

## Entre pesquisa e docência: notas sobre o projeto formativo *stricto sensu* em Educação Física

Fabiane Castilho Teixeira<sup>I,II</sup>

Juliano de Souza<sup>III,IV</sup>

Caroline Broch<sup>V,VI</sup>

Ieda Parra Barbosa-Rinaldi<sup>VII,VIII</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4185>

### Resumo

A qualificação docente e a formação de pesquisadores constituem as principais finalidades da formação no domínio *stricto sensu* no Brasil. O artigo resultante de pesquisa empírica teve por objetivo investigar o projeto de formação da pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física. Foi realizada uma análise documental e o laboratório empírico que deu suporte à pesquisa foi constituído pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (PPGEDF) e pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina (PEF/UEM-UEL). Dessa forma, foram verificados os regulamentos internos disponíveis em seus sítios virtuais e as propostas dos programas. A sociologia figuracional de Norbert Elias foi mobilizada para leitura, interpretação e análise dos dados. Foram evidenciados dois projetos pautando a lógica formativa da pós-graduação em Educação Física, um que situa a pesquisa como elemento valorativo, outro que prestigia a docência. Concluiu-se que uma perspectiva de conciliação das duas lógicas pode favorecer o processo formativo no domínio *stricto sensu* nessa área.

Palavras-chave: educação física; formação de professores; pós-graduação *stricto sensu*.

<sup>I</sup> Centro Universitário de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: <fabianecteixeira@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-0822-2340>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <julianoedf@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-3491-9536>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: <carolinebroch@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-6140-6798>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil.

<sup>VII</sup> Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: <parrarinaldi@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-1258-7155>>.

<sup>VIII</sup> Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil.

## **Abstract**

### ***Between research and teaching: notes on the stricto sensu training project in Physical Education***

*Stricto sensu training in Brazil aims mainly at the teaching qualification and training of researchers. This article results from an empirical research and investigates the project for the formation of the stricto sensu post-graduation in Physical Education. A documentary analysis was conducted and the empirical laboratory supporting the research was constituted by the Post-Graduation Program in Physical Education of the Universidade Federal do Paraná (PPGEDF) and by the Associate Post-Graduation Program in Physical Education of the Universidade Estadual de Maringá and of the Universidade Estadual de Londrina (PEF/UEM-UEL). Thus, the internal regulations of both programs available on their websites and the program proposals were verified. Norbert Elias's figurative sociology was employed for the reading, interpretation and analysis of the data. Two projects based on the formative logic of post-graduation in Physical Education are presented here, one placing research as an evaluative element and the other approaching teaching. It was verified that a perspective of conciliation of this two logics can favor the formative process at the stricto sensu domain for this field.*

*Keywords: Physical Education; stricto sensu postgraduation studies; teacher training.*

---

## **Resumen**

### ***Entre investigación y docencia: notas sobre el proyecto de formación stricto sensu en Educación Física***

*La calificación del profesorado y la formación de investigadores son los principales objetivos de la formación en el dominio stricto sensu en Brasil. El artículo resultante de investigación empírica tuvo como objetivo investigar el proyecto de formación de posgrado stricto sensu en Educación Física. Se realizó un análisis documental y el laboratorio empírico que apoyó la investigación fue constituido por el Programa de Posgrado en Educación Física de la Universidade Federal do Paraná (PPGEDF) y por el Programa de Posgrado Asociado en Educación Física de la Universidade Estadual de Maringá y de la Universidade Estadual de Londrina (PEF/UEM-UEL). Por lo tanto, se verificaron las regulaciones internas disponibles en sus sitios virtuales y las propuestas de los programas. La sociología figuracional de Norbert Elias se movilizó para la lectura, interpretación y análisis de los datos. Se destacaron dos proyectos, que guían la lógica formativa del posgrado en Educación Física, uno que coloca la investigación como un elemento valorativo, otro que prestigia la docencia. Se concluyó*

*que una perspectiva de conciliación de las dos lógicas puede favorecer el proceso formativo en el dominio del stricto sensu en esta área.*

*Palabras clave: educación física; formación de profesores; posgrado stricto sensu.*

---

## Considerações iniciais

Com a implantação formal da pós-graduação no Brasil em 1965, mediante o Parecer Sucupira (CES/CFE nº 977/65), os programas *stricto sensu* se estruturaram para se adequar à concepção de universidade como instituição academicamente produtiva. Sob esse pano de fundo, foram reservadas ao domínio *stricto sensu* a condição de formar professores qualificados para a docência no ensino superior e a formação de pesquisadores para o desenvolvimento de ciência e tecnologia (Turnes, 2014).

Convém observar que inicialmente a pós-graduação buscou atender sua mais urgente demanda – qualificar os professores para uma participação efetiva na academia (Furtado; Hostins, 2014). Tal qualificação foi orientada por um perfil docente preocupado, em linhas gerais, em ofertar um bom ensino na graduação. No entanto, com a nova configuração da pós-graduação brasileira na década de 1980, esse nível de ensino foi desafiado a qualificar o corpo docente para a produção de conhecimento (Tani, 2016).

A partir desse novo cenário, a formação de professores universitários tem mobilizado pesquisadores de diversas áreas do conhecimento (Althaus, 2004; Isaía; Bolzan, 2008; Cunha, 2009; Pimenta; Anastasiou, 2014; Fernandes, 2001). O recorte desta pesquisa volta-se à referida temática na área da Educação Física.

