectual e com competências suficientes para superar os desafios impostos pelas mudanças constantes na sociedade, pelas novas tecnologias [...]”.

Em síntese, de acordo com García (1999, p. 11), são três os fatores principais que influenciam na decisão da importância da formação na sociedade

atual: “o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia”.

São por estes fatores que “pensar em educação pressupõe pensar a formação docente” (BANDEIRA, 2006, p. 2). Portanto, cabe à educação, organizar tempos e espaços de formação, que atendam às especificidades de cada profissão, “mas sem ignorar as dimensões plenas da vida humana e do exercício profissional no mundo dos homens” (MARQUES, 1992, p. 50).

Para Gomes (2011, p. 37) em um mundo altamente tecnológico e desenvolvido, cabe à universidade o desafio de definir suas áreas principais e a maneira com que elas serão articuladas de modo a determinar um “*continuum* formativo”, dado que o acesso à informação prescinde cada vez mais da instituição escolar/universitária. Além disso, esta “[...] revolução tecnológica está produzindo ‘a fórceps’ uma nova profissionalidade docente [...]”, que exige um investimento de qualidade nos processos de formação profissional para o magistério (CUNHA, 2000, p. 48).

No mundo globalizado, não sobra mais lugar para a ideia clássica de que o professor é a principal fonte da informação, dono da verdade e das certezas, que apenas transmite aos alunos tudo o que sabe e os alunos são meros receptáculos vazios, que apenas têm acesso ao conhecimento por meio da instituição escolar/universitária (CUNHA, 2000).

Para tanto, Alarcão e Tavares (2001) salientam que se torna cada vez mais urgente, formar e preparar professores nessa sociedade emergente para o incerto, para a constante mutação.

Temos visto, de um modo geral e não muito recente, esta preocupação com a formação de professores. No entanto, estes processos não englobam os docentes de níveis universitários (GARCÍA, 1999). Por isso, dentre as principais formações necessárias e urgentes na sociedade atual, destacamos neste estudo a formação de professores universitários.

Para García (1999, p. 26), é por meio dos processos de formação de professores que ocorrem as contribuições para a melhoria da qualidade do ensino, visto que os professores “[...] adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola”.

É nos processos de formação que rompemos com o imediato e o natural, suspendemos condutas e comportamentos de rotina e passamos a nos manter aberto ao outro, “[...] às alteridades distintivas e às possibilidades múltiplas, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista” (MARQUES, 1992, p. 40).

Em documento publicado pela UNESCO em 2008, delimita-se que as missões fundamentais do Ensino Superior no século XXI são principalmente de garantir formação de professores e educação qualificada.

No século XXI as missões fundamentais do ensino superior são especialmente de assegurar formação de professores qualificados destinados a exercer no seio dos sistemas educacionais melhores performances, oferecer uma educação de qualidade formando cidadãos responsáveis, assegurando uma formação ao longo de toda a vida para favorecer o empreendedorismo e aquisição de competências profissionais¹.

Dessa maneira, julgamos fundamental discorrer sobre as tendências em relação aos conceitos de formação existentes no âmbito da educação de modo geral, que compreendem ou não nossa perspectiva.

No dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, a palavra “formação” deriva do latim *formare* e significa a “ação de formar: dar forma a algo; constituir; organizar; conceber; fabricar; fazer; criar; tomar forma; educar” (FERREIRA, 2011, p. 440). Donato (2002, p.138) afirma ainda que “Como verbo transitivo, significa dar forma e, como verbo intransitivo, colocar-se em formação, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo como pessoa”.

O próprio conceito se relaciona a um processo constante de constituição, interação e transformação de conhecimentos, ligado à ideia de inacabamento da constituição docente, que “[...] tem início e nunca tem fim. É inconcluso [...]” (VEIGA, 2009, p. 26).

Fazendo alusão a esse conceito, Freire (2011, p. 25) afirma que é relevante “[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao seu formado”, reforçando que além de contínuo e

¹ UNESCO, La contribution de l'enseignement supérieur au développement durable. Disponível em: www.unesco.org.

inconcluso, os processos de formação se constituem de modo interacional, trocando e transformando conhecimentos.

Para Esteves (2011) podemos tomar o conceito de formação em sentidos diversos, uns mais amplos e outros mais restritos. Em sentido amplo, a formação envolve ações, definidas ou não definidas, formais ou não formais, que contribuem para a construção de competências profissionais, manifestadas na pluralidade de campos de intervenção. Por outro lado, em âmbito restrito, a formação é apenas um “[...] conjunto de momentos formais de aquisição e/ou desenvolvimento de conhecimentos, capacidades de competências pelo sujeito” (ESTEVES, 2011, p. 139).

É no sentido restrito que Esteves (2011) afirma convergir a fragilidade da formação dos profissionais, especialmente do docente universitário, a quem se proporcionou, ou até mesmo não se proporcionou, a chance de desenvolver o domínio de uma determinada área do conhecimento, e não o domínio pedagógico necessário à função docente. “Especialista de Física ou História, mas não especialista dos processos de ensinar, de aprender e de fazer aprender Física ou História, ao nível da educação superior [...]” (ESTEVES, 2011, p. 139).

Complementando, Menze (1980) aponta a existência de três tendências que se contrapõem em relação ao conceito de formação. A primeira tendência define o conceito de formação como repleto de significações, portanto, faz referência a dimensões que não podem ser investigadas e desse modo desprezam o seu uso. A segunda utiliza o conceito de formação em diversas circunstâncias e muitas vezes contraditórias e equivocadas. A terceira remete ao conceito de formação de modo geral, não somente voltado à educação e ao ensino, mas relacionado à contribuição ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

A terceira tendência tem maior relação com o conceito de formação que defendemos. Acreditamos, assim como García (1999, p.19), que “A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser” ou “[...] como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem”, ou ainda “formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação”.

A formação de professores universitários, nossa preocupação central, abrange todas as definições acima, pois é uma função social, que de modo individual ou coletivo deve levar os futuros docentes à aquisição, ao aperfeiçoamento e enriquecimento da competência profissional. Dessa forma, o processo formativo é definido, como:

[...] um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns (ISAIA, 2003, p. 351).

Cabe ainda lembrar que a instituição tem um papel fundamental neste processo de formação e, também, que os processos de formação de professores não oferecem produtos acabados, mas que são “[...] a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (GARCÍA, 1999, p. 27).

Segundo Ferry (1991), a formação de professores é um processo diferenciado de outras atividades de formação e uma das razões é que esta formação é dupla, ou seja, combina a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica, o que influencia e possibilita aos professores a apropriação tanto do conhecimento específico de sua área – aquele que o torna especialista – como do conhecimento pedagógico – aquele que proporciona ao docente saberes necessários para uma efetiva ação pedagógica em sala de aula – estabelecendo uma relação entres ambos.

Assim, o professor, para concretizar a sua função de ensino na universidade, necessitaria estar preparado tanto no que diz respeito ao conteúdo específico da área sob sua responsabilidade, quanto à forma de transmitir tais conhecimentos aos seus alunos (GODOY, 1983, p.3).

No entanto, será que os processos de formação de professores têm oportunizado esta formação dupla e diferenciada? Conforme Godoy (1983) “[...] ainda que esta divisão seja, em última instância artificial, pois na prática o professor se utiliza dos dois tipos [...]” de formação para realizar sua tarefa educativa. Esta divisão “é útil na medida em que nos permite perceber a diferença de ênfase dada a

cada uma delas quando da preparação” (GODOY, 1983, p. 3) do docente de Ensino Superior.

Em 1966, a UNESCO realizou uma investigação com o intuito de diagnosticar os elementos básicos e seus percentuais encontrados nos Programas de formação inicial de professores. Esta investigação encontrou quatro elementos básicos, presentes nesses programas, cujos percentuais foram: Educação Geral (33%), Educação especializada (30%), Estudos pedagógicos (25%) e Práticas (15%). O que podemos verificar é que ainda não há um balanceamento entre estes elementos nos Programas de formação inicial de professores, prioriza-se a educação geral e especializada, secundariza-se os processos práticos educativos pedagógicos (GARCÍA, 1999).

Ainda que seja um diagnóstico dos Programas de formação inicial de professores, que não é o principal foco desta pesquisa, julgamos oportuno destacar estes dados, por tratar de formação de professores e serem complementares, podemos encontrar tanto nos Programas de formação inicial quanto nos Programas de formação de professores universitários os mesmos elementos básicos estruturais.

Para Nóvoa (1997), também devemos nos atentar para o fato de que os processos de formação de professores têm ignorado o desenvolvimento pessoal, componente este marcante na formação de cada sujeito.

Para compreender o componente pessoal da formação, que não está relacionado somente com a formação de forma autônoma, Debesse (*apud* GARCÍA, 1999) faz distinção entre três concepções: autoformação, heteroformação e interformação. Na autoformação, o sujeito participa de maneira independente, tendo sob sua responsabilidade o controle dos processos e fins de sua formação. Na heteroformação, o indivíduo se estrutura e se desenvolve sofrendo interferências de especialistas, mas sua personalidade não é comprometida. Por fim, na interformação, ocorre uma ação educativa que envolve futuros professores ou professores em processo de aperfeiçoamento. É possível notar, que em todas as concepções o sujeito contribui para a sua própria formação, somente de maneiras distintas, sendo o componente pessoal indispensável em qualquer processo de formação.

Assim como para García (1999, p. 26), entendemos que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Também acreditamos que formação no mundo contemporâneo em que vivemos

[...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (MELO, 1999, p.26).

Por tudo isso, sabemos que o conceito de formação, assim como outros conceitos de conhecimentos do saber, é passível de múltiplas perspectivas. Apesar disto, defendemos o conceito de formação de professores como uma função social, de desenvolvimento pessoal e coletivo; de aquisição, enriquecimento e domínio de conhecimentos, capazes de possibilitar aos docentes universitários um processo de desenvolvimento pessoal e profissional diferenciado, proporcionando uma formação dupla, de apropriação e combinação do conhecimento específico de sua área e do pedagógico.

1.2 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E SEUS POSSÍVEIS CAMINHOS

A formação de professores é uma temática que tem conquistado espaço de destaque nas políticas públicas ligadas ao campo educacional e tem sido indicada como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação de modo geral (BANDEIRA, 2006).

Cada vez mais, exige-se dos futuros docentes e docentes em exercício, capacitação permanente em Cursos de Pós-Graduação na área de conhecimento. Mas esses docentes estão sendo preparados pedagogicamente para o exercício de sua profissão? (MOROSINI, 2000).

Para Veiga (2009), especificamente, a formação pedagógica sempre foi relegada a segundo plano pela maioria dos processos de formação e pelos próprios docentes. No entanto, na contemporaneidade a formação pedagógica tem sido valorizada “[...] pela necessidade de melhoria do processo de inovação pedagógica a fim de atender aos interesses dos alunos e às exigências do mundo do trabalho” (VEIGA, 2009, p, 75).

Apesar dos avanços, os processos de formação de professores ainda apresentam lacunas, especialmente no âmbito do Ensino Superior, tema de debate considerado recente e de relevante importância para mudanças na qualidade de ensino.

Discutir a formação para a docência universitária implica refletir sobre a docência e os possíveis caminhos a serem seguidos durante o percurso de formação até o ingresso na carreira como docente.

De um modo geral, Nóvoa (1991) define a docência universitária como uma profissão que tem como característica principal a função de educar e ensinar, cabendo ao docente a tarefa de ser professor.

No sentido etimológico, o termo docência deriva do latim – *docere* – “que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar e entender” (VEIGA, 2006, p. 85). Todos estes significados estão correlacionados às funções da docência e todas estas funções, associadas aos saberes pedagógicos e científicos do docente, e para exercê-las, requerem uma formação baseada não apenas na racionalidade técnica, mas em uma perspectiva pedagógica.

Segundo Araujo (2004), o termo docência foi registrado na língua portuguesa em 1916, conseqüentemente, sua utilização e apropriação é algo novo nas discussões no âmbito da educação.

Conforme Veiga (2009, p. 24), “no sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas”. A mesma autora (2009, p. 42) aponta que “não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária”, assim como os demais campos do conhecimento, por causa do fenômeno da globalização discutido no primeiro tópico.

Para Pachane (2006), ser professor

[...] requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar situações ambíguas, incertas e, por vezes, conflituosas, presente nos contextos educacionais (PACHANE, 2006, p. 133).

Goergen (2002) complementa esta perspectiva afirmando que ser professor representa

[...] participar de um processo complexo que exige competência técnica (domínio dos conhecimentos estabelecidos) bem como um compromisso ético-político, tanto em relação àquilo que é transmitido (análise, interpretação, seleção) quanto com relação às formas de transmissão (GOERGEN, 2002, p. 84).

As duas definições do que é ser professor caracterizam a docência como um processo complexo que engloba aspectos sociais, éticos, políticos, educacionais, entre outros. Portanto, a docência possui especificidade e requer formação profissional de qualidade para seu exercício; conhecimentos específicos e vinculados à atividade de ensino para compreendê-la e exercê-la, pois formar professores universitários implica

[...] compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2006, p.90).

Se a universidade é uma instituição social e a educação é uma prática social, a formação de professores universitários não pode ser reduzida a questões científicas, técnicas, didáticas e metodológicas de ensinar e aprender; é

preciso investir em uma dimensão pedagógica profunda e intelectual e não uma “mera preparação superficial de habilidades e destrezas técnicas” (PACHANE, 2006, p. 132). Além disso, o referencial para as propostas de formação dos professores deve visar à “construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos” (VEIGA, 2009, p. 19).

A formação para docência universitária configura-se “como movimento de inserção ativa na comunidade acadêmica, uma comunidade atenta e dedicada ao exercício da docência em sua cotidianidade” (MARQUES, 1992, p. 718), exercício este que requer do professor ser crítico, orientado por perspectivas político-pedagógicas, embasado em um determinado campo científico do conhecimento, adequadamente conduzido.

Parte-se do princípio de que o bom professor do Ensino Superior é aquele que tem competência no domínio da área de conhecimento, em que atua. Isto significa que não podemos formar um professor que não entenda o que ensina, que não seja competente no campo técnico-científico de sua área; entretanto, também não podemos formar um professor que não saiba ensinar aquilo que tem conhecimento, que não consiga articular conhecimento específico e conhecimento pedagógico. Assim como, conforme afirmado por Veiga (2009), o ensino de determinada matéria ou disciplina também depende tanto do conhecimento do conteúdo específico em si como do didático-pedagógico.

O domínio da matéria exige a compreensão de seu conteúdo, mas também do domínio do conhecimento didático própria da disciplina que o professor ministra. A transformação do conhecimento acadêmico em conteúdo ensinável é uma das características da tarefa docente (VEIGA, 2009, p. 86).

Segundo Marques (1992), a dimensão pedagógica deve estar presente em todos os cursos de formação profissional, de modo especial, naqueles estruturados no interior das universidades, sejam de qualquer caráter instrumental, administrativo, didático, mas, especialmente e principalmente, nos cursos de formação de professores, que formarão futuros profissionais que precisam estar preparados qualitativamente para lidar com os aspectos necessários a sua futura profissão.

Tanto o engenheiro como o administrador de empresas, o advogado ou o médico, profissionais liberais ou profissionais vinculados a contratos de trabalho, todos confrontam-se, no dia-a-dia do exercício da profissão, com pessoas com quem devem entender-se e conviver e compartilhar problemas, com quem devem negociar ações conjuntas, a quem devem convencer, orientar ou dirigir (MARQUES, 1992, p. 108).

Para Isaia (2006, p. 78), o investimento na dimensão pedagógica da docência é um dos desafios presentes tanto no processo de formação para a docência quanto na carreira docente e investir nesta dimensão envolve:

[...] atividades e valores traduzidos em sensibilidade ante o aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada (professores e alunos); integração teoria/prática; e, também, o ensinar a partir do respeito à aprendizagem do aluno.

A formação pedagógica para a docência e o domínio dos saberes pedagógicos por parte dos professores são os pontos mais carentes no âmbito universitário (MASETTO, 1998). Em todo o processo profissional docente, o maior desafio é o próprio docente “aceitar que a prioridade dentro de uma universidade é sua atuação como professor” (BEHRENS, 1998, p. 61), por isso julgamos oportuno enfatizar a formação pedagógica dos docentes universitários nesta pesquisa.

Levando em conta o que foi exposto até aqui, há muitos desafios a serem superados para chegarmos a uma formação docente de qualidade, contudo devemos seguir alguns caminhos para alcançá-la, dentre eles: a formação pedagógica do professor universitário é necessária e deve ser um processo sistemático e contínuo, não pode se limitar a aspectos técnicos e práticos, como o aprofundamento apenas de um conteúdo específico ou se restringir somente a questões didáticas e metodológicas, mas abranger dimensões éticas, afetivas, políticas, sociais, educacionais, relativas à docência.

Parece óbvio que a formação para a docência não pode se restringir exclusivamente a aspectos técnico-instrumentais de sua profissão; todavia, raras vezes encontramos processos de formação docente distintos destes aspectos.

Obter uma formação pedagógica com as mesmas prerrogativas asseguradas à formação para a pesquisa é um sonho a ser conquistado; faz-se necessário um esforço conjunto, intencional e sistematizado, para alcançar o desenvolvimento de uma formação pedagógica docente de qualidade.

1.3 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUA ATUAL CONDIÇÃO

Para discorrer acerca da formação para a docência universitária, entendemos como necessário compreender como se encontra esse processo de formação nos Cursos de Pós-Graduação para, concomitantemente, apresentar e discutir seus aspectos legais.

Os modelos de formação para a docência adotados nos Cursos de Pós-Graduação são bastante amplos e diversificados, especialmente, quando se refere aos processos de formação pedagógica. Tratar da capacitação pedagógica na formação de docentes universitários, não é uma das tarefas mais fáceis, posto que não há tradição de preparar professores nestes Cursos e, também, não há reconhecimento da importância da formação pedagógica. E, ainda, conforme Pachane (2003), tanto no Brasil como no exterior, estes processos não contam com amparo legal, dependendo, particularmente, do interesse e do comprometimento de cada instituição, para serem sucedidos.

Não havendo leis ou referenciais a serem seguidos, quanto aos processos de formação pedagógica para a docência, é comum encontrarmos relatos de alunos graduandos afirmando que o professor sabe a matéria, contudo não sabe ensiná-la e transmiti-la aos alunos e, também, não sabe conduzir a aula, não se importa com os alunos, não se preocupa com a docência, pois prioriza seus trabalhos de pesquisa, entre outros aspectos frequentes nas instituições de Ensino Superior (PACHANE, 2006), como evidenciado por Vasconcellos e Oliveira (2011) em um dos depoimentos de alunos.

Alguns professores muitas vezes não preparam aulas, acabam dando o que vem na mente na hora da aula, algumas vezes repetem os conteúdos das aulas anteriores, desestimulando os alunos. Não cumprem a ementa proposta no início do ano, fazendo com que os conteúdos se atrasem (Aluno do Curso de Música, *apud* VASCONCELLOS; OLIVEIRA, 2011, p. 6).

Desta maneira, fica evidente que os alunos graduandos, “percebem de forma mais ou menos confusa que esses docentes-pesquisadores consideram sua função pedagógica totalmente secundária e que seus verdadeiros interesses são outros” (KOURGANOFF, 1990, p. 100).

E, também, assim como apontado pelo Ministério da Educação (MEC), entendem que

[...] seus professores possuem conhecimento suficiente e atualizado nas suas áreas, mas não são capazes de ensinar com eficiência, além de deixar a desejar quanto a métodos e técnicas de avaliação de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 30).

Diante disso, Kourganoff (1990, p. 101) nos faz a seguinte indagação: “Não é extremamente paradoxal ver os professores insistirem na importância da pesquisa sem jamais proclamar com vigor que sua *principal* missão não é a de ‘pesquisar’, mas ensinar?”.

Julgamos pertinente alegar que apesar do Ensino Superior existir para “ensinar”, “na realidade, os critérios para ascensão na carreira universitária estão calcados, essencialmente, sobre a atividade de pesquisa do professor” (GODOY, 1983, p. 88), por isso frequentemente encontramos exemplos como os citados anteriormente.

Sucupira (1979) confirma o prestígio da pesquisa e enfatiza que não é somente para ascensão da carreira, mas desde os processos de formação de docentes universitários nos Programas de Pós-Graduação que a pesquisa assume a atividade principal e o autor ainda salienta o problema docência X pesquisa, que vem dificultando a melhoria da qualidade do ensino na graduação.

A pós-graduação constitui meio altamente eficaz para a formação de pesquisadores. Não é essa, porém sua única finalidade. Sabemos que um de seus objetivos fundamentais é a formação de professores. Mas nem sempre estas duas finalidades são igualmente atendidas. [...] é de toda evidência que o professor há de ser formado no trato da pesquisa, mas não se deve esquecer que sua missão é ensinar e, na maior parte dos casos, ensinar na graduação. Afinal de contas, é com os mestres e doutores que esperamos melhorar a qualidade de nossa combatida graduação. Não é fácil, contudo, conciliar as duas funções (SUCUPIRA, 1979, p. 56).

Os Programas de Pós-Graduação têm “priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses)” (PACHANE, 2006, p. 99), conduzindo à transmissão de conteúdos específicos de cada área de pesquisa, descuidando do fato de que além de pesquisadores, os pós-graduandos se tornarão, muito provavelmente, professores, sendo encarregados “de

uma prática específica e distinta da pesquisa: docência” (VASCONCELOS, 2000, p. 3).

Para Cunha (2000, p. 45), “pensar o ensino como mediador da formação do professor universitário não é uma tarefa usual. O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base”. Conforme Franco (2000, p. 66), essa constatação se justifica devido ao fato de que a pesquisa “seria fator gerador de desenvolvimento”, além de que por meio dela “o professor teria condições de lidar com os problemas dessa sociedade em bases mais sólidas, o que melhoraria o nível de suas decisões técnicas e políticas”.

Entretanto, sabemos que o ensino também é um fator gerador de desenvolvimento, de mudanças e, principalmente, de conhecimento, que auxilia o docente, assim como a pesquisa, a lidar com os problemas da sociedade e tomar decisões técnicas, políticas e, sobretudo, éticas. Fato este que não justifica um maior espaço para a pesquisa nos processos de formação para a docência.

Há, também, por detrás desses Programas o pensamento de que a docência é uma atividade científica, em que somente o domínio do conhecimento técnico e específico é suficiente para que os docentes cumpram seus objetivos (CUNHA, 2000).

Parte da responsabilidade, por esta estruturação dos Cursos de Pós-Graduação, deve-se ao fato de que, segundo Marques (1992), especialmente os Cursos de Mestrado e Doutorado são mantidos e controlados por financiamento de órgãos centralizados, destinados à pesquisa, assim como à própria carreira docente universitária, que depende da “produtividade” na pesquisa, sendo julgada essencialmente pelas publicações. Situação esta que, de acordo com Kourganoff (1990), é encontrada em qualquer parte do mundo, na França, na URSS ou nos Estados Unidos. Portanto, cobra-se a formação do pesquisador, em consequência de os Programas e a própria carreira docente serem avaliados pelo que produzem e não pela qualificação da docência em si.

Enquanto as publicações têm o peso que acabamos de assinalar, a eficácia pedagógica não conta na carreira de um professor universitário. Por mais surpreendente que isto possa parecer, a produtividade de um docente do Ensino Superior nunca é medida por sua contribuição à formação dos estudantes (KOURGANOFF, 1990, p. 107).

Mas, para além, os Cursos de Pós-Graduação também se concentram em campos específicos do saber, desviando sua primeira função que deveria ser a formação para docência e privilegiando a formação para a pesquisa em um determinado campo do saber. É preciso manter a estrutura dos Cursos em um estado de equilíbrio entre formação para a pesquisa e formação para a docência, visto que uma formação auxilia a outra no exercício da profissão.

