

Análise da temática educação física escolar na pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil

An analysis of the topics on Physical Education in schools in graduate courses on Education stricto sensu in Brazil

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.629>

Ademir Faria Pires*
Verónica Gabriela Silva Piovani**
Jonas Spaciari Matioli***
Juliana Pizani****
Ieda Parra Barbosa-Rinaldi*****
Jorge Both*****

Resumo

O estudo objetivou avaliar as dissertações e teses dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil voltadas para a temática Educação Física escolar. A amostra foi de 171 trabalhos (125 dissertações e 46 teses) elaboradas entre os anos de 1980 e 2016. Na análise dos dados foi utilizada a estatística descritiva e o teste qui-quadrado, com um nível de significância de 95% ($p \leq 0,05$). Evidenciou-se que o período entre os anos de 2010 e 2016 teve maior quantidade de trabalhos produzidos (56,7%) e que 69,0% dos trabalhos eram de Diagnóstico/descrição, 19,9% eram de Intervenção e 11,1% de Fundamentação.

Palavras-chave: Conhecimento - Produção científica - Educação e Ciência - Educação Básica - Educação Física.

Abstract

The study evaluated the doctoral dissertations and Masters' degree thesis focused on Physical Education at School from postgraduate courses in Education *stricto sensu* in Brazil. The sample included 171 academic productions written between 1980 and 2016. The data was analyzed using descriptive statistic and the chi-square test, with a level of significance of 95% ($p < 0.05$). The results showed that more of these works were produced in the period between 2010 and 2016 (56.7%) and that 69.0% of the works were Diagnostic/Descriptive, 19.9% were of Intervention and 11.1% were about Background.

Keywords: Knowledge - Scientific Production - Education and Science - Basic Education - Physical Education.

* Mestrado em Educação Física. Estudante de doutorado do Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física. Docente em el área de Ginmasia y Danza en la Universidade Paranaense (UNIPAR) - Unidade Cianorte. Brasil. afariapires@gmail.com

** Magíster en Educación Física. Estudante de doutorado del Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física. Docente Asistente del Centro de Ciências Humanas, Educación y Letras de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Brasil. veropiovani@hotmail.com

*** Licenciatura y Bacharelado en Educación Física. Líneas de investigación: Formación, Ginmasia y Ginmasia escolar. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Brasil. jonasspaciari Matioli@gmail.com

**** Doctora en Educación Física. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líneas de investigación: Escuela, Formación profesional/profesores, Currículum, Deporte Educacional y Prácticas corporales en la escuela. Brasil. jupizani@hotmail.com

***** Doctora en Educación Física. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líneas de investigación: Manifestaciones corporales (juego, danza y ginmasia) y Educación Física (dimensión educacional y formación profesional). Brasil. parrarinaldi@hotmail.com

***** Doctor en Educación Física. Universidade Estadual de Londrina (UEL). Líneas de investigación: Formación y Desarrollo profesional em Educação Física y Salud y calidad de vida de profesores. Brasil. jorgeboth@yahoo.com.br

Introdução

Ao relacionar a produção do conhecimento com a existência dos programas de pós-graduação em Educação Física, pode-se afirmar que as dissertações e teses produzidas nestes programas são o fruto mais original, que demonstra a vida, organização e identidade de um campo de conhecimento e/ou comunidade de investigação. Ainda, ao se tornar públicos, estes trabalhos evidenciam as discussões, os conceitos fundamentais, procedimentos e técnicas considerados na elaboração de novos saberes ou versões atualizadas do conhecimento existente. Porém, dentro da área da Educação Física e Ciências do Esporte existem críticas relacionadas aos produtos, resultados e efeitos da produção de conhecimento na prática social. Entre estas críticas se encontram: o caráter ensaísta, com escassa base epistemológica; a predominância de abordagens que enfatizam o objetivismo e fragmentação do conhecimento produzido; a falta de referências contextuais na elaboração de problemas de pesquisa e; o baixo impacto no campo da ação pedagógica; entre outros (Molina Neto *et al.*, 2006).

