



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GERADO PELAS DISSERTAÇÕES E TESES DE DOCENTES DA
FEFF-UFAM: 1981 a 2014**

SHEILA MOURA DO AMARAL

Manaus

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

SHEILA MOURA DO AMARAL

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GERADO PELAS DISSERTAÇÕES E TESES DE DOCENTES DA
FEFF-UFAM: 1981 a 2014

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade de Federal do Amazonas (PPGSCA/UFAM) como requisito para a obtenção do título de Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia, sob a orientação da Profa. Dra. Artemis de Araújo Soares e Coorientação da Profa. Dra. Rita Maria dos Santos Puga Barbosa.

Manaus

2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A485p Amaral., Sheila Moura do
A produção do conhecimento em Educação Física gerado pelas
dissertações e teses de docentes da FEFF-UFAM: 1981 a 2014. /
Sheila Moura do Amaral.. 2019
173 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Artemis de Araújo Soares.
Orientador: Rita Maria dos Santos Puga Barbosa
Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Produção do conhecimento. 2. Educação Física. 3. Pós-
Graduação. 4. Docentes. I. Soares., Artemis de Araújo II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

SHEILA MOURA DO AMARAL

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA GERADO PELAS
DISSERTAÇÕES E TESES DE DOCENTES DA FEFF-UFAM: 1981 a 2014**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Rita Maria dos Santos Puga Barbosa (Presidente)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Dr. Sílvio Ancisar Sánchez Gamboa (Membro)
Professor Visitante da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Dr. Afonso Celso Brandão Nina (Membro)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Dra. Neiza Teixeira (Membro)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Dr. Almir Liberato da Silva (Membro)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

*Dedico a minha filha querida, Ananda Amaral, que
de tão pequena se fez grande sendo generosa,
prestativa e tolerante nas horas em que não
podíamos brincar.*

AGRADECIMENTOS

Essa foi uma jornada longa cercada de momentos difíceis e muitas vezes de total solidão, mas tenho consciência que só cheguei ao final porque nunca estive sozinha, por isso inicialmente agradeço a Deus pela sua bondade e benevolência infinita para comigo.

A minha Orientadora Dra. Artemis de Araújo Soares a quem nutro admiração e respeito pelo dinamismo como dirige suas atividades acadêmicas, estando sempre à frente de seu tempo, pela energia e disposição na condução de suas orientações e pela relevância incondicional que tem para a Educação Física no Amazonas.

A minha Coorientadora Dra. Rita Maria dos Santos Puga Barbosa, a quem serei sempre grata pelo incentivo e orientação no meu percurso acadêmico, fazendo-me acreditar que poderia chegar até aqui. Além do respeito e admiração pelo brilhante trabalho que desenvolveu na FEEF, deixando seu legado no campo de estudos com idosos no Amazonas.

Ao meu companheiro Nilton Cesar Ferst, por ter compartilhado meu malabarismo em dar conta do trabalho das atividades acadêmicas e do cotidiano familiar.

Aos meus familiares, em especial minha querida mãe, irmãos e sobrinhos, por entenderem o que não tinha desculpas, minha ausência nos momentos que também eram importantes para eles.

Aos meus amigos (as), pelo sentimento que nos mantém juntos, quer seja amor, confiança ou mesmo diferenças, agradeço o incentivo, pois todos vocês foram fundamentais nesse processo. Em especial a Ewerton Almeida pelo auxílio nas horas de trabalho; Leudes Soares; André Pinto; Gleiser Barbosa; Cíntia Melo; Tanner Teixeira; Lilian Valente; Lúcio Fernandes; Fernando Melo; Ely Luccas; Gisele Almeida e Pedro Alex,

*Aos professores (as) do Programa Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA pela dedicação
que dispõem nos estudos interdisciplinares na Amazônia.*

*À Semed por ter oportunizado a bolsa de estudo em uma região onde as dificuldades em
alcançar a formação Stricto Sensu são enormes, principalmente na área de Educação Física,
que ainda não alcançou esse nível de estudo no Amazonas.*

Quando nada parece dar certo, vou ver o cortador de pedras martelando sua rocha, talvez cem vezes, sem que uma única rachadura apareça. Mas, na centésima primeira martelada a pedra se abre em duas, e eu sei que não foi aquela que conseguiu isso, mas todas as que vieram antes (JACOB RIIS).

RESUMO

O estudo trata de uma pesquisa doutoral com objetivo central de investigar a produção do conhecimento gerado pelas dissertações e teses de docentes da FEEF-UFAM. O percurso metodológico se configurou por um estudo de caso, com cunho exploratório descritivo e como procedimento, a análise bibliográfica e documental, além do uso do “esquema paradigmático ou matriz epistemológica”, um instrumento de pesquisa projetado para avaliar produção científica, com a combinação da técnica qualitativa e quantitativa utilizadas de forma complementar. As fontes foram constituídas pelas dissertações e teses dos docentes produzidas entre 1981 a 2014, bem como seus *currículos lattes*. As informações foram identificadas e analisadas através de fichamentos, formulários e tabulações estatísticas. Os resultados identificaram 33 dissertações e 18 teses, destacando-se o Sudeste como a região de maior realização dos estudos. As áreas temáticas dos estudos com maior destaque foi treinamento desportivo, no mestrado (39,39%) e, no doutorado, treinamento desportivo, Inclusão e diferença, com (22,23%). As problemáticas regionais foram destacadas com maior interesse nos estudos dos docentes, havendo no mestrado 22 (69,69%) no estado do Amazonas e no doutorado 9 (50%) também no Amazonas, esses indicadores denotam a relação das pesquisas com a identidade local e também com o desafio do pesquisador em traçar ações determinantes que se revertam em melhorias sociais. O instrumento de pesquisa mais utilizado pelos pesquisadores foram os testes, tanto no mestrado (48,7%) como no doutorado (30,4%). A pesquisa descritiva prevaleceu no mestrado com (29,4%) e doutorado (26,3%). As técnicas utilizadas foram de caráter quantitativo em ambos, mestrado (69,69%) e doutorado (44,44%). Sobre a abordagem epistemológica utilizada o predomínio foi da tendência empírico-analítico, mestrado (78,78%) e doutorado (61,11%). Os resultados indicam que os estudos evoluíram e acompanharam as tendências da EF no Brasil, no entanto, com raízes calcadas nas bases das ciências biológicas e nos aspectos tecnicistas. Concernente aos impactos nas demandas regionais os resultados apontam que mesmo em condições adversas houve sensíveis impactos oriundos das produções dos docentes da FEEF-UFAM no Amazonas.

Palavras-Chave: Produção do Conhecimento. Educação Física. Docentes. Pós-Graduação.

ABSTRACT

The study deals with a doctoral research with a central objective of investigating the production of the knowledge generated by the dissertations and theses of professors of FEEF-UFAM. The methodological course was configured by a descriptive exploratory case study and as a procedure, the bibliographical and documentary analysis, besides the use of the "paradigmatic scheme or epistemological matrix", a research instrument designed to evaluate scientific production, with the combination qualitative and quantitative techniques used in a complementary way. The sources were constituted by the dissertations and theses of the teachers produced between 1981 and 2014, as well as their lattes curricula. The information was categorized identified and analyzed through statistical files, forms and tabulations to obtain the critical analysis on the productions. The initial results identified 33 dissertations and 18 theses, highlighting the Southeast as the region with the highest achievement of the studies. Thematic areas of the studies with the most emphasis were sports training, in the master's degree (39.39%) and, in the doctorate, sports training, Inclusion and difference with (22.23%). The regional problems were highlighted with greater interest in the studies of the teachers, 22 (69.69%) in the state of Amazonas and in the doctorate 9 (50%) also in Amazonas. These indicators denote the relationship of research with local identity and also with the researcher's challenge in tracing decisive actions that lead to improvements social rights. The most used research instrument was the tests, both in the masters (48.7%) and in the doctorate (30.4%). The descriptive research prevailed in the master's degree with (29.4%) and doctorate (26.3%). The techniques used were quantitative in both, masters (69.69%) and PhD (44.44%). On the epistemological approach used the predominance was the empirical analytic tendency, master (78.78%) and doctoral (61.11%). The results indicate that the studies evolved and followed the trends of PE in Brazil, however, with roots based on the biological sciences and technical aspects. Concerning the impacts on the regional demands, the results show that even in adverse conditions there were sensitive impacts from FEEF-UFAM teachers' productions in Amazonas.

Key words: Knowledge Production. Physical Education. Teachers. Postgraduate.

LISTA DE SIGLAS

ADEFA – Associação de Deficientes Físicos do Amazonas
ADEME – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Mentais
AMEGAM – Associação de Motricidade e Estudos Gerontológicos do Amazonas
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CATIA – Centro Acadêmico da Terceira Idade Adulta
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONSUNI-UA – Conselho Universitário da Universidade do Amazonas
DA – Dificuldade de Aprendizagem
DEF – Departamento de Educação Física
DESDEF – Desporto para deficientes
EF – Educação Física
EPISTEF – Epistemologia da Educação Física
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEFF – Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau
GTC – Grupo Técnico Consultivo
GTT – Grupo Temático de Trabalho
GTT's – Grupos Temáticos de Trabalhos
ICSEZ – Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia
IES – Instituição do Ensino Superior
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECOMH - Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano
LEDEHU – Laboratórios de Estudo do Desempenho Humano
LEPAF – Laboratório de Educação Física e Atividade Física
P – Pergunta
PIBIC – Programa de Iniciação Científica
PIFPS – Programa Idoso Feliz Participa Sempre
PL – Plataforma Lattes

PPEF – Programa de Pesquisa em Educação Física

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPGEF – Programa de Pós-graduação em Educação Física.

PPGSCA – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia

PROAMDE – Programa de Atividades Motoras para Deficiente

PRODAGIN – Programa de Dança, Atividades Circenses e Ginástica

PRONEURO – Programa de Reabilitação Neurofuncional

R – Resposta

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SNPG – Sistema Nacional de Pós-graduação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDC – Transtorno no Desenvolvimento da Coordenação

TEDE – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

UCB – Universidade Castelo Branco

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRJS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UGF – Universidade Gama Filho

UNB – Universidade Católica de Brasília

UNERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UP – Universidade do Porto

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cursos de pós-graduação stricto sensu segundo regiões – Brasil 1998 e 2011	45
Gráfico 2 – Demonstrativo da distribuição geográfica dos PPGEF do Brasil	58
Gráfico 3 – Distribuição por região nacional e internacional das dissertações dos docentes da FEFF-UFAM: 1981 a 2014	89
Gráfico 4 – Distribuição por região nacional e internacional de teses de docentes da FEFF-UFAM com formação inicial em Educação Física: 1981 a 2014	90
Gráfico 5 – Instituições de realização dos cursos de mestrado dos docentes da FEFF-UFAM	91
Gráfico 6 – Instituições de realização de cursos de doutorado dos docentes da FEFF-UFAM	92
Gráfico 7 – Concentração por áreas de titulação dos professores com mestrado.	94
Gráfico 8 – Concentração de áreas por titulação dos professores com doutorado	97
Gráfico 9 – Áreas temáticas das dissertações	102
Gráfico 10 – Áreas temáticas das teses	104
Gráfico 11 – Instrumentos de pesquisa utilizados no mestrado	114
Gráfico 12 – Instrumentos de pesquisa utilizados no doutorado	115
Gráfico 13 – Tipos de pesquisas utilizadas no mestrado	116
Gráfico 14 – Tipos de pesquisas utilizadas no doutorado	117
Gráfico 15 – Demonstrativo do local de desenvolvimento das pesquisas: mestrado e doutorado	121
Gráfico 16 – Produção do conhecimento: livros, capítulos de livros e artigos	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linhas de estudos do CBCE e seus respectivos temas e ementas	66
Quadro 2 – Técnicas utilizadas nas pesquisas (Visão Geral)	117
Quadro 3 – Resultado do enfoque teórico-metodológico das pesquisas	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A pós-graduação brasileira: estudantes matriculados e graduados por grande área do conhecimento em nível <i>stricto sensu</i>	43
Tabela 2 – Resultados gerais de mestrado e doutorado de docentes FEFF-UFAM com formação inicial em Educação Física: 1981-2014	85
Tabela 3 – Distribuição cronológica de dissertações e teses de docentes da FEFF-UFAM com formação inicial em Educação Física: 1981 a 2014	87
Tabela 4 – Áreas temáticas das teses e dissertações dos docentes FEFF-UFAM	100

SUMÁRIO

1 PREÂMBULO	16
2 CONSTRUCTOS EPISTEMOLÓGICOS	26
2.1 Definições epistemológicas	26
2.2 Paradigmas do conhecimento científico	31
3 A FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	37
3.1 A expansão <i>stricto sensu</i> no Brasil	37
3.2 A formação <i>stricto sensu</i> em Educação Física no Brasil	45
3.3 Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE): nossa entidade maior	61
3.4 Produção do Conhecimento em Educação Física no Brasil	67
4 CAMINHOS ESTRUTURANTES DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA FEFF-UFAM	76
4.1 Um sobrevoo no percurso do Curso de Educação Física no Amazonas ..	76
4.2 Da formação inicial a <i>stricto sensu</i> na FEFF-UFAM	79
4.3 O caráter da Produção <i>Stricto Sensu</i> dos Docentes	83
4.4 As áreas temáticas das teses e dissertações dos docentes	98
5 AVANÇOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA FEFF-UFAM	109
5.1 Resultados dos elementos técnicos e metodológicos das pesquisas produzidas pelos Docentes da FEFF-UFAM	111
5.2 Resultados teórico-epistemológico da produção do conhecimento dos Docentes da FEFF-UFAM	120
5.3 Resultados da produção do conhecimento dos professores da FEFF- UFAM: livros, capítulos de livros e artigos	124
6 CONCLUSÃO	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	144
ANEXOS	152

1 PREÂMBULO

O estudo em pauta trata de uma pesquisa doutoral projetada para investigar sobre “A produção do conhecimento em Educação Física, gerado pelas dissertações e teses de docentes da FEFF-UFAM: 1981 a 2014. A pesquisa se insere na linha 1 do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA-UFAM), que versa sobre processos históricos e socioculturais envolvendo sistemas simbólicos como linguagens, signos, estruturas lógicas manifestações religiosas, artísticas e festivas, bem como as diferenças concernentes aos modos de pensar e interpretar o mundo.

A propositura que fundamenta e justifica o estudo se sustenta, inicialmente, pela escolha de minha formação acadêmica no Curso de Licenciatura plena em Educação Física da UFAM, onde ingressei no ano de 1991. Nesse período fui a primeira bolsista de extensão do Programa de Atividades Motoras para Deficientes-PROAMDE e no projeto de extensão de Ginástica Comunitária.

Perseguindo a ideia de formar o quanto antes para ingressar no mercado de trabalho, finalizei o curso em 1995 e logo em seguida prestei concurso e fui aprovada para lecionar no ensino fundamental nas escolas da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, no entanto, logo estava de volta à UFAM em busca de qualificação em nível *Stricto Sensu* no curso de Ginástica em Educação Física e Cardiologia, oferecido pela Faculdade de Educação Física-UFAM.

Passei a trilhar o caminho da docência no Ensino Superior no ano de 2005, atuando nos Cursos de Educação Física e Pedagogia, em Instituição de ensino privado em Manaus. No ano seguinte (2006) fui aprovada na seleção do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAM, finalizando o curso em 2008.

Com a formação encaminhada e sempre envolvida com a docência e, conseqüentemente, com atividades de orientação acadêmicas interagindo e mediando saberes no universo da formação discente, tanto na Graduação como na Pós-graduação *Lato Sensu*, a necessidade de aprimorar e empreender no campo da pesquisa científica era latente e inevitável, de tal modo que influenciou sobremaneira a busca do meu ingresso no curso de doutoramento.

No entanto, a oportunidade de aproximação com a temática do estudo foi desencadeada a partir de um convite informal recebido da Professora da FEFF-

UFAM, Rita Maria dos Santos Puga Barbosa, para auxiliar no levantamento de uma coleta para compor dados de uma pesquisa nacional sobre a produção do conhecimento científico dos professores de Educação Física da região Norte do Brasil que se denominaria EPISTEF/NORTE.

O estudo tratava de uma pesquisa matricial ampla proposta pelos professores pesquisadores Sílvia Sánchez Gamboa; Márcia Chaves Gamboa e Celi Taffarel, com o intuito em dar continuidade ao desenvolvimento das pesquisas em outros estados brasileiros que desenvolveram “projeto para uma investigação em rede sobre a produção dos mestres e doutores, vinculados a Instituições de Ensino Superior - IES atuantes na região nordeste do Brasil, na área da Educação Física, no período de 1982 a 2014” (Proc. FAPESP, 2012/50019-7). A premissa da pesquisa focava nas problemáticas significativas da produção do conhecimento da Educação Física, e intitulava-se dessa forma como Epistemologia da Educação Física - EPISTEF (CHAVES GAMBOA e SÁNCHEZ GAMBOA, 2009), contando com o fomento da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, financiado pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, com apoio da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Federal de Alagoas - UFAL e Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB.

Pelas Bases nos resultados obtidos na região nordeste e pelos estudos da linha de Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL da Universidade Federal da Bahia - UFBA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação - PAIDEIA da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, o estudo também visava abranger e se ampliar aos estados da região norte do Brasil de modo a consolidar o EPISTEF/NORTE (Proc. CNPq, nº 28/2018).

A inclusão da região Norte ocorreu sob iniciativa da Professora Dra. Artemis Soares no Laboratório de Estudos Socioculturais da FEEF-UFAM, com apoio de professores e alunos de iniciação científica e Projeto de Extensão-PIBEX/UFAM da FEEF-UFAM. Para apresentação dos resultados iniciais da pesquisa em direção ao EPISTEF/NORTE, foram realizadas mostras obtidas no estudo sobre a produção dos professores do Amazonas, segundo orientação dos propositores do Projeto matricial além de palestras e videoconferências proferidas pelos pesquisadores Sílvia Sánchez Gamboa e Márcia Chaves Gamboa (PIBEX, 2015).

Participando de toda a programação e verificando que os resultados iniciais apontaram volumes significativos sobre a produção em Educação Física local, baseados principalmente nas produções dos professores do Curso da FEEF-UFAM, e visualizando o quanto se fazia necessário pesquisas nessa temática, surgiu o intuito instigante de pesquisar profundamente sobre a produção do conhecimento em Educação Física na FEEF-UFAM, por ser este o primeiro curso de formação inicial em Educação Física, portanto pioneiro do Norte do Brasil (NERY,1983).

Desde sua institucionalização o Curso vem formando o maior número de profissionais para atender às demandas regionais, com cursos de Licenciatura e Bacharelado, presencial e à distância, no Estado do Amazonas, além de concentrar um número expressivo de docentes que seguem planos de qualificação *Stricto Sensu* como exigência da carreira universitária.

Foram localizados os primeiros indícios da produção do conhecimento registrados pelos docentes no Curso de Educação Física da UFAM; estes já ocorriam antes mesmo da década de 1980, pois haviam opções de publicarem artigos originados de pesquisa de campo e revisão literária, por meio do Boletim Informativo de Educação Física e Desportos, no período compreendido entre 1975 a 1986, coordenado pelo Professor Otávio Augusto Anibal Cattani Fanali, que distribuía o periódico entre Universidades brasileiras e internacionais. No entanto, registros da produção *stricto sensu* desse grupo de professores, efetivou-se formalmente somente a partir de 1981, com as primeiras dissertações de mestrado, todos titulados pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP).

Formalizavam-se nessa década as primeiras bases efetivas da construção da produção do conhecimento científico em Educação Física no Amazonas, visto nas proposituras de Noronha (2008) onde aduz que a tessitura de uma dissertação de mestrado não é apenas uma formalidade de um “trabalho” (grifo do autor) para conceder um título acadêmico, mas sim, um documento que reúne textos e partituras, além de outras ferramentas que demonstrarão uma soma de conhecimento sistematizado pelo rigor científico.

A dissertação carrega consigo traços da história da comunidade acadêmica e da sociedade [...] ela reúne referencial teórico e metodologia dominados e socializados em universo acadêmico determinado torna-se instrumento para as atividades de ensino e difusão do conhecimento (p. 20).

Nas décadas seguintes os professores com formação inicial em Educação Física da FEEF-UFAM, continuaram seguindo e obedecendo esse rito, pelo empenho em busca de qualificação e conhecimento científico, passando a desenvolver suas pesquisas em Instituições Universitárias dentro e fora do Brasil, gerando produções interdisciplinares com resultados valiosos para a região Norte por meio das dissertações e teses, incluindo-se estágios de pós-doutorado.

Por esses indícios, entende-se que há produção, no entanto, existe a ausência latente de registros de pesquisas resultantes da evolução e dos caminhos epistemológicos da produção do conhecimento científico dos professores pioneiros do Amazonas na área, justificando-se a necessidade em investigar a Educação Física do Norte em suas raízes basilares e é a FEEF-UFAM que se debruça sobre isso.

Pelas observâncias veio o desafio em responder questões pertinentes e passíveis de serem respondidas no estudo, pelos os seguintes questionamentos:

- **Que características possuem as dissertações e teses dos docentes da FEEF-UFAM?**
- **Em que áreas de estudo estão concentrados os conhecimentos produzidos na formação *stricto sensu* dos docentes com formação inicial em Educação Física?**
- **Em quais tendências teórico-metodológicas foram baseadas os conhecimentos produzidos pela formação *stricto sensu* dos docentes?**
- **Como a formação *stricto sensu* a partir das produções dos docentes, associam-se a impactos e avanços em demandas na área em âmbitos regionais?**

Diante das problemáticas levantadas, defende-se a tese de que a produção do conhecimento em Educação Física gerado pelas dissertações e teses de docentes da FEEF-UFAM apresenta evolução epistemológica, partindo do pressuposto de que estes acompanharam os ditames da formação na área no Brasil e que privilegiaram demandas em determinadas áreas temáticas e tendências metodológicas que se consolidaram no período do recorte proposto no estudo.

Em conformidade com os elementos citados, o objetivo central do estudo se pautou em investigar a produção do conhecimento gerado pelas dissertações e teses de docentes da FEEF-UFAM com formação inicial em Educação Física, no período de 1981 a 2014. Deste, derivaram-se os objetivos específicos que permearam os capítulos da tese, assim estabelecidos:

1. Identificar o tipo de formação dos docentes da FEEF-UFAM entre 1981 a 2014, a partir das dissertações e teses;
2. Caracterizar os caminhos estruturantes da produção do conhecimento em Educação Física baseado nas dissertações e teses dos docentes da FEEF-UFAM;
3. Classificar as áreas temáticas das dissertações e teses de acordo com o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte-CBCE e seus Grupos Temáticos de Trabalhos-GTTs;
4. Identificar as tendências teórico-metodológicas utilizadas nas dissertações e teses dos docentes relacionando-as com as tendências no Brasil.
5. Associar a produção do conhecimento dos docentes da FEEF-UFAM com possíveis avanços e impactos na demanda regional da área.

O percurso metodológico da pesquisa se revela como um estudo de caso, por ser uma investigação específica na produção do conhecimento de docentes licenciados em Educação Física, restritos à FEEF-UFAM, entre o período de 1981 a 2014, pois confirmando os argumentos de Yin (2005, p. 32) o estudo de caso “é um estudo empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos”.

Yin (2005, p. 32) explica que a vertente de um estudo de caso pode apresentar particularidades envolvendo o “fenômeno e contexto que não são sempre discerníveis em situações da vida real”, podendo necessitar de um conjunto de outras características técnicas, como a coleta de dados e as estratégias para as análises de dados. No entanto, Boaventura (2004) explica que o estudo de caso possui como característica, metodologia que procura aplicação prática de conhecimentos na busca de solução para problemas sociais.

A pesquisa também se apresenta como um estudo exploratório descritivo, utilizando como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e a análise documental, por ambas serem desenvolvidas a partir de material já elaborado. De

acordo com Gil (2008) a pesquisa bibliográfica lança mão das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, enquanto que a pesquisa documental fundamenta-se em materiais que não receberam tratamento analítico ou que podem ser utilizadas de acordo com os objetivos propostos em determinada pesquisa.

As pesquisas descritivas são, juntamente com as pesquisas exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Em sua forma mais simples, as pesquisas descritivas aproximam-se das exploratórias, quando proporcionam uma nova visão do problema (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 53).

A técnica de abordagem utilizada no estudo foi a combinação do método qualitativo e quantitativo utilizada de forma complementar no entendimento dos resultados do estudo “de modo a superar a concepção que os valoriza como se fossem a realidade em si, representando apenas um dos métodos de olhar a realidade diante de outras existentes” (SO e BETTI, 2016, p. 115).

A concomitância da técnica qualitativa e quantitativa auxiliou na constituição da natureza do estudo, utilizados em sincronia trouxeram clareza para os resultados do estudo, visto que “todo fenômeno objeto do conhecimento, revela múltiplas determinações e dimensões, dentre elas as quantitativas e qualitativas, razão pela qual não podem ser separadas no processo do conhecimento” (CHAVES GAMBOA e SÀNCHEZ GAMBOA, 2015, p. 32).

Na efetivação de coletas e levantamento das dissertações e teses foram utilizados: a Biblioteca Central da UFAM, os próprios autores, diretórios de sítios *on line* como TEDE-UFAM; Plataforma Lattes (PL), ambos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sendo este último utilizado também no levantamento das publicações de artigos, livros e capítulos de livros nos currículos dos professores. A existência do recorte temporal na pesquisa parte do registro inicial identificado na primeira dissertação localizada em 1981, limitando-se as produções até o ano de 2014 período em que foi aceito o projeto de pesquisa no PPGSCA-UFAM.

Para consecução de levantamento e discussão dos resultados do estudo, foram organizados leituras, fichamentos e catalogação dos trabalhos com base nos dados das dissertações e teses de docentes do Curso de Educação Física da FEFF-UFAM, conforme Puga Barbosa (2014) (ANEXO A), além da utilização da estatística descritiva de percentuais e frequências encontradas no decorrer do estudo.

Inicialmente foram incluídos um total de 54 trabalhos entre dissertações e teses dos 34 docentes, com formação inicial em Educação Física, e que fazem e/ou fizeram parte do quadro de docentes da FEEF-UFAM, com titulação de mestrado e doutorado, desde o pioneiro até o ano de 2014, tempo decorrido da propositura desse estudo.

O critério de exclusão para não inserção das produções docentes na pesquisa, foi traçado mediante a não disposição das dissertações e teses nas vias de acesso definidos na pesquisa ou por não se encaixarem na classificação dos grupos temáticos do Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes-CBCE.

Para atingir as questões traçadas nos objetivos da pesquisa além do levantamento documental e bibliográfico, utilizou-se como instrumento de análise o “esquema paradigmático” de Sánchez Gamboa (1982; 2003; 2013; 2015) ou matriz epistemológica como identificado em obra mais recente do próprio autor (ANEXO B).

Esse instrumento se insere na vertente de estudos epistemológicos e apresenta-se como um importante caminho para investigação de pesquisa sobre pesquisas, assumindo um relevante papel para compreensão do conhecimento científico nesse âmbito de estudos, identificando, analisando e trazendo proposituras sobre produções do conhecimento já produzido (SACARDO, 2012).

Na busca de alternativas para reconstituir a estrutura lógica sobre a produção científica das dissertações e teses em Educação do estado de São Paulo, Sánchez Gamboa (2010) observando outros estudos como de Bengoechea (1978), estruturou uma proposta para suprir as necessidades latentes de sua própria pesquisa, e desenvolveu um instrumento de análise para pesquisar a produção científica em educação, denominando-o de **esquema paradigmático ou matriz paradigmática**.

O esquema paradigmático tem sido aceito como instrumento de pesquisa por favorecer uma “lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimento” (GAMBOA, 2007, p. 68), operando e aprofundando a relação básica entre pergunta e resposta, tornando viáveis as diversas maneiras de relacionar o sujeito ao objeto de pesquisa. Com base na análise paradigmática, distingue-se e identifica-se os pressupostos de uma produção científica pela forma como se articula internamente.

É possível discriminar os níveis de articulação identificados com: a) técnicas de coleta e tratamento de informação; b) os métodos aos procedimentos da pesquisa; c) as teorias utilizadas para análise e interpretação dos resultados

e; d) o nível epistemológico que articula critério de cientificidade tais como regular prova da hipótese da tese e da linguagem. Além desses elementos explícitos, a análise paradigmática procura revelar os pressupostos que se fundamentam nessas opções. Esses pressupostos se referem à teoria do conhecimento (CHAVES-GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2009, p. 29).

De acordo com a construção desse instrumento, um processo de pesquisa deve iniciar com a elaboração do primeiro nível do esquema paradigmático, a pergunta (P), que deve ser clara, distinta e concreta. Esse nível construirá a resposta (R) que deverá se integrar em diferentes níveis de complexidade, conforme sequência mostrada na matriz do esquema paradigmático (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007) (Anexo 2).

O esquema criado de pesquisar em pesquisas já efetuadas, de acordo com Gamboa (2010), funciona como um nível de articulação lógica que identifica a produção científica através de articulações internas dentro das dissertações e teses, de tal modo que podem ser verificados aspectos como técnicas de coleta; métodos; procedimentos da pesquisa; teorias utilizadas para a análise e interpretação de resultados.

Nas bases de Bengoechea (1978, p. 76) o processo de produção de conhecimento seja qual for é decorrente de uma ordem de pensamento “Qualquer que seja o nível de estruturação e coerência interna inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos”.

Entendendo a coerência lógica evidenciada no uso do esquema paradigmático e sendo esse um instrumento aceito e adequado para o tipo de estudo aqui proposto, utilizou-se o esquema para elucidar as respostas propostas na pesquisa, passando apenas pelos seguintes níveis do esquema paradigmático:

1. **Nível teórico** que englobou a identificação das áreas temáticas dos estudos, conforme preconizado pelo Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte-CBCE e seus Grupos Temáticos de Trabalhos-GTTs; (APENDICE A).
2. **Nível técnico e metodológico** que envolveu os procedimentos sobre técnicas e instrumentos de coletas utilizados nas das pesquisas dos docentes da FEFF-UFAM; (APENDICE B e C).
3. **Nível Epistemológico**, momento em que as dissertações e teses foram classificadas a partir dos três grandes paradigmas científicos ou

abordagens de pesquisa: a empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética. (APENDICE D).

Esses níveis do esquema ou matriz paradigmática de Sánchez Gamboa sustentaram e permitiram identificar quais problemáticas, áreas de estudo e sujeitos foram privilegiados nas pesquisas dos docentes, além de apontar em quais tendências teórico-filosóficas as pesquisas foram fundamentadas e se estas tenderam acompanhar a dinâmica das pesquisas em Educação Física no Brasil. E, por esses elementos foi possível proceder à verificação da relação das produções com os impactos em demandas regionais. (APÊNDICES E, F).

Os caminhos da produção científica de uma área são fundamentais “para a melhoria da qualidade da pesquisa, para os avanços da ciência e, principalmente, para o diagnóstico do impacto dessa produção no âmbito social de sua criação” (FERNANDES; GALVÃO; SACCARDO, 2010, p. 212). De acordo com Silva (1997) e Silva (2004), esse deve ser o papel e o alcance do significado das produções científicas, pois são as buscas de investigações das pesquisas que sustentam e subsidiam soluções para os problemas expostos e enfrentados em uma área científica, permitindo apontar suas conquistas e indicar as lacunas que precisam ser motivos de investigação no caso, pela área da Educação Física.

Portanto, a pesquisa ora apresentada acrescenta neste rol científico o Norte do Brasil, resultados sobre a produção do conhecimento dos docentes da FEFF-UFAM, e identificando elementos suficientes para um entendimento do percurso evolutivo e das contribuições oriundos dos estudos da Educação Física no Amazonas, com respostas a uma construção epistemológica possível na área.

Colocando o leitor a par da distribuição lógica do estudo, a primeira seção versa sobre **Os constructos epistemológicos**, ancorando-se nos conceitos e definições epistemológicas das ciências, tecendo bases, sobretudo com os paradigmas do conhecimento científico e a constituição epistemológica no campo da Educação Física.

A segunda seção será sobre **A formação *stricto sensu* em Educação Física Brasil**, levando o leitor a uma incursão sobre a expansão dos estudos dessa natureza no Brasil até chegar à área de formação em Educação Física e em suas bases científicas de classe que deram suporte à expansão da formação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil. Em seguida será destacado o percurso das produções na área, incursionando o leitor a informações sobre as primeiras

produções com destaque às mudanças de paradigmas ocasionadas pelas pesquisas no campo da Educação Física.

A terceira seção denominada **Caminhos estruturantes da produção do conhecimento em Educação Física na FEEF-UFAM** que fará um sobrevoo na constituição do primeiro Curso de Educação Física no Amazonas, onde está inserido o objeto deste estudo, até atingir a produção *stricto sensu*, onde serão identificados os primeiros resultados do estudo sobre distribuição cronológica, por região nacional e internacional das dissertações e teses, seguindo pela primeira caracterização dos trabalhos, a partir do nível teórico da matriz paradigmática de Sánchez Gamboa que comporá a lógica internas dos resultados sobre a formação e titulação *stricto sensu* da produção científica dos docentes FEEF-UFAM no Amazonas.

Na quarta seção definida como **Avanços da Produção do Conhecimento em Educação Física no Amazonas**, foi apresentada uma sequência de resultados e discussões sobre a produção *stricto sensu* dos docentes da FEEF-UFAM nos níveis técnicos, metodológicos e epistemológico conforme proposto, utilizando-se da matriz paradigmática. Além do levantamento sobre o que se produziu partindo das produções verificadas no *curriculum lattes* do grupo de professores e finalizando fazendo deferências as implicações dos resultados das pesquisas no âmbito regional.

Encerrando com a quinta seção pela apresentação dos caminhos conclusivos onde serão tecidos comentários sobre os resultados elucidados com os resultados da pesquisa, com os devidos apontamentos sobre possíveis demandas em direção a novos estudos dessa natureza pela ciência, em razão da necessidade vigente de mais pesquisas na área da Educação Física no Amazonas.

2 CONSTRUCTOS EPISTEMOLÓGICOS

A seção foi delineada com suporte nas definições dos estudos epistemológicos mostrando suas bases conceituais, sendo sequenciado pela abordagem dos paradigmas científicos, com destaque nas produções de estudos do conhecimento em Educação Física.

2.1 Definições epistemológicas

A epistemologia compreende a área de estudos da filosofia e entendida como teoria do conhecimento, por tratar da natureza, estrutura, origem e validade do conhecimento, designando-se como teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica), seja em estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências ou ainda como sinônimo de teoria do conhecimento (ou gnosiologia), (JAPINUSSU e MARCONDES, 2001).

A concepção de epistemologia refere-se a um conhecimento específico, diferenciando-se da teoria da filosofia que nos primórdios, ocupava-se de todos os aspectos do comportamento humano, sem distinção entre ciência, teologia e psicologia (SANTOS, 2012).

Em Platão e Aristóteles, pode-se observar uma “tentativa” de epistemologia, embora o termo e a estrutura atual da disciplina sejam posteriores. Durante, mas, principalmente, após o medievo, correntes modernistas buscaram esse rompimento, declarando a independência da ciência e, mais tarde, a superioridade desta sobre aquelas observa uma “tentativa” de epistemologia, embora o termo e a estrutura atual da disciplina sejam posteriores [...] Após Kant, a teoria do conhecimento foi desaparecendo, já que filosofia e ciência se afastavam cada vez mais. Assim, a teoria do conhecimento foi se reduzindo paulatinamente à teoria da ciência (IDEM, p. 62).

Os avanços da epistemologia adentraram a contemporaneidade e cientistas diante de suas teses procuravam dar respostas sobre a construção e progresso no campo da ciência, com teorias e pesquisas onde teceram suas próprias estruturas metodológicas, por vezes se opondo ou dialogando com o pensamento dos demais, no intuito de explicar o progresso epistemológico bem como seus paradigmas, no campo da revolução científica.

Nesse percurso localizou-se Thomas Kuhn (2003; 2006) e suas relevantes contribuições sobre a natureza do conhecimento e desenvolvimento científico; sua retórica define ciência como um conjunto de fatos, teorias e métodos, a partir do conhecimento acumulado e os cientistas, como indivíduos engajados nessa construção. Diante das proposições de Kuhn, a ciência procura dar resposta sobre a dinâmica constante das informações oriundas da produção do conhecimento, não de forma cumulativa e nem progressiva, mas sim, fragmentada.

Em seus escritos se verificou que o avanço do conhecimento científico é uma teoria contrária ao conhecimento que é produzido por intermédio de acumulação de informações; explica que para esse processo acontecer, é preciso haver rupturas completas e súbitas de um paradigma para o outro. No parecer de Kuhn (2006, p. 260), o “conhecimento científico, como linguagem é intrinsecamente a propriedade comum de um grupo, e para entendê-lo, necessário conhecer as características essenciais dos grupos que o criam e o utilizam”. A ciência normal, indubitavelmente não visa descobrir novos fenômenos, mas sim confirmar os que estão sendo estudados, a partir de fatos e teoria já aceitos pela comunidade científica partindo de seus paradigmas e regras (KUHN, 2006).

Na mesma perspectiva Blanché (1988) destacou que as análises epistemológicas, também conhecidas como meta ciência, são pautadas pela constituição de um campo de conhecimento compreendido entre as reflexões filosóficas e as práticas científicas.

No entanto, Laudan Bachelard (1996), propôs a construção de uma epistemologia destinada à produção do conhecimento, visando os aspectos: lógico, ideológico, e histórico que chegassem à gênese do conhecimento científico, exortando a ideia de que as ciências nascem e se desenvolvem em momentos históricos circunstanciais, produzindo suas próprias normas de verdade e critérios para sua existência.

Bachelard (1996) defende que uma única filosofia não seria suficiente para dar conta de um conhecimento preciso, mas, através de um perfil epistemológico se poderia aferir a ação psicológica concreta das diversas filosofias na construção do conhecimento. Destarte, ter-se-ia uma ferramenta imprescindível para assinalar as rupturas históricas na elaboração dos conceitos científicos e vislumbrar os obstáculos que o conhecimento científico teve que superar rumo à consolidação das teorias vigentes.

O limite do conceito de conhecimento científico parece claro à primeira vista, é porque se apoia em afirmações realistas elementares. Assim, para limitar o alcance das ciências naturais, objetar-se-ão impossibilidades inteiramente materiais, quase impossibilidades espaciais. Dir-se-á ao sábio: nunca podereis atingir os astros! [...] Esta limitação inteiramente material, inteiramente geométrica, inteiramente esquemática está na origem na clareza do conceito de fronteiras epistemológicas (IDEM, p. 96).

Ainda sob à luz de Bachelard (1996), todo conhecimento se inicia com um problema, sendo resposta a uma pergunta. Entretanto, nenhum conhecimento parte do zero, e sim de um conhecimento anterior, é o sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico.

O espírito científico não pode satisfazer-se apenas com ligar os elementos descritivos de um fenômeno à respectiva substância, sem nenhum esforço de hierarquia, sem determinação precisa e detalhada das relações com outros objetos (IDEM, p. 127).

Conforme as proposituras de Edgar Morin (2015), a construção epistemológica é compreendida por um fundamento indubitável (a consciência lógica) e de um lugar privilegiado; de um controle (não controlado do saber), pois se dedica ao exame das condições e métodos do conhecimento científico fazendo uma espécie de anamnese sobre a validade dos meios que justifiquem a sua compreensão.

O autor conclui que os princípios organizadores do conhecimento humano são concebidos nessa ótica, como os mesmos que permitem a construção subjetiva da objetividade, ou seja, um sujeito isolado só pode imperfeitamente ter acesso ao conhecimento objetivo se houver comunicações intersubjetivas de confrontos e discussões críticas.

A epistemologia clássica dedica-se ao exame das condições e métodos do conhecimento científico; examina a validade das formas de explicação a pertinência das regras lógicas de inferência, as condições de utilização dos conceitos e símbolos, os conhecimentos científicos em si, essa epistemologia erige-se em tribunal exterior/superior à ciência, apto a processá-la por infração às regras. Tal epistemologia dispõe: de um fundamento indubitável (a consciência lógica); de um lugar privilegiado; de um controle (não controlado do saber) (MORIN, 2015, p. 263).

Na mesma esteira, Sánchez Gamboa utilizou o suporte em Audi (2004) e destacou que a epistemologia tem a sua origem na composição grega *epistêmi*

(conhecimento) e *logos*, (razão, explicação) com vista ao estudo da natureza do conhecimento, a sua justificação e limites. Inicialmente a filosofia e ciência em sua gênese “não se dividia em ontologia (doutrina do ser), gnosiologia (doutrina do conhecimento) e lógica (ciência das formas e leis do pensamento)” Gamboa (1996, p. 18). A divisão foi aventada com Aristóteles e se concretizou com Kant, fato fundamental para o desenvolvimento das ciências e da própria Filosofia, a ciência procurou se desarticular da filosofia, com vista a sua própria área de atuação.

Na busca de mais bases teóricas foram encontrados descritos que apontam a ciência como um método universal válido e absolutamente correto. Isso de acordo com Fourez (1995), as ciências partem da observação fiel da realidade e quando submetidas às verificações experimentais, colocam suas leis à prova para serem testadas e posteriormente serem inseridas em teorias que descrevem a realidade.

A ciência surge como uma prática que substitui continuamente por outras as representações que se tinha do mundo e se começa a fazer ciência quando não se aceita mais a visão espontânea como absolutamente necessária, mas como interpretação útil em determinado momento (IDEM, p. 66).

Severino (2011), além de entender o termo como área da filosofia destinada ao estudo dos processos do conhecimento humano, destaca que o fundamental é saber como esse conhecimento humano se manifesta e até onde vai seu alcance e valor, do ponto de vista de sua veracidade e formas de manifestação.

Estudos epistemológicos se apresentam como um caminho bastante significativo e eficaz para investigação sobre análise de produção do conhecimento; as análises epistemológicas residem na constituição de um campo de conhecimento entre as práticas científicas e reflexão filosófica, com significados de Teoria da ciência, Meta Ciência ou Filosofia da ciência (GAMBOA, 1996; 2005; 2009).

A separação entre ontologia, teoria do conhecimento e lógica foi o resultado do avanço das ciências naturais que permitiu o desenvolvimento de uma teoria e um método do conhecimento, sem necessitar da ontologia que trata das essências leis gerais do ser, etc., rompendo assim com o pensamento metafísico imperante na época. Mas, a partir daí, a Filosofia se distancia da ciência, na medida em que o empirismo e o positivismo se definem como métodos científicos e como posturas filosóficas (SÁCHEZ GAMBOA, 1996, p. 18).

Ainda na versão desse autor, o termo designa como filosofia das ciências, mas, não sendo uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da sociologia. De tal modo não podendo se caracterizar como um estudo dos métodos científicos que seria o objeto da metodologia, mas como parte da filosofia que se dedica especialmente ao estudo crítico da ciência em seu detalhamento (GAMBOA, 2008).

No tocante à constituição do percurso histórico da Educação Física este sofreu um colonialismo epistemológico que se configurou pela sua relação com as chamadas disciplinas ou ciências mãe, carecendo de dependência em suas técnicas, procedimentos, teorias e métodos na realização das pesquisas para consolidar suas bases científicas (GAMBOA, 2009; BRACHT, 1993 e VIEIRA, 2014).

Como ciência da prática, a educação física poderia transpor essas limitações, pois se localizaria no que os autores denominam “novos campos epistemológicos”. Pela via da inversão do ponto de partida e chegada das investigações, deslocando-os das disciplinas mães para a própria educação física superaria o colonialismo epistemológico. Localizam a necessidade do problema de pesquisa estar nos fenômenos da educação física, considerando discussões sobre a identidade epistemológicas como primordiais, com objeto, conceitos específicos e novas denominações para novas abordagens da área (VIEIRA, 2017, p. 27).

Sánchez Gamboa (2009) destaca que o uso do termo Epistemologia na Educação Física tem relação com seus pressupostos teóricos filosóficos e com as formas e as abordagens teórico-metodológicas de efetivar pesquisas científicas, pois a “Análise das ciências se faz não a partir dos limites da própria ciência ou de seus critérios de validade, mas, considerando outros campos de conhecimento como as teorias do conhecimento” (VIEIRA, 2017, p. 77).

Ao empregar a análise das produções de uma determinada área de estudo, é possível a construção e identificação de suas características epistemológicas. Como todas as áreas de conhecimento científico que tomaram corpo e traçaram suas definições epistemológicas de ciências partindo das ações sociais, assim também tem ocorrido no campo da Educação Física pelas suas produções científicas que vem progredindo contumaz na consolidação de sua episteme.

Todo processo de produção de conhecimentos é a manifestação de uma estrutura de pensamento – qualquer que seja o nível de estruturação e coerência interna-que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos,

teóricos, metodológicos e técnicos que implicam maneiras de agir e de omitir (BENGOCHEA *et al* 1978. p. 76).

No campo da Educação Física o uso do termo epistemologia em conformidade com Vieira (2017), diz respeito aos “pressupostos teórico-filosóficos” (grifo da autora), que procuram diferenciar e definir no campo científico das diversas abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas. Pela análise paradigmática foi possível identificar os pressupostos epistemológicos oriundos da produção científica dos docentes da FEFF-UFAM.

2.2 Paradigmas do conhecimento científico

A teoria dos paradigmas se caracteriza com base no desenvolvimento da evolução da ciência, sendo uma expressão utilizada para caracterizar o que tem validade e o que pode ser substituído pelas mudanças e transformações científicas geradas pela incompatibilidade de teorias (KUHN, 1975; OLIVA, 1990).