Em termos de produção teórica no campo da Educação Física sobre a formação de professores universitários no domínio *stricto sensu*, constatamos discussões invariavelmente acompanhadas de apontamentos sobre a insuficiência da instrumentalização para o ofício docente e ao mesmo tempo em desacordo com a prioridade que vem sendo dada pelos programas de pós-graduação à qualificação de pesquisadores (Pereira; Medeiros, 2011; Moreira; Tojal, 2013).

Além disso, importa destacar que a pós-graduação apresenta um papel relevante para a legitimação e a consolidação das diferentes áreas de conhecimento. No entanto, as ambiguidades epistemológicas ainda presentes no campo da Educação Física não contribuem para a definição da sua identidade acadêmico-científica e, portanto, para seu desenvolvimento como área de conhecimento (Tani, 2016). Ambiguidades essas que permeiam o debate epistemológico travado na Educação Física na década de 1990 (Bracht, 1999; Tani, 1996; Lovisol, 1998), em torno do seu estatuto

científico e pedagógico, balizado por uma série de desacordos e poucos consensos (Betti, 2005).

É imperioso observar que a pós-graduação pode tanto potencializar as confusões epistemológicas como colaborar para a superação das ambiguidades presentes nas diversas áreas do conhecimento (Tani, 2016), uma vez que forma os futuros docentes e orientadores de programas de pós-graduação, que terão a concreta possibilidade de formar os pós-graduandos a partir da perspectiva adquirida nos anos de formação.

Sendo assim, o presente artigo teve por objetivo investigar o projeto de formação da pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física. Destacamos que um debate profícuo e realista sobre esse processo formativo solicita, entre outros aspectos, a compilação de elementos legítimos que configuram essa formação e um olhar atento acerca do desfecho desses elementos na organização dos programas. Daí a percepção de que o mapeamento e a análise de documentos oficiais que orientam o direcionamento desse projeto formativo possam colaborar para o desvelamento da trama que envolve a pós-graduação.

Buscamos desenvolver o argumento de que a configuração da pós-graduação tem desenrolado uma polaridade entre a formação para pesquisa e a formação para a docência do professor universitário. Isso pode provocar um dualismo entre os universos acadêmico e pedagógico (Nunes, 2014), gerando impactos decisivos na formação de mestres e doutores.

O laboratório empírico que deu suporte a esta investigação foi constituído por programas de pós-graduação em Educação Física do estado do Paraná. Foi com base, portanto, nessa realidade social que fizemos esta pesquisa e submetemos os dados (bem como os fatos e as relações a que eles remetem) a um tratamento teórico orientado pela abordagem figuracional de Norbert Elias. Amparamo-nos nas contribuições tecidas por Elias pelos subsídios que sua teoria oferece para compreender processos sociais e dinâmicas de poder.

### **Decisões teórico-metodológicas**

Para o desenvolvimento do estudo que deu origem a este artigo, recorreremos aos recursos da pesquisa documental, já que essa técnica oferece pontos de partida para o desvelamento de um problema e descreve a organização de determinada instituição (Santos, 2004).

Para a seleção dos programas de pós-graduação em Educação Física investigados, adotamos os seguintes critérios: *i)* oferecer curso de mestrado acadêmico e doutorado em Educação Física no estado do Paraná; e *ii)* ser curso recomendado e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Elegemos o Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (PPGEDF) e o Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina (PEF/UEM-UEL).

Como procedimento de coleta de dados, fizemos um levantamento de documentos oficiais dos programas que pudessem conter informações e pistas sobre a formação ofertada nesses cursos. Desse modo, para o trabalho de análise, os documentos examinados foram: *i)* o regulamento interno dos programas; *ii)* o rol de disciplinas e ementas – ambos disponíveis em seus sítios virtuais; e *iii)* as propostas dos programas – verificadas pela ferramenta de coleta da Capes chamada de Plataforma Sucupira, no item “Proposta de programa”. O mapeamento das informações contidas nesses documentos foi levado a rigor para a identificação do direcionamento dado ao processo formativo.

A propósito, o regulamento interno do PPGEDF entrou em vigor na data de sua publicação, no dia 5 de agosto de 2013, sendo aplicado aos ingressantes no curso a partir dessa data. Por sua vez, o regulamento interno do PEF/UEM-UEL, em atendimento à Resolução nº 76/2014-CI/CCS, entrou em vigor no dia 21 de agosto de 2014, data de sua aplicação aos ingressantes.

As informações contidas nas propostas dos programas foram preenchidas pelos coordenadores em exercício na ocasião e são utilizadas para avaliação interna e constituição da chamada “memória da pós-graduação”, que é um acervo de informações consolidadas no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

O trabalho de análise do material empírico teve como escopo verificar os seguintes itens dispostos nos regulamentos internos dos cursos: *i)* Objetivos e finalidades; *ii)* Linhas de pesquisa; e *iii)* Estrutura curricular. Quanto às propostas dos programas, averiguamos o item “Histórico e contextualização”. Além disso, fizemos o mapeamento do rol de disciplinas e ementas dos programas.