Ainda, quando se trata dos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil, identifica-se, conforme estudo realizado por Manoel e Carvalho (2011), que dentro das linhas e projetos de pesquisa cadastrados no relatório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do ano 2009, a biodinâmica destaca-se em comparação com as áreas sociocultural e pedagógica. Segundo os autores, essa hegemonia representa a valorização dada às pesquisas pautadas nas ciências naturais e, a dificuldade para problematizar a intervenção, principalmente no âmbito escolar.

Assim, Bracht *et al.* (2011) apontam que para poder contribuir diretamente no desenvolvimento da área da Educação Física, é necessário o mapeamento do que está sendo produzido nesta. Este tipo de trabalho permite identificar as possíveis tendências nas temáticas investigadas e os aportes teórico-metodológicos adotados nos estudos.

A produção de conhecimento na área da Educação Física tem sido o cerne de diversos estudos (Kokobun, 2003; Molina Neto *et al.*, 2006; Bracht *et al.*, 2012; Wiggers *et al.*, 2015). Contudo, há uma carência de estudos que apresentam associação entre o campo da Educação Física, especialmente a Educação física escolar, inserida no bojo da área da Educação. Isso porque, a maioria dos estudos sobre produção de conhecimento que toma a Educação Física como tema, demonstra uma preocupação generalizada com o que vem sendo produzido na área da Educação física.

Destaca-se que o surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física no Brasil auxiliou no aumento da produção do conhecimento na área da Educação Física. Entretanto, ressalta-se que o incremento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e a produção do conhecimento na Educação Física foi fruto de ações do governo para qualificar mestres e doutores no exterior, principalmente nos Estados Unidos⁷. Contudo, esta característica não foi exclusiva da Educação Física, pelo fato da constituição e padrões assumidos na pós-graduação

brasileira, os quais foram influenciados pela formação de professores e pesquisadores brasileiros fora do país (Santos e Azevedo, 2009).

Assim, as publicações sobre a Educação Física ocorreram também em programas de mestrado e doutorado em Educação, tendo em vista que, segundo Rodacki (2017), somente a partir da segunda metade da década de 70 e início dos anos 80 foi que começaram a surgir programas de pós-graduação específicos na área da Educação Física. Além disso, a partir do incremento do número de programas de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, houve um acréscimo significativo na produção científica, o que gerou inquietações com que havia sido produzido na área pedagógica da Educação Física, bem como, reconheceu-se as contribuições destes estudos.

Mediante o exposto, optou-se pela análise de teses e dissertações sobre Educação Física escolar, para termos subsídios para discutir o campo da Educação Física no contexto escolar. Desse modo, buscou-se fomentar discussões sobre a realidade da produção de conhecimento na área da Educação Física presente na escola. Portanto, o objetivo do trabalho foi de analisar as teses e dissertações sobre a Educação Física escolar produzidas nos programas de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação no Brasil, com vistas à caracterização da produção de conhecimento.

Materiais e Métodos

A pesquisa foi caracterizada como descritiva (Gil, 2010) por ter o objetivo de verificar de forma precisa a incidência de aspectos relacionados a área da Educação Física nas dissertações e teses de programas de pós-graduação em Educação no Brasil e estabelecer relações entre os fenômenos encontrados. A abordagem utilizada foi quantitativa (Silva *et al.*, 2011).

Com o objetivo de definir a amostra do estudo, no primeiro momento, realizou-se o levantamento dos dados para diagnosticar os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no país de acordo com o tipo de instituição e sua região geográfica. Dentre os 177 programas disponíveis no país, foram selecionados os 25 mais bem colocados de acordo com a nota na Plataforma Sucupira, da CAPES, sendo 18 vinculados as instituições superiores de ensino públicas e 7 em instituições privadas. Destaca-se que 14 programas eram da região Sudeste, 9 da região Sul, 1 do Nordeste e 1 da região Centro-Oeste (Brasil, 2017).