Paradigmas são “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUNH, 1975, p. 13). Atenta-se a outras inferências do autor quando argumenta que o progresso da ciência é um processo contraditório, causado pelas revoluções no pensamento científico e, consequentemente causador de mudança de um paradigma.

Este estabeleceu como paradigma científico um conjunto de crenças, técnicas e valores compartilhados por uma comunidade e usados como modelo para a abordagem e soluções de problemas, defendendo a ciência normal como a encarregada de apresentar e resolver as questões que surgem no interior de cada paradigma. De acordo com sua teoria os problemas só poderão ser resolvidos se forem oriundos de um determinado paradigma e de sua peculiaridade por se manifestarem com diferentes questões e diferentes soluções (KUNH, 1975).

Sob a luz do paradigma da pesquisa científica o campo da epistemologia é considerado como polos (BRUYNE; HERMAN E CHOUTHEETE, 1991) ou como um nível de articulação lógica (SÁNCHEZ GAMBOA, 1996).

Esse polo ou nível se refere aos critérios de validade e de rigor da prova científica e as concepções de ciência. Esse polo ou nível de articulação se identifica também como o pressuposto epistemológico presente em toda a

produção científica (CHAVES GAMBOA E SÁNCHEZ GAMBOA 2009, p. 27).

Bruyne, Herman e Schoutheete (1991) observam que os polos, por serem ligados e articulados conforme suas necessidades e limitações, estabelecem um alinhamento atrelado a diferentes polos teóricos para poder formar uma unidade no plano metodológico, através de um “campo de forças submetido a determinados fluxos e a determinadas exigências internas” (p. 35) que para esses autores se define em quatro polos teóricos, a saber:

Polo epistemológico define como o conhecimento validado pelas regras da produção do conhecimento científico e explicita a problemática da pesquisa;

Polo teórico trata sobre a formulação da ordem lógica, sistema de proposições e linguagens simbólicas; e da conta da ordem significativa pelos conjuntos de conceitos e linguagens naturais;

Polo morfológico determina a configuração arquitetônica do objeto e estabelece regras de estruturação e ordem entre seus elementos, definindo as relações entre as variáveis da pesquisa;

Polo técnico, que define o modo de investigação e a forma como o pesquisador vai encontrar-se com os fatos e como vai coletar os dados e transformá-los em informações.

Os polos ou níveis de articulações identificam-se com os pressupostos epistemológicos encontrados nas produções científicas desses autores, equivalendo a paradigmas. A análise paradigmática de Sánchez Gamboa; Chaves Gamboa e Taffarel (2009; 2012; 2015; 2017), apresenta-se como ferramenta para identificar as tendências epistemológicas, pois supõe uma unidade básica existente em todo processo de elaboração da pesquisa científica, apenas diferenciando-se as formas de validar o conhecimento. Os autores destacam que pela unidade básica são identificados os diversos elementos envolvidos no processo da pesquisa que colaborarão na reconstituição do produto final do processo.

Esse formato de análise é compreendido como um nível de articulação lógica, de uma produção científica, possibilitando discriminar níveis de articulações como as técnicas de coleta e tratamento de informações; os métodos ou procedimentos da pesquisa; as teorias utilizadas para a análise e interpretação de resultados (SÁNCHEZ GAMBOA, 2005; 2010).

Na descrição do autor há uma advertência que além desses elementos explícitos, a análise paradigmática procura revelar os pressupostos referentes à teoria do conhecimento como: Pressupostos gnosiológicos que dão suporte lógico à epistemologia, utilizada com vista a orientar e elucidar a articulação com as teorias, métodos e técnicas; pressupostos ontológicos operam com a concepção de tempo, realidade, movimento e que se referem à visão de mundo implícita em toda produção científica (CHAVES-GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2009; 2010).

A análise paradigmática utilizada para identificar as tendências epistemológicas, supõe uma unidade básica existente em todo processo de elaboração da pesquisa científica. Essa unidade básica consiste na lógica que articula os diversos elementos do processo da elaboração da pesquisa e que é passível de ser reconstituída no produto final do processo (IDEM, 2010, p. 02).

Chaves (2005), argumenta que os pressupostos epistemológicos auxiliam na diferenciação das variadas formas ou modelos de produção do conhecimento científico e nas formas de validação desse conhecimento, “formas que são também conhecidos como paradigmas epistemológicos” (p.17).

Santos (2012, p. 69) defende que a base da ciência são os paradigmas e estes, por sua vez, são sustentados por uma matriz disciplinar, “um paradigma possui um modelo de racionalidade no qual se incluem todas as esferas, quer científicas, filosóficas, teológicas, ou de senso comum, como os limites de atuação de determinada área de pesquisa”.

Noronha (2008) no entanto, sinaliza o risco que pesquisadores assumem ao extrapolarem as fronteiras dos domínios das ciências, pelo reconhecimento que só aparece quando estes descobrem que os domínios das ciências humanas são interpenetráveis, visíveis suscetíveis de formalização interpretação, crítica quantificação, análise e descrição. Marcando, outrossim, o esforço pelo qual o pensamento contemporâneo deu novo escopo ao conhecimento científico, outrora definido como paradigma da representação da quantificação e da indubitabilidade.

As doutrinas deram lugar ao trabalho da descrição da análise e da interpretação, da crítica, da observação, isto é, à atenção minuciosa e modesta de quem se lança ao trabalho de investigação mediado pelo diálogo com a bibliografia atualizada, com uma massa de documento sistematicamente recolhidos, pelo recurso a métodos apropriados para a coleta da análise dos dados pelo balizamento espaço temporal dos

acontecimentos, pela precisão dos conceitos bem como pelo zelo não excessivo com uma formalização teórica do discurso (IDEM, p. 26).

O paradigma emanado pela produção do conhecimento do mundo físico e social de acordo com Chalmers (1994) deveria dar conta de produzir conhecimento geral, capaz de tratar sobre a natureza do mundo de maneira superior e com mais abrangência e competência do que o conhecimento anterior.

A definição do autor é posta à luz de que é nas ciências físicas que foram desenvolvidas técnicas capazes de interpretar a produção do conhecimento que corresponde a meta da ciência do conhecimento novo, trazendo resposta sobre problemas de um conhecimento anterior e nas mudanças de métodos e paradigmas que se articularam com a produção de um conhecimento amplo e mais aperfeiçoado.

Morin (2011), em sua obra “O Método 4”, distingue a existência de um paradigma para todos os discursos que fazem sob o seu domínio, fazendo surgir conceitos fundamentais ou categorias mestras de inteligibilidade, que ao mesmo tempo criam tipo de relações lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outras), advinda dos conceitos e categorias.

A definição de paradigma caracteriza-se ao mesmo tempo por ser semântica lógica e ideológica. Semanticamente o paradigma determina a inteligibilidade e dar sentido. Logicamente determina as operações lógicas centrais. Ideologicamente, é o princípio primeiro de associação, eliminação, seleção que determina as condições de organização das ideias. É em virtude desse triplo sentido generativo e organizacional que o paradigma orienta, governa, controla a organização dos raciocínios individuais e dos sistemas de ideias que lhe obedecem (IDEM, p. 265).

A noção de paradigma conferido a Morin vai além do saber científico, compreendendo que todo conhecimento, todo pensamento está dentro de um sistema e identifica as diversas formas em que o paradigma foi compreendido ou formulado.

[...] a razão científica lança mão de mecanismos rigorosos e criteriosos para que não haja falha em seus postulados e axiomas, e, que obedecem à aplicação de métodos de análise e a demonstração de seus resultados, podendo estes se conectarem a uma proposta teórica que possa direcionar a sua constituição que o paradigma da ciência clássica dominou e ainda domina a teoria clássica, a lógica, a epistemologia e a visão de mundo (MORIN, 2011, p. 281).

A análise dos paradigmas científicos de uma área, oferece uma articulação entre os níveis técnico-instrumental, metodológico e teórico, pois possibilitam a verificação dos pressupostos filosóficos e também “a identificação de perspectivas ideológicas que, na forma de pressupostos, relacionam a prática da pesquisa com visões de mundo e os interesses humano” (SÁNCHEZ GAMBOA, CHAVES GAMBOA e TAFFAREL, 2007. p. 96)

Santos (2012) descreve que a análise epistemológica se desdobra em oferecer instrumentos que permitam de forma estruturada oferecer condições para as análises de produções científicas através da recuperação de cada produto a ser analisado como uma totalidade.

A instrumentalização das categorias oferecidas pela epistemologia exige a organização de conceitos de forma que permitam sua aplicação prática na situação concreta de compreender a produção científica de teses e dissertações [...]. A categoria de paradigma como expressão de um esquema conceitual ajuda a organizar as partes que constituem a obra científica como um todo ou paradigma (IDEM, p. 69).

A posição de Gebara (1992) destaca paradigmas científicos em dois conjuntos; define o primeiro pelas revoluções científicas universais que findaram exercendo influências e interferindo na existência do conhecimento científico, e o outro, aqueles específicos a determinado campo do saber “que balizam os limites específicos, permitindo as periodizações de referencial científico ao longo do processo de evolução do conhecimento de cada área” (GEBARA *et al*, 1992, p. 128). Isto é,

Em outras palavras, existem os paradigmas Gerais de abrangência considerável e os paradigmas específicos referentes a cada área de atuação do homem convém ainda observar que no caso dos paradigmas gerais muitas vezes por sua generalidade eles se ultrapassam, inter-relacionando-se, inter atuando-se e superpõem-se sem necessariamente cumprir uma ordem cronológica de quaisquer espécies (IDEM).

Para Chaves (2005), é possível identificar os paradigmas que mais influenciam o campo da produção em Educação Física, elegendo inicialmente os modelos de pesquisa desenvolvidos na biologia e na psicologia, modelada pelos delineamentos experimentais e quase-experimentais e depois na sociologia e na antropologia aos moldes das abordagens positivistas e funcionalistas.

Na esteira da produção do conhecimento, de acordo com Sánchez Gamboa (1996), os pesquisadores passam analisar e identificar pelas dissertações e teses, características da produção do conhecimento científico pelo seguinte processo: pelas matrizes teórico-metodológicas; procedimentos e técnicas de pesquisas; pelas áreas de pesquisas e de concentração dos estudos, bem como de seu local de desenvolvimento do estudo.

A esses, somam-se a tomada de outros aspectos que adensam a temáticas e todos os relevantes processos que conjecturam o momento para a caracterização dos paradigmas científicos desvendados em um estudo.

Lüdorf (2002) mostrou que houve sensíveis mudanças nos paradigmas teóricos da Educação Física no Brasil, com a incorporação de diferentes discursos pedagógicos, filosóficos e sociais isso visto através de pesquisas na produção do conhecimento de professores. Em contra partida, aparecem Moreira e Carbinatto (2006), destacando que há características de estudos de formação epistemológicas na área, com fatos apontando para a dificuldade em estabelecer suas bases epistemológicas, e destacaram duas importantes atitudes que devem ser tomadas pelos profissionais da área:

- (1) Adotar uma postura de pluralidade no que diz respeito às elaborações teóricas, atitude esta indispensável ao rigor do pensamento científico, pois ela significa criar condições para a reflexão, o que será impossível se adotarmos uma postura dogmática, por isto mesmo, não científica.
- 2) Continuarmos na trilha de produções teóricas que visem estabelecer critérios ou mesmo balizar caminhos para a identificação mais clara de bases epistemológicas para a Educação Física e o Esporte em que a coerência se manifestará através de pressupostos multidisciplinares, não atrelados a padrões epistêmicos definidos por uma única vertente de olhar o campo científico (p. 129).

Os esforços de Guedes e Rubio (2004), explicam que o crescimento diversificado da Educação Física no Brasil, tem dificultado uma identificação clara de suas contribuições na sociedade, destacam que é necessário outras pesquisas que venham nortear e subsidiar respostas oriundas sobre a produção do conhecimento na área, por isso necessita de estudos para este suporte. Diante disso, acrescenta-se a produção científica dos docentes da FEEF-UFAM e suas contribuições para Educação Física no Estado do Amazonas, com elementos suficientes ao entendimento de uma construção epistemológica possível partindo do conhecimento científico produzido por esse grupo de professores e de seus saberes amazônidas.

3 A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Essa fase da pesquisa traz informes sobre a expansão e legalização da formação *stricto sensu* no Brasil, sequenciando uma evolução histórica de um percurso traçado para alcançar à área de formação em Educação Física no Brasil. O trajeto seguirá para os indícios relevantes da contribuição marcante do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte-CBCE, pela sua relevância como Entidade Científica de Classe na área, devido suas imprescindíveis contribuições no processo de criação e inserção da formação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil.

3.1 A expansão *stricto sensu* no Brasil

Com intenção de traçar um percurso sistematizado do processo da formação inicial e posteriormente nos cursos de especializações no Brasil, iniciou-se à procura dos indícios históricos desde a época Colonial, quando os estudos de formação inicial eram destinados apenas a formação do clero sendo responsabilidade exclusiva da igreja católica.

A Coroa Portuguesa mostrava indícios de resistência à abertura de Universidades no Brasil, e somava com a falta de interesse da elite brasileira para este fim, visto que estes não apoiavam ou tinha interesse no gênero de ensino no Brasil. Pelo fato dos filhos serem enviados para estudar em Portugal na Universidade de Coimbra e voltavam ao Brasil com influências notórias atribuídas pela Corte na época.

Ocorrências descritas por Mendonça (2000) sobre a chegada da família real na Bahia em 1808, destacam o interesse dos comerciantes locais que se reuniram com intuito de solicitar ao Príncipe Regente a fundação de uma Universidade Literária e em troca financiariam a construção do palácio real e o custeio da Universidade.

Nada obstante, a proposta não foi acatada pelo Príncipe que optou pela criação de cursos de cirurgia, anatomia e obstetrícia em Salvador, isso ocorreu pelo pedido e influência do cirurgião do Reino José Correa Picanço, um dos portugueses brasileiros formados em Coimbra. “O brasileiro da Universidade de Coimbra não era

um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil, que poderia mesmo se fazer professor da Universidade” (TEIXEIRA, 1988, p. 65).

Nesse mesmo ano a corte se transferiu para o estado do Rio de Janeiro e com a instituição da Academia de Marinha em conjunto, os cursos de anatomia e cirurgia instalados Hospital Militar destinado a formação de cirurgiões militares. Depois em 1810, com a missão de atender à formação de oficiais e de engenheiros civis e militares, surgiu a Academia Real Militar que sequenciou em 1813 a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro (BRITO, 2011; MENDONÇA, 2000).

Mesmo depois de Proclamada a República, houve outras tentativas malogradas de se instituir o Ensino Superior no Brasil, no entanto, os resultados da formação elitizada oriundas principalmente das instituições europeias que retornavam com melhor qualificação para o país, terminaram influenciando a criação de várias reformas de ensino, regimentando e reforçando o surgimento das primeiras Universidades no Brasil.

A Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, que institui também o ensino livre. Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de Universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados (FÁVERO, 2006, p. 21).

Em 1915, em decorrência da reforma Carlos Maximiliano é que o Governo Federal começou a estabelecer ordenamentos jurídicos e oficiais para criação de Universidades, embasados no decreto nº 11.530. Um cenário de 308 anos entre 1500 a 1808 para a criação dos primeiros Cursos Universitários do Brasil foram 409 anos esperados pela sociedade brasileira, até a criação da Escola Universitária Livre de Manaós em 17 de janeiro de 1909 (BRITO, 2011).

Logo em seguida conforme Santos (2012), criou-se a Universidade de São Paulo em 1911, depois em 1913 a Universidade do Estado do Paraná e somente em 1920 foi constituída legalmente a primeira universidade pública do Brasil pelo Governo Federal no Rio de Janeiro.

A Reforma Rivadávia, no entanto sofreu duras críticas principalmente sobre a questão da desoficialização do ensino, apontada por muitos, que no geral seu resultado foi desastroso, “o fato incontroverso foi que a desoficialização de um a

outro grau de ensino mutuamente se reforçaram para acentuar o estado de decadência da instrução” (SILVA, 1969, p. 272), o que só foi revertido com o Decreto nº 11. 530 de 1915, trazendo a revogação de a desoficialização da dita Reforma, pela lei orgânica que restabeleceu a ação imediata da União no ensino superior e secundário.

O Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, assinado pelo presidente Wenceslau Braz e por Carlos Maximiliano, ministro da Justiça e Negócios Interiores, precedido de uma Exposição de Motivos, “reorganiza o ensino secundário e o superior na República”. Por ele o Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores volta a homologar certas decisões do Conselho Superior de Ensino, o adjetivo oficial retorna para junto dos institutos mantidos pela União, restaura-se o registro de diplomas, impõe-se a inspeção federal sobre os institutos, bem como a figura da concessão para efeito de equiparação para as instituições particulares que a solicitarem, exceto as que tiverem intento de lucro ou de propaganda filosófica ou religiosa. [...] O CSE é reduzido a órgão consultivo e fiscalizador, a matrícula no ensino superior teria como exigência adicional ao vestibular o certificado de aprovação no secundário (DODSWORTH, 1968, p. 128).

Depois da implantação das Universidades, o percurso da Pós-graduação no Brasil começa a ser delineado. Inicia-se em meados da década de 1930, por Francisco Campos que propôs o estatuto das Universidades Brasileiras, dando início ao primeiro núcleo institucional para os estudos de Pós-graduação, formado por professores estrangeiros que aqui chegavam mediante missões acadêmicas ou foragidos da II Guerra Mundial na Europa (BALBACHEVSKY, 2004).

O uso do termo pós-graduação conceitualmente pode ser entendido por programas de cursos realizados após a conclusão da graduação o que de acordo com Saviani (2000), a pós-graduação *stricto-sensu* se organiza nos formatos de mestrado e doutorado voltados para a formação acadêmica, com vista especificamente à formação de pesquisadores.

No Brasil só passou a vigorar em 18 de julho de 1946 pelo Decreto nº 21.231, sancionado pelo art. 71 do Estatuto da Universidade no Brasil, caracterizando o Ensino Superior pela divisão de “cursos de formação, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de extensão, cursos de pós-graduação e cursos de doutorado” (SANTOS, 2012, p. 8-9).

De tal modo, o documento não deixava claro o papel das especializações no sentido *stricto e lato sensu*, no entanto, essa divisão e esclarecimento ocorreram na década de 1960, quando foi aprovado o parecer nº 977, em 3 de dezembro de 1965,

proposto por Newton Sucupira, definindo a pós-graduação como um nível de ensino, termos e a função de cada curso pelo Parecer 977/65, em 3 de dezembro de 1965.

A pós-graduação *sensu stricto* é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico[...]. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (BRASIL, CFE 977/65, p. 4).

O parecer ressalta a necessidade da implantação imediata do Curso no país, destacando três motivos como fundamentais:

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL CFE nº 977/65).

De acordo com Velloso (2002), a regulamentação da pós-graduação no Brasil foi instituída na década de 60, com 38 cursos no país, sendo 11 de doutorado e a maioria de mestrado, com vista ao aperfeiçoamento do quadro para o ensino superior e para a formação de pesquisador.

Na segunda metade do século XX, houve grande difusão de pesquisas geradas no meio universitário no Brasil; no final de 1965 houve o consentimento para implantação do primeiro mestrado em Educação no Brasil, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Avançando no curso da história, estabeleceu-se a reforma Universitária em 1968, com o propósito de um modelo de organicidade as Universidades públicas principalmente as federais, através de sua modernização e expansão, dando-lhes autonomia administrativa e didático-científica.

Para atingir tais dispositivos foi implementado pelo governo federal uma política expressa para planos nacionais de Pós-graduação que conduzisse de forma eficiente, agências de fomento com mais autonomia e organicidades em suas atividades de pesquisa.

Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica (BRASIL CFE nº 977/65).

O processo de expansão desses Programas transcorria de certo modo gradativamente, mas, devido à expansão do Ensino Superior e pelas medidas conjunturais dos sucessivos governos militares tomaram grandes proporções com mudanças de crescimento a partir década de 1970.

Nesse período foi instituído o Programa Intensivo de Pós-graduação criado pelo Decreto nº 67.348 que apresentou um grupo de trabalho para propor medidas, formulassem e definissem políticas voltadas para este fim, o que veio ocorrer em 1974, quando se instituiu o Conselho Nacional para modalidade de ensino no Brasil (SANTOS e AZEVEDO, 2009).

O papel desempenhado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde então passou a ser fundamental para expansão e institucionalização dessa modalidade de ensino, intervindo no auxílio e fomento da formação de quadro de aperfeiçoamento de professores no Brasil.

Ela interveio tanto no apoio, mediante a concessão de bolsas para os pós-graduandos, garantindo a formação de quadros que objetivavam a docência na própria Pós-graduação brasileira, por seu sistema de acompanhamento e avaliação da Pós-graduação, iniciado em 1976, e pela iniciativa de elaborar os vários Planos Nacionais de Pós-graduação (ÁVILA, 2008, p. 79).

No ano de 1994 a CAPES implementou cursos *stricto sensu*, aprovado pelo Grupo Técnico Consultivo (GTC), e definiu critérios visando expandir o sistema dessa modalidade para serem recomendados pelo Sistema Nacional de Cursos de Pós-graduação, com vista à avaliação e ao fomento.

O documento apresentava preocupações anteriores com os cursos, tratando de temáticas como a desigualdade regional, devido a concentrações de cursos no sudeste; carência de docentes e pesquisadores qualificados em nível de mestrado e doutorado, além de disponibilidade orçamentária necessária a criação de novos cursos sem prejudicar os já existentes, garantindo a qualidade acadêmica dos cursos (INFOCAPES, 1994).

Nesse período a agência também reforçou o Programa de Doutorado “sanduíche” por ser cursado parte do estágio no exterior, “encerrando uma polêmica em relação aos recursos financeiros destinados para a formação de pesquisadores no exterior, em detrimento do investimento em programas de Pós-graduação do Sistema Nacional” (ÁVILA, 2008, p. 83).

Avançando em busca de uma construção sólida no país nesse campo de atuação, em 1997 a CAPES passa por um processo de avaliação internacional em seus programas.

No relatório final a comissão indica doze recomendações para aperfeiçoar o processo, divididas nos itens: política de avaliação e processo de avaliação. Destacamos no primeiro item tanto a mudança da periodicidade da avaliação que passa a ser feita por triênios e não mais por biênios como vinha sendo feita, como a necessidade de se precisar o que significa cada conceito para todas as áreas, o que leva a mudança do conceito (A à E) para as notas (1 a 7). No segundo item, eles apontam a necessidade de visitas *in loco* aos programas e o tempo médio de titulação e as taxas de desistência como critérios que já são utilizados no mundo inteiro. Sugerem vinte novos indicadores para se avaliar os programas de forma mais qualitativa e reconhecem o esforço da Capes para que os programas brasileiros atinjam padrões internacionais (ÁVILA, 2008, p. 89).

Apesar dos problemas da oferta dessa modalidade ainda persistirem, o sucesso alcançado pelos estudos e ofertas de cursos, é motivo de muito orgulho para academia brasileira e ainda pela produção diversificada em várias áreas de conhecimento como mostra a autora. No ano de 2002 mais de 61 mil estudantes estavam matriculados nos programas de mestrado no Brasil e 34.801 no doutorado, titulando nesse ano quase 23.000 mestres e 6.800 doutores (Tabela 1).

Tabela 1
A pós-graduação brasileira: estudantes matriculados e graduados por grande área do conhecimento em nível *stricto sensu*

	MESTRADO		DOUTORADO	
	Matrículas	Graduados	Matrículas	Graduados
Ciências exatas e da terra	9,5	9,5	12,6	10,5
Ciências biológicas	6,9	7,7	12,6	13,1
Engenharia	15,5	12,3	15,4	11,8
Ciências da saúde	13,3	14,2	14,5	20,7
Ciências agrárias	8,7	10,1	10,7	11,5
Ciências sociais aplicadas	18,0	17,4	9,1	9,0

Continuação da Tabela 1...

Humanidades	17,6	18,3	17,7	16,6
Linguística, letras e artes	6,8	6,5	5,8	5,7
Multidisciplinares	3,3	3,5	1,6	1,1
Total	61.383	22.735	34.801	6.843

Fonte: Capes (In: BALBACHEVSKY, 2004. p.275-276 "tabela 1")., Coordenadoria de Estudos e Divulgação Científica.

Esses resultados colocaram o Brasil em posição de destaque entre as mais importantes do mundo tanto qualitativo como quantitativamente no que concerne a essa formação.

Pode-se afirmar com segurança que é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro sob o critério do nível de qualidade alcançado, e vem contribuindo significativamente para a construção de um retrato mais fiel da realidade nacional, graças à sistematização e à institucionalização da prática científica de investigação, ao mesmo tempo em que forma novas gerações de pesquisadores (SEVERINO, 2006, p. 51-52).

Diante dos fatos, o país cresceu e se diversificou nas pesquisas em vários campos do conhecimento, tendo uma evolução notável nesses últimos anos com um salto tanto quantitativo como qualitativo, com periódicos nacionais e internacionais em revistas com reconhecimento mundial de alto impacto, advindas desses Programas.

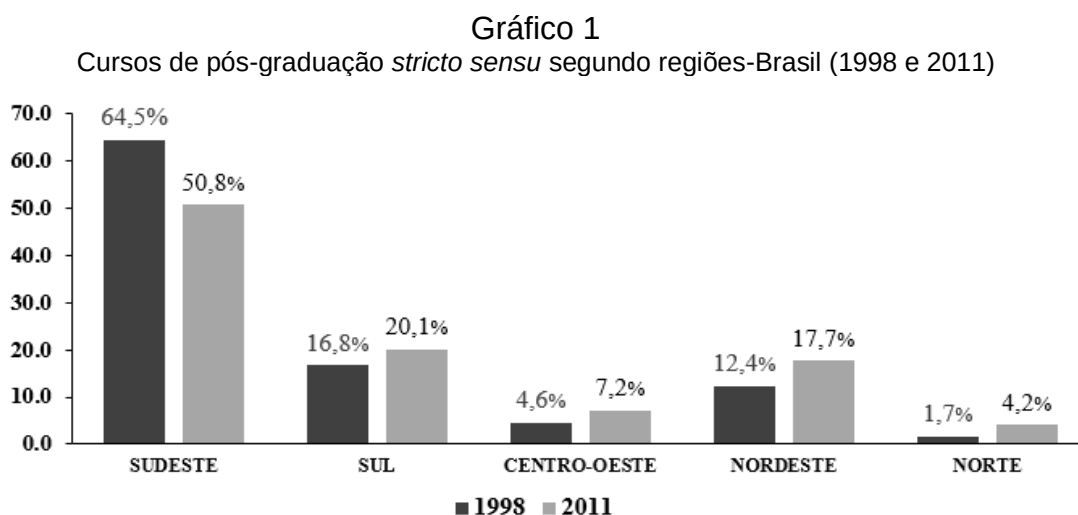
A pesquisa científica é colocada como objetivo principal da Pós-Graduação *stricto sensu*, por ser considerada o instrumento para desenvolver a capacidade de pensar e criar, reservada aos mais aptos; decorre daí o papel e a importância que a dissertação e a tese têm para a obtenção dos graus de Mestre e Doutor e a razão porque a pesquisa se constitui na pedra angular dos cursos de Pós-graduação (CHAVES, 2005, p. 35).

No entanto, esse salto demonstra uma acentuada estratificação dos cursos de Pós-graduação por regiões, em pesquisas divulgadas pela CAPES. No ano de 2000 a região Sudeste concentrava 65,2% dos alunos de mestrado e 80,5% no doutorado e, para a região Norte, o mestrado foi apenas 1,3% e o doutorado 0,6%.

Estes índices somando-se a cada dez mil habitantes por total de matrículas, comprovam a região Sudeste com 8,5% e a Norte com apenas 0,7%, mesmo para a

época, esses resultados já eram bem distantes do que a região necessitava no seguimento de qualificação educacional.

Decorrido 13 anos, outras pesquisas não se mostraram diferentes no contexto da desigualdade nacional, as bases de dados da CAPES (2013), detectaram o mesmo fato entre os anos de 1998 a 2011, de um total de 4.650 nessa modalidade de ensino, 51% encontravam-se na região Sudeste, 20% no Sul, 18% no Nordeste, e somente 7,2% no Centro-Oeste e 4% no Norte (Gráfico 1).



Fonte: Elaborada a partir da base de dados CAPES (2013).

Os índices podem causar influência “direta na produção científica e tecnológica nacional e nas perspectivas do crescimento regional, pois quanto mais cursos de pós-graduação forem implantados com qualidade, maior será a produção de conhecimento e seu efeito no desenvolvimento local” (CIRANI; CAMPANÁRIO e SILVA, 2015, p. 174).

Os levantamentos são bastante esclarecedores e aparentemente os dados também representam uma preocupação com a distribuição do ensino e pesquisa em todos os níveis socioeducacionais de uma população.

De muitos aspectos aventados, um que se mostra claro para entendimento, é a presença de uma hegemonia ligada a questões econômicas, culturais e até mesmo geográficas, que nos aproximam de Santos (1999; 2006), ao tratar um jogo de forças entre a escolha individual e a coletiva, e entre o interesse particular e o bem comum, mostrando a tensão existente entre os critérios de inclusão e exclusão entre as regras das interações econômicas, políticas, sociais e culturais da política

moderna ocidental.

Na literatura, Santos (2006) com a obra intitulada “A gramática do tempo” apresentou pesquisa sobre as demandas de alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo em seis países, sendo cinco considerados como periféricos e um considerado o mais pobre do mundo.

O estudo permitiu ao autor traçar críticas e alternativas através da identificação de movimentos e experiências sociais e de áreas temáticas que denominou de conflito norte-sul; entre esses países demonstrou que as experiências sociais em todo o mundo, são mais amplas e variadas do que a própria tradução científica filosófica, que não reconhece como importante a riqueza que está sendo desperdiçada, e não faz sentido recorrer a estas ciências se elas procuram esconder a riqueza de produção cultural e social que há dentro delas (SANTOS, 2006).

Apontou a grande necessidade de um modelo diferente de racionalidade ocidental que perpassa por forças diferentes como a “Crítica a razão metonímica” que não é capaz de aceitar, compreender e entender que o mundo é muito mais amplo do que se pensa, de modo a achar que se restringe só ao mundo ocidental, e tudo gira pela razão da totalidade, não se pensa em partes, só no todo, e procura se firmar como hegemônico e autoritário.

Em uma relação metafórica com o estudo proposto, foram identificados alguns fatores de tratamento geopolíticos e sociais entre regiões Norte e Sul do Brasil, sob a mesma condição, passando por uma composição de partes desiguais engendrada por várias forças políticas. Os demonstrativos consequentemente podem ser basilares para determinadas áreas de estudos, podendo não ser diferente quando se trata da produção *stricto sensu* em Educação Física, assunto que em sequência será identificada e contextualizada.

3.2 A formação *stricto sensu* em Educação Física no Brasil

Os registros sobre a sistematização do conhecimento em Educação Física constam da Idade Moderna e Contemporânea, com identificações na Europa, destacando personagens ilustres como Johann Bernhard Basedow que incluiu a ginástica pela primeira vez no currículo da escola Europeia, com a mesma relevância das disciplinas teóricas obrigatórias.

Esse momento assinalou o início da incorporação da Educação Física pelo sistema de educação formal, oriundos dos movimentos da ginástica Francesa, Alemã e Sueca, com tendências filosóficas, pedagógicas, rítmicas, fisiológicas e esportivas, sendo inevitável recorrer para formação de um profissional detentor de estudos na área, poste que estas eram desenvolvidas por instrutores e militares (MARINHO, 1980; RAMOS, 1982; OLIVEIRA, 1985).

Os ditames concorreram para a criação das primeiras Escolas de formação profissional como: o Instituto particular de formação em Ginástica em 1779 na Dinamarca, criado por Franz Nachtegall, seguido em 1813 do Real Instituto Central de Ginástica, em Estocolmo, e depois, em 1820 a Escola Normal Civil e Militar de Ginástica da França conforme Mechikoff e Estes (1998). Nesse período outras escolas surgiram pela Europa e Estados Unidos

Pelas narrativas de Marinho (1934), estas assinalaram que as práticas corporais no Brasil já se faziam presentes antes mesmo de suas colonização, pois índios praticavam movimentos de ginásticas, danças e lutas, sendo estes inclusive retratadas na carta de Pero Vaz de Caminha, que em suas narrativas destacava as demonstrações das danças, saltos e manejo de arcos e flechas pelos indígenas na chegada dos portugueses em terras brasileiras.

Oliveira (1988), no entanto, defendeu a existência da prática do remo desde 1556, no período do Brasil Colônia, não obstante, afirmou que foi no período Imperial que houve o marco efetivo da história da Educação Física no país, com os primeiros livros relacionados à área, embora seus conteúdos fossem “assuntos completamente diversos da Educação Física atual: eugenia puericultura, gravidez” (p. 52).

O marco fundamental foi caracterizado em 1837 com a fundação da primeira instituição de referência de ensino, o Ginásio Nacional ou Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, que incorporou em 1851 a obrigatoriedade da prática da ginástica nas escolas primárias do Município da Corte.

Apesar dos esforços para implantação da Educação Física nas escolas, o período imperial não proporcionou estímulos pedagógico significativos para os exercícios físicos. São duas grandes áreas de influência médica e militar. A primeira por intermédio de diversas fases da faculdade de medicina, onde o tema era Educação Física. A segunda a partir de 1858, onde o exercício físico tornou-se obrigatório nas Escolas Militares, o que acabou servindo como meio de divulgação das atividades físicas. Essas duas tendências,

marcaram historicamente a evolução da Educação Física brasileira (OLIVEIRA, 1988, p. 53).

Nos interstícios do período Imperial a província do Amazonas aparece demarcando historicamente sua relação com as práticas corporais através de Tenreiro Aranha que em 1852 expediu um regulamento instruindo a Instituição pública primária, sobre determinações para a prática da Educação Física moral e intelectual com outras determinações para a instrução primária desse período. A observância aqui demonstra uma tradição das práticas corporais nas Instituições de ensino do Amazonas desde suas raízes basilares no Brasil.

Com a instrução primária na escola, também se dará a educação física e moral, a saber; a) educação consistirá em limpeza, exercícios e posições e maneiras do corpo, asseio e decências do vestuário, o mais simples e econômico possível, danças e exercícios ginásticos, ornicultura, passeios de instrução, oratório para educação moral e casa, quintal para exercícios físicos da ornicultura. Os preceptores dirigirão os discípulos e atos de educação física e moral sobre as vistas e direção do professor (MARINHO, 1943, p. 24).

Depois dos notórios registros de Aranha veio o reforço dos famosos pareceres de Rui Barbosa em 1882, em favor da Educação e da Educação Física, defendendo itens como:

- ✓ A obrigatoriedade de sua prática em todos os níveis escolares e cursos técnicos; exercícios militares para meninos a partir do primário;
- ✓ Frequência de 4 vezes por semana de aulas com ginástica higienista e pedagógica;
- ✓ Valorização do professor de educação física com a mesma categoria e autoridade dos demais professores e a instituição de um curso de emergência para habilitar professores no ensino da ginástica.

Esses e muitos outros elementos dos pareceres, passam a ser um marco na história da Educação Física no país, fazendo parte de um compêndio sobre as políticas da educação popular naquele período. E, fruto do Decreto nº 7.247 de 1879 que reformava no Município da Corte, os ensinos primário e secundário e o ensino superior, de autoria de Leôncio de Carvalho (SOUZA, 2000; PUGA BARBOSA, BATALHA e AMARAL, 2010; FIGUEIREDO, 2016).

Marinho (1943) e Ramos (1982) apontam que no Brasil-República começou com o destaque ao projeto de lei elaborado pelo médico amazonense Dr. Jorge de Moraes, em 1905, que preocupado com a demanda de pessoal para atender a EF nas escolas, propôs a criação de duas escolas de educação física no país, sendo uma militar e outra civil.

A defesa de Jorge de Moraes sobre a formação de professores, baseava-se no fato de que houvesse como pré-requisitos imprescindíveis os ensinamentos de “anatomia, fisiologia, princípios gerais de higiene e história e evolução da Educação Física como conhecimentos de primeiro plano” (FIGUEIREDO, 2016, p. 32).

Novamente em 20 de junho de 1927, mesmo tendo se manifestado em favor da Educação Física em 1905 “volta a ocupar a Tribuna da Câmara dos Deputados ressaltando a importância e a necessidade de torná-la efetiva no Brasil” (MARINHO, 1934, p. 55). Conforme Ramos (1982), na sequência desses registros foi instituído o Curso Provisório do Centro Militar de Educação Física que passou a vigorar no ano de 1929 no Rio de Janeiro, e logo foi substituído pela Escola de Educação Física do Exército, em 1933, regido pelo decreto nº 1212. O Curso passou a formar Técnicos em Educação Física e Desporto com duração de 2 anos.

Assinala-se nesse período o ingresso dos pioneiros da Educação Física do Amazonas nesse Curso, conforme Nery (1983), os professores Guilherme Nery, Waldir Oliveira e Graça Mininéia se destacaram ao Rio de Janeiro à procura de formação na área, e ao regressarem, contribuíram sistematicamente com a História da Educação Física no Amazonas, no século XX.

Historicamente os primeiros professores de Educação Física no Brasil foram militares, pois quando surgiram os cursos não havia exigência da formação secundária na formação inicial em Educação Física, diferindo e muito da seleção de entrada para os demais cursos universitários da época (GHIRALDELLI JUNIOR, 1992; OLIVEIRA, 2006).

De acordo com Da Costa (1999), isso explicitava o contraditório em formar professores para atuar nesse campo de ensino, a exemplo da dicotomia de ser professor ou técnico desportivo, que só piorava porque este fornecia a titulação de licenciado aos que formavam. Esse foi o momento marcante, pois o Curso parecia relegado a um plano inferior intelectualmente falando, e passou a ser corrigido só na década de 1960, quando entraram as disciplinas de cunho pedagógico (FARIA JUNIOR, 1987).

Nesse certame, houve a caracterização inicial do movimento para uma formação pedagógica na área, que até então era técnico, amparado nos pareceres nº 292/298, ambos de 1962, estes sustentaram a fixação das disciplinas pedagógicas alinhando o professor da EF no mesmo nível dos licenciados de outras áreas.

Visitando e rebuscando a legislação específica das primeiras alterações efetivadas por meio do Parecer nº 894, de 2 de dezembro de 1969, e da Resolução nº 69 de 6 novembro de 1969, traziam modificações, que não desfiguraram de forma relevante a conformação do currículo mínimo, instituído em 1962 e a formação pedagógica ocuparia somente 1/8 do tempo reservado ao curso (PELEGRINE, 2008). Em consonância com essa resolução a formação do professor da área seria por meio de curso de graduação que lhes conferisse o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos e conforme o artigo 2º, as seguintes matérias:

Fisiologia, 1.4 – Cinesiologia, 1.5 – Biometria, 1.6 – Higiene 2 – Matérias Profissionais – 2.1 – Socorros Urgentes, 2.2 – Ginástica, 2.3 – Rítmica, 2.4 – Natação, 2.5 – Atletismo, 2.6 – Recreação, 2.7 – Matérias Pedagógicas de acordo com o Parecer 672/69 (especifica as seguintes matérias: a) Psicologia da Educação, focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem, b) Didática, c) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, d) Prática de Ensino (BRASIL, 1969).

Na Resolução nº 69/69, também se previu a existência de duas titulações diferenciadas ainda no período da graduação, sendo a formação em técnico do desporto e a licenciatura em Educação Física. Destarte Pelegrine (2008), as competências exigidas dessas duas formações foram erigidas pelo Parecer nº 861/77, da conselheira Eurípedes de Brito Silva do Conselho Federal de Educação – CEF.

Do professor se espera que mostre, dentre outras coisas: domínio da Educação Física, visando essencialmente a aptidão física do indivíduo, embasamento científico da educação Física, domínio das técnicas didáticas e conhecimento geral e variados de técnicas esportivas. Quanto às competências específicas do técnico desportivo, destacamos como principais: domínio em profundidade de técnica específica, a um ou mais desportos; domínio de técnicas de treinamento aplicadas a determinada modalidade desportiva, embasamento científico de treinamento de sua área; conhecimento de técnicas de liderança e de organização (BRASIL, 1977).

Diante da expansão e proliferação dos Cursos de Educação Física em várias regiões do país, inclusive no Amazonas, a década de 70 registrou os prelúdios da pós-graduação em Educação Física no Brasil, quando o Ministério de Educação e Cultura percebeu que era imperativo a necessidade de implementar cursos para professores que já atuavam no magistério superior e no desenvolvimento de pesquisas na área.

No entanto Kroeff e Nahas (2003) destacam que no I Plano Nacional de Pós-graduação elaborado em 1974, não incluíram a Educação Física, criando-se apenas medidas determinadas pela Portaria nº168/75, decretando a criação do Departamento de Educação Física e Desporto/MEC, constituído para analisar a situação da Educação Física e propor ações para a implantação de um PPGEF.

Em conjunto com as organizações de classes científicas como o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte-CBCE, foram juntando esforços para a concretização de um mestrado, com a justificativa da necessidade que a área tinha em acompanhar o desenvolvimento geral do país concernente ao avanço da pós-graduação (ÁVILA, 2008, p. 96). A autora destaca outras organizações como o Centro de Estudo do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul – CELAFISCS, fundado em 1974 que até então era quem reunia em seus eventos a produção desenvolvida na área e

tinha como objetivo promover a abordagem esportiva científica da prática da atividade física. Além da produção científica, um dos propósitos fundamentais do Centro foi o de formar e capacitar profissionais em Ciências do Esporte. Neste contexto, promoveu o I Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, em 1977 (ÁVILA, 2008, p. 71).

Mesmo tendo como pano de fundo todo um manifesto pelos interesses governamentais e pelas lutas de classes sociais, os movimentos direcionados à formação de mestrado e doutorado dos intelectuais da Educação Física no Brasil, disseminaram-se com vista ao aumento dos níveis de pesquisa e, por conseguinte, a uma epistemologia da área havendo uma procura em outros países para qualificação nesse seguimento de ensino.

Diante das pressões políticas para esse acontecimento, de acordo com Afonso (1992), era fundamental a preocupação com a formação qualificada do corpo técnico de docentes para abertura dos cursos de pós-graduação. Assim, o Governo Federal começou a empreender esforço em outros aspectos, como a inclusão

obrigatória nos currículos plenos do ensino de primeiro e segundo graus da disciplina; investimento na construção de ginásios e parques poliesportivos; estímulo à criação de cursos de formação de docentes; bolsas de estudo com o intuito de facilitar o aperfeiçoamento de docentes no exterior, entre outros aspectos relevantes e necessários para empreender nesse nível de qualificação.

Outras ocorrências marcantes para os incentivos da inclusão da Educação Física nos programas *stricto sensu*, foi o próprio esporte que servira de grande veículo a propagandas midiáticas naquela década, divulgando o país, sobretudo, pelo brilhantismo na copa do mundo, fato destacado por Santos (2012) como primordial na apresentação do Brasil como um país com grandes potencialidades de desenvolvimento científico na área.

Assinalado por Bracht (1993), a partir da reforma Universitária em 1968, as práticas científicas passam a estar mais presente nas atividades acadêmicas dos docentes da área, insurgindo reivindicações intensas em direção à demanda de cursos de pós-graduação, além dos debates sobre a sua cientificidade, que por vezes calcadas na exigência de classificação da área e pelo reconhecimento das agências de fomentos a pesquisas.

Com as ações de implantação em andamento, em 1977 o primeiro Programa de Pós-graduação em Educação Física foi instituído na Universidade de São Paulo-USP (AMADIO, 2003; 2007), sendo também o primeiro da América Latina com oferta de mestrado na área, desde então a Instituição passou a ser considerada a maior formadora de recursos humanos de pós-graduados na área no país.

Na sequência houve implantação de outros PPGEF no Brasil, sendo em 1979 implantado o Mestrado em Ciência do Movimento Humano, na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, já na década de 1980 surgiram os mestrados na Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ; Universidade Gama Filho-UGF; Universidade de Campinas-UNICAMP; Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRJS e Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG.

Nesse momento o primeiro curso de Educação Física do Amazonas funcionava como Departamento de Educação Física-DEF da então Universidade do Amazonas-UA, e seus professores seguiram acompanhando toda a tessitura histórica da área, logo se engajaram em busca de formação nesse nível e 4 anos depois da implantação do Curso na USP já estavam regressando para o DEF-UA, devidamente qualificados.

A década de 1980 se inicia com a produção do professor Almir Liberato da Silva que em 1981, apresentando a dissertação intitulada “Efeito de três situações de aprendizagem de fundamentos do *handebol* em escolares do sexo masculino de 10 a 12 anos” que trouxe contribuições no âmbito do esporte na escola e clubes de Manaus, visto que à época existia forte tradição das escolas em participar e disputar dos Jogos Escolares do Amazonas JEA's.

No mesmo ano o professor Otávio Augusto Anibal Cattani Fanali se titulou e sua pesquisa versava sobre “Plano para desenvolvimento de diretrizes para formação de esportistas de alto nível técnico, utilizando a rede escolar do 1º e 2º graus”. Existem indícios de que sua pesquisa pode ter influenciado na criação de escolinhas de modalidades esportivas nas escolas de Manaus. Ainda em 1981 a professora Artemis de Araújo Soares, titula-se com a pesquisa sobre “Ginástica rítmica desportiva: equalização no uso de ambas as mãos no trabalho de aparelhos” que contribuiu de forma contundente para o desenvolvimento da ginástica no estado no Amazonas até a atualidade.