Nenhum curso, e muito menos um curso de pós-graduação pode deixar de embasar-se na discussão ampla dos paradigmas da ciência com suas implicações no delineamento do projeto pedagógico da educação, da docência e da aprendizagem e na mediação oportuna da articulação entre metódica das teorias com as práticas desenvolvidas no interior dos estudos sob a forma universitária deles. Sem isto, os próprios conteúdos das disciplinas específicas sobre que se exerce a docência permaneceriam reduzidos a âmbitos estreitos, privados da capacidade auto-crítica e da criatividade, necessárias a que se vençam as barreiras do saber já estabelecidas (MARQUES, 1992, p. 181).

Tecendo considerações sobre os processos de formação para a docência, Cunha (2000) colabora e esclarece sobre os seus principais conflitos relacionados à pesquisa alegando que:

O problema não está na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento que se instala no mundo ocidental, quase que hegemonicamente, dando suporte ao paradigma da ciência moderna. A visão mecanicista de mundo, onde a neutralidade e a quantificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência moderna, tendo como pressuposto as mesmas bases. O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética (CUNHA, 2000, p. 45).

Tal fato reforça a escassez da formação pedagógica nos Programas de Pós-Graduação, responsável por preparar o professor para a docência e privilegia a formação científica, que prepara o professor para ser pesquisador.

Além disso, a formação para a docência tem se reduzido, nos Cursos de Pós-Graduação, ao cursar de uma disciplina, denominada usualmente de Metodologia de Ensino Superior ou equivalente, contendo uma carga horária média de 60 horas, considerada insuficiente para preparar efetivamente para a docência, cuja área de ocupação contém uma complexidade indiscutível (ANASTASIOU, 2006).

Com relação às disciplinas de Metodologia de Ensino Superior e de Estágios de Docência, Bazzo (2006) argumenta:

Em minha compreensão, não basta, embora ajude, existir em alguns cursos de PG- principalmente nos cursos *lato sensu* – a disciplina de Metodologia de Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, como vem ocorrendo nos últimos anos, por força da legislação dos cursos de especialização. Também não basta a introdução dos estágios de docência exigidos pela Capes, desde 1998, para alunos bolsistas de mestrado e doutorado, sem a correspondente discussão do que sejam essas experiências e que função exerceriam na formação dos futuros professores os respectivos tutores ou responsáveis pela coordenação de tais exercícios (BAZZO, 2006, p. 196).

O autor (2006) faz uma crítica a estas disciplinas, pois, de nada adianta existir por obrigação e não possuir uma discussão e uma função para elas. Conforme apontado por Veiga (2009, p. 80), essas disciplinas como componentes dos currículos dos Cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* devem ser fundamentadas e consolidadas no âmago da educação como “prática social emancipadora, como um processo indagador e inovador”. Ao existir somente para cumprir com as leis obrigatórias, não estará formando para uma docência de qualidade.

Desse modo, vemos que, especialmente, tratando da estruturação das disciplinas, “há, no entanto, pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores dos diversos cursos de pós-graduação do país” (VASCONCELOS, 1998, p. 86).

Outro fator, presente nos processos de formação para a docência universitária, é o entendimento do senso comum de que um bom profissional, automaticamente, é um bom professor. Portanto, o bom pesquisador, aquele que tem domínio técnico e específico de sua área do conhecimento, é também um bom professor. Entretanto, este entendimento é totalmente equivocado, pois o bom professor é aquele que não apenas possui conhecimento técnico e específico de sua área, como também detém conhecimento pedagógico imprescindível ao exercício docente. Deste modo, não basta ser um bom pesquisador para estar apto para o ensino universitário (PACHANE, 2006).

É possível encontrarmos, na história da Universidade, numerosos exemplos de grandes inovadores, cientistas e pesquisadores, que foram professores deploráveis, incapazes de sistematizar uma tarefa pedagógica e didática, e

principalmente, de articular uma relação de contato com os estudantes (KOURGANOFF, 1990).

Segundo Cappeletti (1992), o professor universitário deve conciliar ao conhecimento específico de sua área, a habilidade de educar.

[...] o bom professor seria o profissional que detém conhecimento sólido e atualizado em sua área específica e também no campo da docência. Esse professor participaria tanto da produção na área educacional, com vistas no domínio dos conhecimentos e técnicas necessárias à construção de sua profissionalidade docente, quanto da pesquisa que garante permanente atualização em seu campo específico. [...] o bom professor seria, então, o que pensa, organiza, constrói uma intervenção pedagógica atenta à complexidade das determinações que atravessam sua prática e ação social (BAZZO, 2006, p. 200).

Uma formação meramente técnica e específica contribui para caracterizar a profissionalização docente como reducionista e tecnicista, ligada à atividade artesanal, restrita às competências práticas, reduzida a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva, olvidando as dimensões éticas e epistêmicas, fundamentais para a formação de pessoas e, especificamente, de profissionais (BAZZO, 2006; VEIGA, 2009).

Em consonância com o apresentado, Fernandes (1998, p. 97) afirma que “não se pode reduzir a formação do professor universitário a pendores naturais ou ao domínio do conteúdo específico de seu campo científico”.

Outro assunto muito frequente, tanto nos processos de formação para a docência universitária como no início da atuação docente, é encontrarmos aquele profissional, sem nenhuma formação pedagógica, que aprende a ministrar aulas por ensaio e erro, prática esta oriunda da concepção de que a docência é simplesmente considerada como um “dom”, sendo a formação pedagógica, perda de tempo, desconsiderando que o exercício do magistério, em sua compreensão real, “envolve o domínio de técnicas específicas e um tipo de competência profissional, a pedagógica, que deve ser aprendida e desenvolvida como qualquer outra competência” (VASCONCELOS, 2000, p. 1).

Para Cunha (2000, p. 48), no Ensino Superior “não há lugar para o espontaneísmo nem para a acomodação”, principalmente no exercício do trabalho docente. Cabe salientar que esta prática é permitida e admitida, formalmente, pela legislação, LBD 9.394/96, Art. 61.

Segundo Kourganoff (1990, p. 228), “é preciso acabar com a ideia de que um quadro pode ser formado na prática, sem desenvolver uma atividade pedagógica no sentido mais amplo, em função de sua formação”.

Para obtermos um panorama geral de como se encontra a formação para a docência no Ensino Superior, além dos aspectos apresentados acima, não podemos nos esquecer de analisar como acontecem os processos de seleção e ingresso de professores na universidade.

Quando se trata do recrutamento de docentes universitários, Kourganoff (1990, p. 107) afirma que “as aptidões pedagógicas, o sentido do contato humano, a capacidade de se comunicar, a arte de síntese didática não são levados em conta”. Ainda é atribuído maior valor ao conhecimento científico, puramente técnico e específico e de modo secundário se analisa o domínio pedagógico.

Tecendo considerações sobre este ponto, Cunha (2000) faz crítica a essa concepção que deposita quase que exclusivamente a qualidade da docência ao saber científico. Para a autora (2000, p. 49), as publicações em revistas indexadas, separadas de acordo com o campo de conhecimento específico “reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade de segunda categoria”.

Em relação aos processos de seleção e ingresso do professor na universidade, Anastasiou em debate apresentado no livro organizado por Ristoff e Sevegnani (2006, p. 273) pontua as seguintes questões: “O ingresso do professor na universidade se dá por concurso pra quê? Para quê ele entra na universidade? Qual é o compromisso, a titulação, a forma de vínculo institucional? É para a docência”.

Por tudo isso, podemos observar que no processo de formação para a docência, nos processos de seleção para ingresso na carreira e também nas políticas públicas nacionais - aspecto este que será discutido na sequência - há uma grande valorização da produção do conhecimento científico, e uma parcela mínima relacionada à docência, conseqüentemente, não há uma ligação entre pesquisa e ensino, prioriza-se a pesquisa e secundariza-se o ensino, constituindo-se num fator negativo para qualquer iniciativa de desenvolvimento de melhoria da qualidade de ensino.

Para Kourganoff (1990, p. 114), o grande paradoxo do princípio do primado da pesquisa se encontra aí: “o status profissional só é alcançado na

Universidade através de atividades sem grande relação com as verdadeiras necessidades da profissão”.

A formação docente está sendo reduzida a tarefa de produzir e executar, valorizando o professor que age por saber determinado conhecimento específico, mas sem saber as bases epistemológicas do fazer pedagógico, ou ainda, acreditando que a prática pedagógica do professor se resume na aplicação de decisões técnicas (VEIGA, 2009), o que deveria ser totalmente ao contrário.

Ao invés de insistir sobre aquilo que as atividades de ensino têm de vital, de nobre e de útil para própria pesquisa, e de pretender o máximo de eficácia desta galinha de ovos de ouro que é o ensino, prefere-se matar a galinha imaginando que os ovos das descobertas são fruto de geração espontânea (KOURGANOFF, 1990, p. 101).

Pressupomos oportuno alegar que, em síntese, “cria-se uma situação onde, nas instituições denominadas de Ensino Superior, o ‘ensino’ nem sempre é levado em conta” (GODOY, 1983, p. 91).

De acordo com Franco (2000, p. 63), as concepções matrizes que giram em torno da formação para docência “são, respectivamente, a de que basta formar o bom pesquisador para se ter o bom professor, ou a de que a formação pedagógica é imprescindível”, concepções estas totalmente opostas.

A formação para a docência requer uma nova atitude com relação ao ato pedagógico e ao desempenho do papel docente. Nesse contexto, deveria ganhar destaque aquele professor “que ensina não porque sabe, mas porque sabe ensinar” (LAGAR, 2011, p.10).

Desta maneira, Vasconcelos (2000, p. 1) nos questiona: será que “Muitos dos problemas da educação universitária brasileira não residirão na falta do ‘saber pedagógico’ por parte dos docentes?” Então, como valorizar a docência, assim como se valoriza a produção do conhecimento científico? De que modo podemos superar esta dicotomia entre ensino e pesquisa?

A respeito destas perguntas, Morosini (RISTOFF; SEVEGNANI, 2006, p. 261) afirma que “enquanto não tivermos uma integração real entre as funções universitárias, não teremos uma valorização da docência universitária que atribua a mesma importância ao ensino e à pesquisa”. Logo, aliar ensino e pesquisa e valorizá-los de igual maneira, implica dizer que os processos de formação para a docência universitária desenvolvam em apenas um indivíduo três capacidades:

[...] a do bom transmissor de conhecimentos, aquele que sabe ensinar; a do bom crítico das relações socioculturais da sociedade que o cerca e do momento histórico no qual vive; e a do bom pesquisador, capaz de, através de estudos sistemáticos e de investigações empíricas, produzir o novo e induzir seu aluno a também criar (VASCONCELOS, 2000, p.10).

Como podemos verificar, somente a formação pedagógica também não é suficiente para formar um bom docente universitário, é preciso aliar o domínio de diversos conhecimentos. “Não basta o docente ser somente um animador social qualificado ou um pesquisador/cientista renomado” (MARQUES, 1992, p. 179). Aliar o domínio pedagógico-didático ao técnico-científico é um dos desafios do exercício docente.

Paralelamente a esse pensamento, para Cunha (2000, p. 48), o trabalho docente “requer uma simbiose dessas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes”.

Conforme também afirmado por Freire (2011), não há pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa, pois

Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando; intervenho, intervindo; educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 30-31).

Então, parece evidente que a articulação entre esses componentes é necessária, tendo em vista que além de dominarem conhecimentos científicos e específicos importantes para o desenvolvimento de pesquisas e também para o ensino, os docentes precisam dominar “o saber-fazer didático e seus elementos constitutivos, bem como os fundamentos da educação superior, o contexto institucional concreto, o cenário universitário atual, as especificidades da docência” universitária, entre outros temas vigentes no contexto do Ensino Superior (VEIGA, 2009, p. 82).

Segundo Marques (1992, p. 56), cabe a todo professor ser um profissional especializado em educação, ser educador por inteiro, seja no ensino ou na pesquisa, ele deve ser “capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar”. Vale ressaltar que “é da competência pedagógica

que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões de ensino e da Educação” (VASCONCELOS, 2000, p. 31).

Repensar, portanto, os processos de formação para a docência, torna-se necessário e de cunho imediato, a fim de que mudanças efetivas e de qualidade aconteçam no âmbito do Ensino Superior, assim como também reestruturar as políticas públicas nacionais, que serão discutidas na sequência, para que estas valorizem e avaliem não apenas a produção do conhecimento científico, mas o conhecimento pedagógico, necessário para uma docência universitária de qualidade.

Contudo, salientamos que, na contemporaneidade, a universidade tem autonomia para realizar mudanças em qualquer dimensão no âmbito do Ensino Superior, fugindo da regulamentação do sistema oficial definidor de parâmetros de qualidade, mas “se assim não o fizer, estará fora do sistema que reconhece a sua legitimidade”. Deste modo, “Que universidade se anima a fazer a ruptura com o modelo imposto? Se o fizer, terá condições de sobrevivência?” (CUNHA, 2000, p. 46). Portanto, tratar de docência no Ensino Superior envolve um contexto muito mais amplo e complexo do que apenas discursos pedagógicos, principalmente quando desejamos discutir acerca dos processos de formação para a docência.

1.4 PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ASPECTOS LEGAIS

A preocupação central desta pesquisa, assim como a de muitos pesquisadores deste campo de estudos, como afirmado anteriormente, está relacionada com a escassez da formação pedagógica nos processos de formação para a docência no Ensino Superior. Veremos neste tópico que até mesmo a própria legislação atual, em seu enunciado, não é precisa quanto à formação pedagógica, sendo um dos fatores que corroboram para a não valorização deste aspecto no cenário docente.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394/96, em seu Art. 52, conceitua universidade como:

[...] 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:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo Único – é facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Posto que a universidade é responsável, segundo a LDB, pela formação dos quadros profissionais, logo, a mesma é responsável pela formação de seus docentes. No entanto, a formação pedagógica para a docência, não é sequer citada como requisito básico para o exercício, ingresso ou promoção na carreira do magistério superior.

E, ainda, de acordo com a mesma Lei, Art. 66 “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”; todavia, também não estabelece explicitamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário, cabendo, portanto, a cada instituição regulamentar os Regimentos dos Cursos de Pós-Graduação como julgam pertinentes (VEIGA, 2006; ANASTASIOU, 2006).

Vale destacar que a Lei não propõe, especificamente, um processo de formação para a docência, como já dito acima, entretanto, requer titulação de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, preocupando-se com o conhecimento técnico-científico que o docente deve dispor (BAZZO, 2006).

Como afirmado por Morosini (2000, p. 12), após analisar a LDB: “fica manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica, compreendida como domínio da área de conhecimento”. Vasconcelos (2000, p. 16) argumenta que:

[...] todo o sistema nacional de pós-graduação, sob a égide da rigorosa avaliação CAPES, não prevê (e nem obriga) qualquer iniciativa no sentido da capacitação pedagógica nos cursos de mestrado ou doutorado dos diversos programas de pós-graduação. Portanto, voltamos a salientar a omissão total com respeito a qualificação específica para a docência no ensino superior. Mais professores titulados sim, porém nenhuma indicação de que esses professores devem estar preparados para o real papel que desempenharão em sala de aula, com a eficiência desejada.

Nesta circunstância, a proposta da LDB 9.394/96, como também todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação, distancia a universidade de uma instituição de qualidade, não somente de pesquisa, mas também de ensino.

No entanto, a LDB 9.394/96, no artigo nº 13, decreta as seguintes incumbências aos professores:

Participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem do aluno; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos e participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Não há dúvidas de que além da formação para a pesquisa, torna-se necessária a formação pedagógica para a docência universitária, estabelecida na lei proposta, todavia, não descrita de maneira clara e precisa.

Cabe ainda ressaltar que a legislação atual nada difere da anterior. A antiga LDB, Lei nº 5.540/68, Art. 32, parágrafo 2º, alínea b, no plano da formação pedagógica se abstém igualmente: “Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos”.

De acordo com Morosini (2000), podemos encontrar em outros atos normativos, a “preocupação” com a formação pedagógica dos docentes universitários, não especificado de forma direta, mas indiretamente. Um dos mais importantes, que merece destaque, é o Decreto nº 2.026, de 20 de outubro de 1996, o qual estabelece o sistema de avaliação nacional da educação superior brasileira. Institui-se nesse decreto: a) indicadores de avaliação do desempenho global do sistema de educação superior, que analisa as áreas de conhecimento e o tipo de natureza das IES; b) avaliação do desempenho individual das Instituições de Ensino Superior (IES), que destaca as funções universitárias; c) avaliação do ensino de graduação; e d) avaliação da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Portanto, após a implantação desse sistema de avaliação, o docente passou a ser avaliado de acordo com o seu desempenho, inclusive pedagógico.

Outro exemplo citado por Morosini (2000) que chama atenção para o desempenho do docente universitário é a Gratificação Estímulo à Docência (GED), recentemente implantada nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A

GED correlaciona remuneração à docência, dando ênfase ao trabalho realizado em sala de aula.

Desse modo, é evidente que descrita nas normas de modo direto ou indireto, a formação pedagógica desempenha um papel fundamental na qualidade² da educação superior. Além dos docentes terem um processo de formação pedagógica de qualidade que está diretamente relacionado ao ensino de qualidade³, os próprios docentes se beneficiam nos processos de avaliação, se estiverem funcionando adequadamente.

Segundo Marafon (2001), a necessidade e a preocupação com os conhecimentos pedagógicos dos professores universitários e, especialmente, com a formação pedagógica para a docência são encontradas em documentos desde o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), produzido em 1974. Contudo, de acordo com Sheibe (1987), neste primeiro PNPG, enfatiza-se, sobretudo, a pesquisa, deixando em segundo plano as questões referentes à formação pedagógica do professor.

Podemos também encontrar na resolução n.14/77, de 23 de novembro de 1977, o início de uma regulamentação voltada para a formação didático-pedagógica dos professores para o magistério no Ensino Superior. O artigo 14, parágrafo 1º, define que: “[...] pelo menos 4/5 da carga horária mínima deverão ser dedicados ao conteúdo específico dos cursos, podendo o restante ser ocupado com matérias complementares e formação didático-pedagógica” (BRASIL, 1977). Dessa forma, estabelece-se que 1/5 da carga horária, deve ser ocupada com matérias complementares e formação pedagógica. Novamente, a preocupação principal esteve focada no campo científico específico do Curso, instituindo de modo muito vago a inserção e a valorização da formação didático-pedagógica.

Em 1978, o Conselho Federal da Educação (CEF), publicou no Diário Oficial da União, sua Resolução CEF nº 20/77, estabelecendo que:

² Entendemos qualidade, no sentido atribuído por Cortella (1998), associado ao social, que indica a presença de uma sólida base científica, de formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social.

³ Compreendemos o ensino de qualidade como “resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais de educação” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

Artigo 4 – A qualificação básica e indispensável do docente será demonstrada pela posse de diploma de graduação expedido por curso superior em que se ministre matéria ou disciplina idêntica ou afim, pelo menos no mesmo nível de complexidade daquele para a qual é indicado.

Artigo 5 – Para a aceitação de docentes, além da qualificação básica, serão considerados, entre outros, os seguintes fatores relacionados com a matéria ou disciplina para a qual é feita a indicação:

- a) título de Doutor ou de Mestre obtido em curso credenciado no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, ou, ainda, título de Livre Docente obtido conforme a legislação específica;
- b) aproveitamento, em disciplinas preponderantemente em área de concentração de curso de pós-graduação “sensu stricto”, no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, com carga horária comprovada, de pelo menos trezentas e sessenta horas;
- c) aproveitamento, baseado em frequência e provas, em cursos de especialização ou aperfeiçoamento, na forma definida em Resolução específica deste Conselho;
- d) exercício efetivo de atividade técnico-profissional, ou de atividade docente de nível superior comprovada, durante no mínimo dois anos;
- e) trabalhos publicados de real valor.

Outra vez, a qualificação pedagógica foi ignorada, dando ênfase aos títulos e trabalhos científicos e assim como a LDB, Art. 61 (descrita a seguir) ressalta a possibilidade das instituições de Ensino Superior serem campos de treinamento e de capacitação para os docentes até mesmo em exercício, quando se trata em formação de professores.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

No ano de 1983, a resolução n. 12/83, em seu artigo 4º, decretou que “[...] pelo menos 60 (sessenta) horas da carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa” (BRASIL, 1983).

Quanto a essa resolução, as instituições de Ensino Superior ficaram confusas, pediram esclarecimentos, gerando muita polêmica. Algumas instituições começaram a oferecer Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* com formação para a docência, sendo suas disciplinas pedagógicas divididas em 30 horas para a prática

do exercício da docência. Outras ofereceram Cursos de especialização em Didática do Ensino Superior, que passou a receber novas e diferentes terminologias como: Metodologia do Ensino Superior, Introdução à Metodologia do Ensino Superior, Prática de Magistério no Ensino Superior; e atualmente denominam-se como: Organização do Trabalho Pedagógico e Docência Universitária (VEIGA, 2009).

Não obstante, em 1999, com a aprovação do Plano Nacional de Graduação (PNG) no XII ForGRAD (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras), que tornou explícito a qualidade da formação desejada para a Pós-Graduação (PACHANE, 2006).

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica (BRASIL, 1999, p. 11).

Assim, a formação de qualidade na Pós-Graduação é aquela que forma o pesquisador e o professor, integrando uma função a outra. Para além desta explicitação, o PNG requer um novo perfil docente, o qual elenca como exigência a integração das funções necessárias ao exercício da docência universitária.

Formação científica na área de conhecimento; pós-graduação *stricto sensu*, preferencialmente, no nível de doutorado; domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área; ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado e competência pedagógica (ForGRAD, 2004).

O mesmo documento do PNG, em relação à questão do corpo docente e sua formação, salienta claramente que a titulação deve ser condição necessária, todavia não é suficiente para cumprir a função adequada da docência, ou seja, além de portar o diploma que lhe atribui o conhecimento de seu campo científico, o docente precisa dominar conhecimentos pedagógicos (VEIGA, 2006; ForGRAD, 2004).

Outros fatores de destaque são as metas estabelecidas pelo ForGRAD (2004, p. 82-83), dentre as quais, cabe aqui ressaltar duas destas, relacionada essencialmente ao tema de debate deste estudo:

- Instituir em todas as IES programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino;
- Os programas de pós-graduação devem oferecer a seus alunos a prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento.

Metas extremamente importantes e indispensáveis, que podem contribuir qualitativamente para o processo de formação para a docência no Ensino Superior, e, consecutivamente, para o ensino de qualidade na graduação.

Além disso, acreditamos ser necessário apontar algumas experiências interessantes que vem ocorrendo no âmbito do MEC/Sesu/Capes/CNPq, tendo como principal objetivo a valorização da formação pedagógica dos docentes universitários para um ensino de qualidade, que servem de incentivo e motivação inicial para darmos continuidade ou até mesmo iniciarmos em determinadas Programas relacionados a formação docente, como por exemplo:

- Criação de Programa de Inovação Pedagógica (PID) e Pró-docência Universitária, a fim de estimular experiências voltadas para o ensino de qualidade;
- Institucionalização de linha de fomento e financiamento para promover projetos de pesquisa sobre o processo de formação e desenvolvimento profissional do professor universitário e inovações pedagógicas, por parte do CNPq, da Capes, das fundações de amparo à pesquisa, entre outros.

Dado o exposto, consideramos necessário ampliar o debate sobre a revisão das políticas públicas nacionais com ênfase na valorização da formação pedagógica para a docência universitária, legitimando-a, para que assim as universidades reconheçam e explorem esta formação essencial para docência e ensino de qualidade.