Os achados empíricos reunidos durante a pesquisa documental foram organizados, lidos e interpretados com base na teoria figuracional de Norbert Elias. Ademais, ao se reportar à prática de investigação científica, Elias (1980) assevera ser indispensável adquirir a compreensão geral das forças que atuam na sociedade, bem como promover um alargamento dos elementos que as constituem, a partir de lócus particulares de investigação. Não por acaso, entende o autor que os fatos sociais são parte de um processo ordenado, sendo a vida social moldada sob a pressão da tradição institucionalizada em determinado contexto social.

O referencial eliasiano é fundante na identificação dos processos sociais baseados nas ações dos indivíduos, nos seus interesses e nas necessidades de orientação que têm uns para com os outros. Ao abordar o alargamento das relações humanas, pelo qual as pessoas se tornam cada vez mais funcionalmente dependentes umas das outras, Elias (1980, p. 73) assevera que “as cadeias de interdependência alargam-se e tornam-se consequentemente mais opacas e mais incontrolláveis [...]”.

Por isso mesmo, as tensões e os conflitos imbricam-se aos processos sociais e vinculam-se à rivalidade entre grupos interdependentes, que buscam meios para garantir e satisfazer suas necessidades. Essas tensões e esses conflitos, por sua vez, podem ser percebidos no cotidiano dos

programas de pós-graduação em Educação Física, quando da deliberação de atos e decisões dos sujeitos a ele vinculados, tal como aprofundaremos na sequência.

### Os achados empíricos da pesquisa

Como parte inicial da análise, convém nos centrarmos no processo de criação dos dois programas de pós-graduação em Educação Física que constituíram o foco da pesquisa. Os cursos de doutorado foram criados somente após a consolidação dos cursos de mestrado, pois, para a implantação do doutorado, os programas precisaram ampliar o credenciamento de professores, expandir a produção científica do corpo docente e discente vinculado, melhorar a infraestrutura, bem como fortalecer os trabalhos desenvolvidos nos projetos de pesquisas.

A proposta do PPGEDF foi elaborada em 1998, e em 2002 o curso de mestrado foi aprovado pela Capes e implantado. No ano de 2007, o curso de doutorado foi aprovado, tendo o início das suas atividades no ano seguinte. No que se refere ao PEF/UEM-UEL, a elaboração da proposta se iniciou no ano de 2004, e em 2005 o programa foi aprovado pela Capes e o mestrado implantado. Em 2010, o curso de doutorado foi aprovado, sendo implantado no ano seguinte.

Foi possível observar que os objetivos indicados pelos dois cursos têm como perspectiva a qualificação tanto para a pesquisa quanto para a docência. Em que pese as particularidades dos programas, a pesquisa e a produção de conhecimentos são elementos em destaque nos objetivos, condição que pode se relacionar ao fato de a Educação Física, assim como outras áreas do conhecimento, buscar, por meio daquelas, recursos para conquistar visibilidade e reconhecimento na academia (Manoel; Carvalho, 2011; Silva; Gonçalves-Silva; Moreira, 2014). No entanto, a pós-graduação precisa qualificar os sujeitos para que produzam conhecimentos que, de fato, contribuam para o crescimento e a consolidação dessas diferentes áreas (Tani, 2016).

Esses primeiros indícios aguçaram algumas reflexões: Quais forças coercitivas instituídas na configuração da pós-graduação *stricto sensu* revelam a pesquisa e a produção científica como um amuleto para o reconhecimento da área na academia? Os benefícios proporcionados pelo reconhecimento acadêmico-científico impactam tomada de decisão dos sujeitos no tocante ao direcionamento da formação no domínio *stricto sensu*?

No intuito de lançar luz a essas questões e de somar elementos teóricos ao entendimento da configuração da pós-graduação em análise, convém mobilizar o referencial teórico de Elias. Ademais, essa teoria nos auxilia na compreensão de que nenhuma estrutura social pode ser lida desconexa da ação social, já que ambas estão imbricadas e ajudam a promover uma leitura mais global das relações estabelecidas entre os indivíduos, em determinado espaço social. Assim, a partir da teoria figuracional, podemos afirmar que

“as sociedades são redes de seres humanos, não um emaranhado de ações incorpóreas” (Elias, 2006, p. 156).

Na pós-graduação brasileira, os conhecimentos são organizados em áreas de concentração e linhas de pesquisa. A produção investigativa dos pesquisadores situa-se nesses núcleos temáticos. Erdmann e Lanzoni (2008) explicam que uma área de concentração é um espaço demarcado por ramos específicos de conhecimentos, atividades e competências. Por isso, essa área precisa atender o conjunto de conhecimentos ofertados no curso e se sustenta por um domínio temático mais amplo, conformando linhas de pesquisa que o atendam.

As linhas de pesquisa indicam os rumos daquilo que vem sendo investigado, oferecem sustentação teórica para o estabelecimento dos procedimentos adequados para o tratamento de um objeto, bem como limitam as fronteiras de um campo de estudo. Por esses aspectos, as linhas de pesquisa dão ideia da produção circunscrita em um contexto temático ou teórico (Borges-Andrade, 2003; Erdmann *et al.* 2010).

Com essa lógica em mente, avançamos no mapeamento dos programas do ponto de vista das suas áreas de concentração e linhas de pesquisas. Nesse percurso, identificamos que o PPGEDF contempla a área de concentração de Exercício e Esporte, com duas linhas de pesquisa provenientes das Ciências Naturais: Atividade física e saúde e Desempenho esportivo; e uma linha de pesquisa oriunda das Ciências Sociais e Humanas: Esporte, lazer e sociedade.