As teses e dissertações avaliadas foram produzidas no período de 1980 a 2016. Entretanto, observou-se que nem todos os programas que fizeram parte da pesquisa estavam em funcionamento desde a década de 1980. Ressalta-se que a coleta de dados foi efetuada entre os meses de outubro de 2016 e janeiro de 2017.

Para análise do estudo, a amostra foi composta por 171 trabalhos (125 dissertações e 46 teses), os quais foram selecionados no primeiro momento a partir da busca *online* utilizando o termo “educação física escolar” em seu título, resumo ou palavras-chave. No segundo momento, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: 1) estarem disponibilizados de forma completa, contendo título, nome do autor, ano e resumo; 2) terem como foco do estudo a Educação Física escolar.

Foi feita uma categorização dos trabalhos tendo como referência a pesquisa realizada por Bracht *et al.* (2011), assim as produções foram denominadas e caracterizadas da seguinte forma: 1) Fundamentação: relacionada com os aspectos fundantes da Educação Física escolar, contendo estudos que problematizam as bases teóricas; 2) Intervenção: engloba os trabalhos que tratam da ação pedagógica em sua essência, dos elementos que antecedem a prática até os estudos que abordam a prática pedagógica concreta; 3) Diagnósticos/Descrições: estão inseridas nesta categoria as pesquisas que relatam o cotidiano da Educação Física escolar e suas peculiaridades, caracterizam-se aqui as pesquisas empíricas e os relatos de experiência.

Para a análise dos dados foi utilizada a estatística descritiva (frequência absoluta e relativa) e a estatística inferencial. Para verificar as associações entre as distintas variáveis do estudo foi utilizado o teste Qui-quadrado, sendo que em todas as análises adotou-se o nível de significância de 95% ($p \leq 0,05$).

Análise e discussão dos resultados

Os resultados evidenciaram que a maioria das investigações era: publicada entre 2010 e 2016 (56,7%); vinculada a instituições públicas federais (46,2%); produzida na região sudeste (60,8%); dissertações (73,1%); classificada como descritivas/diagnóstico (69,0%) (Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição de frequência das variáveis do estudo

Variáveis	Categorias	n (%)
Período	1980-2009	74 (43,3)
	2010-2016	97 (56,7)
Tipo de Instituição	Privada	36 (21,1)
	Pública Estadual	56 (32,7)
	Pública Federal	79 (46,2)
Região	Sudeste	104 (60,8)
	Sul	49 (28,7)
	Nordeste/Centro-Oeste	18 (10,5)
Tipo de produção	Teses	46 (26,9)
	Dissertações	125 (73,1)
Classificação dos trabalhos	Intervenção	34 (19,9)
	Descrição/Diagnóstico	118 (69,0)
	Fundamentação	19 (11,1)

Fonte: Elaborada pelos autores.

O maior volume de produções de dissertações quando comparado a de teses pode ser justificado pelo próprio processo de formação que envolve a pós-graduação, no qual os cursos de

mestrado compreendem o período de dois anos em contrapartida aos quatro anos do doutorado, bem como, o número de vagas ofertadas para cada um dos níveis formativos. É importante destacar que os programas são criados, inicialmente ofertando somente mestrado, para depois ampliar para o doutorado.

Entretanto, destaca-se que os seis últimos anos avaliados, período de 2010 a 2016, apresentou maior número de trabalhos. Entende-se que o aumento da publicação de teses e dissertações na área da Educação Física escolar nos programas de pós-graduação em educação neste período pode estar relacionado com a efetivação do IV Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) que vigorou entre os anos de 2005 e 2010, o qual teve como objetivo principal avançar o Sistema Nacional de Pós-Graduação no país, bem como, subsidiar a construção e implementação de políticas públicas voltadas para a educação, ciência e tecnologia (Brasil, 2004; 2010).

Além disso, outro aspecto que pode ter influenciado esse aumento é a entrada e/ou migração de professores da área de Educação Física para estes programas. Neste sentido, Kunz (2012) afirma que pesquisadores das áreas sociocultural e pedagógica da Educação Física, com reconhecimento nacional, migraram para outros programas de Pós-graduação como os da Educação, devido a elevação da avaliação para as produções científicas na área.

Vale destacar que no âmbito da Educação Física, existe o enfraquecimento da área sociocultural e pedagógica, especialmente no interior dos programas de pós-graduação, tendo relação direta com a manutenção da produção exigida. Isto, muitas vezes, é entendido como uma adoção de critérios inadequados para avaliar os pesquisadores nas linhas pedagógicas e sociocultural (Rosa e Leta, 2011). Desta forma, se enfraquece a área sociocultural e pedagógica e, fragmenta a Educação Física (Rigo *et al.*, 2011).

Também, Manoel e Carvalho (2011) ressaltam no seu estudo realizado a partir dos relatórios dos Programas de Pós-graduação da Capes no ano de 2009, que dentro dos projetos de pesquisa cadastrados na área da Educação Física, a subárea pedagógica tinha aproximadamente 10% do total do número de projetos. E, afirmam que o processo de exclusão gradual dos docentes das subáreas pedagógica e sociocultural é fruto de um sistema de avaliação da pós-graduação que não considera a diversidade e a singularidade da natureza dos objetos de investigação

Ao identificar o número de publicações com relação ao tipo de instituição, constatou-se que as instituições públicas federais, seguidas pelas instituições públicas estaduais apresentaram os maiores destaques. Nesse ponto é importante ressaltar que a expansão da pós-graduação no Brasil esteve ligada a iniciativa pública federal, sendo que nos anos de 1970, por iniciativa do governo militar foi instituído o Sistema Nacional de Pós-Graduação (Santos e Azevedo, 2009). De fato, as universidades públicas federais são impulsionadoras do avanço da pós-graduação em educação, embora que, recentemente, se destaca o papel das universidades públicas estaduais neste processo (Ramalho e Madeira, 2005).

O elevado número de produções das regiões sudeste e sul evidenciou o desequilíbrio geográfico da origem das pesquisas. Destaca-se que a produção de conhecimento em educação

no Brasil aumentou de forma expressiva nas últimas décadas, o que está relacionado à criação de Programas de Pós-graduação em Educação e revistas científicas. Porém, o aumento não é homogêneo nas distintas regiões do país e nem nas diferentes Instituições de Ensino Superior e Programas de Pós-Graduação em Educação, tendo uma concentração na região sudeste (Ramalho e Madeira, 2005; Meneghel *et al.*, 2007; Santos e Azevedo, 2009). Além disso, é importante ressaltar que os primeiros programas de pós-graduação em educação foram criados a partir de 1960 em instituições federais e estaduais nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Isso se explica pelo fato de serem cidades que representam importantes centros econômicos do país, o que habilita ter condições de promover o desenvolvimento em ensino e pesquisa em nível de pós-graduação (Meneghel *et al.*, 2007).

Na área da Educação Física também se observa a disparidade entre às macros regiões brasileiras, sendo que a produção do conhecimento nessa temática no Brasil está concentrada nas regiões Sudeste e Sul. Tal fato limita a abrangência da produção, pois as particularidades econômicas, sociais e culturais que afetam às escolas e a Educação Física são escassamente conhecidas nas regiões norte, nordeste e centro-oeste (Wiggers *et al.*, 2015).

Ao avaliar os tipos de produção, observou-se elevada proporção de trabalhos descritivos. Destaca-se que apenas 19,9% das produções estavam associadas a categoria Intervenção e 11,1% com categoria Fundamentação (Tabela 1).

Nesse sentido, o estudo de Pizani (2016) que categorizou teses e dissertações com temática Educação Física escolar produzidas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física encontrou maior produção de trabalhos na categoria Diagnósticos/Descrições (70,4%), seguidos de Intervenção (25,7%) e Fundamentação (3,9%). Embora a coleta de dados tenha sido realizada em Programas de Pós-Graduação de áreas distintas, as pesquisas mantiveram a característica de realizarem diagnósticos de contextos em contrapartida a pesquisas interventivas ou de fundamentação.

Estudos realizados com suporte empírico diferente, como periódicos da área da Educação Física evidenciam alguns resultados que vão ao encontro dos identificados no presente estudo. Neste caso, o trabalho de Wiggers *et al.* (2015) observou que a categoria Diagnósticos/Descrições teve um índice de 39,01%, seguida pela “Intervenção” com 34,82% e “Fundamentação” com 22,90%.

Por outro lado, o trabalho produzido por Bracht *et al.* (2011), constatou que a maioria dos trabalhos publicados em nove das principais revistas da área Educação Física no Brasil estava dentro da categoria “Fundamentação” (45,6%), seguida pela categoria Intervenção (34,8%), Diagnósticos/descriptivos (17,3%) e Outros (2,3%). Os autores atribuem a predominância da categoria fundamentação ao próprio debate interno ao campo acadêmico da Educação Física. Pois, as revistas analisadas surgiram em um momento no qual a Educação Física passava por uma crise de identidade, e se buscava que a Educação Física escolar fosse fundamentada a partir de questões pedagógicas para além das didáticas.

Ainda, no estudo de Silva Júnior (2016), o qual procurou artigos sobre o estágio supervisionado na licenciatura em Educação Física em periódicos nacionais, no período de 1996 a 2015, a categoria Intervenção foi a que teve maior incidência (51,3%), seguida pelas categorias Diagnósticos/Descrições (41%) e Fundamentação (7,7%). É importante ressaltar que a temática “estágio supervisionado” está relacionada a aspectos da prática pedagógica e à formação de professores, o que pode ter condicionado a maior presença de artigos na categoria intervenção.

Antunes *et al.* (2005) realizaram trabalho semelhante ao trabalho de Bracht *et al.* (2011), utilizando categorização diferente em periódicos nacionais e internacionais da área. As categorias que sobrepuseram foram: Processo Ensino-aprendizagem (45,2%), Caracterização (26,5%), seguidos de Finalidade (9,4%), Formação de professores (7,6%) e Epistemologia (4,0%).

Betti *et al.* (2011), ao utilizar a caracterização de Antunes *et al.* (2005), diagnosticaram em periódicos nacionais que os estudos de Caracterização foram os que mais apareceram, seguidos de Processo Ensino-Aprendizagem, Formação de Professores, Finalidade e Epistemologia. Desta maneira, entende-se que a preocupação destas pesquisas está focada mais no diagnóstico de contexto da Educação Física escolar do que nas questões interventivas, denotando o distanciamento da prática escolar do que é produzido nas instituições de ensino superior. Antunes *et al.* (2005) indagam acerca desta questão, afirmando que há um descompasso entre o que é produzido nas universidades e o que realmente acontece no campo escolar.

Outro estudo realizado por Dias e Correia (2013), no qual se avaliou a produção em revistas nacionais referente à temática da Educação Física no ensino médio no período de 2005 a 2010, foi verificado que a maioria dos trabalhos tinha como foco o Processo de Ensino-aprendizagem (25,8%) e temáticas Indefinidas (25,8%). Em seguida, se identificaram as categorias: Finalidade (22,6%), Caracterização (19,35%) e Epistemologia (6,5%).

De acordo com Manoel e Carvalho (2011), ainda existe na área da Educação Física um debate acerca da legitimidade acadêmico-científica e o reconhecimento como prática social. Desta maneira, pode-se inferir que no caso do presente estudo, ao situar-se na área da educação, a preocupação com a legitimidade acadêmico-científica não tenha sido tão recorrente e sim aspectos relacionados à prática social (temáticas que se enquadram na categoria Diagnósticos/descriptivos e Intervenção). Ainda, dentro da própria área da Educação Física brasileira houve mudanças importantes nos últimos anos que tem levado a esforços para a articulação das dimensões produção do conhecimento e intervenção. Para estes autores, a produção do conhecimento na área não precisa se nortear pela dicotomia teoria-prática (Dias e Correia, 2013; Fensterseifer, 2015).

Para Wiggers *et al.* (2015), existe uma tendência inversa entre as categorias Fundamentação e Intervenção. Pois, a primeira se retrai enquanto a segunda se desenvolve, embora o trabalho de Bracht *et al.* (2011) é o único encontrado que possui uma constatação contrária. Para explicar este fenômeno, os autores manifestaram que atualmente há uma busca de equilíbrio entre os

enfoques da Educação Física escolar, o que pode ser uma resposta à diminuição de pesquisas no âmbito da didática que a área viveu em décadas anteriores. Mas, também pode significar o esgotamento de paradigma que tem norteado os estudos, o que demanda a introdução de novas abordagens teóricas (Betti *et al.*, 2011).

Contudo, destaca-se que Silva Júnior (2016) alerta para o fato de que as pesquisas categorizadas como Diagnósticos/Descrições em geral, por apenas descreverem uma situação, apresentam limitações metodológicas e fraqueza na fundamentação teórica de análise. Desta maneira, não é possível superar discursos superficiais e comuns do sistema educativo e da disciplina EF, conseqüentemente. Somado a isto, alguns autores afirmam que quando os estudos são de natureza descritiva, é possível que exista a utilização do espaço escolar para atender interesses de pesquisa dos investigadores, não havendo diálogo entre pesquisadores e professores (Antunes *et al.*, 2005; Dias e Correia, 2013).

No entanto, essa preocupação com o contexto da Educação Física escolar denota o interesse dos pesquisadores da área com a interferência que as variáveis sócio ambientais possuem no processo de ensino-aprendizagem, o que poderia explicar a alta presença de estudos dessa categoria (Antunes *et al.*, 2005). Diversos autores acreditam que seja necessário ter estudos pautados no processo de intervenção e fundamentação, já que práticas de ensino com escasso embasamento epistemológico podem ser limitadas e prejudicar os processos de ensino-aprendizagem (Dias e Correia, 2013; Silva Júnior, 2016).

Ao avaliar o tipo de trabalho conforme as categorias dos estudos, constatou-se associação significativa ($p=0,025$), sendo que as dissertações (72,8%) apresentaram maior índice de pesquisas diagnósticas que as teses (58,7%). De fato, o tempo destinado a realização dos cursos de mestrado é menor, o qual induz a realização de pesquisas diagnósticas, as quais favorecem estudos de natureza aplicada e de menor duração. Pois, no caso das teses se observa maior número de pesquisas caracterizadas como de fundamentação (21,7%) quando comparadas com as dissertações (7,2%) (Tabela 2).

Tabela 2. Tipos de estudos conforme tipos de trabalhos, instituições e período de publicação

Variáveis	Tipos de Estudos			p
	Intervenção n (%)	Diagnóstico/Descrições n (%)	Fundamentação n (%)	
Tipos de trabalhos				0,025
Tese	09 (19,6)	27 (58,7)	10 (21,7)	
Dissertação	25 (20,0)	91 (72,8)	09 (7,2)	
	Tipo de Instituição			0,103
Privada	03 (8,3)	28 (77,8)	05 (13,9)	
Estadual	14 (25,0)	33 (58,9)	09 (16,1)	
Federal	34 (19,9)	57 (72,2)	05 (6,3)	
Período				0,095
1980 até 2009	11 (14,9)	51 (68,9)	12 (16,2)	
2010 até 2016	23 (23,7)	67 (69,1)	07 (7,2)	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Destaca-se que ao comparar o período de publicação das produções com as regiões brasileira foi identificada diferença significativa ($p=0,026$), sendo que a maioria da produção científica da região sul estava concentrada entre os anos de 2010 e 2016 (71,4%), enquanto que a maioria da produção das regiões nordeste e centro-oeste foi produzida até 2009 (61,1%) (Tabela 3).

Tabela 3. Períodos da produção de trabalhos conforme regiões geográficas, tipos de trabalhos e categoria administrativa das instituições

Variáveis	Período		p
	Até 2009 n (%)	2010 a 2016 n (%)	
Regiões geográficas			0,026
Sul	14 (28,6)	35 (71,4)	
Sudeste	49 (47,1)	55 (52,9)	
Nordeste/Centro-Oeste	11(61,1)	07 (38,9)	
Trabalhos			0,703
Tese	21 (45,7)	25 (54,3)	
Dissertação	53 (42,4)	72 (57,6)	
Categoria Administrativa da Instituição			0,204
Privada	12 (33,3)	24 (66,7)	
Estadual	29 (51,8)	27 (48,2)	
Federal	33 (41,8)	46 (58,2)	

Fonte: Elaborada pelos autores.

O fato de que os programas localizados nas regiões centro-oeste e nordeste apresentaram maior quantidade de produções até 2009 pode estar relacionada à expansão da pós-graduação em educação que ocorreu no final de 1980 e início da década de 1990 (Meneghel *et al.*, 2007). Por outro lado, o aumento da produção na região sul no período de 2010 a 2016 pode estar associado ao fato já indicado sobre a pós-graduação em educação se tornar uma opção para os estudos de pesquisadores da área da Educação Física no âmbito das ciências humanas (Manoel e Carvalho, 2007; Kunz, 2012).

Considerações Finais

Ao considerar os resultados deste estudo, conclui-se que a produção de conhecimento em Educação Física escolar nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação apresentou crescimento nos últimos anos. Tal fato pode ser relacionado à migração e/ou entrada de docentes das áreas pedagógicas e socioculturais da Educação Física para programas de pós-graduação em educação. Assim como, à consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil.

No que se refere ao tipo de Instituição de Ensino Superior constatou-se que o maior percentual de produção se concentrava nas instituições públicas, o que demarca a importância que as políticas públicas possuem para a expansão do sistema. Porém, se observou a desigualdade entre as regiões do país, onde a região sudeste apresenta maior número de teses e dissertações publicadas frente às demais regiões.

A disparidade entre as regiões frente a produção acadêmica também pode ser fruto ao desenvolvimento do sistema econômico. Pois, com o passar do tempo, houve elevado crescimento do número de trabalhos publicados na região sul do Brasil, enquanto nas regiões centro-oeste e nordeste não acompanhou o aumento na produção de teses e dissertações sobre Educação Física escolar.

Em relação aos tipos de estudos pode-se avaliar que a área da pós-graduação em educação apresenta maior número de publicações de trabalhos com o interesse de diagnosticar as questões relacionadas ao cotidiano escolar. Tal fato pode relacionar-se ao amadurecimento da própria área da Educação Física escolar, que entende que a produção do conhecimento não pode ser alheia do que acontece dentro da escola.

Por fim, o estudo buscou contribuir com a reflexão sobre o que está sendo produzido na área da Educação Física escolar. E assim, aprimorar e instigar novos estudos na área que colaborem com o conhecimento e prática da Educação Física escolar.

Referências

Antunes, F. ; L. Dantas; S. Bigotti; J. Tokuyochi; G. Tani; F. Brasil; M. André (2005). Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999-2003. *Motriz*, 11(3), 179-184. <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/11ELPa.pdf>

- Betti, M.; O. L. Ferraz; L. Dantas (2011). Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, 25(Esp.), 105-115. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092011000500011>
- Bracht, V.; B. de Almeida Faria; F. Q. de Almeida; F. Ferreira Ghidetti; I. M. Gomes; M. C. Rocha; Th. da Silva Machado; U. Ribeiro Almeida; C. E. Aguiar Moraes (2011). A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. *Movimento*, 17(2), 11-34. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.19280>
- Bracht, V.; B. de Almeida Faria; C. E. Aguiar Moraes; E. Souza Fernandez; F. Q. de Almeida; F. Ferreira Ghidetti; I. M. Gomes; M. C. Rocha; Th. da Silva Machado; U. Ribeiro Almeida; V. M. Penha (2012). A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. *Movimento*, 18(2), 11-37. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.30158>
- Brasil (2004). *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005/2010*. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf
- Brasil (2010). *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011/2020*. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>
- Brasil (2017). *Plataforma Sucupira*. Brasil: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativos.jsf?areaAvaliacao=38&areaConhecimento=7080000>
- Da Silva, Sh. G.; G. Minatto; D. Fares; S. G. dos Santos (2011), Caracterização da pesquisa (Tipos de pesquisa). *Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à Educação Física*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 67-73.
- Dias, D. I.; W. R. Correia (2013). A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, 27(2), 277-287. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092013000200011>
- Felix dos Santos, A. L.; J. M. Azevedo Lins (2009), A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico, em *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 534-550. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000300010>
- Fensterseifer, P. E. (2015). Produção do conhecimento em Educação Física: algumas reflexões a partir do Brasil. *Educación Física y Ciencia*, 17(2), 1-7.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Kokobun, E. (2003). Pós-Graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. *Rev Bras Ciênc Esporte*, 24(2), 9-26. <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/356/310>

- Kunz, Elenor (2012). Pós-graduação em Educação Física no Brasil: O fenômeno da hiperprodutividade e formação cultural. *Kinesis*, 30(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.5902/010283085717>
- Manoel, E. de J.; Y. M. de Carvalho (2011). Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. *Educ. Pesqui*, 37(2), 389-406. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200012>
- Meneghel, S. M.; F. Robl; J. Wassem (2007). Desafios da produção de conhecimento em educação – perspectivas institucionais e de programas de pós-graduação. *30ª Reunião Anual Da ANPED. GTT 11- Política da Educação Superior*. <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-3572-int.pdf>
- Molina-Neto, V.; M. C. Günther Camargo; F. Bossle; E. Wittizorecki Schultz; R. M. Molina Kreuzburg (2006). Reflexões sobre a produção do conhecimento em educação física e ciências do esporte. *Rev Bras Ciênc Esporte*, 28(1), 145-165. <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/44/52>
- Pereira da Silva Júnior, A. (2016). *Configurações e relações estabelecidas no Estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física*. [Tese de Doutorado]. Maringá: Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física Universidade Estadual de Londrina – Universidade Estadual de Maringá. <http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000225220>
- Pizani, J. (2016), Educação física e a educação integral e de tempo integral no Brasil. [Tese de Doutorado]. Maringá: Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física Universidade Estadual de Londrina – Universidade Estadual de Maringá. <http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000224210>
- Ramalho, B. L.; V. de P. Madeira Carvalho (2005). A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas, *Revista Brasileira de Educação*, (30), 70-81. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300006>
- Rigo, L. C.; G. Ribeiro; P. Hallal (2011). Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. *Rev Bras Ativ Fís Saúde*, 16(4), 339-345. <http://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/631>
- Rodacki, A. L. F. (2017). As Universidades Brasileiras e os 40 anos da Pós-graduação da EEFEE-USP. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, (31), 51-54. <https://doi.org/10.11606/1807-55092017000nesp051>
- Rosa, S.; J. Leta (2011). Tendências atuais da pesquisa brasileira em educação física parte 2: A heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação, em *Rev Bras Educ Fís Esporte*, 25(1), 7-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092011000100002>
- Wiggers, I. D.; N. S. Reis; L. R. Teixeira e Silva; M. Mello Lima; T. Freitas da Costa; Th. P. Rodrigues de Moura; M. J. Farias Abrantes (2015), Um raio-x da produção do conhecimento sobre educação física escolar: análise de periódicos de 2006 a 2012. *Movimento*, 21(3), 831-845. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.50517>