Propusemos, neste capítulo, expor algumas considerações sobre a formação para o magistério superior. Desse modo, foi possível perceber que, assim como as diversas tendências e conceitos do saber, a formação está suscetível a inúmeras perspectivas, todavia, reconhecemos a formação, em especial, de professores universitários, como uma função social, de desenvolvimento e aquisição de saberes, não restrita exclusivamente a aspectos técnico-instrumentais, mas uma formação dupla, de apropriação e articulação de conhecimentos específicos de sua área e pedagógicos da docência, que envolve dimensões éticas, políticas e sociais,

tornando-se necessário repensar as lacunas ainda existentes nas políticas públicas de modo que ocorra a valorização e a legitimação da formação pedagógica nos Cursos de Pós-Graduação, tendo em vista o ensino e a docência de qualidade no Ensino Superior.

No próximo capítulo, discorreremos sobre o início dos processos de formação de professores na Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, sua relação com gênese da formação científica e a secundarização da formação pedagógica docente nesses Cursos, estabelecendo relação com a expansão do Ensino Superior brasileiro.

CAPÍTULO 2

A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

Retratamos, neste capítulo, a perspectiva histórica da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, seus antecedentes e os processos de institucionalização, expansão, consolidação e funcionamento destes Cursos no Brasil, dando destaque à origem da formação científica e tecnológica no Ensino Superior brasileiro.

2.1 PRECEDENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Estudos realizados sobre a história do Ensino Superior do Brasil nos levam a compreender as razões que determinaram a criação dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Com o objetivo de entender melhor esse nível de ensino, neste capítulo, refletimos acerca dos processos de institucionalização, expansão, consolidação e funcionamento desses Cursos no Brasil.

O Ensino Superior não foi um elemento inusitado nas colônias espanholas da América, diferentemente das colônias portuguesas, especialmente no Brasil. A primeira universidade foi fundada no continente americano no ano de 1538, em São Domingos, na ilha em que Colombo teria pisado no Novo Mundo. No entanto, sua existência foi de curta duração. Em 1553, foi criada no México a segunda universidade americana, que existiu por muitos anos, operada com as mesmas prerrogativas da famosa Universidade de Salamanca. Depois, foram inauguradas as universidades de São Marcos, no Peru; de São Felipe, no Chile; de Córdoba, na Argentina e outras, sendo que no período da independência do Brasil já havia 26 ou 27 universidades na América espanhola, mas em nosso país ainda não existia nenhuma (CUNHA, 2007b).

A história do Ensino Superior no Brasil começa logo no início do descobrimento, quando o Brasil era Colônia de Portugal. De acordo com Marafon (2001), é possível encontrar muitos pensadores que discorrem sobre o início do Ensino Superior no Brasil, todavia, suas concepções divergem. Alguns dizem que para manter a população da Colônia distante da cultura das ciências, das letras, das artes e de modo geral de todo o conhecimento, Portugal impedia a criação do

Ensino Superior no Brasil. Por outro lado, a coroa oferecia bolsas de estudo para brasileiros irem estudar em Coimbra, por não desejar que os estudos fossem feitos no Brasil. Outros afirmam que Portugal tinha interesse na criação do Ensino Superior no Brasil e fez o possível para que isso acontecesse. Contudo, encontrou um povo que dispunha de uma cultura inferior, o que dificultou a implantação dos Cursos de Ensino Superior.

Em 1550, foi fundado na Bahia, sede do governo-geral, o primeiro colégio jesuíta. Neste estabelecimento, no ano de 1553, começou a funcionar o Curso de Humanidades. Em 1572, foram criados os Cursos de Artes e Teologia, provavelmente os primeiros cursos superiores no Brasil, seguindo o mesmo plano pedagógico utilizado na Europa. Nos colégios jesuítas, havia quatro graus de ensino sucessivos e preliminares: o Curso Elementar, o Curso de Humanidades, o Curso de Artes e o Curso de Teologia e eram frequentados pelos filhos da nobreza e da burguesia (CUNHA, 2007b).

Segundo Marques (1992, p. 16), “a pedagogia jesuítica repousava sobre a homogeneidade do corpo de educadores, mas a preparação prioritária deles era a de sacerdotes, destinados depois à missão de ensinar”, sendo então a preocupação principal a formação de religiosos, que dessem continuidade a missão dos jesuítas.

Em 1605, os jesuítas propuseram a Portugal reconhecer o Colégio da Bahia como universidade. No entanto, Portugal negou a proposta feita, terminando o período do Brasil-Colônia apenas com os Cursos criados no Colégio da Bahia (MARAFON, 2001).

Até o momento, os graduados no colégio jesuíta da Bahia, precisavam prestar exames de “equivalência” caso quisessem ingressar nos Cursos da Universidade de Coimbra. Somente em 1689, o Estado, por meio de uma Carta Régia, deu estatuto civil aos colégios jesuítas do Brasil, sendo assim os estudantes não necessitavam mais realizar os exames de “equivalência”, necessários anteriormente (CUNHA, 2007b).

Pouco antes da expulsão dos jesuítas do Brasil, no ano de 1759, foi criado em 1750 o último dos cursos superiores, na cidade de Mariana, no Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte (CUNHA, 2007b).

Enquanto isso, entre 1750 e 1777, Marquês de Pombal governou Portugal como 1º Ministro de D. José I, governo este caracterizado “pela ambição de

restabelecer o controle nacional sobre todas as riquezas que fluíam para Lisboa, vindas dos domínios ultramarinos de Portugal. Para tanto, ele se beneficiou das técnicas que aprendeu na Grã-Bretanha e na Áustria” (FRANCO, 2003, p. 32).

Entre as novas medidas realizadas durante o governo de Pombal, encontra-se a estruturação de um novo sistema de educação pública para substituir o ensino dos jesuítas. Segundo Franco (2003, p. 33) “quanto à expulsão dos jesuítas, o embaixador de Roma acreditava que Pombal tinha a intenção de introduzir a religião protestante em Portugal, porque estava horrorizado com os acontecimentos” - a perda de força do cristianismo e a difusão da irreligiosidade entre príncipes e intelectuais.

Muitas reformas educacionais propostas por Pombal em Portugal não foram cumpridas, sendo assim, o Brasil se tornou alvo de Pombal, funcionando como “centro de experimentações”. Conforme Franco (2003, p. 35) “o Brasil foi um país onde não existiu o feudalismo nos termos da Europa. Talvez isto explique o porquê de os primeiros experimentos na educação serem iniciados aqui”, visto que os habitantes do Brasil não eram homens com culturas tradicionais como os nobres e clero de Portugal, além da inexistência de leis rígidas.

Em 1772, ocorreu a reforma da Universidade de Coimbra, um dos mais importantes aspectos da reforma educacional de Pombal, pois o resultado se prolongou pelas demais gerações. Esta reforma teve como objetivo “modernizar as faculdades de teologia e de lei canônica, incorporar o estudo de fontes portuguesas no currículo da faculdade de direito, atualizar a faculdade de medicina” (FRANCO, 2003, p. 38). Dessa forma, aconteceu a criação de um novo currículo e de laboratórios, inovações excepcionais para a época.

Assim como seus antecessores, Pombal se deparou em suas reformas econômicas com a limitada capacidade empresarial de Portugal, sendo necessária em sua reforma educacional a utilização de estrangeirados – homens que saíam de seu país e iam estudar em outros países da Europa, devido à inexistência de indivíduos com mentalidade moderna em Portugal (FRANCO, 2003), sendo os brasileiros partícipes deste acontecimento.

Entre 1772 e 1785, trezentos estudantes brasileiros haviam se matriculado ali; parte deles estudara também na França, em Montpellier, onde havia quinze brasileiros entre 1767 e 1793. Em 1786, em Montpellier estavam três estudantes envolvidos na Inconfidência: Domingos Vidal de Barbosa Laje, José Mariano Leal (do Rio de Janeiro) e José Joaquim da Maia e Barbalho (do Rio de Janeiro) (JARDIM *apud* FRANCO, 2008, p. 130).

Devido aos fatos ocorridos em Portugal, os jesuítas foram expulsos do Brasil, ocorrendo assim grandes transformações no panorama escolar brasileiro. Um novo método de ensino do português e do latim foi criado atendendo aos interesses da burguesia, permitindo a ampliação das relações comerciais, passando a haver uma língua escrita padronizada (CUNHA, 2007b).

Com o fechamento dos colégios jesuítas, foram abertas aulas de matérias isoladas e também foram criados cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e Olinda. O Curso Superior completo no Brasil passou a ter, no mínimo, a duração de sete anos, em regime seriado (CUNHA, 2007b).

Com transferência da sede do poder metropolitano de Portugal para o Brasil e com o surgimento do Estado Nacional, em 1808, foram criados cursos e academias para formar burocratas para o Estado, especialistas para a produção de bens simbólicos e profissionais liberais. Tinham seus currículos pautados em modelos franceses e uma finalidade completamente distinta do grau de ensino anterior (MARAFON, 2001).

Nesse período, com o Estado Nacional, nasceu o Ensino Superior atual e foi formado o núcleo de Ensino Superior “sobre o qual veio a ser edificado o que existe até hoje, ligado à sua origem por ampliação e diferenciação” (CUNHA, 2007b, p. 71). Em 1822, com a independência política, foram criados mais dois Cursos de direito, seguindo a lógica já existente de promover a formação de burocratas.

Segundo Cunha (2007b), após a reestruturação do Ensino Superior, devido às mudanças de Colônia para Império, ocorreram várias tentativas de reunir os Cursos de Medicina, Farmácia, Engenharia e Direito criados isoladamente, com o intuito de constituir uma universidade. Entretanto, apesar do apoio dos liberais, os quais viam na universidade a função de formar uma elite competente e preparada, capaz de desenvolver e incentivar as aspirações populares, havia resistência por parte dos positivistas.

O modelo administrativo napoleônico, iniciado na Europa a partir da Revolução Francesa, serviu como referência para as universidades brasileiras, apoiada pelos liberais, nas décadas de 1840 e 1850 no período Imperial, que também tiveram como inspiração pedagógica a Universidade de Coimbra. Já na década de 1870, os liberais passaram a defender o modelo alemão de universidade, o qual concebia o ensino como iniciação à pesquisa, sendo função do professor, ser pesquisador (MARAFON, 2001), começando neste período no Brasil a ascensão da formação do pesquisador e da formação científica, persistente até os dias atuais.

O Ensino Superior no período Imperial sofreu diversas influências de modelos de universidades e ainda continuou com um número limitado de instituições de cursos superiores, localizadas apenas em grandes cidades, voltados para um número reduzido do campo do saber e também de estudantes. “Defendida por uns, criticada por outros, a universidade não surgiu durante o império, embora não faltassem projetos e recomendações para tal” (CUNHA, 2007b, p. 90).

Nos anos de 1889 a 1930, período da Primeira República, aconteceram significativas transformações econômicas e políticas. Foi durante este período que surgiram as escolas superiores livres, fundadas de modo particular, independentes do Estado. (MARAFON, 2001).

Este fato foi apontado como um dos principais responsáveis pela grande expansão e organização no Ensino Superior, visto que facilitou o acesso a este nível de ensino, exigindo uma maior quantidade e variedade de profissionais qualificados. Conforme Marafon (2001), a expansão não beneficiou somente quantitativamente mas também qualitativamente o Ensino Superior.

Segundo Cunha (2007b), durante o período da Primeira República, ocorreu a ampliação do número de Cursos, conseqüentemente, o aumento do número de estudantes e a multiplicação de escolas superiores, chegando a diversas cidades ainda desprovidas dessas instituições.

Apenas a título de sugerir a ordem 1915, mostrava a existência de 1.301 calouros em sete faculdades do país, não incluídos nessa cifra os estudantes novos de outras 37 faculdades e das duas universidades existentes naquele ano. Cremos não ser exagerado dizer que o número de estudantes do ensino superior, em 1915, ultrapassava 10 mil, chegando a 20 mil, em ordem de grandeza, ao fim da primeira república (CUNHA, 2007b, p. 134).

Além da ampliação e facilitação de acesso ao Ensino Superior, as escolas particulares receberam condições legais, criadas por Benjamin Constant, para conceder diplomas com o mesmo valor dos concedidos por escolas federais (CUNHA, 2007b).

Foi também durante a Primeira República que pela primeira vez no Brasil, foram realizadas pesquisas aplicadas e tecnológicas no âmbito de uma instituição de Ensino Superior, pois vários estabelecimentos foram criados para “fazer frente a problemas concretos e imediatos” (CUNHA, 2007b, p. 193), como a Estação Experimental de Campinas, o Instituto Bacteriológico, entre outros.

Em 1896, foi criada a Escola de Engenharia do Mackenzie College em São Paulo, apoiada nos modelos didáticos da Union University. Neste mesmo ano, foi criada também por iniciativa particular a Escola de Engenharia de Porto Alegre, que seguia o modelo de escola de Engenharia alemã. Todos estes fatores, como mencionado anteriormente, trouxeram mudanças quantitativas e qualitativas ao Ensino Superior brasileiro (CUNHA, 2007b).

No ano de 1912, foi inaugurada a Universidade de São Paulo, após exames de admissão prestados para início da docência e vestibulares para início da graduação. Os alunos tinham que pagar os Cursos e, com o dinheiro das mensalidades, a universidade foi crescendo rapidamente, criando laboratórios, auditórios, prédios, entre outros. Ela foi a primeira instituição de Ensino Superior no Brasil a desenvolver atividades de extensão. Contudo, a Universidade de São Paulo durou poucos anos, acredita-se que até mais ou menos 1917 (CUNHA, 2007b).

Neste mesmo período, surgiram também as primeiras instituições de Ensino Superior que vingaram no Brasil, denominadas de universidades. A autorização da criação das universidades aconteceu em 1915; todavia, somente após cinco anos que o governo federal entendeu como necessária a criação da primeira universidade, nomeada Universidade do Rio de Janeiro, resultante da fusão de três escolas: a Politécnica, a de Medicina e a de Direito (MARAFON, 2001).

A segunda universidade foi criada, apenas, em 1927, em Minas Gerais, por determinação do governo estadual, adotando o mesmo modelo da Universidade do Rio de Janeiro, justapondo as escolas já existentes (MARAFON, 2001).

No mesmo ano da criação da Universidade de Minas Gerais, foi realizado no Rio de Janeiro, um Congresso de Ensino Superior, promovido para

celebrar o primeiro centenário dos Cursos jurídicos no Brasil. Em uma das seções do Congresso, o debate girou em torno do “estudo da organização universitária do ensino superior no Brasil”, sendo destacado que deveria ser elaborada uma lei que regulasse a criação de universidades, além de que as universidades deveriam se constituir a partir de duas faculdades destinadas ao ensino profissional. Após este congresso, outros foram realizados em âmbito nacional, tendo o mesmo tema em debate (CUNHA, 2007b).

Quanto à formação de professores, até a década de 1930, o ensino secundário não contou com instituições específicas para este tipo de formação, ficando a mercê “da improvisação e da virtuosidade”, como desabafado por Francisco Campos (MARQUES, 1992).

Com o governo de Getúlio Vargas, de 1930 a 1945, uma nova era foi iniciada tanto para a história do Brasil quanto para o Ensino Superior. As ideias de Fernando de Azevedo, contidas em seu projeto de pesquisa foram determinantes, especificamente para as mudanças relacionadas ao Ensino Superior. Na proposta de Azevedo, baseada no modelo francês de escola nova, o Ensino Superior deveria seguir uma vertente utilitarista, ou seja, priorizar os Cursos profissionalizantes e, ainda, articular o ensino secundário ao Ensino Superior, de modo a preparar bons candidatos para o Ensino Superior e estender a cultura elaborada a toda a população (MARAFON, 2001).

Foi em 1931, com a Reforma Educacional do Governo Provisório, que Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde Pública na época, por meio dos Decretos nº 19.851 e 19.852, referentes ao estabelecimento de padrões para o Ensino Superior, propôs pela primeira vez a ideia de Cursos de Doutorado, dando o passo inicial para a criação de Cursos de Pós-Graduação no Brasil.

O doutoramento, obtido mediante simples defesa, sempre existiu no ensino superior brasileiro. Mas, a ideia de cursos de doutorado surge, pela primeira vez, com a Reforma Francisco Campos, em 1931. [...] Sem empregar termos graduação e pós-graduação, Francisco Campos distingue com toda clareza, nos estudos jurídicos, o curso de bacharelado de ordem puramente profissional e cujo objetivo seria a formação de práticas do direito e o curso de doutorado que visava especialmente à formação de futuros professores de direito, no qual é imprescindível abrir aos estudos de alta cultura, dispensáveis àqueles que se destinam apenas à prática do direito (SUCUPIRA, 1980, p. 3).

O decreto também impunha a “investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos” (art. 1º), sendo a pesquisa a finalidade do ensino universitário.

Ainda na década de 1930, a Universidade de Minas Gerais criou seu Doutorado em direito e também com o auxílio de Fernando de Azevedo e Júlio Mesquita Filho, o interventor do Estado de São Paulo, Armando Sales de Oliveira, após o Decreto Estadual, criou a Universidade de São Paulo, no ano de 1934, por meio da justaposição de escolas já existentes (Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agricultura Luiz Queiroz, Faculdade de Medicina, Escolas Veterinárias e Faculdade de Educação), abriu novos Cursos e inovou métodos e técnicas de investigação científica (CURY, 2005).

Houve também, na mesma década, a tentativa de abertura da Universidade do Distrito Federal, contudo ela não se enquadrava aos padrões do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931.

Com o golpe de 1937 e a instituição do Estado Novo, não ocorreram mudanças significativas no Ensino Superior, visto que o Estatuto das Universidades Brasileiras já existia e estabelecia as normas para ele. Neste mesmo ano, a Universidade do Rio de Janeiro passa a ser chamada de Universidade do Brasil, servindo de modelo para as demais universidades, conforme o Ministério de Educação e Saúde (MARAFON, 2001).

Segundo Marques (1992, p. 18), tanto nos projetos da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935) como no Estatuto das Universidades Brasileiras, os Cursos de formação pedagógica apresentavam “caráter à parte, distinto do caráter científico dos demais cursos”, sendo acentuada a partir de 1939 a tendência profissionalizante estreita.

No final da Era Vargas, além da criação das quatro universidades citadas (Universidade do Rio de Janeiro (1920), Universidade de Minas Gerais (1927), Universidade de São Paulo (1934), e a Universidade do Distrito Federal (1935) - impedida de funcionar, pois não se enquadrava no Estatuto das Universidades Brasileiras), também haviam sido criadas a Universidade de Porto Alegre (1934), a Universidade do Rio Grande do Sul (1932) e a Universidade Católica (1941), sendo a Pós-Graduação apenas idealizada por Francisco Campos com o início do doutoramento.

2.2 SURGIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

O período da República Populista, de 1945 a 1964, trouxe muitas mudanças para o contexto educacional, especialmente para o Ensino Superior, sendo o advento da Pós-Graduação o marco deste período.

Segundo Marafon (2001), em 1945, existiam somente cinco universidades e, no ano de 1964, trinta e sete universidades, um aumento quantitativo significativo, sendo a Universidade de Campinas uma entre as universidades criadas, fundada em 1955.

As mudanças no Ensino Superior brasileiro começaram a ocorrer após o fim da segunda Guerra Mundial. Em função deste acontecimento, o Brasil passou a se interessar em ampliar as atividades de pesquisa nas universidades do país (WASSEM, 2007).

Em 1946, o Estatuto das Universidades Brasileiras aprovou o decreto nº 21.321, reconhecendo em seu art. 71 a existência de Cursos de Pós-Graduação, cuja finalidade era voltada para a especialização profissional, sendo o regimento dos Cursos de Doutorado determinado a critério de cada universidade (CURY, 2005).

Tendo em vista o enriquecimento e a modernização do Ensino Superior por meio da pesquisa e sendo um estímulo à iniciação da investigação e da pesquisa nas universidades brasileiras, foi criado, em 1947, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), no Rio de Janeiro (MARAFON, 2001).

Em seguida, no ano de 1949, foi criado por uma delegação no âmbito da Presidência da República, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o propósito de promover investigações científicas e tecnológicas, auxiliar na formação e aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, entre outras funções (CURY, 2005; WASSEM, 2007).

Com o intuito de trazer prestígio e ascensão ao Ensino Superior Brasileiro, desde o início, os Cursos de Pós-Graduação no Brasil têm como objeto e objetivo central a pesquisa, ou seja, a formação científica e tecnológica, sendo a formação para o ensino e a docência relegada a segundo plano.

Com a mesma finalidade da criação do CNP, em 1950, o governo do estado de São Paulo, criou a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP) e,

também em 1951, Anísio Teixeira, com o auxílio do Ministério da Educação e da Saúde, criou a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo sua principal função dar suporte às instituições formadoras de docentes e pesquisadores, distribuindo bolsas de estudos no Brasil e no exterior, função esta ainda exercida (CURY, 2005; WASSEM, 2007).

Dessa maneira, a ideia de modernização das universidades brasileiras, ganhou força na década de 1950, visto que foi neste período que as universidades passaram a ser pensadas como espaço para realização de pesquisas e dos Cursos de Pós-Graduação e não apenas como espaço de graduação e Cursos profissionalizantes. Sucupira (1980) afirma que os Cursos de Pós-Graduação nas universidades foram pensados como espaços de pesquisa, tarefa esta até então realizada pelos centros de ensino e pesquisa.

Nesta mesma década, conforme Marques (1992), acelerou o processo de expansão dos Cursos de licenciatura no país, todavia, a partir de 1970, tais Cursos sequer atendiam quantitativamente à missão de formar professores para o ensino secundário.

A década de 60, particularmente no Ensino Superior, foi iniciada com a preocupação de instituir formalmente o Sistema Nacional de Pós-Graduação, pois, até o momento, estavam pautadas nas correntes universitárias norte-americana e europeia (WASSEM, 2007).

Segundo Lüdke (2005, p. 4), o modelo norte-americano adotava um “desenvolvimento sistemático de pós-graduação que partia de uma rigorosa seleção dos candidatos, que, uma vez admitidos, deveriam seguir um certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisa”. Deste modo, os pós-graduandos tinham que completar um número de cursos acadêmicos (créditos), anteriormente à elaboração da dissertação ou tese. O Mestrado e o Doutorado seguiam níveis diferentes de formação, sendo o Mestrado uma etapa antecedente ao Doutorado ou não, visto que havia possibilidade de ingressar diretamente no Doutorado, sendo o Mestrado uma formação inicial as atividades de pesquisa e ensino, e o Doutorado uma formação científica ampla e profunda (LÜDKE, 2005).

Por outro lado, o modelo europeu não continha o Mestrado propriamente dito, e também não era condição para o Doutorado. O orientador da tese aprovava ou não o candidato ao Doutorado, analisando os aspectos principais

da pesquisa e sua compatibilidade com seu tema. Não era obrigatório realizar os Cursos ou cumprir os créditos (LÜDKE, 2005).

Foi então, no ano de 1962, que o Conselho Federal de Educação acatou o Estatuto da Universidade que aderiu o modelo norte-americano de Pós-Graduação no Brasil, justificando que:

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos que recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo Aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países (BRASIL, 1965, p. 74).

A ideia da criação dos Cursos de Pós-Graduação como normal e permanente na universidade surgiu por meio de um projeto realizado pela Universidade de Brasília, a qual adequada à primeira Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) admitiu a Pós-Graduação nos dois níveis: Mestrado e Doutorado (MARAFON, 2001), sendo os primeiros Cursos de Mestrado e Doutorado instalados no ITA e na Escola Superior de Agricultura de Viçosa da Universidade do Brasil (SUCUPIRA, 1980).

O marco inicial da institucionalização da Pós-Graduação no Brasil aconteceu, então, com o término da República Populista e o início da Ditadura Militar, no ano de 1965, com a aprovação do Conselho Federal de Educação no Parecer 977. Neste parecer continha o conceito de Pós-Graduação, sua organização e sua estrutura de funcionamento, cabendo à Pós-Graduação o objetivo de potencializar os Programas, formando pesquisadores e especialistas qualificados. Afirma o parecer: “temos que recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado” (BRASIL, 1968, p. 421).