Já o PEF/UEM-UEL contempla a área de concentração de Desempenho Humano e Atividade Física, com três linhas de pesquisa que remetem às Ciências Naturais: Atividade física relacionada à saúde, Ajustes e respostas fisiológicas e metabólicas ao exercício físico e Fatores psicossociais e motores relacionados ao desempenho humano; e a área de Práticas Sociais em Educação Física, com outras duas linhas de pesquisa que remetem às Ciências Sociais e Humanas: Práticas, políticas e produção de conhecimento em Educação Física e Trabalho e formação em Educação Física.

Uma retomada preliminar do quantitativo de áreas de concentração e linhas de pesquisa dá pistas do agrupamento da produção de conhecimento que vem sendo veiculada em cada um dos cursos. Nota-se maior vínculo com a produção de conhecimento oriunda das Ciências Naturais do que com a das Ciências Sociais e Humanas. Esse agrupamento de temas, além de sugerir os focos específicos de interesse de produção científica do coletivo de docentes, indica os espaços em que tendem a investir seus esforços investigativos.

O vínculo tradicional da Educação Física com as Ciências Naturais foi tratado em pesquisa de Manoel e Carvalho (2011). O estudo mapeou as áreas de concentração de 21 programas de pós-graduação em Educação Física recomendados pela Capes até o ano de 2009, sendo definidas pelas subáreas biodinâmica, sociocultural e pedagógica.

Os autores supracitados enfatizam que “a biodinâmica sobressai-se pela dimensão do corpo docente e pela quantidade de linhas e projetos de pesquisa, sempre mais numerosos em comparação com as subáreas sociocultural e pedagógica” (Manoel; Carvalho, 2011, p. 381). Tecem, ainda,

críticas a essa configuração, que, para eles, tem relação com a maior entrada de artigos da subárea biodinâmica em periódicos bem qualificados na Educação Física e há um maior número de revistas no Qualis Capes da área que tem escopo vinculado à biodinâmica.

Soma-se a esse cenário um documento elaborado a partir de fórum realizado por pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica da Educação Física nos anos de 2014-2015, o qual expõe que, embora tenha crescido aproximadamente 33%, de 2006 a 2012, o número de programas recomendados na área, as subáreas sociocultural e pedagógica diminuíram 8% e 4% nesse mesmo período. Em contrapartida, a subárea biodinâmica detém mais de 70% da totalidade dos cursos de pós-graduação vinculados à área, de modo que os pesquisadores que participaram desse fórum manifestaram preocupação com a extinção gradual das subáreas sociocultural e pedagógica desse nível de ensino (Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica, [2015]).

O domínio empírico desta pesquisa sugere o projeto de formação vinculado às Ciências Naturais mais fortalecido do que aquele que contempla as Ciências Sociais e Humanas. Dessa configuração, emanaram outras inquietações: Como isso se explica? Quais as forças compulsivas que atuam sobre a configuração da pós-graduação no Brasil? Quais as razões do tensionamento “Ciências Humanas *versus* Ciências Naturais” na área da Educação Física? Convém lembrar que a polarização entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais reflete em muitas discordâncias e pouco diálogo entre os pesquisadores da Educação Física e tem demonstrado não contribuir para a consolidação da área (Souza; Sanchez Gamboa, 2009).

Analisando tais questões com base em Elias (2006), fica a sensação de que o que baliza o entendimento do projeto de formação *stricto sensu* em Educação Física no estado do Paraná, exposto nos documentos que contêm as normativas internas de cada curso, é a configuração específica de sujeitos e as interdependências formadas que os conectam uns aos outros. Ademais, Elias (2006, p. 26) pontua que “seres humanos singulares convivem uns com os outros em figurações determinadas. Os seres humanos singulares se transformam. As figurações que eles formam uns com os outros também se transformam”.

Nessa esteira, visualizamos que a configuração dos projetos de formação em Educação Física coaduna com a coerção exercida por essa configuração e com a posição que as pessoas ocupam no domínio da pós-graduação. Por trás das informações contidas nos documentos, existem pessoas que, dotadas de necessidades e intencionalidades reveladas pelo contexto social do qual fazem parte, deliberam sobre atos e decisões, articulam-se com os pares, convergem e divergem em suas formas de pensar e agir e vivem situações de tensões e conflitos.

Elias (1980) nos direciona para a percepção de que as estruturas sociais se movimentam pela dinâmica de poder. Como a relação de poder é vivida pelos sujeitos, eles sentem a necessidade de organizar estratégias e tomar decisões durante sua participação, ou seja, são direcionados a mobilizarem ações para se unir a outros sujeitos (jogadores) que estão na mesma condição para tentarem sobrepujar determinada estrutura. Sendo



assim, no jogo da pós-graduação, o processo formativo ganha características peculiares.

Convém destacar que, desde a década de 1990, as exigências de produção docente e discente estão sendo implantadas e legitimadas no País (Moraes; Azevedo; Catani, 2014). Em 1998, por exemplo, a avaliação da pós-graduação passa a mensurar, com vistas à internacionalização, o quantitativo de artigos científicos publicados em periódicos com alto fator de impacto (Manoel; Carvalho, 2011). Trata-se, outrossim, de um jogo com regras datadas, mas que por ser dinâmico e construído socialmente possui caráter de reversibilidade. Sobre esses ímpetus configuracionais, assegura Elias (2006, p. 28, grifo do autor) que, “diferentemente do processo biológico de *evolução*, os processos sociais são reversíveis. Surto em uma direção podem dar lugar a surtos contrários e ambos podem ocorrer simultaneamente”.