Depois disso, em 1985 o mestre Luiz Geraldo Pontes Teixeira retorna com a pesquisa sobre a “Proposta de uma bateria de testes para avaliação da aptidão física dos candidatos ao Curso de Educação Física da Universidade do Amazonas”, certamente trazendo contribuições valiosas para a educação física local, pois até 1991 para ingressar no curso, além da prova escrita via vestibular, era necessário primeiramente ser aprovado na bateria de teste de aptidão física.

A professora Maria das Graças Jezini Puga Barbosa, também se tornou mestre em 1985 com a dissertação “Prática de ensino em Educação Física: estudo da viabilidade de uma proposta para condução dessa disciplina na Universidade do Amazonas”, a pesquisa influenciou a inclusão da disciplina Estágio Supervisionado na estrutura do curso no fim da década de 80.

Em 1988, o professor Sidney Netto, apresentou um estudo sobre “A prática espontânea da atividade física do estudante amazonense após o período de obrigatoriedade escolar”. A pesquisa ocorreu no *Campus* do curso e com alunos oriundos de outros cursos da UA que desenvolviam práticas de atividades físicas obrigatórias com os professores dos cursos de Educação Física.

Destaca-se que 1982 o professor Alberto dos Santos Puga Barbosa foi o primeiro docente a receber o título de Mestre na subárea da Educação Física em Fisiologia do Exercício, pela Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal

de São Paulo - UNIFESP, com a dissertação intitulada “Análise da eficiência do exercício em atletas e não-atletas” onde verificou a eficiência do trabalho muscular em atletas ciclistas e fundistas.

Até o final da década de 80 não havia sido implantado nenhum Programa *Stricto Sensu* no Amazonas, sendo o primeiro registro datado de 1987 pelo Curso de Educação, consolidando o Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE/UA que passou a receber docentes de áreas afins incluindo a Educação Física, visto a escassez da oferta dos Programas desse nível de formação no norte do Brasil.

A década de 90 foi marcada pelo crescente aumento dos Programas de Mestrado no Brasil em várias áreas de estudo científico inclusive na Educação Física, destacando-se os Cursos na Universidade Estadual Paulista-UNESP, Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UNERJ; Universidade Castelo Branco-UCB, na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC e na Universidade Católica de Brasília-UNB. Sendo uma década de produção significativa em temáticas bastante relevantes (MARTINS, SOUZA e SILVA, 2005).

Um registro de grande relevância para o Curso de Educação Física da UA nesse período foi o fato do curso ascender do status de Departamento de Educação Física-DEF em 1993 passando a ser Faculdade de Educação Física-FEF, momento em que seu corpo docente continuou o percurso em busca de formação em nível *stricto sensu*, com registro de titulações e produções em 1991 da docente Rita Maria dos Santos Puga Barbosa com duas dissertações, sendo uma sobre o “Estado e antropometria nutricional de adolescentes incipientes em handebol, Mestre em Ciência de Alimentos pela UA, e outro estudo em 1994 sobre a “A atitude dos licenciados em Educação Física pela Universidade do Amazonas sobre suas práticas docentes”, pelo Programa em Educação da UA.

Em 1996 Gilmar Eduardo Couto se titulou mestre em nutrição pela UNIFESP com pesquisa sobre o “Efeito do exercício físico sobre o metabolismo de ratos tornados obesos pelo tratamento com glutamato monossódico”. No certame, o professor Gláucio Campos Gomes de Matos defendeu a dissertação sobre “Atividades corporais - uma estratégia de adaptação biocultural numa comunidade rural do Amazonas” titulado em Educação Física pela UNICAMP. Ainda nesse período a docente Káthya Augusta Thomé Lopes pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP defendeu um estudo pioneiro sobre “O deficiente físico nas aulas de Educação Física na rede pública de Manaus”.

O registro da professora Priscila Trapp Abbes, deu-se em 1997 pelo Curso em Ciências de Alimentos da UA com a pesquisa sobre “Efeito do exercício físico aeróbio periodizado sobre a lipídemia de mulheres obesas”. O primeiro indicador de pesquisas realizadas em Universidades fora do Brasil pelo grupo de professores da FEF ocorreu em 1998, com o estudo do professor Lucídio Rocha Santos pesquisando sobre “A seleção no handebol: um estudo exploratório com treinadores brasileiros”, realizado na UP no Mestrado em Ciências do Desporto.

O último registro da década foi em 1999 pelo docente Afonso Celso Brandão Nina com o estudo sobre “A organização percepto-motora e o aprendizado da leitura e escrita: um estudo comparativo entre o teste metropolitano de prontidão e o teste de habilidades motoras amplas em alunos de classe de alfabetização” no Programa em Educação da UA.

Na década de 2000 houve avanços significativos de produções oriundas de PPGs no Brasil em relação à década anterior, isso denotado pela constatações de Teixeira e Jorge (2006) quando apontam que o Brasil na metade de século XX, constituiu-se em um foco privilegiado de geração de pesquisas *stricto sensu* no ambiente universitário, por essa ocorrência, aliado ao crescimento das novas tecnologias e o retorno de professores do exterior com suas titulações, pode ter auxiliado para “criação de uma estrutura propícia à produção do conhecimento e formação de recursos humanos qualificados para a docência no ensino superior no país” (TANI, 2011, p. 121).

Para o norte do Brasil o certame iniciou com mudanças na nomenclatura da Universidade do Amazonas-UA pelo dispositivo da Lei nº 10.468 de 20 de junho de 2002, passando a denominação de Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Cinco anos depois (2207), o Curso de Educação Física também sofreu reformas e ajustes em sua estrutura administrativa e nomenclatura quando deixou de ser FEF para ser Faculdade de Educação Física e Fisioterapia portanto - FEFF-UFAM.

A produção dos professores da FEFF continuou seus registros com identificações para a década de 2002, com estudos de: Ida de Fátima de Castro Amorim sobre o “O papel da Educação Física segundo a atual lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96)” pela UFAM no Mestrado em Educação. Depois em 2003 a pesquisa de Walcimar Souza de Moura, sendo a primeira desse período com registro internacional; o estudo tratava da “Caracterização do perfil somático, da aptidão física e das habilidades motoras

específicas do jovem jogador de basquetebol: um estudo descritivo e comparativo em jogadores do sexo masculino e feminino do Estado do Amazonas, Brasil”, tornando-se mestre em Ciências do Esporte pela UP.

Em 2004 surgiram registros das dissertações oriundas de uma parceria entre a UFAM e USP para ofertar Mestrado em Educação Física no formato DINTER aos professores e egressos da UFAM intermediados pelo professor Dr. Almir Liberato e pelo compromisso que sempre teve em propor convênios e intercâmbios nacionais e internacionais para o desenvolvimento da área no Amazonas.

A proposta tornou-se um divisor de águas determinante para o incentivo e desenvolvimento de pesquisas em Educação Física na região Norte, visto a inexistência da formação em nível *stricto sensu* na área que desfavorecia o incentivo a pesquisa e o desenvolvimento regional e consequentemente implicando na dificuldade da formação indetitária das bases científicas da área. Portanto os registros de produção dessa década relacionados a USP foram oriundos do convênio DINTER.

No ano de 2004 os docentes: Lúcio Fernandes Ferreira com a dissertação “Identificação de crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação: a lista do teste MABC em foco”; o professor Cleverton José Farias de Souza com “O teste ABC do movimento em ambientes diferentes”, sequenciado pela pesquisa da professora Virgínia da Silva Almeida Martel sobre os “Efeitos da frequência de conhecimento de performance na aprendizagem de habilidades motoras”. No entanto, nesse mesmo período pela Universidade São Judas Tadeu o professor Valmar Fernandes da Silva concluiu o estudo “Análise biomecânica do chute ap bal ap dolio tchagui do tae-kwondo”, na área de Educação Física.

Em 2005 pela USP, Daurimar Pinheiro Leão apresentou a dissertação “Crescimento, desenvolvimento e aptidão física do escolar de Manaus”, e o professor João Luiz da Costa Barros na UNIMEP/SP, pelo Programa em Educação Física a pesquisa sobre “O fenômeno corporeidade e a formação profissional em educação física”.

Para ano de 2006 foram efetivadas três pesquisas em âmbito nacional e internacional dos professores: Ewertton de Souza Bezerra que concluiu o estudo pela USP identificado como “Caracterização da ativação de músculos selecionados do membro Inferior em exercícios de extensão do quadril”, seguido de Ozanildo Vilaça do Nascimento pelo mestrado em Ciências de Alimentos na própria UFAM,

pesquisando o “Padrão nutricional do atleta adulto amazonense”. Depois houve o registro pela UP da dissertação de Minerva Leopoldina de Castro Amorim com temática voltada para “Construção e adaptação do teste de atenção de BAMS para indivíduos com deficiência visual”.

O docente Mateus Rosato registrou em 2007 a dissertação “Efeito da intensidade e cadência de pedalada sobre a técnica de pedalada de ciclistas” na área de educação física na UFSC. Em 2008 João Otacílio Libardoni dos Santos também na Educação Física pela UDESC, concluiu o estudo dos “Aspectos cinemáticos e cinéticos do movimento de eversão do calcanhar”.

Ressaltando que ambos docentes são oriundos do sul do Brasil e concorreram a vaga para professor do Curso da FEEF-UFAM, já com registros de mestres de seus próprios estados, diferente da realidade dos professores da região norte do Brasil/Amazonas, que precisam fazer o percurso inverso procurando formação dentro e fora do Brasil pela falta de PPGEF na área de formação em Educação Física até a ocasião do registro desta tese.

Na década de 2011 encontrou-se o registro de dois estudos desenvolvidos em programas da própria UFAM, pelos professores: Vinicius Cavalcanti no Mestrado em Educação “O nadar e o envelhecendo: processo de ensino e aprendizagem da natação nesta fase da vida” e Lionela da Silva Côrrea com a pesquisa “Estudo sobre qualidade de vida de pessoas com lesão medular, pelo Mestrado em Ciências da Saúde.

No mesmo Programa já no ano de 2012, Carlos Masachi Otani apresentou o a pesquisa “Qualidade de vida de mulheres com fibromialgia treinadas e destreinadas através de teste aeróbio máximo, antropometria e pletismografia: estudo piloto”. Período também em que o professor João Cláudio Braga Pereira Machado concluiu a pesquisa “Padrões táticos em futebol de alto rendimento. Análise de sequências ofensivas no campeonato do mundo 2010”, este na área de Treino de Alto Rendimento Desportivo na UP, fechando assim a última década com registros das dissertações dos docentes da FEEF-UFAM.

Nesse período as constatações numéricas apontavam a evolução notável do volume e das qualidades de pesquisas na área nas últimas décadas, com publicações em nível nacional e internacional, com a exigência maior e o acirramento da qualidade das pesquisas. A base dessas condições obviamente perpassa pela formação de um corpo docente consistente e com condições amplas

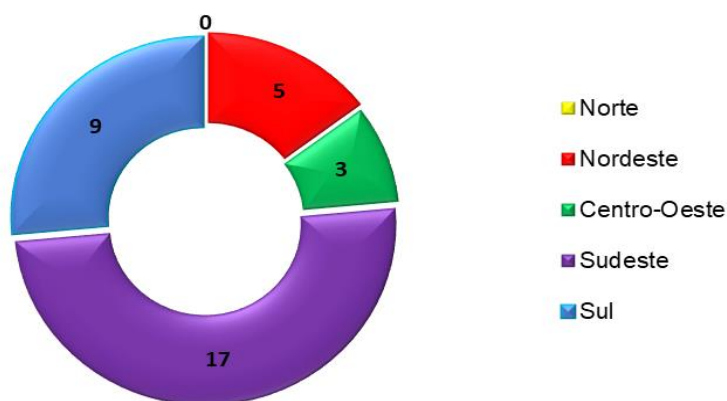
de produção científica “um corpo de conhecimentos com densidade e profundidade é condição essencial para justificar a criação e manutenção de um curso” (KOKUBUN, 2003, p. 11).

Entretanto, esse panorama de crescimento da pós-graduação na educação física brasileira oculta ainda enormes desafios a serem enfrentados por meio de ações que necessitam ser incorporadas à agenda dos agentes responsáveis pelo desenvolvimento da área (IDEM, p. 12).

Compartilhando das palavras do autor, entende-se que para essa formação consistente venha a se formalizar, existe a necessidade de mecanismos de fomento para efetivá-las e consolidá-las, e nesse contexto, os indicativos demonstram lacunas a serem resolvidas pelas políticas de fomentos educacionais no país, podendo estas serem determinantes para a melhoria do desenvolvimento social de uma região.

Frizzo (2010) demonstrou em pesquisa que entre os anos 2000 a 2009 haviam 21 PPGEF no Brasil entre Instituições Privadas, Federais e Estaduais, distribuídos assim: 18 desses Programas estão concentrados nas regiões Sul e Sudeste e nenhum registro no Norte. Recentemente pelas análises dos indicadores da CAPES verificou-se que até 2018 haviam 32 IES com Cursos de PPGEF no país, no entanto decorridos 9 anos, ainda não haviam indícios de registros desses programas na Região Norte, conforme demonstrativo no gráfico 2, baseado nos informes CAPES.

Gráfico 2
Demonstrativo da distribuição geográfica dos PPGEF do Brasil



Fonte: Adaptado pela autora com bases nos dados da Capes (2018).

Os indicadores obviamente são de extrema relevância para o desenvolvimento da área e consequentemente da região. É necessário o fomento às políticas internas mais homogêneas no país que considerem as condições locais para subsidiar condições de crescimento científico igualitário, no âmbito do território nacional. Não se pode ignorar que providências de políticas administrativas em direção a ofertas de cursos em determinadas regiões do país precisam ser repensadas, como afirmam resultados das pesquisas de Souza *et al* (2007, p. 04),

[...] há um desequilíbrio regional e intra-regional dos Programas de Pós-graduação no Brasil e que as dificuldades regionais para consolidação da pesquisa e da Pós-Graduação “obedecem” a critérios perversos de financiamento (vinculado principalmente à avaliação da Pós-graduação), cuja tendência é privilegiar os centros de excelência e os programas já consolidados, os quais se concentram, na grande maioria, na região Sudeste.

As evidências concatenam com Rigo, Ribeiro e Halla (2011) quando afirmam que a busca da maioria científica da educação física se consolidou através de conexões e intersecções com outras áreas do conhecimento científico, primordialmente nas duas grandes áreas onde professores de EF costumam vincular suas pesquisas de mestrado e doutorado e até pós-doutorado.

No entanto, Silva (2005) aponta esses fatores atribuídos à incapacidade que Programas de Mestrados e Doutorados em Educação Física têm em atender a demanda da área, isso deflagrado em sua pesquisa pelo número expressivo de contingente da área, qualificando-se em nível de mestrado e doutorado, em programas de ciências humanas, principalmente na educação.

Considerando o resultado dos estudos citados e fazendo uma relação com a produção dos docentes da FEFF que continuaram somando esforços em direção ao doutorado, estes parecem ter deflagrado esforços bem maiores visto que os professores em sua grande maioria não seguiram nos mesmos Programas ou nas mesmas linhas de pesquisas. E, mesmo assim, os primeiros registros de tese de doutoramento na área de Educação Física no Amazonas, foi do grupo de professores da FEFF-UFAM.

Mais uma vez o pioneiro foi o docente Almir Liberato da Silva que na década de 1993 defendeu a tese “Caracterização do jogo ofensivo no handebol: um estudo com atletas do escalão de formação”, o estudo foi desenvolvido no Curso de

Ciências do Desporto em. Na sequência a docente Artemis de Araújo Soares com a pesquisa sobre “O corpo o índio amazônico - estudo centrado no ritual da worecu do povo tikuna em 1999” em Portugal na UP.

Nesse mesmo ano no Brasil os professores da FEEF acrescentaram às pesquisas de Gilmar Eduardo Couto pela UNIFESP com a tese “Participação do exercício contínuo na prevenção ou atenuação do desenvolvimento da obesidade em modelos experimentais: estudo do metabolismo lipídico”. Seguido de Kathya Augusta Thomé Lopes que defendeu a tese em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano na USP sobre “Aluno com deficiência física nas aulas regulares de educação física: prática viável ou não? um estudo de caso”.

No certame de 2001, acrescentaram-se as teses defendidas na UP de: Alberto dos Santos Puga Barbosa em Ciências do Desporto com a pesquisa “O modelo societário como resposta organizativa no futebol profissional em Portugal e no Brasil” e do docente Sidney Netto em Gestão Desportiva com tema “A organização nas estruturas desportivas. Um estudo de caso sobre o campeonato de peladas do Amazonas – Peladão”.

A pesquisa sobre o “Efeito do exercício físico aeróbio e/ou resistido associado à intervenção nutricional sobre o desempenho físico, adiposidade, glicemia e lipidemia de mulheres obesas em menopausa” foi defendida em 2002 por Priscila Trapp Abbes, no curso de Nutrição Humana Aplicada da USP. Em 2003 Rita Maria dos Santos Puga Barbosa tornou-se doutora em Educação Física pela UNICAMP pesquisando sobre a “Avaliação da Catexe Corporal dos participantes do Programa de Educação Física Gerontológica da Universidade Federal do Amazonas”.

Lucídio Rocha Santos apresentou estudo sobre “evolução da organização tática do jogo de handebol”, Doutor em Ciências do Desporto na UP em 2005 e o docente Gláucio Campos Gomes de Matos concluiu o doutoramento em Educação na Física em 2008 na UNICAMP, com a tese sobre “Práticas socioculturais, figuração, poder e diferenciação em Bico, Cuiamucú e Canela Fina – comunidades Amazônicas”.

No ano de 2010 quatro teses foram defendidas dentro e fora do Brasil pelos docentes do Curso sendo: Afonso Celso Brandão Nina defendeu o estudo “Nas quadras depois dos 60 anos: investigando os fatores de influência para a construção do *habitus* esportivo em atletas máster” tornando-se doutor em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília-UCB; pelo doutorado em Biotecnologia da UFAM

Ozanildo Vilaça do Nascimento apresentou o estudo sobre o “Efeito da fibra alimentar do camu-camu (*myrciaria dubia* (h.b.k) mcvaugh) associado ao exercício físico em ratos obesos induzidos experimentalmente”.

No Curso em Ciências do Desporto da UP, Carmen da Sílvia da Silva Martini apresentou a tese “Observação e experimentação de padrões motores na plasticidade cerebral e/ou comportamental (Estudo em doentes de esclerose múltipla)” e finalizando 2010 com a pesquisa de Minerva Leopoldina de Castro Amorim tratando da “Plasticidade comportamental do deficiente visual: estudo com deficientes visuais em tarefas específicas do goalball no doutorado em Educação Física da UP.

Seguindo para 2011 com Cleverton José Farias de Souza que defendeu a tese “A relação entre a coordenação motora e atividade física em crianças dos 7 aos 10 anos de idade: um estudo longitudinal” pela USP. No ano seguinte (2012), o docente João Luiz da Costa Barros pelo Programa em Educação da UNIMEP defendeu a tese “Brincadeiras e suas relações interdisciplinares em uma escola indígena: um estudo de caso na etnia sateré-mawé”.

Pela USP em 2013 Lúcio Fernandes Ferreira concluiu com o estudo “Efeitos da intervenção aquática em crianças com características de transtorno do desenvolvimento da coordenação”. Finalizando com o último registro sobre a produção do conhecimento em nível de doutoramento conforme o recorte proposto nesse estudo, com a pesquisa de João Otacílio Libardoni dos Santos, em 2014, sobre “Aspectos da validade de conteúdo e construto de tarefas motoras” na UDESC em Ciências do Movimento Humano.

Apresentando de forma cronológica as produções desenvolvidas pelos docentes, é notório a diversidade em linhas de estudo, temáticas e locais de pesquisa que se apresentam diversos, mas que de acordo com Rigo, Ribeiro e Halla (2011, p. 340) mesmo com essas diferenças teóricas e epistemológicas existentes entre as áreas do conhecimento científico, “avalia-se que tal diversidade faz parte da história da Educação Física, sendo inclusive salutar para o seu crescimento”.

Cabe aqui considerar a recente pesquisa de Vieira (2018) para uma reflexão sobre essa questão quando esta tece suas ponderações a respeito do tema e aponta a política de avaliação da Área 21 onde está inserida a Educação Física como desigual, destacando que:

Muitos professores doutores da subárea sociocultural e pedagógica não são incorporados pelos PPGEF e não conseguem aprovar junto com seus pares a “Apresentação de Propostas de Cursos Novos” (APCN), fazendo com que muitos professores/pesquisadores se evadam para outros programas (Educação, Sociologia, entre outros). Isso limita o desenvolvimento da própria área da Educação Física, principalmente em subáreas fundamentais, mas pouco valorizadas, como é o caso das sócio pedagógicas. [...] Um dos motivos que justifica esse fenômeno é a avaliação da produção científica pelo “Qualis” da CAPES, em que há um conjunto de procedimentos para estratificação da qualidade da produção intelectual. Assim, a CAPES disponibiliza uma lista contendo a classificação para cada periódico, com isso é possível obter o valor de cada artigo conforme a pontuação atribuída à revista (p. 96).

Esses aspectos podem ser apontados como peculiar ao grupo de professores da FEEF-UFAM envolvidos nesse estudo, pois muitos professores aparecem nessa condição com uma diversificada produção calcadas em outras áreas de conhecimento que pode ter sido imposta pela falta de PPGEF na região, podendo ter havido inclinação e influências nas escolhas das áreas de suas produções científicas.

3.3 Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE): nossa entidade maior

O registro de fundação do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte-CBCE remonta a 1978, trazendo um discurso de consolidação das bases científicas da área, através de ações que priorizaram naquele momento, estruturas para o desenvolvimento da medicina desportiva, com vista à implementação de laboratórios de Fisiologia do Exercício que pudesse dar suporte ao desenvolvimento dos PPGEF.

Ávila (2008, p. 71) aponta que o cerne do CBCE tinha como premissa “pensar a problemática das ciências do esporte e buscava a construção e consolidação de seu campo acadêmico”, e o alcance desse objetivo perpassava pela necessidade de reconhecer o professor de educação física como “um cientista do esporte e não apenas como um homem forte e de boa vontade” (BRATCH, 1998, p. 14). Em seguida o CBCE passou a congrega pesquisadores, acadêmicos e profissionais com representatividade em órgãos governamentais de pesquisa científica com voz nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento.

Um registro relevante foi a ocorrência da formação da diretoria do CBCE que passou a ser presidida com predomínio dos profissionais da área e de várias regiões

do Brasil, e, não mais por profissionais da área médica ou da psicologia do esporte, tendo estes a responsabilidade dos rumos da EF no Brasil.

Compondo Diretorias Nacionais e do Conselho Editorial, na metade do certame na década de 80, professores como Lino Castellani Filho, Celi Neuza Zulk Taffarel, Apolônio Abadio do Carmo, Alfredo Gomes de Faria Júnior, Haimo H. Festenseifer, Micheli Ortega Escobar, João Batista Freire, Wagner Wey Moreira que mesmo com suas diferenças ideológicas aceitaram em contribuir para os rumos da pesquisa na área.

Apesar das diferenças conceituais das matrizes teóricas filosóficas que orientava os seus estatutos, seus estudos tinham interesse comum lutavam contra a visão hegemônica da área alicerçada nos princípios biopsicológicos, em geral chamavam atenção para a necessidade de serem contempladas as dimensões culturais socioeconômicas e políticas nos estudos realizados na área da Educação Física e Esporte (FERREIRA NETO, 2005, p. 55).

Como espaço no campo científico o Órgão desenvolveu e fomentou a criação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), veículo das produções científicas da área. Molina *et al* (2006) descreve sobre o que intitulou de obviedades argumentativas necessárias sobre a relevância científica do CBCE para a Educação Física:

1ª obviedade: O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte constituiu-se, de fato, por meio da alteridade e do debate político-epistemológico que circulam em seu interior, na sociedade representativa da área de conhecimento EF/CE e tem defendido atitudes e procedimentos científicos eticamente comprometidos com os interesses sociais dos segmentos majoritários da população, historicamente excluídos dos efeitos gerados pela produção científica da área de conhecimento.

2ª obviedade: CBCE historicamente tem assumido atitudes em defesa da socialização do conhecimento produzido pela investigação científica e da sua transferência democrática e gratuita aos campos de aplicação e intervenção pedagógica. Tem defendido a pluralidade epistemológica entre seus pesquisadores, a democratização dos recursos públicos para a pesquisa e estratégias que possibilitem o desenvolvimento científico equânime da EF/CE em todo território nacional.

3ª obviedade: o CBCE constitui um fórum privilegiado de certificação da qualidade científica das pesquisas desenvolvidas no campo de conhecimento EF/CE, de modo especial para jovens pesquisadores. Caracteriza-se como um balão de ensaio para projetos de pesquisa inovadores e identifica-se como um espaço de debate e reflexão político-epistemológicos sobre o conhecimento produzido em EF/CE.

4ª obviedade: o CBCE tem contribuído com a pós-graduação *stricto sensu* em educação física e vem defendendo a pesquisa e a transferência do conhecimento nela produzido para a formação inicial em educação física.

5ª obviedade: há pouca convergência de interesses de pesquisa e enfoques

teórico-metodológicos nas investigações realizadas no universo compreendido pelas linhas de pesquisa desenvolvidas na estrutura da pós-graduação em EF/CE, pelos projetos de pesquisa apoiados pelas agências de fomento e pelos trabalhos científicos legitimados pela qualidade científica politicamente defendida pelo CBCE (p. 149-151).

O notório nas notas de obriedade é a consistência que reforçam a seriedade e as bases científicas que dão veracidade e confiabilidade à Educação Física por intermédio desse órgão de fomento. Nessa sequência, identifica-se também os objetivos definidos no Art. 2º do Estatuto do CBCE versando sobre:

a. Promoção e incremento dos estudos e pesquisas relacionadas à área acadêmica da Educação Física;

b. Veiculação do conhecimento produzido na área da Educação Física por meio da publicação de periódicos, da promoção de reuniões científicas e outras iniciativas de distintas ordens;

c. Manutenção do intercâmbio com entidades nacionais e internacionais com interesses em áreas afins e de caráter similar;

d. Posicionamento em questões de Políticas referentes às áreas com as quais guarda relação de estudo e produção de conhecimento. Por seus objetivos nota-se a preocupação do CBCE em abranger todos os seguimentos da área com vista ao fomento e legibilidade e divulgação da produção científica da área.

Em 1995 foi instaurado pelo CBCE o primeiro Grupo de Trabalho Temático - GTT, depois disso transformou-se em palco de “debate sobre os problemas relativos aos pressupostos epistemológicos no seu periódico (RBCE), nos seus eventos (Congressos Nacionais das Ciências do Esporte – CONBRACE e nos seus Fóruns de pós-graduação” (PINHO e SÁNCHEZ GAMBOA, 2015, p. 12).

Devido à demanda exigida no CONBRACE em 1997, foi necessária a reorganização dos GTT's que, conforme Silva (2005), embasaram temáticas supradisciplinares como um passo de extrema relevância para a entidade por avançar em direção às problemáticas sociais, aproximando-se do ‘modelo das ciências aplicadas ou de perspectiva interdisciplinar’. Por outro lado, enquanto que os Grupos de Trabalhos organizavam debates internos, ganhando dimensões diante da comunidade científica que se fazia presente,

[...] era representativa de um desejo de superar aquela fronteira marcada pela fragmentação disciplinar e pelo afastamento das questões sociais concretas que estavam instaladas em nosso fazer científico. Essa forma de

organização foi ganhando um debate interno bastante interessante, ajudando-nos a compreender as várias perspectivas da natureza científica que se encontram abrigadas dentro e fora do CBCE (IDEM, p. 145).

A contribuição de Kunz (2007) mostra que o esforço da criação dos GTT's foi para manter a integração dos mesmos, e para que não se transformassem apenas em grupos de trabalho disciplinares, o que poderia causar mais rupturas entre as áreas disciplinares no interior da entidade. O foco era poder “abranger áreas maiores como a escola, o treinamento, a mídia, a saúde etc., para justamente promover um diálogo melhor entre pesquisas e pesquisadores com concepções e referenciais diferenciados” (p. 90).

Em sua organicidade (CBCE, 2018), cada GTT possui seu próprio comitê científico que cumpre o preconizado pelas ementas e pelos critérios científicos gerais e específicos tendo objetivos traçados pela Coordenação Nacional dos grupos que consistem em:

- Avaliar e planejar as atividades da Coordenação dos Grupos, junto à DN/CBCE;
- Promover a discussão sobre o papel dos Grupos na formação do campo científico da Educação Física;
- Socializar experiências significativas na consolidação da associação científica que identifica a área no contexto brasileiro;
- Promover o contato dos 13 Grupos com o CBCE e a comunidade da Educação Física.

De acordo Tschoke e Rechia (2015), a organização dos GTT's permite a tessitura de pesquisas interdisciplinares, agindo em direção a potencializar o domínio dos conhecimentos vistos como disciplinares em uma gama de outras possibilidades no cotidiano dos sujeitos.

[...] Nesse sentido, ao mesmo tempo em que mantém as especificidades de cada área, contempla o movimento entre elas, valorizando esse espaço como solo fértil entre as disciplinas, buscando a superação do conhecimento tido como estanque, dando vazão à contextualização e a correlação (p. 8).

Os contributos para consolidação de pesquisas e até mesmo na constituição de temáticas específicas na área, mostram como a presença do CBCE foi e tem sido

fundamental para saltos qualitativos e quantitativos na produção do conhecimento em Educação Física.

Molina *et al* (2006, p. 153), explicam que “tanto a Pós-graduação em Educação Física, quanto o CBCE foram ontologicamente decisivos para que se chegasse à pluralidade de compreensões que se tem hoje sobre o campo e nossa comunidade”.

Quanto aos GTT's, estes procuram acompanhar as necessidades da área através de instâncias e polos organizadores entre os grupos de pesquisas que atualmente se encontram subdivididos em treze linhas de estudos com seus respectivos temas e ementas:

Quadro 1

Linhas de estudos do CBCE e seus respectivos temas e ementas.

GTT's	EMENTAS
GTT-1 Atividade 65 Física e saúde	Estudos de diferentes possibilidades de análises e intervenções em saúde – considerada como objeto não particular de um campo de conhecimento – e que, portanto, assumem a compreensão do fenômeno a ela relacionado por meio de diferentes saberes (da saúde coletiva, fisiologia, sociologia, filosofia, entre outros)
GTT-2 Comunicação e Mídia	Estudos relacionados à comunicação, mídia e documentação, notadamente os meios (jornal, revista, Tv, rádio, internet e cinema) no âmbito das Ciências do Esporte/Educação Física. Análise crítica e interpretação dos processos de produção, difusão e recepção das informações, das mídias e tecnologias comunicacionais e suas implicações políticas, econômicas, culturais e pedagógicas.
GTT-3 Corpo e Cultura	Estudos que visam destacar o corpo, a corporalidade/corporeidade, as práticas corporais com redes de culturas (tradicionais e/ou contemporâneas) enfatizando discussões teórico metodológicas que dissertem acerca de questões que enfoquem a indissociabilidade corpo/cultura a partir de diversas possibilidades nos campos das ciências humanas, sociais e das arte.
GTT-4 Epistemologia	Estudos dos pressupostos teórico filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, voltados para o fomentar da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos neste campo do conhecimento.
GTT-5 Escola	Estudos sobre a inserção da disciplina curricular, Educação Física, no âmbito da Educação Escolar, ao seu ordenamento legal e das distintas perspectivas metodológicas animadoras das suas práticas pedagógicas.
GTT-6 Formação profissional e Mundo do Trabalho	Estudos acerca dos distintos aspectos do processo profissional concernente à área de conhecimento Educação Física. Estudos sobre a relação da formação e a inserção do profissional desta área de conhecimento no mundo do trabalho.
GTT-7 Memórias da Educação Física e do Esporte	Estudos das diferentes manifestações dos campos da Educação Física e do Esporte voltados para a preservação da memória e que tenham por base suportes teórico-metodológicos de diferentes campos disciplinares e suas relações com a história como processo

Continuação do Quadro 1...

GTT-8 Movimentos sociais	Estudos de índole interdisciplinar voltados para a análise das problemáticas relativas aos movimentos sociais e das parcelas minoritárias da população, detectados tanto no meio rural quanto no urbano a partir de modelos teórico-metodológicos que transcendem as formas tradicionais de pesquisa.
GTT-9 Políticas Públicas	Estudos dos processos de formulação, adoção e avaliação das políticas públicas de Educação Física, Esporte e lazer. Estudos das concepções, princípios e metodologias de investigação adotados na consecução de políticas públicas, voltados para a apreensão da produção de bens e serviços públicos relativos à Educação Física, Esporte e Lazer.
GTT-10 Lazer e Sociedade	Estudos de ordem conceitual e/ou empírica sobre o lazer e possíveis articulações com temáticas afins, vinculados às práticas e problemas da Educação Física e Ciências do Esporte, em interface com as Ciências Sociais e Humanas.
GTT-11 Treinamento Esportivo	Estudos das diferentes manifestações das Ciências do Esporte e Educação Física centradas no foco do desempenho e tendo como base diferentes campos de investigação que permitem a análise do treinamento esportivo e do fenômeno do desempenho: pedagogia, psicologia, fisiologia, biomecânica, entre outras.
GTT-12 Inclusão e diferença	Acolhe trabalhos que tratam de um campo de conhecimento das Ciências Sociais, Humanas e Biológicas na Sociedade, Escola e Educação Física entendendo as diferenças em seus múltiplos sentidos indenitários de pessoas posicionadas nas suas classes sociais, econômicas, culturais, de raça/etnia, gênero, religiosidade, com necessidades especiais, etc., e que produzem e são produzidas na inclusão/exclusão.
GTT-13 Gênero	Estudos sobre os processos específicos através dos quais as práticas esportivas e corporais produzem e transformam os sentidos do feminino e do masculino, que tenham por base suportes teóricos-metodológicos de diferentes campos disciplinares em sua interface com Educação Física e Ciências do Esporte

Fonte: Elaborado com base em <http://www.cbce.org.br> (2018).

Os estudos voltados ao campo epistemológico da educação física são contemplados dentro dos GTT's do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE e com o devido reconhecimento da comunidade científica como uma entidade de classe.

O CBCE, como participante na configuração do espaço público, assume um papel de extrema relevância na democracia (pelo menos) da área. Reafirmo de forma paradoxal que o CBCE continua a ser aquele lugar/espço impossível, mas, absolutamente imprescindível para uma educação física que se quer protagonista de uma sociedade democrática (BRACH, 1998, p. 13).

A relevância da abertura deste item e de traçar um panorama sobre o CBCE, fez-se necessário pelo seu indiscutível papel para ascensão e consolidação do panorama científico da EF e como já explicado no percurso metodológico, parte dos resultados deste estudo, no que diz respeito à identificação das áreas temáticas das teses e dissertações, conforme o preconizado pelos Grupos Temáticos de Trabalhos

do CBCE serão acrescentados na sequência das informações dos resultados, ora propostos na pesquisa.

3.4 A Produção do Conhecimento em Educação Física no Brasil

O campo de produções científicas em Educação Física na Europa contabiliza séculos de incursão enquanto que o Brasil ainda se contabiliza em décadas, e já vinculadas e envolvidas pelas ciências preconizadas pela modernidade do século XIX; vale ressaltar que os caminhos traçados e percorridos nesse processo de produções acadêmicas no Brasil obviamente já existiam antes mesmo do início do século XX.

Gebara *et al* (1992), descrevem sobre obras descritas por Manoel Pereira da Silva, aparecendo como a primeira tese apresentada na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1845, depois Inezil Pena Marinho, publicando em 1945 “A evolução dos métodos e conceitos da Educação Física dominantes no Brasil” e entre 1952 a 1954 lançou “A História da educação física e dos desportos no Brasil, e em 1972 publicou “Metodologia filosófica e científica aplicada à Educação Física e aos desportos”. Destacando seu entendimento sobre o conhecimento científico.

O conhecimento científico é geral, porque compreende sempre as leis que regem os fenômenos de que se ocupa; é verdadeiro porque explica os fatos pelas suas causas e leis, comprovadas pela experiência; é certo porque satisfaz às exigências da nossa razão; é metódico, porque todos os seus elementos são ordenados segundo as exigências lógicas; é sistematizado e unificado porque representa um conjunto cujas partes são concatenadas de forma a construir um todo único (MARINHO, 1972, p. 3).

Oliveira *et al* (2015) observa que houve por parte de Marinho uma preocupação em conceituar a educação física partindo de conhecimentos interdisciplinares oriundos tanto das Ciências da Natureza, como das Humanas e Sociais, especialmente focado na Biologia, História, Sociologia, Antropologia, Psicologia e na Filosofia. Suas obras identificavam a preocupação que tinha em “ultrapassar o restrito entendimento anátomo fisiológico de Educação Física e adota um conceito ampliado, designado por ele de biopsicológico e sociofisiológico” (IDEM, p. 303). Sem dúvida o autor em seu tempo já descrevia uma epistemologia com enfoque na contemporaneidade de um olhar biopsicossocial para a educação física.

Enveredados pelas publicações que até então, embora modestas eram valiosas para a área, o acesso a livros reduzia aos traduzidos ou aos livros escritos em espanhol, depois disso, volumes significativos de livros publicados no Brasil se confirmam na década de 1980. Professores como Jurgen Dieckert, de origem Alemã, atuando como visitante na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mostrou que era possível e publicou duas coleções de livros sobre Fundamentação e Prática, dando um grande impulso pela Editora ao Livro Técnico, do Rio de Janeiro (PUGA BARBOSA e BATALHA-LEMKE, 2011).

Pela coleção coordenada por Dieckert, outros autores publicaram e foram influenciados a publicar, surgindo obras como Educação física humanista, de Vitor Marinho de Oliveira; Criatividade nas aulas de Educação Física de Celi Nelza Taffarel; Fundamentos pedagógicos I de Alfredo Gomes Faria Júnior; Fundamentos biológicos/medicina esportiva I de Cláudio Gil Soares; Fundamentos pedagógicos II de Vitor Marinho de Oliveira, entretanto destaca-se que a maioria das obras disponíveis nas livrarias no Brasil, ainda eram de autores alemães (PUGA BARBOSA e BATALHA-LEMKE, 2011).

A década avançou ampliando mais estudos e pesquisas na área, surgindo periódicos, congressos e convênios nacionais e internacionais e seguiu marcado pelo volume de debates e eventos no meio acadêmico da Educação Física em busca de reconhecimento e afirmação científica.

Passamos de uma situação onde verdades absolutas eram transmitidas, para através da reflexão crítica, adentrarmos em um período de crise (entendida aqui como período de mudança) nessa passagem muito foi dito e escrito, o que nos permite afirmar que a produção teórica dessas duas décadas suplanta, qualitativa e quantitativamente, tudo que já vinha sendo redigido na área da educação física e dos esportes (MOREIRA, 1992, p. 9).

Na contramão estão as constatações de Oliveira (2003) assinalando que a produção acadêmica em Educação Física começava a se desenvolver com critérios científicos, em meados da década de 70, influenciado pelo andamento do processo de formação *stricto sensu*, através da titulação de mestres e doutores oriundo dos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil.

Por outro lado, já estava sendo produzida e discutida no âmbito educacional uma literatura baseada nas teorias críticas, com as quais os profissionais da

Educação Física travaram contato tardio, uma vez que estas teorias só foram apropriadas pela Teoria da Educação Física no início dos anos 1980 (IDEM, p. 40).

Entre as décadas de 70 e 80 foram fomentados importantes laboratórios de pesquisa, notadamente expressando a relevância do momento frutífero com “a demanda por espaços de produção científica como exemplo, o laboratório de Psicolinguística Experimental na UFRGS e o laboratório de Fisiologia do Exercício na UFRJ” (FERREIRA NETO, 2005, p. 52). E, mais uma vez, a contribuição do CBCE que aparece como de suma relevância para a alavancar produções dos primeiros trabalhos em nível *stricto sensu* produzidos e defendidos, sinalizando a tessitura das bases para uma identidade epistemológica na área.

No final dos anos 70, tanto a CBCE quanto a pós-graduação da área, davam seus primeiros passos, em razão disso, não se pode falar de um perfil de uma tendência da produção científica dos mestrados, todavia os veículos de divulgação existentes nos anos 70 exprimem os interesses os conflitos e a hegemonia da concepção de ciência e do conhecimento produzido por aqueles que se propunham a fazer ciência em educação física. Uma análise dos trabalhos publicados nos periódicos em circulação daquela época permitiu um resgate de outros elementos dessa fase embrionária, mas extremamente significativa para a compreensão dos rumos da pesquisa em Educação Física no Brasil (IDEM, p. 53).

Com relação à confirmação das pesquisas sobre a produção da área, estas têm registros efetivos no certame dos anos 80, com produção de Victor Matsudo (1983), Jefferson Canfield (1988), Gomes Tubino (1984) e Faria Jr (1987), Go Tani (1988) e Ademir Gebara (1988). Bracht (1999) mostra que esses estudos foram os iniciais na perspectiva da produção do conhecimento e concentravam-se nas tendências de crescimento da área e na identificação das subáreas pautando as pesquisas desses intelectuais.

Tojal (2010) e Tubino (2002) tomam nota que, diante do contexto manifesto pela procura de formação de professores dentro e fora do país, foram contaminando as discussões e debates que terminaram forjando e influenciaram na demanda de várias teorias e concepções históricas na Educação Física no Brasil, e deram subsídios a bases para construção de reflexões epistemológicas pelos registros relevantes que certamente contribuíram em suscitar as discussões para as mudanças de paradigmas na área.

a ciência emerge de uma teoria que apresenta o novo permitindo discussões, experiências, reflexões críticas, aprofundamentos e resultados. Dessa forma, teoria pode ser considerada como um conjunto de consensos constructos definições e proposições que pelas suas inter-relações possibilitam estudos e interpretações de realidades específicas (TUBINO, 2001, p. 36).

Com isso, teorias foram propagadas e defendidas com fins a uma aplicabilidade e construção com bases científicas no campo da EF, de acordo com Tojal (2010) e Tubino (2002; 2012) as mais discutidas pela relevância em definir o caráter epistemológico da área foram:

- a) a Teoria Pedagógica da Educação Física de Ommo Gruppe foi a primeira teoria da educação física; expressa em uma série de artigos, reunidos em um livro em 1965, inclui entre seus fundamentos a existência de uma tradição humanista pedagógica na educação física; a filosofia da cultura constatou que no jogo está a origem de toda a cultura; e terá no jogo e na corporeidade as referências para sua legitimação, fundamentando-se na teoria da ciência;
- b) a Teoria Psicocinética de Jean Le Boulch em 1960, denominada de ciência do movimento ou psicocinética, toma por base o movimento humano para o desenvolvimento das pessoas, sendo o corpo um instrumento de adaptação em todos os ambientes. Esta teoria diferencia a educação física do desporto, mas, entende que este possa ser de cunho educacional e como prolongamento da psicomotricidade, sob duas bases fundamentais: a teoria da consciência ou esquema de ação e o esquema corporal;
- c) a Teoria Antropológico Cultural do Esporte e da Educação Física de José Maria Cagigal, autor tido como a maior expressão da área no século XX, destacou a atividade física como necessidade antropológica do homem em nosso tempo, defendeu que existe uma cultura física, que não é só o cultivo do corpo, onde uma conduta ativa tem um importante papel nessa cultura física, sendo a dança, o esporte e o lazer suas manifestações; educação física é seu fundamento. “O *corpus* (campo de estudo) para Cagigal, não precede de nenhuma ciência e foi constituído pela acumulação das inovações pedagógicas” (TOJAL, 2010, p. 39).

A Ciência da Motricidade Humana de Manuel Sérgio, que defendia o diálogo da motricidade humana com outras ciências, segundo normas igualitárias de conceitos, teorias, métodos e problemas. Sendo “a ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras como base no desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade” (TOJAL, 2010, p. 48), voltada à totalidade humana, do corpo espiritual da natureza e da sociedade sendo a corporeidade a expressão máxima do corpo.

A Ciência da Motricidade Humana se colocava entre as Ciências do Homem, rompendo com a Educação Física tradicional focada na saúde e na educação, defendendo o homem como sendo “um ser itinerante e prático a caminho da transcendência, e que a motricidade é a capacidade para o movimento dessa transcendência constitui a nova teoria defendida por Manuel Sérgio” (TOJAL 1994, p. 63).

Acrescenta-se à Ciência do Esporte de Herbert Haag, onde esclarece sob uma perspectiva multidimensional, na versão de Tubino (2002), esta possui a perspectiva do esporte de uma performance cultural do homem, que tem tendências a relações fechadas para ideologia, profissão, organização, educação e ciência.

Da Costa (1999) apontou que a década de 80 foi marcada pelos impasses epistemológicos da EF, devido a busca de formação dos professores em curso de mestrado e doutorado em educação, saúde, psicologia, filosofia, entre outros, dentro e fora do Brasil. O fato é que disso gerou maciçamente a promoção de eventos e mais disponibilidade de livros e revistas onde eram encontrados registros de fundamentos da área.

Pelos seus frutíferos debates, destaca-se a contribuição fundamental de Vitor Marinho de Oliveira que influenciou a formação inicial, com criação da Resolução nº 003/87 onde os cursos deveriam incluir disciplinas na formação humanista, tais como, Antropologia, Filosofia, Sociologia de modo geral e especial relativo à Educação Física e através de sua pesquisa, resultado do doutoramento, escreveu um livro que versava sobre o tecnicismo da Educação Física *versus* a possibilidade da ampliação do humanismo.

No entanto, o início da década de 80, as pesquisas de Bracht fecharam o foco nas características de dois momentos distintos sobre a produção do conhecimento da área, constatando uma sobre o interesse nas tendências de crescimento na área e a outra na identificação das subáreas que concentravam os estudos, mostrando

resultados para o predomínio das ciências naturais, mas, com crescimento nas subáreas pedagógicas e sociocultural pela influência das ciências sociais e humanas.

Esse foi um período que os rumos das pesquisas voltaram-se para as matrizes teóricas e nas concepções de ciência da área, com olhares envoltos não apenas em “identificar em quais “subáreas” mais se pesquisava, mas sim, suas “matrizes teóricas”, ou seja, as concepções de ciência que orientam as pesquisas na área (BRACHT,1999). Conforme Sacardo (2012, p. 52), este período foi imprescindível para a gênese da relação entre ciência e Educação Física.

[...] período em que os fundamentos científicos dessa área se baseavam preferencialmente no pensamento médico-higienista, ancorados, principalmente nos conhecimentos biológicos, fundamentados pela concepção positivista de ciência. Tal pensamento sobre influência europeia é o marco emblemático desse período, seja no contexto social, seja na própria Educação Física brasileira.

Na década de 1990, muitas produções foram registradas nessa direção. Sousa (1999) verificou de que forma as pesquisas realizadas em Educação Física até 1997 no Brasil, configuraram-se como novas produções de conhecimento; procurou identificar a relação dos temas, objetivos e resultados entre as dissertações dos anos 80 e 90 de dez Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Destarte Tani (2011) propôs uma divisão transdisciplinar focada em três principais subáreas de investigação na EF: a) Biodinâmica do Movimento Humano que comporta a Bioquímica do Exercício, Fisiologia do Exercício, Biomecânica e Cineantropometria; b) Comportamento Motor e Humano desenvolvendo estudos sobre o Controle Motor, Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor e Psicologia do Esporte; c) Estudos Socioculturais do Movimento Humano, onde se encontram os estudos em Sociologia, História, Antropologia, Filosofia, Ética e Estética do Movimento Humano/Esporte.

Santos (2012) pesquisou sobre a produção do conhecimento em Educação Física nas Universidades Públicas da Região Sul do Brasil, analisando as questões epistemológicas na produção do conhecimento suas mudanças e possíveis avanços na área. Os compêndios de pesquisas recentes desenvolvidas por Chaves Gamboa; Sánchez Gamboa e Taffarel (2015; 2017), somam-se por laboriosos estudos de intensas pesquisas sobre a produção do conhecimento na área, que adensaram

balanços e publicações, com notório salto qualitativo e quantitativo em pesquisas, principalmente no nordeste do Brasil.

De acordo com Correa *et al* (2017), os Programas de Pós-graduação em Educação Física foram se constituindo na concentração de estudos em duas principais áreas: as Ciências Sociais e Humanas e as Ciências Biológicas e da Saúde, estas deram suporte à estruturação das linhas de pesquisas onde estão pautados os estudos de seus pesquisados.

Como a relevância do que se produz em uma determinada área de conhecimento, seus impactos ressoam em vários setores distintos de uma sociedade. Em observância à Chaves Gamboa; Sánchez Gamboa; Taffarel, (2011), a produção do conhecimento tem uma orientação e interesse norteador que precisam de ritos como:

Desenvolvimento de iniciativas em busca da integração Ensino-Pesquisa-Extensão, de relevância social, como a efetivação da participação popular na gestão pública e articulação orgânica dos setores como saúde, habitação, educação, cultura, transporte, ciência & tecnologia, a interdisciplinaridade na formação acadêmica, na produção de conhecimento e nos projetos de extensão universitária (IDEM).

De tal modo, esse percurso valida a ação produtiva e pode auxiliar em caracterizar a área, através do que se produziu de onde se produziu e de quem produziu para ter a veracidade de sua relevância social, pois a produção científica nessa perspectiva precisa desse encaminhamento.

Nos estudos epistemológicos cada tese, dissertação, relatório de pesquisa é tomado como objeto resultado de um processo complexo de produção. Esses produtos são realidades concretas situadas no tempo e no espaço, carregados de determinantes sociais históricas e devem ser interpretados e reinterpretados também à luz de uma perspectiva dialógica e ontológica, dessa forma, cada pesquisa indica uma realidade, exprime sua estrutura interna que a caracteriza e é constituída em condições específicas de produção que podem ser no caso das dissertações e teses os determinantes institucionais de cada programa de pós-graduação ou instituição onde são produzidas, bem como essas condições se referem a determinações históricas e sociais mais amplas (CHAVES GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2015, p. 82).

As relevantes contribuições desses autores conforme explicam Chaves Gamboa e Sánchez Gamboa (2009), auxiliam no esclarecimento de toda a complexidade da produção do conhecimento em educação física, os estudos

mostram resultados a partir da lógica interna das pesquisas já concluídas por outros professores/pesquisadores que permitem definir o paradigma epistemológico de técnicas métodos e teorias desenvolvidas em seus estudos,

De acordo com Vieira (2014), essa é uma área de conhecimento que trata dos temas sobre a cultura humana (cultura corporal) oriunda das danças, lutas, jogos, esportes, ginásticas e outros, representando o resultado de conhecimentos socialmente produzidos na relação do ser humano com o seu meio. Almeida (2018) defende que a relevância das análises sobre as produções acadêmicas é de extrema relevância, pois

Contribui para a ampliação da compreensão dos movimentos, contradições, tendências, disputas teórico-epistemológicas que compõem o campo acadêmico. Outro aspecto de relevância é a possibilidade de apontar possíveis lacunas nos estudos que versam sobre esse tema, de forma a contribuir com a ampliação de possíveis horizontes teóricos (p. 19).

Descrevendo sobre as perspectivas e ocorrências em estudos sobre a produção do conhecimento em Educação Física no Brasil, Celi Taffarel (2010, p. 11) trouxe a seguinte reflexão:

Podemos nos perguntar pela TEORIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ou seja, sobre as explicações a respeito da produção do conhecimento científico na educação física reconhecendo as perguntas significativas delimitadas em um dado período histórico e as respostas sistematizadas, apresentadas, segundo determinada lógica de pensar e agir no real concreto? [...] sim, isto é possível à humanidade, mas, não podemos nos colocar tais questões e a análise crítica às respostas se não a partir do que foi historicamente produzido, porque é esta a possibilidade que temos.

Portanto, somente será possível entender sobre o que se produziu e como se produziu em determinado campo científico, se considerar o tempo e o espaço que se faz necessário para demarcar as próprias produções dos sujeitos que as produziram.

O conhecimento dos rumos da produção científica de uma área é fundamental para a melhoria da qualidade da pesquisa, para os avanços da ciência e, principalmente, para o diagnóstico do impacto dessa produção no âmbito social de sua criação. A busca de explicações sobre os caminhos adotados pela pesquisa permite evidenciar suas conquistas, indicar suas lacunas e, ao mesmo tempo, chamar atenção para novas alternativas de investigações (MARTINS e SILVA, 2010, p. 3).

Nesse caso, estão as teses e dissertações dos professores da FEEF-UFAM que depois de atentar aos processos do crivo metodológico e atendendo todo um rito na tessitura da construção do conhecimento científico, serão dadas resposta para entendimento sobre a dinâmica da produção local na área de Educação Física pela FEF-UFAM.

4 CAMINHOS ESTRUTURANTES DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA FEFF-UFAM

Aqui estão registradas informações sobre a implementação dos aspectos históricos que marcaram o surgimento do Curso de Educação Física no Estado do Amazonas através da FEFF-UFAM, sendo estabelecido o marco da formação inicial da área até a oferta de Pós-graduação *Lato Sensu* no curso. Na sequência serão mostrados os primeiros resultados da pesquisa pela identificação e caracterização da produção do conhecimento *Stricto Sensu* dos professores da FEFF, seguido dos resultados das áreas temáticas onde concentram-se os estudos, em conformidade com o preconizado pelos GTT's do CBCE, elucidando os resultados iniciais do estudo.

4.1 Um sobrevoo no percurso do Curso da Educação Física no Amazonas

Para um sobrevoo no percurso histórico da construção do primeiro Curso de Educação Física implantado no Amazonas, constatou-se sua origem na Universidade do Amazonas-UA em 24 de fevereiro de 1969, instituído pela Resolução N° 04/69-A/ CONSUNI, intitulado “Curso de Educação Física e Técnica Desportiva” tendo como precursor o professor Guilherme Nery (NERY, 1984), cujo objetivo era a formação de professores para atender à Educação Física Escolar.

Inicialmente esteve vinculada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, utilizando também espaços do Clube Atlético Rio Negro e Círculo Militar de Manaus para o desenvolvimento das aulas práticas. Na sequência, em 1970, o curso já apresentava a primeira turma com entrada via vestibular na UA, pautado pela resolução nº 04/69 (ANEXO C) e com apresentação de um currículo mínimo de matérias praticadas em seriados anuais (JEZINI, 1985; PUGA BARBOSA, 1985).

Ainda na década de 1970, houve a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e o curso passou a fazer parte do Instituto de Ciências Biológicas-ICB instituído pela resolução 001/74/CONSUNI, agora com *status* de Departamento de Educação Física integrando o Instituto de Ciências Biológicas devido a “inter-relação das disciplinas médicas do currículo do curso com disciplinas do ICB” (BRITO, 2011, p. 203). Pelas suas atividades práticas foi o primeiro curso a se instalar no *Campus* Universitário da então Universidade do Amazonas, uma vez que

necessitava de instalações específicas como piscina, ginásio poliesportivo e pista de atletismo.

Atendendo a dispositivos legais do momento, o curso, realizou as reestruturações curriculares, orientada à época pela Resolução 015/74/CONSUNI, onde foi fixado o *currículum* pleno e uma revisão curricular das disciplinas em 120 créditos, divididos em: currículo mínimo, complementares, obrigatórias e complementares optativas, e, para conclusão do curso, no mínimo 3 e no máximo 5 anos. Outra alteração curricular ocorreu em 6 de agosto pela Resolução nº 030/76/CONSUNI, constando a necessidade de adequações às novas mudanças curriculares da área, sendo prescrito que nesse sentido,

para conclusão das licenciaturas serão necessários 116 créditos equivalentes a 2.370 horas/aula a serem integralizados no mínimo em 3 e no máximo em 5 anos. Com o acréscimo de mais 12 créditos, equivalente a 300 horas/aula, pode ser concedido o título de Técnico de Desportos (BRITO 2011, p. 204).

O reconhecimento do Curso de Educação Física da Universidade do Amazonas foi concedido pelo Presidente da República em 1 de agosto de 1977 com o decreto nº 80.055/77. Somente em 1981, através da resolução nº 013/81, o CONSEP trouxe novas alterações na Resolução 030/76/CONSUNI, que em seu art. 2º, referia-se às disciplinas obrigatórias, e pelo novo parecer, estas foram significativamente ampliadas.

Outro currículo vigorado destarte Puga Barbosa (1994) foi no início da década de 1990, pela Resolução 010/91/CONSUNI/UA, atendendo ao que estava preconizado na Resolução 03/87/CFE-Conselho Federal de Educação, disponibilizando nessa fase, orientações para conferência do título de licenciado e/ou bacharelado que revogou a Resolução de 1969. (ANEXO D)

Conforme Brito (2011), foi estabelecido nessa fase do percurso histórico do Curso de Educação Física no Brasil, os currículos plenos para os Cursos de graduação na área, compreendido sob dois aspectos:

[...] A formação geral (humanística e técnica) e aprofundamento de conhecimento. Segundo a resolução nº 3, o curso teria a duração mínima de 4 e máximo 7 anos, compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula, da qual 80% seriam destinados à formação geral e 20% para aprofundamento de conhecimento (p. 204).

De tal modo, isso trouxe possibilidade para o Curso atender, tanto no âmbito escolar como o não escolar, passando a organizar seus próprios projetos pedagógicos e estruturas curriculares, com vista às áreas de conteúdos voltados às ciências sociais, abrangendo o conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano e conhecimento da sociedade, além do conhecimento técnico (BRASIL, 1987).

Logo no início da década de 1990, conforme a normatização da resolução 010//91/CONSEP, foi fixado para o Currículo em Licenciatura Plena do Curso, 3.285 horas/aulas, definido por 170 créditos a serem concluídos com no mínimo 8 e no máximo 14 períodos. As informações em Puga Barbosa *et al* (2005) destacam que o início de uma nova era para o curso aconteceu em 3 de julho de 1993, através da Resolução 004/93/CONSUNI, quando criou a Faculdade de Educação Física-FEF

Ainda conforme a autora, o Curso respaldado e atendendo às preconizações propostas na Resolução CNE/CES nº 03/87 e pelo Parecer nº 058/04 de 2004, o CNE através da Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, em conformidade com as bases legais das Diretrizes Curriculares Nacionais, em consonância aos pressupostos legais, realizou uma reestruturação curricular no Curso, tanto para a matriz da Licenciatura e agora também para o Bacharelado.

O último registro até aqui merecedor de destaque do Curso veio com a Resolução 006/2007/CONDEP, tornando a FEF em Faculdade de Educação Física e Fisioterapia-FEFF, ofertando atualmente, de acordo com Nina (2018), quatro cursos de graduação: Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Educação Física nas linhas de Treinamento Esportivo e Promoção da Saúde e Lazer e Bacharelado em Fisioterapia

A unidade acadêmica da FEFF se organizou no que diz respeito ao ensino e à extensão. Criaram-se os programas voltados para a Terceira Idade-PIFPS-(U3IA) e o de Pessoas com Necessidades Especiais-PROAMDE, sendo estes pioneiros no Estado e referência de excelência (NINA, 2018). Além de outros como desporto e atividades comunitárias, ginástica e dança. Os espaços físicos existentes foram redimensionados e novos espaços precisaram ser construídos devido à demanda na oferta de vagas e o atrelamento do Curso de Fisioterapia e dos Programas de extensão entre outras demandas da FEFF-UFAM.

O Programa FPS(U3IA) foi idealizado pela Professora Doutora Rita Maria dos Santos Puga Barbosa com a oferta diversificada de atividades corporais para os

idosos participantes do PIFPS, podendo-se destacar, inclusive seus objetivos: caminhada ecológica, dança de salão, Educação Física Gerontológica, gerontoatletismo, gerontocoreografia, gerontovoleibol, hidromotricidade, musculação gerontológica, natação e técnicas de auto percepção (www.feff.ufam.edu.br/2018).

Outra atividade de relevância que vem desde a década de 90 sendo desenvolvido no Curso são as Atividades Motoras para Deficientes - PROAMDE, implantado pela professora Dra. Káthya Augusta Thomé Lopes, que iniciou suas atividades em 30 de maio de 2000, em três polos: 1. Polo FEFF; 2. Polo Hospital Universitário Getúlio Varas; 3. Polo Equoterapia - realizado na Cavalaria da Polícia Militar no Bairro do D. Pedro.

Existem registros mais recentes como o Programa de Dança Atividades Circenses e Ginástica-PRODAGIN e o Programa Institucional Extensão Núcleo Multiprofissional de Reabilitação Neurofuncional-PRONEURO; Programa de Desenvolvimento Motor para Crianças com Transtorno no Desenvolvimento da Coordenação (TDC) ou com Dificuldade de Aprendizagem (DA); Atividade Física para Comunitários, PET- ÍNDIGENA, Laboratório de Estudos Socioculturais, REDE CEDES, além do registro do projeto Universidade Campeã que se propunha auxiliar jovens e adultos no desenvolvimento desportivo, com objetivos como a inclusão e formação cidadã. E, muitas dessas atividades são aplicadas e desenvolvidas na capital e no interior do Estado, com foco na organização e execução de colônias de férias, capacitação de professores da rede estadual e municipal, escolinhas de esporte (www.feff.ufam.edu.br/2018).

4.2 Da formação inicial ao *stricto sensu* na FEFF-UFAM

De acordo com Da Costa (1999), a formação inicial do curso de Educação Física no Brasil era técnica, com duração de 2 anos, criado pelo Decreto nº 1212 de 1939, no entanto, contraditoriamente conferia a titulação de licenciado, deste modo, não haviam matérias pedagógicas, tal inclusão só veio a ocorrer no ano de 1962 pelo Conselho Federal de Educação através do Parecer nº 262/62.

Posteriormente, já regido pelo Parecer 298 do mesmo Conselho e no mesmo ano, foi fixado o currículo mínimo, alinhando o curso de Educação Física às demais Licenciaturas (FARIA JUNIOR, 1987). O Amazonas seguiu a tendência nacional; em 1968 através da iniciativa formal do professor de Educação Física, Guilherme Pinto

Nery, (um dos três pioneiros do curso local), este providenciou o envio de ofício, ao reitor Jauary Marinho e obteve resposta favorável, de acordo com Nery (1983), no entanto, sua sugestão não foi efetivada in *totum*, havendo então a implantação da graduação na área, que correspondia ao professor escolar, estes são informes de Puga Barbosa (1994); Puga Barbosa *et al* (2005) que indicam a primeira estrutura curricular seriada e foi caracterizada como:

1ª) Constituída em 3 anos com: Anatomia Humana; Cinesiologia Aplicada; Desportos Terrestres Coletivos; Desportos Terrestres Individuais; Pedagogia; 2ª) Série constituída e Atletismo; Fisiologia; Ginástica; Natação; Rítmica; 3ª) Série constituída de Atletismo; Biologia; Biometria; Estrutura e Funcionamento do ensino do 1º. E 2º. Graus; Estudo de Problemas Brasileiros; Ginástica; Handebol; Natação; Recreação; Rítmica; Socorros Urgentes; Treinamento desportivo; Técnica desportiva: Handebol; Técnica desportiva e Voleibol.

As disciplinas foram divididas em currículo mínimo obrigatório, disciplinas complementares obrigatórias e complementares optativas, constituindo as demais disciplinas oferecidas pela Universidade do Amazonas como optativas, além das listadas.

Mais tarde, em 1976 foi editada a Resolução nº 030/76 do Conselho Universitário da Universidade do Amazonas (CONSUNI-UA) que surgiu da necessidade da adequação do currículo pleno em Educação Física à realidade local. Na presente data era Reitor o Professor Octávio Hamilton Mourão (PUGA BARBOSA, 1994). Devido a uma falha anterior, que não incluía no currículo a disciplina Futebol, em 1981 foi retificado o currículo pleno do Curso de Educação Física, através da Resolução nº 013/81 CONSUNI-UA; este currículo mais atual, através do qual ainda hoje são formados os professores de Educação Física para o mercado de trabalho (PUGA BARBOSA, 1994; PUGA BARBOSA *et al*, 2005).

O curso de Educação Física foi implantado no município de Parintins, no Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia-ICSEZ-UFAM. Neste trajeto, ficou notória a presença dos conteúdos do conhecimento mais tradicionais na Educação Física, mas, que não eram suficientes, a exemplo do aspecto regional que precisava ser observado e concretizado, ou seja, questionamentos por quem vive a rotina diária do exercício, este aspecto foi vencido, incluído o senso comum que precisava ser pesquisado e registrado, uma lacuna para pesquisas e produção do conhecimento regionais.

Ressalta-se, também, a expansão temporária do curso em alguns municípios do Amazonas, preenchendo a lacuna da escassez de recursos humanos para as escolas estaduais e municipais na disciplina curricular Educação Física nesses municípios, afastando a figura do leigo na profissão e levando expansão e troca de conhecimento em conformidade com as necessidades das comunidades residentes nesses municípios.

Em consequência desse fato, até 2010 já haviam sido titulados na área de Educação Física, mais de mil universitários, da sede e de outras localidades, não esquecendo que cronologicamente a FEFF formou a primeira turma para atuar no mercado de trabalho em 1972, e bem depois 2010, formou a turma de bacharelado com os primeiros TCC's (Puga Barbosa et al, 2010).

As constatações apontam que a formação inicial do Curso, desde sua implantação, procurou seguir as tendências dos desdobramentos na área, perseguindo o próximo passo, o da Pós-graduação *Lato sensu*, que é uma expressão em Latim, designada aos cursos de pós-graduação que são regulados pelo Ministério da Educação e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com duração mínima de 180 horas (Aperfeiçoamento) e a partir de 360 horas (Especialização). Ao final do curso o aluno obtém certificado e não diploma.

Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino, Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. A respeito das modalidades de pós-graduação *lato sensu* oferecidas no Departamento de Educação Física da Universidade do Amazonas, Puga Barbosa, Batalha e Amaral (2010) informam que:

- Na modalidade aperfeiçoamento, transcorrem em 1983 e 1984 as técnicas desportivas Futebol, Ginástica Rítmica Desportiva, Atletismo, coordenado respectivamente pelos professores Antônio Petruccio Filho, Artemis Soares e Prof. Luiz Geraldo Pontes Teixeira.
- Primeiro curso de especialização no Departamento de Educação Física da Universidade do Amazonas foi em Ginástica Escolar, elaborado e coordenado pelo Prof. MS. Otávio Augusto Anibal Cattani Fanali, em 1986.
- Em 1993: Educação Física em Gerontologia Social, Pneumologia, Ortopedia, coordenados pela Profa. Rita Maria dos Santos Puga Barbosa.

- Em 1994: Educação Física em Gerontologia Social, Obstetrícia, coordenado respectivamente pela Profa. Rita Maria dos Santos Puga Barbosa o primeiro e o segundo pelas profas. Priscila Riether e Virgínia Martel e, em 1996, Educação Física em Cardiologia, coordenado novamente pela Profa. Rita Maria dos Santos Puga Barbosa.
- Em 2001: Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física, coordenado pelo Prof. Ozanildo Vilaça, Educação Física em Gerontologia Social, coordenado pelo Prof. Gilmar Couto, Gestão Desportiva, coordenado pelo Prof. Sidney Netto, Pedagogia do Movimento coordenado pela Profa. Dra. Artemis Araújo Soares. Destacando que destes estudos existia a exigência dos TCC's evidenciados por Puga Barbosa, Batalha e Amaral (2010), havendo notável produção de conhecimento neste nível, identificado no (ANEXO E) desta pesquisa.

Considerando que a formação de 1970 quando da implantação do curso, até 2007 era exclusivamente a licenciatura, cuja premissa era formar para atuar como professor escolar, a grande maioria das propostas se direcionou para áreas fora do aprofundamento escolar que nos parece ser necessário na área pois o mercado de trabalho exprime a necessidade de que o profissional de Educação Física possua um caráter de formação interdisciplinar.

Esse seria um posicionamento em que se entende como favorável à formação generalista na formação inicial, diante das necessidades internas da região Norte, pois em seus municípios muitas vezes não se faz presente nenhum profissional da área ou apenas os licenciados por ser a formação mais antiga da região, terminando por abarcar toda a demanda em determinados municípios e às vezes, sendo julgado como exercício ilegal da profissão, por não se levar em conta a falta de profissionais no atendimento da demanda e até mesmo de formação na área nesses locais.

Para atividades de *Pós-graduação Stricto Sensu* houve parcerias, nacional e internacional e em módulo de convênios para docentes desenvolverem estudos, tanto na Faculdade do Porto-FADEUP como na Universidade de São Paulo - USP para atendimento tanto a docentes como discentes em 2003/2004.

Os grupos de pesquisa consolidados até aqui, registraram estudos em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares; Grupo de Pesquisa Estudo do Desempenho Humano; Estudos sobre Pessoas com Deficiências e Atividades Motoras; Educação Física, escolares, relações interculturais e povos da Amazônia;

Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano; Atividade física e reabilitação para grupos especiais (www.feff.ufam.edu.br/2018).

4.3 O caráter da Produção *Stricto Sensu* dos Docentes

Na fase inicial da pesquisa foram identificados resultados sobre os elementos de nível histórico e social da produção dos professores da FEFF-UFAM, através das dissertações e teses, desde sua distribuição cronológica e por região, tanto nacional como internacional, Instituições onde professores realizaram seus cursos, além da área de concentração das dissertações e teses dos docentes.

A efetivação da análise documental sobre a produção do conhecimento científico elaborado pelos Professores da FEFF-UFAM, foram coletadas e analisadas nesta pesquisa sob informações de domínio público, (bibliotecas e diretórios de sítios *on line*) por se tratar de dissertações e teses que foram defendidas por mestres e doutores no período de 1981 a 2014 (ANEXO A).

Foram levantados em 2016, 2017 e 2018, utilizando-se de ficha catalográfica, um total de 33 dissertações e 18 teses, com isso identificaram-se as primeiras informações, resultados valiosos do conhecimento produzido pelo percurso dos docentes que serão apresentados daqui em diante.

A Identificação e caracterização dos elementos históricos e sociais da produção dos docentes FEFF-UFAM mostrou um expressivo número de profissionais qualificado em nível de mestrado, produzindo 33 pesquisas ao longo de 34 anos.

Quanto ao doutorado, mais da metade dos professores foram além em busca do aperfeiçoamento nesse nível, o que pareceu curioso, pois o esperado seria que estas frequências fossem mais próximas das frequências do mestrado (Tabela 2).

Tabela 2
Resultados gerais de mestrado e doutorado de docentes FEFF-UFAM com formação inicial em Educação Física: 1981-2014

Item	Frequência	(%)
Mestrado	33	64.70
Doutorado	18	35.30
Total	51	100

Fonte: Levantamento documental pela própria autora, Manaus (2016).

Dentre as muitas exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, o perfil docente mais qualificado para Tani (2000) é aquele com produção intelectual significativa e regular, ou seja, o professor deve se envolver mais com a pesquisa, ou ainda, torná-la sua principal atividade.

É possível que a intenção dos docentes tenha sido apenas cumprir a exigência da titulação, mas, este resultado não respalda esta inferência, pois tal ocorrência se coaduna com os informes de Teixeira e Megid Neto (2006) sobre os Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, na década de 60 e 70, inicialmente com foco na geração de pesquisas no meio universitário, mas, deparou-se com a falta de estrutura administrativa das universidades brasileiras, despreparadas para assumir esse papel.

Esses esforços terminaram por gerar mais quadros de profissionais do que desenvolvimento de pesquisa, passando a ser apenas uma condição para entrar na universidade no Brasil nesse período. Os próximos resultados tratam da distribuição cronológica das dissertações e teses de docentes da FEFF-UFAM entre 1981 a 2014, caracterizando os trabalhos por décadas mediante suas defesas.

Na década de 1980, houve a produção de 7 dissertações equivalente a 20,58%, dissertações produzidas (Tabela 2), e nenhuma tese de doutorado, deduzindo-se que os mestres não procuraram imediatamente a titulação para galgar o próximo nível de aperfeiçoamento acadêmico.

A partir da década de 1990, mais 10 dissertações foram apresentadas, correspondendo à 29,42%, (Tabela 3), havendo um aumento de 3 trabalhos em

comparação à década anterior, e 4 dos professores mestres, obtiveram o título de doutor 22,22%; certamente estes foram os primeiros doutores.

Na primeira década do novo milênio comparando com a década anterior cresceu timidamente a busca pela titulação de mestres para 13 docentes com o percentual de 38,24%, no entanto, a busca pelo doutorado ainda continuou tímida com 6 doutores, mas comparando-os foi 33,33% (Tabela 3), nesta acepção houve crescimento na titulação de doutores. O somatório de doutorados entre as décadas de 1980 até 2009 acumulou 10 doutores, quantidade suficiente para a constituição do curso de formação de mestres e quiçá doutores.

É verificável que no percurso de 2010 se prolongando até 2014, houve diminuição na busca pela titulação de mestre, caindo para 4 (11,76%), havendo um discreto crescimento no percurso de doutores. Das 6 titulações na década anterior, passam para 8 doutores (44,45%) nesse período, como pode ser observado a seguir.

Tabela 3

Distribuição cronológica de dissertações e teses de docentes da FEEF-UFAM com formação inicial em Educação Física: 1981 a 2014.

Década -	Dissertações		Teses	
	F	%	F	%
1980 - 1989	7	20,58	0	0
1990 - 1999	10	29,42	4	22,22
2000 - 2009	12	38,24	6	33,33
2010 - 2014	4	11,76	8	44,45
Total	33	100	18	100

Fonte: Levantamento documental pela própria autora, Manaus (2016).

Nota-se que o crescimento da formação de mestres não acompanhou a de doutores. A formação de doutores é esporádica e cresce de 2 a 3 por década, o que pode até ter influenciado e limitado a construção do conhecimento produzido pelos docentes. Pesquisas recente de Nunes *et al* (2015), mostram indicadores de docentes do Maranhão que apresentam dificuldade para obter titulação de doutorado, mostrando um percentual de 34,6% para o doutorado e 65,4% para

mestrado, detectando também, a desproporção entre os graus de mestrado e doutorado, constatados pelos seguintes resultados:

Na análise do ano de defesa dos trabalhos, registrou-se que 25,7% das pesquisas foram defendidas na década de 1990 e 74,3% nos anos 2000, observando-se que 26,9% destas, concentraram-se a partir de 2010, demonstrando um início tardio no processo de qualificação docente no Maranhão. Constatou-se também, que o intervalo médio entre mestrado e doutorado é de 6,2 anos (IDEM, p. 16)

Impossível deixar de levar em consideração que nesses períodos não havia a exigência dos trabalhos monográficos de conclusão de curso (TCC) e o programa de iniciação científica (PIBIC), o que também não era comum nas décadas de 1980 e 1990. Esses e outros Programas de iniciação científica são vetores que alavancam a formação do tripé ensino pesquisa e extensão nas IES sendo fundamentais para o estímulo e incremento de produção científica nas áreas de conhecimento.

Essa constatação certamente contribuiu para o não desenvolvimento do hábito da pesquisa, além do que, a formação *Stricto Sensu* não fez parte da realidade acadêmica da Universidade do Amazonas, o que vem ocorrer somente na década de 1980, com cursos de Mestrado, como o de Ciências de Alimentos, Educação e Sociedade e Cultura da Amazônia.

Ainda assim, uma concorrência desigual pelo número de vagas oferecidas pelo contingente inscrito, e com um público preparado para este perfil de curso, e outra forma do docente se inserir em um Programa de Pós-graduação seria concorrendo a seleções fora do estado ou fora do Brasil, principalmente localizados nas regiões Sul e Sudeste e em Portugal que mantém o protocolo de termo de parceria intermediado pelo professor Dr. Almir Liberato entre essas IES e a FEFF-UFAM.

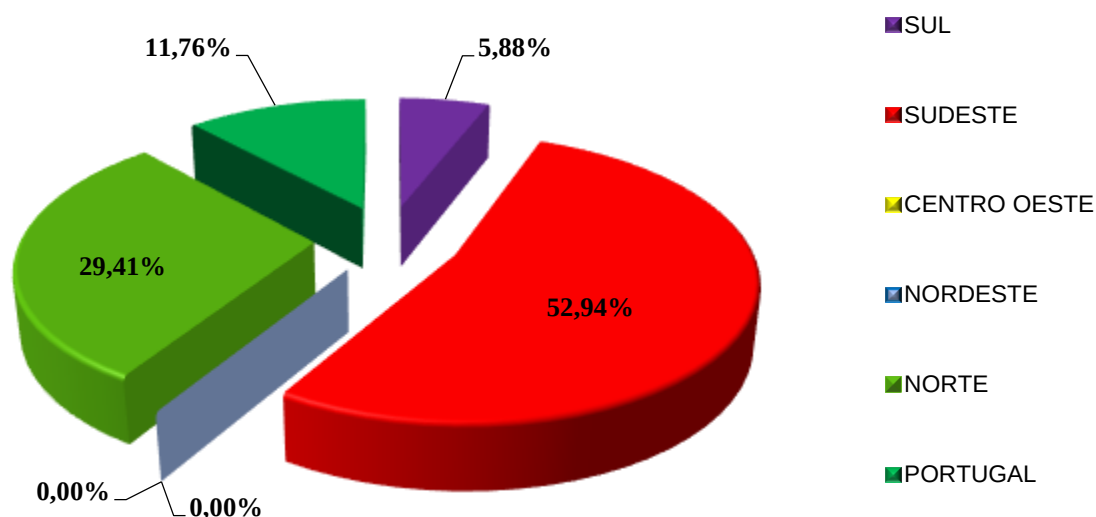
Embora o destaque de Coutinho *et al* (2012), colabore mostrando que a demanda do número de programas de mestrado e doutorado em Educação Física recomendados pela Capes, tenha crescido no Brasil a partir do ano 2000, e o número de grupos de pesquisa registrados no CNPq também, não se aplica aos professores da FEFF-UFAM, pois não se dinamizou em quase nada, visto que no Amazonas permaneceram os Programas em outras áreas do conhecimento, tendo os profissionais de EF necessidade de se deslocar para outras regiões.

A ocorrência terminou influenciando os docentes muito mais com relação à escolha das linhas de pesquisa, pois seguiam a oferta dos cursos disponíveis nos programas no país ou na formação em Programas locais de outros cursos.

A distribuição por região nacional e internacional das dissertações dos docentes da FEEF entre 1981 a 2014 (Gráfico 3), aparecem com 52,94% na região Sudeste e, surpreendentemente seguido da região Norte com 29,41%, esclarecendo que obviamente não foi em Educação Física, pois até então continua sem registro oficial de mestrado/doutorado em Educação Física na região. Os cursos em destaque na região Norte, por consequência dos resultados oriundos desta pesquisa, e também pelo que exposto aqui, são da própria UFAM, havendo também o registro de 11,76% de mestres titulados internacionalmente em Portugal.

Gráfico 3

Distribuição por região nacional e internacional das dissertações dos docentes da FEEF-UFAM: 1981 a 2014.



Fonte: levantamento documental da própria autora, Manaus (2017).

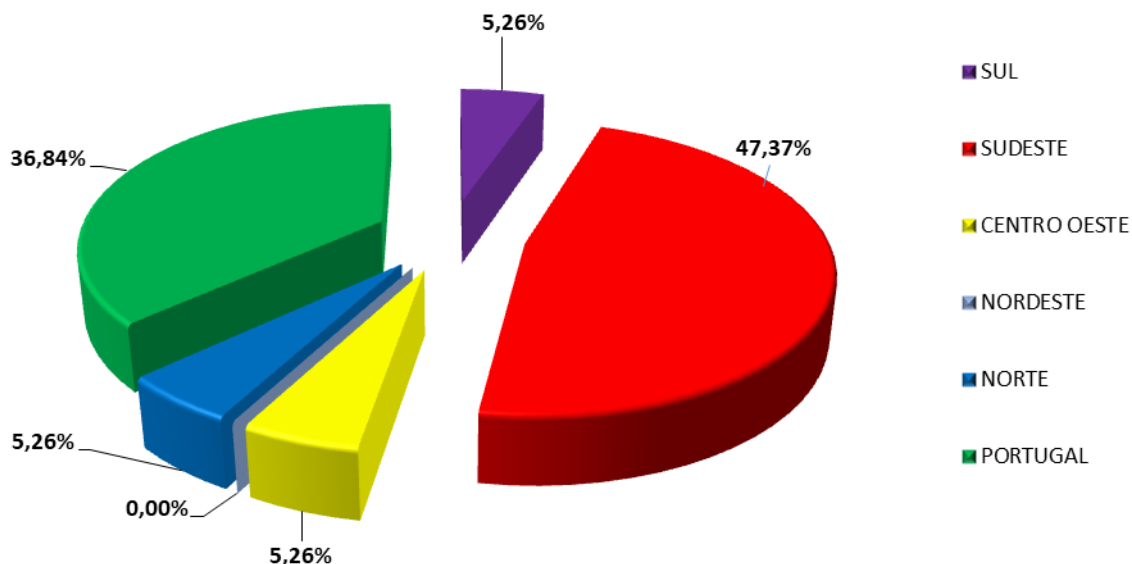
No Gráfico 4, os resultados estão direcionados à titulação de doutores e é observável que a região Sudeste (47,37%) permanece com o maior percentual de titulados, e cresce a proporção de docentes que se deslocaram para Portugal com (36,84%), enfrentando as adversidade já pontuadas, sendo que estes registros se acentuam no doutorado, devido ao tempo mais longo de estudos.

Os doutores formados na região Norte, têm seu percentual decrescido para (5,26%), no entanto, é importante enfatizar este resultado e dizer que as regiões Sul

e Centro-oeste, colaboraram equitativamente para formação de doutores em (5,26%) devido a oferta de cursos mais recentes na área nestas regiões.

Gráfico 4

Distribuição por região nacional e internacional de teses de docentes da FEFF-UFAM com formação inicial em Educação Física: 1981 a 2014



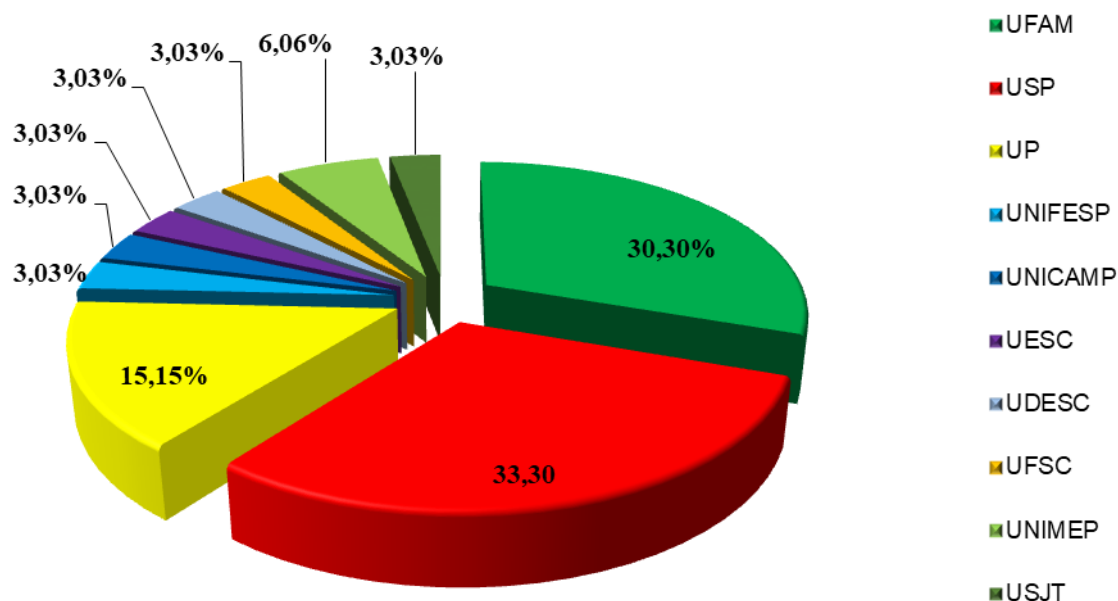
Fonte: levantamento documental pela própria autora, Manaus (2017).

Ao se verificar onde foram realizados os trabalhos relativos à questão regional ou internacional, constatou-se que maioria das dissertações e teses também estão registradas na região Sudeste, demonstrando com isso a hegemonia de concentração dos Programas nessa região do Brasil.

Dentre as Instituições em que os docentes realizaram mestrado e doutorado, destacam-se a UFAM e a USP ocupando os maiores percentuais, a USP com (33,30%) pareando com a UFAM (30,30%). Na sequência será evidenciado o engajamento e titulação dos mestres nas Universidades: UNICAMP, UNIFESP, UDESC, UFSC, UNIMEP, UESC, USJT e UP (Gráfico 5).

Gráfico 5

Instituições de realização dos cursos de mestrado dos docentes da FEFF-UFAM.



Fonte: produção analítica da própria autora, Manaus (2017).

O resultado explicita a participação da UFAM na formação de mestres em PPG's da UFAM como Educação, Ciência de Alimentos e Meio ambiente, ainda que estes não tenham sido realizados na área da Educação Física. A migração quase que obrigatória nessas áreas facilitaria o não deslocamento do docente a outras regiões o que envolveria fatores logísticos complexos. Inseridos em PPGs locais também implicaria na possibilidade de que a pesquisa esteja diretamente ligada à produção de conhecimento com matéria-prima regional. Além do indicativo para uma formação interdisciplinar latente, visto que o ambiente termina por favorecer essa relação.

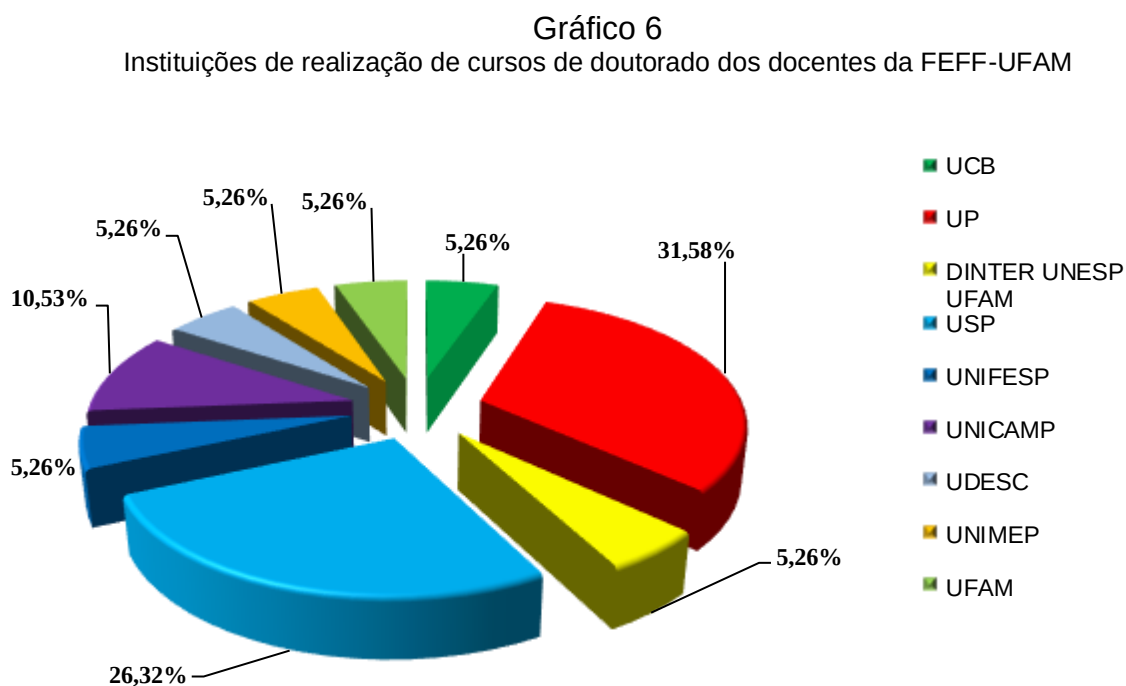
Levando-se em conta as informações do convênio DINTER com a USP é notória a existência do interesse em pesquisar nas bases da própria área, daí o deslocamento para o sudeste, embora tenha havido interesse de alguns docentes em outros PPG's e com outras temáticas e linhas de estudos já oferecidos no sul e sudeste, destacando estudos na UFSC e na UNIMEP.

Destacando algumas produções em diferente IES do sul e sudeste encontram-se: Gilmar Eduardo Couto estudou sobre treinamento desportivo pela UNIFESP; Alberto dos Santos Puga Barbosa UNIFESP em fisiologia do exercício, Gláucio Campos Gomes de Matos corporeidade pela UNICAMP e a docente Káthya Augusta Thomé Lopes pela UNIMEP, sobre inclusão escolar.

Através de resultados de pesquisas desenvolvidas no nordeste brasileiro, Chaves (2005), constatou que as condições desfavoráveis na área da Educação Física, relacionadas à ausência de PPGEF dificultam o desenvolvimento das pesquisas dos docentes em suas regiões, e de tal modo, terminam migrando para outras regiões e outros países. A autora também aponta que esse é um problema para a área, porque é um resultado indicativo de pesquisa, mostrando a real existência de uma política de ciência e tecnologia desigual entre as regiões do Brasil.

Referente às Instituições de realização de doutorado, o Gráfico 6, aponta o maior destaque, para UP, seguido pela USP invertendo os índices encontrados no mestrado. Um fenômeno observável foi a heterogeneidade na busca dos docentes por diferentes Universidades, incluindo a UCB, UNESP em parceria com a UFAM, UNIFESP, UNICAMP, UDESC E UNIMEP, o mesmo fenômeno de ocorrência do mestrado com o diferencial de maior estratificação de locais para cursar o doutorado.

A UP apresentou (31,58%) da realização das teses, enquanto a USP, aparece com (26,32%), depois temos a presença da UNICAMP, com (10,53%) e as outras IES, estratificadas com (5,26%) entre UCB, UNESP, UNIFESP, UDESC, UNIMEP e UFAM.



Fonte: produção analítica da própria autora, Manaus (2017).

As defesas de produções entre USP e UP aparece o pioneiro Almir Liberato da Silva que antes pesquisou na área escolar USP e depois seguiu para UP em treinamento desportivo. Fazendo o percurso inverso a docente Artemis de Araújo Soares que passou de treinamento desportivo na USP para pesquisar no âmbito da cultura corporal na UP.

O docente Sidney Netto com trabalho sobre formação profissional na USP passou a estudar políticas públicas na UP, enquanto que a docente Priscila Trapp Abbes permaneceu na mesma linha de estudo trocando apenas de IES saindo da UFAM e migrando para USP. No caso da docente Rita Maria dos Santos Puga Barbosa esta migrou da UFAM para UNICAMP e trocando de área temática de estudo para corpo e cultura.

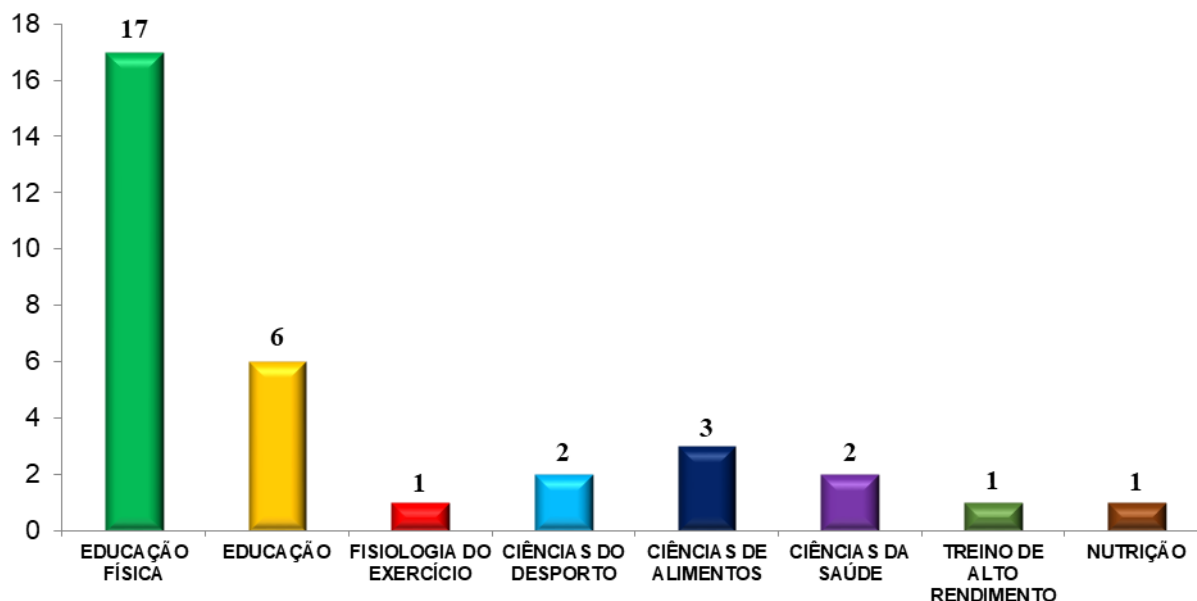
Toda a ocorrência na estratificação e nos desvios de áreas temáticas e dos PPGEF podem ter ocasionado enfraquecimento para subsidiar as bases da formação epistemológica do Curso e até o enfraquecimento de fomento a novas pesquisas desenvolvidas partindo dos estudos dos docentes da FEFF-UFAM.

Em 2003 a pesquisa de Amádio apontava para a enorme concentração dos programas de mestrado (62%) e de doutorado (79%) na região Sudeste, com destaque maior ao estado de São Paulo, sendo um número aproximado de quase 80% de todos os alunos cursando pós-graduação do Brasil. No entanto, até o ano de 2003 a Capes recomendava apenas 13 programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação Física no Brasil.

Para caracterizar a concentração por área e titulação dos professores com mestrado e doutorado em busca da produção do conhecimento, é interessante lembrar que todas as áreas de conhecimento são subdivididas em subáreas, assim, também ocorre nos estudos em educação física (Gráfico 7).

Portanto, dentre estas subáreas na Educação Física podem ser destacadas a escola, treinamento esportivo, fisiologia do exercício, nutrição, de legislação, e cada uma vai se aprofundando num aspecto de abrangência mais inerente à área que procura se especializar. Tanto é que os cursos de mestrado e doutorado, seguem a tendência de linhas de pesquisa como constatado a seguir nos resultados encontrados para esse quesito. Iniciando com os mestrados, o destaque de maior percentual foi na própria Educação Física com (17) estudos na área o segundo foi em Educação com (6) estudos e o terceiro na área de ciência de alimentos (3) estudos.

Gráfico 7
Concentração por áreas de titulação dos professores com mestrado



Fonte: produção analítica da própria autora, Manaus (2017).

Como já assinalado, se somadas todas as subáreas relativas à grande área Educação Física com esta nomenclatura, ou como Fisiologia do Exercício, Ciência do desporto, Treino de Alto rendimento, obtêm-se 21 dissertações, equivalente a (63,63%) das 33 concluídas.

Pelos motivos recorrentes, referentes à falta de alternativas de PPGEF na região, os docentes realizaram mestrado para titulação em Educação, Ciências de Alimentos, Nutrição, Ciências da Saúde, sendo estas 3 últimas da área da saúde, o que significa que os docentes não saíram da área 21 da CAPES, muito menos da área da saúde regida pela Resolução 281/97, do Ministério da Saúde em vigor.

Na área de Educação, existe uma demanda significativa na formação dos professores, destacando-se em segundo lugar com quatro dissertações o PPGE da UFAM, e essa ocorrência pode estar relacionada ao fato de este ser um dos Programas mais antigos na UFAM e da região Norte, iniciando sua primeira turma em 1987. Portanto, parte da produção desse grupo de professores está vinculada a esse Programa, porém não perderam de vista as temáticas pertinentes ao conhecimento em Educação Física.

Informações correlatas são encontradas na região Nordeste do país, por Chaves Gamboa e Sánchez Gamboa (2009) os quais mostram que pelo fato da região na época, ainda não possuir programas na área de Educação Física, a

maioria de seus professores procuram a área de educação (51%), enquanto que na própria área o percentual é de (46%) apenas.

O fato de (43%) das pesquisas serem defendidas em programas específicos da Educação Física pode gerar uma série de análises sobre as condições para o desenvolvimento da pesquisa na área e sobre as suas inter-relações com outros campos de conhecimentos afins, e mesmo sobre a identidade epistemológica da Educação Física (CHAVES GAMBOA e SÁNCHEZ GAMBOA, 2009, p. 72).

Os dilemas nas regiões Norte e Nordeste pela ausência de PPG na área continuam recorrentes; a falta de políticas igualitárias e de independência, dentro das Universidades nessas regiões precisam ter outra dinâmica: “a responsabilidade científica para a população dessas regiões, impõe necessidades de confronto, que não pode ser unilateral, cega e dogmática” (SÁ, 2009, p. 257).

Evidente que muitas são as demandas que relacionam as condições de não ofertas de Programas em Educação Física para essas regiões, quer sejam por políticas implementadas de forma hegemônica ou pela falta de *qualis* das produções dos docentes, nesses cursos.

[...] o processo de elaboração da pesquisa na Educação Física no Brasil não é alheio ao próprio desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica do país, nem se distancia de outras áreas afins, como por exemplo, da pesquisa em Educação. Pelo contrário, a pesquisa em Educação Física apresenta inter-relações necessárias com outros campos do conhecimento e particularmente com a área da educação (SÁNCHEZ GAMBOA, 1994). Nesse sentido, é pertinente localizar o desenvolvimento da pesquisa em Educação Física no contexto das políticas nacionais de ciência e tecnologia e nas trajetórias comuns com a pesquisa educacional e com as ciências humanas e sociais (CHAVES, 2005. p. 19).

Entende-se que a inserção dos docentes em Programas de diversas áreas do conhecimento científico “pode contribuir para ampliar as discussões em torno dos questionamentos da especificidade da área e as possibilidades provenientes da prática cotidiana na Educação Física” (VIEIRA, 2017, p. 48).

Discussões aventadas foram provocadas por Bracht (1999), quando escreveu “Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz”, destacando que pelo desejo da educação Física, tornar-se ciência, trouxe consigo a constatação da dependência da área por outras disciplinas científicas. Em outro momento explicou que a produção do conhecimento da área, não se firmou nela mesma, mas, se

ancorou na Fisiologia, Biomecânica, Sociologia do esporte, Aprendizagem Motora e outras.

Entendo que a questão da interdisciplinaridade se impõe ao campo acadêmico da EF. Para a EF (para a EF fundamentar essa prática, grifo do autor) não basta somar o conhecimento da biomecânica como o da fisiologia do exercício com o da psicologia. Há a necessidade de operar uma síntese ou sínteses, o que é diferente da soma das partes [...] uma síntese operada a partir das necessidades e interesses específicos da EF, da prática pedagógica em EF (descolonização científica) grifo do autor (BRACHT, 2003, p. 31-36).

No entanto, a contextualização de Peleias *et al* (2011), indica que a interdisciplinaridade é entendida como uma reação alternativa, por situar-se no campo do pensamento, tendo a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos, evitando que haja uma justaposição que indique para uma resistência sobre um saber parcelado.

A relação da Educação Física com outras ciências deu suporte à formação dos docentes da FEEF-UFAM, sendo verificado nesses estudos que muitos professores desenvolveram suas pesquisas pautadas em um contexto interdisciplinar, mesmo que indiretamente. O percurso destes, em diversas áreas ou subáreas de conhecimento, com temáticas de origem local ou não, ainda assim, não descaracterizaram o conhecimento produzido pelos professores da FEEF-UFAM.

Portanto, é possível afirmar que uma parcela dos docentes possuem compreensão de um saber interdisciplinar “imposto pela própria forma que o homem produz enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (FRIGOTTO, 1995, p. 26), a aproximação entre as ciências forjou, em parte, a formação dos docentes em direção a uma convergência de saberes científicos.

A interdisciplinaridade é concebida por Melo, Bazzanella e Knaesel (2011), partindo de uma postura epistemológica de abertura ao diálogo, entre variados campos disciplinares, que se multiplicam facilmente, mas que necessita de entendimento e trânsito entre os saberes.

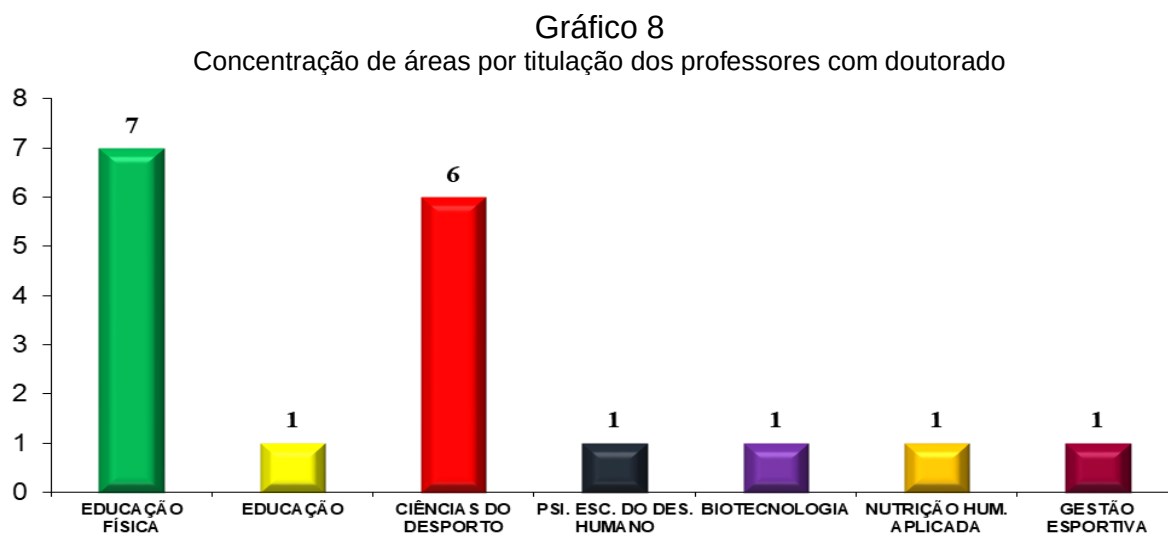
A proposta interdisciplinar propõe, às diversas ciências ou campos do conhecimento humano, o diálogo em torno de um mesmo objeto, na busca de uma visão o mais global possível do objeto em estudo e análise. Mantendo suas especificidades as diversas áreas do conhecimento humano têm a possibilidade de se colocarem em diálogo na apreensão do objeto de estudo (p. 18).

O grande número de assuntos encontrados nas linhas de pesquisa em educação física não causa estranheza alguma, destarte Tani (2000), isso se deve ao variado campo de atuação dos professores de Educação Física, demonstrando que as bases epistemológicas da área têm características heterogêneas mesmo.

Porém o entorno da interdisciplinaridade é uma necessidade latente da formação social atual, por isso tem ocupado lugar de destaque nos debates acerca da produção científica, “ao passo que busca ultrapassar as fronteiras disciplinares, cujas raízes remontam ao processo de construção do conhecimento científico moderno” (NOVO, 2014, p. 54).

Dentre os cursos de nível *stricto sensu* que a UFAM oferece, destacam-se os que foram procurados pelos docentes deste estudo, a exemplo, os de Ciência de Alimentos (mestrado), Educação (mestrado e doutorado), Sociedade e Cultura da Amazônia (mestrado e doutorado). Nestes, os docentes de Educação Física se encaixam com suas propostas nas linhas de pesquisa como é o caso do estudo que aqui apresentado.

Retomando os resultados encontrados em nível de doutorado, este mostrou que a procura pela própria Educação Física para realizar as pesquisas marcou o maior valor com (7) teses, seguida de Ciências do Desporto com (6) teses, estas aparecem dentro das perspectivas da formação inicial que até poderia estar aglutinado na área da Educação Física, visto que se trata ciência do desporto, ficando a incidência de (1) trabalho para as outras cinco áreas encontradas nesse nível dos estudos.



Fonte: produção analítica da própria autora, Manaus, 2017.

Aproveitando o termo aglutinação, pode ser constatado fato similar aos achados no nível de mestrado na área, com relação as subáreas do doutorado em que 14 dos 18 trabalhos de teses, foram da própria área de conhecimento, e os demais, nas áreas de educação, psicologia, biotecnologia, nutrição humana, valendo o que foi apontado também no mestrado.

No doutorado é possível verificar a existência das disparidades de áreas na formação do docente da UFAM, embora concentradas na Educação Física e na Ciência do Desporto, demonstraram distanciamento das linhas de estudo que iniciaram no mestrado, migraram para outras áreas de estudos em nível de doutorado.

A tese de Ávila (2008) faz referência sobre a aproximação da Educação Física com diferentes áreas das ciências humanas, apontando como resultado disso, a incapacidade dos PPG's darem conta da demanda na área, por meio de políticas condizentes aos interesses dos profissionais. Argumenta que até do Curso nos "órgãos de fomento, como o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e CAPES" aparece inclusa como subárea na grande área de Ciências da Saúde.

[...] na tabela de classificação das áreas de conhecimento, a Educação Física está incluída como subárea na grande área de Ciências da Saúde, juntamente com a Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia. Esta vinculação traz uma série de prejuízos para as pesquisas que possuem uma orientação distinta da grande área de Saúde, o que se evidencia no *Qualis* periódicos da área de Educação Física, do qual estão ausentes periódicos da área de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas classificados como Internacional A ou B. Isso impõe limites para a veiculação do conhecimento produzido na área e, prejudica seus pesquisadores, na busca de financiamento junto às agências de fomento (IDEM, p. 98).

As informações dos fatos certamente sinalizam para prejuízos acadêmicos científicos e social para as regiões, com pouco ou nenhum PPG, devido a concentração destes estarem na região Sul e Sudeste e nenhuma existência de registros de PPGEF na região Norte, até o momento da finalização desta pesquisa.

A exemplo, a evidência do primeiro PPGEF no Nordeste do Brasil ocorreu em 2008, com o Programa Associado de Pós-Graduação da Universidade de Pernambuco-UPE e Universidade Federal da Paraíba-UFPB, hoje já desmembradas. Depois, entre os anos de 2011 e 2012, surgiram mais dois programas, os da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN e da

Universidade Federal de Sergipe em 2012, todos com área de concentração e/ou linha de pesquisa em Atividade Física e Saúde (FARIAS JUNIOR, 2014).

Na sequência veio a aprovação em 2013 do primeiro curso de doutorado da área no Nordeste, atrelado ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB.

Embora a criação dos Programas de Pós-graduação em Educação Física, particularmente do curso de doutorado, sejam fenômenos recentes na região Nordeste, e que representem apenas 11,1% de todos os Programas de Pós-graduação em Educação Física no Brasil, e 9,5% dos cursos de Pós-graduação em Educação Física (www.capes.gov.br), suas implicações para a produção científica, formação de pesquisadores e qualificação de recursos humanos já são observadas (FARIAS JUNIOR, 2014, p. 272).

A despeito de toda essa produção e da implementação dos cursos, a consideração do autor aponta as dificuldades que enfrentam para desenvolver a área de estudo no Nordeste:

O cenário ainda é adverso quanto à democratização da formação de recursos humanos em nível de mestrado e doutorado em Educação Física, em alguns estados como Alagoas, Bahia, Piauí, Maranhão e Ceará, que ainda não têm programas de pós-graduação em Educação Física. O baixo aporte de recursos financeiros para fomentar as pesquisas é outro problema a ser superado. Por exemplo: dos recursos aplicados pelo CNPq para Educação Física, menos de 8% são para a região Nordeste (7,9%). Esse valor é bem inferior ao que é destinado às regiões Sul (25,8%) e Sudeste (48,3%) do País. O somatório dos investimentos em pesquisa pelo CNPq no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país totaliza 25,8%, ficando abaixo dos 30% estabelecidos pela política dessa agência de fomento (FARIAS JUNIOR, 2014, p. 273).

Portanto, comprovando-se que o nordeste brasileiro tem vivido um momento crescente de produções efetivas na área de conhecimento em Educação Física, o que não ocorreu no norte do país, que continua sem registros de PPGE na área (CHAVES GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA e TAFFAREL, 2017; HAYASHI; SILVA e SACARDO, 2017; NUNES, 2015).

Destarte, a procura da formação *stricto sensu* ainda é desenvolvida onde é possível acomodar em programas dentro ou fora do país em área e/ou subáreas da Educação Física, e em outras ciências que comportem a necessidade local de formação do sistema *stricto sensu*. Os resultados demonstram que o norte do país parece desassistido no que diz respeito a tomada de decisão de órgãos

governamentais responsáveis em fomentar pesquisas no Brasil, pois um Curso com 50 anos de existência como é o caso da FEEF-UFAM, e que detém um número significativo de produções em nível *stricto sensu* que já poderia ter constituído bases para um PPGEF para a região norte do país.

4.4 As áreas temáticas das teses e dissertações dos docentes

Todo processo de construção do conhecimento em busca de respostas a perguntas específicas, decorre em função da elaboração da resposta ao problema abordado na pesquisa de acordo com Sánchez Gamboa (2012). Diante disso, as informações que segmentam a construção lógica da pesquisa foram objeto de procura, dando resposta ao nível teórico ao apresentar os resultados pertinentes às áreas temáticas em que os professores da FEEF-UFAM pautaram suas produções.

Os registros encontrados em decorrência das leituras e análises sistematizadas concernentes às áreas temáticas de concentração das teses e dissertações dos docentes da FEEF-UFAM, foram organizados e classificados por leituras e fichamentos em conformidade com os GTT's preconizados pelo CBCE (APÊNDICE A).

Assim, tem-se um panorama sobre como os resultados se dinamizaram para possíveis implicações na identidade acadêmica da Educação Física no Amazonas com resultados para as seguintes temáticas:

Tabela 4
Áreas temáticas das dissertações e teses dos docentes FEEF-UFAM

GTT's	Mestrado nº (%)	Doutorado n (%)
1- Atividade física e saúde	5 (15,15)	2 (11,11)
2- Comunicação e mídia	-	-
3- Corpo e cultura	2 (6,06)	3 (16,67)
4- Epistemologia	-	-
5- Escola	5 (15,15)	2 (11,11)
6- Formação profissional e mundo trabalho	3 (3,09)	1 (5,55)
7- Gênero	-	-
8- Inclusão e diferença	3 (3,09)	4 (22,23)
9- Lazer e sociedade	-	-
10- Memórias da educação física e esporte	1 (3,03)	1 (5,55)
Continuação da Tabela 4...		

11- Movimentos sociais	-	-
12- Políticas públicas	-	1 (5,55)
13- Treinamento esportivo	13 (39,39)	4 (22,23)
Total	33 (100,0)	18 (100,0)

Fonte: Dados em percentual: A pesquisadora, Manaus (2017).

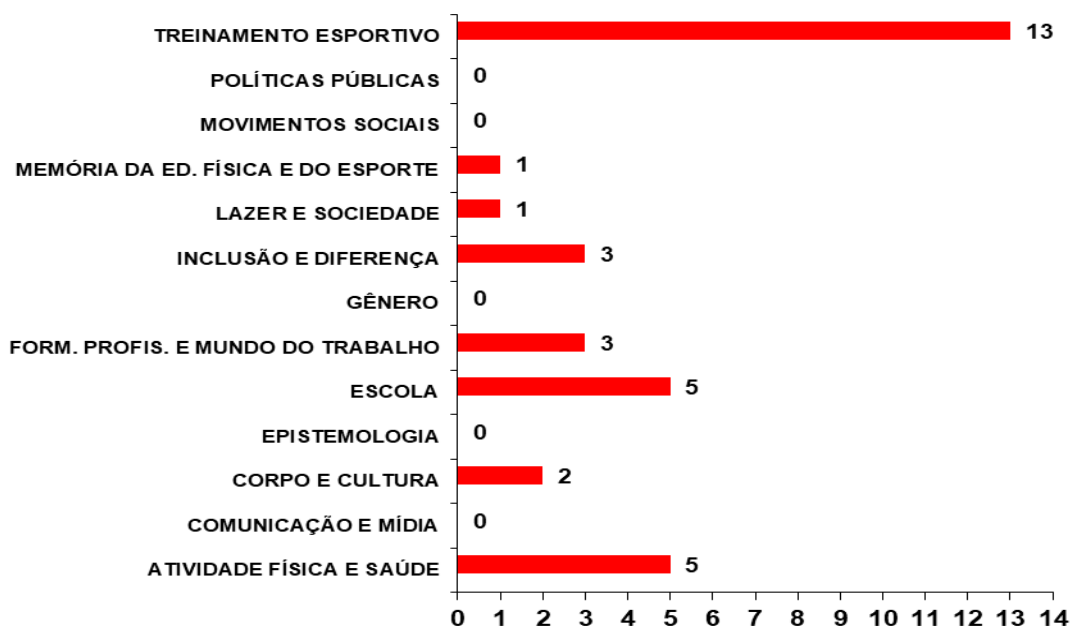
As temáticas, Comunicação e mídia, Epistemologia, Gênero e Movimentos sociais não originaram qualquer dissertação ou tese, ficando assim lacunas na produção do conhecimento deste nível de formação. Recentemente Vieira (2017), pesquisou sobre a produção do balanço das teses e dissertações de docentes em Educação Física do Maranhão, e também não foram encontrados trabalhos nos GTT's: comunicação e mídia, epistemologia, gênero e movimentos sociais.

A inclinação para as áreas biológicas e da saúde pode ser entendido como reflexo da influência das concepções médico-higienistas, que caracterizaram historicamente a educação física, deixando inscrita na área, certa preocupação com as questões anátomo-fisiológicas dos conceitos de saúde (p. 63).

Confrontando ambos os estudos, as informações são bastante equivalentes com o encontrado até agora no estudo. Tendências fortes à concepção higienista e às tendências da educação física preconizadas nas décadas de 80 e 90, principalmente, amparados pelo que se preconiza com a LDB 9394/96 no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência.

Serão apresentados outros aspectos das pesquisas que coadunarão para essa discussão mais detalhadamente pelas áreas temáticas encontradas nos GTT's do CBCE nos Gráficos 9 e 10 para dissertações teses, respectivamente.

Gráfico 9
Áreas temáticas das dissertações



Fonte: Produção analítica da própria autora, Manaus (2017).

Os resultados referentes à produção do conhecimento na formação de mestrado em associação com a classificação do CBCE, indicou que o treinamento esportivo disparou na frente com (39,39%) das dissertações seguidas da classificação escola e igualmente atividade física e saúde (cada uma com 15,15%).

Outras temáticas encontradas em menor frequência foram: Corpo e cultura Formação profissional e mundo do trabalho e Inclusão e diferença todos com (6,06%), e Memórias da Educação Física e Esporte (3,03%).

As pesquisas de Sánchez Gamboa e Chaves Gamboa (2009;2010), sobre a produção do conhecimento em EF no Nordeste brasileiro, utilizando-se da classificação do CBCE, encontraram que 50% dos estudos do nordeste concentram-se nos GTT's formação profissional e escolas, não foi constatado nenhum registro para temáticas sobre comunicação e mídia, os autores apontaram outro elemento importante no estudo, foi a evidência de 65% das pesquisas serem dos PPGE.

Os descritos são tendências peculiares aos docentes da FEFF pelo número significativo de professores concentrarem seus estudos na própria UFAM, e aqui inclui-se as demandas dos demais professores com pós-graduação no estado do Amazonas que precisaram procurar formação na UFAM, fora do estado e até do país

Ainda sobre a discussão dos resultados sobre as áreas temáticas das dissertações, o que ficou explícito foi o cunho da formação voltado para o alto rendimento que até hoje não tem expressividade local e ao treinamento esportivo em maior grau. Além do mercado de trabalho local ser voltado para o atendimento muito maior nas escolas do que em academias, que até a década de 2000 eram poucas no Estado.

Os relatos de pesquisas dos próprios professores da UFAM (Nery, 1983; Puga Barbosa, 1985 e Santos, 1993), em momentos distintos quando já denunciavam a controvérsia entre a formação e a intervenção profissional, apontando as perspectivas predominantemente técnica desportiva a uma formação voltada até então, para a licenciatura perdurando até a década de 2006 com a implantação do bacharelado.

Destaca-se no estudo de Santos (1993) que na década de 90, pesquisou sobre as mudanças dos objetivos curriculares do Curso, e identificou que os alunos ingressos possuíam entendimento diferenciado dos que eram propostos nas Diretrizes Curriculares. Em sua grande maioria, os alunos esperavam conhecimentos técnico-desportivos para desenvolver atividade na área não formal. Mesmo com o currículo voltado para licenciatura com enfoque predominantemente humano-pedagógico para atuação no ensino formal. Nas suas conclusões deixou claro a necessidade de adequações, para um possível realinhamento das ações curriculares,

[...] acreditamos no realinhamento de uma área do conhecimento a uma sociedade dinâmica e exigente que a todo instante cobra de seus membros uma atuação mais efetiva e mais comprometida em sua respectiva área de atuação, o que ao nosso ver nada mais é do que o “ser competente” (IDEM, p. 24).

Infere-se que a própria formação e o discurso docente impulsionavam um levante do discente ingresso nessa corrente, isso pela própria formação inicial dos docentes do Curso e pelo percurso *Stricto Sensu* que trilharam, possivelmente marcado pelas influências da escola de formação em Educação Física do Porto e da USP que eram existentes na época.

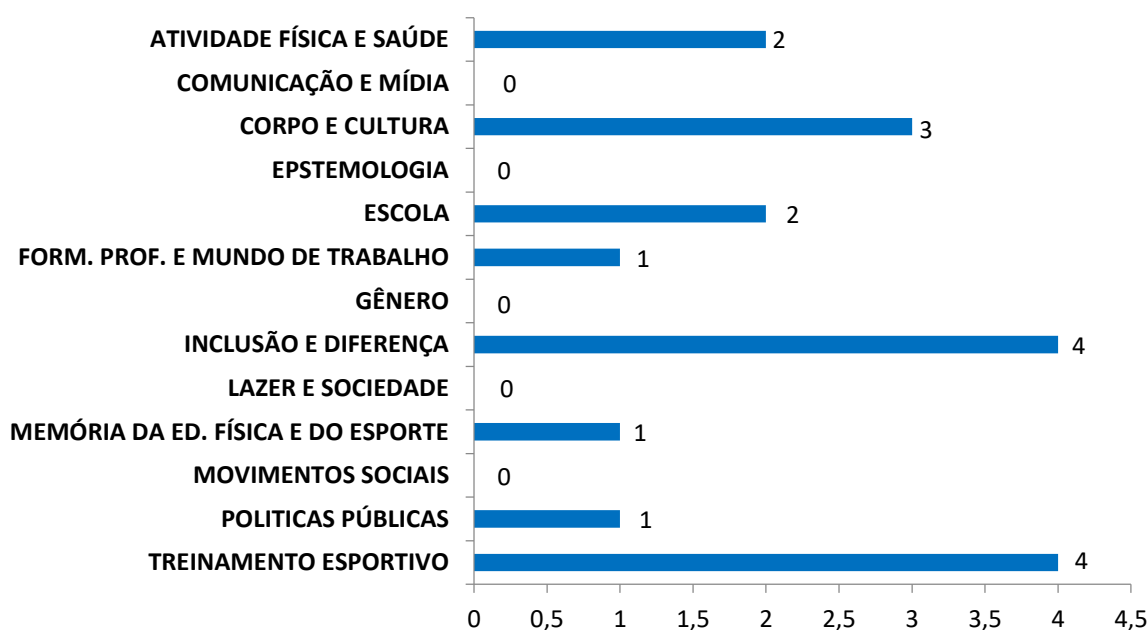
Para o tema atividade física e saúde parece haver relação direta com o Programa da 3ª Idade Adulta, PIFPS-U3IA implantado no *Campus-UA*, no início da

década de 90 e que dinamizou o movimento da prática da atividade física por pessoas em fase de envelhecimento no estado do Amazonas.

Esse fato terminou influenciando o surgimento e oferta de outros Programas para idosos, tanto pela prefeitura local que no ano 2000 contava com mais de 22 grupos de idosos implantados em Centros Comunitários na cidade de Manaus e nos municípios do Amazonas. Pela demanda houve a procura de especializações nessa vertente e o Curso de Educação Física passou a ofertar, a partir de 1993, a especialização “Educação Física em Gerontologia Social” (Anexo 5), procurando especializar profissionais para atender a demanda crescente nesse seguimento na região.

Concernente à produção do conhecimento dos doutores os destaques foram para três temáticas: Inclusão e diferença (4) e Treinamento esportivo (4), cada um com 22,23% respectivamente, Corpo e cultura (3) com 16,67%. Outras temáticas que surgiram foram: atividade física e saúde (2), escola (2) com frequência semelhante de 11,11% cada uma, Formação profissional e mundo do trabalho (1), Memórias da Educação Física e Esporte (1), Políticas públicas (1) estas, com 5,55% de representação cada.

Gráfico 10
Áreas temáticas das teses



Fonte: Produção analítica da própria autora, Manaus (2017).

Os trabalhos que se relacionam ao corpo e cultura são destaque aqui na perspectiva indígena e das comunidades amazônicas, que no ponto de vista da perspectiva da estrutura curricular vigente do curso, não contemplam claramente disciplinas que culminem de forma implícita com a temática ou com as questões regionais dentro do contexto corpo e cultura nessa vertente dos estudos *Stricto Sensu* pelos docentes.

Possivelmente pesquisas dos docentes da FEFF-UFAM sejam conhecidos apenas em *níveis Lato Sensu e Stricto Sensu*, passando despercebidas pela formação inicial, de tal modo limitando o entendimento sobre tais temáticas.

Isso já ocorreu em outras ciências; Ferry e Motoyama (1980) explanam o caso do médico brasileiro Jessé Occioly com seus estudos a respeito da hipótese monogênica sobre o mecanismo de transmissão hereditária da anemia falciforme em populações brasileiras, que ocorreu no mesmo ano que ele descobriu aqui no Brasil. Este estudo também foi publicado de modo independente por James Neel nos Estados Unidos que logo ganhou notoriedade internacional. Enquanto isso, o estudo de Occioly foi ignorado por mais de 20 anos pelos geneticistas nacionais e internacionais até ser descoberto pelos cientistas, Eliane Souza e Azevedo que divulgaram o estudo, ganhando em pouco tempo notoriedade científica.

Outros estudos poderiam ter sido desenvolvidos a partir desse resultado, no entanto ficaram limitados às áreas de interesses específicos de autores já reconhecidos. Esse é um dos muitos exemplos que temos para percebemos que é necessário um sentimento de pertença em defesa dos valores da cultura e diversidade local, esse despertar é responsabilidade de quem vive nesse cenário e por ele desenvolve e produz conhecimento científico.

Aqui se enfatiza a questão treinamento desportivo com fortes raízes nos estudos dos professores, no entanto a sociedade não parece usufruir de tal benefício pois não se acompanhou o desenvolvimento de clubes esportivos ou atletas de alto nível no cenário local ou nacional nessas três décadas.

Portanto, parece haver uma realidade deslocada das pesquisas acadêmicas nesse sentido. É inegável a forte influência Acadêmico-científica dos docentes da UFAM na formação de uma parcela considerada dos profissionais que atuam no mercado profissional local, daí defender que as mudanças paradigmáticas na área, podem ser discutidas e transformadas pelas reflexões teóricas científicas desse grupo de professores, no sentido de provocarem discussões acadêmicas internas

sob a perspectiva dos rumos que suas produções científicas estão tomando no contexto social.

Piccolo, Simões e Oliveira (2015), propõem uma reflexão sobre a formação do profissional em Educação Física que mesmo levando em conta os fatores relacionados e ligados às políticas institucionais e às resoluções e diretrizes normatizadoras das estruturas curriculares dos cursos, existem questões latentes a serem refletidas sobre as características que se pretende para tal profissional, isso partindo da organização das estruturas curriculares; esse é um pressuposto que pode talvez servir de fio condutor para os debates epistemológicos na área da Educação Física local.

Teixeira (2012) argumenta que somos mais próximos ou familiar ao mundo grego que ao mundo indígena tão peculiar a nós, visto que o mundo indígena em nosso olhar, não é tão sedutor quanto o mundo grego. Ainda citando Teixeira, o autor explica que no mundo indígena não possui necessidade de cantar o feito dos deuses para todos os homens espalhados nos rios e nas florestas; as diversas tribos cada uma tem seu mito, sua cultura, e reunidas, formam um todo harmônico. No entanto, parece pouco nos interessar saber mais sobre isso “dos Gregos fomos bastante influenciados para sermos o que somos hoje, nós praticamente nada sabemos dos povos que ainda habitam tão próximos a nós” (p. 185-186).

Aqui caberia uma boa reflexão para demonstrar a necessidade de um olhar em torno da perspectiva de cultura local e das possibilidades que a área temática corpo e cultura poderia proporcionar aos amazônidas, visto ser a terceira temática mais desenvolvida nas pesquisas dos docentes, de forma que este conhecimento produzido reverberasse com alcance suficiente ao ponto de consolidar Programa em nível *Stricto Sensu* na FEFF-UFAM partindo do que a ciência se propõe a fazer por uma sociedade.

Fourez (1995) em “A construção das ciências”, impeliu que exista “um “sujeito científico” particular para cada disciplina, ligado ao que chamaremos de “paradigma”, ou “matriz disciplinar” “da disciplina”; suas afirmações definem que é a partir de um conjunto de regras estruturantes que é dada à disciplina os seus objetos, e exemplificou que:

A organização do universo ligada a uma determinada cultura, seja a de uma tribo de pescadores na Amazônia, seja a nossa cultura industrial, é que situa a visão de tal modo que cada uma das coisas pode encontrar o seu

lugar (ou antes), que determina o que serão os objetos [...] Para ser "objetivo" é preciso que eu me insira nessa rede social; é isto que me permitirá comunicar as minhas visões a outros; sem isto, se dirá simplesmente que estou sendo subjetivo (p. 48-49).

Desse cenário é imperativo um olhar sob a ótica curricular com vista à formação inicial da FEFF-UFAM, com intuito de uma aproximação das disciplinas com as temáticas relevantes a peculiaridades da própria região. Até aqui já se demonstrou que "as pesquisas dos pesquisados" apontam temáticas com estudos relevantes tanto no mestrado como no doutorado, e estas podem fornecer subsídios para uma formação mais atenta às demandas e necessidades regionais.

Atentando para a demanda no GTT Inclusão e diferença, entende-se, que devido à influência do aspecto legal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, bem como o advento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, 2000, estes deram norte para o estabelecimento das Diretrizes do Ensino Superior no Brasil com disciplina no Currículo para essa exigência, portanto, já estabelecido dentro da estrutura curricular das IES, fazendo surgir interesse para desenvolvimento de mais pesquisas nessa direção.

As áreas temáticas, comunicação e mídia, epistemologia, gênero, lazer e sociedade e movimentos sociais, não tiveram qualquer representação na produção do conhecimento interdisciplinar dos doutores da FEFF.

Vieira *et al* (2013, pesquisando sobre as temáticas dos GTT's do CBCE em uma IES do estado do Maranhão, identificou que a maioria dos estudos eram sobre: atividade física e saúde, treinamento esportivo, escola, formação profissional e mundo do trabalho. Diante dos resultados concluiu que isso poderia ser um indicador de uma visão de conhecimento multidisciplinar instituído principalmente pela interlocução da Educação Física com outras áreas das ciências humanas.

Coutinho *et al* (2012), pesquisaram 22 programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação Física no Brasil, e constataram que o foco de estudos da área concentram-se majoritariamente nos aspectos biodinâmicos do movimento humano relacionados à atividade física e à saúde (78%,) e em menor grau (22%) nos aspectos pedagógicos do movimento humano.

Os autores apontam um conflito entre as duas áreas de conhecimento da Educação Física que foram similares com os resultados apresentados nessa pesquisa, por mostrar que o foco biológico ainda prevalece como alcinha das

pesquisas humanistas. As pesquisas inclinadas para determinadas temáticas também podem ter ditado os rumos do domínio das áreas de produção científica e definido as linhas de pesquisas predominante de produção do conhecimento local, inclusive repercutindo em pesquisas de docentes formados pela FEEF e que atuam em outras IES na região, partindo da influência do que foi produzido pelos seus professores em seus grupos de pesquisas.

Por outro lado, o levante de um percentual frequente tendendo para determinados focos de áreas de estudos, precisam ser ampliados e aproximados das necessidades prementes e latentes das comunidades, escolas, academias e idosos, entre os muitos aspectos do campo de estudo da Educação Física. Desse modo, é importante alertar para que não haja uma tendência em demonstrar o delineamento crescente em direção apenas em determinadas temáticas em detrimento a outras de relevâncias notórias no contexto atual. Essa dominância pode implicar em uma demonstração de força na construção do conhecimento da área vista até pelas linhas de pesquisas e dos grupos de estudos formados em uma única vertente ou em poucas. O cuidado, conforme aponta Bufrem *et al* (2018, p. 38), é para não incorrer na constituição de legitimação de poder em um determinado campo de estudo,

[...] nesse caso, a ciência que se produz pode se constituir em instrumento privilegiado de legitimação de poder, na medida em que é mobilizada enquanto força produtiva. É nesse sentido que a informação científica e técnica, ao mesmo tempo matéria primeira e produto final da ciência, pode desempenhar um papel ideológico, desde que conceitos como eficácia, objetividade e neutralidade contribuam para legitimar e reproduzir as relações de força, mais do que para transformar a realidade.

A ação da disputa acirrada no campo das ciências pelos seus agentes, conforme Bourdieu (1983), não é observada por eles de longe, intocável, muito ao contrário, estão todos eles imbricados nessa disputa, pois o que está em jogo “é fazer com que o interesse particular de determinado grupo de agentes, nesse caso dominante, seja colocado como interesse universal do campo” (p. 3).

Importa acrescentar que não se está aqui analisando os contornos para uma compreensão ampla do conceito de campo, para isso seria necessário um debruçar sobre sua estrutura, a constituição de seus agentes, como funciona a dinâmica de tudo que deles fazem parte para se entender seus objetos de disputa, conforme

estudos do autor. No entanto, a definição sobre a estruturação de campo científico se faz necessário no estudo, mediante os contornos e nuances que foram encontrados até aqui.

[...] campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições [...]. A estrutura da distribuição do capital científico está na base das transformações do campo científico e se manifesta por intermédio das estratégias de conservação ou de subversão da estrutura que ela mesma produz (BOURDIEU, 1983, p. 12-13).

O desfecho desse levante, caracterizou o mestrado com dominância marcante pelo treinamento esportivo, movido pelo contexto da época entre outros fatores já apresentados, e o doutorado aparece um contorno balanceado com mais duas áreas temáticas de inclusão e diferença, e, corpo e cultura que estreitam relação direta com os programas desenvolvidos na FEFF-UFAM e seus laboratórios, além das mudanças conjecturais das bases legais das Diretrizes Curriculares das últimas décadas.

Diante dos fatos, a pesquisa de Amaral (2017) sobre as “ressonâncias e dissonâncias da pós-graduação na formação de docentes em Educação Física da região Sudeste no Nordeste do Brasil”, exprime os caminhos das escolhas dos pesquisadores em determinadas linhas de pesquisa, isso pela ausência de possibilidades e disponibilidades da ciência em agir para o desenvolvimento das necessidades sociais locais, manifestas pela ação de políticas hegemônicas do poder simbólico no campo científico e escolhida para o fechamento deste capítulo.

Afirmo que não foi só uma escolha individual de cada um dos pesquisadores por determinado tema, mas também a oportunidade encontrada em diferentes programas de pós-graduação, disponibilidade e empatia com o orientador, possibilidade de financiamento de sua pesquisa entre outras tantas variáveis que constituíram o campo científico da Educação Física e que me faz afirmar que sim houve uma influência da região Sudeste sobre a região Nordeste (AMARAL, 2017, p. 116).

Apresentou-se aqui toda a propositura traçada para este capítulo que iniciou sua contextualização histórica até a apresentação da produção do conhecimento dos docentes da FEFF-UFAM, através da identificação do estudo, este realizado por

uma exaustiva busca interna nos trabalhos envolvidos na pesquisa, mostrando resultados e discussões sobre fatos históricos que configuraram as condições em que os estudos foram desenvolvidos pelos docentes FEFF-UFAM.

Apresentou-se, também, a formação nas bases das áreas de estudos que vem norteando as pesquisas em EF no norte do Brasil, efetivadas pelos docentes da FEFF-UFAM, sendo estes os resultados propostos e extraídos para esta fase da pesquisa.

5 AVANÇOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA FEFF-UFAM

A incursão nesse capítulo se inicia com a contextualização sobre o esquema ou análise paradigmática, instrumento utilizado para analisar internamente a produção do conhecimento dos professores da FEFF-UFAM, seguido os resultados das pesquisas produzidas pelos Docentes da FEFF-UFAM, através dos elementos técnicos, metodológicos e epistemológicos da matriz paradigmática. Finalizando o capítulo está a produção oriunda da formação *stricto sensu* dos professores, associando-as com avanços e possíveis impactos na demanda regional da área.

5.1 Resultados dos elementos técnicos e metodológicos das pesquisas produzidas pelos Docentes da FEFF-UFAM

Nos Programas de Pós-graduação das Universidades Brasileiras, estudos nessa perspectiva colaboram desde a década de 80 respondendo aos aspectos e características de várias áreas de conhecimento científico. Incluso nesse rol estão as pesquisas em Educação Física colaborando ativamente para identificar os rumos da produção do conhecimento na área no Brasil. Chaves Gamboa e Sánchez Gamboa (2015), afirmam a relevância dos estudos se utilizando desse instrumento na área da Educação Física, nas últimas três décadas e explicam a relevância dos resultados encontrados nos estudos com a utilização do esquema paradigmático.

Os estudos foram importantes pois forneceram o panorama a evolução, o mapeamento dessa produção e ainda revelaram que tipo de conhecimento as áreas têm privilegiado, qual o alcance desses estudos, seu potencial para produção crítica, sua intervenção prática seus limites, especialmente na resolução das problemáticas levantadas pelas próprias pesquisas. Em outras palavras, “as investigações epistemológicas” particularmente aquelas que fazem uso do “esquema paradigmático” vem contribuindo para as ciências da ação, no tocante à vigilância epistemológica da pesquisa em Educação Física, contribui para a ampliação do conceito de método para além da dimensão técnica instrumental (p. 89).

A ocorrência do esquema paradigmático em pesquisas de natureza epistemológica de acordo com Slongo (2004), tem elucidado respostas sobre produção do conhecimento através de dissertações e teses não só na área de Ciências em Educação, como nas áreas de produção acadêmica no Ensino de Biologia, Administração, Matemática e Agronomia.

Na área de Educação Física esse instrumento já foi utilizado por Souza e Silva (1990 e 1997); Faria Jr. (1992); Silva (2013); Chaves (2005); Chaves-Gamboa e Sánchez Gamboa (2009); Sacardo (2012) e recente por Vieira (2017, p. 43), que o definiu como um esquema que consiste em ampliar o conceito de método para superar a dimensão técnico-instrumental de determinada área do conhecimento científico.

Precisamente nessa última década, os estudos ao utilizarem esse esquema, adensaram-se rumo aos caminhos da produção do conhecimento em Educação Física, e o Nordeste do Brasil disparou com os resultados das pesquisas principalmente dos estudos do EPISTEFNORDESTE atribuídos pelas parcerias de Sánchez Gamboa; Chaves Gamboa e Taffarel (2009; 2015; 2017) que apresentam balanços e publicações de suas produções com notório salto qualitativo e quantitativo em pesquisas com influências positivas para sociedade do Brasil.

Esses autores, com propósito de esclarecer e subsidiar informações sobre a complexidade da produção do conhecimento em Educação Física, mostram resultados a partir da lógica interna das pesquisas já concluídas por outros professores/pesquisadores que permitem definir o paradigma epistemológico, as técnicas, métodos e teorias desenvolvidas nos estudos (CHAVES GAMBOA e SÁNCHEZ GAMBOA, 2009).

No entanto, Silva e Sánchez Gamboa (2014), asseveram explicando que a matriz ou análise paradigmática por vezes foram utilizadas nas pesquisas, apenas como recurso classificatório, somente na análise lógica do conhecimento produzido, sem associar as características históricas da pesquisa. Todavia, isso não invalidou seu uso ou muito menos as pesquisas, ao contrário disso, os resultados trouxeram respostas e informações relevantes sobre a dimensão das produções do conhecimento através das pesquisas. Porém advertem que,

a função da matriz epistemológica e das categorias analíticas utilizadas derivadas das correntes teóricas, filosóficas, identificadas em estudos anteriores tais como as abordagens empírico-analítica fenomenológico-hermenêutica crítico-dialética não consistem em fixar esquemas para encaixar realidade em formas ou classificações pré-fixadas, mas como elementos construtores de teorias ou de referências que indagam e instrumentalizam a tensão crítica sobre a prática científica em análise (p. 88).

Mazzotti (1999) destacou que a utilização de conhecimentos gerados por paradigmas diferentes daqueles adotados pelo pesquisador em sua pesquisa é bastante comum, levando-se em conta que análise do conhecimento seja desenvolvida em função da metodologia adotada na pesquisa que a gerou, “difícilmente um pesquisador pode, ao construir seu problema de pesquisa, ignorar o conhecimento acumulado por pesquisas anteriores na mesma área, pelo fato de estarem vinculados a outros paradigmas” (p.143). Depois de registrar os resultados em cada nível de articulação do estudo, seguiu-se em direção às perguntas sobre como esses elementos se complementaram para chegar à construção das respostas desta pesquisa.

De acordo com Sánchez Gamboa (2012) para a construção do conhecimento apontar resposta sobre o problema abordado nas pesquisas, é preciso definir as formas e técnicas de análises de dados em função de sua elaboração. Vieira (2017) contribui aqui elegendo o elemento técnico de uma pesquisa como o responsável pelos processos de coleta de dados e pela conexão com o problema geral do estudo permitindo dar significado ao processo de análise da investigação.

Diante do exposto, optou-se pela utilização parcial da análise paradigmática de forma complementar para obter respostas dos níveis internos das teses e dissertações dos docentes envolvidos na pesquisa, dessa forma seu uso foi fundamental para trazer os resultados ora aqui apresentados sobre a produção do conhecimento dos docentes da FEFF-UFAM que agora já possuem registros nas bases de pesquisas científicas.

Nessa fase, recupera-se o nível técnico e metodológico proposto na matriz, seguido pela análise dos elementos internos das produções, onde foi possível identificar os instrumentos de coletas; o tipo de pesquisas e as técnicas utilizadas internamente pelos docentes em suas teses e dissertações.

Aqui também se levantou resultados pertinentes ao local onde foram realizadas as coletas de dados das pesquisas, com intuito de identificar se os estudos se comprometeram com respostas às problemáticas regionais.

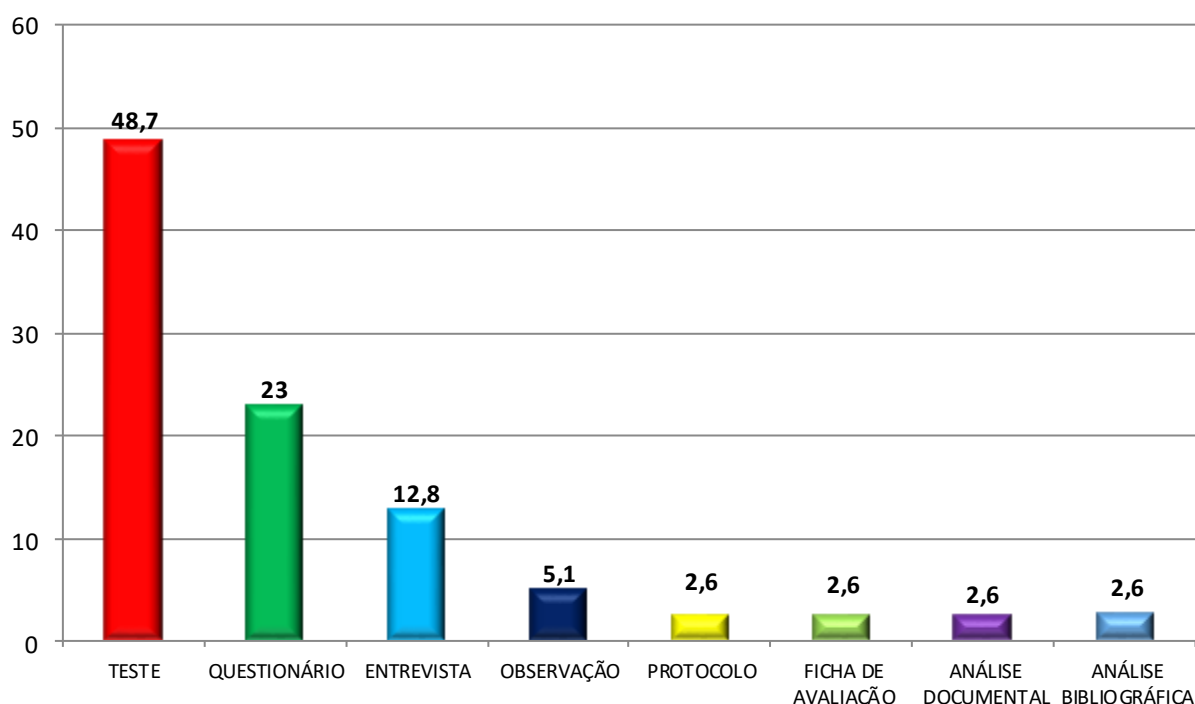
Com as devidas considerações parte-se para os resultados e discussões encontrados pelos **Instrumentos de coleta utilizados nas dissertações e teses dos docentes da FEFF-UFAM.**

Inicialmente detectou-se nas dissertações uma diversificação de instrumentos com ocorrência do uso de até três instrumentos em uma só dissertação.

Os resultados apontaram para 19 estudos utilizando testes como instrumento (48,7%), seguido do uso de 9 questionários (23,0%), com 5 que utilizaram entrevistas (12,8%) e os demais ficaram diluídos entre o uso de observação, protocolo, ficha de avaliação, análise documental e bibliográfica com 1 (2,6%), de acordo com o (gráfico 11).

Lembrando que o primeiro registro de dissertação foi em 1981 e o último em 2012 em todo esse certame de quase 4 décadas. O instrumento testes foi utilizado nos estudos destacando principalmente a década de 2000 e desses estudos a maioria desenvolvidos na USP/Brasil.

Gráfico 11
Instrumentos de pesquisa utilizados no mestrado



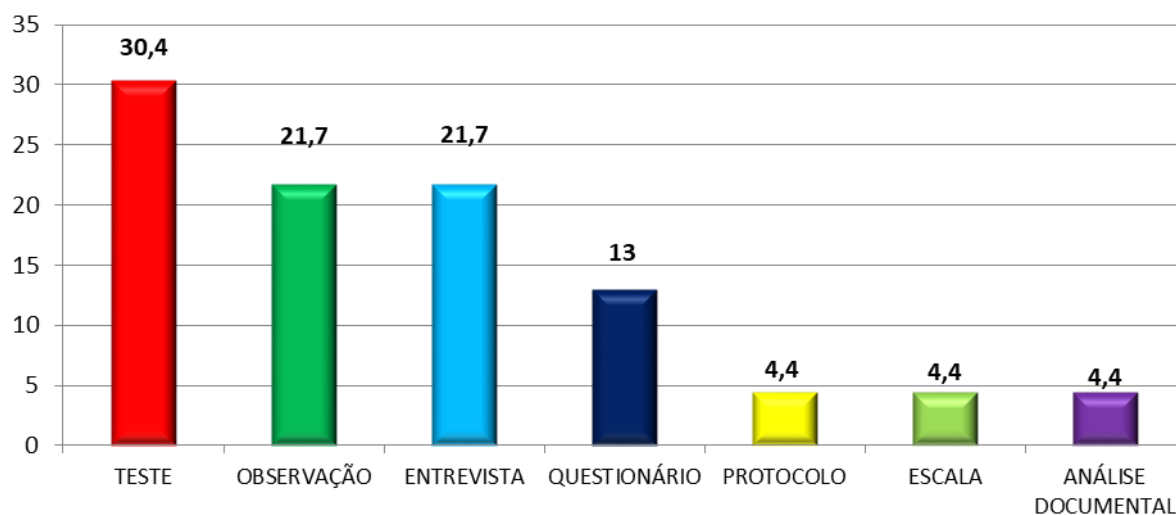
Fonte: Elaborado pela própria autora, Manaus (2018).

Sobre os instrumentos utilizados no âmbito das 18 pesquisas de doutorado dos docentes, houve a permanência de testes em 7 teses (30,4%), os instrumentos **observação e entrevista** empataram em 5 (21,7%) e na sequência foram encontrados 3 questionários (13,0%) com a incidência de 1 (4,4%) para o uso de protocolo, escala e análise documental descrito no Gráfico 11.

Verificou-se ainda nas teses que dos 7 estudos usando como instrumento testes, apenas 1 foi desenvolvido em Portugal o restante no Brasil, e

independentemente do local do estudo, todos foram concluídos a partir da década de 2000.

Gráfico 12
Instrumentos de pesquisa utilizados no doutorado



Fonte: Elaborado pela própria autora, Manaus (2018).

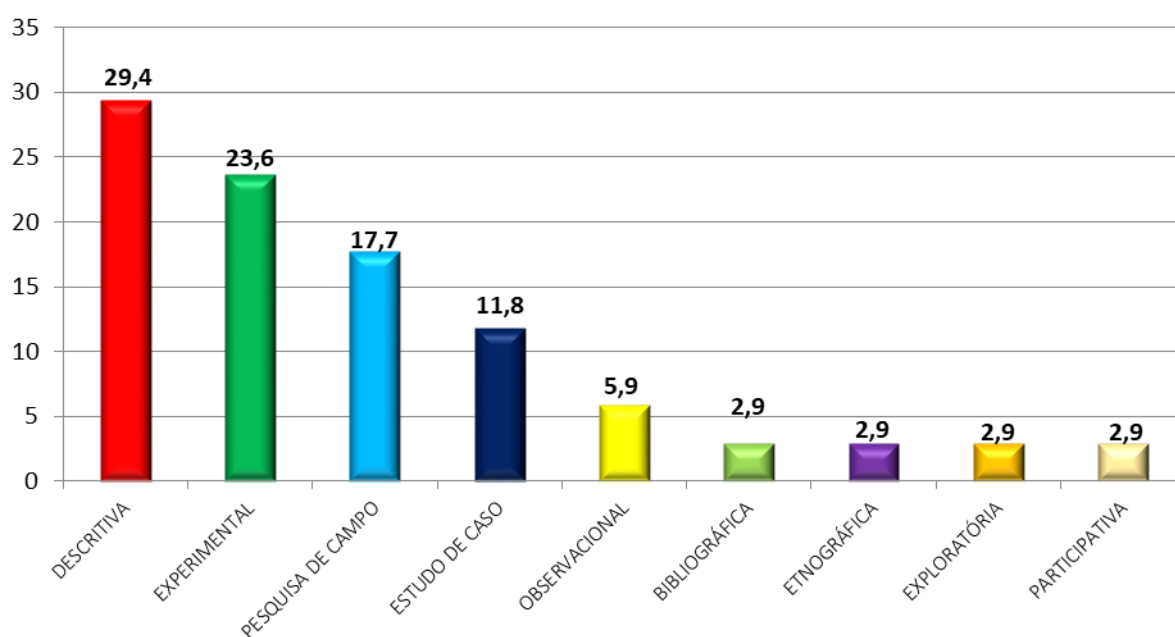
O destaque nesse item é na verificação de que mesmo os docentes não tendo sequenciado seus estudos, nem na mesma área temática ou linha de pesquisa, ainda assim foi verificado que no doutorado permaneceram utilizando basicamente o mesmo instrumento de pesquisa em suas produções, quando muito lançaram mão de dois tipos de instrumento de modo complementar.

Concernente aos resultados sobre os **tipos de pesquisa adotadas nas dissertações e teses**, verificou-se pelo volume dos estudos uma grande variedade de instrumentos, que podem ter relação com as necessidades das pesquisas, pois de acordo com Prodanov e Freitas (2013) a metodologia como concepção teórica das abordagens científicas se apresenta como um conjunto de técnicas e, portanto, precisam dispor de instrumental que coadune no auxílio da clareza e coerência das pesquisas. Esse foi o viés escolhido para aplicar os “procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade” (p. 14).

Ao verificar o uso variado dos instrumentos nas pesquisas dos docentes, entende-se que houve a preocupação dos autores em responder aos seus objetos de estudos, registre-se que foi encontrado um estudo em nível de mestrado onde não foi possível identificar que tipo de pesquisa o estudo assumiu.

Os resultados apontam 10 estudos descritivos (29,4%), 8 experimental (23,6%), 6 pesquisas de campo (17,7%) 4 estudos de caso (11,8%), 2 estudos observacionais (5,9%) e além de 1 bibliográfico, 1 etnográfico, 1 exploratório e 1 do tipo pesquisa participante (2,9%), de acordo com o gráfico 13. É importante destacar que em 3 dissertações foi necessária uma análise mais aprofundada para definir com precisão o tipo de estudo proposto na dissertação que por vezes, confundia-se com instrumento da pesquisa.

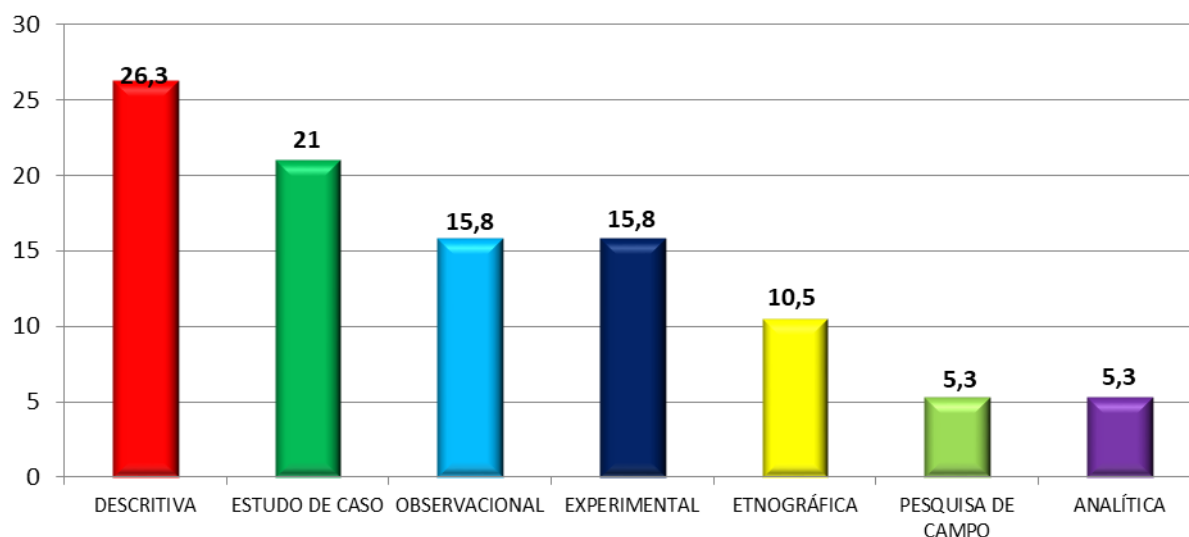
Gráfico 13
Tipos de pesquisas utilizadas no mestrado



Fonte: Elaborado pela própria autora, Manaus (2018).

A análise das 18 teses compreenderam 5 pesquisas descritivas (26,3%), 4 estudos de caso (21,0%), 3 estudos observacionais e 3 experimentais (15,8%), 2 etnográficos (10,5%), depois estratificando-se 1 analítica e 1 pesquisa de campo (5,3%), conforme o gráfico 13, não sendo possível identificar em duas teses, quais tipos de pesquisas foram utilizadas.

Gráfico 14
Tipos de pesquisas utilizadas no doutorado



Fonte: Elaborado pela própria autora, Manaus (2018).

Partindo para os resultados sobre as **técnicas utilizadas nas pesquisas dos docentes**, procedeu-se ao levantamento analítico nas 51 bases do estudo, e encontrou-se, pelas análises nas dissertações, as frequências de 5 pesquisas qualitativas, 23 pesquisas quantitativas e 5 definidas como mistas (qualitativa e quantitativas) conforme (quadro 2).

Quadro 2
Técnicas utilizadas nas pesquisas (Visão Geral)

FORMAÇÃO	QUALITATIVO		QUANTITATIVO		MISTA		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	
MESTRADO	5	15,55	23	69,69	5	15,15	33
DOUTORADO	5	27,77	8	44,44	5	27,77	18

Fonte: Dados organizados pela própria autora, Manaus (2018).

No sentido de destacar que na década de 80 as pesquisas no Brasil se orientavam pelos aspectos biológicos, inferiu-se que é admissível que os docentes tenham sofrido as orientações nesse sentido e seguiram uma certa padronização de pesquisa preconizada nesse período. No entanto, pelas incursões nas produções, detectou-se que uma das primeiras dissertações realizadas em 1981 se utilizou da

técnica qualitativa, depois disso, registrou-se mais três indícios na década de 90 e apenas uma na década de 2000. A técnica mista aparece pela primeira vez nas pesquisas dos docentes na década de 80 e depois na década 90 (uma em cada década), e três na década de 2000.

Não obstante, Chalmers (1994) aduz que os métodos e padrões da ciência são historicamente produtos sociais imprevisíveis e sujeitos à mudança, e que toda mudança deva trazer consequências, pois a ocorrência de mudança nos paradigmas da ciência requer respostas que as justifique, “essas explicações podem antes ser explicadas internamente e em relação às descobertas e desenvolvimentos teóricos práticos e não exatamente em relação a interesses de classes e afins” (p. 127).

Nessa linha de estudos, Vieira (2017) elaborou um balanço sobre a produção do conhecimento em Educação Física, nas teses e dissertações de docentes do Maranhão e argumentou sobre a diversificação de uso das técnicas da seguinte maneira:

Há uma polarização das técnicas de tratamento de dados, de um lado as técnicas voltadas para a lógica formal, com foco nas questões quantitativas, de outro lado se apresentam as técnicas que tratam os dados a partir da compreensão dos conteúdos. Essa realidade denota estar presente no processo de análises dos dados das pesquisas, tanto o reconhecimento de nexos e relações mais amplas, com identificação de contradições, quanto a lógica formal, para definição estrita, classificação, coordenação de categorias, que são importantes para o desenvolvimento funcional e intelectual da pesquisa (p. 57).

Importante explicar que embora tenha havido diversificação e até uma possível interferência nas escolhas dos instrumentos advindas dos locais onde os pesquisadores estudaram e até por quem possa ter orientado esses estudos, não se pode perder de vista o fato de que as técnicas escolhidas nos estudos responderam às necessidades latentes nas pesquisas.

No tocante ao doutorado (quadro 2) foram 5 pesquisas qualitativas, 8 quantitativas e 5 definidas como mistas seguindo a tendência do mestrado, ressaltando que as ocorrências do doutorado na FEEF são a partir dos anos 90, mais fortemente na década de 2000, sobressaindo-se nesse período a técnica quantitativa **(44,44%)** nas pesquisas dos docentes, há ainda a preponderância do enfoque biológicas nos estudos dos docente da FEEF.

Sánchez Gamboa e Chaves Gamboa (2014) destacam que no final da década de 70, nos idos dos caminhos iniciais da formação *stricto sensu* na Educação Física já eram eivados pela “referência hegemônica na formação dos pesquisadores profissionais da área, centrada no aporte biofisiológico da aptidão física, entretanto, sem considerar sua natureza histórico-social” (p. 03), de acordo com os autores,

De lá para cá se assistiu ao processo de construção e desenvolvimento da Educação Física em sua estrutura acadêmica espelhada na ainda hegemônica - mesmo que ao lado de movimentos contra hegemônicos significativos - da presença do paradigma biológico na configuração de sua compreensão de ciência, de pesquisa e de formação do pesquisador (p. 03).

Nas pesquisas de Silva (2013) principalmente nas referentes às teses, há o destaque também para a década de 2000, apontando o crescimento da técnica qualitativa e qualitativa-quantitativa definida como mista nesse estudo.

Podemos observar que, desde o quinquênio 1991-1995, a técnica de tratamento qualitativa vem crescendo e acompanhando o ritmo de crescimento do número de teses defendidas na área, embora esta técnica tenha apresentado uma pequena retração no último período na área de Educação Física, destacamos o crescimento da técnica de tratamento qualitativa nos quinquênios 1996-2000 e 2001-2005, bem como a relativa estabilidade dos números das técnicas de tratamento quantitativo-qualitativa e qualitativa nos referidos quinquênios. No entanto, é importante a observação de que, no último período, a técnica de tratamento qualitativa sofreu uma forte retração, enquanto as técnicas quantitativo-qualitativa e quantitativa foram, nesta ordem, as mais utilizadas no período (p. 245-246).

Destarte pelos estudos de Sánchez Gamboa (2018), os métodos quantitativos e qualitativos aparecem nas análises epistemológicas, compreendidas de várias formas, e uma delas, situa os dois métodos em oposição e a outra admite uma unidade e complementaridade entre ambos.

Outra forma de compreender a relação entre métodos quantitativos e qualitativos admite a complementariedade capaz de traçar uma linha contínua entre um extremo quantitativo e outro qualitativo, e defende a não dicotomia ou a incompatibilidade, assim como não admitir a dinâmica e a contradição entre essas dimensões, pelo contrário, se propõe o equilíbrio em uma complementariedade. Uma terceira compreensão defende a unidade entre quantidade e qualidade e entende o conflito como unidade de fatores contrários [...] todo fenômeno que é objeto do conhecimento revela múltiplas determinações e dimensões dentre elas as quantitativas e qualitativas: razão pela qual não podem ser separados no processo do conhecimento da realidade (p. 33).

Capra (1987) utiliza o sistema do corpo humano explicando que os biólogos são capazes de dissecar os íntimos detalhes do corpo humano selecionando uma gama de conhecimento sobre “seus mecanismos celulares e moleculares, mas ainda não sabem como respiramos, como regulamos a temperatura do nosso corpo digerimos ou concentramos a atenção” (p. 97). Assim, foi possível entender a relação das pesquisas qualitativas e quantitativas e sua complementaridade que por vezes e em determinados estudos, julga-se necessário.

O perfil das técnicas metodológicas utilizadas nas pesquisas dos docentes pode ter sido influenciado pelo próprio PPG onde os estudos foram realizados, além das temáticas oportunizadas em tais Programas que, por muitas vezes não ocorreu na própria área de formação dos docentes, com indicadores à falta de PPGEF com maior acessibilidade, denotado pelas escolhas de locais de estudos e em áreas científicas tão diversas e, obviamente, atendendo às necessidades de seus objetos de estudos.

Pela relevância das informações encontradas nas produções, inferiu-se que era necessário para o adensamento dos resultados registrar a ocorrência dos locais onde foram feitas as coletas dos estudos (os envolvidos nas pesquisas) para entender a relevância das pesquisas com respostas às problemáticas regionais.

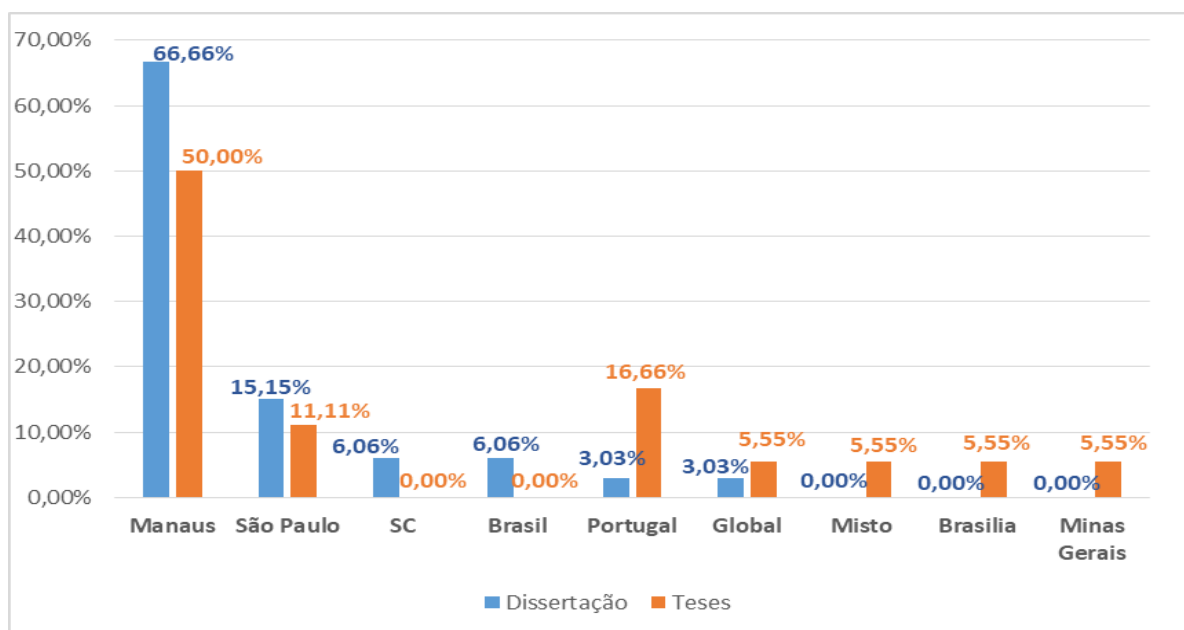
Diante dos registros das 33 dissertações e das 18 teses, levando-se em conta os fatores já explicados, registrou-se um número expressivo de pesquisas apontando preocupações com problemáticas locais por serem essas desenvolvidas com sujeitos ou informações localizadas no estado do Amazonas.

O Gráfico 15 destaca que das 33 dissertações 22 **(69,69%)** das ocorrências de pesquisas foram desenvolvidas no estado do Amazonas, em seguida aparece o estado de São Paulo compondo 5 estudos (15,15%), depois 2 ocorrências (6,06%) em Santa Catarina - SC e mais 2 (6,06%) com informações de coletas em todo Brasil, ficando os demais locais de pesquisas estratificados 1 em Portugal (3,03%) e mais 1 registro de coleta mundial ou global (3,03%) por abranger dados de vários países.

Para os registros dos locais onde foram realizadas as coletas das teses, 9 **(50%)** foram em Manaus - Am, seguido de 3 (16,66%) registros em Portugal, 2 (11,11%) em São Paulo - SP, e 1 (5,55%) dos estudos desenvolvidos em Brasília - DF e Minas Gerais - MG; outro 1 registro (5,55%) como sendo misto por abarcar

informações de Portugal e do Brasil, e outro 1 (5,55%) identificado como uma pesquisa mundial ou global.

Gráfico 15
Demonstrativo dos locais de coletas das pesquisas: mestrado e doutorado



Fonte: Elaborado pela própria autora, Manaus (2018).

Na perspectiva de se saber quais áreas preponderantes nos estudos no Amazonas, as informações foram cruzadas com os resultados dos GTTs do CBCE e o achado foi de que dos 22 trabalhos desenvolvidos com coletas locais, 6 foram em atividade física e saúde e 6 em treinamento desportivo. Sendo, portanto, duas áreas com maior potencial de incidência nos estudos locais e que poderiam ter gerado publicações e influenciado até os discentes a atuarem e desenvolverem estudos nessas vertentes, partindo dos estudos desenvolvidos pelos próprios professores da FEFF.

De acordo com os GTTs do CBCE nas teses, as 9 pesquisas no Amazonas tiveram como temática preponderante, corpo e cultura com 4 pesquisas, então nesse caso, infere-se que esta deveria ser mais uma área de bastante relevância com possíveis laboratórios e grupos de pesquisa ativo e participativo na FEFF-UFAM, principalmente por se tratar de produções em doutoramento.

O detalhamento das informações fecha o ciclo dos resultados à luz das redes tecidas pelos professores, sobre como estes organizaram internamente seus estudos, e aqui foi identificado que houve compromisso dos docentes em fomentar estudos voltados às problemáticas locais, com vista aos saberes amazônicos.

5.2 Resultados teórico-epistemológico da produção do conhecimento dos Docentes da FEEF-UFAM

Partindo das identificações anteriores entre os níveis teórico, técnico e metodológico do estudo, foi apresentado o nível epistemológico que ofereceu respostas aos aspectos referentes à identificação dos pressupostos de concepções científicas que pautaram e delinearam as produções dos docentes da FEEF-UFAM.

Na década de 80, Sánchez Gamboa (1987) caracterizou três grandes paradigmas científicos ou abordagens da pesquisa educacional denominadas de: empírico-analíticas, ou positivista; fenomenológicas hermenêuticas ou historicistas; e a crítica dialética ou materialista histórica. Para o autor, estas se distinguem das outras pela forma de abordar os problemas e pela maneira de construir o conhecimento e de articular os diversos elementos da pesquisa (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010).

As referências de Gamboa foram pautadas e acompanharam as tendências de evolução internacional principalmente nos estudos de Habermas (1982) que defendia a tese da não neutralidade do conhecimento científico. Nessa perspectiva, Habermas destacou que um pesquisador se orienta por interesses relacionados com a visão de mundo e suas pretensões com relação ao objeto ou fenômeno estudado.

Sánchez Gamboa (2009) advoga que esse processo da busca do conhecimento foi considerado pelos preceitos Harbeniano sob três conjuntos necessários para desmistificar as formas necessárias que concretizam o processo do conhecimento através da relação do sujeito com o objeto: o conjunto trabalho/técnica informação que está subjacente ao enfoque empírico analítico: o conjunto linguagem/consenso/interpretação que está subjacente ao enfoque histórico-hermenêutico e o crítico dialético.

De acordo com esses autores, identificou-se o enfoque empírico analítico como aquele idealizado pelas ciências naturais e exatas, sendo suas técnicas predominantemente quantitativas, por garantir a objetividade das informações coletadas que são eminentemente empíricas e as técnicas são laboratoriais, desenhos experimentais e instrumentos de observação e registros.

O processo de construção do conhecimento na abordagem empírico analítica implica a visão de uma realidade que pode ser recortada em partes cada vez menores isoladas e para representar esse processo utiliza um

discurso hipotético-dedutivo caminho do raciocínio se orienta do todo para as partes do geral para o particular (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 70).

O enfoque histórico hermenêutico ou fenomenológico, ainda nas palavras de Habermas (1982) é mais utilizado nas ciências humanas e sociais trazendo a perspectiva do fenômeno real voltado para a capacidade das competências que o ser humano tem em produzir símbolos de comunicações e seus métodos são interpretativos e seus fenômenos não são isolados, devem ser compreendidos por meio de um processo de recuperação de contexto significativo. A característica do método de acordo com Nunes e Amaral (2017) é que este vai das partes para o todo em busca da compreensão pela mediação da linguagem e busca do consenso intersubjetivo.

Habermas (1982) e Gamboa (2009) ressaltam que, para o enfoque crítico-dialético, empreende-se na visão de um sujeito concreto, socialmente construído, de uma *práxis* transformadora fundamentado em três dimensões: da vida humana: o trabalho, a linguagem e o poder. Estes aspectos por sua vez, se interligam com os interesses humanos e com o do técnico de controle, o prático e o emancipador, com vista a “aprender o fenômeno em seu trajeto histórico em suas inter-relações com outros fenômenos” (NUNES e AMARAL, 2018, p. 327).

As análises epistemológicas, além de sua utilização no campo educacional, também passaram a ser aplicadas em Educação Física, além do próprio Sánchez Gamboa em conjunto com Chaves Gamboa (2009; 2015), Silva (1990); Faria Jr. (1992); Sacardo (2012) e Vieira (2017), todos comungando do entendimento de que este é um instrumento de pesquisa que auxilia a reconstrução da lógica interna das pesquisas científicas, de forma articulada e não estanque para obtenção dos resultados das análises dos estudos.

Na perspectiva de caracterizar a produção do conhecimento do grupo de docentes aqui estudado, partiu-se para uso da análise ou matriz paradigmática, de acordo com a classificação de Sánchez Gamboa (1987; 2010), e aqui apresentam-se os resultados identificando em quais tendências teórico-metodológicas foram baseados os conhecimentos produzidos pela formação *stricto sensu* dos docentes da FEEF.

As respostas a esse quesito foram retiradas da decomposição dos resumos e títulos dos trabalhos, e por vezes, foi necessário investigar internamente o percurso metodológico das produções dos docentes para melhor identificação do objeto

Fundamentada pelos descritos nas 33 dissertações, foi registrado pelos informes no (quadro 3) que houve 26 trabalhos com enfoque empírico analítico **(78,78%)**, 5 fenomenológico hermenêutico **(15,15%)** e 2 crítico dialético **(6,06)**. Nos registros oriundos das análises nas 18 teses, foram encontrados 11 de caráter empírico analítico (61,11%), 6 fenomenológico hermenêutico (33,33%) e 1 com enfoque crítico dialético (5,55).

Quadro 3
Resultado do enfoque teórico-metodológico das pesquisas

FORMAÇÃO	Empírico Analítico		Fenom. Hermenêutica		Crítico Dialético		TOTAL
	F	%	F	%	F	%	
MESTRADO	26	78,78	5	15,15	2	6,06	33
DOUTORADO	11	61,11	6	33,33	1	5,55	18

Fonte: Elaborado pela própria autora, Manaus (2018).

Ao considerar as bases dos GTTs do CBCE, as dissertações de cunho empírico-analítico tiveram predomínio nas pesquisas em **Treinamento Desportivo**, o cunho fenomenológico hermenêutico na temática **Corpo e Cultura** e o enfoque crítico-dialético foi em **Memória da Educação Física e do Esporte** e **Formação Profissional e o Mundo do Trabalho**. Para as teses, o enfoque empírico-analítico permaneceu na temática **Treinamento Desportivo**, o fenomenológico hermenêutico manteve-se em **Corpo e Cultura** e o crítico dialético foi apenas em **Memória da Educação Física e do Esporte**.

Propõe-se aqui uma recuperação dos resultados do polo técnico, também na perspectiva de evidenciar a frequência considerável de 23 dissertações e 8 teses apontando o uso da técnica quantitativa, sendo este um indicador de que a maior demanda das produções docentes atende aos conceitos preconizados pelo enfoque empírico-analítico.

No entanto, outros estudos que identificam semelhanças e ou diferenças com os resultados descritos aqui, registram uma heterogeneidade do caráter epistemológico na área da educação física no Brasil.

De acordo com Lüdorf (2002) que através de uma pesquisa ampla analisou os cursos de mestrado e doutorado em Educação Física, composto por 524 teses e dissertações na década de 1990 e verificou por essa abordagem metodológica o paradigma empírico-analítico em 296 (56,5%); paradigma fenomenológico hermenêutico com 220 (42%); e paradigma crítico-dialético em 8 (1,5%), demonstrando que as pesquisas em educação física de modo geral, têm demonstrado uma propensão ao paradigma empírico-analítico.

Chaves (2005) pesquisou sobre as Abordagens metodológicas das Produções científicas de pesquisadores da região Nordeste entre 1982 a 2004, evidenciou que abordagem com enfoque crítico-dialética pautou 46% da produção, depois a fenomenológica com 34% das pesquisas e abordagem empírico-analítica com 16% da produção nas pesquisas.

Vieira (2017), procedeu um balanço nas teses e dissertações sobre a produção do conhecimento em educação física no estado do Maranhão e concluiu que as abordagens empírico-analíticas e crítico-dialéticas direcionam a maioria das pesquisas nesse estado, explicitando as polarizações no campo dos paradigmas científicos.

Sacardo (2012) pesquisou sobre a produção científica em educação física na região Centro-Oeste do Brasil, e no tocante às pesquisas voltadas aos Programas em Educação Física, a abordagem empírico analítica aparece disparada com 77% da produção seguida da abordagem fenomenológica com 20% dos estudos com base no materialismo histórico apenas 3% das pesquisas.

Encerra-se com a recente pesquisa de Pinho (2017) sobre a produção de profissionais em Educação Física, com relevante resultado nos enfoques epistemológicos na área, sinalizando mudanças nesse quesito. Como maior incidência em seus estudos constatou a abordagem crítico-dialética (43%), seguida da fenomenológica hermenêutica (21%), pós-moderna (20%) ficando em último a empírico-analítica com (16%) dos resultados pesquisados.

Com esse panorama afirma-se que os aspectos gerais encontrados pelas abordagens epistemológicas desse grupo de professores, também acompanhou os ditames da área em nível nacional, levando-se em consideração os enfoques

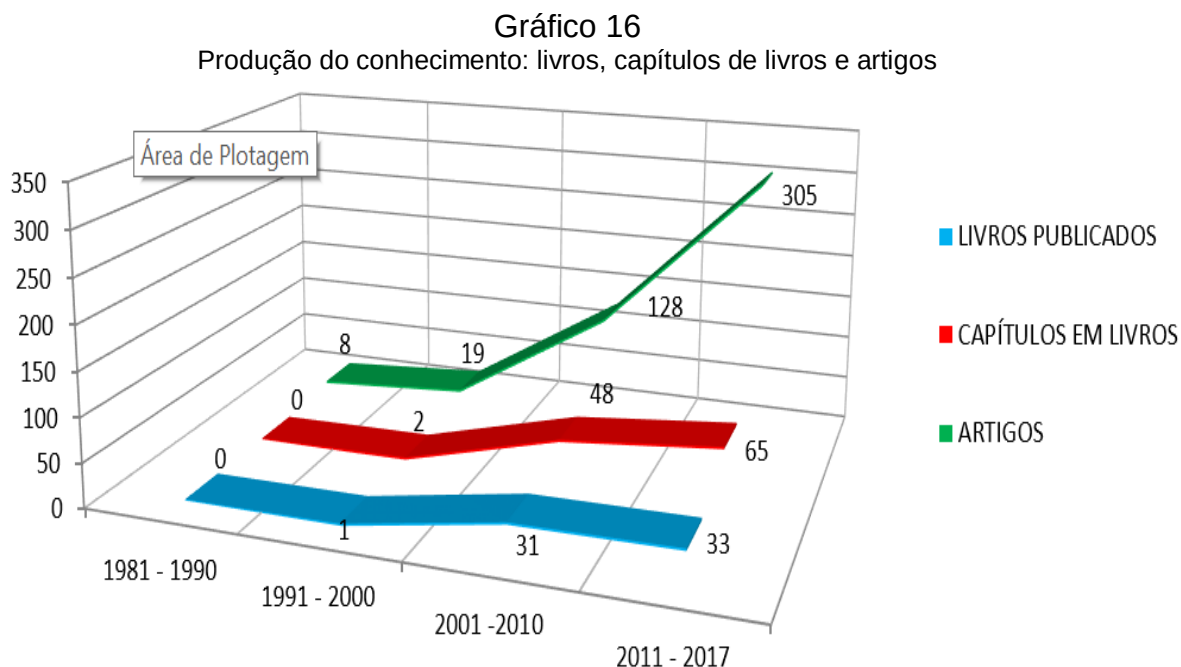
empírico-analítico, histórico-hermenêutico e o crítico-dialético. O próximo ciclo de informação girará em torno do que foi produzido pelas produções docentes no período de recorte da pesquisa aqui proposta os quais serão elucidados no item na sequencial do estudo.

5.3 Resultados da produção do conhecimento dos professores da FEFF-UFAM: livros, capítulos de livros e artigos

O percurso até aqui foi projetado pelos resultados dos constructos da produção do conhecimento dos docentes da FEFF-UFAM demonstrando clareza no rigor científico das produções, para em seguida lançar luz sobre o que se produziu a partir do avolumado compêndio de produções docentes. Essas análises serão no levantamento no *Curriculum lattes* dos docentes sobre produções de artigos, capítulos de livros e livros, que articularam a relação entre as informações subjacentes para dar respostas sobre os avanços da área e as demandas de âmbitos regionais da educação física no Amazonas através da FEFF-UFAM.

Procedeu-se à pesquisa pelo agrupamento dos trabalhos, tanto em nível de dissertações como de teses, por décadas de produções ou publicações. De acordo com o Gráfico 16 dividido da seguinte maneira: 1981 a 1990 não houve registro de livros e ou capítulos de livros apenas 8 artigos; Na década de 1991 a 2000 foi registrado (1) livro (2) capítulos de livros e (19) artigos; Nos anos de 2001 a 2010, lembrando que este foi o período de franca expansão dos PPG's no Brasil, foram registrados (31) livros publicados, (48) capítulos de livros e 128 artigos.

Entre 2011 a 2018, registrou-se (33) livros publicados (65) capítulos de livros e 305 artigos, levando-se em consideração as duas últimas décadas de levantamento de registros em publicações, entendeu-se que a produção docente nesse quesito foi relativamente tímida partindo do princípio que estes totalizam um quadro de 32 docentes, ao se considerar uma produção por ano de cada um desses professores, o resultado do quantitativo de produções seria bem expressivo.



Fonte: Elaborado pela própria autora, Manaus (2018).

Correa *et al* (2017) pesquisaram a produção do conhecimento em Educação Física através de periódicos e constataram pela distribuição geográfica e pelos vínculos Institucionais dos autores, que as regiões brasileiras com maior número de autores é o Sudeste (**42,7%**), depois o Sul (**34,6%**), seguido do Nordeste (**12,4 %**), e Centro-Oeste (**9,5%**) e a região Norte (**0,8%**). Destacam ainda que os índices maiores nessas regiões se justificam pela concentração das Universidades nesses locais “e consequentemente os Programas de Pós-graduação em EF, bem como pelos maiores investimentos, tanto de infraestrutura quanto de recursos humanos nas regiões Sul e Sudeste” (p. 267).

No percurso dos discentes certamente houve melhorias nas condições de publicações com novas revistas e periódicos nacionais e internacionais. Nas últimas décadas se proliferaram além da própria FEFF no que diz respeito às estruturas, físicas e administrativas, grupos de pesquisas oriundos dos laboratórios criados, podendo ser um indicador do nível de produção dos docentes.

Considerando-se a relevância de décadas de produção científica no Estado do Amazonas pelos docentes da FEFF-UFAM, foram identificados trabalhos de grande relevância com destaque à dissertação da professora Maria das Graças Jezini Puga Barbosa que influenciou a ocorrência de mudanças necessárias no

tocante à inserção do componente estágio supervisionado na estrutura curricular do Curso da FEFF, na década de 90.

O mestre Otávio Augusto Cattani Fanalli trouxe relevantes contribuições em seus estudos para criação de escolinhas desportivas nas escolas do estado e município, com intuito do desenvolvimento do esporte escolar. Nesse campo, também os estudos do Dr. Sidney Neto contribuíram com a organização de esportes comunitários pelas suas pesquisas envolvendo um dos maiores campeonatos de futebol comunitário do Brasil intitulado Peladão.

Nesse quesito, as professoras Dra. Rita Maria dos Santos Puga Barbosa, a professora Dra. Káthya Augusta Thomé Lopes, ambas com forte influência no estado do Amazonas no que diz respeito a Pesquisas e Programas desenvolvidos à terceira idade e pessoas portadoras de deficiência, além do Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira que vem desenvolvendo estudos nas escolas de Manaus sobre o transtorno de TDAH com crianças e adolescentes.

Ademais a relevância dos estudos dos docentes Doutores Almir Liberato da Silva e Lucídio Rocha Santos na modalidade handebol que até hoje possui forte característica nas escolas e Clubes locais, além da ginástica rítmica encampada pelas pesquisas da Dra. Artemis de Araújo Soares que permanece contribuindo e apoiando o desenvolvimento da modalidade no Amazonas.

Esses destaques certamente influenciaram na formação de profissionais na área e na projeção de outras pesquisas para a comunidade Amazonense, todos oriundos das dissertações e teses que geraram publicações e contribuíram na projeção de outros estudos determinantes para a comunidade Amazonense.

6 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Mediante o volume de uma densa produção de pesquisas dos docentes da FEFF-UFAM, expomos os resultados descritos sobre a produção do conhecimento em Educação Física no Amazonas, hoje identificadas e caracterizadas cientificamente.

Explicitam-se aqui os aspectos propostos em defesa da problemática da tese trilhando inicialmente a identificação e características das dissertações e teses e seguindo pela reconstituição interna das pesquisas pelos níveis da matriz epistemológica que favoreceu o levante das perguntas até a consolidação dos resultados através do levantamento crítico do conhecimento científico produzido pelos professores da FEFF-UFAM.

Cronologicamente, na década de 80 houve produções apenas de dissertações por parte do grupo de docentes da FEFF; a década de 2000 registrou o maior nível **(38,24%)** de produções pelas pesquisas de mestrado. Com referência à produção de teses, o primeiro registro foi na década de 90 e com maior índice **(44,45%)** na década de 2010. A concentração do local de desenvolvimento das produções, tanto do mestrado como no doutorado, deu-se na região Sudeste **(mais de 50%)**, portanto nos primeiros PPGEF do país, inferindo-se que a formação dos professores deva ter obedecido à tendência nacional das bases epistemológicas norteadoras da área.

De acordo com as áreas de titulação dos pesquisados o marco dos estudos ocorreram na própria Educação Física, denotando o interesse com as temáticas pertinentes aos estudos na área da formação inicial. O doutorado, mesmo encerrando características da ciência do desporto, ainda assim, os cursos com titulação na área da educação foram marcantes, principalmente no mestrado, seguindo o mesmo curso teórico encontrado em outras pesquisas pertinentes à área no Brasil que apontam a estratificação na segmentação da escolha dos Programas das áreas de concentração dos estudos que terminam dificultando definir a concentração de uma lógica de estudos para a área na região e consequentemente a formação de bases para sustentação de laboratórios sólidos nas linhas de pesquisas dos estudos dos docentes.

Os constructos epistemológicos da Educação Física nacional, lembrando Bracht (1999), organizou-se calcado nos paradigmas das ciências biológicas, humanas e sociais, inicialmente preocupados em determinar as subáreas em que as pesquisas se fortaleciam e somente depois pelas concepções humanistas é que houve a busca de orientações epistemológicas para área, esse percurso também foi trilhado para constituir a produção do conhecimento dos docentes da FEEF-UFAM.

Através das análises do polo teórico foram utilizadas no levantamento das áreas temáticas das produções de acordo com GTTs do CBCE, e nesse estudo o **treinamento desportivo** dispara nas dissertações evidenciando o percurso das bases biológicas da década de 80, sendo que o registro de marco mais significativo dessa temática foi na década de 2000. O mesmo fenômeno seguiu para as temáticas escola e atividade física e saúde, que se igualaram de modo frequente nas escolhas dos docentes, caracterizando o cenário dos trabalhos nesse nível. O mestrado apontou que **(29,41%)** dos estudos foram desenvolvidos em outras áreas, ainda assim, as temáticas foram pertinentes à Educação Física, caracterizando o cunho interdisciplinar das pesquisas e a preocupação com interesse nas temáticas locais.

No grupo de doutorado houve uma estratificação igualitária entre os temas: treinamento desportivo; corpo e cultura; inclusão e diferença que juntos somaram 12 pesquisas destacando a temática inclusão e diferença que foi forjada nas bases das demandas da LDB 9394/96; ressaltando que do total das 18 teses, (14) foram defendidas partindo da década de 2000, levando-se em consideração a perspectiva da vertente de estudos com idosos, indígenas e deficientes. Para as bases mais recentes dos GTTs do CBCE como movimentos sociais; epistemologia e gênero, estes não tiveram representatividade nas produções em nenhum nível de estudos dos docentes da FEEF.

Sobre os indicadores referentes ao cunho técnico metodológico interno das pesquisas, com relação aos tipos de instrumentos; tipos de pesquisa e técnica utilizadas nos estudos, detectou-se uma variedade de elementos internos nas pesquisas dificultando a categorização de alguns estudos pela falta de clareza desses itens nas pesquisas dos pesquisados. Registrou-se os testes como instrumento de pesquisa com maior preponderância nos dois níveis de formação **(mestrado 48,7% e doutorado 30,4%)**, seguidos de questionários, entrevistas e observação.

Ao recuperar os tipos de pesquisas adotadas nos estudos os destaques foram as pesquisas descritivas para ambos os níveis, mestrado **(29,4%)** e doutorado **(26,3%)**, e depois estratificados nesse quesito para o mestrado a pesquisa experimental **(23,6%)** e de campo **(17%)**.

No doutorado a coerência nas escolhas dos instrumentos, foi através de estudo de caso **(21%)** e a pesquisa observacional e experimental com **(15,8%)**. Os resultados sobre as técnicas mais utilizadas definem o caráter quantitativo dos estudos, sendo no mestrado **(69,69%)** e no doutorado **(44,44%)** através das produções que remetem novamente ao caráter formativo das **ciências biológicas**.

Registrou-se o interesse docente em pesquisar as problemáticas regionais pela efetivação da coleta nos estudos de mestrado de 22 **(69,69%)** trabalhos no estado do Amazonas, seguido do estado de São Paulo com 5 estudos **(15,15%)**, mais 2 ocorrências **(6,06%)** em Santa Catarina - SC e 2 **(6,06%)** com informações de coletas em todo Brasil. Ficando os demais locais estratificados com 1 **(3,03%)** em Portugal e outro registro de coleta mundial ou global por abranger dados de vários países.

No doutorado foram 9 pesquisas **(50%)**, em Manaus - Am, seguidas de 3 **(16,66%)** em Portugal, 2 **(11,11%)** em São Paulo - SP, e 1 **(5,55%)** cada para pesquisa desenvolvida em Brasília - DF e Minas Gerais - MG; registro identificado como misto, por abarcar informações de Portugal e do Brasil, e outro identificado como uma pesquisa mundial ou global.

Os indicadores denotam a relação das pesquisas com a identidade local e também com o desafio do pesquisador em traçar ações determinantes que se revertam em melhorias sociais resultantes de suas produções.

Os resultados sobre o polo epistemológico determinaram a constatação de que **(78,78%)** das pesquisas são de cunho empírico analítico, **(15,15%)** fenomenológico hermenêutico e só **(6,06%)** crítico dialético no mestrado. Para o doutorado **(61,11%)**, empírico analítico com **(33,33%)** fenomenológico hermenêutico e apenas **(5,55%)** **crítico dialético**. Conectando os resultados aos outros já elucidados, constatou-se a dimensão da formação epistemológica contundente das ciências biológicas na produção dos docentes, mesmo com fortes traços forjados na interdisciplinaridade oriundas de PPGs nas bases das teses e dissertações.

Ao ser realizado o levantamento pela plataforma lattes sobre os rumos do que foi produzido, oriundos das formações *stricto sensu* do grupo de professores

estudados, concernente a livros, capítulos de livros e artigos, a fase mais produtiva foi entre 2011 a 2017, no entanto, as evidências apontam a baixa produtividade desses itens, assinalando professores em atividades no Curso com mais de uma década sem registros de publicações, e outros também ativos, com apenas um registro de publicações durante todo o seu percurso docente.

Mesmo com essa lacuna as produções trouxeram benefícios principalmente ao cotidiano de pessoas com deficiência e idosos que, partindo de programas e pesquisas nessas áreas, fomentaram atividades esportivas e culturais que dinamizaram ações não só no entorno de Manaus, mas também em vários municípios do estado do Amazonas.

Os indicadores sobre a evolução da formação *stricto sensu* nas IES no Brasil, determinaram a necessidade do desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão, e nesse quesito a fragilidade da FEFF situa-se na baixa produtividade de suas publicações docentes.

A consequência disso pode ser apontada como a causa de não termos até a data vigente desta pesquisa, indícios de aprovação de um PPGEF no Curso e muito menos na região norte do Brasil, mesmo tendo sido demonstrado pelas produções dos docentes, três grandes linhas de estudos que poderiam ter subsidiado pesquisas suficientes para suportar as demandas da CAPES. Por isso, acreditamos ser este o grande desafio dos docentes da FEFF-UFAM.

Portanto, as recomendações da tese orientam para a necessidade do desenvolvimento de pesquisas direcionadas às temáticas apontadas como mais importantes para política da formação inicial do Curso;

Um comprometimento dos docentes com publicações oriundas da tessitura dos resultados das produções das pesquisas, além de um posicionamento institucional de controle, com parâmetro de exigência suficientes e necessários para definições de publicações mínimas, resultantes das produções subsidiadas pela UFAM.

Um comprometimento por parte da FEFF com a divulgação constante das pesquisas já realizadas, principalmente através de sua própria Estrutura Curricular e pela página da *Web*, que possam subsidiar e orientar pesquisas complementares na área.

As sínteses finais assinalam a sustentação e o desfecho das evocações dos objetivos propostos na tese e que não se esgotam aqui, pelo fato de termos ciência

das lacunas que precisam ser respondidas em direção aos estudos epistemológicos que aprofundem as análises sobre outros pressupostos que precisam ser elucidados e respondidos, partindo da produção do conhecimento desenvolvido no norte do Brasil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. da R. Aspectos interferentes na qualidade dos programas de mestrado em educação física no Brasil: um estudo descritivo da opinião dos mestrandos. **Dissertação (Mestrado) – PPGEF-UGF**, Rio de Janeiro, 1992.

ALMEIDA, I. A. C. de. O trabalho docente na produção acadêmica da Educação Física brasileira: um olhar para as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Goiás regional. **Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação, Jataí, GO**, 2018.

AMADIO, A. C. Trajetória da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo após 25 anos de produção acadêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, Vol. 24 n. 2, 2003.

_____. Consolidação da Pós-graduação *stricto sensu* da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, V. 21, 2007.

AMARAL, S. C. F. Temas, ressonâncias e dissonâncias da Pós-Graduação na formação de docentes/pesquisadores de/para Educação Física da região Sudeste no Nordeste Brasileiro. In: GAMBOA, M. C; GAMBOA, S. S; TAFFAREL, C. (Orgs.). **Produção do Conhecimento na Educação Física no Nordeste Brasileiro: o impacto dos sistemas de Pós-Graduação na formação dos pesquisadores da região**. Campinas-SP: Librum, 2017.

ÁVILA, A. B. A pós-graduação em Educação Física e as tendências na produção de conhecimento: O debate entre realismo e anti-realismo. **Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, UFSC**. Santa Catarina: 2008.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico** (Trad. J.J.M. Ramos). Lisboa: Editorial Presença, 1991.

BALBACHEVSKY, E. Educação de Pós-Graduação: desafios emergentes para um sucesso político, em Colin Broock e Simon Schwartzman (orgs.). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Livros do Simpósio: Oxford, 2004.

BENGOCHEA, S. et. Al. La investigación empírica y razonamiento dialéctico. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**. México, 1978.

BETTI, M. **Educação física escolar ensino e pesquisa e Ação**. 2ª Edição. Editora Unijuí, 2013.

BLANCHÉ, R. **A epistemologia**. 4ª ed. Lisboa: Presença, 1988.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da Pesquisa**: monografia, dissertação e tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRACHT, V. Educação Física e Ciências do Esporte: que ciência é essa?”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Maringá, Vol. 14, nº 3, 1993.

_____. “Um pouco de história para fazer história”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Número especial. Florianópolis, 1998.

_____. **Educação Física e Ciência**: Cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: 1ª Ed. UNIJUÍ, 1999.

_____. **Educação Física e Ciência**: Cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: 2ª Ed. UNIJUÍ, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **1º Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas**. Brasília, DF. Departamento de Divulgação, 1987.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Física e Desporto-PNED**. Brasília: MEC/DED, 1977.

BRITO, R. M. **100 anos de UFAM**. 2. Ed. rev. amp. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; e SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: Os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 5ª edição, 1991.

_____. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: Os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro, 1981.

BUFREM, L. S.; SILVA, F. B. M. E.; SOBRAL, N. V. **Análise das influências intelectuais na produção científica da área de ciência da informação**: um estudo sobre os bolsistas de produtividade em pesquisa (Pq-Cnpq). Em *Questão*, v. 23, p. 115-141, 2017.10.19132/1808- 5245230.115-141. DOI:10.19132/1808-5245230.115-141. Acesso em: 13 Ago. 2018.

CANFIELD, J. T. “Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Física”. In: PASSOS, S. **Educação Física e Esportes na universidade**, 1988.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1987.

CHALMERS. A. A. **A fabricação da ciência**. São Paulo Editora UNESP, 1994.

CHAVES, M. A Produção do Conhecimento em Educação Física nos Estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2004: balanço e perspectivas. **Tese (Pós-Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Salvador, UFBA, 2005.**

CHAVES GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa na Educação Física: epistemologia, escola e formação profissional.** Maceió: EDUFAL, 2009.

CHAVES GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. (Org.). **Produção do Conhecimento em Educação Física: balanços, debates e perspectivas.** 1ª ed. Maceió: UFAL, 2015.

CHAVES GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A.; TAFFAREL, C. N. Z. A pesquisa em Educação Física no Nordeste brasileiro (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe): 1982-2004: balanço e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, V. 20, n. 1, 2007.

_____. **Prática de ensino: formação profissional e emancipação.** 3. ed., Maceió: EDUFAL, 2011.

_____.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A.; TAFFAREL, C. N. Z. A. **A pesquisa em Educação Física no Nordeste brasileiro: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região.** Campinas, SP. Librum editora, 2017.

CIRANE, C. B. S; CAMPANARIO, M.de A; e SILVA, H. H. M. A evolução do ensino da Pós-Graduação Senso Estrito no Brasil: Análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação.** V. 20, n. 1. Campinas; Sorocaba-SP. Mar. 2015.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE: **Grupos de trabalho temáticos - GTT'S.** Disponível em: < <http://www.cbce.org.br/gtt.php> >. Acesso em: 20 ago. 2018.

CORRÊA *et al.* A produção do conhecimento em Educação Física e suas sub-áreas: um panorama a partir de periódicos nacionais da área. **RBAFS-Revista brasileira de atividade física e saúde.** Sociedade brasileira de atividade física e saúde.V. 22 n3 22(3): 2017.

COUTINHO *et al.* **Análise da produção de conhecimento da Educação Física brasileira sobre o cotidiano escolar.** RBPG, Brasília, V. 9, n. 17. Julho de 2012.

DA COSTA, Lamartine P. **Formação Profissional em Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil: memória, diagnóstico e perspectivas.** Blumenau: FURB, 1999.

DODSWORTH, H. Cem anos de ensino secundário no Brasil (1826- 1926). Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1968. **Educ. Soc.** Vol. 30, n. 106, jan./abr. Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/750> acessado em 10/03/18.

FARIA JUNIOR, A.G. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

FARIAS JÚNIOR, J. C de. Atividade Física e Saúde no Nordeste Brasileiro. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, p. 271-274. Mai/2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12820/rbafs.v.19n3p27>. Acessado em 22/06/2017.

FÁVERO, M. L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. N. 28, Editora UFPR. Curitiba, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf> Acessado em 10/03/2018.

FERNANDES, L. T.; GALVÃO C. R.; SACARDO, M. S. Produção Científica em Educação Física no Estado de Goiás: Características e tendências. **IV Congresso Centro-Oeste de Ciência do Esporte I Congresso Distrital de Ciência do Esporte**. Brasília-DF, 2010.

FERREIRA NETO, A. (org). **Leituras da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERRI, M.G.; MOTOYAMA, S. **História das Ciências no Brasil**. Editora E.P.U, 1980.

FIGUEIREDO, K. F. A História da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958). **Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 2016.

FRIZZO, G. F. E. A produção do conhecimento da Educação Física no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. **Pensar a Prática**. V. 13, n. 3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética da ciência. 1937. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

GEBARA, A. W. W. M. "Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Física". In: PASSOS, S. **Educação Física e Esportes na universidade**, 1988.

_____. (orgs) Educação Física e esportes perspectivas para o século XXI. **Coleção corpo e nutrição**. Papirus. Campinas-SP: 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, C. M.; RUBIO, K. Estudos socioculturais da Educação Física na Escola de Educação Física e Esporte: o que foi, o que tem sido e o que deverá ser. **Revista Paulista de Educação Física**. V. 18, N. Especial. São Paulo, 2004.

GUIRALDELLI JUNIOR. P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física. São Paulo: Loyola, 1992.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HAYASHI, M. C. P.; HAYASHI, C. R. M.; SILVA, M. R.; SACARDO, M. S. Análise de citações da produção científica em Educação Física da região nordeste do país. In: CHAVES-GAMBOA, M; SÁNCHEZ GAMBOA, S; TAFFAREL, C. (Org.). **Produção do Conhecimento em Educação Física no Nordeste Brasileiro: O impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região**. 1 ed. v. 1. Campinas/SP: librum, 2017.

INFOCAPES. **Boletim Informativo** Vol. 2. nº 4. Outubro/dezembro 1994.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

JEZINI, M. das G. P. B. Prática de Ensino em Educação Física: estudo da viabilidade de uma proposta para condução dessa disciplina na Universidade do Amazonas. **(Dissertação de mestrado) Escola de Educação Física da USP**. São Paulo, 1985.

KROEFF, M. S.; NAHAS, M. V. Ações governamentais e formação de pesquisadores em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 24, n. 2, jan. Campinas, 2003.

KOKUBUN, E. Pós-graduação em Educação Física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. V. 24, n. 2, UNESP - Rio Claro, 2003.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

_____. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. O que são revoluções científicas? In: KUHN, T. S. **O caminho desde A Estrutura: Ensaio filosófico, 1970-1993, com uma entrevista autobiográfica**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

KUNZ, E. "Ciências do esporte, da Educação Física e do movimento humano: Prioridades, privilégios e perspectivas". In: CARVALHO, Y. M. e LINHARES, M. A. (orgs.). **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

LUDORF, S. M. A. Panorama de pesquisa em Educação Física da década de 90: análise dos resumos de dissertações e teses. **R. da Educação Física / UEM.**, V.13, n. 2. Maringá, 2002.

MARINHO, I. P. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1934.

_____. **Contribuição para a História da Educação Física no Brasil: Brasil Colônia - Brasil Império - Brasil República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

- _____. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.
- MARTINS, N. R; SILVA, R. V. de S. **Pesquisas brasileiras em Educação Física e Esportes**: tendências das teses e dissertações. Faculdade de Educação Física, universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: http://www.nuteses.ufu.br/trabalho_2.pdf ufu. Acesso em 18/12/2018.
- MATSUDO, V. K. **Palestra proferida no III Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Guarulhos, SP, 1983.
- MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Sociais em: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- MECHIKOFF, R. A.; ESTES, S. G. **História e Filosofia do Esporte e da Educação Física**: das civilizações antigas ao mundo moderno. McGraw-Hill, 1998.
- MELO E. G. de; BAZZANELLA S. L; KNAESEL W. M. A interdisciplinaridade como postura científica e epistemológica diante dos desafios contemporâneos na formação do ser humano no século XXI. **Revista Húmus** V. 1, n. 3 2011.
- MENDONÇA, A. W. P.C. A universidade no Brasil Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14 Mai/Jun/Jul/Ago 2000.
- MOLINA NETO, V. et al. Reflexões sobre a produção do conhecimento em Educação Física e Ciências do Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 28, n. 1. Campinas, 2006.
- MOREIRA, W. W. **Educação Física escolar**: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- _____.; CARBINATTO, M. V. Bases Epistemológicas, a Educação Física e o Esporte: Possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (Impresso). V. 20, 2006.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.
- _____. **A natureza da natureza**. Tradução Juremir Machado da Silva. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- NERY, G. P. **Traços Históricos da Educação Física no Amazonas**. Manaus: FUNCOMIZ, 1983.
- NINA, A.C.B. **História da FEFF**. Disponível em: <http://www.feff.ufam.edu.br/2018>. Acessado em 22 de Agosto de 2018.
- NORONHA, N. M. de. **Sociedade e cultura na Amazônia**: Notas sobre o trabalho multidisciplinar na pesquisa e na Pós-Graduação (1986 – 2006). Manaus: EDUA/ FUA. Fundação Universidade Federal do Amazonas, 2008.

NOVO, L. F. Cultura de interdisciplinaridade e desafios no contexto institucional: uma reflexão inicial. **Revista Eventos Pedagógicos**. V.5, n. 3, edição especial temática, ago./out. 2014.

NUNES, R.S. et al. Balanço geral sobre a produção do conhecimento em Educação Física no Maranhão: um exemplo de pesquisa em rede de colaboração. In: **Anais Eletrônico – V EPISTED – Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação**. 2015.

_____.; AMARAL, M.F. Produção científica em Educacao Física: estado de Pernambuco. In: CHAVES,M.G et al (orgs). **A pesquisa em Educação Física no Nordeste brasileiro: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região**. Campinas, SP. Librum editora, 2017.

OLIVA, A. “O Anarquismo epistemológico: última etapa da crítica ao ideal empirista de ciência?” In: OLIVA, A. **Epistemologia: a cientificidade em questão**. Campinas: Papirus, 1990.

OLIVEIRA, A. S. F. et al. Inezio Penna Marinho: Operações historiográficas na Educação Física. Movimento. **Revista de Educação Física da UFRJS**. V. 21, n. 2. Porto Alegre, 2015.

OLIVEIRA, M. A. T. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, V. M. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.

_____. **O que é Educação Física**. 7ª Ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.

_____. **O que é Educação Física**. 11ª Ed. São Paulo, Brasiliense, 2006.

PELEGRINI, T. **Educação Física, Ciência e Hegemonia: uma análise das políticas públicas para o ensino superior e para a Pós-Graduação (1969-1985)**. Maringá, PR: [s.n.], 2008.

PELEIAS, I. R.; IVANI, C. A. F.; VILMA, G. S. Interdisciplinaridade no Ensino Superior: Análise da percepção de Professores de controladoria em Cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo. **Avaliação**. V. 16, n. 3, p. 499-532. Campinas; Sorocaba-SP, nov. 2011. Acessado em 18/06/2017, disponível em <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/42353>

PICCOLO, V. L.N.; SIMOES, R.; OLIVEIRA, A. M. Um estudo sobre a formação do professor de Educação Física no estado de São Paulo. **Série-Estudos**. V. 40, 2015.

PINHO, C. S. B. A produção do conhecimento sobre formação de profissional em Educação Física: realidade e perspectivas superadoras. **Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas**. SP: [s.n.], 2017.

_____; GAMBOA, S. S. Um estudo das investigações sobre epistemologia da Educação Física no Brasil. **Filos. e Educ.** Campinas, São Paulo, 2015.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUGA BARBOSA, R. M. S. Formação e posição mercadológica do profissional de Educação Física. **Monografia de especialização em Administração desportiva**. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1985.

_____. A Atitude dos Licenciados em Educação Física pela Universidade do Amazonas. **Dissertação Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas**. Manaus, 1994.

_____ *et al.* Formação em Educação Física: Um estudo comparativo de grades curriculares em Manaus. **Amazônida**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. EDUA: 2005.

_____; BATALHA, J; AMARAL, S. M. do. **Tópicos da história da Educação Física no Amazonas**. 2ª ed. Manaus: VALER, 2010.

_____; LEMKE, J. B. **Empreendedorismo e gestão administrativa na Educação Física**. Manaus: Editora Valer, 2011.

RAMOS, J. J. **Exercício Físico na História e na Arte: do homem primitivo aos nossos dias**. São Paulo: IBRASA, 1982.

RIGO, L. C; RIBEIRO, G. M; HALLAL, P. C. Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**. V. 16, n. 344, 2011.

SÁ, K. O. Pressupostos ontológicos da Produção do conhecimento do Lazer no Brasil - 1972 a 2008: Realidade e possibilidades na Pós-Graduação e Graduação em Educação Física. **Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Bahia da Universidade Federal da Bahia**, 2009.

SACARDO, M. S. Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil. **Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Análise Epistemológica dos Métodos na Pesquisa Educacional. **Dissertação de (Mestrado em Educação) - UnB: Brasília** 1982.

_____. **Epistemologia da pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1996.

_____. Epistemologia e paradigma. In: FENSTERSEIFER, P. *et al.* **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

_____. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. (org). **Produção do conhecimento na Educação Física:** balanços, debates e perspectivas. Maceió: Ed Ufal, 2010.

_____. **Epistemologia da Educação Física:** as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2010.

_____. **Projetos de Pesquisa Fundamentos Lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. 1ª ed. Chapecó/SC: ARGOS, 2013.

_____. Análise epistemológica da produção científica em Educação Física no nordeste brasileiro. **Atas.** Investigação qualitativa em Ciências Sociais. V. 3, 2015.

_____; TAFFAREL, C. N. Z; CHAVES-GAMBOA, M. **Projeto Temático - Produção Científica em Educação Física no Nordeste do Brasil:** os impactos do sistema de Pós-Graduação - Região Sudeste - na produção de docentes, mestres e doutores e na implementação da pesquisa nas instituições formadoras da Região Nordeste. Campinas: FAPESP, 2012.

_____; CHAVES GAMBOA, M. **Pesquisa na Educação Física:** epistemologias, escola e formação profissional. Maceió: EDUFAL, 2009.

_____. Dossiê análise da produção do conhecimento o método lógico-histórico nas análises epistemológicas: a experiência brasileira no campo da educação física. **Filosofia e Educação** (Online). ISSN 1984-9605. V. 6, n. 2, 2014.

_____. O método lógico-histórico nas análises epistemológicas: a experiência brasileira no campo da Educação Física. **Filosofia e Educação.** V. 6, nº 2, 2014.

_____. Métodos mistos nas análise epistemológicas: balanço da produção do conhecimento em Educação Física no Nordeste brasileiro (1980-2013). In: CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio; TAFFAREL, Celi (orgs). **Produção do conhecimento em educação física no nordeste brasileiro:** o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas: Librum Editora, 2017.

SANTOS, B. de S. O trabalho é igual a cada uma das partes. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Nº 52/53, 1999.

_____. **A gramática do tempo:** Para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento. 2006.

SANTOS, A. L. F. dos.; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 42, p. 537 set./dez. 2009.

SANTOS, J. D. de S. A produção do conhecimento em Educação Física: análise epistemológica das dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação nas Universidades Públicas da Região Sul do Brasil (2000-2010). Universidade Estadual de Campinas. **Tese (doutorado). UNICAMP: Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campinas-SP, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/> acesso em 18 de fev. 2017

SANTOS, L. R. Relação entre a expectativa da formação profissional dos ingressos ao curso de licenciatura em Educação Física da U.A pelo vestibular/92 e os objetivos curriculares do curso. **Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Universidade do Amazonas**. UFAM: Manaus, 1993.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. 13a. Ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, A. J. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de Pós-Graduação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2006.

_____. Filosofia da Educação: o desafio de pensar a Educação nos países e comunidades lusófonas. In: SEVERINO, A. J.; LORIERI, M. A. e ALMEIDA, C. R. S. de. (Org.). **Perspectivas da Filosofia da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 2011.

SILVA, G. B. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo, Companhia, Ed. Nacional, 1969.

SILVA, R. V. de S. Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas. **Dissertação Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria-RS, 1990.

_____. O CBCE e a produção do conhecimento em educação física em perspectiva. In: FERREIRA NETO, A. (org.) **Leituras da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, R. H. dos R. Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009). **Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas**. Campinas, SP, 2013.

_____. GAMBOA, S. S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **Educação Temática Digital (ETD)**. V.16 n.1 jan./abr. Campinas, SP: 2014. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1329/1344>. Acessado em: 12 nov. 2017.

SLONGO, I.I.P. A produção acadêmica em ensino de biologia: um estudo a partir de teses e dissertações. **Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2004.

SO, M. R.; BETTI, M. A identidade epistemológica da Educação Física nos periódicos científicos dos estratos superiores do Qualis-capes. In: **Revista motrivivência**. V. 28, n. 47, maio/2016.

SOUSA, E. R. de. O que há de “novo” nas pesquisas em Educação Física no Brasil. **Dissertação Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia, 1999.

SOUZA E SILVA, R. V. de. Pesquisa em Educação Física: determinações e implicações epistemológicas. **Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas**. Campinas-SP: 1997.

SOUZA, J. A. et al. Ranços e avanços no processo de expansão da Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação Física no Brasil. **Anais da 28ª Reunião da ANPEd**. Ano 2007. Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/gt11.htm>, acessado em 03/02/2018.

TAFFAREL, C. N. Z. In: GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Educação Física: As inter-relações necessárias**. 2ª Ed. Macéio: EDUFAL, 2010.

_____. **Produção do conhecimento em Educação Física e suas relações com a problemática do ensino básico e ensino médio: a formação científica e a produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região Norte do Brasil**. Edital Universal MCTI/CNPq, nº 28/2018 na faixa C. Chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/18.

TANI, G. Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Física. In: PASSOS, S. C. E. (org.). **Educação Física e esportes na universidade**. Brasília: MEC, 1988.

_____. Os desafios da Pós-Graduação em Educação Física. Campinas: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 22 n. 1, set., 2000.

_____. **Leituras em Educação Física: retratos de uma jornada**. São Paulo: Phorte, 2011.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1988.

TEIXEIRA, P. M. M., & MEGID NETO, J. Investigando a pesquisa educacional. Um estudo enfocando dissertações e teses sobre o ensino de Biologia no Brasil. **Investigações em Ensino de Ciências**. vol.11(2), 261-282. 2006.

TEIXEIRA N. **Para á quem ou para além de nós**. Manaus: Editora Valer, 2012.

TOJAL, J. B. **Motricidade Humana: o paradigma emergente**. Campinas: Unicamp, 1994.

_____. (org). **Epistemologia da Educação Física**. Instituto Piaget, 2010.

TUBINO, M. J. G. As tendências internacionais de pesquisa em Educação Física. **Kineses**, número especial, 1984.

_____. Por um novo conceito de Educação Física. **Boletim Fiep**. Madrid, V. 70, n.1-2-3, 2001.

_____. **As teorias da Educação Física e do Esporte: uma abordagem epistemológica**. Barueri, SP: Manole, 2002.

VELLOSO, J. Introdução. In: VELLOSO, J. (Org.). **A Pós-Graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: CAPES/UNESCO, 2002.

VIEIRA, A. P et al. A Produção do Conhecimento em Educação Física no Maranhão: Principais Problemáticas e áreas privilegiadas nas Pesquisas. **Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (COBRANCE) e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE)**. Brasília-DF, 2013.

_____. Produção do conhecimento em Educação Física no Maranhão: balanço das teses e dissertações de docentes dos cursos de formação profissional. **Dissertação de mestrado em Educação de Campinas**. Campinas-SP, 2017.

YIN, R.K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**, 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ÁREA DE PESQUISA DO MESTRADO E DOUTORADO SEGUNDO CBCE-GTTs.

APÊNDICE B – TÉCNICAS UTILIZADAS NAS PESQUISAS DOS DOCENTES DA FEFF-UFAM

APÊNDICE C – INSTRUMENTOS E TIPOS DE PESQUISAS DOS DOCENTES DA FEFF-UFAM

APÊNDICE D – DEMONSTRATIVO DOS LOCAIS DE COLETAS DAS PESQUISAS: MESTRADO E DOUTORADO

APÊNDICE E – O ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO DAS PESQUISAS DOS DOCENTES DA FEFF-UFAM

APÊNDICE F – DEMONSTRATIVO DA PRODUÇÃO DOCENTES POR PERÍODO CONFORME DADOS DA PLATAFORMA LATTES/CNPQ

APÊNDICE A – ÁREA DE PESQUISA DO MESTRADO SEGUNDO CBCE-GTTs.

* A docente Rita Maria dos S. Puga Barbosa aparece duas vezes no quadro por possuir duas dissertações de

	Docente	Escolar	Treinamento esportivo	Atividade física e saúde	Corpo e cultura	Formação profissional e o mundo do trabalho	Inclusão e diferença	Memória da Ed. Física e esporte
1	AFONSO CELSO BRANDÃO NINA	X	-	-	-	-	-	-
2	ALBERTO SANTOS P. BARBOSA	-	X	-	-	-	-	-
3	ALMIR LIBERATO DA SILVA	X	-	-	-	-	-	-
4	ARTEMIS DE ARAUJO SOARES	-	X	-	-	-	-	-
5	CARLOS MASACHI OTANI	-	-	X	-	-	-	-
6	CARMEN SILVIA DA SILVA MARTINS	-	-	-	X	-	-	-
7	CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA	X	-	-	-	-	-	-
8	DAURIMAR PINHEIRO LEÃO	-	-	X	-	-	-	-
9	EWERTTON DE SOUZA BEZERRA	-	X	-	-	-	-	-
10	GILMAR EDUARDO COSTA DO COUTO	-	X	-	-	-	-	-
11	GLÁUCIO CAMPOS GOMES DE MATOS	-	-	-	X	-	-	-
12	IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM	X	-	-	-	-	-	-
13	JOÃO CLÁUDIO B. PEREIRA MACHADO	-	X	-	-	-	-	-
14	JOÃO O. LIBARDONI DOS SANTOS	-	X	-	-	-	-	-
15	JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS	-	-	-	X	-	-	-
16	KATHYA AUGUSTA THOMÉ LOPES	-	-	-	-	-	X	-
17	LIONELA DA SILVA CORRÊA	-	-	-	-	-	X	-
18	LUCIDIO ROCHA SANTOS	-	X	-	-	-	-	-
19	LÚCIO FERNANDES FERREIRA	X	-	-	-	-	-	-
20	LUIZ GERALDO PONTES TEIXEIRA	-	X	-	-	-	-	-
21	MARIA DAS G. JEZINI PUGA BARBOSA	-	-	-	-	X	-	-
22	MATEUS ROSATO	-	X	-	-	-	-	-
23	MINERVA LEOPOLDINA DE C. AMORIM	-	-	-	-	-	X	-
24	OTAVIO AUGUSTO A. CATTANI FANALLI	-	-	-	-	-	-	X
25	OZANILDO VILAÇA DO NASCIMENTO	-	X	-	-	-	-	-
26	PRISCILLA TRAPP ABBES RIETHAER	-	-	X	-	-	-	-
27	RITA MARIA DOS S. PUGA BARBOSA	-	-	X	-	-	-	-
28	RITA MARIA DOS S. PUGA BARBOSA*	-	-	-	-	X	-	-
29	SIDNEY NETTO	-	-	-	-	X	-	-
30	VINICIUS CAVALCANTI	-	-	X	-	-	-	-
31	VALMAR FERNANDES DA SILVA	-	X	-	-	-	-	-
32	VIRGINIA DA SILVA ALMEIDA MARTEL	-	X	-	-	-	-	-
33	WALCIMAR SOUZA DE MOURA	-	X	-	-	-	-	-

mestrado.

ÁREA DE PESQUISA DO DOUTORADO SEGUNDO CBCE.

	Docente	Escolar	Treinamento esportivo	Atividade física e saúde	Corpo e cultura	Políticas públicas	Inclusão e diferença	Memória da ed. física e esporte
1	AFONSO CELSO BRANDÃO NINA	-	-	-	-	-	X	-
2	ALBERTO SANTOS P. BARBOSA	-	-	-	-	-	-	X
3	ALMIR LIBERATO DA SILVA	-	X	-	-	-	-	-
4	ARTEMIS DE ARAUJO SOARES	-	-	-	X	-	-	-
5	CARMEN SILVIA DA SILVA MARTINS	-	-	-	-	-	X	-
6	CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA	X	-	-	-	-	-	-
7	GILMAR EDUARDO COSTA DO COUTO	-	-	X	-	-	-	-
8	GLÁUCIO CAMPOS GOMES DE MATOS	-	-	-	X	-	-	-
9	JOÃO O. LIBARDONI DOS SANTOS	X	-	-	-	-	-	-
10	JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS	-	-	-	X	-	-	-
11	KATHYA AUGUSTA THOMÉ LOPES	-	-	-	-	-	X	-
12	LUCIDIO ROCHA SANTOS	-	X	-	-	-	-	-
13	LÚCIO FERNANDES FERREIRA	-	-	-	-	-	X	-
14	MINERVA LEOPOLDINA DE C. AMORIM	-	X	-	-	-	-	-
15	OZANILDO VILAÇA DO NASCIMENTO	-	X	-	-	-	-	-
16	PRISCILLA TRAPP ABBES RIETHAER	-	-	X	-	-	-	-
17	RITA MARIA DOS S. PUGA BARBOSA	-	-	-	X	-	-	-
18	SIDNEY NETTO	-	-	-	-	X	-	-

Fonte: Elaborado pela própria autora em pesquisa aos dados do CBCE, Manaus, 2018.

APÊNDICE B - TÉCNICAS UTILIZADAS NA PESQUISA DOS DOCENTES DA FEFF-UFAM

DOCENTE		MESTRADO			DOUTORADO		
		Qualitativo	Quantitativo	Mista	Qualitativo	Quantitativo	Mista
1	AFONSO CELSO BRANDÃO NINA	-	X	-	X	-	-
2	ALBERTO SANTOS P. BARBOSA	-	X	-	-	-	X
3	ALMIR LIBERATO DA SILVA	-	X	-	-	X	-
4	ARTEMIS DE ARAUJO SOARES	-	X	-	X	-	-
5	CARLOS MASACHI OTANI	-	X	-	-	-	-
6	CARMEN SILVIA DA SILVA MARTINS	X	-	-	-	-	X
7	CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA	-	X	-	-	X	-
8	DAURIMAR PINHEIRO LEÃO	-	X	-	-	-	-
9	EWERTTON DE SOUZA BEZERRA	-	X	-	-	-	-
10	GILMAR EDUARDO COSTA DO COUTO	-	X	-	-	X	-
11	GLÁUCIO CAMPOS GOMES DE MATOS	X	-	-	X	-	-
12	IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM	-	-	X	-	-	-
13	JOÃO CLÁUDIO B. PEREIRA MACHADO	-	X	-	-	-	-
14	JOÃO O. LIBARDONI DOS SANTOS	-	X	-	-	X	-
15	JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS	X	-	-	X	-	-
16	KATHYA AUGUSTA T. LOPES	X	-	-	X	-	-
17	LIONELA DA SILVA CORRÊA	-	X	-	-	-	-
18	LUCIDIO ROCHA SANTOS	-	-	X	-	-	X
19	LÚCIO FERNANDES FERREIRA	-	X	-	-	X	-
20	LUIZ GERALDO PONTES TEIXEIRA	-	X	-	-	-	-
21	MARIA DAS G. JEZINI PUGA BARBOSA	-	-	X	-	-	-
22	MATEUS ROSATO	-	X	-	-	-	-
23	MINERVA LEOPOLDINA DE C. AMORIM	-	X	-	-	-	X
24	OTAVIO AUGUSTO A. CATTANI FANALLI	X	-	-	-	-	-
25	OZANILDO V. DO NASCIMENTO	-	X	-	-	X	-
26	PRISCILLA TRAPP ABBES RIETHAER	-	X	-	-	X	-
27	RITA MARIA DOS S. PUGA BARBOSA	-	X	-	-	X	-
28	RITA MARIA DOS S. PUGA BARBOSA*	-	X	-	-		-
29	SIDNEY NETTO	-	X	-	-	-	X
30	VINICIUS CAVALCANTI	-	-	X	-	-	-
31	VALMAR FERNANDES DA SILVA	-	X	-	-	-	-
32	VIRGINIA DA S. ALMEIDA MARTEL	-	-	X	-	-	-
33	WALCIMAR SOUZA DE MOURA	-	X	-	-	-	-

Fonte: elaborado pela própria autora. Manaus, 2018.

APÊNDICE C – INSTRUMENTOS E TIPOS DE PESQUISAS DOS DOCENTES DA FEFF-UFAM

DOCENTES		MESTRADO		DOUTORADO	
		Instrumento de pesquisa	Tipo de pesquisa	Instrumento de pesquisa	Tipo de pesquisa
1	AFONSO CELSO BRANDÃO NINA	Testes	Experimental	Entrevista	Estudo de caso
2	ALBERTO SANTOS P. BARBOSA	Testes	Experimental	Análise documental e observação	Descritiva
3	ALMIR LIBERATO DA SILVA	Testes	Experimental	Questionário	Observação participante
4	ARTEMIS DE ARAUJO SOARES	Questionário e ficha de avaliação	Estudo de caso	Observação descritiva e interpretativa.	Observação participante etnobiográfica
5	CARLOS MASACHI OTANI	Soccer Eye	Observacional	-----	----
6	CARMEN SILVIA DA S. MARTINS	Questionário	-	Teste	Experimental
7	CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA	Testes	Descritiva	Testes	De campo
8	DAURIMAR PINHEIRO LEÃO	Testes	Descritiva/ campo	----	----
9	EWERTTON DE SOUZA BEZERRA	Testes	Estudos descritivos	-----	-----
10	GILMAR EDUARDO COSTA DO COUTO	Testes	Experimental	Protocolo MSGSIGMA	Experimental
11	GLÁUCIO CAMPOS GOMES DE MATOS	Entrevista e observação	Etnográfico e de campo	Entrevista	Etnográfica e observação
12	IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM	Questionário	Bibliográfica /campo	-----	----
13	JOÃO CLÁUDIO B. MACHADO	Observação	Observacional	----	----
14	JOÃO O. LIBARDONI DOS SANTOS	Estatística e testes	Empírica descritiva	Testes	Empírico descritivo
15	JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS	Bibliográfica e documental	Estudo de caso	Entrevista e observação	Estudo de caso
16	KATHYA AUGUSTA THOMÉ LOPES	Entrevista	Estudo de caso	Entrevista	Estudo de caso
17	LIONELA DA SILVA CORRÊA	Questionário	Descritiva	----	-----
18	LUCIDIO ROCHA SANTOS	Questionário	Exploratória	Observacional	Descritivo
19	LÚCIO FERNANDES FERREIRA	Testes	Estudo de caso	Testes e questionário	Comparativo
20	LUIZ GERALDO PONTES TEIXEIRA	Testes	Empírica Analítica	----	-----
21	MARIA DAS G. JEZINI PUGA BARBOSA.	Questionário	Descritiva	----	-----
22	MATEUS ROSSATO	Testes	Estatística descritiva	----	-----
23	MINERVA LEOPOLDINA DE C. AMORIM	Testes	Descritiva	Observacional	Análítica descritiva
24	OTAVIO AUGUSTO A. CATTANI FANALLI	Testes	Estudo experimental	----	-----
25	OZANILDO VILAÇA DO NASCIMENTO	Questionário e testes	Descritiva e transversal	Teste	Laboratorial
26	PRISCILLA TRAPP A. RIETHAER	Testes	Experimental	Teste	Experimental
27	RITA MARIA DOS S. PUGA BARBOSA	Testes, questionário e entrevista.	Campo	Escala padronizada Teste	Empírico analítico
28		Questionário	Campo		
29	SIDNEY NETTO	Entrevista	Participante	Questionário-entrevista	Estudo de caso descritivo
30	VINICIUS CAVALCANTI	Entrevista	Campo	----	----
31	VALMAR FERNANDES DA SILVA	Testes	Descritiva	----	----
32	VIRGINIA DA S. ALMEIDA MARTEL	Testes Tarefa	Experimental	----	----
33	WALCIMAR SOUZA DE MOURA	Testes	Experimental	----	----

Fonte: elaborado pela própria autora. Manaus, 2018.

APÊNDICE D – LOCAIS DE DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS DOS DOCENTES DA FEFF-UFAM

NOME	MESTRADO	ANO	DOUTORADO	ANO
AFONSO CELSO BRANDÃO NINA	Manaus	1999	Brasília	2010
ALBERTO SANTOS P. BARBOSA	São Paulo	1982	Portugal/Brasil	2001
ALMIR LIBERATO DA SILVA	Manaus	1981	Portugal	1993
ARTEMIS DE ARAUJO SOARES	Brasil	1981	Manaus	1999
CARLOS MASACHI OTANI	Manaus	2012	---	---
CARMEN SILVIA DA SILVA MARTINS	Manaus	1998	Portugal	2010
CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA	Manaus	2004	Minas Gerais	2011
DAURIMAR PINHEIRO LEÃO	Manaus	2005	---	---
EWERTTON DE SOUZA BEZERRA	São Paulo	2006	---	---
GILMAR EDUARDO COSTA DO COUTO	São Paulo	1996	São Paulo	1999
GLÁUCIO CAMPOS GOMES DE MATOS	Manaus	1996	Manaus	2008
IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM	Manaus	2002	---	---
JOÃO CLÁUDIO B. PEREIRA MACHADO	Global	2012	---	---
JOÃO O. LIBARDONI DOS SANTOS	Stª. Catarina	2008	Manaus	2014
JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS	Manaus	2005	Manaus	2012
KATHYA AUGUSTA THOMÉ LOPES	Manaus	1996	Piracicaba/SP	1999
LIONELA DA SILVA CORRÊA	Manaus	2011	---	---
LUCIDIO ROCHA SANTOS	Brasil	1998	Global	2005
LÚCIO FERNANDES FERREIRA	Manaus	2004	Manaus	2013
LUIZ GERALDO PONTES TEIXEIRA	Manaus	1985	---	---
MARIA DAS G. JEZINI PUGA BARBOSA	Manaus	1985	---	---
MATEUS ROSATO	Stª. Catarina	2007	---	---
MINERVA LEOPOLDINA DE C. AMORIM	Portugal	2006	Portugal	2010
OTAVIO AUGUSTO A. CATTANI FANALLI	Manaus	1981	---	---
OZANILDO VILAÇA DO NASCIMENTO	Manaus	2006	Manaus	2010
PRISCILLA TRAPP ABBES RIETHAER	Manaus	1997	Manaus	2002
RITA MARIA DOS S. PUGA BARBOSA	Manaus Manaus	1991 1994	Manaus	2003
SIDNEY NETTO	Manaus	1988	Manaus	2001
VINICIUS CAVALCANTI	Manaus	2011	---	---
VALMAR FERNANDES DA SILVA	São Paulo	2004	---	---
VIRGINIA DA SILVA ALMEIDA MARTEL	São Paulo	2004	---	---
WALCIMAR SOUZA DE MOURA	Manaus	2003	---	---

Fonte: Elaborado pela própria autora, Manaus, 2018.

Legenda: --- Não possuem doutorado.

APÊNDICE E – O ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO DAS PESQUISAS DOS DOCENTES DA FEFF-UFAM

DOCENTE		MESTRADO			DOUTORADO		
		Empírico Analítico	Fenom. Hermenêutica	Crítico Dialético	Empírico Analítico	Fenom. Hermenêutica	Crítico Dialético
1	AFONSO CELSO BRANDÃO NINA	X	-	-	-	X	-
2	ALBERTO SANTOS P. BARBOSA	X	-	-	-	-	X
3	ALMIR LIBERATO DA SILVA	X	-	-	X	-	-
4	ARTEMIS DE ARAUJO SOARES	X	-	-	-	X	-
5	CARLOS MASACHI OTANI	X	-	-	-	-	-
6	CARMEN SILVIA DA SILVA MARTINS	-	X	-	X	-	-
7	CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA	X	-	-	X	-	-
8	DAURIMAR PINHEIRO LEÃO	X	-	-	-	-	-
9	EWERTTON DE SOUZA BEZERRA	X	-	-	-	-	-
10	GILMAR EDUARDO COSTA DO COUTO	X	-	-	X	-	-
11	GLÁUCIO CAMPOS GOMES DE MATOS	-	X	-	-	X	-
12	IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM	-	X	-	-	-	-
13	JOÃO CLÁUDIO B. PEREIRA MACHADO	X	-	-	-	-	-
14	JOÃO O. LIBARDONI DOS SANTOS	X	-	-	X	-	-
15	JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS	-	X	-	-	X	-
16	KATHYA AUGUSTA THOMÉ LOPES	-	X	-	-	X	-
17	LIONELA DA SILVA CORRÊA	X	-	-	-	-	-
18	LUCIDIO ROCHA SANTOS	X	-	-	X	-	-
19	LÚCIO FERNANDES FERREIRA	X	-	-	X	-	-
20	LUIZ GERALDO PONTES TEIXEIRA	X	-	-	-	-	-
21	MARIA DAS G. JEZINI PUGA BARBOSA	-	-	X	-	-	-
22	MATEUS ROSATO	X	-	-	-	-	-
23	MINERVA LEOPOLDINA DE C. AMORIM	X	-	-	X	-	-
24	OTAVIO AUGUSTO A. CATTANI FANALLI	-	-	X	-	-	-
25	OZANILDO V. DO NASCIMENTO	X	-	-	X	-	-
26	PRISCILLA TRAPP A. RIETHAER	X	-	-	X	-	-
27	RITA MARIA DOS S. PUGA BARBOSA	X	-	-	X	-	-
28	RITA MARIA DOS S. PUGA BARBOSA*	X	-	-		-	-
29	SIDNEY NETTO	X	-	-	-	X	-
30	VINICIUS CAVALCANTI	X	-	-	-	-	-
31	VALMAR FERNANDES DA SILVA	X	-	-	-	-	-
32	VIRGINIA DA S. ALMEIDA MARTEL	X	-	-	-	-	-
33	WALCIMAR SOUZA DE MOURA	X	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela própria autora, Manaus, 2018.

APÊNDICE F – DEMONSTRATIVO DA PRODUÇÃO DOCENTES POR PERÍODO CONFORME DADOS DA PLATAFORMA LATTES/CNPQ

NOME	ARTIGOS					LIVROS PUBLICADOS					CAPÍTULOS EM LIVROS				
	1981 1990	1991 2000	2001 2010	2011 2017	TOTAL	1981 1990	1991 2000	2001 2010	2011 2017	TOTAL	1981 1990	1991 2000	2001 2010	2011 2017	TOTAL
AFONSO CELSO BRANDÃO NINA	0	0	3	0	3	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
ALBERTO SANTOS P. BARBOSA	0	1	4	0	5	0	0	6	1	7	0	0	15	1	16
ALMIR LIBERATO DA SILVA	0	1	3	0	4	0	0	1	1	2		2	1	2	5
ARTEMIS DE ARAUJO SOARES	2	6	3	14	25	0	0	5	9	14	0	0	1	2	3
CARLOS MASACHI OTANI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CARMEN SILVIA DA SILVA MARTINS	0	0	1	4	5	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA	0	0	4	3	7	0	0	0	2	0	0	0	3	2	5
DAURIMAR PINHEIRO LEÃO	0	0	5	11	16	0	0	1	1	2	0	0	2	3	5
EWERTTON DE SOUZA BEZERRA	0	0	15	35	50	0	0	1	1	2	0	0	4	4	8
GILMAR EDUARDO COSTA DO COUTO	1	2	0	0	3	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
GLÁUCIO CAMPOS GOMES DE MATOS	0	3	2	11	16	0	0	0	1	1	0	0	1	1	2
IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM	0	0	0	4	4	0	0	2	0	2	0	0	5	2	7
JOÃO CLÁUDIO B. PEREIRA MACHADO	0	0	0	16	16	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
JOÃO O. LIBARDONI DOS SANTOS	0	0	13	34	47	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS	0	0	1	6	7	0	0	2	1	3	0	0	5	1	6
KATHYA AUGUSTA THOMÉ LOPES	0	1	10	8	19	0	0	2	0	2	0	0	2	3	5
LIONELA DA SILVA CORRÊA	0	0	2	21	23	0	0	1	0	1	0	0	1		1
LUCIDIO ROCHA SANTOS	0	0	2	2	4	0	0	0	0	0	0	0	2	7	9
LÚCIO FERNANDES FERREIRA	0	0	4	7	11	0	0	1	2	3	0	0	1	3	4
LUIZ GERALDO PONTES TEIXEIRA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MÁRIA DAS G. JEZINE PUGA BARBOSA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MATEUS ROSATO	0	0	13	28	41	0	0	0	1	1	0	0	2	1	3
MINERVA LEOPOLDINA DE C. AMORIM	0	0	2	4	6	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
OTÁVIO AUGUSTO A. CATTANI FANALLI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OZANILDO VILAÇA DO NASCIMENTO	0	0	1	2	3	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1
PRISCILLA TRAPP ABBES RIETHAER	0	0	3	3	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RITA MARIA DOS S. PUGA BARBOSA	5	5	21	75	106	0	1	5	12	18	0	0	1	21	22
SIDNEY NETTO	0	0	10	0	10	0	0	1	0	1	0	0	1	1	2
VINICIUS CAVALCANTI	0	0	5	16	21	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
VALMAR FERNANDES DA SILVA	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VIRGINIA DA SILVA ALMEIDA MARTEL	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
WALCIMAR SOUZA DE MOURA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	8	19	128	305	460	0	1	31	33	63	0	2	48	65	114

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir de informes da Plataforma Lattes/CNPQ, Manaus, 2018.

ANEXOS

ANEXO 1- Dados de Dissertações e Teses 1981/2014 dos docentes do curso de Educação Física UFAM – Puga Barbosa, 2014.

ANEXO 2- Matriz Paradigmática a lógica reconstituída. Sánchez Gamboa, 1998.

ANEXO 3 - Universidade do Amazonas, Gabinete do Reitor. RESOLUÇÃO Nº. 04/69 - A, de 21 de fevereiro de 1969.

ANEXO 4 - Conselho Federal de Educação. RESOLUÇÃO Nº 03, de 16 de junho de 1987.

ANEXO 5 - Monografias de Especialização registradas até 2005 (Puga Barbosa, Batalha e Amaral, 2010).

ANEXO 1 - Dados de Dissertações e Teses 1981/2014 dos docentes do curso de Educação Física UFAM – Puga Barbosa, 2014.

1- AFONSO CELSO BRANDÃO NINA

A ORGANIZAÇÃO PERCEPTO-MOTORA E O APRENDIZADO DA LEITURA E ESCRITA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O TESTE METROPOLITANO DE PRONTIDÃO E O TESTE DE HABILIDADES MOTORAS AMPLAS EM ALUNOS DE CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO, **Mestre em Educação**, UFAM, 1999.

NAS QUADRAS DEPOIS DOS 60 ANOS: INVESTIGANDO OS FATORES DE INFLUÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DO HABITUS ESPORTIVO EM ATLETAS MASTER, **Doutor em Educação Física**, Universidade Católica de Brasília, UCB/DF, Brasil, 2010.

2-ALBERTO DOS SANTOS PUGA BARBOSA

ANÁLISE DA EFICIÊNCIA DO EXERCÍCIO EM ATLETAS E NÃO-ATLETAS, **Mestre em Fisiologia do Exercício**, Universidade Federal de São Paulo, 1982.

O MODELO SOCIETÁRIO COMO RESPOSTA ORGANIZATIVA NO FUTEBOL PROFISSIONAL EM PORTUGAL E NO BRASIL, **Doutor em Ciências do Desporto** Universidade do Porto, Portugal, 2001.

3-ALMIR LIBERATO DA SILVA

EFEITO DE TRÊS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DE FUNDAMENTOS DO HANDEBOL EM ESCOLARES DO SEXO MASCULINO DE 10 A 12 ANOS, **Mestre em Educação Física**, Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 1981.

CARACTERIZAÇÃO DO JOGO OFENSIVO NO HANDEBOL: UM ESTUDO COM ATLETAS DO ESCALÃO DE FORMAÇÃO. **Doutor em Ciências do Desporto**, Universidade do Porto, U.PORTO, Portugal, 1993.

4-ARTEMIS DE ARAUJO SOARES

GINÁSTICA RÍTMICA DESPORTIVA - EQUALIZAÇÃO NO USO DE AMBAS AS MÃOS NO TRABALHO DE APARELHOS. **Mestre em Educação Física**, USP, 1981.

O CORPO O ÍNDIO AMAZÔNICO -ESTUDO CENTRADO NO RITUAL DA WORECU DO POVO TIKUNA, **Doutora em Ciências do Desporto**, Universidade do Porto, 1999.

5-CARLOS MASACHI OTANI

QUALIDADE DE VIDA DE MULHERES COM FIBROMIALGIA TREINADAS E DESTREINADAS ATRAVÉS DE TESTE AERÓBIO MÁXIMO, ANTROPOMETRIA E PLETISMOGRAFIA: ESTUDO PILOTO, **Mestre em Ciências da Saúde**, UFAM, 2012.

6-CARMEN DA SILVIA DA SILVA MARTINI

A CIRANDA: DANÇA POPULAR E EDUCAÇÃO, **Mestre em educação** Universidade Federal do Amazonas UFAM, 1998. OBSERVAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE PADRÕES MOTORES NA PLASTICIDADE CEREBRAL E/OU COMPORTAMENTAL. (ESTUDO EM DOENTES DE ESCLEROSE MÚLTIPLA). **Doutora em Ciências do Desporto**, Universidade do Porto. 2010.

7-CHANG YEN YIN

COMPARAÇÃO ENTRE O PONTO P6 (NEIGUAN), ONDANSETRON E DA ASSOCIAÇÃO DE AMBOS NA PREVENÇÃO DE NÁUSEAS E VÔMITOS EM CIRURGIA ORTOPÉDICA DE MEMBROS INFERIORES SOB BLOQUEIO SUBARACNOÍDEO, **Doutora em Anestesiologia**, DINTER UNESP/UFAM, 2013.

8-CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA

O TESTE ABC DO MOVIMENTO EM AMBIENTES DIFERENTES, **Mestre em Educação Física** área Biodinâmica do movimento humano, linha Desenvolvimento motor, USP, 2004.

A RELAÇÃO ENTRE A COORDENAÇÃO MOTORA E ATIVIDADE FÍSICA EM CRIANÇAS DOS SETE AOS 10 ANOS DE IDADE: UM ESTUDO LONGITUDINAL. **Doutor em Educação Física**, Universidade de São Paulo, 2011.

9-DAURIMAR PINHEIRO LEÃO

CRESCIMENTO, DESENVOLVIMENTO E APTIDÃO FÍSICA DO ESCOLAR DE MANAUS, **Mestre em Educação Física**, USP, 2005.

10-EWERTTON DE SOUZA BEZERRA

CARACTERIZAÇÃO DA ATIVAÇÃO DE MÚSCULOS SELECIONADOS DO MEMBRO INFERIOR EM EXERCÍCIOS DE EXTENSÃO DO QUADRIL, **Mestre em Educação Física**, USP, 2006.

11-GILMAR EDUARDO COUTO

EFEITO DO EXERCÍCIO FÍSICO SOBRE O METABOLISMO DE RATOS TORNADOS OBESOS PELO TRATAMENTO COM GLUTAMATO MONOSSODICO, **mestre em Nutrição**, Unifesp, 1996.

PARTICIPAÇÃO DO EXERCÍCIO CONTÍNUO NA PREVENÇÃO OU ATENUAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA OBESIDADE EM MODELOS EXPERIMENTAIS: ESTUDO DO METABOLISMO LIPÍDICO, **Doutor em Ciências**, Unifesp, 1999.

12-GLÁUCIO CAMPOS GOMES DE MATOS

ATIVIDADES CORPORAIS - UMA ESTRATÉGIA DE ADAPTAÇÃO BIOCULTURAL NUMA COMUNIDADE RURAL DO AMAZONAS, **Mestre em Educação Física**, Universidade Estadual de Campinas 1996.

PRÁTICAS SÓCIO-CULTURAIS, FIGURAÇÃO, PODER E DIFERENCIAÇÃO EM BICÓ, CUIAMUCÚ E CANELA FINA - COMUNIDADES AMAZÔNICAS. **Doutor Em Educação Física**, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

13-IDA DE FÁTIMA DE CASTRO AMORIM

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA SEGUNDO A ATUAL LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (9.394/96), **Mestre em Educação**, UFAM, 2002.

14-IVAN DE JESUS FERREIRA

DESEMPENHO MOTOR, COMPOSIÇÃO CORPORAL E CRESCIMENTO EM ESCOLARES DA CIDADE DE MANAUS, **Mestre em Educação Física**, USP, 2005.

15-JOÃO CLÁUDIO BRAGA PEREIRA MACHADO

PADRÕES TÁTICOS EM FUTEBOL DE ALTO RENDIMENTO. ANÁLISE DE SEQUÊNCIAS OFENSIVAS NO CAMPEONATO DO MUNDO 2010; **Mestre em Treino de Alto Rendimento Desportivo**, Universidade do Porto, 2012.

16- JOÃO OTACÍLIO LIBARDONI DOS SANTOS

ASPECTOS CINEMÁTICOS E CINÉTICOS DO MOVIMENTO DE EVERSÃO DO CALCANHAR. **Mestre em Educação Física**, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2008.

ASPECTOS DA VALIDADE DE CONTEÚDO E CONSTRUTO DE TAREFAS MOTORAS, **doutor em Ciências do Movimento Humano**, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014.

17-JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS

O FENÔMENO CORPOREIDADE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Mestre em Educação Física**, UNIMEP/SP, 2005.

BRINCADEIRAS E SUAS RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES EM UMA ESCOLA INDÍGENA: UM ESTUDO DE CASO NA ETNIA SATERÉ-MAWÉ; **Doutor em Educação**, UNIMEP/SP, 2012

18-KATHYA AUGUSTA THOMÉ LOPES

O DEFICIENTE FÍSICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE MANAUS, **Mestre em Educação**, Universidade Metodista e Piracicaba, 1996.

ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS AULAS REGULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICA VIÁVEL OU NÃO? UM ESTUDO DE CASO. **Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano**, Universidade de São Paulo, USP, 1999.

19-LIONELA DA SILVA CÔRREA

ESTUDO SOBRE QUALIDADE DE VIDA DE PESSOAS COM LESÃO MEDULAR. **Mestre em Ciências da Saúde**, UFAM, 2011.

20-LUCÍDIO ROCHA SANTOS

A SELECÇÃO NO HANDEBOL. UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM TREINADORES BRASILEIROS, **Mestre em Ciências do desporto**, Universidade do Porto, 1998.

EVOLUÇÃO DA ORGANIZAÇÃO TÁCTICA DO JOGO DE ANDEBOL, **Doutor em Ciências do Desporto**, Universidade do Porto, 2005.

21-LÚCIO FERNANDES FERREIRA

IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO: A LISTA DO TESTE MABC EM FOCO, **mestre em Educação Física**, USP, 2004

EFEITOS DA INTERVENÇÃO AQUÁTICA EM CRIANÇAS COM CARACTERÍSTICAS DE TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO, **Doutor em Educação Física**, 2013.

22-LUIZ GERALDO PONTES TEIXEIRA

PROPOSTA DE UMA BATERIA DE TESTES PARA AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA DOS CANDIDATOS AO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, **Mestre em Educação Física**, USP, 1985

23- MARIA DAS GRAÇAS JEZINE PUGA BARBOSA

PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DA VIABILIDADE DE UMA PROPOSTA PARA CONDUÇÃO DESSA DISCIPLINA NA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, **Mestre em Educação Física**, USP, 1985.

24-MATEUS ROSATO

EFEITO DA INTENSIDADE E CADÊNCIA DE PEDALADA SOBRE A TÉCNICA DE PEDALADA DE CICLISTAS. **Mestre em Educação Física**, UFSC, 2007.

25-MINERVA LEOPOLDINA DE CASTRO AMORIM

CONSTRUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO TESTE DE ATENÇÃO DE BAMS PARA INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL. **Mestre em Educação física**, Universidade do Porto, 2006.

PLASTICIDADE COMPORTAMENTAL DO DEFICIENTE VISUAL: ESTUDO COM DEFICIENTES VISUAIS EM TAREFAS ESPECÍFICAS DO GOALBALL, **Doutora em Educação Física**, Universidade do Porto, 2010.

26-OTÁVIO AUGUSTO ANIBAL CATTANI FANALI

PLANO PARA DESENVOLVIMENTO DE DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DE ESPORTISTAS DE ALTO NÍVEL TÉCNICO, UTILIZANDO A REDE ESCOLAR DO 1º E 2º GRAUS, **Mestre em Educação Física**, USP, 1981.

27-OZANILDO VILAÇA DO NASCIMENTO

PADRÃO NUTRICIONAL DO ATLETA ADULTO AMAZONENSE, **Mestre em Ciências de Alimentos**, Ufam, 2006.

EFEITO DA FIBRA ALIMENTAR DO CAMU-CAMU (*Myrciaria dubia* (H.B.K) Mc Vaugh) ASSOCIADO AO EXERCÍCIO FÍSICO EM RATOS OBESOS INDUZIDOS EXPERIMENTALMENTE, **Doutor em Biotecnologia**, UFAM. 2010.

28-PRISCILA TRAPP ABBES

EFEITO DO EXERCÍCIO FÍSICO AERÓBIO PERIODIZADO SOBRE A LIPIDEMIA DE MULHERES OBESAS, **Mestre em Ciências de Alimentos**, Universidade Federal do Amazonas, 1997.

EFEITO DO EXERCÍCIO FÍSICO AERÓBIO E/OU RESISTIDO ASSOCIADO À INTERVENÇÃO NUTRICIONAL SOBRE O DESEMPENHO FÍSICO, ADIPOSIDADE, GLICEMIA E LIPIDEMIA DE MULHERES OBESAS EM MENOPAUSA. **Doutora em Nutrição Humana Aplicada**, Universidade de São Paulo, USP, 2002.

29-RITA MARIA DOS SANTOS PUGA BARBOSA

ESTADO E ANTROPOMETRIA NUTRICIONAL DE ADOLESCENTES INCIPIENTES EM HANDEBOL, **Mestre em Ciência de Alimentos**, UFAM, 1991.

A ATITUDE DOS LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA PELA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS SOBRE SUAS PRÁTICAS DOCENTES, **Mestre em Educação**, UFAM, 1994.

AVALIAÇÃO DA CATEXE CORPORAL DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA GERONTOLÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, **Doutora em Educação Física**, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

30-SIDNEY NETTO

A PRÁTICA ESPONTÂNEA DA ATIVIDADE FÍSICA DO ESTUDANTE AMAZONENSE APÓS O PERÍODO DE OBRIGATORIEDADE ESCOLAR. **Mestre em Educação Física**, USP, 1988.

A ORGANIZAÇÃO NAS ESTRUTURAS DESPORTIVAS. UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CAMPEONATO DE PELADAS DO AMAZONAS – PELADÃO, **Doutor em Gestão desportiva**, Universidade do Porto, 2001.

31-VINICIUS CAVALCANTI

O NADAR E O ENVELHECENTE: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA NATAÇÃO NESTA FASE DA VIDA, **Mestre em Educação**, UFAM, 2011.

32-VALMAR FERNANDES DA SILVA

ANÁLISE BIOMECÂNICA DO CHUTE AP BAL AP DOLIO TCHAGUI DO TAE-KWON-DO, **Mestre em Educação Física**, Universidade São Judas Tadeu, 2004.

33-VIRGÍNIA DA SILVIA ALMEIDA MARTEL

EFEITOS DA FREQUÊNCIA DE CONHECIMENTO DE PERFORMANCE NA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES MOTORAS, **Mestrado em Educação Física**, Universidade de São Paulo, 2004.

34-WALCIMAR MOURA

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOMÁTICO, DA APTIDÃO FÍSICA E DAS HABILIDADES MOTORAS ESPECÍFICAS DO JOVEM JOGADOR DE BASQUETEBOL: UM ESTUDO DESCRITIVO E COMPARATIVO EM JOGADORES DO SEXO MASCULINO E FEMININO DO ESTADO DO AMAZONAS, Brasil. **Mestre em Ciências do Esporte**, Universidade do Porto, 2003.

ANEXO 2- Matriz Paradigmática a lógica reconstituída. Sánchez Gamboa, 1998.

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA.

Mundo da Necessidade → Problema → Quadro de questões → Pergunta

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico Técnicas de coleta, organização sistematização e tratamento de dados e informações.

!

!

Nível Metodológico Abordagem e processos da pesquisa: Formas de aproximação ao objeto, delimitação do todo, sua relação com as partes, [desconsideração dos contextos].

!

!

Nível Teórico. Fenômenos Privilegiados, Núcleo Conceptual Básico, Autores e Clássicos Cultivados, Pretensões Críticas, Tipo de Mudança Proposta

!

!

Nível Epistemológico Concepção de Causalidade, de Validação da Prova Científica e de Ciência [Critérios de cientificidade].

!

Pressupostos Gnosiológicos. Maneiras de Abstrair, Generalizar, Conceituar, Classificar e Formalizar, ou Maneiras de relacionar o sujeito e o objeto.
Critérios de Construção do Objeto Científico.

!

!

Pressupostos Ontológicos: Concepção de História, de Homem, de Educação e Sociedade.

ANEXO 3 - Universidade do Amazonas, Gabinete do Reitor. RESOLUÇÃO Nº. 04/69 - A, de 21 de fevereiro de 1969.

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS
GABINETE DO REITOR

RESOLUÇÃO Nº. 04/69 – A, de 21 de fevereiro de 1969.

Cria o curso de Educação Física e Técnica Desportiva, e estabelece outras providências.

Considerando a decisão unânime do Egrégio Conselho Universitário, à vista da exposição feita pelo Magnífico Reitor, tomada em sessão ordinária do dia 24 de fevereiro de 1969,

RESOLVE:

I – Criar o Curso de Educação Física e Técnicas Desportiva, a funcionar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

II – O curso de Educação Física e Técnicas Desportivas, terá a duração de três(3) anos letivos, com a distribuição de disciplinas na forma do currículo mínimo fixado pela portaria Ministerial de 4/12/1962.

III – O sistema de ministração do ensino será estabelecido pela congregação da Faculdade, observando-se o critério de matérias de um ou dois semestres, conforme o caráter peculiar de uma delas ou amplitude de seu programa.

IV – Fica fixado em (30) vagas o limite para a 1ª série do Curso acima citado, devendo a diretoria tomar as providências para a realização do concurso de Habilitação, com observância das normas estatutárias, submetidos os candidatos à matrícula aos exames vestibulares das seguintes matérias:

1. Prova escrita de PORTUGUÊS, CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS e FRANCÊS ou INGLÊS (optativa);
2. Prova de aptidão física;
3. Prova de aptidão morfofisiológica.

V – Nas provas práticas e morfo-fisiológicas, não serão distribuídos graus. O candidato será considerado apto ou inapto, a critério de uma junta médica.

VI – Nas provas escritas serão atribuídos graus, de zero (0) a dez (10), sendo considerado reprovado o candidato que obtiver o grau inferior a quatro (4) em qualquer das disciplinas.

VII – Nas provas de aptidão física, serão considerados inabilitados os candidatos que não conseguirem índices positivos:

- a) na prova terrestre;
- b) na prova aquática
- c) não participar de qualquer das provas;

VIII – Não serão admitidos às provas escritas os candidatos considerado inaptos nas provas de aptidão morfo–fisiológicas e práticas.

IX – A presente Resolução entrará em vigor no ano letivo de 1970.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA
UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, em Manaus, 24 de fevereiro de 1969.

PROFESSOR DOUTOR JAUARY GUIMARÃES DE SOUSA MARINHO
PRESIDENTE

ANEXO 4 - Conselho Federal de Educação. RESOLUÇÃO Nº 03, de 16 de junho de 1987.

Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e com base no que dispõe o Artigo 26 da Lei 5.540/68, tendo em vista o Parecer 215/87, homologado pelo Sr. Ministro da Educação, em 10/6/87,

RESOLVE:

Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:

a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam ações nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.),

b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas;

c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;

d) propiciar a auto realização do estudante, como pessoa e como profissional.

Art. 3º Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes:

a) Formação Geral (humanística e técnica)

b) Aprofundamento de Conhecimentos

§ 1º Na Formação Geral serão consideradas as seguintes áreas de conhecimento:

a) De cunho humanístico.

CONHECIMENTO FILOSÓFICO

Compreendido como conhecimento filosófico o resultado de reflexão sobre a realidade, seja no nível da *práxis*, a própria existência cotidiana do profissional de Educação Física, relacionada com eventos históricos, sociais, políticos, econômicos, seja no nível da teoria, apresentação rigorosa através das ciências dessa mesma *práxis*. O conhecimento filosófico deve consistir na articulação da *práxis* pedagógica com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica.

CONHECIMENTO DO SER HUMANO

Entendido como o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano, durante todo seu ciclo vital, no que concerne aos seus aspectos biológicos e psicológicos, bem como sua interação com o meio ambiente, face à presença ou ausência de atividades de Educação Física.

CONHECIMENTO DA SOCIEDADE

Entendido como a compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos, com vistas a uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, considerando-se especificamente a realidade brasileira.

b) De cunho técnico (que deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas).

CONHECIMENTO TÉCNICO

Entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não – Escolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico.

§ 2º Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo dessas quatro áreas, elenco de disciplinas da parte de Formação Geral do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejado (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

§ 3º A parte do currículo pleno denominada Aprofundamento de Conhecimento deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composto por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho.

§ 4º As IES deverão estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar os ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (ou 14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula.

§ 1º Desse total de 2.880 horas/aula, pelo menos 80% (oitenta por cento) serão destinadas à Formação Geral e o máximo de 20 % (vinte por cento) para Aprofundamento de Conhecimentos.

§ 2º Desses 80% das horas destinadas à Formação Geral, 80% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico.

§ 3º No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as destinadas ao Estágio Supervisionado e excluídas as correspondentes às disciplinas que são ou venham a ser obrigatórias, por força de legislação específica (ex. EPB).

Art. 5º O Estágio Curricular, com a duração mínima de um semestre letivo, será obrigatório tanto nas Licenciaturas como nos Bacharelados, devendo, para estes, ser complementado com a apresentação de uma monografia ("Trabalho de Conclusão").

Art. 6º - A Adaptação do currículo baixado pela Resolução 69/69 ao currículo ora aprovado far-se-á por via regimental, segundo os recursos e interesse de cada instituição, até o prazo máximo de janeiro de 1990, sem prejuízo de sua implantação, em 1989, nas entidades que assim possam proceder.

Parágrafo único – As adaptações regimentais a que se refere o *caput* deste artigo serão apreciadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (Nova Redação dada pela Resolução nº 03/88 CFE).

Art. 7º Os graduados em Educação Física (bacharéis e/ou licenciados), através de cursos específicos realizados ao nível de especialização, poderão habilitar-se à titulação de Técnico Desportivo.

Art. 8º A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução 69, de 6/11/69, deste Conselho e demais disposições em contrário.

FERNANDO AFFONSO GAY DA FONSECA

ANEXO 5 - Monografias de Especialização registradas até 2005 (Puga Barbosa, Batalha e Amaral, 2010)

AUTOR (A)	ANO	TÍTULO e ÁREA
Patrícia Machado Vaz.	1992	A influência do esquema corporal no desenvolvimento da Aprendizagem Motora de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos – Metodologia do Ensino Superior.
Alcemira Lopes da Silva	1994	Atitudes do aposentado em relação a sua condição de vida Pré e Pós a aposentadoria - Educação Física em Gerontologia Social
Elias Luciano de Souza Santana	1994	Hidroginástica na Terceira Idade - Educação Física em Gerontologia Social
Íris de Paula da Silva	1994	Análise da influência da caminhada na saúde de idosos, acima de 60 anos sedentários, da Fundação Dr. Thomas - Educação Física em Gerontologia Social
Laíde das Graças Ventilari Simões	1994	Aspecto social do idoso e a sexualidade - Educação Física em Gerontologia Social
Mari Jane de Oliveira Lima	1994	Alongamento e relaxamento na 3ª idade - Educação Física em Gerontologia Social
Solange Maria de Leão da Silva	1994	A Gerontologia Social e sua contribuição ao Serviço Social nos participantes de programas de Educação Física Gerontológica em Manaus - Educação Física em Gerontologia Social
Maria Luzia O. da S. Almeida	1994	Região cervical: estrutura, prevenção e reeducação através do movimento (exercícios). – Educação Física em Ortopedia.
Jaíza Rodrigues Araújo	1994	Problemas de coluna detectados em hansenianos com comprometimento físico internados no hospital geral - Educação Física e Ortopedia.
Margareth Moreira Chagas	1994	Comparação dos questionários aplicados a pacientes portadores de hérnia de disco professores de Educação Física Educação Física em Ortopedia.
Maria Lucia de Souza Moreira	1994	A importância da avaliação pelo professor de Educação Física no diagnóstico da escoliose - Educação Física em Ortopedia
Margareth Moreira Chagas	1994	Comparação dos questionários aplicados em portadores de hérnia de disco professores de Educação Física - Educação Física em Ortopedia
Lúcia Maria Pinto Moreira	1994	Análise de certos fatores que podem agravar as dores na coluna - Educação Física em Ortopedia
José Carlos Ferreira da	1994	Traumatismos mais frequentes em atletas

Silva		praticantes de handebol a partir de 16 anos até a idade adulta de ambos sexos no Estado do Amazonas- Educação Física em Ortopedia
Priscila Trapp Abbes Riether	1994	Principais características de indivíduos portadores de osteoporose e uma amostra da população residente em Manaus - Educação Física em Ortopedia
Bella Lucia Colier	1994	Avaliação comparativa dos resultados obtidos em grupos de asmáticos com e sem trabalho específico de natação - Educação Física em Pneumologia
Patrícia Vaz Machado	1994	Diagnose do aluno asmático da Vila Olímpica da Manaus - Educação Física em Pneumologia
Alfredo de Andrade Botino	1995	A importância da Atividade Física para um envelhecimento humano saudável - Educação Física em Gerontologia Social
Geronso Ribeiro de Castro	1995	Estudo comparativo da lateralidade por testes motores entre crianças de 7 e 8 anos e idosos de 60 a 75 anos - Educação Física em Gerontologia Social
Maria Cleide Meireles de Queiroz Costa	1995	Qualidade de vida na 3ª idade - Educação Física em Gerontologia Social
Nazaré Marques Mota	1995	A capacidade abdominal e flexores de quadril de adultas idosas maiores de 60 - Educação Física em Gerontologia Social
Airton Ozório da Costa	1995	Ocorrências de fraturas no Pronto Socorro 28 de agosto da cidade de Manaus - Educação Física em Ortopedia
Amilton José Bermeu de Lima	1995	Comparação do grau de flexibilidade da coluna vertebral entre escolares do sexo masculino e feminino da unidade de ensino descentralizada da Escola Técnica Federal do Amazonas - Educação Física em Ortopedia
Francisca Nunes de Aguiar	1995	A importância do treinamento físico direcionado e bem orientado em GRD: uma revisão de literatura - Educação Física em Ortopedia.
Ana Amélia Libório Lima	1995	O exercício como instrumento de prevenção da osteoporose- Educação Física em Ortopedia
Alice Ramos de Oliveira	1995	Osteoporose: conceitos, causas, consequências e o que fazer para se defender desta enfermidade- Educação Física em Ortopedia
Cleotemberg Barros Gama	1995	Adaptação de crianças portadoras de autismo infantil com evolutiva de 0 a 3 anos num programa da reeducação, com duração de 20 meses Educação Física em Ortopedia

Daurimar Pinheiro Leão	1995	Efeito da postura estática nos alunos de 3ª. E 4ª. Série durante as aulas nas salas do Colégio Municipal João Alfredo Educação Física em Ortopedia
João Leite Araújo	1995	Lesões Osteo-musculares em atletas de vôlei masculino de clubes da cidade de Manaus em faixa etária de 20 a 30 anos Educação Física em Ortopedia
Moacir Átila Pinto Moreira	1995	Prevenção lesões e traumatologia no trabalho de Musculação Educação Física em Ortopedia
Neylla Teixeira Senna	1995	Interferência fisiológica no treinamento em idade precoce da ginástica (estudo de caso) Educação Física em Ortopedia
Wanderlan Mota	1995	A osteoporose relacionada como o estado endócrino, deficiência nutricional e a baixa atividade física - Educação Física em Ortopedia
Maria Delma do Nascimento de Souza	1995	A Educação Física como Ciência preventiva dos distúrbios corporais relativos à postura - Educação Física em Ortopedia
Suyene Cristina Farias Camilo	1995	Natação terapêutica versus asma brônquica: comparação subjetiva de um grupo de asmáticos antes e depois de um programa de treinamento – Educação Física em Pneumologia
Meireane Rodrigues Ribeiro	1996	Perfil nutricional de adultos idosos engajados em programa de atividade física sistemática - Educação Física em Gerontologia Social
Sara Andriola Tabal	1996	Efeitos Biopositivos e Bionegativos da Atividade Física nos aspectos biológicos e social em idosos de ambos os sexos - Educação Física em Gerontologia Social
Valtimar Carneiro de Souza	1996	Efeitos Biopsicossociais da Atividade Física em Acadêmicos da 3ª Idade Adulta em Manaus - Educação Física em Gerontologia Social
Douglas Antonio Morini Borges	1997	Avaliação de parâmetros cardiorespiratórios em alunos da Fundação de Ensino e Pesquisa Mathias Machiline – Educação Física em Cardiologia.
Jocileide do Socorro Costa	1997	Relação entre composição corporal e hipertensão arterial em pacientes de um consultório médico de Manaus - Educação Física em Cardiologia.
José da Costa Júnior	1997	Fator climático como fator de risco cardiovascular na prática desportiva: campeonato de futebol amador peladão – Gestão Desportiva
Rosnei de Lelis de Souza	1997	Relação entre o sedentarismo, tabagismo e

Guimarães		hipertensão arterial em funcionários da câmara municipal de Manaus - Educação Física em Cardiologia.
Ricardo de Castro Trovizo	1997	Determinação dos efeitos cardioneuromuscular na frequência cardíaca de alunos do 2º. Grau do Colégio Militar de Manaus - Educação Física em Cardiologia.
Nilton de Brito Souza	1997	Avaliação do VO2 máx nos pacientes que procuram um consultório médico cardiológico da cidade de Manaus - Educação Física em Cardiologia.
Sheila Moura do Amaral	1997	Comportamento da pressão arterial em repouso e esforço em praticantes de caminhada no Parque do Mindu. Educação Física em Cardiologia
Nilton Brito Souza	1997	Perfil do condicionamento físico em praticantes adultos que procurem um consultório médico cardiológico da cidade de Manaus - Educação Física em Cardiologia.
Wellington Araújo Nóbrega	1997	Análise do V02 Máx. em ex-atletas de atletismo da cidade de Manaus - Educação Física em Cardiologia.
Maria Elane Iamut	1997	Avaliação do condicionamento físico dos servidores da limpeza pública de Manaus - Educação Física em Cardiologia.
Wagner Oliveira	1997	Avaliação do condicionamento físico aeróbico e benefícios proporcionados ao sistema cardiovascular num grupo de alunos da academia do Bosque Clube da Manaus por ocasião da realização de treinamento - Educação Física em Cardiologia.
Eunice Maria Lima de Oliveira	1997	O perfil dos docentes da Faculdade de educação Física da Universidade do Amazonas relacionando fatores de risco de doenças cardiovasculares - Educação Física em Cardiologia.
Meire Ette Barros de Oliveira	1997	Os efeitos do treinamento aeróbico em sedentários hipertensos – Educação Física em Cardiologia
Elder de Souza Nascimento	1997	Perfil do condicionamento físico em praticantes de caminhada no Centro Social Urbano do Parque 10 - Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Antônio Carlos Maciel Junior	2001	Histórico do Futebol de salão no Amazonas até os dias de hoje - Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Vanderléia Moraes Martins	2001	Obesidade: emagrecimento através da atividade física e da nutrição adequada - Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.

Elísia Carvalho	2001	Velhice X sociedade: ignorância ou pouco caso - Educação Física em Gerontologia Social.
Christina Silvestre Lívero	2001	Atividade física e reeducação alimentar como forma de prevenção da obesidade: uma revisão de literatura - Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Francisco de Assis Batista Coelho	2001	Prescrição da atividade física análise da força neuromuscular versus qualidade de vida de 3 grupos na 3ª. idade em Manaus - Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Selene de Brito Marrocos	2001	A importância do trabalho educativo na prevenção de LER-DORT - Pedagogia do Movimento Humano.
Cláudia Maria Silva Fernandes Otani	2003	Envelhecimento, artrose e exercício físico – Educação Física em Gerontologia Social
Dores da Silva Barros	2003	Panorama de grupos de 3ª Idade CCA/CRE SEMESP: Estudo de campo para Educação Física – Educação Física em Gerontologia Social.
Erivelton Melo de Almeida	2003	Qualidade de Vida na 3ª Idade: um envelhecer saudável – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Cássia Regina Ferreira Siqueira	2003	A promoção do lazer nas escolas como instrumento para uma qualidade de vida melhor – Pedagogia do Movimento.
Vônia Yara de Oliveira Lima	2003	Musculação para idosos – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
José Nazário de Lima Junior	2003	Mensuração e comparação da capacidade cardiorrespiratória em praticantes de atividades físicas em cadeiras de rodas de Manaus – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Amaiza Kanawati de Lima Figueiredo	2003	Dança – a busca pelo interesse – Pedagogia do Movimento Humano.
Francileny Rodrigues da Silva	2003	Reflexos do poder da escola no corpo do aluno – qual a disciplina? - Pedagogia do Movimento Humano.
Amaiza Kanawati de Lima Figueiredo	2003	Dança – a busca pelo interesse – Pedagogia do Movimento Humano.
Cláudia Carvalho T de Albuquerque	2003	Flexibilidade na terceira idade - Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física
Cristina Morgado Montenegro	2003	Exercício Físico Aquático com Mulheres em Fase Gestacional – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Maria Lúcia Melo de Souza	2003	Um estudo da Gestão do Complexo Esportivo da Praia da Ponta Negra em Manaus/Am – Gestão Desportiva

Delbanor Leite Dias Filho	2003	DESPORTO ESCOLAR base de desenvolvimento e fomento pra melhoria do desporto de rendimento na década de 70 – Gestão Desportiva.
José Maria Vieira dos Santos	2003	A hipertrofia e a Atuação dos Grupos musculares – Gerontologia Social.
Dalva Maria Góes Borges	2004	A gestão do futebol no município de Maués – Gestão Desportiva.
Diná da Silva Andrade	2004	Retrospecto e análise da Legislação sobre o Idoso no Brasil – Educação Física em Gerontologia Social.
Shirley de Castro Calire	2004	A importância da caminhada para o Idoso: uma abordagem nos aspectos fisiológicos, psicológicos e sociais – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Liliane Oliveira Correa	2004	Benefícios da caminhada no controle e prevenção da hipertensão arterial – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Claudia Maria Góes Cunha	2004	Estudo sobre a evasão dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar de 5ª. e 6ª. Sérias do Ensino Fundamental em escolas da rede de ensino do distrito oeste– Gestão Desportiva.
Ronaldo Almeida Jorge Elias	2004	Substâncias dopantes proibidas no desporto: análise da regulação antidoping no direito esportivo brasileiro – Gestão Desportiva.
Jansen Jeffrey Ferreira da Silva	2004	O idoso e o grau de sociabilização decorrente das suas atividades de lazer – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Vânia Maria Rolim	2004	Atividade Física na 3ª idade –Educação Física em Gerontologia Social.
Maria Elzineide do Espírito Santos Farias	2004	A importância da atividade física para o grupo de 3ª idade: ganho de diamante em Itacoatiara – Educação Física em Gerontologia Social.
Andreza Bezerra Dantas Pires	2004	Efeitos do exercício físico sobre os níveis da glicemia em adultos – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Juliana Maquiné	2004	A atividade física e os fatores de risco modificáveis para a doença cardiovascular - Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física
Valdizar Pereira Batista	2004	A importância da atividade física para a auto-estima na 3ª idade: um estudo da compreensão do idoso de Manacapuru acerca da importância da atividade física – Educação Física em Gerontologia Social.
Ednaldo da Marcomini.	2004	Terapia holística e nutrição na terceira idade:

		uma revisão para promoção da saúde e qualidade de vida no envelhecimento – Educação Física em Gerontologia
Altemar Vieira Conegundes	2004	A imagem corporal de pessoas que estão em processo de envelhecimento e que praticam atividade física sistemática – Educação Física em Gerontologia Social.
Auxiliadora do Carmo Cabral Prola	2004	O melhor método de natação na 3ª idade – Educação Física em Gerontologia Social.
Arlete Lopes Viana	2004	Como envelhecer com saúde – Educação Física em Gerontologia Social.
Francisco Evanilson Castro de Almeida	2004	Ginástica Laboral na prevenção de lesões por esforços repetitivos – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Vânia Maria Rolim	2004	Atividade Física na 3ª idade – Educação Física em Gerontologia Social.
Wander José Castro do Espírito Santo	2004	Manutenção das instalações esportivas em Urucurituba: campo de futebol e quadra poliesportiva – Gestão Desportiva.
José Maria Vieira dos Santos	2004	A hipertrofia e a alteração dos grupos musculares – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Hudson Bonfim da Silva	2004	Um estudo da partida de escolares do minivoleibol na faixa etária de 8 a 13 anos nos jogos municipais de Manaus – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Margareth Bahia Marques	2004	Treinamento de força em atletas adolescentes (pós-puberes) do sexo masculino – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Eliana Fernandes do Nascimento	2004	Correlação entre o teste do tracejo no controle manual e o desempenho acadêmico nas atividades da escrita – Pedagogia do Movimento Humano.
Cristiane Morgado Montenegro	2004	Exercício físico aquático – estudo com mulheres em fase gestacional – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Wilson Rodrigues da Silva	2004	Desvios posturais de membros inferiores – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Cely Socorro Lopes Serrão	2004	Caminhada como atividade para pessoas hipertensas – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Cláudia Maria Góis Cunha	2004	Estudo sobre a evasão dos alunos das aulas de Educação Física escolar de 5ª. A 8ª. Série do ensino fundamental em escolas da rede de ensino do distrito oeste – Gestão Esportiva.
Ronaldo Almeida Jorge	2004	Substâncias dopantes proibidas no esporte:

Elias		análise da legislação antidoping no direito esportivo brasileiro – Gestão Desportiva.
Maria Hidecy da Silva	2004	Teorias pedagógicas Contemporâneas da Educação Física na Infância – Pedagogia do Movimento Humano.
Claudisson de Paula Rodriguez Mendes	2004	Ensino de natação para bebês: uma visão geral do seu desenvolvimento no Brasil e no Amazonas– Pedagogia do Movimento Humano.
Maria Hidecy da Silva	2004	Teorias pedagógicas Contemporâneas da Educação Física na Infância – Pedagogia do Movimento Humano.
Jozilma Batalha Pinto de Souza	2004	A inter-relação entre o Tênis de Mesa e a ação da educação psicomotora para o desenvolvimento humano, Especialização em Psicomotricidade, Universidade Candido Mendes, RJ
José Augusto Roggero B. de Carvalho	2004	A eficiência do Exercício Físico sobre o comportamento da Glicemia em Adultos Diabéticos – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Carlos Masashi Otani	2004	Avaliação Física Aplicada à Dança – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Jannis Mary Muniz	2004	Atividade Física Resgatando a Auto-Estima do Idoso – Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Vera Lúcia Azevedo dos Santos	2004	Caracterização do Profissional de Educação Física que atua nas academias da Cidade de Manaus – Gestão Desportiva.
Dores da Silva Barros	2004	Panorama dos Grupos da Terceira Idade nos CCA – CRE – SEMESP: Estudos de Campos para Educação Física – Educação Física em Gerontologia Social.
Anelane Garcia Fermento	2005	A contribuição da preparação física destinada às cirandeiras da cidade de Manacapuru - Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Sebastião Guimarães	2005	As estruturas administrativas do futebol amazonense: um estudo de caso da gestão desportiva do Atlético Clube do município de Itacoatiara – Gestão Desportiva.
Ruy Almeida Jorge Elias	2005	O desenvolvimento do desporto no Estado do Amazonas – Gestão Desportiva.
Solange de Lima Furtado	2005	Proposta de concepção e divulgação de um Website: um processo inicial de revitalização dos Jogos Escolares do Amazonas – Gestão Desportiva.
Verônica Castro Martins	2005	A satisfação dos concluintes do Colégio La Salle do Ensino Médio em relação a

		Lassálada – Gestão Desportiva.
Roselane de Amorim Rangel	2005	Os benefícios da Atividade Física na melhoria da Qualidade de Vida do Idoso – Pedagogia do Movimento.
Franklin Queiroz Azevedo	2005	O desempenho profissional dos dirigentes de clubes de futebol: um estudo de caso do Nacional Futebol Clube nos primeiros anos do séc. XXI – Gestão Desportiva.
Armando da Silva Rabelo Júnior	2005	A importância da Atividade Física nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental - Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física.
Tarcísio Helder Pinto	2005	Atividade física para a 3ª. Idade - Teoria e Metodologia da Prescrição da Atividade Física
Edmundo Augusto Nazaré Valentim	2005	Os benefícios da Caminhada na Terceira Idade – Educação Física em Gerontologia Social

Totalizando 118 trabalhos.

Outros acervos produzidos que porventura não tenham sido mencionados, justificam-se pelo acesso e este(s) registro de modo formal.