Além disso, o parecer distinguiu conceitualmente a Pós-Graduação em *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. A primeira relacionada aos Cursos posteriores à graduação, ou seja, especialização e/ou aperfeiçoamento, com o propósito de formar o profissional especializado; e a segunda associada aos Cursos realizados a fim de formar cientificamente, culturalmente e profissionalmente os pós-graduandos em altos níveis, principalmente cientificamente (SUCUPIRA, 1980).

Cabe também apontar alguns princípios do parecer 977/65 destacados por Sucupira (1980) que regulamentaram o funcionamento e a organização da Pós-Graduação brasileira, na linha norte-americana:

- a) estruturação da pós-graduação *stricto sensu* em dois níveis: mestrado e doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui requisito indispensável à inscrição no curso de doutorado, admitindo-se que a instituição possa desenvolver programas de doutorado sem o mestrado como etapa preliminar;
- b) fixação da duração mínima em termos de ano corrido, de modo a garantir maior flexibilidade na organização dos estudos, sem determinação de cargas horárias. O mínimo de um ano para o mestrado e de dois para doutorado;
- c) organização curricular compreendendo uma área de concentração e domínios conexos, sem indicação de conteúdos e deixando inteiramente a critério das instituições a escolha das matérias obrigatórias e eletivas;
- d) exigência de dissertação, ou trabalho equivalente, a critério do departamento, para a obtenção do grau de mestre, e para o doutorado uma tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema;
- e) regime de estudo com grande ênfase na participação ativa do aluno, ao qual deverá ser atribuída ampla liberdade de iniciativa sob a assistência e orientação de um docente (SUCUPIRA, 1980, p. 16).

A partir da década de 1960, com a aprovação do parecer 977/65, o início da institucionalização e a abertura dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil, ocorreram mudanças significativas na estrutura do Ensino Superior Brasileiro. No entanto, o ponto mais importante para a efetiva institucionalização da Pós-Graduação no Brasil, aconteceu com a Reforma do Ensino Superior, relacionada à Lei 5.540 de 1968.

A Reforma Universitária foi resultante de um processo de modernização do Ensino Superior brasileiro, de modo a atender o desenvolvimento econômico capitalista do Governo Militar, em particular a implantação da pesquisa por meio da institucionalização da Pós-Graduação (WASSEM, 2007).

Os responsáveis por revisar e organizar a legislação do material referente ao Ensino Superior foi o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Segundo Marafon (2001, p. 39) “o relatório do GTRU defendia e justificava a pós-graduação como a condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciência, de cultura e de novas técnicas”. Assim sendo, o objetivo principal da reforma universitária com a institucionalização da Pós-Graduação era formar:

[...] nossos próprios cientistas, professores, bem como tecnólogos de alto padrão, tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de inventar novas técnicas e processos de produção (RELATÓRIO, 1968, p. 265).

A lei da reforma definiu e concebeu, pela primeira vez, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Segundo a lei nº 5.540/68, Art. 2º, “o ensino superior indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades, e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público o privado”.

Para Marques (1992, p. 22), em relação à formação do educador, “a tendência desde meados da década de 1960 manifesta nos documentos legais era a de reduzir os espaços de formação pedagógica nos cursos de licenciatura”, junto também com proposta de eximir da universidade as preocupações voltadas à ordem político-pedagógica.

Por conseguinte, a década de 1970 foi considerada como a década da Pós-Graduação, visto que a universidade foi se configurando como universidade da produção de ciência, de cultura e de tecnologia, por causa da institucionalização, organização e expansão dos Cursos de Pós-Graduação que deram um novo significado ao ensino e ao Ensino Superior de modo geral (MARAFON, 2001; SAVIANI, 2002).

A partir de 1971, surgiram entidades voltadas a objetivos determinados e variados, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), os Centros Estaduais de Professores, e de grande destaque para a década da Pós-Graduação: a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) e das associações de docentes universitários (MARQUES, 1992).

Nesta mesma década, mais precisamente no ano de 1975, foi elaborado pelo MEC o I PNPG, que entrou em vigor em 1975 e foi utilizado até 1979, com o objetivo de transformar Universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes por meio da constante investigação e análise em todos os campos do conhecimento humano. A partir deste momento também, começou a surgir uma política de formação e aperfeiçoamento do corpo docente das universidades (MARQUES, 1992). Referente à universidade e à Pós-Graduação, o documento determina que

[...] cabe particularmente à pós-graduação:

- Formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;
- Formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;
- Preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (BRASIL, 1975, p. 17).

Ainda em especial à Pós-Graduação e à formação de docentes, nesse mesmo período, foram criados o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) e o Programa Nacional de Capacitação de Professores de Instituições de Ensino Superior (PROCAPIES), por meio da CAPES e do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) (WASSEM, 2007).

Somente após a realização do I Seminário Brasileiro de Educação, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1978, os estudos e encontros de educadores intensificaram os debates tendo como preocupação principal a formação do educador, deixando um pouco de lado a produção científica (MARQUES, 1992).

Apenas na década de 1980, conforme Saviani (2002), aconteceu a fase da consolidação da Pós-Graduação no Brasil; contudo, houve uma redução no ritmo de abertura de novos Cursos. Também, nesta mesma década, foi criado e aprovado o II PNPG (1982-1985), que em linhas gerais, propôs a Pós-Graduação *Lato Sensu* para a formação daqueles que iriam trabalhar ou já trabalhavam no âmbito acadêmico, especialmente na graduação, e a *Stricto Sensu* para a formação de pesquisadores.

Ainda na década de 1980, foi aprovado o III PNPG (1986 -1989), com o propósito de dar continuidade ao anterior. Desse modo, a sua meta era integrar a Pós-Graduação ao sistema de ciência e tecnologia, a fim de alavancar o desenvolvimento sócio-econômico-cultural do país.

Segundo Wassem (2007), no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, teve início uma segunda expansão e institucionalização da Pós-Graduação, seguindo para outras regiões do país, para além dos chamados “centros excelência”, encontrados principalmente na região sudeste, acompanhando a expansão desenfreada que acontecia nesse período no Ensino Superior de modo geral.

Rossato (2011) afirma que durante anos o crescimento no Ensino Superior foi lento e controlado, contudo, no início da década de 90, ocorreu uma expansão descontrolada nesse nível de ensino, aumentando o número de IES, matrículas, Cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Em 2001, o Presidente da República em exercício, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei nº 10.172, que instituía o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos. Com relação ao Ensino Superior, a primeira e mais importante meta do PNE era a de “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”. Como segunda meta pretendia assegurar que o setor público tivesse uma expansão de vagas, tal que no mínimo mantivesse uma proporção nunca inferior a 40% do total, contudo foi vetada pelo Presidente da época.

Para Giolo (2008) não havia nenhuma possibilidade de que a primeira meta fosse atingida sem que a segunda também se realizasse. Por isso, foi adequado o propósito do Plano de Governo de Lula e do Anteprojeto de Reforma da Educação Superior de recuperarem a meta número dois do PNE.

Em 1991 existiam 922 IES, 6.644 Cursos e 1.868.529 matrículas (RISTOFF; GIOLO, 2006). Já em 2006, estes números passaram para 2270 IES, 22.101 Cursos e 5.311.895 matrículas⁴. É importante destacar que a expansão do Ensino Superior aconteceu por meio de iniciativas públicas e políticas, todavia, o grande impacto adveio da iniciativa privada (GIOLO, 2008).

Para Rossato (2011) se, por um lado, o número de IES, matrículas e Cursos se multiplicaram, proporcionando acesso ao Ensino Superior às camadas populares, por outro lado, ainda carecem da qualidade de ensino. Portanto, além da institucionalização da Pós-Graduação, a expansão do Ensino Superior – um dos fenômenos mais importantes de todo o sistema educacional – trouxe muitas mudanças para as Universidades e pode ser considerada como uma das principais responsáveis pelo problema da qualidade do ensino.

Dado o exposto, a efetiva institucionalização da Pós-Graduação nas universidades brasileiras ocorreu após a reforma universitária no ano de 1968. Sua implementação aconteceu na década de 1970, reconfigurando o significado do ensino e se expandindo quantitativa e qualificativamente. Aos poucos, a Pós-

⁴ MEC. CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2006 MEC/INEP/DEAES dezembro de 2007.

Graduação foi sendo direcionada para produção científica e acadêmica - a fim de formar, preparar e capacitar docentes e pesquisadores de alto nível, para atender os processos de expansão quantitativos no Ensino Superior e alcançar a qualidade almejada, consolidando-se na década de 1980 e sendo posteriormente fortalecida por todo o país.

Para complementar nossa discussão, no capítulo seguinte, apresentamos uma retrospectiva histórica e as considerações sobre as perspectivas atuais do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL, estabelecendo relação com o processo de formação e as especificidades do professor de Educação Física, sobretudo no Ensino Superior.

CAPÍTULO 3

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO E ESPECIFICIDADES

Este capítulo apresenta uma retrospectiva histórica sucinta da origem do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL, sua estrutura e objetivos, como também discute sobre a formação e especificidades do professor de Educação Física, principalmente, no contexto universitário.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL

Atualmente existem no Brasil dezenove Cursos de Pós-Graduação em Educação Física, em universidades públicas e privadas, estando quatro em São Paulo (UNIMEP, USP, UNICAMP, USJT), um no Rio de Janeiro (UFRJ), dois em Minas Gerais (UFV, UFTM), dois no Rio Grande do Sul (UFSM, UFPEL), um em Santa Catarina (UFSC), dois no Distrito Federal (UNB, UCB), um no Espírito Santo (UFES), um no Mato Grosso (UFMT), um em Pernambuco (FESP/UPE), dois no Paraná (UFPR, UEL/UEM), um no Rio Grande do Norte (UFRN) e um no Sergipe (FUFSE). Todavia, há ainda mais oito Cursos de Pós-Graduação relacionados à área de Educação Física, sendo quatro em Ciências do Movimento Humano (UNIMEP, UNICSUL, UFRGS, UDESC), um em Ciências da Motricidade (UNESP/RC), um em Ciências da Atividade Física (UNIVERSO), um em Ciências do Exercício e do Esporte (UGF) e um em Ciências do Esporte (UFMG), somando vinte e sete Cursos de Pós-Graduação (BRASIL, 2014).

Dentre todos estes Cursos de Pós-Graduação, o primeiro Curso de Mestrado em Educação Física no Brasil foi implantado na USP, no ano de 1977, e o primeiro Curso de Doutorado, em 1988, nesta mesma instituição (TANI, 2000).

Criado em 2006, o Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UEM/UEL (PPGEF) foi o primeiro Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física do país, em nível de Mestrado. Denomina-se de Programa Associado, pois foi formado a partir de uma política de cooperação, incentivada pela

CAPES, entre o Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/Paraná (DEF-UEM) e o Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina/Paraná (CEFEUEL).

Consideramos de suma importância salientar que o Programa Associado em Educação Física UEM/UEL é único, apesar da parceria, seu funcionamento acontece da mesma forma que os habituais Programas de Pós-Graduação, com apenas uma instituição responsável. O PPGEF contém disciplinas únicas, algumas ministradas em Maringá e outras em Londrina, cabendo aos alunos transitar de uma cidade à outra.

O Programa foi inicialmente elaborado a partir de apenas uma área de concentração, denominada de Estudos do Movimento Humano, a qual abrangia três linhas de pesquisa relacionadas ao corpo docente envolvido: 1) Aspectos fisiológicos do exercício físico; 2) Aquisição e desempenho de habilidades motoras; 3) Atividade física relacionada à saúde (SORIANO; LARA, 2012).

Com o desenvolvimento do Programa, muitos avanços e algumas fragilidades ocorreram. Dentre os avanços, cabe destacar que no ano de 2007, ocorreu a inserção de uma nova linha de pesquisa, denominada de Formação e intervenção em Educação Física, abrindo espaço ao campo acadêmico de pesquisas voltadas às ciências humanas e sociais (SORIANO; LARA, 2012).

Já no ano de 2010, ano de muitas mudanças positivas, os avanços de destaque foram: a criação de uma nova área de concentração, credenciando novos docentes que discutiam acerca de questões de ordem filosóficas e epistemológicas do saber; a aquisição de novos projetos financiados por agências de fomentos e bolsas CNPq de produção científica; obtenção da nota quatro na avaliação trienal realizada em setembro do ano de 2010 pela CAPES; e, em novembro deste mesmo ano, a aprovação da proposta de Doutorado do Programa pela CAPES, iniciando suas atividades em março do ano de 2011, contando com doze professores orientadores e doze vagas (SORIANO; LARA, 2012).

Dentre as fragilidades, ressaltamos: em 2008, a realização de uma mobilização por parte dos coordenadores do Curso com a tentativa de romper a associação entre as universidades, entendendo que seria possível os Programas de Pós-Graduação prosseguirem de modo independente. Todavia, logo esta ideia foi deixada de lado, não ocorrendo o rompimento da associação entre as universidades (MARANI; *et al.*, 2013); e, em 2009, com o intuito de consolidar o Programa, o

surgimento da primeira proposta de Doutorado do Programa, contudo a tentativa fora falha, o Curso não foi recomendado pela CAPES, e após alguns meses os membros do Programa se reorganizaram com o intuito de submeter no ano de 2010 uma nova proposta de Doutorado (MARANI; *et al.*, 2013).

Atualmente, o Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL/UEM conta com duas áreas de concentração denominadas de (i) Desempenho Humano e Atividade Física e (ii) Práticas Sociais em Educação Física, com cinco linhas de pesquisa, sendo elas: Atividade Física relacionada à saúde; Fatores psicossociais e motores relacionados ao desempenho humano; Ajustes e respostas fisiológicas e metabólicas ao exercício físico; Trabalho e formação em Educação Física; e Práticas, políticas e produção do conhecimento em Educação Física.

O Programa tem como objetivos: 1) Contribuir na produção de conhecimentos acadêmico-científicos na Educação Física e áreas correlatas, por meio de execução de projetos de pesquisa, guardando coerência com linhas propostas no Programa; 2) Disseminar conhecimentos, por meio de eventos técnico-científicos relacionados às subáreas da Educação Física, buscando intercâmbio de pesquisadores e profissionais; 3) Contribuir no estabelecimento de qualidade acadêmico-científica nas publicações e outras contribuições, buscando a consolidação da Educação Física enquanto área de conhecimento; e 4) Atender a demanda de formação e capacitação de recursos humanos para o ensino superior e pesquisa na Educação Física e áreas correlatas, regionalmente (Norte do Paraná), bem como extensivamente para o Estado do Paraná e outras regiões do país.

O Curso de Mestrado tem duração mínima de dois e máxima de quatro períodos letivos, sendo que o aluno deve cumprir 48 créditos, correspondentes a 720 horas, distribuídos respectivamente em oito créditos em disciplinas do núcleo comum (120 horas); dezesseis créditos em disciplinas optativas, incluindo Estágio de Docência na graduação, atividades especiais e estudos independentes (240 horas); e 24 créditos em Dissertação de Mestrado (360 horas).

3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na Educação Física brasileira, a necessidade de se formar professores, surgiu em 1851, com a Reforma Couto Ferraz, e, principalmente, após três anos, com a Lei nº 630 que regulamentou e conferiu a obrigatoriedade da ginástica nas escolas (PEREIRA FILHO, 2005) e nos cursos superiores, o que implica considerar que a formação de professores de Educação Física, também está intimamente ligada à trajetória do ensino universitário (PASENIKE, 2010).

De acordo com Pereira Filho (2005), somente a partir de 1854, foi legalizada no Brasil a função do profissional de Educação Física, permitindo somente sua atuação no âmbito escolar. Neste contexto, apenas era permitido ensinar aquele que tivesse licença ou autorização do Estado para exercer tal função. Todavia, o número de professores era insuficiente, o que não contribuiu para a efetiva legitimação da Educação Física, além de muita resistência por parte da elite dominante, que proibia as mulheres de frequentarem as aulas, pois tinham o pensamento de que ginástica era coisa para homens e era tipicamente relacionada às instituições militares.

Até a década de 1940, os instrutores físicos do Exército eram os chamados “professores” que possuíam licença para ministrar as aulas de Educação Física, restringindo assim, a implantação da Educação Física às escolas do Rio de Janeiro, e às Escolas Militares (BETTI, 1991; PEREIRA FILHO, 2005).

Segundo Pasenike (2010), surgiram efetivamente no Brasil, somente na década de 1930 nos contextos militares, as primeiras ações voltadas à formação superior em Educação Física, existente, portanto, há mais de 80 anos.

Em 1933, a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), instituída pelo Decreto nº 23.232, no Rio de Janeiro, formou militares e civis para lecionarem ginástica nas escolas. Em 1936, a escola da força policial de São Paulo foi elevada à condição de Ensino Superior, pelo Decreto nº 7.688, modificando seu nome para Escola Superior de Educação Física (OLIVEIRA, 1998).

No ano de 1939, foi criada na Universidade do Brasil (UB), a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) por meio do Decreto-lei nº 1.212 e, por conseguinte, foi criado o primeiro modelo de currículo de formação de profissionais de Educação Física a ser seguido nacionalmente (PEREIRA FILHO, 2005). Cabe aqui destacar os principais pressupostos da ENEFD.

- a) Formar professores instruídos, possuidores da ciência e da técnica dos exercícios físicos e capazes de empregá-los como meios eficientes de melhorar a saúde e dar o corpo solidez, agilidade e harmonia;
- b) Observar que o pessoal técnico destinado a orientar e dirigir os desportos das diferentes modalidades tem de ser numeroso e não pode ser recrutado entre os autodidatas, rudimentares ou desvirtuados no conhecimento da penosa matéria, mas entre os especialistas esclarecidos e seguros;
- c) Considerar que a Educação Física e os desportos devem ter uma continuada assistência médica, que deve ser dada por especialistas em Medicina da Educação Física e dos Desportos;
- d) Reconhecer como elementos essenciais e básicos para desenvolver e aperfeiçoar a Educação Física e os Desportos: professores de Educação Física; técnicos em Desportos; e médicos especializados em Educação Física e Desportos (PEREIRA FILHO, 2005, p. 53-54).

Em resumo, a ENEFD se propôs a ser um centro de preparação de técnicos e professores de Educação Física, sendo vista como um padrão para as demais escolas do país, além de ser um estabelecimento destinado à realização de pesquisas na área.

As titulações que poderiam ser obtidas por esse primeiro currículo eram de: licenciado em Educação Física – 2 anos; normalista especializada em Educação Física – 1 ano; técnico desportivo – 1 ano; treinador e massagista desportivo – 1 ano; médico especializado em Educação Física e Desportos – 1 ano; sendo o currículo composto por disciplinas específicas de cada Curso (PEREIRA FILHO, 2005).

Em 1969, trinta anos após o primeiro currículo, com a Resolução nº 69, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) no Brasil, o segundo modelo oficial de currículo para a formação dos profissionais de Educação Física. Sendo assim, foi realizada uma reforma curricular, que definiu um “currículo mínimo”, com o intuito de elaborar uma formação mais pedagógica, estabelecendo como Cursos de Ensino Superior: Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desportos, abolindo os demais Cursos paralelos como: normalista especializado em Educação Física, treinador e massagista desportivo, etc., equiparando a formação do profissional de Educação Física às demais licenciaturas já existentes (PEREIRA FILHO, 2005; PASENIKE, 2010).

Assim, esse novo currículo se apresenta como alternativa de solução pelo qual a profissão de “técnico de desportos” seria exercida pelos licenciados em Educação Física, portadores de diplomas de curso superior de Educação Física. Para isso, além das matérias obrigatórias do currículo mínimo, o aluno deveria escolher duas modalidades desportivas para sua complementação e, com isso, teria o diploma de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desporto (PEREIRA FILHO, 2005, p. 57).

As disciplinas obrigatórias foram divididas em profissionais e básicas e a carga horária do Curso tinha uma duração mínima de 1.800 horas/aula, que deveriam ser realizadas, no mínimo, em três anos e, no máximo, em cinco anos (PEREIRA FILHO, 2005; PASENIKE, 2010).

Aproximadamente vinte anos depois, com a implantação da Resolução nº 3 de 1987 do CFE, as Instituições Superiores de Educação Física (ISEFs), passaram a ter total autonomia na composição curricular dos Cursos, a partir do momento em que o que foi previsto na Reforma Universitária de 1968 foi reinterpretado. Dessa maneira, os Cursos não eram, necessariamente, iguais quanto ao perfil profissional desejado, à estruturação e às matérias que compunham o currículo. O currículo mínimo deixou de conceber disciplinas obrigatórias; passou a ser estruturado por áreas de conhecimento. A carga horária mínima do Curso de Educação Física passou a ser de 2.800 horas/aula, com as possíveis titulações de Licenciado em Educação Física e/ou Bacharel em Educação Física (PEREIRA FILHO, 2005).

Já o quarto modelo curricular foi estruturado após dezessete anos, desta vez, sob o amparo de bases normativas que se referem de modo diferente às integralidades e terminalidades da “licenciatura” – que se modificou tecnicamente para Formação de Professores na Educação Básica (Resoluções nº1/2002 e nº2/2002 do CNE – Conselho Nacional de Educação) e do “bacharelado” – que para evitar que fosse confundido com o Curso de Ensino Médio da Europa, passou a ser nomeado oficialmente de Graduação na Educação Física (Resolução nº7/2004 do CNE).

Segundo a Resolução 02/2002, o modelo curricular para a Formação de Professores na Educação Básica deve conter uma carga horária mínima de 2.800 horas, sendo cumpridas em no mínimo três anos, sendo que a articulação entre teoria e prática de ser subdividida em: a) 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; b) 400 horas de estágio curricular

supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; c) 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e d) 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Para os Cursos de Graduação em Educação Física, a Resolução nº 7 de 2004 prevê que as instituições de Ensino Superior devem pautar e organizar o projeto pedagógico do Curso inspiradas na autonomia institucional de modo que possam garantir a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; conceber a graduação como formação inicial; promover a formação continuada; estimular a ação crítica, ética, profissional, investigadora e reconstrutiva sob o conhecimento; empreender a construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; desenvolver uma abordagem interdisciplinar do conhecimento; reconhecer a indissociabilidade entre teoria e prática; e garantir a articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Atualmente, a Educação Física está regulamentada na Lei 9.696/98 que, pelo Sistema CONFED (Conselho Federal de Educação Física) e CREF (Conselho Regional de Educação Física), delibera por meio de resoluções o que é permitido ou não na Educação Física. Conforme mencionado por Taffarel e Lacks (2005), o tempo de integralização dos Cursos de Educação Física, deve ser delimitado pelas próprias instituições, todavia precisa respeitar um tempo mínimo de duração de quatro anos e carga horária mínima de 2.800 horas, subdivididas em: a) oitocentas horas destinadas à prática de ensino e ao estágio supervisionado; b) 1.800 horas para os conteúdos científico-culturais; e c) duzentas horas para outras atividades acadêmico-científicas. De acordo com os autores (2005), a prática de ensino e o Estágio supervisionado são obrigatórios, sendo cumpridas quatrocentas horas para prática de ensino e quatrocentas horas para Estágio supervisionado, além do trabalho de conclusão de Curso ou monografia que deve ser apresentada ao final do Curso.

Diante desse contexto, nos deparamos com duas titulações possíveis ao profissional de Educação Física que vigoram até os dias de hoje. Titulações estas que incitam amplas discussões sobre o processo formativo, a organização curricular, o campo de atuação, as competências, as especificidades e os saberes relacionados ao profissional de Educação Física.

Para Taffarel e Santos Júnior (2005, p. 123), as duas possíveis titulações, aprovadas pela Resolução e Diretrizes, promovem a desqualificação do

profissional de Educação Física, em especial do professor, visto que “defender o Bacharelado é fragmentar o conhecimento e desqualificar o trabalhador no processo de formação acadêmica” e “a divisão em dois cursos, licenciatura e bacharelado, traz problema de ordem epistemológica e política porque implicará a seleção de conteúdos e procedimentos e a desarticulação do ensino-pesquisa-extensão”, além de outros pontos destacados pelos autores.