O sociólogo lembra que as relações de poder são indispensáveis na determinação dos estágios de um processo social, pois podem favorecer algumas posições sociais e desfavorecer outras. No caso do processo formativo *stricto sensu*, há indícios de que a qualificação para a pesquisa ocupa um lugar de destaque na hierarquia das prioridades dessa formação.

Para esse debate, vale referir que a Capes avalia a quantidade, a qualidade e a divulgação da produção intelectual do corpo discente, conforme identificado na Portaria nº 59, de 22 de março de 2017. Por isso, o envolvimento dos alunos com a produção científica é um dos aspectos a serem considerados para o atendimento das exigências apresentadas por essa instituição. A exemplo disso, os docentes e os discentes vinculados à pós-graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, têm trabalhado na divulgação dos resultados de suas pesquisas, com o intuito de dar visibilidade ao programa (Miranda; Bomfim; Silva, 2012). De tal modo, o engajamento do futuro mestre ou doutor na produção de conhecimentos é considerado um catalisador de desenvolvimento da área (Kokubun, 2003).

Por sinal, ao problematizarem o processo formativo presente na área 21 da Capes em que se insere a Educação Física, Silva e Pires (2014) apontam para a rigidez do modelo atual de classificação dos programas, o qual impacta, sobremaneira, o trabalho dos pesquisadores. Argumentam, além disso, que “[...] o Qualis/Capes tornou-se o principal parâmetro para docentes e discentes de pós-graduação em relação à escolha de onde irão escoar sua produção, isto é, para quê revistas enviarão seus artigos” (Silva; Pires, 2014, p. 785). De fato, a soma de artigos científicos constitui um tipo específico de capital para os pesquisadores, uma das razões pelas quais entendem valer a pena jogar (Silva; Gonçalves-Silva; Moreira, 2014).

A impressão que se tem é que os pesquisadores da Educação Física estão se preocupando demasiadamente com o reconhecimento acadêmico e pouco com a efetiva contribuição dessa produção. Esse é um fato que merece atenção, pois se trata de uma área ainda incipiente, que carece de uma produção científica que colabore para seu avanço como área de conhecimento (Tani, 2016).

Mais elementos à compreensão desse jogo são trazidos quando nos atentamos para a estrutura curricular dos dois programas de pós-graduação em análise. No caso do PPGEDF, as disciplinas são qualificadas como de domínio conexo ou específico e como obrigatórias ou optativas. Verificamos que o programa exige a integralização de 28 créditos para o curso de mestrado e de 42 créditos para o curso de doutorado. Parte desses créditos são adquiridos pela integralização das disciplinas de caráter optativo e outra parte com a defesa da dissertação ou da tese. Aos discentes bolsistas é obrigatória a integralização da disciplina de Prática de Docência, a qual corresponde a 60 horas/aula e equivale a quatro créditos.

Adicionalmente, verificamos no 15º artigo do regulamento interno a indicação de que “o Colegiado do Programa poderá atribuir créditos a estudos não previstos na estrutura curricular [...]” (UFPR, [2013], p. 5). Nesse caso, os aludidos créditos poderão ser obtidos pela disciplina de Produção de Artigo Científico, que computa quatro créditos por publicação, sendo que os alunos de mestrado poderão integralizar quatro e os alunos de doutorado até oito créditos. Para tanto, as publicações devem corresponder aos estratos B1, A2 ou A1 e são validadas a partir de carta de aceite e/ou da cópia da publicação. Essas informações dão pistas sobre a hierarquia de prioridades que orienta o projeto formativo desse programa.

Nesse percurso investigativo, pudemos constatar também que, do total de 48 disciplinas ofertadas no PPGEDF, 27 mobilizam conhecimentos provenientes das Ciências Naturais e 15 das Ciências Sociais e Humanas; 2 disciplinas são de caráter obrigatório, especificamente as de Metodologia da Pesquisa Científica Qualitativa e Metodologia da Pesquisa Científica Quantitativa, sendo exigido que o pós-graduando curse uma delas; e 4 disciplinas estão sob a responsabilidade do orientador: Prática Docente no Ensino Superior, Produção de Artigo Científico, Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado.

A partir da compilação desses dados, é possível referir que na estrutura formativa do PPGEDF o projeto de formação que remete às Ciências Naturais tem maior proeminência em relação ao que contempla as Ciências Sociais e Humanas. Outro dado analisado é que o programa não oferta outra disciplina que discuta a qualificação para o ensino, além da Prática de Docência, de caráter não obrigatório.

Em contrapartida, as disciplinas que discutem a pesquisa aparecem mais presentes na formação dos pós-graduandos. Observa-se uma carência de disciplinas que abordem mais profundamente as questões de epistemologia, tal como defende Lara (2013) e reforçam os achados de Furtado e Naman (2014), ao destacarem o fato de esse programa não ofertar disciplinas que discutam os fundamentos epistemológicos da ciência.

Essa dinâmica explicitada, ao ser apreciada pela ótica configuracional, remete às seguintes inquietações: Quais são as coerções deflagradas no interior da configuração da pós-graduação que levam os sujeitos a destacarem o projeto de formação vinculado às Ciências Naturais? O que move os indivíduos a direcionarem o processo formativo baseando-se em certas prioridades?

No propósito de lançar luz a essas questões, é oportuno recuperar Elias (2006), quando discute que um surto de integração dos seres humanos em uma determinada direção passa por uma série de tensões e conflitos particulares. Essas lutas de poder não são acidentais, mas coadunam com o movimento voltado à maior interdependência entre as partes. Nas palavras do sociólogo, “a disputa pode resultar, depois de muitos testes de força, numa fusão. Ou pode levar ao completo desaparecimento de um grupo, na nova unidade derivada do embate” (Elias, 2006, p. 159).

Há indícios para acreditarmos que isso provavelmente tenha ocorrido ou esteja ocorrendo no caso da pós-graduação em Educação Física no Brasil, uma vez que os grupos antagônicos são tão interdependentes que acabam operando dentro de uma mesma lógica, ao ponto que, aqueles que monopolizam as ferramentas para fazer uma análise crítica e competente do sistema, muitas vezes não conseguem objetivar suas próprias posições na balança de poder por falta de um distanciamento emocional do jogo ou por conservarem uma imagem abalada deste.

Soma-se a esse cenário de tensões a própria falta de correspondência entre o que dispõe o documento da área 21 da Capes, ao indicar que os programas de mestrado e doutorado devem proporcionar uma “[...] sólida formação didático-pedagógica e científica (bases epistemológicas, metodologia da pesquisa, didática do magistério superior, estatística, entre outras)” (Brasil. Capes, 2017b, p. 40), e a realidade da pós-graduação em Educação Física – ao menos do ponto de vista da realidade empírica investigada.

Ao realizarmos uma análise mais circunstanciada da estrutura curricular do PEF/UEM-UEL, é possível entrever alguns desses potenciais descompassos. Nesse programa, 48 disciplinas são ofertadas, sendo 26 da área de concentração de Desempenho Humano e Atividade Física, 7 de Práticas Sociais e 15 de núcleo comum. Isso indica que não há equilíbrio na oferta de disciplinas nas duas áreas de concentração do PEF/UEM-UEL, com predomínio daquelas relacionadas às Ciências Biológicas.

Uma das possíveis explicações para isso talvez seja o fato de que a busca por reconhecimento acadêmico-científico na hierarquia da ciência tem sido somada à visibilidade que a biodinâmica potencialmente desfruta no âmbito das Ciências Naturais, uma vez que, ao apresentar condições mais tangíveis em escoar a produção científica dos pesquisadores em periódicos com alto fator de impacto, fortalece a estratégia dos programas que apostam suas fichas na internacionalização (Manoel; Carvalho, 2011).

Há um empenho acentuado dos pesquisadores formados pela pós-graduação em publicar artigos em periódicos com alto fator de impacto, faltando se atentarem para a especificidade e a pertinência do conhecimento produzido para a área a qual pertencem. Por isso, é urgente uma correção de rota na formação no nível *stricto sensu*, no sentido de formar indivíduos que se comprometam com o desenvolvimento da pós-graduação (Tani, 2016).

Avançando na análise e adentrando o rol dos componentes curriculares que compõem o núcleo comum no PEF/UEM-UEL, temos que as ementas abrangem conhecimentos relativos ao uso de estatística, métodos e técnicas

de pesquisa, docência no ensino superior, atividades de pesquisa e de orientação, atividades correlatas ao estágio de docência e epistemologia da ciência. Nesse agrupamento, apresenta-se a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que direciona discussões sobre o exercício da docência. Assim, há indícios de que esse conhecimento é considerado no programa.

Entretanto, como a disciplina não assume caráter obrigatório, fica a critério do pós-graduando e do orientador decidirem sobre seu cumprimento. De igual modo, a disciplina de Estudos Independentes, que possibilita ao discente obter dois créditos com a publicação de pesquisas científicas, indica que, assim como no PPGEDF, se destacam os conhecimentos que discutem a pesquisa.

Vale lembrar que a Capes apresenta como finalidades para a formação em nível *stricto sensu* tanto a qualificação para a pesquisa quanto a preparação para a docência. Ao tratar desse processo formativo, Tani (2016) discute a relevância de os programas de pós-graduação ofertarem disciplinas e outras oportunidades para que os futuros docentes aperfeiçoem suas competências didático-pedagógicas.

Além disso, entende ser imperioso o envolvimento desses indivíduos com a produção de conhecimento. Mas o que tem desencadeado a polaridade existente entre pesquisa e docência? Uma possibilidade de resposta para essa pergunta se estabelece quando, ao revisitarmos a teoria de Elias, percebemos que o poder como elemento mediador da dinâmica configuracional move as pessoas a externalizarem suas decisões e ações de forma abrupta e unilateral, sem terem plena consciência disso. Ademais, Elias (1980) elucida o fato de muitas vezes a consciência dessa disputa de forças ser suprimida na reflexão das relações humanas.

É o que parece acontecer no jogo da pós-graduação, em que a falta de distanciamento emocional dos jogadores da partida os impede de assumirem posições mais relacionais e faz com que adotem posições extremistas, na intenção de sobrepujar essa estrutura e seus potenciais rivais. São posicionamentos conflitantes que impactam decisivamente na organização curricular dos cursos e, portanto, na formação direcionada aos pós-graduandos.

Segundo Elias (2005), as diferenças de poder são dinâmicas e podem ser maiores ou menores dependendo do nível de interdependência funcional estabelecido entre as pessoas em um jogo. Afirma ainda o autor que “[...] o poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não, é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas” (Elias, 1980, p. 81).

Com essa visão relacional sobre o poder em mente, perseguimos mais pistas para compreender a trama configuracional em tela. Dessa vez, revisitamos os critérios estabelecidos pelos programas em questão para o cumprimento do estágio de docência. No regulamento do PPGEDF, o item “Da prática de docência” detalha esses critérios. O estágio de docência faz parte do núcleo de disciplinas do programa, sendo obrigatório para os

alunos bolsistas. Além disso, no regulamento do PPGEDF, o artigo 19, inciso VII, expõe que os “alunos que tenham vínculo profissional vigente superior a dois anos no magistério superior terão os créditos validados pelo Colegiado do Programa, mediante documentos comprobatórios”. (UFPR, [2013], p. 7).

Já o regulamento do PEF/UEM-UEL não contempla um item específico sobre o estágio de docência, mas indica os seguintes critérios para o cumprimento dessa atividade: equivale a dois créditos para o curso de mestrado e até quatro créditos para o curso de doutorado, sendo obrigatório para bolsistas.

Essas especificações acumuladas nos dois cursos permitem afirmar que o estágio de docência é um componente curricular integrante da formação na pós-graduação no Paraná. Os referidos cursos atendem o estabelecido pelas agências de fomento, especificamente a Portaria da Capes nº 76, que em seu artigo 18 expressa que “[...] o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social [...]” (Brasil. Capes, 2010b, p. 32). Por conseguinte, o inciso VII do aludido documento indica que, se comprovadas as atividades de docência, os pós-graduandos estarão dispensados do estágio.

Em outras palavras, embora a portaria da Capes reconheça o estágio de docência como espaço formativo, ele não é componente obrigatório para todos os pós-graduandos. Cabe notar que os cursos aqui revisitados seguem a rigor essa recomendação e na prática esse componente curricular integrará a formação dos discentes que contam com bolsas.

Ante isso, alguns autores tecem críticas ao atual formato do estágio de docência indicado pela Capes, na defesa de que essa atividade não é dispensável do processo formativo, por ser um momento oportuno para o pós-graduando aprimorar seus conhecimentos e suas habilidades sobre o exercício da docência no ensino superior (Pereira; Medeiros, 2011; Moreira; Tojal, 2013).

Tais enfrentamentos são constitutivos da dinâmica configuracional da pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, dando indícios das especificidades dos grupos que a integram. Ademais, os achados sugerem relações duradouras em termos das alianças e das não alianças estabelecidas entre os indivíduos que participam desse jogo configuracional.

Por sinal, essa disputa de forças é uma situação básica, percebida sempre que dois ou mais indivíduos se relacionam (Elias, 1980). Nesse caso, só podemos interpretar e explicar as ações de cada um dos grupos constituídos se nos valermos das forças coercitivas que um exerce sobre o outro. Se nossa análise estiver correta, isso é instrutivo para pensar o jogo da pós-graduação no Brasil, em especial na área da Educação Física, uma vez que determinado grupo que participa do jogo, por apresentar maior potencial de poder, pode orientar mais as decisões do outro grupo.

## Conclusões

A mobilização do arcabouço teórico de Elias para subsidiar a leitura e a interpretação do domínio empírico da pesquisa nos permitiu entender mais a rigor a configuração do projeto formativo *stricto sensu* em Educação Física, tomando como exemplo o estado do Paraná.

Os atos dos sujeitos que integram os programas, num primeiro momento, podem parecer cálculos deliberadamente individuais e ações desconectadas, mas não são, uma vez que esse jogo configuracional de relações de poder constrói uma perspectiva de interações dentro dessa configuração que exerce coerções sobre a tomada de decisão dos sujeitos. Elias (1980, p. 79) afirma que “[...] só podemos compreender muitos aspectos dos comportamentos ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros”.

Com essa análise documental, tivemos a possibilidade de transparecer alguns níveis de poder existentes na configuração da esfera *stricto sensu* em Educação Física. Nesse sentido, percebemos que há dois projetos de formação concorrentes em ambos os programas pesquisados. A partir do sistema de coerção revelado na configuração, os grupos constituídos disputam as prioridades estabelecidas para o direcionamento da formação em voga.

Direcionamento esse que perpassa o projeto de formação e a produção de conhecimentos vinculados às Ciências Naturais *versus* o projeto de formação e a produção de conhecimentos contemplados pelas Ciências Sociais e Humanas; atravessa a perspectiva que situa a instrumentalização para a pesquisa como elemento valorativo *versus* a que prestigia a formação para a docência. O projeto formativo vinculado às Ciências Biológicas se apresenta mais fortalecido do que o contemplado pelas Ciências Sociais e Humanas, ao passo que a qualificação para a pesquisa é um conhecimento que se destaca em relação à qualificação para a docência.

Para além disso, os achados da pesquisa somados à perspectiva analítica relacional que buscamos traçar com os subsídios do referencial eliasiano emanaram reflexões conclusivas. É possível esquadrihar um terceiro caminho aos impasses evidenciados? É possível vislumbrar outras possibilidades, para além dos excessos praticados pelos grupos constituídos? Esses excessos, na disputa por uma posição privilegiada no jogo, impedem os sujeitos de se afastarem emocionalmente deste e de pensarem num processo formativo mais amplo. Talvez uma orientação mais realista para essa configuração e que cause menos tensionamentos, conflitos e desgastes emocionais aos sujeitos resida em uma perspectiva de conciliação entre as duas lógicas apresentadas. Por isso, parece-nos que conciliar a formação para pesquisa com a formação para docência pode ser uma saída promissora para restabelecer os diálogos em uma profissão tão cindida e atravessada por conflitos e falsas antinomias como a Educação Física.

---

## Referências

ALTHAUS, M. T. M. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. *Teoria e Prática da Educação*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 101-106, jan./abr. 2004.

BETTI, M. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da Filosofia da Ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-97, jul./set. 2005.

BORGES-ANDRADE, J. E. Em busca do conceito de linha de pesquisa. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 157-170, 2003.

BRACHT, V. *Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2011-2020*. Brasília, 2010a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 abr. 2010b. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 59, de 22 de março de 2017. Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 mar. 2017a. Seção 1, p. 51.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Relatório de avaliação: Educação Física*. Brasília, 2017b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-EDUCACAO-FISICA-quadrienal.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980.

ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2005.

ELIAS, N. *Escritos & ensaios*. Organização e apresentação de Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. (Estado, Processo, Opinião Pública, 1).

ERDMANN, A. L.; LANZONI, G. M. M. Características dos grupos de pesquisa da enfermagem brasileira certificados pelo CNPq de 2005 a 2007. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 12, p. 316-222, 2008.

ERDMANN, A. L. et al. Vislumbrando o significado da iniciação científica a partir do graduando de enfermagem. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 26-32, 2010.

FERNANDES, C. M. B. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 177-182, ago. 2001.

FERNANDES, E. F. et al. Panorama do fenômeno da evasão discente na pós-graduação: uma análise a partir do Geocapes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17., 2017, Mar del Plata, Argentina. *Anais...* [S. l]: UFSC, 2017.

FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA. *Cenários de um descompasso da pós-graduação em Educação Física e demandas encaminhadas à Capes*. [2015]. Disponível em: <[http://www.cbce.org.br/upload/files/cenarios\\_descompasso\\_pos\\_ef\\_demandas\\_capes.pdf](http://www.cbce.org.br/upload/files/cenarios_descompasso_pos_ef_demandas_capes.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2020.

FURTADO, H. L.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da pós-graduação no Brasil. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 15-23, jan./abr. 2014.

FURTADO, H. L.; NAMAN, M. Formação do pesquisador em Educação Física: análises epistemológicas. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 751-765, jul./set. 2014.

ISAÍÁ, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-60, jan./jun. 2008.

KOKUBUN, E. Pós-graduação em Educação Física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 9-26, 2003.

LARA, L. M. Epistemologia, Educação Física e pós-graduação: entre incômodos e (des)construções da atividade epistemológica em uma realidade local. In: GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; VELOZO, E. L. (Orgs.). *Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 71-105.



LOVISOLO, H. Pós-graduação e Educação Física: paradoxos, tensões e diálogos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 11-21, 1998.

MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. Pós-graduação na Educação Física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago. 2011.

MIRANDA, M. L. J.; BOMFIM, A. B. C.; SILVA, S. A. P. S. Programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu - SP. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Pelotas, v. 17, n. 5, p. 341-346, out. 2012.

MORAES, K. N.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. A produção do conhecimento no contexto das políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/1996: uma síntese. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 8, n. 1, p. 119-132, 2014.

MOREIRA, E. C.; TOJAL, J. B. A. G. Prioridades dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física: a visão dos egressos. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 161-178, jan./mar. 2013.

NUNES, S. I. *Docência universitária em Educação Física: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico*. 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

PEREIRA, É. F.; MEDEIROS, C. C. C. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 165-183, out./dez. 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, J. V. P.; GONÇALVES-SILVA, L. L.; MOREIRA, W. W. Produtivismo na pós-graduação: nada é tão ruim, que não possa piorar: é chegada a vez dos orientandos! *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1423-1445, out./dez. 2014.

SILVA, M. R.; PIRES, G. L. Motrivivência, 25: registros de uma trajetória, perspectivas de continuidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 36, n. 4, p. 780-789, 2014.

SOUZA, J. P. M.; SANCHEZ GAMBOA, S. A. Educação Física como ciência da prática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. *Anais...* Salvador: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009.

TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50, dez. 1996.

TANI, G. Pós-graduação em Educação Física: crescimento e correção da rota. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). *Educação Física e esporte no século XXI*. Campinas: Papirus, 2016. p. 153-171.

TURNES, L. *Pesquisa e pós-graduação: um estudo de caso sobre os usos das tecnologias por parte de doutorandos do PPGE/UFSC*. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). *Regulamento interno: programa de pós-graduação em Educação Física*. [2013]. Disponível em: <<http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Regulamento%20PGEDF%2005%20DE%20AGOSTO%20DE%202013.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

---

Recebido em 14 de março de 2019.

Aprovado em 8 de outubro de 2019.