Além disso, outro fator em discussão e tema de destaque nesta pesquisa é a inserção deste profissional de Educação Física, seja licenciado ou bacharel nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e sua possível e provável futura profissão – docente universitário. Sem a preparação e formação pedagógica necessária e inexistente na organização curricular do Graduado em Educação Física (bacharel), ele inicia sua Pós-Graduação *Stricto Sensu* com o intuito de se tornar um docente universitário.

Assim como na área de Educação Física, este problema pode ser encontrado também em outros Programas de Pós-Graduação, nos quais a formação do profissional abrange tanto a licenciatura como o bacharelado.

Historicamente, a Educação Física se caracteriza, por sua ação pedagógica e trabalho docente no campo da cultura do movimento humano. De acordo com Taffarel e Santos Júnior (2005, p. 127) “em qualquer campo de trabalho, ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho”. Os autores sugerem que a formação acadêmica “nos aponta a necessidade de considerarmos o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo”, o que não acontece na organização curricular dos Cursos de Educação Física, devido à divisão do Curso em duas possíveis formações.

Sendo assim, o tema enfatizado nesta pesquisa, que busca ressaltar a importância da formação pedagógica nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, torna-se importante e necessário no âmbito universitário, posto que os futuros docentes universitários em Educação Física vivem a fragmentação do conhecimento em sua formação inicial.

3.3 ESPECIFICIDADES DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA ATUAÇÃO COMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Afunilando nossa discussão e aprofundando nosso tema de pesquisa - a formação pedagógica do futuro professor universitário de Educação Física, discorreremos neste tópico sobre as especificidades do profissional de Educação Física e sua atuação como docente universitário.

Segundo o CONFEF, artigo 12, compete ao profissional de Educação Física:

[...] coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, orientar, ensinar, conduzir, treinar, administrar, implantar, implementar, ministrar, analisar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como, prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do esporte.

Todas estas funções apresentadas pelo CONFEF que competem ao profissional de Educação Física exigem que o indivíduo tenha conhecimentos científicos e técnicos da área mas também, e não menos importante, conhecimentos pedagógicos para exercer sua profissão.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) define o perfil do profissional em Educação Física, determinando as especificidades conferidas ao graduado na área.

Graduado em Educação Física com formação – pautada em princípios éticos e com base no rigor científico – de natureza, generalista, humanista, crítica e reflexiva; profissional qualificado para o exercício da área de Educação Física, entendida como um campo de estudo multidisciplinar e de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano, tem como finalidade possibilitar a todo cidadão o acesso a este acervo compreendido como direito inalienável de todos os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

Podemos verificar que o perfil também define em suas entrelinhas que, para o exercício de sua profissão, o profissional de Educação Física, cuja formação está pautada em princípios éticos e científicos, necessita intervir na

sociedade e possibilitar aos indivíduos o acesso à cultura do movimento humano, entretanto esta intervenção só será possível e de qualidade se o profissional além de obter conhecimentos técnicos e científicos, possuir conhecimentos pedagógicos para esta atuação.

A Educação Física abrange um amplo conjunto de atividades e exercícios físicos, que vão para além dos esportes, mas que englobam ações do movimento humano em sua totalidade (OLIVEIRA; SILVA, 2005). Desse modo, podemos considerar o profissional de Educação Física como o principal responsável pelo ensino e orientação às práticas relacionadas à cultura do movimento humano.

A atividade docente, o ensino da Educação Física, a orientação técnica e física de equipes desportivas, as situações de ensino e treinamentos da cultura física – da iniciação esportiva ao desporto de alto nível – devem ser de competência exclusiva dos profissionais de nível superior, professores de Educação Física. Estes profissionais, com a competência necessária para o desempenho destas funções estariam para a cultura física assim como os profissionais de mesmo nível, como odontólogos e engenheiros estão para a odontologia e engenharia (PEREIRA, 1988 *apud* OLIVEIRA; SILVA, 2005, p. 3).

Vimos que em qualquer campo de trabalho do profissional de Educação Física, seja na educação, no lazer, na saúde ou nos esportes, a atividade pedagógica e o trato com o conhecimento da cultura do movimento humano são as bases para o exercício desta profissão.

A área de atuação do profissional de Educação Física é ampla, cabendo a cada indivíduo optar em qual campo deseja atuar. O foco deste estudo são aqueles profissionais que decidiram ingressar em um Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física e que possivelmente atuarão como docentes no ensino universitário. Ao optarem pela docência no Ensino Superior, “precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor” (BEHRENS, 1998, p. 61).

Segundo Fernandes (1998), a prática cotidiana do professor universitário precisa, necessariamente, envolver as dimensões epistemológica, pedagógica e política. A dimensão epistemológica está relacionada ao conhecimento; a pedagógica está associada ao ensinar e ao aprender; e a política, à escolha da sociedade e da universidade que se objetiva ter. Dessa maneira, a prática cotidiana do docente do Ensino Superior vai além dos conhecimentos

técnicos e específicos, pois requer saberes de cunho pedagógico e político, cabendo ao docente ser:

Facilitador da aprendizagem de seus alunos, [...] ajudar o aluno a aprender; [...] criar condições para que o aluno adquira informações; [...] organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura (ABREU; MASETTO, 1980, p. 11).

Assim como afirmado por Zabalza (2004, p. 145) “parece evidente que a formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade”.

Em vista dos argumentos apresentados, consideramos que o profissional de Educação Física possui especificidades e que a Educação Física é uma área de variadas possibilidades de atuação, sendo a docência universitária um dos possíveis campos para o exercício profissional. Ao profissional deste campo do saber, em qualquer função que esteja exercendo, principalmente ao docente universitário de Educação Física, torna-se essencial, além dos conhecimentos técnicos e científicos da área, conhecer os pressupostos pedagógicos subjacentes à cultura do movimento humano e os conteúdos próprios da docência.

Destarte, a formação pedagógica nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física assim como a formação científica são essenciais tanto para a capacitação e futuro exercício do profissional desta área como, e principalmente, para avanços na qualidade do Ensino Superior.

No capítulo a seguir, apresentamos a análise dos dados coletados e discutimos os resultados levando em conta o referencial teórico estudado, as etapas e os instrumentos utilizados na pesquisa, a fim de conhecer o desenvolvimento da formação pedagógica na realidade em que estamos inseridos, possibilitando a problematização e reflexão de aspectos relacionados ao tema.

CAPÍTULO 4

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Apresentamos, neste capítulo, a metodologia de pesquisa utilizada, ou seja, sua caracterização e a compreensão de como os dados foram coletados, analisados e interpretados; dando ênfase ao local de pesquisa, aos participantes, à abordagem metodológica, à característica do estudo, aos instrumentos de pesquisa, à análise de dados e, por fim, aos procedimentos metodológicos.

4.1 LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL (PPGEF). A Universidade Estadual de Maringá (UEM) está localizada na região noroeste do Paraná, oferece 52 Cursos de graduação, 93 de especialização, 28 de Mestrado e doze de Doutorado. Já a Universidade Estadual de Londrina (UEL) está localizada na região norte do Paraná, oferece 68 Cursos de graduação, 63 de especializações, 44 de Mestrado e vinte de Doutorado. Dentre todos os Cursos, o Programa de Mestrado Associado em Educação Física UEM/UEL foi escolhido para o desenvolvimento da pesquisa.

4.2 PARTICIPANTES

O estudo tem como participantes⁵ da pesquisa 24 alunos regulares do Mestrado, ingressantes no ano de 2013, e os dois coordenadores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL. A escolha dos participantes está pautada na ideia de estudar o processo de desenvolvimento da formação pedagógica dos alunos que estão percorrendo a trajetória de formação para a docência universitária.

⁵ Para garantir o anonimato dos participantes - alunos e coordenadores, eles serão identificados respectivamente como A1, A2, A3 etc; C1 e C2.

4.3 ABORDAGEM QUALITATIVA

A adoção do delineamento qualitativo foi considerada o caminho mais adequado para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo condizente com os objetivos propostos, pois trabalhamos com atributos que não são totalmente quantificáveis e estatísticos, necessitando de uma análise interpretativa e crítica do material coletado, dialogada com a realidade encontrada.

Como apontado por Richardson (2012, p. 90), “[...] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais [...], em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Além disso, Minayo, Assis e Souza (2005, p. 82) afirmam que “[...] a abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores”, permitindo assim aprofundarmos o entendimento sobre as ações, valores e significados atribuídos à formação pedagógica do futuro docente universitário de Educação Física.

4.4 ESTUDO EXPLORATÓRIO-DESCRITIVO

Para que os dados pudessem ser devidamente descritos, analisados e interpretados, estabelecendo relações e criando significações com a realidade estudada, transformando os conhecimentos compreendidos em fontes relevantes para a área, optamos por caracterizar o estudo como exploratório-descritivo.

Com o intuito de se familiarizar com o fenômeno que foi investigado, a etapa inicial caracteriza um estudo exploratório, visto que visa “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”, aprimorando as ideias ou descobrindo intuições (GIL, 2010, p. 27).

Deste modo, a partir da apresentação e adesão da pesquisa pelos alunos regulares e pelos coordenadores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL, identificamos as questões relevantes quanto à formação pedagógica universitária desta unidade, verificando seus limites, dificuldades, necessidades e possibilidades.

Ainda nesta fase inicial, foi realizado um estudo do referencial teórico sobre o tema, por meio da bibliografia disponível relacionada à formação pedagógica docente no Ensino Superior, explorando um campo de conhecimentos, que ainda está em construção.

Com o suporte teórico prévio construído, a segunda etapa da pesquisa se caracteriza como descritiva e conceituada como aquela que:

Observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características (CERVO; BERVIAN e SILVA, 2007, p. 61).

Para tanto, a coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário aos alunos regulares, realização de uma entrevista semiestruturada com os coordenadores do Curso e consulta a documentos do Curso, correlacionando os dados encontrados com o estudo teórico previamente elaborado.

Todos os procedimentos utilizados nesta pesquisa foram constantemente avaliados, podendo, de acordo com a necessidade, novos procedimentos serem adotados. Da mesma forma, tivemos cautela com os dados obtidos pela pesquisadora, para que o estudo não fosse prejudicado ou interferido de acordo com o interesse da mesma. Desta maneira, selecionamos os instrumentos os quais achamos mais adequados para a nossa investigação.

4.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

4.5.1 Pesquisa Bibliográfica e Documental

Com o intuito de analisar questões relacionadas à formação pedagógica dos futuros docentes universitários, entendemos como extremamente importante e de caráter indispensável realizarmos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, visto que, também é de suma importância conhecer a posição institucional a respeito do tema pesquisado.

A pesquisa bibliográfica compreendeu a leitura e a análise de fontes de informação como: livros, dissertações, teses, artigos, etc., com o propósito de fundamentar a revisão de literatura. Foi realizada análise da literatura alusiva à: (i)

trajetória histórica da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil; (ii) formação para a docência no Ensino Superior, com enfoque na formação pedagógica; (iii) formação do professor de Educação Física, especificamente do futuro docente universitário.

A pesquisa documental envolveu a leitura e a análise dos documentos oficiais que, na circunstância da presente pesquisa, diz respeito aos regimentos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL, os Planos Nacionais de Pós-Graduação, Pareceres e Decretos do Conselho Nacional e Federal de Educação, entre outros.

Segundo Lüdke (1986, p. 38), a pesquisa documental pode se estabelecer como uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, conseqüentemente, pode contribuir para a obtenção de novas informações ou complementar outros instrumentos de investigação.

4.5.2 Entrevista Semiestruturada

Além dos instrumentos já mencionados, consideramos como necessário ter acesso a mais informações que permitissem analisar o processo de desenvolvimento da formação pedagógica no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL, especificamente no Mestrado. Logo, realizamos uma entrevista semiestruturada com os coordenadores do Programa, visto que a pesquisa documental e a aplicação do questionário podem ser limitadas quanto à obtenção de informações mais específicas sobre o tema.

Ao contrário dos questionários, que apesar de possibilitarem a obtenção de informações importantes, possuem um caráter limitador (VASCONCELLOS, 2005), a entrevista “[...] favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140). Portanto, a escolha da entrevista se justifica por possibilitar uma descrição mais profunda e específica do fenômeno a ser investigado, além de estabelecer um contato direto entre pesquisador e pesquisado.

A entrevista semiestruturada “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se

prender à indagação formulada”, possibilitando a aquisição de informações mais completas e específicas como indicamos acima (MINAYO; ASSIS e SOUZA, 2005, p. 91).

4.5.3 Questionário

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados desta pesquisa está relacionada à sua facilidade de aplicação e, por conseguinte, a obtenção de maior número de respostas e informações, em um curto prazo de tempo (RICHARDSON, 2012).

O questionário foi constituído por questões fechadas e abertas e enviado via e-mail aos alunos regulares do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. As perguntas buscaram informações sobre o processo de desenvolvimento da formação pedagógica que os futuros docentes universitários estão vivenciando e seus possíveis impactos em suas práticas docentes.

Para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 53), “O questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra *questionário* refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”.

Considerando que o questionário por si só seria limitado por não corresponder à verdadeira realidade, pois não permite a obtenção de informações mais específicas, optamos em aplicar o questionário como uma forma de organizarmos algumas informações e estabelecer combinações com a entrevista semiestruturada. Segundo Cunha (2007a, p. 72) o questionário pode “[...] estabelecer combinações com outras técnicas de natureza qualitativa, mais abertas e menos estruturadas”, como no caso, a entrevista semiestruturada.

4.5.4 Análise dos Dados

Utilizamos o método hermenêutico-dialético proposto por Minayo (2002) para analisar os dados desta pesquisa, por ser em sua articulação uma fonte produtiva para fundamentar pesquisas qualitativas.

Além disso, consideramos que esse método permite uma maior aproximação com a realidade e fomenta a reflexão, articulando elementos compreensivos e críticos necessários para o tratamento dos dados do estudo proposto.

Analisados separadamente, mas essencialmente complementares, a hermenêutica busca compreender o contexto social, a comunicação da vida; esclarece e reúne os fatos buscando a unidade de sentido, preza a comunicação entre os atores sociais e a linguagem como elemento mediador da interpretação da realidade. A dialética, diferentemente da hermenêutica, busca a ruptura do sentido, contesta, reflete e faz crítica ao que está posto (MINAYO; ASSIS e SOUZA, 2005).

Desta forma, entendemos que a escolha deste método vai ao encontro do objetivo e da abordagem qualitativa da pesquisa, de modo que podemos analisar a realidade investigada, assim como refletir sobre os dados encontrados compreensiva e criticamente, levando em conta as possibilidades de superação dos problemas relacionados à formação pedagógica do docente universitário.

4.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para iniciarmos a pesquisa, o primeiro procedimento foi contatar os coordenadores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL com o propósito de obtermos autorização para a realização da pesquisa. Para isso, explicitamos os objetivos do estudo e ressaltamos a importância da participação e colaboração dos alunos regulares do Mestrado, ingressantes em 2013 e dos coordenadores do Programa. Após a autorização, o procedimento seguinte foi a realização das entrevistas com os coordenadores do Programa e o contato por e-mail com os alunos regulares do Mestrado, ingressantes em 2013, para que respondessem ao questionário e enviassem de volta, posto a dificuldade em encontrar todos os alunos reunidos em uma mesma data, em uma aula específica, pois, alguns deles já haviam completado os créditos, alguns não moravam em Londrina e nem em Maringá e o contato direto seria quase impossível, visto que alguns também trabalhavam e os horários não eram compatíveis. Após a realização da entrevista e a devolução por e-mail dos questionários respondidos, os dados foram tabulados, analisados e transcritos.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL

No presente capítulo, a discussão é pautada na análise dos dados, considerando os documentos estudados do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL (PPGEF), os depoimentos encontrados nas entrevistas com os coordenadores do Programa e dos questionários respondidos pelos alunos regulares do Mestrado - ingressantes em 2013 - bem como a literatura abordada nos capítulos anteriores. Discutimos as ações e propostas presentes nesse Programa, a perspectiva dos discentes quanto às ações formativas vivenciadas no Curso e o papel das disciplinas do núcleo comum no desenvolvimento da formação pedagógica.

5.1 REGIMENTO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* ASSOCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL: ALGUNS APONTAMENTOS

O Regimento de cada Programa elucida quais ações e propostas ele prioriza, assim como revela os ideais que o direcionam. Os Programas de Pós-Graduação, por meio do seu Regimento, definem os caminhos a serem seguidos. Contudo, esta legislação interna é influenciada por um sistema maior, o qual delibera os fatores e elementos fundamentais que devem ser incorporados nos Regimentos dos Programas de Pós-Graduação.

Consideramos pertinente às finalidades desta pesquisa o estudo do Regimento do PPGEF, visto que identificar como o Programa define seus objetivos permite associar as ações e propostas relacionadas à formação pedagógica do docente universitário presente neste contexto.

Fazendo uma análise inicial do PPGEF, vimos no capítulo 4, que o Programa se constitui por meio da associação entre o Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina/Paraná (CEFEUEL) e o Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/Paraná (DEF-UEM).

Segundo o Regimento do Programa, esse consórcio procura aliar a tradição, infraestrutura e política de incentivo à capacitação docente e à produção de conhecimentos e potencial formação de recursos humanos para pesquisa e ensino, assegurando, portanto, o interesse do Programa em aliar a formação do docente à formação do pesquisador.

Podemos destacar do Regimento que a importância dada a esta associação reside no fato de tornar o empreendimento científico objeto de cooperação entre duas instituições, permitindo, a princípio, o aumento da qualidade acadêmico-científica da Educação Física da região, ou seja, ressalta-se claramente que a principal intenção do consórcio está pautada na produção científica da área, principalmente na região que o Programa está inserido.

Quanto aos objetivos propostos pelo PPGEF: 1) Contribuir na produção de conhecimentos acadêmico-científicos na Educação Física e áreas correlatas, por meio de execução de projetos de pesquisa, guardando coerência com linhas propostas no Programa; 2) Disseminar conhecimentos, por meio de eventos técnico-científicos relacionados às subáreas da Educação Física, buscando intercâmbio de pesquisadores e profissionais; 3) Contribuir no estabelecimento de qualidade acadêmico-científica nas publicações e outras contribuições, buscando a consolidação da Educação Física enquanto área de conhecimento; 4) Atender a demanda de formação e capacitação de recursos humanos para o ensino superior e pesquisa na Educação Física e áreas correlatas, regionalmente (Norte do Paraná), bem como extensivamente para o Estado do Paraná e outras regiões do país. Verificamos que, dos quatro objetivos, apenas o último está associado e demonstra preocupação com a formação e capacitação do docente para o Ensino Superior, sendo também destacado neste mesmo objetivo a formação para a pesquisa.

Evidencia-se, nos demais objetivos, a presença da importância em contribuir e disseminar os conhecimentos acadêmico-científicos por meio de publicações, projetos de pesquisa e participação em eventos, a fim de promover a qualidade acadêmico-científica da área, de modo a buscar sua consolidação, enquanto área de conhecimento, relegando a segundo plano a formação pedagógica docente.

Com relação às áreas de concentração – Desempenho Humano e Atividade Física, Práticas Sociais em Educação Física e a estrutura do Programa – tendo duração mínima de dois e máxima de quatro períodos letivos. O aluno regular

deverá cumprir 48 créditos, correspondentes a 720 horas, distribuídos em: oito créditos de disciplinas do núcleo comum; dezesseis créditos em disciplinas optativas, incluindo-se Estágio de Docência na graduação, atividades especiais e estudos independentes; e 24 créditos em Dissertação de Mestrado.

Podemos indicar a presença da área de concentração em Práticas Sociais em Educação Física e a existência das disciplinas do núcleo comum, “obrigatórias”, denominadas de Epistemologia e Educação Física, Educação Física e Universidade e Metodologia do Ensino Superior bem como das disciplinas optativas, intituladas de Abordagens culturais e pedagógicas em Educação Física, Formação profissional em Educação Física, Sociologia das profissões aplicada à Educação Física, Política Educacional e Educação Física e Aspectos teórico-metodológicos da Educação Física, como um aspecto que talvez indique preocupação e relevância dada à formação do docente universitário, visto que é raro encontrarmos em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física área de concentração e disciplinas voltadas à formação e capacitação docente, principalmente, como as existentes neste Programa, caracterizadas como “obrigatórias”.

A partir desta breve apresentação sobre alguns elementos fundamentais presentes no Regimento do PPGEF, assinalamos que não encontramos nenhuma definição ou apontamento específico referente à formação pedagógica do docente universitário. Vale ressaltar que constatamos a presença de aspectos que podem apontar uma preocupação com relação à formação docente diferenciada dos demais Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física. Todavia, por meio da leitura do documento, pudemos perceber a grande relevância dada à formação do pesquisador e contribuição para o âmbito da produção de pesquisas na área.

Estudar e analisar o Regimento do PPGEF nos oportunizou compreender algumas ações e propostas relativas ao desenvolvimento da formação do futuro docente universitário. A seguir, correlacionamos essas informações com os depoimentos encontrados nas entrevistas com os coordenadores do Programa.

5.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO PPGEF NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DO PROGRAMA

Analisar as ações e propostas relacionadas ao desenvolvimento da formação pedagógica presentes em um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* requer que dirijamos nossa atenção aos que ocupam cargos estratégicos e são responsáveis pela efetiva implementação do Regimento, no caso, os coordenadores do PPGEF.

Segundo Zabalza (2004, p. 145) “parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade”; desse modo, a formação pedagógica assim como a formação científica geram benefícios aos processos educativos, auxiliando principalmente no trabalho docente em sala de aula, foco de nossas reflexões nesta pesquisa.

Desse modo, entrevistamos os dois coordenadores do PPGEF, sendo cada um responsável pelo Programa em sua unidade de serviço, no caso, um na UEM e o outro na UEL.

Com o intuito de dialogarmos a respeito do desenvolvimento da formação pedagógica dos alunos regulares do Programa – ingressantes no Mestrado em 2013, para a coleta de dados a partir da pesquisa com dois coordenadores, foi utilizada uma entrevista semiestruturada com um roteiro previamente estabelecido (Apêndice B), que nos orientou sobre os principais aspectos a serem abordados. Na sistematização dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, verificamos pontos em comuns nas respostas fornecidas, mas em alguns momentos também observamos olhares divergentes.

Segundo a LDB nº 9.394/96, artigo 66, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, ou seja, uma das finalidades da Pós-Graduação é formar professores para o Ensino Superior, especialmente, nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Aos coordenadores foi perguntado se tal finalidade, formação para docência, tem sido alcançada no PPGEF. As respostas foram afirmativas. Conforme apontado por um dos coordenadores (C2), uma maneira de confirmar esta afirmação é o registro de que muitos egressos do PPGEF, já estão atuando como docentes

universitários, inclusive no próprio Curso. Já, o outro coordenador (C1) ressaltou que todo Programa de Pós-Graduação tem em sua base formar profissionais para atuar no Ensino Superior e como pesquisador, mas que para isso algumas vertentes precisam ser seguidas para que o pós-graduando seja preparado efetivamente, como: a formação por meio de disciplinas gerais e específicas, a atualização constante do conhecimento por meio da participação em eventos, as orientações e a formação científica; vertentes estas que o Programa está atendendo.

C1- Então eu acho que dentro da perspectiva do Programa, envolvendo o aluno com orientações, ele tendo oportunidade de participar de disciplina que exigem a ele tanto o conhecimento técnico, quanto o seu posicionamento, o envolvimento dele com a pesquisa, e conseqüentemente a participação em eventos científicos, disseminando o conhecimento e etc, são **atividades** que acabam auxiliando na **formação do professor** que vai atuar no Ensino Superior (**grifo nosso**).

Este coordenador deixa transparecer o predomínio de ações no Programa, preocupadas com a formação para a pesquisa do docente universitário, quando se refere demasiadamente sobre a importância da disseminação de conhecimentos por meio da participação em eventos científicos e a relevância das orientações para o aprimoramento da redação acadêmico-científica dos alunos.

Quando indagados sobre a contribuição das disciplinas presentes no PPGEF para a formação docente, ambos os coordenadores afirmaram que principalmente as disciplinas do núcleo comum contribuem para a formação docente, mas que existem outras disciplinas que também colaboram e que não podem ser desprezadas, todavia tem enfoques diferenciados das do núcleo comum, ou ocorrem de modo esporádico, como podemos verificar.

C2 - Nós temos outras que gente chama de **tópicos especiais**, que também tem esse olhar para atuação no campo do ensino, mas essas de tópicos especiais são disciplinas que são esporádicas, então não dá muito para contar pra que essa formação ocorra porque não é garantida, mas as do **núcleo comum** sim, nós temos, por exemplo, Iniciação a Docência, que é específica, que trabalha estas questões, nós temos também o Estágio Supervisionado, então por meio dessas práticas dessas disciplinas, a gente tem essa expectativa de que atenda bem a formação do docente (**grifo nosso**).

C1 - Nós temos **disciplinas** como: Educação Física e Universidade, Metodologia do Ensino Superior, Epistemologia da Educação física, e assim por diante que tratam os assuntos em termos da formação

diária de maneira muito mais pontual do que as disciplinas específicas, mas nós não podemos desprezar a capacidade das disciplinas específicas em **auxiliar a formação do docente** que vai acabar atuando em disciplinas específicas, então as duas são importantes; agora a conotação é diferenciada, uma tem um alcance muito mais específico, muito mais reduzido, e a outra uma visão de mundo, uma visão de área muito mais ampla, então a formação ela exige que tenha competências nas duas frentes (**grifo nosso**).

Assim como Bazzo (2006) e Vasconcelos (2000), o C1, em seu relato destacado acima, aponta que nos processos de formação docente é preciso aliar o domínio dos conhecimentos técnicos e específicos de sua área ao domínio do campo pedagógico da docência, ambos necessários e indispensáveis para o exercício do magistério superior.

Sabemos que um dos principais problemas nos processos de formação para o magistério superior é aliar o ensino à pesquisa e este ponto tem sido um dos temas centrais em debates que envolvem esse campo. Segundo Veiga (2009), especificamente a formação pedagógica sempre foi relegada a segundo plano pela maioria dos processos de formação e pelos próprios docentes. No entanto, a autora (2009, p.75) aponta que atualmente a formação pedagógica tem sido valorizada “pela necessidade de melhoria do processo de inovação pedagógica a fim de atender aos interesses dos alunos e às exigências do mundo do trabalho”.

Tratando da qualidade da formação pedagógica oferecida pelo PPGEF, os coordenadores acreditam que está sendo oferecida da melhor maneira. O C1 afirma com convicção, justificando que vários dos estudantes que passaram pelo Programa, já estão atuando em instituição de nível superior, ou seja, estão sendo abarcados pelo mercado de trabalho. Isso, segundo ele, é consequência da formação pela qual esses alunos passaram. Contudo, o C2 aponta que a qualidade da formação pedagógica tem acontecido, dentro do possível, visto que o prazo dos Cursos está cada vez mais reduzido e assinala que o tempo de formação tem sido escasso, mas que, em contrapartida, a tecnologia e a informação estão dinamizando os processos de formação docente, qualificando-o.

Conforme Godoy (1983), estamos vivendo uma situação, em que nas denominadas Instituições de Ensino Superior o “ensino” nem sempre está sendo levado em conta. Diante dessa realidade, precisamos buscar novos caminhos, para que melhorias ocorram nos processos de formação docente, a fim de valorizar e qualificar a formação pedagógica oferecida nesses Cursos. Por isso, perguntamos

aos coordenadores quais melhorias ainda precisam ser realizadas no Programa com o objetivo de melhorar a qualidade da formação pedagógica oferecida aos futuros docentes universitários.

Notamos, com base nos relatos, que algumas ações consideradas como propostas de mudanças estão mais direcionadas à importância da disseminação do conhecimento e à formação científica dos futuros docentes, do que às ações ligadas à formação pedagógica em si, como no relato a seguir.

C1- Eu acho que a condição do **intercambio** tanto nacional quanto internacional, pode sem dúvida nenhuma **complementar esta formação**, porque dá ao estudante uma visão diferenciada, não uma visão endógena de formação, do que ocorre em outras instituições, do que ocorre em outros países, e assim por diante então nesta direção o Programa vem trabalhando na perspectiva de ampliar seus horizontes, estabelecendo convênios com instituições nacionais e internacionais, dando a oportunidade dos estudantes saírem numa situação de doutorado sanduiche ou de estágios pontuais, e também aproveitando as oportunidades que as agências de fomento tem oferecido, no que tange as condições de recrutar pesquisadores de renome internacional e trazê-los ao Programa (**grifo nosso**).

Todavia, pudemos constatar que existem também ações preocupadas com mudanças no que tange à formação pedagógica, como as encontradas no relato do C2 que propõe a possibilidade de obter uma formação com um prazo mais flexível nos Cursos de Pós-Graduação, a fim de possibilitar aos futuros docentes universitários mais vivências em seu campo de atuação nos diversos setores, como em escolas, em universidades e até mesmo em academias, em razão do campo de atuação do profissional de Educação Física ser ampliado, de modo que possam relacionar o conhecimento teórico aprendido em sala de aula ao conhecimento prático, essencial para uma efetiva atuação profissional.

Para Cunha (2000, p. 45), “pensar o ensino como mediador da formação do professor universitário não é uma tarefa usual. O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base”. Para tanto, solicitamos aos coordenadores que apontassem em suas percepções, qual formação tem sido privilegiada no PPGEF, a formação do docente ou do pesquisador.

Pela análise das respostas obtidas, pudemos evidenciar que há olhares diferentes, mas que se encontram em um mesmo ponto. Por exemplo, o C2 alega existir um equilíbrio e ser preciso que cada aluno se atente a ambos aspectos

em seu processo de formação, visto que ele precisará tanto de formação pedagógica para o exercício da atividade docente quanto da formação de pesquisador para disseminar e publicar conhecimentos. Já para o C1, é muito difícil apontar claramente o que tem sido privilegiado e qual é a sua real condição, considerando que a Pós-Graduação exige muito a produção intelectual, ou seja, a produção do conhecimento científico, mas que, em nenhum momento, a formação docente tem sido deixada de lado.

O discurso final aberto para apontamentos que os coordenadores achassem necessário acrescentar, nos permitiu retornar ao debate sobre a necessidade de haver uma formação pedagógica de qualidade e a importância de aliar as duas vertentes à formação para a docência e à formação para a pesquisa nos processos de formação para o magistério superior, como podemos constatar:

C1 - Eu acho que o modelo vigente de Pós-Graduação, ele não é melhor nem pior do que os modelos anteriores, o que existiu foi uma **mudança de rumo em termos de formação**, durante as primeiras décadas de funcionamento dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física se privilegiou a **formação do professor**, acreditando que esse quando retornasse as suas instituições melhorasse a **qualidade das aulas** de graduação das atividades de Pós-Graduação e assim por diante, e que a partir daí se possível fizesse pesquisa. Avaliando esse modelo, que foi o modelo anterior, **nós não temos evidência que esse seja o modelo mais interessante para o desenvolvimento da área, ou desenvolvimento acadêmico científico de um país (grifo nosso).**

O relato do coordenador acima, preocupado excessivamente com o desenvolvimento científico de um país, vai contra o pensamento de que “é da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões de ensino e da Educação” (VASCONCELOS, 2000, p.31), como apontado por Zabalza (2004) tanto a qualificação científica como a pedagógica são fatores básicos para a melhoria da qualidade da universidade. O coordenador continua seu discurso constatando que

C1- o **modelo vigente** é um modelo que prioriza a **formação do pesquisador-professor**, partindo do princípio que aquele indivíduo que faz pesquisa ele está muito mais preparado para entender a **produção do conhecimento** e conseqüentemente ele teria melhores elementos para discutir o próprio conhecimento em sala de aula e assim por diante, levando em consideração principalmente o rigor científico que é exigido na produção do conhecimento dentro de qualquer área **(grifo nosso).**

Podemos encontrar no discurso deste coordenador outro fator já debatido neste estudo, o entendimento frequente de que um bom pesquisador, aquele que tem domínio técnico e específico de sua área do conhecimento, é também um bom professor. Entretanto, este entendimento é totalmente equivocado, pois o bom professor é aquele que, além de ter conhecimento técnico e específico de sua área, também detém conhecimentos do campo do ensino e da docência. Deste modo, não basta ser um bom pesquisador para estar apto para o ensino universitário, é preciso nos processos de formação aliar a formação do pesquisador à formação para a docência, de modo que além do docente ter melhores elementos para discutir o conhecimento em sala de aula, saiba como transmiti-lo (PACHANE, 2006).

E para complementar nossa discussão, o C2 ressalta que, além da formação para a docência e para a pesquisa, o pós-graduando precisa ser preparado para ser um gerador de mudança da sociedade, um transformador.

Em resumo, na análise das informações obtidas, a partir da entrevista semiestruturada realizada com os coordenadores, fica claro para nós que a formação pedagógica não está sendo desprezada. O Programa está em busca do equilíbrio entre a formação para a docência e a formação para a pesquisa, ainda que haja algumas lacunas. Contudo, as exigências da produção incessante do conhecimento científico e o tempo escasso desses processos de formação atrapalham as melhorias que poderiam ocorrer no processo de uma formação pedagógica de maior qualidade.

5.3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO PPGEF NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS REGULARES

Feita a análise e sistematização dos dados das entrevistas dos coordenadores do Programa, a fim de se perceber um “primeiro olhar” sobre o desenvolvimento da formação pedagógica nesse contexto, apresentamos a seguir a análise das respostas dos questionários (Anexo A).

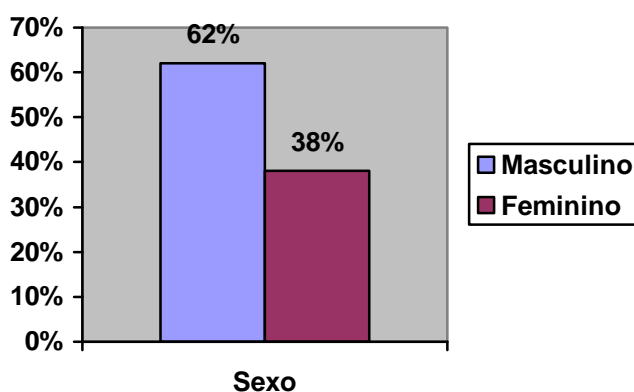
5.3.1 Identificação dos Participantes

O número total de alunos regulares, ingressantes no Mestrado em 2013, pertencentes ao PPGEF são 24. Dos 24 alunos (100%), treze estão na UEL e

onze na UEM. Dentre estes, dezesseis (66,6%) responderam o questionário, sendo que, destes, nove (37,5%) são alunos da UEL e sete (29,1%) da UEM.

Com o intuito de obtermos uma caracterização geral dos sujeitos participantes da pesquisa, neste caso dos alunos regulares, buscamos no início do questionário, algumas informações gerais como: sexo e idade, reveladas a seguir.

Gráfico 1 – Demonstrativo de identificação dos participantes



Fonte: Dados coletados pela autora.

O Gráfico 1 mostra que 62% dos alunos regulares que responderam o questionário são do sexo Masculino e 38% são do sexo Feminino, sendo que a média de idade entre os homens é de 28 anos e das mulheres é de 25 anos, dados que revelam uma grande concentração do sexo masculino e uma média de idade consideravelmente jovem, neste Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

De acordo com autores como: Velho e León (1998), Guedes (2008) e Rosemberg (2011), houve um grande aumento no número de mulheres nos Cursos de Pós-Graduação de modo geral nos últimos anos, contudo, segundo Velho e León (1998), este aumento não tem sido acompanhado proporcionalmente ao número de títulos obtidos por elas, dado que a taxa de evasão de mulheres nesses Cursos é significativamente maior que a dos homens. E, ainda, segundo Coutinho *et al.* (2009), a maior incidência do sexo masculino na área da Educação Física se dá pelo fato de que a mesma se constituiu historicamente enquanto área do conhecimento que “valoriza” o saber empírico, fatos que vão ao encontro da maior presença do sexo masculino no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* estudado.

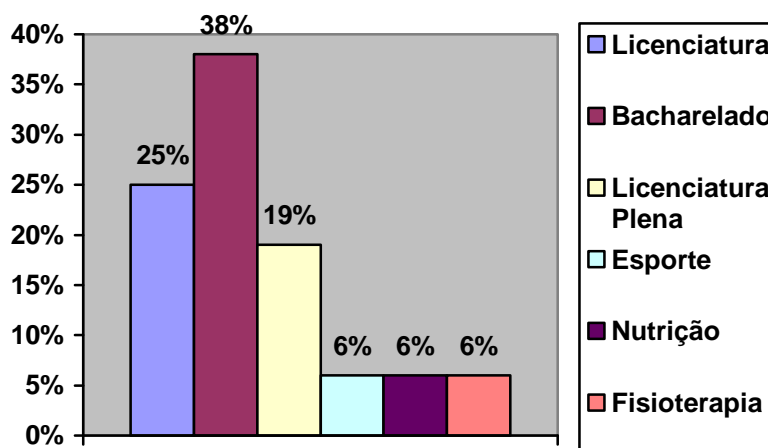
Quanto à média de idade, consideravelmente jovem, encontrada na caracterização dos participantes desta pesquisa, Lopo (2013) afirma que, no

momento atual, 52% dos portadores de títulos de Mestrado no Brasil possuem menos de 39 anos. Segundo a mesma autora (2013), com base em dados da CAPES, isto está ocorrendo no Brasil, por causa do crescimento pela busca de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* por jovens recém-formados, fatores também evidenciados em nosso contexto pesquisado.

5.3.2 Formação e Atuação Profissional

Logo em seguida, no item 2 do questionário – “Formação e atuação profissional” –, pedimos para que os alunos regulares respondessem qual sua formação inicial e o ano de conclusão, se haviam feito Pós-Graduação *Lato Sensu*, se atuam ou já atuaram profissionalmente e por quanto tempo estão atuando ou atuaram. Neste item, pretendíamos caracterizar os participantes da pesquisa de modo mais específico, conhecendo as particularidades do processo de formação e atuação. Apresentamos abaixo os dados obtidos.

Gráfico 2 – Demonstrativo da formação inicial dos alunos regulares



Fonte: Dados coletados pela autora.

O Gráfico 2 aponta que, na realidade estudada, há uma maior presença (38%) de alunos advindos do Curso de Bacharelado em Educação Física - além dos demais Cursos encontrados em menor porcentagem como: Esporte (6%), Nutrição (6%) e Fisioterapia (6%), mas que também são caracterizados como Cursos de bacharelado.

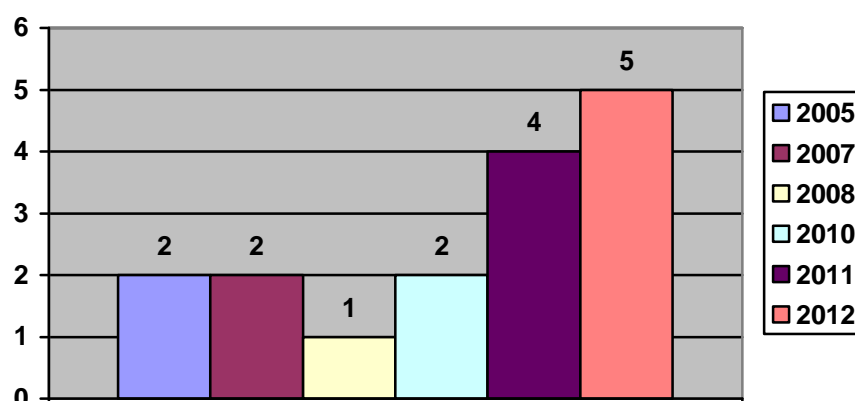
Estes dados fomentam a importância da nossa pesquisa para área, principalmente, neste contexto, visto que esses bacharéis se tornarão, provavelmente, docentes universitários e, como descrito pela LDB, esta preparação para o magistério superior deverá acontecer especialmente nos Cursos de Mestrado e Doutorado.

Os licenciados completam a porcentagem encontrada (25%), sendo considerada como a segunda de maior incidência, seguida pela licenciatura plena (19%), caracterizada como Curso de formação inicial que contempla tanto a licenciatura como o bacharelado, posto que no processo de formação deste Curso os alunos são preparados para atuar como licenciados – professores, ou bacharéis. Vale salientar que este tipo de formação não é mais existente no campo de formação profissional em Educação Física. Hoje, forma-se o licenciado ou o graduado – bacharel, conforme descrito no capítulo 4, item 4.2.

Apesar da existência dos licenciados ou formados para exercer a formação de professor, Vasconcelos (1996, p.20) afirma que “o elenco de disciplinas de caráter pedagógico voltados para a formação de professores para atuarem na escola de 1º e 2º graus”, embora prepare pedagogicamente, “o enfoque dado em seus cursos terá sido sempre voltado para o processo do ensino-aprendizagem da criança e do adolescente, deixando, portanto, de lado o adulto”, a quem o docente universitário deverá ensinar. Assim sendo, nossa pesquisa também pretende contribuir com reflexões e discussões no que tange o avanço da qualidade da formação pedagógica em âmbito geral, nos processos de formação docente nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física.

Com relação ao ano de conclusão da formação inicial dos alunos regulares, foi possível verificar o que já mencionamos acima, quando discutimos no gráfico 1, sobre o aumento da busca por jovens recém-formados pelos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Vejamos no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Demonstrativo do ano de conclusão dos Cursos de formação inicial dos alunos regulares



Fonte: Dados coletados pela própria autora.

Sobre os Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, 62,5% dos alunos regulares não fizeram nenhum tipo e 37,5% fizeram apenas um Curso. Dentre os Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* encontrados, destacamos: Fisiologia Humana, Futsal, Fisioterapia Neurofuncional, *Personal Trainer*, Lazer e recreação. É de suma importância apontar que nenhum dos Cursos de Pós-Graduação mencionados estão inseridos no rol da Formação Continuada de Professores, mas estão apenas voltados a áreas técnicas e específicas da Educação Física ou de outras áreas de conhecimento.

Quanto à atuação profissional, apenas quatro alunos não atuam ou não atuaram profissionalmente. Dos onze alunos que atuam ou atuaram profissionalmente, apenas um já exerce ou exerceu a docência universitária e quatro desempenham ou desempenharam, apenas, a carreira de professor da Educação Básica. Outros dois alunos, a carreira de professor associado à outra profissão como fisioterapeuta e instrutor de academia. Os demais atuam ou atuaram em áreas diversas: musculação, nutrição e recreação. A média de tempo de atuação foi de quatro anos e meio, relativamente considerável para obtenção de experiência na área como profissional.

Ainda no segundo item do questionário, interrogamos aos alunos regulares sobre Bolsas e Estágio de Docência. Dos dezesseis alunos regulares que responderam ao questionário, dez alunos são bolsistas. Para os bolsistas, o Estágio de Docência é obrigatório de acordo com o Regimento do Curso.

Entretanto existem alunos não bolsistas - no caso da nossa pesquisa, apenas dois - que fazem o Estágio de Docência, com o intuito de experienciar a sua futura profissão como docente universitário, fator de extrema importância para o desenvolvimento da formação pedagógica. Sendo assim, apenas quatro alunos não fizeram Estágio de Docência.

Discutimos a seguir sobre a percepção dos alunos regulares a respeito do Estágio de Docência e sua possível contribuição à formação docente. Cabe ressaltar que cada aluno realizou o Estágio de Docência em uma disciplina com um professor regente, escolhida em conjunto com seu orientador. Dessa maneira, provavelmente, as disciplinas e os professores regentes foram distintos, assim como as vivências e experiências, por isso encontramos posicionamentos divergentes em relação à contribuição do Estágio de Docência em sua formação.

Para cinco dos alunos regulares do PPGEF, o Estágio de Docência não auxilia efetivamente a formação do professor universitário, visto que os professores regentes das disciplinas não oferecem oportunidade para que os alunos de Pós-Graduação possam ministrar as aulas e não apresentam recursos e estratégias suficientes para de fato auxiliar no processo de formação dos alunos, atribuindo a eles apenas funções burocráticas como correção de provas e trabalhos. Outros apontam que o tempo para tal vivência é muito curto e que acaba não auxiliando de maneira efetiva, apenas funcionam como um cumprimento de exigências, no caso dos bolsistas.

A1 - Muito pouco, porque, no meu caso **apenas assisti as aulas e auxiliei na correção de algumas provas**, mas não ministrei nenhuma aula efetivamente, acredito que isso seria importante **(grifo nosso)**.

A2 - De acordo com minha vivência, **os professores que ministram as disciplinas assistidas pelos pós-graduandos no Curso de graduação, não apresentam recursos suficientes que possam de fato auxiliar na formação do futuro docente**, uma vez que costumam apenas terceirizar tarefas braçais e/ou organizacionais (exemplo: Correção de provas e trabalhos). Desta forma vejo o Estágio de Docência como apenas o **cumprimento de uma exigência enquanto acadêmico Bolsista**, se tornando bastante complicado traçar fortes influências entre a atividade com a contribuição para minha formação docente **(grifo nosso)**.

A4 - As **estratégias convencionais** adotadas pelos professores e Programas dificultam a caracterização do processo de formação docente **(grifo nosso)**.

A7 - A formação depende, além de todo aparato científico, **de mais tempo de prática para vivenciar os desafios da prática docente**. E essa vivência é muito curta apenas com o estágio docente (**grifo nosso**).

Os relatos encontrados: “A2 - [...] vejo o Estágio de Docência como apenas o **cumprimento de uma exigência enquanto acadêmico Bolsista**, se tornando bastante complicado traçar fortes influências entre a atividade com a contribuição para minha formação docente e A4 - As **estratégias convencionais** adotadas pelos professores e Programas dificultam a caracterização do processo de formação docente (**grifo nosso**), vão ao encontro das críticas realizadas por Bazzo (2006) e Veiga (2009), pois de nada adianta o Estágio existir, por obrigação, e não possuir uma discussão e uma função para ele. Ao existir somente para cumprir com as leis obrigatórias, não estará formando para o ensino e docência de qualidade.

Segundo Veiga (2009, p. 80), essas disciplinas assim como as demais componentes dos currículos dos Cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* devem ser fundamentadas e consolidadas no âmago da educação como “prática social emancipadora, como um processo indagador e inovador”, por meio da reflexão e construção de conhecimentos e métodos didáticos que propiciem novas maneiras de conhecer e melhorar a prática docente “delineando caminhos mais adequados à realidade educativa a fim de compreender, em sua globalidade, o processo de ensino”.

Em contrapartida, sete alunos afirmaram que o Estágio de Docência auxilia efetivamente na formação do professor universitário, visto que permite aos alunos vivenciar e ter experiências como docentes e até mesmo para alguns ter o primeiro contato com este campo de atuação, auxiliando e trazendo benefícios à formação docente, no entanto isso não significa que somente isto seja suficiente para uma formação docente de qualidade.

A3 - Sim, o Estágio de Docência nos permite estar mais perto do aluno. Nos permite vivenciar a disciplina, as dúvidas dos alunos, enfim, uma **ótima experiência para formação**. No entanto, eu acredito que não se restringe somente ao Estágio (**grifo nosso**).

A5 - Sim, a realização do estágio de Docência da ao estudante a primeira **oportunidade de contato de fato com a docência** e proporciona experiência para atuações futuras (**grifo nosso**).

A10 - Acredito que sim, principalmente àqueles que, como eu, ingressaram na Pós-Graduação sem experiência profissional junto à

docência, seja na educação básica, seja no Ensino Superior, o que torna o momento de estágio ainda mais fértil para novas possibilidades aos pós-graduandos. **Vantagens: Aprimoramento da metodologia de ensino e didática, aproximação com os métodos avaliativos, troca de conhecimento com os estudantes, aproximação com o orientador e com os conteúdos da disciplina escolhida para realização do estágio (grifo nosso).**

A13 – Sim. Acredito que tanto no preparo das aulas (estudos, forma didática de ensino, etc) assim como dar aulas em si é uma **grande experiência profissional**, ajudando a me tornar um profissional com um pouco mais de experiência em sala quando comparado ao aluno que opta por não fazer estágio de docência **(grifo nosso)**.

A14 – Sim, por que nos permite a ter um primeiro contato com a futura profissão.

A16 – Sim, desde que tenha todo o aparato do orientador a fim de usufruir de um **melhor preparo** para o mercado de trabalho, oportunidade de estar a frente dos acadêmicos e vivenciar as dificuldades existentes dentro de sala de aula **(grifo nosso)**.

Aos dois alunos que não são bolsistas e optaram por fazer o Estágio de Docência, perguntamos as razões para tal escolha. Conforme os depoimentos: A7 – Além da obtenção dos créditos, minha esperança era ter um contato maior com os desafios da prática docente e A6 – Escolhi para o aprimoramento frente a minha escolha uma vez que já atuei com Ensino Superior por um período de três anos - os dois alunos consideraram que o Estágio de Docência serviu para, além da obtenção e cumprimento dos créditos obrigatórios para a qualificação da dissertação e posterior defesa, aprimorar seus conhecimentos e estabelecer um contato inicial com os desafios da prática docente.

5.3.3 Formação para a Docência Universitária

No item do questionário elaborado para tratar da formação para a docência universitária, antes das questões relacionadas ao desenvolvimento da formação pedagógica realizada no Programa em si, buscamos averiguar as razões, as intenções e as opiniões dos alunos quanto ao ingresso no Mestrado e sua futura carreira.

As razões para buscarem o ingresso no Mestrado foram diversas, no entanto, cabe destacar as mais citadas: remuneração melhor e mais adequada, qualificação profissional, desejo em ser docente, anseio em seguir carreira

acadêmica e interesse por pesquisa, como apontamos nos exemplos e na tabela 1 a seguir:

A4 - **Carreira acadêmica**; Formação e investigação científica; docência (**grifo nosso**).

A5 - O **desejo de ser professor** de uma instituição de Ensino Superior (**grifo nosso**).

A7 - A satisfação com a **pesquisa**. Tenho interesse muito grande em seguir na área acadêmica, em especial, junto às pesquisas.

A13 - Em primeiro lugar eu queria me aprofundar em algumas questões que a graduação não supriu e com isso, ter mais contato com a **pesquisa** em si. Segundo, eu queria ter uma **remuneração melhor**, fato que na prática em academias eu não iria conseguir. Por fim eu queria ter uma informação/conhecimento de melhor qualidade para ajudar as pessoas (**grifo nosso**).

A16 - **Qualificação profissional** e atuar no Ensino Superior (**grifo nosso**).

Tabela 1 - Motivos que os levaram a optar pelo ingresso no Mestrado

Categoria	Quantidade
Melhor remuneração	2
Qualificação profissional	3
Desejo em ser docente	4
Seguir carreira acadêmica	4
Interesse por pesquisa	3

Fonte: Dados coletados pela própria autora.

Podemos encontrar resultados semelhantes no estudo realizado por Dutra *et al.* (2009), no qual foi verificado que a maioria dos alunos têm a expectativa de que ao ingressarem no Mestrado irão se desenvolver profissional e pessoalmente e, conseqüentemente, ocuparão melhores cargos e receberão melhores salários.

Quando interrogados sobre as possibilidades profissionais que o título de mestre poderá trazer, todos apresentam o ponto de vista de que poderão ser docentes universitários, além disso, alguns (A16 e A9) citaram também os benefícios como pontuação em concursos públicos e valorização salarial, como observamos nestes relatos:

A3 - Dentro das minhas perspectivas, o título me auxiliará para que eu possa me formar e **ser professora universitária (grifo nosso)**.

A5 - Com a conclusão do Mestrado, já é possível **atuar como docente** em alguma instituição de Ensino Superior **(grifo nosso)**.

A9 – Ingresso em uma instituição de Ensino Superior e conseqüentemente **valorização do salário (grifo nosso)**.

A11 - Atualmente acredito que o título de mestre poderá possibilitar ao aluno **o ingresso em instituições de Ensino Superior** tanto privada quanto pública dependendo da necessidade da Instituição **(grifo nosso)**.

A14 – Poder **dar aula no Ensino Superior (grifo nosso)**.

A16 – Ingressar no mercado de Ensino Superior, e futuramente **concurso público (grifo nosso)**.

Outra questão indagou se os alunos têm intenção de ser docente no Ensino Superior e a justificativa para tal. A resposta afirmativa foi unânime, todos tem intenção de ser docente universitário, todavia, as justificativas divergiram. Uns (A2, A11, A12 e A15) justificaram que sempre tiveram a intenção de ser professor ou por gostar, ter prazer e admirar a carreira docente. Outros (A2, A9, A11 e A13), entretanto, apontaram a pesquisa como o diferencial desta profissão, fator pelo qual também os motivaram escolhê-la. As respostas a seguir exemplificam estes resultados.

A2 – Sim. Além de **admirar a atividade docente**, tenho muito prazer em trabalhar com **pesquisa** e projetos de pesquisa/extensão **(grifo nosso)**.

A9 – Sim. A possibilidade de **lecionar** na área de interesse, além da chance de **continuar pesquisando (grifo nosso)**.

A11 - Sim. Eu sempre tive a **intenção de me tornar docente**, antes mesmo de me formar na graduação já tinha a intenção em me tornar docente, pois acredito ser uma carreira fantástica e muito gratificante além de estar sempre ligado a **projetos de pesquisas** e estar contribuindo para a formação de pessoas e desenvolvimento da ciência e progresso do país **(grifo nosso)**.

A12- Sim. **Gosto** de dar aula **(grifo nosso)**.

A13 – Sim. Acredito que a **junção da pesquisa com o professor** (dar aula) é o melhor meio de ajudarmos tanto o aluno da graduação como a população em geral. Embora eu dê mais preferência à pesquisa **(grifo nosso)**.

A15 – Sim. Tenho **prazer** em realizar isto **(grifo nosso)**.

Podemos constatar que os alunos procuram o Mestrado, a fim de seguir carreira acadêmica, pois, além da docência, permite a eles exercer atividades de pesquisa e possuir uma qualificação profissional, que trará benefícios do ponto de vista salarial e do aprofundamento de conhecimentos. Sabendo destas possibilidades e benefícios profissionais que o título de mestre irá trazer a eles, todos anseiam a carreira de docente universitário.

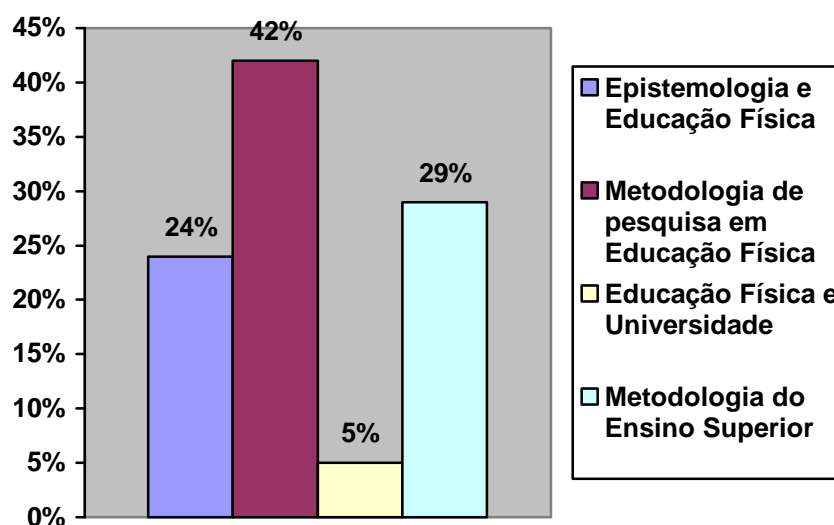
Com relação às disciplinas do núcleo comum, um dos focos principais de análise deste estudo, até o momento da coleta de dados, nove alunos haviam cursado apenas uma disciplina; seis alunos, duas disciplinas e somente um aluno, nenhuma. Cabe lembrar que os alunos regulares devem cursar, até o momento da qualificação, oito créditos equivalentes a disciplinas do núcleo comum, sendo que cada disciplina, tem o valor de quatro créditos. Segue a seguir na tabela 2 a quantidade e nomes das disciplinas cursadas por cada aluno e, no gráfico 4, as disciplinas do núcleo comum existentes com as respectivas porcentagens de alunos regulares do PPGEF que as cursaram.

Tabela 2 – Identificação da quantidade e do nome das disciplinas cursadas

Aluno	Quantidade	Nome da disciplina
A1	1	Metodologia de pesquisa em Educação Física.
A2	2	Epistemologia e Educação Física; Metodologia de pesquisa em Educação Física.
A3	2	Metodologia de pesquisa em Educação Física; Educação Física e Universidade.
A4	0	-
A5	1	Metodologia de pesquisa em Educação Física.
A6	2	Epistemologia e Educação Física; Metodologia do Ensino Superior.
A7	1	Metodologia de pesquisa em Educação Física.
A8	1	Metodologia de pesquisa em Educação Física.
A9	1	Metodologia do Ensino Superior.
A10	2	Epistemologia e Educação Física; Metodologia do Ensino Superior.
A11	1	Metodologia do Ensino Superior.
A12	1	Metodologia do Ensino Superior.
A13	1	Metodologia de pesquisa em Educação Física.
A14	1	Metodologia de pesquisa em Educação Física.
A15	2	Metodologia de pesquisa em Educação Física; Epistemologia e Educação Física.
A16	2	Epistemologia da Educação Física; Metodologia do Ensino Superior.

Fonte: Dados coletados pela própria autora.

Gráfico 4 – Demonstrativo das disciplinas do núcleo comum cursadas pelos alunos regulares



Fonte: Dados coletados pela própria autora.

A disciplina do núcleo comum mais cursada (42%) foi a de Metodologia de pesquisa em Educação Física, sendo respectivamente seguida pela de Metodologia do Ensino Superior (29%), Epistemologia e Educação Física (24%) e Educação Física e Universidade (5%). É de suma importância salientar que a disciplina mais cursada - Metodologia da pesquisa em Educação Física trata somente da formação para a pesquisa, sendo que as demais disciplinas, igualmente essenciais e extremamente relevantes para o exercício da futura docência, foram relegadas a “segundo plano”.

Tal fato reforça o que Cunha (2000, p. 45) afirma: “O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base”, sendo a formação científica privilegiada nos Programas de Pós-Graduação, preparando o professor, principalmente, para ser pesquisador, descuidando do fato de que além de pesquisadores, os pós-graduandos se tornarão, muito provavelmente, professores, sendo encarregados “de uma prática específica e distinta da pesquisa: docência” (VASCONCELOS, 2000, p. 3).

Complementando a discussão, analisaremos as ementas e os impactos das disciplinas do núcleo comum no processo de formação dos alunos, futuros docentes universitários, relacionando-as aos resultados encontrados.

Tabela 3 – Disciplinas do núcleo comum e suas ementas.

Disciplina	Ementa
Epistemologia e Educação Física	Estudo das teorias do conhecimento em interface com o campo de saber próprio da Educação Física (grifo nosso).
Metodologia da pesquisa em Educação Física	Estudo do conjunto de métodos e procedimentos científicos adotados nos diversos tipos de pesquisa em Educação Física, caracterizados pelas variáveis relacionadas com o objeto de estudo (grifo nosso).
Educação Física e Universidade	Apresentação, análise e discussão de temas voltados à sociedade e universidade , considerando os aspectos relacionados à Educação Física como unidade universitária e a reflexão sobre tendências e perspectivas da Educação Física como área de conhecimento (grifo nosso) .
Metodologia do Ensino Superior	Análise do processo de ensino-aprendizagem e da fundamentação da atividade docente em nível superior através de uma abordagem crítica das técnicas de planejamento e avaliação da aprendizagem (grifo nosso) .

Fonte: Dados coletados em anexo da Deliberação – Câmara de Pós-Graduação Nº 034/2010, p.4.

Analisando as ementas das disciplinas do núcleo comum descritas na tabela anterior, não desconsideramos a contribuição das disciplinas Epistemologia e Educação Física e Metodologia da pesquisa em Educação Física para a formação docente, contudo verificamos que as disciplinas Educação Física e Universidade e Metodologia do Ensino Superior, cursadas respectivamente por 5% e 29% dos alunos estão relacionadas diretamente à formação pedagógica docente, ou seja, ao processo de ensino-aprendizagem na universidade, foco deste estudo. Veremos a seguir os impactos das disciplinas do núcleo comum causados no processo de formação dos alunos.

Em sequência, foi perguntado aos alunos se as disciplinas do núcleo comum, cursadas por eles até o momento, haviam auxiliado ou contribuído efetivamente para a sua formação para a docência. Somente para dois alunos elas não trouxeram efetiva contribuição. Segundo estes alunos, as disciplinas do núcleo

comum por eles cursadas, trouxeram contribuições apenas teóricas ou ligadas a pesquisa.

A1 – **Auxiliaram apenas na teoria** e nada na prática (**grifo nosso**).

A7 – A disciplina **contribuiu** mais para a prática em **pesquisa** do que, especificamente para a formação em docência (**grifo nosso**).

Para quatorze alunos, as disciplinas do núcleo comum, auxiliaram ou contribuíram de modos variados, entretanto discorreram em seus depoimentos de maneira ampla, ou seja, não dão indícios de que ocorreu uma efetiva contribuição das disciplinas do núcleo comum à formação para a docência, somente auxiliaram ou contribuíram com elementos metodológicos de ensino (A8), básicos à carreira docente – como destacado pelo A3, alguns não ligados diretamente à formação para a docência, mas à formação para a pesquisa (A5), como podemos verificar nos relatos a seguir:

A3 - Disciplinas como estas servem para que tenhamos a **formação mais básica total (grifo nosso)**.

A5 - A disciplina proporcionou um **conhecimento sobre a prática da pesquisa** que não se tem contato na graduação (**grifo nosso**).

A8 - É importante compreender as **formas e métodos de aplicação e avaliação existentes** na área, a relevância de levantamento dos dados de determinada **proposta de pesquisa e sua comprovação**, proporcionando o uso de ferramentas para essa leitura (**grifo nosso**).

A11 - O aluno aprende ao longo da disciplina uma **gama de possibilidades** para que ele possa desenvolver suas aulas e **contribuir para o aprendizado/desenvolvimento do aluno (grifo nosso)**.

Conforme compreendido por Bazzo (2006, p. 196), “não basta, embora ajude, existir em alguns Cursos de PG [...] a disciplina de Metodologia de Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, como vem ocorrendo nos últimos anos” por determinação da legislação, ou até mesmo existir outras disciplinas relacionadas à formação para a docência sem deliberações legislativas, contendo uma carga horária média de 60 horas, considerada insuficiente para preparar efetivamente para a docência, cuja área de ocupação contém uma complexidade indiscutível, como apontado por Anastasiou (2006).

Torna-se, portanto, essencial discutir a finalidade das disciplinas, as funções que exercem, como podem ser aprimoradas para que ofereça aos alunos de Pós-Graduação, futuros docentes universitários, uma formação pedagógica docente de qualidade, que perpassa para além de questões metodológicas mas também éticas, políticas, sociais e educacionais e que integre, em igual proporção, conhecimentos científicos e conhecimentos pedagógicos.

Quanto às contribuições mencionadas, ligadas à formação para a pesquisa, podemos relacionar a porcentagem de alunos que cursaram somente as disciplinas de Metodologia da pesquisa em Educação Física, Epistemologia e Educação Física e as suas ementas, que como apresentadas anteriormente, não estabelecem relações diretas com a formação pedagógica docente.

Perguntamos em seguida aos alunos se, de modo geral, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física está proporcionando (visto que estão cursando e ainda não finalizaram seu processo de formação no Mestrado) uma formação pedagógica de qualidade para o futuro exercício de sua docência ou, para aqueles que já atuam como professores universitários, se está contribuindo para a melhoria de seu trabalho enquanto professor. Por fim, foi solicitado que justificassem suas respostas.

Exclusivamente cinco alunos afirmaram que não. Alguns justificaram que existe no Programa a preocupação com a formação para docência, no entanto, quando comparada à formação para pesquisa ofertada pelo Programa, ainda ocupa lugar secundário. Outros cursaram apenas a disciplina de Metodologia de pesquisa em Educação Física, e, portanto, apontaram que somente o Estágio de Docência não é suficiente para uma formação docente de qualidade.

Onze alunos responderam afirmativamente, considerando que o Programa está proporcionando uma formação pedagógica de qualidade para o futuro exercício de sua docência. Entretanto, em seus depoimentos, verificamos que estão sendo explorados no desenvolvimento do processo de formação apenas práticas, vivências, recursos e ferramentas, olvidando de estabelecer relações com elementos éticos, políticos, epistemológicos essenciais para que uma formação pedagógica de qualidade seja proporcionada.

A 6 - Por que além das possibilidades de **vivência dentro da sala de aula e dos conhecimentos adquiridos** nos colocam mais próximos da realidade de um professor universitário, e isso é importante para direcionar nossas escolhas como futuros professores **(grifo nosso)**.

A 12 - Porque nos coloca a disposição todas as **ferramentas e recursos** para nos capacitarmos **(grifo nosso)**.

Todavia, mesmo afirmando que uma formação pedagógica de qualidade é oferecida pelo Programa, dois alunos salientam que, por causa da cobrança relacionada às publicações, o foco do Programa é a formação para a pesquisa, como tem ocorrido de modo geral em diversos contextos.

A9 - Acredito que as disciplinas proporcionadas pelo Programa contribuem para a formação como docente, porém **a necessidade de publicação faz com que o grande foco do Programa seja voltado a pesquisa (grifo nosso)**.

A13 - Acredito que sim, pois para se dar aula é preciso entender sobre **pesquisa** e agregar muitos conhecimentos. Embora para a docência em si eu acredito que poderia ter mais disciplinas voltadas especificamente para esse fim, como por exemplo, métodos para dar aula e avaliações dos alunos, etc **(grifo nosso)**.

Uma das principais dificuldades encontrada pelos Programas de Pós-Graduação no desenvolvimento dos processos de formação, assim como no próprio exercício da carreira docente, é integrar e manter um equilíbrio entre a pesquisa e a docência, visto que existe no âmbito educacional uma dicotomia entre ensino e pesquisa que ainda não foi superada (VASCONCELOS, 2000). Com o intuito de aprofundar nesta questão, perguntamos aos alunos se, em sua opinião, a formação que eles estão recebendo no Curso está privilegiando a formação docente ou a formação do pesquisador.

Acreditamos que antes de tudo seja necessário ressaltar os depoimentos de dois alunos que consideram, além da estrutura do Curso, os próprios interesses como algo que determina o que está sendo privilegiado, remetendo ao fato já pontuado neste estudo que os processos formativos perpassam também por componentes pessoais, caracterizado como uma autoformação segundo García (1999).

A7- Acredito que não seja em razão do Curso, mas sim dos **meus interesses**. Como possuo certa autonomia nas escolhas de disciplina, busco atender aos meus desejos e necessidades (**grifo nosso**).

A15- Depende muito mais de mim, do que eu ou atrás de fazer;, ou seja, depende dos **interesses do discente** durante seu processo de formação (**grifo nosso**).

Apenas dois alunos assinalaram que a formação docente está sendo privilegiada, pois consideram que o Curso está agregando novos conhecimentos a respeito da área de atuação, contribuindo para a formação docente. Contudo, como enfatizado por um desses alunos, A 4: “Existe a preocupação demasiada em pesquisa”.

A4 - **Formação docente**. Existe a preocupação demasiada em pesquisa, porém alguns professores preocupam-se com a formação docente e agregam em suas disciplinas características para ambas as formações (**grifo nosso**).

A16 – **Formação docente**. Esta me possibilitando novos conhecimentos e auxiliando **novos olhares a respeito de nossa área de atuação transformando em um docente mais crítico** e ao mesmo tempo mais preocupado em transmitir o conhecimento de forma a deixar meus alunos mais críticos e a buscarem novas possibilidades de raciocínio, novos conhecimentos e formando-os para serem bons profissionais (**grifo nosso**).

Para três informantes, ambas estão sendo desenvolvidas e estimuladas no Curso.

A5 – Formação docente e Formação do pesquisador. Considero que **tanto a formação docente quanto a de pesquisador são estimuladas e privilegiadas durante o Curso**. Existe estímulo para a realização da pesquisa durante as disciplinas e a forma de exposição e apresentação aos demais alunos da classe é sempre uma forma de exercício de docência (**grifo nosso**).

A10 – Formação docente e Formação do pesquisador. Minha formação, por exemplo, **acontece pelas duas vias** que não se encontram tão distante. Creio que a formação deva ser pautada na busca constante de pesquisadores e professores voltados a uma educação física crítica, reflexiva e sobretudo, humanística (**grifo nosso**).

A15 – **Formação docente e Formação do pesquisador**. Considero ambas, pois depende muito mais de mim, do que eu ou atrás de fazer (**grifo nosso**).

Aos demais onze alunos, a formação do pesquisador tem sido privilegiada, visto que existe muita cobrança pelos órgãos e agências de fomento

pela produção intelectual e publicações para a sobrevivência do Programa, das bolsas e do próprio mestrando, sendo esta realidade difícil de ser modificada, obrigando todos, tanto os Programas quanto os estudantes, como apontado pelo aluno A 9, a privilegiarem a formação para a pesquisa.

A1 – Formação de pesquisador. Acredito que seja algo que acontece na maioria das universidades/faculdades, pois a competição através da produção intelectual é muito presente e necessária para os que buscam serem pesquisadores, mas não para os que querem ser docentes. Mas, **as produções** são importantes tanto para a universidade quanto para o Programa, então, precisamos nos adequar ao modelo e aprender a conviver com ele. Infelizmente, é algo que dificilmente será mudado (**grifo nosso**).

A2 – Formação de pesquisador. A sobrevivência do discente no Programa, bem como sua estabilidade com bolsa, recursos acadêmicos e desempenho propriamente dita está atrelada diretamente com sua **produção intelectual**. Desta forma nos 2 anos que temos para o cumprimento das disciplinas, coleta de dados, qualificação, defesa e ainda as exigências para o caso de você se interessar em se manter no Programa com bolsa e recursos para levar seus trabalhos para congressos, vejo que é humanamente impossível qualquer tentativa de privilegiar a formação quanto aos aspectos da docência (**grifo nosso**).

A6 - Formação do pesquisador. Na verdade acho que os dois tem um peso na formação, entretanto a **cobrança da produção** nos obriga a disponibilizar um tempo maior para a pesquisa, pois disso depende nossas bolsas de estudo e o financiamento pelo órgãos de fomento para o desenvolvimento de nossos trabalhos (**grifo nosso**).

A9 - Formação do pesquisador. Pela **necessidade de publicar**, mantendo o Programa com conceitos bons para assim receber um maior investimento, com equipamentos, maior número de bolsa, entre outros. Isso nos obriga a olhar de uma forma mais importante a pesquisa do que a formação docente (**grifo nosso**).

Como já mencionado pelos alunos e como enfatizado por Marques (1992), os Cursos de Pós-Graduação, especialmente os Cursos de Mestrado e Doutorado, são mantidos e controlados por financiamento de órgãos centralizados, destinados à pesquisa assim como à própria carreira docente universitária, que depende da “produtividade” na pesquisa, sendo julgada essencialmente pelas publicações, Segundo Kourganoff (1990), essa situação é encontrada em qualquer parte do mundo, na França, na URSS e nos Estados Unidos.

Portanto, forma-se o pesquisador, visto que os Programas, os bolsistas e o docente em exercício são avaliados pelo que produzem e não pela qualificação da docência em si.

Enquanto as publicações tem o peso que acabamos de assinalar, a eficácia pedagógica não conta na carreira de um professor universitário. Por mais surpreendente que isto possa parecer, a produtividade de um docente do Ensino Superior nunca é medida por sua contribuição à formação dos estudantes (KOURGANOFF, 1990, p. 107).

Para tanto, contrapor-se à produção excessiva de publicações e buscar manter a estrutura dos Cursos em um estado de equilíbrio e integração entre formação para a pesquisa e formação para a docência se torna essencial, em razão de uma formação que auxilia a outra no exercício da profissão. Para Morosini (RISTOFF; SEVEGNANI, 2006, p. 261) “enquanto não tivermos uma integração real entre as funções universitárias, não teremos uma valorização da docência universitária que atribua a mesma importância ao ensino e à pesquisa”.

Por fim, pedimos aos alunos, de modo geral, para informar a principal função da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, no caso, especialmente em Educação Física. Para quinze alunos, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* tem a função de formar, preparar e capacitar os alunos para o exercício da docência e da pesquisa, sem privilegiar uma ou outra, visto que o ensino e a pesquisa devem estar integrados na carreira docente. Apenas na concepção de um discente (A14), a Pós-Graduação *Stricto Sensu* tem a função de somente formar pesquisadores para área, como podemos verificar nos depoimentos a seguir:

A1 – São duas principais funções: **formar pesquisadores e docentes**, mas, atualmente, o Programa visa à formação de pesquisadores. **Seria ideal balancear as duas (grifo nosso)**.

A3 - Primeiramente, formação de futuros docentes, lembrando que a nossa atualização deve ocorrer através de pesquisas científicas. Assim, nós não podemos esquecer da importância de ser pesquisador. Mas **nunca**, em hipótese alguma, que **a formação de pesquisador deva se sobressair sobre a pedagógica. (grifo nosso)**.

A6 - A principal função, em minha opinião, é **formar professores** capazes de atuar em diversas áreas que norteiam a Educação Física, sendo no **ensino, pesquisa e extensão (grifo nosso)**.

A7 - Incentivar e preparar o discente para **prática docente e pesquisa (grifo nosso)**.

A9 - Na minha opinião, tanto a **formação do docente** como a do **pesquisador** deveriam ser **tratadas de forma igual (grifo nosso)**.

A14- **Formar pesquisadores** para área **(grifo nosso)**.

Diante das análises realizadas neste estudo, foi possível averiguar que, quanto ao regimento do PPGEF, o documento não faz nenhuma referência à formação pedagógica dos futuros docentes universitários. Como a formação pedagógica não é sequer citada, isso pode ser resultante da não compreensão que se tem sobre essa formação. Entretanto, encontramos alguns aspectos que podem estar relacionados à preocupação do Programa em proporcionar uma formação docente diferenciada, como: a presença da área de concentração em Práticas Sociais em Educação Física, a existência de disciplinas do núcleo comum e os tópicos especiais voltadas à formação e capacitação do futuro docente universitário.

Em relação às perspectivas dos coordenadores do Programa encontradas por meio da realização das entrevistas, identificamos que o Programa está em busca do equilíbrio entre a formação para a docência e a formação para a pesquisa, todavia, esta última tem sido privilegiada, assim como nos demais Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Brasil e do mundo, visto que a cobrança, quanto às publicações dos órgãos e agências de fomentos, obriga os Programas, docentes e alunos a darem mais importância para a pesquisa do que para a docência.

No que diz respeito aos alunos regulares do PPGEF, observamos por meio dos resultados encontrados nos questionários que a maior porcentagem (62%) é do sexo masculino, com média de idade consideravelmente jovem (28 e 25 anos) e 56% de alunos advindos de Cursos de Bacharelado – o que demonstra a importância da formação pedagógica oferecida pelo Programa e deste estudo para a área. Quanto ao Estágio de Docência, este tem auxiliado para a formação do professor universitário na avaliação sete alunos, pois permite o contato com o campo de atuação por meio de vivências. Todavia, sabemos que somente estas vivências não são suficientes para que uma formação pedagógica docente de qualidade aconteça. Em consonância, na concepção dos alunos regulares, as disciplinas do núcleo comum cursadas até o momento contribuíram efetivamente para a sua formação docente; contudo os depoimentos não apresentam aspectos que

comprovem esta contribuição efetiva, ponderando que os elementos metodológicos de ensino destacados são básicos a função docente.

Na realidade em que o estudo está inserido, a preocupação com a formação pedagógica dos futuros docentes universitários existe. No entanto, está sendo desenvolvida de modo generalizado, abarcando apenas alguns alunos do Programa e explorando elementos de caráter essencialmente técnicos da docência, esquecendo-se que para acontecer uma formação docente de qualidade, é preciso que o futuro docente tenha subsídios que atendam as especificidades da docência que também englobam elementos éticos, políticos, sociais e educacionais.

Em suma, entendemos que a formação pedagógica é desenvolvida no Programa, todavia ainda requer mudanças na maneira como ela está sendo desenvolvida e também a quem e a quantos está englobando, com o objetivo de romper com o desequilíbrio entre a formação docente e a formação do pesquisador presentes nos Programas de Pós-Graduação, assim como a falta de integração entre as atividades de ensino e pesquisa no próprio exercício da carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Superior no Brasil vem sendo estudado por inúmeros pesquisadores, o que tem promovido debates sobre diversos temas que o envolvem, dentre eles a formação pedagógica docente universitária, foco principal deste estudo. Por causa de sua complexidade e dos aspectos que o permeiam, a literatura existente acerca deste nível de ensino, embora crescente, ainda pode ser considerada insuficiente.

Dessa maneira, este estudo teve como proposta contribuir para a busca de novos conhecimentos neste âmbito educacional, por meio de reflexões e discussões, especialmente, em relação à formação pedagógica do docente universitário, por entender que esta formação subsidiará ao futuro docente do Ensino Superior elementos necessários a sua prática docente, de modo que atenda as especificidades da área, para além de técnicas de ensino, mas também as questões éticas, políticas e sociais.

Ao constatarmos que o docente universitário, por exigência legal, deveria ser preparado para o magistério superior nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, entretanto esta preparação tem privilegiado a formação do conhecimento científico – do pesquisador, relegando a segundo plano a formação do conhecimento pedagógico – formação para a docência. Selecionamos como problema de pesquisa a seguinte questão: “Como se desenvolve a formação pedagógica dos alunos do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL)?”. Em nossa avaliação, o estudo desenvolvido foi capaz de elencar possíveis respostas ao questionamento da pesquisa e alcançar, na medida do possível, os objetivos propostos, como defendemos adiante.

Cientes da limitação temporal para estudar vários Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, optamos pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL por algumas razões, dentre elas: pelo fato da pesquisadora ser licenciada em Educação Física; por suas experiências com docentes, os quais eram formados para serem pesquisadores; pela área da Educação Física envolver licenciados e graduados (bacharéis) e por querer conhecer um pouco mais a respeito da realidade na qual está inserida.

Realizamos a pesquisa bibliográfica e documental buscando compreender a trajetória histórica da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil e a formação para a docência no Ensino Superior: os possíveis caminhos, sua atual condição e aspectos legais. Em seguida, discorremos sobre a formação do professor de Educação Física, sobretudo do futuro docente universitário, a estrutura e o funcionamento do PPGEF. Por meio da realização da entrevista semiestruturada com os coordenadores e o questionário com os alunos regulares do Mestrado do PPGEF, pudemos ter acesso aos depoimentos que nos trouxeram a compreensão de como a formação pedagógica tem sido desenvolvida neste Programa e que responderam aos objetivos propostos pelo estudo.

Ressaltamos que encontramos dificuldade para a aplicação dos questionários com os alunos regulares pessoalmente, visto que alguns deles já haviam completado os créditos, e alguns não moravam em Londrina e nem em Maringá. Por isso, optamos pelo envio do questionário por e-mail.

Podemos considerar que o objetivo geral da pesquisa - analisar as ações e propostas relacionadas ao desenvolvimento da formação pedagógica dos alunos do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL - foi alcançado. Logo, a pesquisa proporcionou reflexões a respeito da estrutura e do funcionamento do PPGEF, considerando que o Programa, além da exigência legal, tem o papel social de viabilizar uma formação ao futuro docente universitário que integre, em igual proporção, as reais funções da profissão: a de professor e de pesquisador.

Para atingirmos este objetivo maior, foram delineados quatro objetivos específicos, dos quais o primeiro era mapear e analisar ações e propostas relativas à formação pedagógica no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física; o segundo tratava de identificar a perspectiva dos discentes em relação às ações formativas vivenciadas no Curso, especificamente no Mestrado. O primeiro objetivo foi atingido com o decorrer da pesquisa em conjunto com o segundo objetivo, por meio da pesquisa documental sobre o Regimento do PPGEF, dos depoimentos dos coordenadores e dos alunos regulares, que nos possibilitou mapear, analisar e identificar as ações e propostas relativas à formação pedagógica, ou seja, como ela é concebida e a maneira como é desenvolvida pelo Programa, assim como demais elementos presentes nas ações formativas vivenciadas pelos alunos regulares durante o Curso.

A partir da análise do Regimento do Programa, das entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores e dos questionários aplicados aos alunos regulares do PPGEF, foi possível alcançar o terceiro objetivo, referente a compreender o papel das disciplinas do núcleo comum, do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, no desenvolvimento da formação pedagógica docente universitária, pois compreendemos, por meio das ementas e depoimentos, o papel das disciplinas do núcleo comum do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, no desenvolvimento da formação pedagógica do futuro docente universitário.

O quarto e último objetivo - problematizar aspectos relacionados à formação docente universitária no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL - pôde ser atingido, porque, com o desenvolvimento do estudo, levantamos reflexões acerca de aspectos relacionados à formação docente universitária, como: questões atuais e legais, possíveis caminhos sobre o tema, especificidades do profissional de Educação Física, estabelecendo relação com o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Associado em Educação Física UEM/UEL.

Ao fazermos um balanço geral da pesquisa desenvolvida, consideramos que os objetivos foram alcançados na medida das condições concretas de realização. No entanto, por causa complexidade e amplitude do tema desta pesquisa, entendemos que há muitas lacunas para serem exploradas em outras pesquisas. Também não podemos deixar de mencionar a contribuição para a formação e aprendizado que esta pesquisa nos trouxe, tanto para a formação como estudante de Pós-Graduação, como para atuação docente.

Diante dos resultados explicitados, consideramos que a formação pedagógica é desenvolvida no PPGEF, contudo a formação do pesquisador tem sido privilegiada, devido às cobranças quanto às publicações dos órgãos e agências de fomentos, que acabam obrigando os Programas, docentes e alunos a darem mais importância para a pesquisa do que para a docência.

Portanto, as ações e propostas do Programa relacionadas à formação do docente universitário, sobretudo à formação pedagógica, precisam continuar sendo desenvolvidas sem cessar, a fim de promover novas mudanças, tendo como principal objetivo romper com o desequilíbrio entre a formação docente e a formação do pesquisador.

Apesar das iniciativas realizadas pelo PPGEF ainda não serem suficientes, consideramos que as mesmas exercem importância para que as mudanças aconteçam e novos caminhos sejam abertos em relação à formação pedagógica docente no Ensino Superior.

Sabemos das dificuldades e dos desafios para a efetivação de uma formação pedagógica, entre elas podemos mencionar a que teve maior destaque neste estudo: a legislação que norteia as políticas educacionais, que interferem diretamente no funcionamento dos Programas e Instituições e que, em nossa concepção, precisam ser revistas e repensadas, a fim de preencher as lacunas existentes, superando os prejuízos e as dificuldades presentes na formação e ação do docente do Ensino Superior. Entretanto, ampliar ações como as realizadas pelo Programa torna-se indispensável para possibilitar, mesmo que a longo prazo, o acontecimento de mudanças no que tange a formação pedagógica do docente universitário.

Constatamos a importância de uma formação pedagógica para atuar como docente universitário e o quanto é significativo que esta formação ultrapasse elementos técnicos de ensino, mas que ofereça subsídios aos futuros docentes do Ensino Superior que atendam às especificidades da docência, englobando elementos éticos, políticos e sociais.

Esperamos que outros estudos sejam realizados, pois ainda é preciso avançar nas questões que envolvem a formação do docente universitário, e ansiamos que os Cursos de Pós-Graduação se atentem para a formação pedagógica, necessária e indispensável à função do docente do Ensino Superior, assim como a formação para a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Célia Teixeira de Azevedo; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1980.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Escola reflexiva e nova realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.) **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.
- ARAUJO, José Carlos Souza. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento socioinstitucional. In: ROMANOWISKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia. Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Org.) **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Formação de professores e práticas reflexivas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 4., 2006, Piauí. **Anais**. Piauí: UFPI, 2006. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1856>>. Acesso em: 3 abr. 2013.
- BASSANI, Valquíria Linck; MARTINS, Nádia de Fátima Borba. As vozes das comunidades: a universidade como lugar de formação. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. (Org.) **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: EDIPUCSRS, 2011.
- BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.) **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor em Educação Básica. Brasília, 2002a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor em Educação Básica. Brasília, 2002b.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. Currículo Mínimo de Educação Física. Brasília, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 2004.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 12**. Brasília, 1983. (Documenta, n. 275).

_____. Conselho Federal de Educação **Resolução nº 14**, 1977. Brasília, 1977. (Documenta, n. 205).

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 69, de 6 de novembro de 1969**. Currículo Mínimo de Educação Física. Brasília, 1969.

BRASIL. Decreto nº 76.056, de 30 de julho de 1975. I Plano Nacional de Pós-Graduação (146), **Diário Oficial [da] União**, Brasília, p. 9681-9702, ago. 1975.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Quem é e o que pensa o graduando 1996**: engenharia civil. Brasília: INEP, 1997.

_____. 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**, Brasília, nº 248, p. 27.833-27.841, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977/65**. Brasília, 1965. (Documenta, n. 44, dez. p. 67-86).

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/capes/portal>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **I Plano Nacional de Pós-Graduação**: 1974-1979. Brasília, 1974.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **II Plano Nacional de Pós-Graduação**: 1982-1985. Brasília, 1982.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **III Plano Nacional de Pós-Graduação**: 1986-1989. Brasília, 1986.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: A. E. C, 1968.

_____. **Plano nacional de graduação**. Brasília: INEP, 1999.

_____. **Plano nacional de educação**. Brasília: INEP, 2001.

CAPPELETTI, Isabel Franchi. A docência no ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, Arlette. (Org.) **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p. 13-18.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE). **Fórum sobre formação profissional na Educação Física brasileira**: documento síntese. Campinas, 2 de março de 2002. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br>>. Acesso em: 3 set. de 2003.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Estatuto**. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

COUTINHO, Renato Xavier et al. Análise da pesquisa da Educação Física na temática envelhecimento humano. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 14, n. 139, dic. 2009.

CUNHA, Antônio Camilo. **A investigação por questionário e entrevista**: um exemplo prático. Braga: Magnólia, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã da colônia à era Vargas**. 3. ed. São Paulo: EDUNESP, 2007b.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.

DONATO, Maria Ermelinda. "Formación". In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, 2007. (Série Documental: Textos para Discussão).

DUTRA, Marina Laura da Silveira et al. A pós-graduação e sua contribuição para a formação profissional dos administradores. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA (SEGET), 6., 2009, Resende. **Anais**. Resende: Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), 2009. p. 1-14.

ESTEVES, Manuela. Dimensões sobre a qualidade da formação docente e do desenvolvimento profissional no ensino superior. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar (Org.) **Qualidade da educação superior**: a Universidade como lugar de formação [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCSRS, 2011.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FERRY, Gilles. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo idéias**. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2004.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **O desertor e o otimismo educacional de Silva Alvarenga (1749/1814)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **O ideário gonzaguiano na obra tratado de direito natural**. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIN, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre e entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Ed., 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOLO, Jaime. O PNE e a expansão da educação superior brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.) **Universidade e compromisso social**. Brasília: INEP, 2008. v. 4, p. 19-51.

GODOY, Arilda Schmidt. **Professor universitário da área de agronomia**: o problema da formação pedagógica. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

GOERGEN, Pedro. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. (Org.). **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

GOMES, Pedro Gilberto. A universidade como lugar de formação ou como reinventar a universidade? In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. (Org.). **Qualidade da educação superior**: a universidade como lugar de formação [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCSRS, 2011.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde**: Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, supl., p. 137-132, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Legislação e documentos**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/legislacao-e-documentos>>. Acesso em: 6 mar. 2014.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

_____. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS / RIES, 2003.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. São Paulo: Ed. da UNESP, 1990.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Concepções de formação docente. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-EDIPE, 4., 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia: PUC-GOIÁS, 2011. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/256-544-1-SM.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

LOPO, Joana. **Cresce o número de jovens no mestrado**. 2013. Disponível em: <<http://posgraduacao.atarde.com.br/posgraduacao/noticia.jsf?id=5933924&t=Cresce+o+numero+de+jovens+em+mestrado>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

LÜDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, set./dez. 2005.

_____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Articulação pós-graduação e graduação**: desafio para a educação superior. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARANI, Vitor Hugo et.al. Memória do primeiro programa de pós-graduação associado em educação física do Brasil. In: CONGRESSO ARGENTINO, 10., Y LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 5., La Plata, 2013. **Anais...** La Plata: FaHCE, 2013. p. 1-8.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na educação superior. **Interface**: Comunicação, Saúde e Educação, v. 8, n. 14, p. 197-202, set./ fev. 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação de professores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999.

MENZE, Clemens. Formación. In: SPECK, Josef; WEHLE, Gerhard. (Ed.). **Conceptos fundamentales de pedagogía**. Barcelona: Helder, 1980. p. 267-297.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. (Org.) **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. p. 83-108.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Aurélio Luiz de; SILVA, Marcelo Pereira da. O profissional de educação física e a responsabilidade legal que o cerca: fundamentos para uma discussão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 2005, Ponta Grossa. **Comunicação Oral...** Ponta Grossa: CEFET-PR. Disponível em: <http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos/comunicacao_oral/art4.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2013.

OLIVEIRA, Victor Marinho de. Formação profissional: primeiras influências. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, jan. 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action**, 1998.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

_____. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

PASENIKE, Sílvia Costa de Oliveira. **Docência universitária**: o professor de educação física e sua prática pedagógica. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PEREIRA FILHO, Ednaldo. Educação física: limites da formação e exercício profissional. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Ed. da Faculdade Salesiana, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Graças Camargo. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, criado pelo Decreto nº 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, ago. 1968.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. A educação superior no Brasil: panorama geral. In: _____. **Educação superior brasileira**. Sergipe: MEC/INEP, 2006. p. 14-20.

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: CEPia, 2011.

ROSSATO, Ricardo. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. (Org.). **Qualidade da educação superior**: a universidade como lugar de formação [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCSRS, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio et al. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: EDUFSC, 2002. p.135-163.

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia universitária e transformação social**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SORIANO, Jeane Barcelos; LARA, Larissa Michelle. Pós-graduação em educação física UEM/UEL: experiências e desafios de um programa associado. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas, v. 17, n. 1, p. 69-74, fev. 2012.

SUCUPIRA, Newton. **A pós-graduação entre a autenticidade e a alienação**. Brasília: UNB, 1979. p. 35- 60. (Projeto Educação, 4).

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da Pós-graduação. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 3-18, out./dez. 1980.

TAFFAREL, Celi N. Zulke; LACKS, Solange. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Ed. da Faculdade Salesiana, 2005.

TAFFAREL, Celi N. Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Ed. da Faculdade Salesiana, 2005.

TANI, Go. Os desafios da pós-graduação brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 79-90, set. 2000.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Desafios da formação do docente universitário**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; OLIVEIRA, Cláudia C. Docência na universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

VELHO, Léa; LEÓN, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu**, São Paulo, v. 10, p. 309-344, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

WASSEM, Joyce. **A produção científica de um programa de pós-graduação em educação**: um estudo sobre a FURB. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa **“FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA”**, realizada na **“Universidade Estadual de Londrina”**. O objetivo da pesquisa é “analisar as ações e propostas relacionadas ao desenvolvimento da formação pedagógica dos alunos do curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina”. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: serão realizados questionários com os alunos regulares, entrevista com o coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, e consulta a documentos do curso. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar **(Amanda Pires Chaves, Rua Albert Scheitzer, nº 722, Vila Formosa, CEP: 19050-030, Presidente Prudente/SP, tel: (18) 3908-6668/ (18)99707-1449, Email: amanda.pireschaves@gmail.com)**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Koch, nº 60, no telefone 33712490 ou por e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao(a) senhor(a).

Londrina, 25 de fevereiro de 2014.

Pesquisador Responsável**Amanda Pires Chaves**

RG: 47.885.056-6

_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista

1. Uma das finalidades da pós-graduação, segundo a LDB, é formar professores para o ensino superior. Em sua percepção, tal finalidade tem sido alcançada neste programa? Por que?
2. O senhor considera que, no curso existem disciplinas que contribuem de modo mais específico para a formação docente? Por exemplo: as do núcleo comum ou outras?
3. Resumindo então, na sua percepção, é possível considerar que o programa desenvolve uma formação pedagógica de qualidade para os futuros docentes universitários?
4. O que o senhor considera que ainda é preciso fazer no programa com o objetivo de melhorar a qualidade da formação pedagógica dos futuros docentes universitários?
5. Em sua percepção, o que está sendo privilegiado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física: a formação do docente ou do pesquisador?
6. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

ANEXO

ANEXO A

Questionário Aplicado aos Alunos Regulares Ingressantes em 2013 no PPGEF

1. Informações Gerais

1.1 N^o de Identificação* (Não precisa ser preenchido enumerarei após o recebimento por email)

1.2 Sexo: () M () F

1.3 Idade: _____

2. Formação e atuação profissional

2.1 Formação inicial: _____ Ano de conclusão: _____

2.2 Pós- graduação lato sensu: _____

2.3 Atuação profissional: _____ tempo de atuação _____

2.4 É bolsista?

() Sim Tipo de bolsa: _____
() Não

2.5 Fez Estágio de Docência?

() Sim () Não

2.6 Em sua percepção, essa experiência auxilia efetivamente na formação do professor universitário? Por que?

2.7 Caso **não seja bolsista** e tenha optado por fazer Estágio de Docência, explique as razões da escolha.

3. Formação para a docência universitária

3.1 Quais as razões que o(a) levaram a buscar o ingresso no Mestrado?

3.2 Que possibilidades profissionais você considera que o título de mestre poderá lhe trazer?

3.3 Você tem intenção de ser docente no Ensino Superior?

() Sim () Não () Já atuo como docente no Ensino Superior

Justifique sua resposta:

3.4 Quais disciplinas do núcleo comum (obrigatórias) do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física você cursou?

- () Epistemologia e Educação Física
() Metodologia de pesquisa em Educação Física
() Educação Física e Universidade
() Metodologia do Ensino Superior

Você considera que estas disciplinas cursadas auxiliaram ou contribuíram efetivamente para a sua formação para a docência?

() Sim () Não

Se **sim**, de que maneira? Se **não**, por quê? Justifique sua resposta:

3.5 Se você ainda **não é professor universitário**:

Você considera que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física está proporcionando uma formação pedagógica de qualidade para o futuro exercício de sua docência?

() Sim () Não

Por quê?

3.6 Se você **já é professor universitário:**

a) Você considera que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física está contribuindo para a melhoria de seu trabalho enquanto professor?

b) Se você respondeu “sim” à pergunta anterior, como se dá esta contribuição?

3.7 De forma geral, você considera que a formação que está recebendo no Curso privilegia a sua:

() Formação docente () Formação de pesquisador

Por quê?

3.8 Na sua opinião, qual é a principal função da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física?

*Se for necessário uma entrevista para esclarecer ou aprofundar questões, o/a aluno/a se disponibilizaria a concedê-la? Caso sim, o que me deixaria muito grata, indicar formar de contato abaixo:

Nome:

Telefone/celular:

Email:

Melhor horário para contato: