



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SAMARA MOURA BARRETO DE ABREU

**A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA EXPERIÊNCIA (AUTO)FORMADORA**

FORTALEZA - CEARÁ

2015

SAMARA MOURA BARRETO DE ABREU

A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA EXPERIÊNCIA (AUTO)FORMADORA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre. Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Nóbrega-Therrien

FORTALEZA - CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Abreu, Samara Moura Barreto de.

A formação para a pesquisa de licenciandos em educação física: uma experiência (auto)formadora [recurso eletrônico] / Samara Moura Barreto de Abreu. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 172 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Formação de Professores.

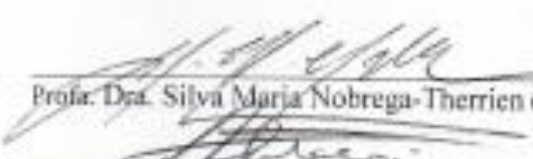
Orientação: Prof.^a Ph.D. Silvia Maria Nóbrega-Therrien.

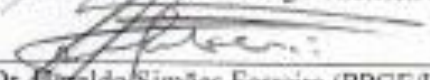
1. Formação para a pesquisa em Educação Física. 2. Experiência Formadora. 3. Narrativas Autobiográficas. 4. Educação Física e reflexividade crítica. . 5. Autoformação.. I. Título.

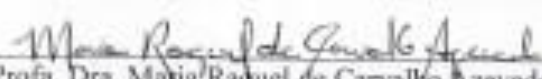


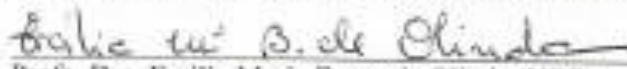
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos quatro dias do mês de dezembro de dois mil e quinze, **SAMARA MOURA BARRETO DE ABREU** aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada "**A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA (AUTO) FORMADORA**". A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Silva Maria Nobrega-Therrien (Presidente – PPGE/UECE), Dr. Heraldo Simões Ferreira (PPGE/UECE), Dra. Maria Raquel de Carvalho Azevedo (UECE) e Dra. Ercília Maria Braga de Olinda (UFC). A defesa ocorreu das 14:00 às 16:15, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar aprovada a mestranda **Samara Moura Barreto de Abreu**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 10,00. Eu, **Silvia Maria Nobrega-Therrien**, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.


Prof. Dra. Silva Maria Nobrega-Therrien (Presidente – PPGE/UECE)


Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira (PPGE/UECE)


Prof. Dra. Maria Raquel de Carvalho Azevedo (UECE)


Prof. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda (UFC)



À minha Mãe Fátima Moura (*in memoriam*)
pelo despertar do florescer humano
como professora e pelo espelhamento de
uma amorosidade existencial numa
dimensão pessoal e profissional que
habita a razão do meu ser, fazer e amar.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua onipotência e onipresença. Pela intercessão sobre os momentos de escuridão epistemológica, indo além daquilo que meus olhos pudessem ver e meu corpo pudesse ir.

Ao meu esposo Glauber Abreu, por ser Vida e me dar Vida... Que eleva cotidianamente a minha reflexividade sobre o ser docente na divergência de pensamentos. E também evidencia e valoriza meus desejos pessoais e profissionais com doces abraços. A quem me diz que meu corpo também é biológico.

A Família Moura. Pela motivação e razão da minha existência. As minhas tias-mãe Socorro Moura e Clébia Moura pela inspiração e afetuosidade nos momentos híbridos da Vida, as felicidades e também os desalentos. A minha irmã Sabrina Moura pela simetria invertida de uma trajetória de vida tão cheia de sorrisos e aprendizagens, entre elas “[...] que viver é muito mais que uma aventura. [...] que vencer é pra quem sonha e quem procura”. Por também fazer eu perceber a vida em movimento por frames artísticos. Ao meu primo-irmão Igor Moura pela materialidade do apreender a cuidar e a amar infinitamente, pela sua natureza humana revestida de simplicidade.

A Família Abreu pela sabedoria de viver em família, pelo acolhimento e amor diário.

A Família Los Primos, pela ludicidade, experiências gastronômicas, largos sorrisos dos finais de semana nos momentos de refúgios literários. Pelo mundo cor de rosa e de castelos que alegram os meus dias na presença de Júlia, Laís, Maria Eduarda e Alícia.

A Professora e Orientadora Silvia Nóbrega-Therrien pelo despertar de um processo de autonomização e reflexividade na trajetória do ser pesquisadora. Pela coexistência de diversos tipos de saberes: disciplinares, curriculares que despertam aprendizagens.

Ao professor Heraldo Simões pelo sentido de apreender a reflexão sobre a prática em sínteses monossilábicas.

Aos professores do PPGE UECE, pelo ato de semear e elevar o pensamento sobre a formação de professores numa tônica crítica-reflexiva.

Aos membros da banca, pelo alargamento de olhares e também de (in)certezas.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE Campus Canindé pela relação dialogal e partilha de saberes plurais na formação e

desenvolvimento profissional docente. A Thaidys Lima, Nilson Vieira, Raquel Felipe, Francelino Alves, Andreyson Calixto, Basílio Fachine, Daniel Pinto pela exercitação do saber ser e saber fazer com dignidade e respeito mútuo. Aos demais professores do IFCE campus Canindé pela possibilidade de apreender saberes sobre a multireferencialidade, em especial Luciana Mendonça e Ana Cláudia. Ao Alyson Bonnetti pela acreditação e co-responsabilização na materialidade tecnológica do Curso Con-vivências. Ao grupo “Cannis” pelo incentivo e motivação.

Aos meus tantos e eternos discentes, da trajetória retrospectiva na Educação Básica e na prospectiva na Educação Superior pela acreditação de uma educação transformadora a partir do processo de humanização e amorosidade. Aos aretês, sujeito-atores dessa pesquisa pela experiência de (auto)formação vivida, pelas relações intersubjetivas permitidas na arte do encontro.

Aos amigos da turma de 2014 do PPGE UECE. Ao quarteto fantástico da Educação Física do PPGE-2014 pela transformação do pensamento epistemológico da Educação Física nesse cenário formativo, assim como pela boniteza de laços fraternais. A Márcia de Paula pela relação simbiótica em cada ato produzido. A Mabelle Mota pela definição do ser eficiente e de infinita bondade. A Aline Torres pelo exemplo de olhar focalizado e responsabilização.

Aos amigos pela fé, por serem anjos terrestres na presença de Deus e o cultivo da fé.

Ao IFCE Campus Canindé por habitar e elevar as minhas práticas profissionais como professora de Educação Física.

Aos grupos de pesquisa *Educação, História e Saúde Coletiva (UECE)* e *Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE)* e ao *Grupo de Estudos em Educação Física Escolar (GEEFE/UECE)* pela aprendizagem colaborativa sobre aprender a pesquisar.

Por todos os cenários de formação e profissionalização já habitados, pela constituição de saberes e práticas sobre a ensinagem.

“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho convida a pensar sobre a formação para a pesquisa em Educação Física (EF) numa relação dialética de saberes e subjetividades. Ao deparar-se com a situação-limite relativa à formação para a pesquisa, a qual se encontrava espelhada na dificuldade de tessitura do TCC no Curso de Licenciatura em Educação Física (CLEF) em todo o Brasil, notadamente no IFCE de Canindé, toma-se como mote para delinear essa investigação a necessidade de buscar propositivas que (re) orientassem esta formação, na perspectiva de estreitar a relação pesquisa e ensino cuja trajetória produzisse uma experiência formadora. O objetivo geral foi analisar a experiência do curso Con-vivências como (auto)formadora para a pesquisa de licenciandos em EF. Nesse sentido, investe-se no método (auto)biográfico centrado em fontes das histórias de formação, no campo da pesquisa de abordagem qualitativa, na experiência de uma pesquisa-formação materializada pelo curso Con-vivências, constituído por seis licenciandos (aretês) do CLEF do IFCE Campus Canindé (sujeitos-atores) nessa investigação. Conforme apreensão e análise interpretativa do *corpus* elucida-se que entre os maiores dilemas dos aretês na tessitura do trabalho monográfico foram: o processo de delimitação do objeto de estudo no que tange a escolha do tema (35 conversações); a apreensão das normas da ABNT, no contexto da feitura das citações (29 conversações); a revisão de literatura pautando-se sobre a constituição da fundamentação teórica (15 conversações) e a definição do campo metodológico, em especial a caracterização da população e amostra (07 conversações). É importante enaltecer que todos os aretês concluíram seus TCC's no tempo esperado, com média de avaliação significativamente elevada (9,66). Amorosidades e dialogicidades foram imbuídas pela experiência no curso Con-vivências, na tessitura de histórias de formação, desveladas sobre o conhecimento de si e do outro na relação da 'ensinagem' para a pesquisa. Foi possível sentir que a aprendizagem sobre a formação para a pesquisa desvelada carrega em si o “dom de ser capaz e ser feliz” no constructo pedagógico de uma pesquisa-formação onde foi cultivada uma aprendizagem colaborativa. Diante dos dilemas formativos apresentados, na história de formação dos aretês, sobretudo focalizada na pesquisa, os sujeitos-atores estiveram Con-vivendo, empoderados do conhecimento epistemológico, técnico, afetivo e dialogal. (Res)significou-se o conceito de formação articulado ao ser pesquisador sob o

movimento de permanente reflexividade sobre o vivido e pela ideia de inacabamento humano, projetado pelo olhar retrospectivo e prospectivo. Assim, se foi ao encontro de uma racionalidade pedagógica substanciada pela intersubjetividade, dialogicidade e afetividade uma vez que se delineou um caminho de maior autonomia diante de uma prática reflexiva. Tais características despertadas no curso Con-vivências vão de encontro a uma experiência formadora uma vez que incute a apreensão de atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades articuladas conscientemente, elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação (JOSSO, 2004). Conforme a experiência vivida, reafirma-se que as narrativas autobiográficas possibilitam um melhor entendimento dos processos formativos pelos sujeitos, colocando-os em lugar de protagonista, exprimindo uma autonomização e responsabilização sobre suas aprendizagens.

Palavras-chave: Formação para a pesquisa em Educação Física. Experiência Formadora. Narrativas Autobiográficas. Educação Física e reflexividade crítica. Autoformação.

ABSTRACT

This work invites to think about training for research in Physical Education and a dialectical relationship of knowledge and subjectivities. When faced with the extreme situation on the training for the research, which was mirrored the difficulty of achievement of the final year project in the Course of Degree in Physical Education in Brazil, especially in IFCE of Caninde, is taken as a motto to outline this investigation the need to seek propositional that (re) to lead this training with a view to strengthen the relationship research and teaching whose trajectory produce a formative experience. The general objective was to analyze the experience of Con-course experiences as (self) forming for undergraduate research in Physical Education. In this sense, is invested in the method (auto) biographical focused on sources of training stories in the field of nuanced qualitative research in the interpretative paradigm, the experience of a research-training materialized by Con-experiences course consists of six undergraduate (arêtes) of the CLEF of IFCE Campus Caninde (subject-actors) in this investigation. As apprehension and interpretation of the corpus analysis elucidated that among the greatest dilemmas of arêtes in the achievement of the monograph were: the delimitation process of the subject matter regarding the choice of theme (35 talks); the catchment of ABNT rules in the context of making quote (29 talks); the literature review, always focusing on the creation of theoretical basis (15 talks) and the definition of the methodological field, especially to characterize the population and sample (07 talks). It is important to praise that all arêtes completed their TCCs at the expected time, with averaging satisfactory evaluation (9.66) and show as extent of this learning that two arêtes presented articles an events as products of their thesis. Loving and dialogicity were imbued by experience in the course Con-experiences, by formation histories, unveiled on knowledge of self and the other in respect of the 'teaching and learning' for research. It was also possible to feel that learning about training for research unveiled carries on it the "gift of being able and being happy" in the pedagogical construct of a research-training, where a collaborative learning was cultivated. Faced with the training dilemmas presented in the training history of arêtes mainly focused on the research, the subjects-actors were living together or "Co-living", empowered the epistemological knowledge, technical, affective and dialogic. It was also given a new meaning to concept of articulated training, being a researcher under the

continual movement of reflexivity about the living and the idea of human incompleteness, designed by retrospective and prospective look. So it went against a pedagogical rationale substantiated by intersubjectivity, dialog and affection since it outlined a path for greater autonomy in the face of a reflective practice. The features aroused in Con-vivências course are going against a formative experience as it instills the seizure of attitudes, behaviors, thoughts, know-how, feelings that characterize a subjectivity and consciously articulated identities, made between activity, tenderness, affection and ideation (JOSSO, 2004). As the lived experience, it is stated that the autobiographical narratives enable a better understanding of educational processes by the subjects by placing them in protagonist of place, expressing an autonomy and accountability for their learning.

Keywords: Training for research physical education. Trainer experience. Autobiographical narratives. Physical education and critical reflexivity. Self formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Percentual de grupos de pesquisa nos cursos de Educação Física, em geral (barras à direita) e com pós-graduação stricto-sensu (barras à esquerda) por macrorregião geográfica do Brasil (2011)	27
Figura 2 –	Grupo de Pesquisas Educação Física na região Nordeste/ Ano Censo 2014	28
Figura 3 –	Âncora Teórica-Metodológica apreendida por temática	40
Figura 4 –	Percurso trilhado na elaboração do estado da questão representado no contexto das dimensões do conteúdo assinaladas por Zabalza 1998	42
Figura 5 –	Organização do caminho percorrido sobre as temáticas inventariadas	44
Figura 6 –	Linha temporal das publicações no Portal de Periódicos Capes sobre a Formação de Professores	45
Figura 7 –	Linha temporal das publicações no Portal de Periódicos Capes sobre a Formação de Professores estreitado ao universo focalizado da Educação Física	46
Figura 8 –	Linha temporal das publicações no Portal de Periódicos Capes sobre “narrativas autobiográficas”	50
Figura 9 –	Territorialidade dos achados aproximados com o objeto da investigação no Periódico Capes	63
Figura 10 –	Territorialidade dos achados aproximados com o objeto da investigação na BDTD	66
Figura 11 –	Territorialidade dos achados aproximados com o objeto da investigação no VI CIPA	73
Figura 12 –	Delimitação da Amostra – Critérios de Inclusão/Exclusão	94
Figura 13 –	Apreensão do Corpus de Coleta de Dados da Dissertação	96
Figura 14 –	Perfil Biográfico Plural dos sujeitos-atores da nossa investigação	104
Figura 15 –	Dilemas em torno do saber-fazer na formação para a pesquisa, localizados sobre os elementos constituintes da pesquisa científica	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Relação das disciplinas obrigatórias de pesquisa com suas cargas horárias/semestres de oferta no ano de 2007 no Curso de Educação Física da UECE	26
Quadro 2 –	Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação formação de professores AND educação física no periódico CAPES	47
Quadro 3 –	Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação formação de professores AND educação física no periódico CAPES	48
Quadro 4 –	Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação professor pesquisador AND educação física no periódico CAPES	49
Quadro 5 –	Caracterização do trabalho com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação professor-pesquisador AND educação física no periódico CAPES	49
Quadro 6 –	Categorização dos trabalhos na matriz proposta por Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) na combinação narrativas autobiográficas AND formação no periódico CAPES	52
Quadro 7 –	Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação narrativas autobiográficas AND formação no periódico CAPES estreitada a matriz de Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014)	53
Quadro 8 –	Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação narrativas autobiográficas AND formação no periódico CAPES estreitada a matriz de Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014).....	53
Quadro 9 –	Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação professor-pesquisador AND educação física na BDTD	54

Quadro 10 –	Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação professor-pesquisador AND educação física na BDTD	55
Quadro 11 –	Categorização dos trabalhos na matriz proposta por Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) na combinação narrativas autobiográficas AND formação na BDTD	56
Quadro 12 –	Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação narrativas autobiográficas AND formação na BDTD estreitada a matriz de Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014)	57
Quadro 13 –	Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação narrativas autobiográficas AND formação na BDTD	57
Quadro 14 –	Trabalhos publicados no VI CIPA (2014) no campo da Educação Física	60
Quadro 15 –	Tematização dos trabalhos de Educação Física publicados no VI CIPA na matriz proposta por Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014)	61
Quadro 16 –	Trabalhos de Educação Física publicados no VI CIPA com aproximação ao nosso objeto de investigação estreitado a matriz de Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) ...	61
Quadro 17 –	Caracterização dos trabalhos de Educação Física com aproximação ao nosso objeto de investigação publicados no VI CIPA	62
Quadro 18 –	Ementa Curso Con-vivência na Formação Inicial para a Pesquisa – ciclo 1	99
Quadro 19 –	Ementa Curso Con-vivência na Formação Inicial para a Pesquisa – ciclo 2	100
Quadro 20 –	Agenda do Curso – Ciclo 01	101
Quadro 21 –	Agenda do Curso – Ciclo 02	101
Quadro 22 –	Perfil Biográfico Singular dos sujeitos-atores da nossa investigação.....	103
Quadro 23 –	Dilema – Delimitação do Objeto de Estudo	111
Quadro 24 –	Dilema – Normas Institucionais	115

Quadro 25 –	Dilema – Elementos Pré-Textuais	116
Quadro 26 –	Dilema – Normas Técnicas da ABNT	118
Quadro 27 –	Dilema – Elemento Textual	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
BIOGRAPH	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica
CLEF	Curso de Licenciatura em Educação Física
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CPB	Confederação de Professores do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desporto
EQ	Estado da Questão
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
GEF	Grupos de pesquisa Educação Física
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IPB	Instituições Públicas
IPR	Instituições Privadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEF	Licenciatura em Educação Física
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPGEF	Programa de Pós Graduação em Educação Física
PROVIC	Programa Voluntário de Iniciação Científica
RMSFC	Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	O ATO DE PESQUISAR COMO ITINERÁRIO FORMATIVO: O PRIMEIRO RABISCO	21
1.2	O SER E O LUGAR DA PROFESSORA-PESQUISADORA EM FORMAÇÃO E A RELAÇÃO COM O SEU OBJETO DE ESTUDO: OS PRIMEIROS RAIOS DE MULHER	22
1.3	A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: A CASA, A MONTANHA, DUAS NUVENS NO CÉU	37
2	O ESTADO DA QUESTÃO: E O SOL A SORRIR NO PAPEL	41
2.1	MAPEAMENTO DOS ESTUDOS NAS FONTES ESCOLHIDAS: PERIÓDICOS CAPES, BDTD E VI CIPA	44
2.1.1	Mapeamento dos Estudos no Periódico CAPES	45
2.1.2	Mapeamento dos Estudos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	54
2.1.3	Mapeamento dos Estudos no VI Congresso de Pesquisa Autobiográfica	59
2.2	ANÁLISE DOS ACHADOS ESTREITADOS AO NOSSO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	63
2.3	CONTRIBUIÇÕES DOS ACHADOS PARA O NOSSO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	76
3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A VIDA SEGUE SEMPRE EM FRENTE	80
3.1	CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR	80
3.2	O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO E FORMAÇÃO DOCENTE: ELEMENTOS CONSTITUINTES DO PENSAMENTO EPISTEMOLÓGICO CRÍTICO	87
4	O CAMINHO METODOLÓGICO: SEUS PROBLEMAS AJUDAR A RESOLVER	92
4.1	O CURSO CON-VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA	97

4.2	PERFIL BIOGRÁFICO DOS SUJEITOS-ATORES	102
5	OS DILEMAS DA FORMAÇÃO PARA A PESQUISA NA TESSITURA DO TRABALHO MONOGRÁFICO. SE SEU PRANTO MOLHAR MEU PAPEL	109
6	AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO DISPOSITIVO NA (AUTO) FORMAÇÃO PARA A PESQUISA. SEREI DE VOCÊ CONFIDENTE FIEL	125
7	NOTAS EPISTOLARES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA. NÃO ME DEIXE NUM CANTO QUALQUER	129
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICES	144
	APÊNDICE A – LISTA DE TRABALHOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PUBLICADO NO VI CIPA (2014)	145
	APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO DOS ACHADOS APROXIMADOS AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NO PERIÓDICO CAPES	147
	APÊNDICE C – CARACTERIZAÇÃO DOS ACHADOS APROXIMADOS AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NA BDTD	148
	APÊNDICE D – CARACTERIZAÇÃO DOS ACHADOS APROXIMADOS AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NO VI CIPA	157
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	158
	APÊNDICE F – TERMO DE CESSÃO	159
	APÊNDICE G – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DISCENTE CURSO CON-VIVÊNCIAS	160
	APÊNDICE H – FOTOS DO CURSO CONVIVÊNCIAS	162
	ANEXO A – APROVAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE EXTENSÃO CON-VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA PELO DEPARTAMENTO DE ENSINO DO IFCE- CAMPUS CANINDÉ	168
	ANEXO B – APROVAÇÃO DA EMENTA DO CURSO DE EXTENSÃO CON-VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA PEL COORDENAÇÃO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO CAMPUS CANINDÉ	169
	ANEXO C – PAGINA INICIAL DO CURSO DE EXTENSÃO CON-	

VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA NO MOODLE IFCE – CICLO 01 E CICLO 02	170
ANEXO D –. COMUNICAÇÃO AO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) DO IFCE DA REALIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO TÉCNICO-TECNOLOGICO AO CURSO DE EXTENSÃO CON-VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA	171
ANEXO E – APROVAÇÃO DO CADASTRO DO CURSO DE EXTENSÃO CON-VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA NO SISTEMA DE GERENCIADOR DA PRO-REITORIA DE EXTENSÃO DO IFCE (SIXPROEXT)	172

1 INTRODUÇÃO

1.1 O ATO DE PESQUISAR COMO ITINERÁRIO FORMATIVO: O *PRIMEIRO RABISCO...*

Sou eu que vou seguir você do primeiro rabisco até o be-a-bá. Em todos os desenhos coloridos vou estar. A casa, a montanha, duas nuvens no céu. E um sol a sorrir no papel [...] Toquinho.

Ao solfejar a letra de uma bela canção “O Caderno¹” do compositor Toquinho faço uma analogia com o caminho do pesquisador diante do itinerário formativo que desenvolve o ato de pesquisar. Aos poucos, alguns processos reflexivos sobre este ato vão coexistindo aos versos da música citada há pouco. Ao ouvir “*Sou eu que vou seguir você do primeiro rabisco até o bê-a-bá*” alguns pensamentos sobrevêm: O que acontece entre o primeiro rabisco até o bê-a-bá no itinerário/tessitura de uma pesquisa? Quem segue o pesquisador no ato da pesquisa nesse percurso? Em que medida isso é um acontecer como processo coletivo ou solitário?

Depois, o verso “*Quando surgirem seus primeiros raios de mulher*” me convida a pensar: como ao desenvolver-se nesse processo do ato de pesquisar o pesquisador também se forma? Como o pesquisador vai se desenvolvendo e se formando? Em seguida, o restante da melodia assinala “*A casa, a montanha, uma nuvem no céu. E o sol a sorrir no papel*” me coloca diante de um desenho primário que se finda com um sorriso, o que projeta uma ideia de composição harmoniosa. Nesse momento, me questiono como vai se desenhando o percurso teórico-metodológico numa pesquisa? Que elementos compõem este desenho para que venha a se tornar uma composição melodiosa? E ainda me questiono - como se dá a construção do conhecimento científico? Então escuto “*seus problemas ajudar a resolver*”. Será que não estou sozinha nessa descoberta?

O trecho “*A vida se abrirá num feroz carrossel. E você vai rasgar meu papel*” que continuo a utilizar analogicamente na tessitura do meu objeto me convida ao despertar sobre o olhar para a natureza subjetiva que envolve a relação entre pesquisa e pesquisador e aí novos questionamentos surgem: Que subjetividades (sentimentos, emoções, medos, diálogos) permeiam a relação entre

¹ Música pode ser encontrada no CD: Toquinho e suas músicas preferidas(1996). Toquinho. A música corresponde a Faixa 11 do Disco 1.

pesquisa e pesquisador? Alguns sentimentos e emoções aclararam com o verso “*Se seu pranto molhar meu papel*”, de forma a identificar um contexto de desalento, identifico um momento de conflitos, angústia e incerteza no caminho de composição da investigação. Mas, ao encontrar voz/eco em “*Só peço, a você um favor se puder, não me esqueça num canto qualquer*” encontro um espaço de intimidade, cuidado e amorosidade implicado a uma ideia de cumplicidade entre o pesquisador e a pesquisa.

O silêncio é ocupado pelo final da música. De repente, ao me perceber buscando respostas para o itinerário formativo de um pesquisador iniciante me vi diante de um objeto de investigação, que, ao mesmo tempo, reflete a minha trajetória formativa e a minha prática profissional como professora² e como pesquisadora³ em formação no campo da Educação Física inserida em um curso de mestrado⁴. Um espelhamento entre o objeto e o sujeito da investigação. Uma contemplação nem sempre transparente no itinerário de uma pesquisa. Mas que aqui, nesse tempo e lugar precisa ser identificado. A música acompanhará todo o desvelamento da relação sujeito-objeto.

1.2 O SER E O LUGAR DA PROFESSORA-PESQUISADORA EM FORMAÇÃO E A RELAÇÃO COM O SEU OBJETO DE ESTUDO: OS PRIMEIROS RAIOS DE MULHER...

“Quando surgirem os primeiros raios de mulher”. Eis que narro fragmentos da minha história de vida entrelaçados na constituição do ser e do lugar da professora-pesquisadora em formação e da sua relação com o objeto de estudo. Duas histórias distintas, em tempos e espaços diferentes. O passado e o presente no conhecimento de si.

A primeira história até já foi contada em partes⁵, revela um trecho da minha biografia enquanto menina em idade escolar, filha de professora, momento em que se abriram janelas para o florescer na docência e para reflexão de algumas bases teóricas que hoje fundamentam o exercício da minha profissão. Fomento que

² Atualmente (2015) professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) atuando no Curso de Licenciatura em Educação Física.

³ Pesquisadora inserida no grupo de pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

⁴ Curso de Mestrado em Educação – PPGE UECE com área de concentração Formação de Professores.

⁵ Texto extraído do discurso feito como professora homenageada na colação de grau da turma 2013.1 do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE Campus Canindé.

essa história é jovem, mas evidencia uma trajetória delineada cuja descrição se pauta em dois elementos: um cenário e uma pessoa.

Iniciando com o cenário. Toda a minha infância eu vivi num ‘Universo Cor de Rosa’. É possível se questionar: como deve ser esse universo? De cor Rosa? Esse universo era um espaço educativo – minha escola. Era também um espaço familiar – uma vez que minha família trabalhava nele, pois em sua maioria eram professores. Além de ser um espaço domiciliar – minha casa. Era difícil reconhecer os limites espaciais e temporais entre minha casa e minha escola. Em relação aos limites espaciais, eles eram fundidos/conjugados. A extensão da escola era minha casa e a extensão da minha casa era a escola. Também era difícil compreender a dimensão temporal. Em qual momento eu estava em minha casa e em qual momento eu estava em minha escola. Onde eu passava maior tempo?

Em relação à cor Rosa, surge muitas inquietações: Por que Rosa? A farda era Rosa? A escola era só para mulheres? Ensinavam apenas professoras? Ressalto que estou falando de um tempo contemporâneo (entre as décadas finais do século XX e início do século XXI). A farda não era Rosa, a escola não era apenas para mulheres e não ensinavam apenas professoras. Existem diversas contemplações para a cor Rosa. A cor Rosa contemplava a ambientação interior (paredes) e a exterior (muros). No início era até difícil brincar de ‘elefante colorido’⁶! Mas depois achávamos interessante, pois a brincadeira ficava desafiadora. Para além do sentido da ambiência, a cor Rosa foi idealizada para representar o sentido estético do constructo pedagógico. A cor Rosa representava beleza, pureza e ternura tecida no âmbito da relação ensinar e aprender. Diante disso, uma aprendizagem de que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996, p. 160)”. Nesse universo eu fui aprendendo que a forma que olhamos a nossa profissão é que reflete sua estética e consequentemente transforma os diversos cenários educativos. Nem vamos falar dos conteúdos.

Chamo atenção agora para uma pessoa. Minha mãe que era professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais). No início eu percebia sua profissão como espaço de disputa. Como disputar com um universo bem maior? Formado por turmas de 30 alunos, três expedientes diários. Eu me tornava pequena.

⁶ Elefante colorido é uma brincadeira infantil cujo objetivo é tocar em qualquer elemento (natural/artificial; espaço e/ou objeto) que contenha as cores definidas pelo facilitador.

Ser professor é muitas vezes não ter tempo. Muitas vezes eu adormecia e ela continuava a vida docente: produção textual, produção artística, produção numérica. Eu cheguei a expressar várias vezes: Não quero ser professora. Aos poucos eu passei a entender que a sua felicidade estava em comunhão com a sua profissão. Então fui compreendendo que *“o professor é a pessoa; e uma parte importante desta pessoa é o professor”* (JENNIFER NIAS, 1991 *apud* NÓVOA, 1992, p.25). Ela como professora foi me despertando para o meu florescer humano. E como não ser feliz diante desse florescimento? O florescer habita sonhos, fortalece os projetos de vida. Assim vai se construindo e fomentando a percepção que *“toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”* (ALVES, 2000, p 15). Decidi seguir essa vocação e ter esperança na e pela educação.

A segunda história permite perceber focando a lupa em direção ao lugar de professora-pesquisadora vem atravessando a minha história formativa e meu desenvolvimento profissional como professora de Educação Física, ora como aluna, ora como professora, cuja descrição a seguir situa historicamente e contextualiza este lugar percebido entre a trama da formação e a minha prática profissional. Aqui opto por ressaltar as vivências na pesquisa a fim de tornar evidente o espelhamento entre sujeito e objeto.

Historicamente, este lugar de iniciação que considero um itinerário formativo é ocupado durante a formação inicial (2003-2007) no Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual do Ceará (UECE) com a minha participação em um projeto de iniciação científica⁷ como bolsista do Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC/UECE), e com a elaboração da monografia⁸.

Saliento que a participação voluntária em um grupo de pesquisa na época (período entre 2005-2006) era um privilégio de poucos. Recordo que as primeiras publicações e participação em eventos científicos brotaram deste grupo cujo destaque assinalo a 57ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) no ano de 2005 em Fortaleza - CE, minha cidade natal.

⁷ Projeto de Iniciação a Pesquisa intitulado - Educador Físico ou professor: discussões em torno da regulamentação do profissional de educação física no Ceará com orientação da profª Arianne Carvalho.

⁸ Monografia intitulada - Estágio em Educação Física: a teoria na prática- uma análise da vivência realizada pelos estagiários do Sesc –Fortaleza com orientação do prof. Heraldo Simões Ferreira.

A elaboração da monografia revelou-se como primeiro desafio, uma vez que a cotidianidade da pesquisa habitava prematuramente a formação inicial do professor, principalmente o da área da Educação Física, assim como a relação entre ensino e pesquisa era distanciada. Cada ato da pesquisa era uma aprendizagem desvelada, tanto na dimensão objetiva: o elo entre leitura e escrita; a escolha do tema, a busca das fontes bibliográficas, as normatizações, a apreensão dos métodos e técnicas de pesquisa, quanto na dimensão subjetiva: a gestão do tempo; a disciplina nos estudos; a intimidade entre objeto e pesquisador; a autonomia relativa do pesquisador; a variabilidade e desestabilidade dos sentimentos (medo, insegurança, ansiedade, motivação, confiança, coragem). Fundamentalmente, uma experiência significativa e ao mesmo tempo 'desafiante'.

Julgo importante fazer dois destaques sobre a realidade da formação para pesquisa encenada nesta temporalidade (2003-2007): o primeiro focalizado na conjuntura local e o segundo focalizado na conjuntura regional.

Inicialmente ressalto que nesse período, o curso de graduação em Educação Física na Universidade Estadual do Ceará-UECE estava em sua fase inicial, sendo criado nessa instituição no ano de 2000, conforme Resolução Nº 293-CONSU, de 26 de dezembro de 2000 (FERREIRA; QUEIROZ, 2010). Nos primeiros anos de existência, o curso vivenciava a fase de maturação do projeto político pedagógico, construção da sua identidade assim como da sua estrutura física cuja inexistência de espaços físicos para aulas práticas, laboratórios e como local de pesquisas, uma biblioteca com acervo ínfimo de publicações voltadas para a Educação Física. Além disso, também destaca-se a carência de professores nos anos iniciais do curso (FERREIRA; QUEIROZ, 2010).

Neste sentido, as atividades de pesquisa consolidadas no âmbito da formação inicial residiam nos 'muros' das disciplinas curriculares (Quadro1) que embora com significativa carga horária, ao ser comparada com outros cursos da área de saúde da UECE, ainda não potencializa o estreitamento do tripé ensino-pesquisa e extensão.

Quadro 1- Relação das disciplinas obrigatórias de pesquisa com suas cargas horárias/semestres de oferta no ano de 2007 no Curso de Educação Física da UECE. Fortaleza, Ceará, Brasil, 2014

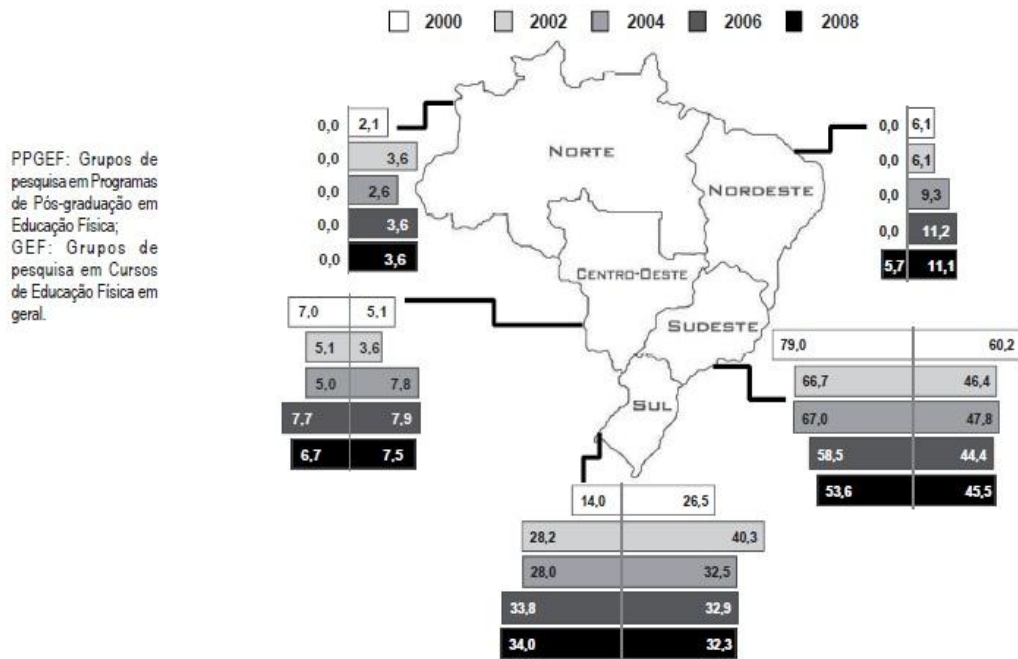
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Métodos e Técnicas de Pesquisa	4º	60H
Metodologia da pesquisa em Educação Física e Esportes	6º	60H
Monografia I	7º	60H
Monografia II	8º	60H
TOTAL		240H

Fonte: Adaptado de Nóbrega-Therrien; Feitosa, 2009.

Corroborando com esta asserção sobre a inserção da pesquisa na formação Inicial do Curso de Licenciatura em Educação Física da UECE, Nóbrega-Therrien et al (2009) apontam que não existia grupo de pesquisa formalizado no referido curso, no ano de 2007, mesmo havendo a intencionalidade nos objetivos curriculares em fomentar a pesquisa articulando o conhecimento científico através do tripé ensino, pesquisa e extensão para a formação de um professor crítico-reflexivo (UECE, 2000). Apenas no ano de 2007, acontece na UECE o primeiro evento científico liderado pelo Curso de Licenciatura em Educação Física, a Jornada Científica, com a apresentação de trabalhos acadêmicos (FERREIRA; QUEIROZ, 2010).

Em segundo destaque, apontar que a constituição de grupos de pesquisa em Educação Física (GEF) e programas de Pós-Graduação em Educação Física também se encontravam em desenvolvimento inicial no País, em especial na região Nordeste, conforme apontam Duca *et al.* (2011). Segundo os autores, nesta região, o surgimento de grupos de pesquisa em Educação Física vinculados a Programa de Pós Graduação em Educação Física (PPGEF) é datada do ano 2008, compondo apenas 5,7% da representação no território brasileiro. Em comparação com as outras regiões, se apresenta a região nordeste como penúltima na situação temporal e representatividade territorial na constituição de PPGEF no interstício de 2000-2008, conforme aponta a figura 1:

Figura 1 - Percentual de grupos de pesquisa nos cursos de Educação Física, em geral (barras à direita) e com pós graduação stricto-sensu(barras à esquerda) por macrorregião geográfica do Brasil (2011)



Fonte: DUCA et al, 2011

É possível dizer que em termos de Ceará e de Nordeste a pesquisa em Educação Física no contexto universitário se constituía embrionária aludindo a uma fragilidade na formação e qualificação docente nos primeiros anos do século XXI, estando associada a uma conjuntura macropolítica. No interstício de 2008 (GEF= 387) a 2014 (GEF=652), no entanto, temos o crescimento de 40,64% de grupos de pesquisa em Educação Física no território brasileiro, com a região nordeste contendo 108 GEF, estando 10 GEF no Estado do Ceará (CNPq, 2015) (Figura 2).

Figura 2 – Grupo de Pesquisas Educação Física na região Nordeste/ Ano Censo 2014 (Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/Lattes/CNPQ, out, 2015)



Fonte: Autoria própria.

Nessa perspectiva, com um olhar retrospectivo, a pesquisa esteve timidamente na minha formação inicial entrelaçada aos aspectos históricos tecidos, e, portanto, sua apreensão vem se dando em outros cenários que habitam a formação continuada, os quais comporão agora essa narrativa, ainda em reconhecimento do meu lugar de professora-pesquisadora em formação e em processo de desvelamento do objeto de estudo da minha dissertação. Antes disso, revisitar as palavras de Freire (1995) para compreender o sujeito como agente de transformação social, pela mobilização de ações diante da experiência vivida, (que no caso, considero a minha relação com a pesquisa) ele assinala:

os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quando não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir (FREIRE, 1995, p.118).

Neste sentido, cabe também a mim, contribuir como a construção de uma nova realidade no âmbito da formação inicial para a pesquisa.

No que tange a formação continuada reconheço como um processo em permanente construção, em movimento e ao mesmo tempo inacabado. A minha estreia na formação continuada se deu como residente de Educação Física na primeira turma de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade (RMSFC) no município de Fortaleza vinculada a Secretaria Municipal de Saúde

(SMS) em junho de 2009. A minha formação no *locus* dessa residência estava articulada sobre a concepção de ensino em serviço (2009-2010) cujo trabalho evidenciava a pesquisa no contexto da ‘reflexão sobre a ação’⁹ do profissional no cotidiano da saúde configurando-se sobre a perspectiva de estudos de caso, auto (biografia) e, sobretudo, da pesquisa-ação¹⁰:

[...] a RMSFC se estrutura numa dimensão dialética e ampliada de saúde sobre a perspectiva da relação serviço-comunidade, fundamentando-se em eixos transversais como integralidade, multidisciplinaridade e intersetorialidade. Neste sentido, o fazer em educação física reflete na imersão e apropriação de um determinado território, sendo necessário tornar-se íntimo das dimensões sociais, subjetivas, culturais e ambientais no âmbito das individualidades e coletividades das populações. Nesta lógica, incorpora expressões vivas deste cenário interativo, permitindo sentir o pulsar deste território[.] (BARRETO *et al.*, 2010, s/p).

Foi neste cenário que houve da minha parte uma maior aproximação com as características de uma pesquisa principalmente com abordagem qualitativa uma vez que permeava um encontro de subjetividades, reflexividade e dialogicidade sobre o contexto investigado – o território da saúde. Neste território fui ‘conhecer’ Paulo Freire através dos círculos de cultura cuja natureza incorpora a reflexividade e a dialogicidade. Questionava-me: Por que eu não conheci este autor na minha formação inicial? Qual era a matriz epistemológica¹¹ do meu curso de licenciatura? Certamente, se estreitava ao paradigma da racionalidade técnica e não evidenciava, sobretudo, os pressupostos da ciência humana. O fato é que gostei de conhecê-lo, pois comecei articular o pensamento reflexivo sobre uma pedagogia da autonomia e isto me causou encantamento.

Uma nova descoberta também vivenciada no território da saúde foi o diário de campo que atravessou comigo esta formação. Por meio da narrativa escrita, ia refletindo sobre as ações (reflexão sobre a ação) desenvolvidas ao longo dos dias e nela comportava as afetações, os sentimentos, as sensações, as aprendizagens, os desafios, as práticas sucedidas e não sucedidas. A partir da leitura sobre a realidade vivida eu reconstruía o meu ser e fazer numa dimensão pessoal e profissional cujas relações se configuravam entre o eu e o nós do território de saúde.

⁹ Fundamentado por Donald Schon no escrito: Formar professores como profissionais reflexivos (1992).

¹⁰ Naquele momento desconhecia a natureza teórico-metodológica destas tipologias de pesquisa.

¹¹ No currículo, a carga horária compreendia 2880 horas/aula, sendo que 80% destinava-se a formação geral cujo percentual de 60% estava destinados às disciplinas atreladas ao conhecimento técnico (FERREIRA; QUEIROZ, 2010).

Ainda neste território engendrei publicações¹² e participei em eventos científicos no âmbito da formação para a pesquisa. Porém, não consegui viver em plenitude a segunda experiência desafiadora de trabalho de conclusão de curso (TCC), pois fui aprovada no concurso para professor efetivo da Secretaria Municipal de Fortaleza e Secretaria Estadual, concomitantemente, precisando fazer o desligamento da RMSFC, o que por sua vez não me permitiu a finalização do TCC. Encerrei minhas atividades na RMSFC em outubro de 2010.

A atuação na Educação Básica no Município de Fortaleza (2010-2013) como professora de Educação Física da rede municipal e estadual, perpassando todos os níveis de ensino, não despertou novas perspectivas para a minha formação continuada de professora-pesquisadora, notadamente ao considerar a relação ensino-pesquisa e a produção do conhecimento científico. Porém, fortaleceu a arte do fazer a docência. Fundamentalmente, a pesquisa não ocupava lugar prestigiado no ambiente escolar, não havia tempo e nem cultura para isso acontecer, sendo o foco nos conteúdos, em especial em ‘tempos’ de avaliações externas¹³. De forma endógena, no entanto, a pesquisa se configurava no cotidiano da minha prática docente, se entendo e aceito o pensamento de Freire (1996, p.16) que assinala:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo

¹² BARRETO, S. M ; SOUSA, M.K ; LOPES, T.F ; ABREU, G.L . MODELAGEM: A EDUCAÇÃO FÍSICA EM FINOS TRAÇOS NA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE DA FAMÍLIA E COMUNIDADE (RMSFC) FORTALEZA. In: 9º Congresso da Rede Unida Saúde e construção da vida no cotidiano: educação, trabalho e cidadania, 2010, Porto Alegre. 9º Congresso da Rede Unida Saúde e construção da vida no cotidiano: educação, trabalho e cidadania, 2010.

BARRETO, S. M ; SOUSA, M.K ; CHAVES, M. C. ; ABREU, G.L . A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PROMOÇÃO DO CUIDADO AOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE NA ATENÇÃO BÁSICA RELATO DE EXPERIÊNCIA. In: 9º Congresso da Rede Unida Saúde e construção da vida no cotidiano: educação, trabalho e cidadania, 2010, Porto Alegre. 9º Congresso da Rede Unida Saúde e construção da vida no cotidiano: educação, trabalho e cidadania, 2010

BARRETO, S. M ; CHAVES, M. C. ; SOUSA, M.K ; MATOS, L.P ; PEQUENO, M. L. ; ABREU, G.L . PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM SAÚDE: EXPERENCIANDO ATRAVÉS DA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE DA FAMÍLIA E COMUNIDADE (RMSFC) - FORTALEZA. In: 9º Congresso da Rede Unida Saúde e construção da vida no cotidiano: educação, trabalho e cidadania, 2010, Porto Alegre. 9º Congresso da Rede Unida Saúde e construção da vida no cotidiano: educação, trabalho e cidadania, 2010.

BARRETO, S. M ; SOUSA, M.K ; ABREU, G.L . PROCESSOS DE TERRITORIALIZAÇÃO EM SAÚDE: A PRODUÇÃO DE OFICINAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.. In: 7º Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde Atividade Física no Sistema Único de Saúde: da Atenção Básica às Ações Intersetoriais, 2009, Porto de Galinhas. 7º Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde Atividade Física no Sistema Único de Saúde: da Atenção Básica às Ações Intersetoriais, 2009.

¹³ Em nível estadual representado pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Em nível nacional representado pela Prova Brasil.

e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

Aos poucos ia sentindo a importância da relação ensino-pesquisa na minha formação e prática docente, mas ainda não conseguia avistar possibilidades concretas desta relação na formação dos meus educandos. Embora esta importância se revelando e despertando o desejo para dar continuidade na minha formação para a pesquisa numa pós-graduação, a política educativa municipal e estadual não fomentava na época (2010-2013) este interesse, principalmente no contexto de recém ingressa ao cargo público de professora, com a marca estampada do estágio probatório. Não havia tempo fértil diante de uma carga horária de 60 horas semanais distribuídas em três turnos (manhã, tarde e noite) e quatro escolas em diferentes regiões da cidade de Fortaleza. As 40h eram destinadas ao ensino nas escolas municipais (duas) e as 20h ao ensino nas escolas estaduais (duas). É importante lembrar que apenas em 2012 a carga horária para estudos e planejamento docente começou a ser implantada na rede municipal (1/5) e na estadual (1/3) com base na Lei do Piso do Magistério¹⁴. Ainda assim, de forma mais lenta no contexto da disciplina de Educação Física, nas escolas municipais, justificada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) pela carência de professores. É possível que esse espaço venha a ser utilizado para a pesquisa, embora ainda muito reduzido, frente às extenuantes demandas atribuídas ao docente no contexto de sua prática subjugada aos órgãos administrativos e macropolíticos, na esfera educacional. Com base na experiência vivida cuja constatação foi percebida na prática docente vivenciada por um período de dois anos (2010-2012) nas escolas municipais e três anos (2010-2013) nas escolas estaduais da cidade de Fortaleza, fica a lamentação de não haver tempo e espaço para fazer pesquisa em um contexto tão cheio de evidências em torno da experiência educativa.

Uma nova racionalidade imbuíu o lugar de pesquisadora (ainda iniciante) quando passei a habitar a docência no Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Educação Física (CLEF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE Campus Canindé (2012). Inicialmente, fiquei atuando

¹⁴A lei 11.738/2008 determina em seu artigo 2º, § 4º, que a composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos e no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinada às chamadas atividades extraclasse.

concomitantemente na docência universitária e na docência na Educação Básica na rede estadual por um período de oito meses, o que significou refletir sobre a formação inicial e a prática docente, e por consequência, sobre a relação universidade e escola trazendo como ‘espelho’ a minha experiência. Que dificuldades enfrentei na prática docente na Educação Básica as quais considero um fator limite da minha formação inicial? Neste sentido, que transformações devem ocorrer na formação inicial que indiquem caminhos menos pedregosos na futura prática docente? Sentia que estar nos dois espaços formativos favorecia um processo de reflexão na e sobre a ação e, portanto, um meio de retroalimentação e reflexão crítica.

Considero que essa duplicidade foi importante para constituir os primeiros passos da minha docência universitária. Depois desse período, fiz a escolha para migrar ao regime de trabalho de dedicação exclusiva, influenciada pela alteração da legislação - Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012¹⁵ - na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composta pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e pela necessidade de dispor maior tempo para qualificação docente com vistas à pós-graduação *stricto sensu* a fim de apreender conhecimentos para subsidiar os desafios impostos pela docência, agora, universitária.

Entre os desafios, este novo espaço de docência, implicava e exigia a inserção da pesquisa. Imagine receber um convite de orientar um trabalho monográfico nas primeiras semanas da prática docente neste novo ambiente. Há pouco tempo eu estava como orientanda. É uma responsabilidade e um chamado a formação na e para a pesquisa. Tamanha a experiência que gera aprendizagem, mas que busca uma formação. Pude internalizar o ‘formar-se formando’ referenciado por Paulo Freire (1996, p. 12): “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

A insegurança, o medo, a inexperiência e a responsabilidade sobre ensinar a pesquisar não sobressaíram diante da felicidade de receber o convite. Por algum motivo fui escolhida para ser orientadora. E certamente, não foi pelo meu currículo como pesquisadora. Mas por alguma dimensão pessoal do ser professor.

¹⁵ Mediante esta lei, ficou expressamente definido os critérios para alteração do regime de trabalho, os quais destacamos a condicionalidade da aprovação do Conselho Superior(CONSUP) e de não estar em situação de estágio probatório.

Penso que estava associada à afetividade ou amorosidade estreitada pela dialogicidade. Abro parênteses para explicitar um pensamento que incorporo: entendo que no contexto educacional, o ser pesquisador se qualifica pelo ser professor à medida que concebe o professor como pessoa. Fecho parênteses! A fim de compartilhar a responsabilidade e alguns saberes na orientação do trabalho monográfico convidei uma professora para co-orientar o trabalho comigo. Por uma tríade (discente, orientadora e co-orientadora), a monografia foi construída de forma colaborativa. Não foi um acontecer solitário! A partir desta experiência não deixei mais de ser orientadora, ao mesmo tempo em que precisava estar na situação invertida, sendo orientada.

Outro importante momento de formação para a pesquisa foi a participação em bancas de qualificação e defesa da monografia no contexto de recém ingressa no Ensino Superior. Um momento de aprender que a troca de saberes e a experiência construída no ato de pesquisar se faz tão precioso. Achei oportuno voltar ao contexto de pós-graduação e cursei uma especialização em educação física escolar cujo contexto da pesquisa foi vivenciado na produção de um artigo¹⁶.

Não demorou muito para uma nova surpresa se revelar, fui convidada em 2013 a coordenar a Comissão de TCC do Curso LEF. Acompanhar o itinerário do trabalho monográfico das turmas do 5º semestre (TCC I) e 6º semestre (TCC I) se configurava inicialmente como um apoio técnico-instrumental - protocolos, formulários, prazos, organização de bancas, entre outras tarefas.

Aos poucos, o viés pedagógico deste acompanhamento foi sendo aclarado pela construção de sociabilidades entre formandos e formadores na ensinagem¹⁷ da pesquisa a partir da escuta, do diálogo e do enfrentamento de dificuldades na conclusão da monografia, por parte dos alunos, principalmente.

Observei que algumas dificuldades dos alunos pareciam pautar-se em torno da inconsistência de saberes na produção do conhecimento científico o que comporta pensar em uma fragilidade teórica metodológica da formação inicial quando se propõe a ensinar a pesquisar. Outras parecem operar sobre a

¹⁶ Artigo intitulado: Pressupostos Didáticos do Ensino do Esporte escolar: A concepção dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE Campus Canindé. Um recorte desse trabalho foi publicado na IV Mostra de trabalhos acadêmicos do IFCE em 2013.

¹⁷ Definido por Léa Anastasiou “como uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar” (2003, p.15).

significação do ato de pesquisar na formação do professor de Educação Física. Faço uma pausa para uma breve problematização: Aspecto histórico cultural da Educação Física? Predomínio da racionalidade técnica?

O contexto histórico da Educação Física, como apontam Borges (1998), Molina Neto (1997) e Taffarel (1993) é fortemente influenciado pela racionalidade técnica nos currículos de formação de professores cuja representação do professor como técnico não vislumbrava a pesquisa nos programas de formação. Desta maneira, produzir conhecimento não se operava como função do profissional da Educação Física (BRACHT, 2003). Nesse interim resgatamos o pensamento “*corpo san, mente sã*” cuja dualidade corpo-mente esteve influenciando no currículo de formação dos professores e como consequência, em suas práticas, distanciada de uma perspectiva crítica e epistêmica da Educação Física.

É possível sentir algumas marcas desse passado que se reverbera no presente e que anseia por mudanças em torno da formação do professor de Educação Física na perspectiva também da racionalidade crítica cujos fundamentos pedagógicos devem ser construídos em direção da autonomia e emancipação dos sujeitos sobre sua prática profissional. A pesquisa articulada ao pensamento reflexivo pode caminhar nesse ideário. Não que haja a negação da racionalidade técnica, mas o fomento a racionalidade crítica como processo de pensar a emancipação humana.

Pude avistar como desafio na formação inicial para a pesquisa na realidade do Curso de LEF um quantitativo expressivo (Tabela 1) de alunos no Curso LEF que não concluem a monografia no tempo previsto.

Tabela 1 – Levantamento das monografias não defendidas no Curso de Licenciatura em Educação Física – IFCE Campus Canindé a partir do primeiro semestre letivo de defesas. Canindé, Ceará, Brasil, 2014.

		N	%
SEMESTRE 2012.2	Total de Monografias não Defendidas	11	28,95%
	Total de Defendidas	27	71,05%
TOTAL PREVISTO		38	
SEMESTRE 2013.1	Total de Monografias não Defendidas	23	58,97%
	Total de Defendidas	16	41,03%
TOTAL PREVISTO		39	
SEMESTRE 2013.2	Total de Monografias não Defendidas	18	43,9%
	Total de Defendidas	23	56,1%
TOTAL PREVISTO		41	
SEMESTRE 2014.1	Total de Monografias não Defendidas	13	76,47
	Total de Defendidas	04	23,53%
TOTAL PREVISTO		17	

Fonte: Relatório da Comissão de TCC Educação Física– IFCE (2014).

É possível sentir que a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC) tem se constituído uma fragilidade na realidade do Curso de LEF do IFCE Campus Canindé, tornando-se causa de atraso na conclusão do referido curso. Havia um problema.

Envolta desta conjuntura, portanto, acompanhar o itinerário do trabalho monográfico como professora-orientadora e professora-coordenadora da comissão de TCC do Curso de LEF (iniciada em 2013) anteriormente comentado transmutou o meu lugar de pesquisadora ainda iniciante, causando um despertar para processos reflexivos que dialogam com a historicidade da minha formação e desenvolvimento profissional diante do formar-se professor-pesquisador, estreitando olhares, em especial, para o lócus da formação inicial e continuada para a pesquisa.

A necessidade de apropriação do ‘eu formado’ para o ‘eu formando’ para pesquisa também entou o ingresso no mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) - UECE no ano de 2014. Corroboro com o entendimento de Martinele (1999, p. 25) ao elucidar que “não podemos pensar que chegamos a uma pesquisa como um ‘saco vazio’. Temos vida, temos história, temos emoção!” Assim

o mestrado vem fundamentar e ressignificar os processos reflexivos despertados outrora nesse caminhar profissional, exposto nesse escrito, apresentando novos horizontes e possibilidades não avistadas de formação continuada, reconfigurando e clareando as escolhas diante do objeto de estudo dessa dissertação e construindo o caminho para tornar aparente o espelhamento entre sujeito – objeto. Segundo Martins (2004, s/p):

[...] o processo de construção de conhecimento não se efetiva sob a égide exclusiva de uma determinada racionalidade. Pelo contrário, o conhecer estabelece-se a partir de outros vários planos: das motivações mais profundas do pesquisador (inconscientes?), de seus desejos, de suas projeções pessoais, de suas identificações, de sua trajetória pessoal etc. Podemos dizer que a relação sujeito versus objeto propicia tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito.

Corroboro com Martins ao compreender que a relação sujeito-objeto abriga dimensões pessoais e identidades que se desvelam sobre o conhecer.

Nesse caminho não linear em busca do espelhamento percorri espaços formais e informais de aprendizagens. Talvez caiba aqui falar dos que habitaram em espaços formais. Eu precisei ser apresentada a Donald Schon, Gimeno Sacristán, Pedro Demo, Silvia Nóbrega-Therrien, Jorge Larrosa, Christine Josso, Gaston Pineau, Franco Ferrarotti, Elizeu Clementino; visitar Paulo Freire, Antônio Nóvoa, Selma Pimenta e redescobrir Valter Bracht, Castellani Filho para perceber as categorias temáticas que reluziam sobre a identidade da relação sujeito-objeto, da pesquisa e do pensar reflexivo e da formação para pesquisa. Para tanto, foi necessário o envolvimento nas discussões e estudos da linha de pesquisa – *Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação* cujo núcleo de pertencimento é *Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde* vinculado ao PPGE-UECE. Noutra perspectiva, as valiosas aprendizagens na prática profissional docente vivenciada no espaço formal do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE- Campus Canindé – em especial, o espaço de intersubjetividades¹⁸ vivenciadas com alunos e professores, que ainda acontecem.

Ainda é possível destacar que a narrativa de si em torno das duas prospectivas (cenário e pessoa) nos faz compreender como refere Paulo Freire (1991, p.58) que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se

¹⁸ Expressado por Josso (2010) como inter-relações entre o processo de ação e significação a partir do vivido e pensado que conduz a um processo auto(formativo).

faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão ‘crítica’ sobre a prática” (FREIRE, 1991, p.58). Entendimento ao qual concordo plenamente uma vez que foi o que aconteceu comigo e a narrativa que finalizo em texto e segue em vida, evidencia o que falo e sinto.

1.3 A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: A CASA, A MONTANHA, DUAS NUVENS NO CÉU...

A casa, a montanha, duas nuvens no céu... Composição harmoniosa de um cenário. E no cenário investigativo o que representa essa composição?

Diante do espelhamento passei a fazer a delimitação do objeto de estudo. Para tanto, a trajetória desse caminho passa a se configurar diante de uma personalidade coletiva (nós) ao constatar que diversas pessoas vão contribuir com esta dissertação.

Ao depararmos-nos com a situação-limite relativa à formação para a pesquisa, a qual se encontra espelhada na dificuldade de tessitura do TCC no Curso de Licenciatura em Educação Física em todo o Brasil, notadamente no IFCE de Canindé, onde leciono, conforme dados empíricos apresentados há pouco (DUCCA et al, 2011) e entrelaçada a nossa experiência docente e orientadora de TCC, tomamos como mote para delinear o presente objeto de estudo a necessidade de buscar propositivas que (re)orientem/subsidiem/potencializem esta formação (dos alunos do IFCE-Canindé) na perspectiva de estreitar a relação pesquisa e ensino cuja trajetória produzisse uma experiência formadora, seguindo os elementos pedagógicos trazidos por Josso (2004, p.48) na constituição desse conceito:

para que a experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades... implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação (JOSSO, 2004, p.48).

Acreditamos, portanto, que a formação para a pesquisa deve estar constituída sobre uma proposta pedagógica que oportunize a dimensão do saber-fazer e também a percepção sobre as relações intersubjetivas imbuídas nessa apreensão. Tendo como mote esse conceito, aventuramos na criação de um espaço formativo que pudesse ser ao mesmo tempo, espaço de pesquisa e formação revelado como

curso Con-vivências¹⁹, na intencionalidade de apreender e perceber a formação para a pesquisa em Educação Física em torno da realidade encenada no Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE.

Como base nessa propositiva formativa, delineamos como tema dessa dissertação de mestrado: ‘a formação para a pesquisa de licenciandos em Educação Física’ e encenamos algumas problematizações geradoras já de certa forma elencadas por toda essa trajetória há pouco historicizada por nós, mas que ao melhor definí-la (enquanto problema) ela aqui encontra sua âncora nos questionamentos que se seguem: Quais os dilemas apresentados na formação para a pesquisa de licenciandos em Educação Física no itinerário monográfico? Como as narrativas autobiográficas revelam-se como dispositivo²⁰ na formação para a pesquisa? Como se constituiu a formação para a pesquisa de licenciandos no IFCE na experiência do curso Con-vivências? A partir das problematizações geradoras apresentadas, constituímos a questão central: A experiência do curso Con-vivências se revelou (auto)formadora para a pesquisa de licenciandos em Educação Física? A questão posta pressupõe uma proposta de formação/aprendizagem que foi desenvolvida por ocasião da criação e utilização do curso de *Con-vivências*, com alunos do 5º semestre do Curso de Licenciatura em EF do IFCE-Canindé. Condução melhor explorada no capítulo de metodologia dessa dissertação.

Nesta direção, apontamos como objetivo geral da nossa investigação: Analisar a experiência do curso Con-vivências como (auto)formadora para a pesquisa de licenciandos em Educação Física. Como objetivos específicos, assinalamos:

- a) Identificar os dilemas e as aprendizagens apresentadas na formação para a pesquisa de licenciandos em Educação Física no itinerário monográfico;
- b) Compreender as narrativas autobiográficas como dispositivo na formação para a pesquisa de licenciandos em Educação Física;
- c) Refletir sobre a formação para a pesquisa de licenciandos em Educação Física a partir da experiência do curso Con-vivências.

¹⁹ Está detalhado no caminho metodológico. Esse termo é usado de forma simplificada e afetiva.

²⁰ Termo utilizado em sintonia com o conceito utilizado por Jorge Larrosa (2002a) sobre dispositivo pedagógico: “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (p.57).

Elegemos inicialmente como caminho para estruturar nossa dissertação um suporte teórico-metodológico utilizando as temáticas centrais: *formação de professores, formação para a pesquisa e narrativas autobiográficas* cujo diálogo foi estabelecido, em especial, com o campo de conhecimento na Educação Física. A proposta nesse sentido, foi realizada a partir da discussão acerca da formação de professores de Educação Física buscando contextualizar os caminhos e descaminhos traçados historicamente, articulando-os a perspectiva da formação para a pesquisa. Essa discussão se apoiou nos teóricos como Bracht (1989, 1993, 2003), Castellani Filho (1988), Azevedo e Malina (2004), Benites; Souza Neto; Hunger (2008) direcionada a especificidade da Educação Física.

Entendemos que a formação para a pesquisa na Educação Física se constitui um desafio que incide, sobretudo, em um equilíbrio paradigmático de racionalidades: a racionalidade técnica e a racionalidade crítica – o que conota um movimento epistemológico tangenciado na busca de autonomia e consciência dos processos formativos por meio de uma prática também reflexiva. Nesta direção, achamos importante dialogar com os sub-temas *reflexividade e racionalidade*. Assim pensando dialogamos com Schön (1992), Sacristán (1999), Pimenta (2005), Alarcão (2001, 2003), Paulo Freire (1996) com o objetivo de nos aproximarmos das categorias reflexividade e racionalidade. Para subsidiar a formação para a pesquisa nos ancoramos em Paulo Freire (1996) e Pedro Demo (1994, 2000, 2001).

Como dito, ao buscarmos propositivas que orientem, subsidiem potencialize a formação para a pesquisa na Educação Física a partir de autonomização e conscientização dos processos formativos, estávamos indo de encontro também à subjetivação e, portanto, do conhecimento de si e do outro na condição de sujeito em formação. Neste sentido, encontramos nas narrativas autobiográficas a fortaleza de constituir-se como dispositivo na formação para a pesquisa na Educação Física uma vez que ela permite a tomada de consciência a partir da (meta) reflexão, podendo produzir processos emancipatórios gestados pela autoconsciência e autoconhecimento (SOUZA, 2006). Além disso, Josso (2006, p. 21) estreita a relação dos relatos de formação com dois paradigmas que convergem sobre a perspectiva da racionalidade crítica afirmando que: o paradigma de um conhecimento fundamentado sobre uma subjetividade explicitada, ou seja, consciente de si mesma, e o paradigma de um conhecimento experiencial, que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares. Partindo desse

pensamento, elencamos como última temática central como ancora teórico-metodológico as *narrativas autobiográficas* cujo diálogo se dará por meio, principalmente dos estudos de Josso (2004, 2006, 2010), Souza (2004; 2006), Nóvoa (1992; 2013, 2014), Pineau (1988, 2006) e Ferrarotti(1988; 2014).

Temáticas, que entendemos fecha um círculo em termos de suporte teórico para argumentação da questão proposta e dos achados em campo (figura 3).

Figura 3 – Âncora Teórica-Metodológica apreendida por temática



Fonte: Autoria Própria.

O esquema acima permite evidenciar os autores que forneceram seus aportes para os argumentos desenvolvidos junto aos achados, bem como o modelo embora se apresente didático, a reflexividade crítica nele se movimenta.

2 O ESTADO DA QUESTÃO DO NOSSO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: ‘E O SOL A SORRIR NO PAPEL...’

Utilizando ainda da analogia expressa no escrito quanto da explicitação das fases do objeto de pesquisa e tomando como empréstimo outros trechos de músicas diversas voltamos a refletir sobre a relação sujeito-objeto. Concordávamos com Renato Russo²¹ ao inferir que *“escuridão já vi pior. De endoidecer gente sã” ao mesmo tempo em que não nos fazíamos entendidos ao ouvir “Espera que o sol já vem”*.

Mas o que poderia revestir-se de sol para ascender luzes, dá brilho, vitalidade, luminosidade, servir de bússola, clarear o nosso objeto de investigação? Estávamos à procura do sol e assim embarcamos nela/nessa - *“E se quiser saber pra onde eu vou. Pra onde tenha sol. É pra lá que eu vou”*²².

Identificamos na construção do capítulo anterior alguns elementos primários – como a casa (pergunta central), a montanha (objetivos), duas nuvens no céu (categoria temáticas) – entendo que estávamos à procura do sol para fazer iluminar e focar o nosso objeto de investigação. Não são poucos os momentos de escuridão que permeia a relação sujeito-objeto. Uma amálgama de certezas e incertezas, caminhos e descaminhos, idas e vindas.

Fomos apresentados ao estado da questão (EQ) no espaço formal e informal do PPGE-UECE. Será este o sol? Inicialmente a aproximação foi por leituras e por relatos de experiências de discentes. Em seguida, aprofundado em formato de disciplina²³ ganhando “corpus” no entendimento do EQ para ser articulado e inserido no todo do nosso trabalho de dissertação, mas didaticamente apresentado em um de seus capítulos para ser apresentado nesta dissertação, o qual atenção será dedicada agora.

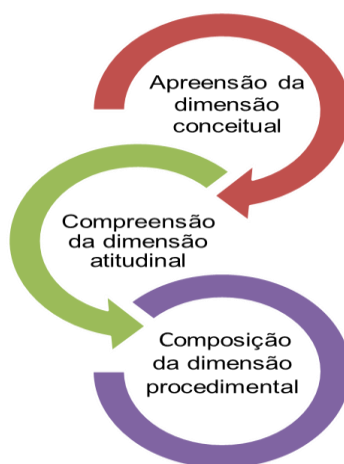
Tomamos o EQ como conteúdo a ser aprendido e conduzimos esta narrativa delineando o caminho percorrido por nós para esta aprendizagem. Este caminho, apontado na figura 4, foi situado pela descoberta das dimensões de conteúdo assinaladas por Zabalza (1998): conceitual (O que se deve saber?), procedimental (o que se deve saber fazer?) e atitudinal (o que se deve ser?).

²¹ Música pode ser encontrada no CD: Presente(2003). Renato Russo. Corresponde a Faixa 1.

²² Música pode ser encontrada no CD: Até onde vai (2005). Jota Quest. Corresponde a Faixa 5.

²³ A disciplina Estado da Questão foi ofertada no semestre 2014.2 pelo PPGE-UECE ministrada pelas professoras Sílvia Nobrega Therrien e Sílvia Pimentel Silva.

Figura 4 – Percurso trilhado na elaboração do estado da questão representado no contexto das dimensões do conteúdo assinaladas por Zabalza, 1998



Fonte: Autoria própria

Inicialmente, buscamos apreender a dimensão conceitual no inventário promovido pelo momento de realização da disciplina para construção do estado da nossa questão, num processo de investigação. Debruçamo-nos, portanto, inicialmente, sobre os estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004; 2010); Ferreira (2002); Mendes, Silveira e Galvão (2008) e Alves-Mazzotti(2002) para uma compreensão leitora e análise interpretativa, articulada aos estudos provenientes de mapeamento bibliográfico em bancos de dados, na busca de aferir características sobre o EQ. Conforme anunciam Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 34) o estado da questão “É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação” e tem como objetivo:

levar o pesquisador a registrar, com suporte em um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Sua finalidade também é a de contribuir para o rigor científico e a criticidade no mergulho bibliográfico realizado pelo estudante/pesquisador (THERRIEN e NÓBREGA-THERRIEN, 2010, p. 34).

Neste sentido, compreendemos que o EQ nos convida a sair por um instante do espelhamento - olhar pra si - para se (re)descobrir pelo olhar do outro, através de uma prática reflexiva e (trans)formadora inserida muitas vezes em suas

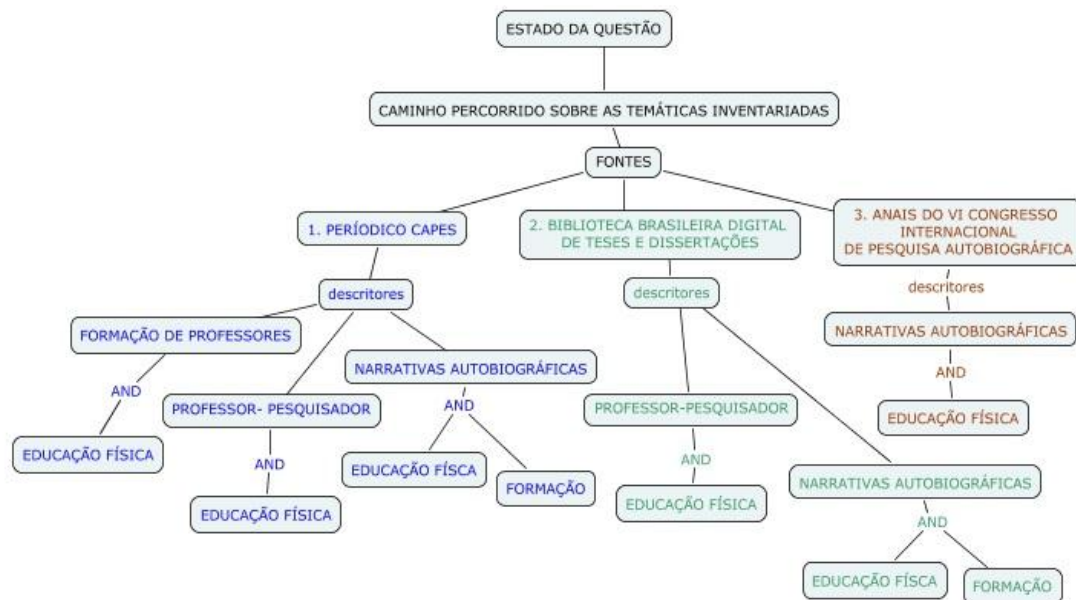
produções. Elucidamos como transformadora ao concordar que “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 1993, p.10). Além disso, conforme evidenciam os autores (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004), o EQ nos permite evidenciar a contribuição do nosso objeto no estado atual do conhecimento ao nosso alcance, situando a relação sujeito-objeto em um campo epistemológico.

Para tanto, sua feitura mobiliza o pesquisador a um mergulho profundo, na apropriação e garimpagem criteriosa das fontes bibliográficas acerca do seu objeto de estudo. Este deve ser constituído, na sua questão maior e temáticas centrais de análise. Com esse entendimento, começamos a perceber como a ‘dimensão atitudinal’ se inscreve na elaboração do EQ. A atitude investigativa crítica do pesquisador é esperada, como a atenção sobre o rigor científico, a acurácia dos dados inventariados, a sensibilidade na organização dos achados. Na análise interpretativa, a criatividade na estética e comunicação do encontrado é também imprescindível, uma vez que nos ancoramos no entendimento de Sacristán (1999a, p.25) quando assinala:

[...] A relação entre um texto que contém uma ideia e o leitor é um mecanismo de mediação que informa. Assim, deve ser interpretada, também, a relação entre o resultado de uma pesquisa e a prática (...). É preciso acompanhar o discurso herdado com o discurso que paralelamente vai fazendo sentido para o receptor (SACRISTÁN, 1999a, p.25).

Após apreensão da dimensão conceitual e compreensão da dimensão atitudinal seguimos para a materialidade do EQ, a qual nos conduziu a composição da dimensão procedimental. Para composição dessa dimensão procedimental tomamos dois elementos básicos, a questão central: A experiência do curso Convivências se revelou como experiência formadora para a pesquisa de licenciandos em Educação Física? e as temáticas centrais ou descritores: *formação de professores, professor-pesquisador [como cognato articulado a formação para a pesquisa] e narrativas autobiográficas*. Entendemos que essa decisão nos leva para continuar em busca do sol e ao mesmo tempo, a encontrá-lo (Figura 5).

Figura 5 – Organização do caminho percorrido sobre as temáticas inventariadas



Fonte: Autoria própria

Entendemos que essa decisão nos leva a continuar em busca do nosso sol e da clareza para direcionar nosso foco e, ao mesmo tempo, a encontrá-lo (Figura 5).

2.1 MAPEAMENTO DOS ESTUDOS NAS FONTES ESCOLHIDAS: PERIÓDICOS CAPES, BDTD E VI CIPA

*“O sol ainda brilha na estrada que nunca passei”
(Caetano Veloso).²⁴*

Queremos pensar que neste caminho vamos encontrar luz, o sol, brilhando por lugares que nunca passamos. Assim, o depois será tão radiante como o agora, e seguiremos nosso caminho, na certeza que a “luz” permanecerá clareando nossos próximos passos.

Escolhemos como fontes para o inventário bibliográfico do nosso EQ o Portal de Periódico CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

²⁴ Música “Força Estranha” pode ser encontrada no DVD: “Zii e Zie – edição especial(2010). Caetano Veloso. Corresponde a Faixa 22.

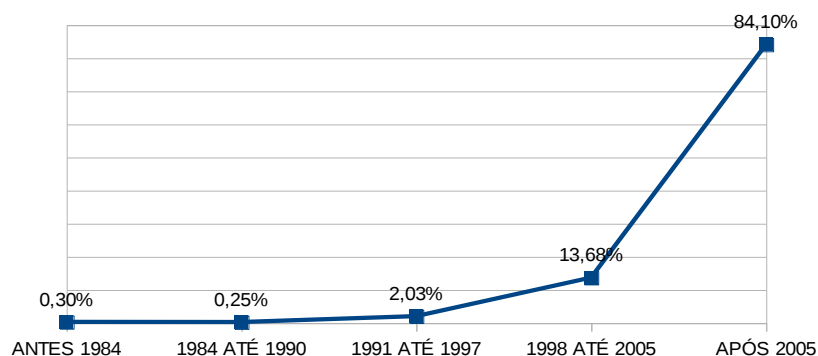
(BDTD) e o anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA)
²⁵as quais detalharemos a seguir.

2.1.1 Mapeamento dos Estudos em Periódico CAPES

Iniciamos nosso trabalho fazendo o mapeamento de estudos nos periódicos nacionais por meio da visitação ao Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) uma vez que este contém um vasto acervo com mais de 37 mil publicações, nacionais e internacionais, alocadas nas 242 bases de dados (CAPES, 2014). A busca foi realizada em novembro de 2014.

Para ter uma dimensão da totalidade acerca do tema formação de professores, fizemos uma busca inicial usando o descritor - *formação de professores* - o que nos levou a 7552 registros. Observamos que 84,1% (6.351) do total de registros encontrados situam-se temporalmente no período após 2005 demarcando uma ascensão, um “boom” nas pesquisas sobre a temática nos últimos anos (figura 6). Ilustrando essa ascensão, evidenciamos os trabalhos do tipo ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’ com foco na formação de professores, realizados pelos autores André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999); André e Romanowski (1999); Brzezinski e Garrido (2001); André (2002), Brzezinski (2007), Jardimino (2011), Silva, Nobrega-Therrien e Farias (2013).

Figura 6 – Linha temporal das publicações no Portal de Periódicos CAPES sobre a Formação de Professores (CAPES, novembro, 2014)



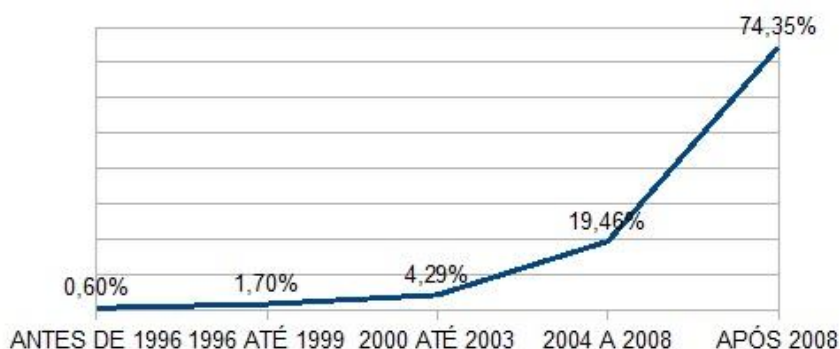
Fonte: Dados coletados no periódico Capes (novembro, 2014), apresentado pela autora em forma de figura.

²⁵O VI CIPA foi realizado na cidade do Rio de Janeiro em novembro de 2014.

A tomada de consciência acerca da totalidade de estudos sobre formação de professores causou despertar para perceber como se situa a formação de professores estreitada ao universo focalizado da Educação Física. Para tal constatação, fizemos uma busca associando (AND) aos descritores - *formação de professores e educação física*.

Como resultado, obtivemos 1.002 registros cujo percentual maior $n=745$ (74,35%) de publicações está situado no período após 2008, acompanhando o momento de ascensão descrito há pouco e também sob manifestação das reformas educacionais sobre a Educação Física (figura 7).

Figura 7 – Linha temporal das publicações no Portal de Periódicos Capes sobre a Formação de Professores estreitado ao universo focalizado da Educação Física (CAPES, novembro 2014)



Fonte: Dados coletados no periódico Capes (novembro 2014), apresentado pela autora em forma de figura.

Estas são direcionadas, sobretudo, para a reformulação dos currículos dos cursos de graduação das instituições de ensino superior em Educação Física, com amparo nos novos ordenamentos legais, estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução nº 07, de 31/03/2004, e nas Diretrizes para a formação de professores (Licenciatura) para a Educação Básica – Resolução CNE/CP nº. 01, de 18/02/2002, e Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002 (TAFFAREL; LAKS; SANTOS JR, 2008). Em razão da quantidade de registros encontrados sobre formação de professores relacionados à Educação Física, visualizamos a necessidade de aproximar o foco de busca, estabelecendo para isso

critérios de inclusão visando aos estudos mais arrolados ao nosso objeto de investigação, que listamos:

- a) Recorte temporal - últimos 10 anos (2004 a 2014) pelo crescimento de pesquisas acerca da temática nesse período;
- b) Artigos de periódicos atrelado à base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO Brasil) por esta ser uma base de acesso livre;
- c) Artigos revisados por pares pela cientificidade/seguridade das pesquisas. Não optamos em definir o *qualis* para não limitar mais a busca.

Adotando os critérios de inclusão refizemos a busca anterior - *formação AND educação física* – e achamos n=56 registros, pelo quais nos debruçamos sobre a leitura de resumos a fim de buscar aproximação/relação com o nosso objeto de investigação. Após leituras dos registros/artigos, encontramos dois (n=2/ 3,57%) achados com aproximação ao nosso estudo. O quadro 2 apresenta o valor absoluto e percentual referente aos achados. Consideramos achados com a aproximação ao nosso estudo àqueles que estavam relacionados pelo menos a uma das categorias temáticas definidas. Foram excluídos artigos relacionados a outros campos do conhecimento que não fosse a Educação Física assim como aqueles que focalizam outro universo de análise: corporeidade, imagem corporal, qualidade de vida, nutrição entre outros.

Quadro 2 – Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação formação de professores AND educação física no periódico CAPES (novembro, 2014)

Natureza dos trabalhos	FORMAÇÃO DE PROFESSORES AND EDUCAÇÃO FÍSICA		%
	Total	Aproximação com o objeto de estudo	
Artigos	56	2	3,57%

Fonte: Autoria própria

O quadro 3 traz a caracterização desses achados enfocando os autores, o ano de publicação, o título do artigo e a temática central de análise subjugada.

Quadro 3 – Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação formação de professores AND educação física no periódico CAPES (novembro, 2014)

Nº	Autores	Ano	Título	Temática Central de Análise
1	VARGAS, MOREIRA	2012	A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente.	Professor pesquisador Racionalidade
2	BENITES; SOUZA NETO; HUNGER	2008	O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física.	Reflexividade Racionalidade técnica

Fonte: Autoria própria.

Após apreensão dos estudos relativos à formação de professores e Educação Física, sentimos a necessidade de buscar uma nova combinação para compor o nosso inventário. Decidimos por combinar os descritores *professor-pesquisador AND educação física* e adotamos os mesmos critérios de inclusão mencionados anteriores, com exceção do recorte temporal. Constatamos após leitura dos resumos no total de n=40, que dois desses nos artigos/achados já tinham sido demarcados e apresentados na busca anterior, sendo, portanto, subtraídos. Dos 38 achados que ficaram verificamos que apenas um (n=1) tinha aproximação ao nosso estudo por versar sobre a formação do professor-pesquisador na Educação Física (Quadro 4), a saber: *O Brazil-Medico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira* (MENDES; NOBREGA, 2008).

Verificamos, portanto, uma lacuna no campo do conhecimento da Educação Física em forma de publicação em artigos que versem sobre a formação do professor-pesquisador desde o inventário e análise feita na base de dados e período indicados, no tempo assinalado.

Quadro 4 – Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação professor pesquisador AND educação física no periódico CAPES (novembro, 2014).

Natureza dos trabalhos	Professor-Pesquisador AND educação física		%
	Total	Aproximação com o objeto de estudo	
Artigos	38	1	2,63

Fonte: Autoria própria.

O quadro 5 traz a caracterização do mapeamento trabalho identificando os autores, o ano de publicação, o título do artigo e a categoria temática subjugada.

Quadro 5 – Caracterização do trabalho com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação professor-pesquisador AND educação física no periódico CAPES (novembro, 2014)

Nº	Autores	Ano	Título	Temática Central de Análise
1	MENDES; NÓBREGA	2008	O Brazil-Medico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira.	Professor-pesquisador/ Racionalidade técnica

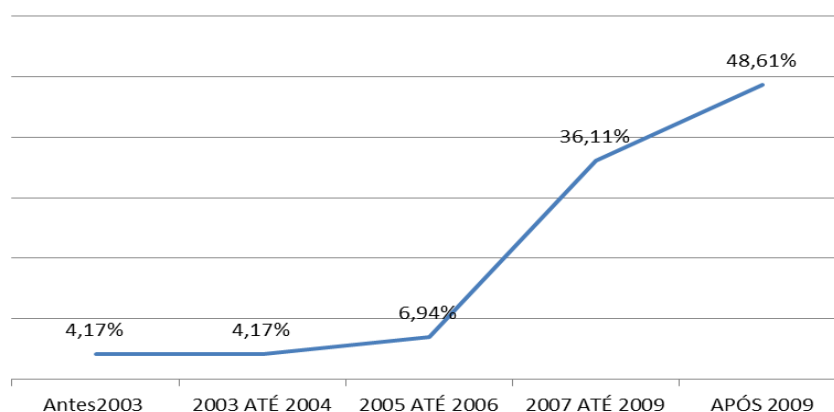
Fonte: Autoria própria.

Observando os estudos mapeados com as combinações das temáticas: *formação de professores AND educação física; professor-pesquisador AND educação física* vislumbramos que nenhum deles se estreitava a temática de análise “narrativas autobiográficas” no campo específico da Educação Física o que nos conduziu a uma nova busca mais aprofundada sobre este assunto, considerando a sua importância para o nosso estudo. Por pensar em uma busca aprofundada, não utilizamos os critérios de inclusão estabelecidos anteriores nas outras temáticas mapeadas, mas optamos como filtro inicial percebê-la entre aspas - “narrativas autobiográficas” entendendo que nos interessava conhecer esses termos de forma conjugada para dar uma direcionalidade ao nosso objeto de dissertação.

Como resultado, obtivemos 72 registros cujo percentual maior (48,61%) de publicações é demarcado temporalmente após o ano 2009, expressando um crescimento vertiginoso nos últimos anos sobre essa temática (Figura 8).

Ancoramos-nos em Bragança (2014) para aferir que esse crescimento é fomentando pela realização do Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica(2004 em Porto Alegre; 2006 em Salvador; 2008 em Natal; 2010 em São Paulo; 2012 em Porto Alegre e 2014 no Rio de Janeiro) o que tem proporcionado uma visibilidade para a produção na área. Além disso, também exprimimos nesse contexto, a fundação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH) como um marco no caminho entre o diálogo de brasileiros e estrangeiros.

Figura 8 – Linha temporal das publicações no Portal de Periódicos Capes sobre “narrativas autobiográficas” (CAPES, novembro, 2014)



Fonte: Dados coletados no periódico Capes (novembro 2014), apresentado pela autora em forma de figura.

Após a primeira visualização de dados, o mesmo ensejo de conhecer a relação das narrativas autobiográficas estreitadas ao universo focalizado da Educação Física tornou-se latente, nos convidando a uma nova busca. Combinamos, então, os descritores *narrativas autobiográficas AND Educação Física*, e não definimos a *priori* critérios de inclusão. Encontramos quatro registros (considerando apenas artigos). Podemos apontar, com base no mapeamento feito até aquele momento, a incipiência de produções no campo da Educação Física, no que concernem às narrativas autobiográficas, carecendo de novos estudos, o que, de antemão, já evidencia uma contribuição da nossa investigação à área da Educação Física.

Percebendo um número pequeno dos registros optamos pela leitura dos artigos em sua completude e excluimos a leitura da tese, considerando que ainda

faríamos um mapeamento no banco de teses e dissertações em momento posterior, na qual com certeza a tese surgiria na busca e com informações mais completas.

Durante a leitura dos registros julgamos necessário revisitar as questões problematizadoras da nossa investigação para ter maior clareza sobre os pontos convergentes e divergentes do nosso objeto de estudo, a fim de enumerar aqueles que se aproximavam essencialmente dele, uma vez que constatamos relações diretas e indiretas de aproximação dos estudos mapeados e o nosso objeto de investigação considerando as distintas abordagens autobiográficas. Concordamos com Nóvoa (2013, p.20) ao referir que “é muito difícil separar analiticamente as distintas abordagens autobiográficas, na medida em que elas se caracterizam por um esforço de globalização e de integração de diversas perspectivas” (NÓVOA, 2013, p.20). Nesse momento, tomamos uma das questões levantadas sobre o nosso objeto – *Como as narrativas autobiográficas se revelam como dispositivo na formação para a pesquisa?* - e passamos a refletir sobre que abordagem, dimensão, perspectiva, ou pressuposto teórico-metodológico as narrativas autobiográficas ganharia *corpus* na nossa investigação. Parecia ser uma reflexão prematura, mas admitíamos que poderia nos ajudar diante do caminho futuro a ser percorrido – levando clareza e discernimento do onde estou e aonde quero chegar, tanto no contexto do EQ quanto do nosso objeto de investigação dessa dissertação. Tínhamos algumas certezas sobre os pressupostos teórico-metodológicos da nossa investigação a qual caminha sobre a abordagem autobiográfica estreitada à perspectiva da pesquisa-formação com entrelaçamento para as narrativas formativas.

Buscando pistas para prosseguir na análise dos registros a fim de perceber as aproximações, a questão há pouco explicitada sobre nossa clareza, lembramo-nos da matriz proposta por Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) a qual nos ajuda a categorizar os estudos sobre narrativas autobiográficas baseada nos objetivos e nas dimensões que cada abordagem privilegia. “A partir dessa matriz é possível agrupar nove tipos de estudos, que não devem ser encarados como “categorias exclusivas”, mas apenas como uma forma de compreender os aspectos que são objeto de uma maior atenção” (NÓVOA, 2013, p.20). Neste sentido, demos maior atenção aos registros que comportam objetivos essencialmente emancipatórios relacionados com a investigação-formação, independente das dimensões (pessoa, prática, profissão), por se aproximarem do

nosso estudo. Assim analisamos os registros tomados pela combinação *narrativas autobiográficas AND educação física* enquadrando-os sobre a matriz proposta.

Constatamos, no entanto, que dos $n=4$ registros mapeados não encontramos nenhum achado com aproximação ao nosso objeto, considerando o critério de inclusão estabelecido. Conseguimos perceber, conforme análise realizada em periódicos Capes (novembro 2014) que a carência de estudos sobre narrativas autobiográficas e Educação Física pautadas sobre objetivos de pesquisa-formação é bastante acentuada.

Diante da incipiência de achados com aproximação ao nosso objeto na combinação *narrativas autobiográficas AND educação física*, optamos por fazer uma nova busca a fim de ampliar o mapeamento dos artigos de periódicos acerca das narrativas autobiográficas como possibilidade de apontar novas direções a nossa investigação. Combinamos os descritores *narrativas autobiográficas AND formação* e tomamos como base o percurso da última busca, considerando o mesmo critério de inclusão frente a matriz trabalhada. Encontramos $n=20$ registros, nos quais nos debruçamos sobre a leitura em sua completude para seguirmos com tematização. Constatamos a repetição de um dos achados na referida busca e fizemos sua subtração, ficando 19. Ainda da leitura dos achados percebemos a igualdade de dois artigos já analisados na busca feita anteriormente (*descritores narrativas autobiográficas and Educação Física*) Assim restaram-se 17 para análise (quadro 6).

Quadro 6 – Categorização dos trabalhos na matriz proposta por Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) na combinação narrativas autobiográficas AND formação no periódico CAPES, novembro de 2014

Objetivos / Dimensões	Objetivos essencialmente teóricos relacionados a investigação	Objetivos essencialmente práticos relacionados com a formação	Objetivos essencialmente emancipatórios relacionados com a investigação-formação	Outros
Pessoa (do professor)	1	-	3	-
Prática (dos professores)	1	2	-	-
Profissão (de professores)	-	-	-	-
Outros	-	-	-	10

Fonte: Autoria própria.

Após análise percebemos que apenas n=3 achados encontravam-se em consonância com o nosso objeto de estudo (quadro 7).

Quadro 7 – Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação narrativas autobiográficas AND formação no periódico CAPES estreitada a matriz de Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) (CAPES, novembro, 2014)

Natureza dos trabalhos	NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS AND FORMAÇÃO		%
	Total	Aproximação com o objeto de estudo	
Artigos	17	3	17,64

Fonte: Autoria própria.

O quadro 8 traz a caracterização dos achados apresentando os autores, o ano de publicação e o título do artigo.

Quadro 8 – Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação narrativas autobiográficas AND formação no periódico CAPES estreitada a matriz de Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) (CAPES, novembro, 2014)

Nº	Autores	Ano	Título
1	CINTRA SILVA	2011	Narrativas poéticas autobiográficas: (auto)investigação na formação do educador e do pesquisador.
2	KOLB-BERNARDES	2011	Tornando visíveis práticas invisíveis de professores de arte: narrativas autobiográficas.
3	COSTA	2010	O brincar em narrativas autobiográficas: um estudo intergeracional.

Fonte: Autoria própria.

Mesmo tendo feito uma nova tentativa de busca no Portal de Periódicos Capes (novembro de 2014) com o ensejo de ampliar as possibilidades de aproximação com o nosso objeto de estudo, encontramos um número bastante reduzido na última busca (n=3), o que reafirma a carência científica nessa fonte consultada, observando o ano de 2014 e o mês de novembro no que se refere às

narrativas autobiográficas estreitadas à pesquisa-formação, seja diretiva ao campo de conhecimento da Educação Física assim como de outras áreas, considerando o mapeamento e análise realizada.

2.1.2 Mapeamento dos Estudos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Ainda caminhamos no inventário dos estudos, agora em outras fontes para compor nosso EQ. Achemos importante fazer um mapeamento nas dissertações e teses. Ficamos em dúvida sobre fazer análise por meio do Banco de Teses Capes ou na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Com ensejo de sanar esta dúvida verificamos qual das duas fontes obtinha um número maior de registros (teses + dissertações) sobre as temáticas pesquisadas no período pesquisado – novembro 2014. Verificamos que a BDTD trazia um maior de registros quando comparada ao banco de teses da CAPES, a saber: *professor-pesquisador AND educação física* ($n=148$; $n=13$); *narrativas autobiográficas AND educação física* ($n=7$; $n=2$); *narrativas autobiográficas AND formação* ($n=56$; $n=17$). Assim optamos pela BDTD a fim de aumentar as tentativas de diálogos com o nosso objeto.

Começamos cruzando inicialmente os descritores *professor-pesquisador AND educação física*. Encontramos $n=148$ registros. Fizemos a leitura dos resumos para buscar aproximação ao nosso objeto de estudo, considerando, portanto aqueles que se relacionavam a formação do professor-pesquisador na Educação Física. Após leitura dos resumos constatamos que apenas $n=3$ (2,02%) registros estabeleciam relação com a nossa investigação (quadro 9).

Quadro 9 – Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação professor-pesquisador AND educação física na BDTD (novembro, 2014)

Natureza dos trabalhos	PROFESSOR-PESQUISADOR AND EDUCAÇÃO FÍSICA		%
	Total	Aproximação com o objeto de estudo	
Teses	37	1	2,7
Dissertações	98	2	2,04
Total N=148 / N=3 (2,02%)			

Fonte: Autoria própria.

O quadro 10 apresenta a caracterização dos achados elucidando os autores, ano de defesa, o título, o tipo de trabalho e a instituição de ensino.

Quadro 10 – Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação professor-pesquisador AND educação física na BDTD (novembro, 2014)

Nº	Autores	Ano	Título	Tipo	Instituição
1	FURTADO	2013	Matrizes epistemológicas da formação do pesquisador em educação física	DISSERTAÇÃO	UNIVALI
2	TÉO	2013	Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL	DISSERTAÇÃO	UEL
3	BRANDÃO	2011	Professor/a pesquisador/a: as (im)possibilidades da pesquisa-ação no cotidiano escolar de docentes de Educação Física	TESE	UFES

Fonte: Autoria própria.

Conferimos também a fragilidade científica de produções de teses e dissertações pautadas sobre a formação do professor-pesquisador na Educação Física, o que também foi constatado no mapeamento feito no Portal de Periódicos CAPES. Julgamos então mais uma vez necessário fazer uma nova busca utilizando a combinação entre os descritores *narrativas autobiográficas e educação física* a fim de ampliar as possibilidades de diálogos com o nosso objeto. Nessa busca, encontramos n=7 registros, o que já elucida um quantitativo bastante reduzido no que concerne à produção de teses e dissertações que anunciem alguma relação entre narrativas autobiográficas e Educação Física. Continuando o mapeamento, utilizamos o mesmo critério de inclusão da análise feita no Portal de Periódicos CAPES ao cruzar estes dois descritores, ancoramo-nos na matriz de referência (NÓVOA, 2013; ANÇA, SINOTI, 2014).

Por se tratar de teses e dissertações fizemos a leitura do resumo e, quando necessário, nos debruçamos sobre os seus elementos textuais para enquadrá-las na matriz. Após apreensão dos trabalhos, constamos que apenas 1 dissertação se estreitava ao nosso objeto de investigação, a saber: *Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti* (LOPES, 2012).

Este resultado corrobora com o mapeamento realizado no Portal de Periódicos CAPES, a pouco apresentado fortalecendo a nossa constatação sobre a incipiência de produções científicas que transbordem sobre a relação das narrativas autobiográficas e a Educação Física na perspectiva da pesquisa-formação. Projetamos, portanto, uma nova busca fazendo a combinação dos descritores *narrativas autobiográficas AND formação*. Encontramos 56 registros (20 teses e 36 dissertações) e seguimos a análise sob a luz da matriz de referência (NÓVOA, 2013; SINOTI, 2014). Elegemos novamente a leitura de resumos e, quando necessário, seguíamos sobre os elementos textuais dos trabalhos. A tematização dos trabalhos é apresentada no quadro 11.

Quadro 11 – Categorização dos trabalhos na matriz proposta por Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) na combinação narrativas autobiográficas AND formação na BDTD (novembro. 2014)

Objetivos / Dimensões	Objetivos essencialmente teóricos relacionados a investigação	Objetivos essencialmente práticos relacionados com a formação	Objetivos essencialmente emancipatórios relacionados com a investigação-formação	Outros
Pessoa (do professor)	1	1	9	1
Prática (dos professores)	8	7	2	2
Profissão (de professores)	1	-	6	-
Outros	-	-	-	17

Fonte: Autoria própria.

Os valores absolutos/percentuais daqueles confluentes com o nosso objeto de investigação são apresentados no quadro 12 e sua caracterização no quadro 13.

Quadro 12 – Trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação narrativas autobiográficas AND formação na BDTD estreitada a matriz de Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) (BDTD, novembro, 2014)

Natureza dos trabalhos	Narrativas autobiográficas AND formação		%
	Total	Aproximação com o objeto de estudo	
Teses	20	7	35
Dissertações	36	10	27,77
Total N=56/ N= 17 (30,35%)			

Fonte: Autoria própria.

Quadro 13 – Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação narrativas autobiográficas AND formação na BDTD (novembro, 2014)

(continua)

Nº	Autores	Ano	Título	Tipo	Instituição
1	CUNHA	2014	Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês	TESE	UFSCAR
2	LOPES	2014	As dores e amores de tornar-se professora : minhas memórias de professora iniciante	DISSERTAÇÃO	UFRGS
3	LOPRETTI	2013	E os saberes das crianças ensinam à professora : contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente	TESE	UNICAMP
4	VICENTINI	2012	Narrativas autobiográficas de professores-formadores na educação de jovens e adultos: lugares reinventados em comunhão	TESE	UNICAMP
5	FABIS	2012	Memórias e histórias de professores : um percurso (auto)formativo pela cultura da paz	DISSERTAÇÃO	PUCRS
6	BARCARO	2012	A menina que falava inglês" : a construção identitária de uma professora de inglês sob as lentes da pesquisa com base em narrativas.	DISSERTAÇÃO	UEL
7	SILVA	2012	Histórias de Vida e Memórias Literárias: Uma Narrativa sobre a prática.	DISSERTAÇÃO	METODISTA – SP
8	KOLB-BERNARDES	2011	Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de arte	TESE	UNICAMP

(Conclusão)

9	CINTRA SILVA	2010	Narrativas poéticas autobiográficas: (auto) conhecimento na formação de educadores	TESE	UNICAMP
10	SANTOS	2010	Abrindo o livro das suas vidas: Trajetórias de Formação de quatro professoras negras.	DISSERTAÇÃO	UFSM
11	WILDT	2009	A reinvenção de uma professora de Língua Inglesa: lugares-memórias como reservatórios do imaginário	DISSERTAÇÃO	UFPEL
12	LEÃO	2009	Nas tramas da pesquisa-formação: uma abordagem experiencial de autoria feminina no processo de formação docente	DISSERTAÇÃO	UNISINOS
13	CAMPOS	2009	Diálogos com quem ousa educar, educando-se: a formação de educadores a partir de uma experiência de educação popular	DISSERTAÇÃO	PUC-CAMPINAS
14	SOUZA	2004	O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores	TESE	UFBA
15	GABRIEL	2009	Narrativa autobiográfica como prática de formação e de atualização de si : os grupos referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente	TESE	UFRN
16	SICARDI	2008	Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática	TESE	UNICAMP
17	DANTAS	2007	A liberdade de ser, aprender e ensinar na escola cristã	DISSERTAÇÃO	UNIFOR

Fonte: Autoria própria.

Parecemos estar diante da maior representatividade numérica posta até o presente momento do nosso inventário, no que tange a estudos convergentes com o nosso objeto, quanto a temática narrativas autobiográficas embora ainda não conferindo uma expressividade numérica maior ou igual a 50% nos achados, apresentando de um lado uma significativa lacuna e, de outro um espaço vasto para futuras pesquisas no que concerne à relação entre narrativas autobiográficas e formação na perspectiva da pesquisa-formação. Chama-nos atenção quando comparado ao valor de 3 achados(17,64%) encontrado no Portal de Periódico CAPES considerando como critério de inclusão a matriz de referência de Nóvoa

(2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014). Refletimos como uma possível causa para essa divergência numérica a não conversão/transformação/investidura pelos autores das suas dissertações e teses em publicações nos periódicos (artigos), o que foi percebido apenas em apenas duas (n=2) dissertações: Kolt-Bernades (2011) e Cintra Silva (2010) após confrontar o quadro 08 e 12.

2.1.3 Mapeamento dos Estudos no VI Congresso de Pesquisa Autobiográfica (VI CIPA, 2014).

Achamos oportuno revisitar as publicações do VI Congresso de Pesquisa Autobiográfica (CIPA, 2014) considerando a importância desse evento para os pesquisadores que se aventuram nos estudos sobre pesquisa autobiográfica conforme elucida Catani(2014, p.27):

Em 2004, Maria Helena Menna Barreto Abrahão organizou o evento fundador da série que hoje conhecemos como CIPA e que tanto tem produzido em termos da pesquisa autobiográfica. Dizia ela no livro, então lançado, contendo nossos trabalhos, do seu aprendizado intenso e de sua alegria ao criar a *A Aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria*, temática do encontro e título do livro que ela organizou. Desde então, conhecemos a história do desenvolvimento dos trabalhos e pesquisas da área, história documentada pelas numerosas publicações que dão conta da proliferação de diversas perspectivas de análise evidenciando de modo muito promissor o que se delineou a partir da frutífera *Aventura...*(2014, p.27).

Além disso, vivenciar a tônica desse evento na condição de iniciantes sobre a temática nos pôs ao abraço literal do nosso objeto de estudo, abrigando novas e restituindo velhas inquietações, certezas e problematizações. Um ápice de reflexividade na relação sujeito-objeto diante de um abraço apertado. Portanto, nos colocamos a feitura de um inventário para compor o nosso EQ tomando a última edição – VI CIPA. Tínhamos o ensejo de passear sobre as outras edições, mas encontramos dificuldades para conseguir os outros anais digitalizados ou impressos. Evidenciamos que no VI CIPA tivemos 745 trabalhos publicados. O mapeamento dos estudos foi feito em dezembro de 2014.

Para o mapeamento, buscamos o descritor *educação física* ou algum correlato que remetesse a esta categoria temática nos títulos dos trabalhos, não importando o tipo de apresentação – sessões de comunicações, sessões de

conversas e pôster assim como os eixos temáticos²⁶. Encontramos 13 trabalhos que versavam sobre Educação Física e 01 correlato enunciado no título (APÊNDICE A), representando 1,88% (n=14) do total de trabalhos publicados nesta edição (quadro 14).

Antes de fazer análise dos trabalhos percebendo a aproximação do nosso objeto, já apontamos a lacuna de publicações no campo da Educação Física no âmbito da pesquisa autobiográfica neste evento, situação também constatada no mapeamento feito no portal de periódicos CAPES e na BDTD.

Quadro 14 – Trabalhos publicados no VI CIPA (2014) no campo da Educação Física

QUANTITATIVO DE TRABALHOS PUBLICADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO VI CIPA (2014)						
EIXO/ TIPO DE TRABALHO	SESSÕES DE COMUNICA ÇÕES	E.F	POSTERE S	E.F	SESSÕES DE CONVERSAS	E.F
EIXO TEMÁTICO 1	53	2 (3,57%)	6	1 (16,67%)	1	-
EIXO TEMÁTICO 2	256	7 (2,73%)	78	-	98	2 (2,04%)
EIXO TEMÁTICO 3	22	-	4	-	3	-
EIXO TEMÁTICO 4	16	1 (6,25%)	9	-	6	-
EIXO TEMÁTICO 5	38	-	3	-	9	-
EIXO TEMÁTICO 6	42	-	4	-	14	-
EIXO TEMÁTICO 7	51	-	12	-	11	-
TOTAL	478	11 (2,3%)	116	1 (0,86%)	151	2 (1,32%)
N= 745 / N= 14(1,88%)						

Fonte: Autoria própria.

Após visualizarmos o quantitativo de estudos publicados no campo da Educação Física no VI CIPA seguimos para análise daqueles que se aproximam ao nosso estudo tomando novamente a referência da matriz proposta por Nóvoa (2013)

²⁶ Eixos temáticos VI CIPA: eixo temático 1: pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões; eixo temático 2: espaços formativos, memórias e narrativas; eixo temático 3: narrativas digitais, memória e guarda; eixo temático 4: infância, aprendizagem e exercício da escrita; eixo temático 5: (auto)biografia, literatura e história; eixo temático 6: escrita de si, resistência e empoderamento; eixo temático 7: história de vida, gênero e formação.

e ampliada por Ança e Sinoti (2014) (Quadro 15). Para tanto, fizemos a leitura do trabalho completo.

Quadro 15 – Tematização dos trabalhos de Educação Física publicados no VI CIPA na matriz proposta por Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) (Anais do V CIPA, dezembro, 2014)

Objetivos / Dimensões	Objetivos essencialmente teóricos relacionados a investigação	Objetivos essencialment e práticos relacionados com a formação	Objetivos essencialmente emancipatórios relacionados com a investigação-formação	Outros
Pessoa (do professor)	-	-	2	-
Prática (dos professores)	5	1	2	-
Profissão (de professores)	-	1	-	-
Outros	-	-	-	-

Fonte: Autoria própria.

Vislumbramos que do total dos 14 trabalhos publicados, n=4 (28,57%) se aproximam do nosso objeto de estudo pelo estreitamento com a pesquisa-formação. Destacamos que um (n=1) dos trabalhos classificado como “outros”, ou seja, de outra natureza/abordagem (trabalho nº 5) se coloca importante para nossa investigação uma vez que se trata de um estudo do tipo “estado da arte” sobre pesquisa narrativa em educação e educação física. Dessa maneira, incluímos naqueles considerados aproximados ao nosso objeto, mesmo não estando relacionado ao objetivo de pesquisa-formação, totalizando 5 trabalhos de aproximação(quadro 16).

Quadro 16 – Trabalhos de Educação Física publicados no VI CIPA com aproximação ao nosso objeto de investigação estreitado a matriz de Nóvoa (2013) e ampliada por Ança e Sinoti (2014) (Anais do CIPA, dezembro, 2014)

Natureza dos trabalhos	Educação Física		%
	Total	Aproximação com o objeto de estudo	
Trabalho completo	14	5	35,71

Fonte: Autoria própria.

A caracterização destes achados é apresentada no quadro 17, ilustrando os autores, o ano de publicação e o título.

Quadro 17 – Caracterização dos trabalhos de Educação Física com aproximação ao nosso objeto de investigação publicados no VI CIPA(Anais do CIPA, dezembro 2014)

Nº	Autores	Ano	Título
1	SILVA	2014	Um mergulho nas memórias docentes: da professora primária à professora de educação física – (Des)construções de alguns olhares a respeito do trabalho pedagógico.
2	MATOS	2014	Narrativas das práticas docentes: implicações para especificidade da Educação Física.
3	FROSSARD; SANTOS	2014	Entre narrativas e espaços praticados: as identidades da Educação Física como componente curricular.
4	SOFISTE; RODRIGUES	2014	Memórias de formação em contexto online: A experiência do Curso Pró- Licenciatura em Educação Física.
5	VIERA; NETO	2014	Pesquisa Narrativa e formação docente: Análise da Produção do conhecimento em educação e Educação Física (2000 a 2013).

Fonte: Autoria própria.

Fazendo um paralelo com o mapeamento feito no portal de periódicos CAPES e na BDTD dos trabalhos que se aproximavam ao nosso objetivo de estudo relacionados especificamente a temática *narrativas autobiográficas e Educação Física*, estreitado a matriz utilizada como critério de inclusão, vemos que no VI CIPA encontramos um percentual “razoável” de 35,71%(n=5) comparado a nenhuma(0%) publicação encontrada com relação a essa temática ora citada no Portal de Periódicos CAPES e 14,28%(n=1) da BDTD, o que nos aponta a importância de ter escolhido esse evento para o nosso levantamento bibliográfico. Ainda assim, consideramos insuficientes as publicações sobre narrativas autobiográficas e Educação Física quando estreitadas a pesquisa-formação se percebermos o total de

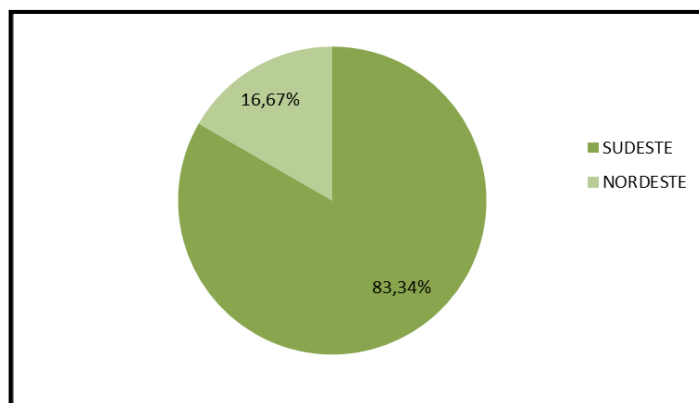
trabalhos publicados neste evento (n=745), o que representaria apenas (n=5) 0,67% destes.

2.2 ANÁLISE DOS ACHADOS ESTREITADOS E RELACIONADOS AO NOSSO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Na busca realizada no Portal de Periódicos CAPES encontramos o total de seis (n=6) artigos (cujas características são descritas no apêndice B) estreitados ao nosso objeto de investigação ao se relacionar com as temáticas centrais: formação de professores (n=2), professor-pesquisador (n=1) e narrativas autobiográficas (n=3). Chamamos atenção para a territorialidade (Figura 9) desses trabalhos a qual se situa predominantemente na região sudeste (n=5/83,34%) e incipientemente na região nordeste (n=1/ 16,67%). Além disso, nenhum destes se situa no estado do Ceará.

No que tange a temporalidade os achados percorrem o interstício de 2008-2012. Em seguida, faremos uma análise descritiva dos achados tomando como referencial o foco central do estudo/objetivo e os resultados/considerações. Outras características são explicitadas no apêndice B.

Figura 9 – Territorialidade dos achados aproximados com o objeto da investigação no Periódico Capes (novembro, 2014)



Fonte: Dados coletados no periódico Capes (novembro 2014), apresentado pela autora em forma de figura.

Iniciando pelo estudo de Vargas e Moreira (2012). Estes autores focalizam a crise da Educação Física situada ao contexto contemporâneo

evidenciando como causa a dicotomia entre razão e mente (racionalidade X sensibilidade) cuja reverberação influencia na falta de identidade epistemológica da profissão docente na Educação Física. Apontam possíveis caminhos para superação dessa crise, pelos quais destacam mudanças na formação docente incutindo a investidura de processo de auto-formação de profissionais críticos, a mudança no trabalho docente inspirada em um modelo de formação cujo professor seja ator central do processo, novas modalidades de gestão a que visem que se orientem no sentido de fortalecer o profissionalismo docente, visando a um trabalho docente autônomo, criativo e crítico. Recorrem, como âncora teórica, aos autores Valter Bracht e Ricardo Vieira.

Benites, Souza Neto e Hunger (2008) se propõem a analisar historicamente o processo formativo em torno da qualificação e certificação do professor de Educação Física tomando como base as políticas públicas. Evidenciam que a proposta das novas diretrizes (Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2002 e 7/2004) trouxeram avanços significativos no horizonte da profissionalidade docente e da identidade profissional docente. Da mesma forma que alertam para o excesso de competências técnicas colocadas, passando-se a impressão de que na contemporaneidade o que vale é o primado do “saber fazer” cuja discussão é fundada nos autores Souza Neto, Rangel Betti, Mauro Betti, Ângela Azevedo, André Malina, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif.

Ao discutir sobre o *Brazil-Médico* Mendes e Nóbrega (2008) fomentam em seu estudo a dualidade funcional em torno das descobertas científicas evocando que, ao mesmo tempo em que beneficiavam a saúde da população, justificavam as hierarquias sociais. Ressaltam a influência europeia na imagem corporal e colocam que as informações extraídas do *Brazil-Médico* são importantes para conhecermos o papel do pensamento médico-higienista na formação dos princípios científicos da Educação Física brasileira e identificarmos contemporaneamente as rupturas e continuidades em relação a eles. Para tanto, utilizam como referências os autores Fernando de Azevedo, Carmem Soares e Tarcísio Vago.

Em torno da temática *narrativas autobiográficas* a autora Kolb-Bernardes (2011) ao analisar a prática artística e a prática docente de um grupo de professoras da educação básica revela alguns indícios dos caminhos cruzados entre a prática artística e a prática docente, constituindo-se elemento formador do professor-artista-pesquisador a partir do compartilhamento da narrativa autobiográfica, tendo como

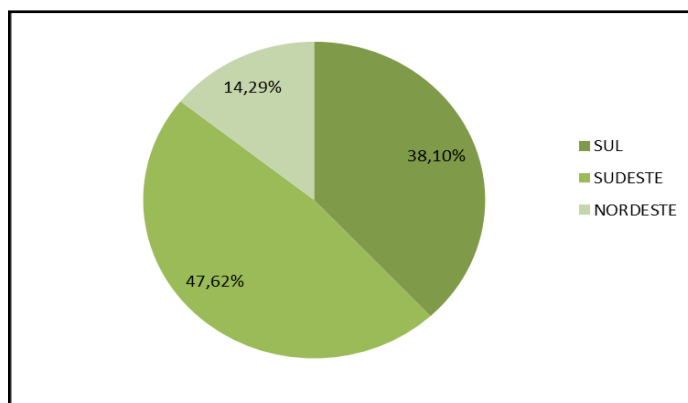
corpo teórico os autores Delory Momberger, Paulo Freire, Christine Josso, Elizeu Souza.

Cintra Silva (2010) destaca em seu estudo as aprendizagens e reorganizações conceituais e propositivas geradas pela vivência, reflexão e ressignificação acerca de dois exercícios memorialísticos realizado enquanto aluna de disciplinas do programa de pós-graduação referendando que através desse processo reflexivo, conseguiu identificar as narrativas poéticas autobiográficas como práticas favorecedoras do processo de produção e convivência com símbolos, passando a buscar por indícios da atuação desse processo no trabalho de formação de professores cuja base teórica é sustentada em Belmira Bueno, Elizeu Souza, Walter Benjamim, Luciana Ostetto, Ana Albano, Laura Freitas.

Ao fazer um levantamento comparativo das condições em que se desenvolveram as práticas lúdicas de três gerações de brincantes Costa (2010) sinaliza para a relação de intersubjetividade dos atores-sujeitos no processo de construção das narrativas evidenciando que para além da relatividade histórica das formas de brincar, foi possível uma reconfiguração do passado em relação a si mesmo e, sobretudo, uma leitura objetiva dos vínculos sociais que o engendram, possibilitando um percurso formativo autorreferenciado cuja âncora teórica utilizada como sustento são os autores Gaston Pineau, Christine Josso, António Nóvoa, Mathias Finger.

Na busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontramos o total de vinte e uma (n=21) teses e dissertações (APÊNDICE C) aproximadas ao nosso objeto diante das temáticas de análise: *professor-pesquisador* (n=3); *narrativas autobiográficas* (n=18). Percebemos também nos achados uma fragilidade territorial na região Nordeste (n=3/ 14,29%) quando comparada as regiões Sul (n=8/ 38,1%) e Sudeste (n=10 47,62%) (Figura 10). Ressaltamos que apenas um (n=1) se situava no estado do Ceará. Em relação à temporalidade os achados compreendem o interstício dos últimos seis anos (2008-2014).

Figura 10 – Territorialidade dos achados aproximados com o objeto da investigação na BDTD (nov, 2014).



Fonte: Dados coletados na BDTD (novembro 2014), apresentado pela autora em forma de figura.

Furtado (2013) analisa as principais matrizes epistemológicas que fundamentam a formação do pesquisador em Educação Física, tomando como fonte de análise os Programas de Pós-Graduação em Educação Física avaliados com conceito 5 na última avaliação trienal (2010) da Capes. Em seus resultados, destacamos o apontamento sobre a predominância de matizes epistemológicas ligadas as ciências naturais com discussões sobre saúde, qualidade de vida, treinamento desportivo, prescrição do exercício, nutrição, fisiologia, biomecânica; ciências humanas com a contribuição da filosofia, sociologia e antropologia para o estudo dos objetos da Educação Física tais como: esporte, lazer, movimento humano, dança; e por ultimo fundamentos da ciência com estudo dos referenciais da epistemologia (racionalidade, objetividade, produção do conhecimento) e da pesquisa (métodos-técnicas-instrumentos, e concepções de ciência) na formação do professor-pesquisador em Educação Física nos programas investigados. Utiliza com âncora teórica os autores: Valter Bracht, Sanchez Gamboa, Mauro Betti, Castellani Filho.

Téo (2013) já se propôs a analisar de que forma o estágio curricular supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física se configuraria em um espaço para a formação do professor-pesquisador e constatou que a pesquisa na escola durante a formação inicial oferece um adicional significativo à formação do professor, pois incita à atividade docente reflexiva,

possibilita a construção da autonomia profissional e facilita a identificação das mais variadas questões, contribuindo para o processo ensino/aprendizagem escolar

Além disso, destacou que a pesquisa no estágio possibilita a aproximação entre escola e universidade, permitindo a esta o conhecimento das reais necessidades escolares, aprimorando a formação de professores em congruência com aquilo que se exige do professor da Educação Básica. Tem como sustentação teórica é feita em Selma Pimenta; Evandro Ghedin; António Nóvoa; Pedro Demo; Kenneth Zeichner; Isabel Alarcão; Donald Schon; Suraya Darido; Larissa Benites.

Brandão (2011) buscando compreender como uma experiência de formação de professores/as, fundada na pesquisa-ação, pode contribuir na formação de professor/a como pesquisador/a de sua prática pedagógica indicou que a pesquisa-ação pode trazer uma nova retórica para a formação, em que os/as professores/as se tornem sujeitos e possam criar eles mesmos argumentos que os impulsionem a se constituírem pesquisadores de suas práticas. Além disso, ao se verem e se assumirem como sujeitos, eles podem, também, reconhecer o outro como produtor de conhecimentos. Elucida, portanto, que dessa forma, o conhecimento passa a ser visto como uma produção que se dá pela via da solidariedade, sendo esta entendida como conhecimento-reconhecimento cujo diálogo é feito com os autores: Antônio Nóvoa; Francisco Caparroz; Paulo Freire; Valter Bracht; Christine Josso, Pierre Dominicé; Denise Catani; Delory Momberger.

No que tange a temática *narrativas autobiográficas* Cunha (2014) dedicou-se a conhecer e analisar as narrativas autobiográficas dos professores do curso de Letras-Inglês da UESPI, iniciantes no magistério superior, acerca das experiências formadoras vivenciadas antes do exercício da profissão assim como da carreira e desvelou por meio das narrativas orais e escritas dos sujeitos que o processo formativo de cada docente está diretamente direcionado a sua trajetória de vida, que orientaram as aprendizagens adquiridas e as práticas desenvolvidas ao longo da vida. São experiências formadoras e recordações-referências que cada um traz consigo, portanto, singularizam a vida dos sujeitos da história possibilitando o caminhar para si. Entre os autores que fundamentam seu trabalho estão: Michael Connelly, Jean Clandinin; Elizeu Souza; Antonio Bolívar; Marcelo Garcia, Conceição Passegi; Paulo Freire; Maurice Tardif; Selma Pimenta; Kenneth Zeichner, Delory-Momberguer, Antonio Nóvoa; Ivo Goodson; Jorge Larrosa; Maria Abrahão; Franco Ferrarotti; Denise Catani.

Lopes (2014) fez uma análise do seu processo de formação, procurando refletir sobre as histórias que suas narrativas contam acerca do início da docência e assim compreender o que foi realmente transformador e significativo na constituição do ser-professora em início de carreira. Ao final dessa trajetória, desvendou que voltar-se para si mesmo é um movimento necessário ao desenvolvimento pessoal e profissional e evocou a importância de pesquisa no âmbito de memoriais de formação como espaço de compreensão da identidade docente. Utiliza como referenciais teóricos: Elizeu Souza; Maria Abrahão, Conceição Passegi; Maurice Tardif, Marcelo Garcia; Franco ferrarotti; João Formosinho; Michael Connelly, Paulo Freire e Mathias Finger.

Lopreti (2013) tentando compreender o diálogo entre os saberes docentes e discentes decorrentes do processo reflexivo da professora-pesquisadora e de seus alunos, bem como as implicações desse processo para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

O autor afirmou no seu estudo que há uma especificidade do movimento de produção dos saberes docentes que se dá no intenso diálogo/confronto com os saberes discentes. Isso acontece como fruto da vida que ocorre na sala de aula e que precisa ser investigado, compreendido e explicitado como uma importante dimensão do processo de trabalho e formação docente, de constituição de uma identidade profissional e que se faz nos espaços-tempos cotidianos da escola. Tem como base teórica: Maurice Tardif, Vigostki, Geraldi, John Dewey, Donald Schön, Keneth Zeichner, Christine Josso; Isabel Cunha, Jorge Larrosa.

Tentando compreender quais os desafios à construção da docência em Educação Física na Zona Rural, Lopes (2012) a partir da autoreflexão do seu percurso formativo e do processo de construção do PPP das escolas de campo do município de Ivoti/RS evidenciou que o trabalho docente exige (auto)formação permanente como forma de solução de problemas próprio da profissão; que os professores principiantes e as próprias escolas são campos de dilemas; que ainda é um desafio aos professores e gestores da realidade estudada valorizar o patrimônio cultural local. Além disso, constatou que a Educação Física pode, mais do que procurar seguir um caminho teórico metodológico oficial, produzir e compreender a cultura corporal dos contextos locais, como uma estratégia que congregue o interesse dos estudantes e do PPP. Utiliza como referências os autores: Maurice Tardif, Miguel Zabalza; Jocimar Daolio, Mauro Betti, Boaventura Santos, Ilma

Passos, Christine Josso, Maria Abrahão, Franco Ferrarotti, Elizeu Souza, Gaston Pineau, Miguel Arroyo.

Vicentini (2012) pretendeu conhecer os eixos norteadores do processo de desenvolvimento profissional dos professores-formadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e averigou que os eixos de análise indicados por esta investigação (trabalhar com e contra a experiência, refinamento da pessoa como humana, o tato pedagógico como dispositivo regulador da atitude profissional e a multiplicidade de lugares como propulsora da mobilidade na formação) contribuíram para a compreensão do desenvolvimento profissional do professor-formador em EJA. Dialoga com os autores: António Nóvoa; Elizeu Souza; Conceição Passegi; Carlo Ginzburg; Mikhail Barkin.

Fabis (2012) buscou investigar as possibilidades de (auto)formação para a Paz, numa análise crítica da realidade. A partir da hermenêutica da narrativa, se propôs a desdobrar questões empíricas de cunho político, epistemológico, sociocultural, entre outras dimensões, por meio das histórias de vida. Por meio das histórias profissionais dos sujeitos a autora concebeu a Paz enquanto práxis e dimensão humana, construída no aprofundamento e na experiência do diálogo. Por fim concluiu que a Paz, enquanto campo de formação, como foi para os sujeitos educadores, exige consciência de si e do outro evocando a necessária responsabilidade de assumirmos um mundo não só para nós mesmos, mas para todos. Uma consciência do plural, do diverso e do diferente, que nasce de um sentimento de empatia, de sensibilidade e de acolhimento do outro. Tem como âncora teórica: Christine Josso, Paul Ricœur, António Nóvoa, António Bolívar, Paulo Freire; Conceição Passegi.

Barcaro (2012) intencionou, por meio das narrativas autobiográficas, analisar as possíveis relações entre as experiências marcantes da sua vida e a participação de outros na escolha em ser professora de inglês e na constituição identitária. Percebeu na sua análise a existência de marcas linguísticas que apontam para pontes construídas em direção à docência, a despeito das vozes contrárias a essa escolha. Verificou ainda traços de uma constituição identitária múltipla, flexível e marcada pelo papel do outro nos processos de ser/tornar-se professora. Outrossim, considerou que pesquisas com narrativas as quais envolvem em suas análises o próprio autor dos relatos, permite vislumbrar importantes compreensões de si mesmo e de outros envolvidos no processo formativo do pesquisador.

Reiterando que elas podem ser uma estratégia proveitosa na conscientização daqueles que decidem, de uma forma ou de outra, seguir o caminho da carreira docente. Dialoga com os autores: Michael Connelly, Jean Clandinin, Vygotsky, Antônio Nóvoa.

Silva (2012) promoveu a reflexão sobre a prática pedagógica, analisando-a por meio do registro de um projeto de leitura e escrita, desenvolvido junto a uma turma de discentes do Ensino Fundamental. Desvelou que retratar a própria prática e colocá-la em situação de pesquisa configurou-se em ferramenta valiosa para a reconstrução do sentido das ações pedagógicas à medida que ofereceu dados significativos à reflexão. Evidencia que vincular esta análise ao estudo da trajetória formativa pessoal, feita por meio da abordagem biográfica, permite ampliar a compreensão do quanto, e em que medida, trazemos para o exercício docente as influências do vivido. Tem como âncora teórica: Christine Josso, Elizeu Sousa, Dermeval Saviani, José Libâneo, Selma Pimenta.

Ao buscar tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de arte Bernardes (2011) se encontrou em um movimento de autoinvestigação sobre a sua própria atuação como professora formadora, colocando-se como objeto na pesquisa. Explicita que a partir da experiência do outro se viu e reviu-se; na experiência da sala de aula, na escola junto com as crianças, alimentando-se como professora-artista. Enfatiza que num movimento contínuo e circular, carregará consigo este alimento para a universidade, para os alunos da prática de ensino, para o seu processo de criação e de invenção. De reinvenção da vida! Como referencial teórico, utiliza Ivo Goodson, Elizeu Souza, Christine Josso; Delory-Momberger; Conceição Passegi; Maria Abrahão.

Ao refletir sobre como os elementos das linguagens artísticas podem imprimir singularidades ao exercício autorreflexivo do ato de narrar-se Cintra Silva (2010) identificou indícios do processo de produção e convivência com símbolos junto a duas narrativas poéticas autobiográficas, o que a permitiu construir relações entre esse processo e práticas autorreflexivas no âmbito da formação docente. A autora evoca que essas relações estabeleceram-se diante da possibilidade do consciente, por meio da ação de processos simbólicos, ampliar-se e transformar-se no contato com o conteúdo inconsciente, implicando outros modos de vivência do conhecimento de si e do mundo, podendo, ainda, redimensionar a nossa capacidade de refletir sobre esse (auto)conhecimento e a partir dele (re)organizar nossas ações

diante da vida e da docência. Dialoga com os autores Belmira Bueno, Elizeu Souza, Antonio Nóvoa, Walter Benjamin, Conceição Passegi.

Santos (2010) propôs investigar a trajetória pessoal e profissional de quatro professoras negras pertencentes a diferentes gerações, bem com seus imaginários e as possíveis significações de ser uma professora negra em momentos distintos da História do Brasil. Salienta que o trabalho, além de ter produzido uma formação nas colaboradoras, conforme narrado por elas, também lhe proporcionou uma formação/autoformação. Para todos os envolvidos a pesquisa produziu outro olhar sobre o Magistério, sobre as questões de negritude, de gênero produzindo uma transformação no ser docente cujas referências teóricas são: Eclea Bosi, Antonio Nóvoa, Boaventura Santos, Maria Abrahão, Elizeu Souza.

Wildt (2009) apresenta uma reflexão sobre a sua reinvenção como professora de Língua Inglesa e, sobretudo, como pessoa a partir dos seus lugares-memórias, isto é, dos seus lugares de formação. Demonstra que os seus lugares-memórias desempenharam um papel fundamental na sua reinvenção, consistindo em reservatórios do imaginário uma vez que originaram e armazenam imagens, afetos, experiências e sensações os quais têm permeado as suas escolhas profissionais e pessoais, tendo como âncora teórica: Christine Josso, Ecleide Furlanetto, Lucia Peres, Maria Abrahão.

Leão (2009) ao investigar as implicações da narrativa autobiográfica como experiência da autoria no processo de autoformação de professoras. Considera que a escrita de si requer uma abordagem reflexiva e crítica, com possibilidades de contribuir para a visibilidade das mulheres como profissionais da educação. Ele observou que tais métodos inscritos nas narrativas autobiográficas não só permitem o resgate da memória de formação como também, no tempo presente, tornam visíveis as práticas cotidianas das mulheres educadoras. Tem como âncora teórica: Christine Josso, Boaventura Santos; Maria Abrahão, Paul Ricoeur, Paulo Freire, Jorge Larrosa, Walter Benjamin, Denice Catani, Michel Certeau.

Campos (2009) se pautou a estudar uma experiência de formação de educadores realizada na cidade de Campinas-SP, no período de 2003-2004. As anotações reflexivas e autobiográficas, escritas a posteriori da experiência vivida, revelam a compreensão da história pessoal imbricada na história social dos sujeitos/objetos. Com esse percurso investigativo se amplifica as vozes silenciadas na cultura oficial e nos discursos acadêmicos, trazendo à luz outras versões para

dialogar e problematizar os contextos sociais em que se dão as práticas educativas cujo referencial teórico utilizado foi Christine Josso, Elizeu Souza, Wanderley Geraldi; Jorge Larrosa; Michael Connelly, Jean Clandinin; Paulo Freire.

Ao analisar e compreender as implicações das narrativas no processo de formação e autoformação Souza (2009) revelou que a fecundidade da epistemologia da formação e do estágio como iniciação revela, a partir da abordagem experiencial, dispositivos e rituais pedagógicos engendrados nas identidades e subjetividades das histórias de vida no processo de formação inicial. Isso permitiu às professoras em formação, através de suas experiências formadoras e recordações-referências da trajetória de escolarização, estabelecer outros sentidos ao trabalho escolar e construir potencializações sobre a sua própria prática. Dialoga com os autores: Antônio Nóvoa, Denise Catani; Christine Josso, Pierre Dominicié; Gaston Pineau; Isabel Alarcão; Jorge Larrosa; Selma Pimenta; Donald Schon; Maurice Tardif.

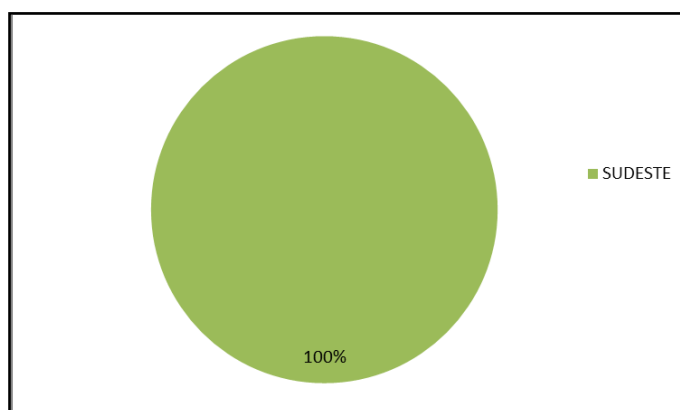
Gabriel (2008) objetivou problematizar o processo de formação de professoras da Educação Básica com foco na narrativa autobiográfica como prática de formação continuada. Desvelou que a constituição identitária docente das professoras ocorreu em grupos-referência, envolvendo os processos de aprendizagem formal, não-formal e informal, em um movimento de alternância da formação que compreende o eu, o outro e o meio. Além disso, percebeu que as escolhas pedagógicas das professoras estudadas visavam a minimizar lacunas educacionais vivenciadas tanto no campo pessoal quanto no social e que a identidade pessoal se configura como identidade narrativa. Por fim apontou que a metodologia do trabalho biográfico por meio da mimese de formação continuada propiciou a passagem do grupo reflexivo para o grupo-referência cuja ancora teórica é: Delory-Momberger, Paulo Freire; Christine Josso; Antônio Nóvoa, Conceição Passegi, Gaston Pineau; Paul Ricoeur, Elizeu Souza, Maurice Tardif, Pierre Dominicié.

Sicardi (2008) buscou compreender como o formador de professores de matemática se constitui e se desenvolve profissionalmente em face dos desafios da prática e do trabalho docente. Apresentou como resultado o entendimento de que a singularidade e a subjetividade das narrativas possibilitam ao sujeito em formação, a partir de um trabalho sobre sua memória, lembrar e, de forma visceral, relacionar diferentes dimensões e saberes da aprendizagem profissional. A apreensão da formação enquanto um processo e as potencialidades das narrativas no contexto do

Ensino Superior desvendam na análise do autor perspectivas sobre a dimensão pessoal, visto que é a pessoa que se forma e se constitui através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida. Dialoga com os autores: Christine Josso, Antônio Nóvoa, Denise Catani, Gaston Pineau; Paul Ricoeur, Elizeu Souza, Maurice Tardif, Franco Ferrarotti, Jorge Larrosa, Delory-Momberger.

Na busca realizada nos anais do VI CIPA (2014) encontramos o total de cinco trabalhos (n=05) (APÊNDICE D) aproximados ao nosso objeto diante da temática de análise: *narrativas autobiográficas* (n=05) estreitadas ao campo da Educação Física. A concentração totalitária (n=6/100%) dos estudos se fixa na região sudeste (Figura 11).

Figura 11 – Territorialidade dos achados aproximados com o objeto da investigação no VI CIPA (dezembro, 2014).



Fonte: Dados coletados nos anais do VI CIPA (dezembro 2014), apresentado pela autora em forma de figura.

No estudo de Silva (2014) observamos que ele realiza uma análise do memorial trazendo reflexões acerca: da relevância da experiência enquanto atravessamento na formação dos sujeitos do/no cotidiano escolar, em especial a formação dos professores; a educação do olhar para as diferentes corporeidades dos sujeitos presentes nas escolas; e as possibilidades de desdobramentos de uma perspectiva democrática de educação. Esta última prescinde diálogo e participação de todos os sujeitos nos processos formativos. Considera ainda que a pesquisa desenvolvida como oportunidade de ampliação e aprofundamento da narrativa enquanto possibilidade de autoria na pesquisa, tanto para a pesquisadora quanto

para os sujeitos da escola na qual a pesquisa no mestrado está sendo realizada. Tem como referencial teórico: Paulo Freire, Jorge Larrosa, Wanderley Geraldi, Giovanina Freitas.

Ao analisar como 14 docentes de Educação Física, atuantes na Educação Básica da Microrregião Metropolitana/ES, compreendem os conteúdos de ensino Matos (2014) elucida que por meio de um processo (auto)formativo o docente atribui diferentes significados àquilo que narra e ouve. Essa atitude vai sinalizando, para si e para seus pares, possibilidades de intervenção para a Educação Física escolar. Fomenta ainda que a narrativa oral autobiográfica permitiu, dessa maneira, problematizar as tensões e as potencialidades que emergiram da escuta compartilhada de experiências, em um diálogo com o fazer dos docentes cujo âncora é feita com os autores Bernard Charlot, Michel Certeau, Elizeu Souza, Aline Vieira, Ferreira Neto.

Frossard e Santos (2014) ao analisar como os docentes significam a presença, a permanência e a contribuição da Educação Física no currículo escolar e as implicações para a construção de suas identidades salientam que os professores definem as identidades dessa disciplina de maneira diaspórica variando de acordo com o lugar que ocupam e com quem estabelecem diálogo, nas relações de poder estabelecidas na escola. Evidencia que a Educação Física privilegia o domínio de uma atividade e o saber do qual se apropria na relação com o outro e consigo e fortalece que as identidades da Educação Física não são produzidas apenas pelos processos de diferenciação, mas também pela necessidade de se igualar a outras disciplinas e justificar a sua presença visando a ocupar um lugar de poder que é demarcado pelos saberes valorizados pela escola. Nesta perspectiva, dialogam com os autores: Bernard Charlot, Michel Certeau, Elizeu Souza.

Rodrigues e Sofiste (2014) ao tencionarem quais os sentidos foram atribuídos ao processo formativo no contexto *online* a partir da escrita dos relatos memorialísticos de alunas do curso de Pró-Licenciatura em Educação Física da UFES elaborados e partilhados no Projeto Ateliê de Biografias Educativas (PROJABE) sinalizaram algumas das dificuldades de formação de professores no contexto *online*. Evidenciaram a apropriação dos saberes informacionais presentes nas práticas de mediação do ambiente virtual de aprendizagem como fundamentais para a constituição de uma autonomia concreta do indivíduo face aos conhecimentos do curso. Assim como ilustraram as potencialidades circunscritas nas

reflexões sobre os processos de escolarização dos sujeitos, nas suas concepções sobre as práticas da Educação Física mediante ao constante diálogo com tutores e Coordenação do curso. Tais questões indiciam a força de um eixo norteador do curso, qual seja, a formação e prática do professor pesquisador, crítico e reflexivo. Utilizam como referencial teórico: Delory-Momberger, Christine Josso, Conceição Passegi, Elizeu Souza.

A partir de um estudo do tipo estado da arte Vieira e Neto (2014) analisaram descritivamente a produção do conhecimento em pesquisa narrativa e formação docente, com intuito de compreender o lugar que a temática vem ocupando no campo da Educação e da Educação Física. Identificaram um total de 107 trabalhos na educação e sinalizaram que o movimento de pesquisas com narrativas docentes vem ganhando espaços de discussões, principalmente para área da formação docente. Salientam que em relação aos lugares privilegiados pelas pesquisas narrativas, se constata o maior quantitativo na temática formação continuada/processos formativos no ensino fundamental. Identificaram uma predominância de trabalhos na perspectiva de pesquisa-formação na abordagem narrativa (auto)biográfica experiencial. Fomentam que no contexto da Educação Física, a produção com narrativas de formação docente ainda parece tímida. Esse dado também converge com o nosso mapeamento bibliográfico nas fontes pesquisadas – CAPES, BDTD, CIPA. Segundo os autores, a maioria investiga formação continuada, tomando a narrativa como fonte, produzida por entrevista, para compreender formação profissional. Eles dialogam com os autores Elizeu Souza, Ferreira Neto; Aline Vieira, Belmira Bueno, Denice Catani, Gaston Pineau; Pierre dominicé; Christine Josso; Nilda alves; Molina Neto, Ivo Goodson; Antônio Nóvoa; Michael Connelly, Jean Clandinin.

Entre os aspectos fundantes para o nosso objeto de investigação, explicitados nos artigos analisados anteriormente, estão a relação da pesquisa-formação como tentativa de atravessamento do paradigma da ciência aplicada ao professor reflexivo (PINEAU, 2006), despertando nossa curiosidade sobre essa contextualidade no campo específico da Educação Física frente aos desafios para a formação para a pesquisa; a sua compreensão como uma experiência autoformadora trazida na perspectiva que “cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre formação e os processos por meios dos quais ela se dá a

conhecer” (JOSSO, 2004 p.141) e a condição de sujeito-ator também situada como pressuposto, uma vez que esta “revela um interesse biográfico que se aproxima da formação do ponto de vista do sujeito aprendente, ou seja, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação” (JOSSO, 2004, p.15).

2.3 CONTRIBUIÇÕES DOS ACHADOS PARA O NOSSO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.

“É o sol, é a estrada, é o tempo, é o pé e é o chão”²⁷... é o Estado da questão.

Pensamos chegar, por meio do Estado da Questão (EQ), ao encontro do nosso sol, se nos reportamos à analogia utilizada no início deste texto. Analogicamente, o sol, com sua clareza, foi a estrada que nos fez conhecer as trilhas, arbustos, veredas do conhecimento sobre o nosso objeto de estudo, o tempo intermitente e, ao mesmo instante ininterrupto, habitou em nosso itinerário como professor-pesquisador iniciante e professor-orientador sobre o chão da pesquisa.

A partir do estado da questão pudemos constatar uma lacuna no campo do conhecimento da Educação Física sobre artigos que versem sobre a formação do professor-pesquisador a partir da análise feita no Portal de Periódicos Capes n=2 (3,57%) e na BDTD n=3 (2,02%) que dialoguem sobre a perspectiva do paradigma da racionalidade técnica/reflexividade. Do mesmo modo, encontramos uma incipiência de produções no campo da Educação Física no que concernem as narrativas autobiográficas, estreitadas a perspectiva da pesquisa-formação cujos achados foram n=0(nenhum) no Portal de Periódicos Capes, n=1/ 14,28% na BDTD e n=5 (35,31%) no CIPA. Outrossim, ainda destacamos que no VI CIPA apenas 14 trabalhos foram publicados sobre Educação Física representando 1,88% (n=14) do total de trabalhos publicados nesta edição o que conota uma fragilidade/lacuna de publicações no campo da Educação Física no âmbito da pesquisa autobiográfica neste evento. Trabalho do “tipo estado da arte” realizado por Bueno et al (2006) também constatou a rarefação de estudos que versam sobre o método autobiográfico/história de vida na perspectiva da pesquisa-formação no contexto da

²⁷ Música “Força Estranha” pode ser encontrada no DVD: “Zii e Zie – edição especial (2010). Caetano Veloso. Corresponde a Faixa 22

formação de professores e profissão docente no período de 1999 a 2003. Nos periódicos consultados pelos autores apenas 10% representa os achados sobre formação e profissão docente aliado ao método autobiográfico.

Também não foi encontrado nenhum trabalho que tivesse como temáticas centrais a reunião de professor-pesquisador, narrativas autobiográficas e Educação Física vinculado à perspectiva da pesquisa-formação com base no levantamento realizado.

Percebemos também a fragilidade territorial dos achados no que concerne as produções científicas em torno do entrelaçamento das temáticas formação, professor-pesquisador e narrativas autobiográficas vinculadas ao nosso objeto, evidenciando a supremacia da região Sudeste em todas as fontes pesquisadas, n= 6 (85,72%) no Periódicos Capes, n= 10 (47,62%) na BDTD e n=5 (100%) no VI CIPA. A região Nordeste na qual estamos situados apareceu de forma incipiente no Periódico Capes n= 1(14,29%), na BDTD n=3 (14,29%) e nenhuma produção no CIPA. Destacamos ainda, que apenas uma das publicações relativas ao Nordeste foi no estado do Ceará. O estudo de Bueno et al (2006) também corrobora com o nosso estudo uma vez que assim como o nosso a região Sudeste ganha destaque nas produções de teses e dissertações com 39 trabalhos (24 na USP e 15 na PUC – SP) no interstício de 1990 a 2003.

Tais evidências evocam a relevância do nosso objeto de investigação e por conseguinte, a sua contribuição para o campo do conhecimento da Educação Física, em especial para a territorialidade da região do Nordeste e do nosso Estado Ceará.

Com relação às contribuições dos estudos selecionados identificamos que os artigos que dialogam com a temática *formação de professores e professor – pesquisador* se aproximam com a nossa investigação ao anunciar e trabalhar o paradigma da racionalidade técnica na formação de professores a partir de uma leitura histórica, apontando a necessidade de se pensar alternativas para superá-lo cuja discussão teórica é feita com os autores Valter Bracht, Ricardo Vieira, Souza Neto, Rangel Betti, Mauro Betti, Ângela Azevedo, André Malina.

Vislumbramos que as dissertações e teses descritas também convergem com o nosso objeto por estabelecer a intencionalidade de pensar novas propositivas para a formação do professor-pesquisador de Educação Física. Nesses estudos, os autores já caminham sobre a pesquisa empírica e trazem evidências sobre

caminhos possíveis para esta nova formação, os quais estão circunscritos na autoformação, na reflexividade e no diálogo, seja pela legitimação de uma matriz epistemológica, pela vivência do estágio ou pela experiência de uma pesquisa-ação. Isso se assemelha ao objetivo do nosso estudo ao vislumbrar novas possibilidades de formação para a pesquisa do licenciando estreitadas à autoformação, autoconhecimento e reflexividade crítica.

Diante da temática *narrativas autobiográficas* fizemos uma vasta incursão no mapeamento das fontes e visualizamos como espaço de interlocução dos achados com o nosso objeto a aproximação com os pressupostos teóricos-metodológicos aos quais pretendemos seguir na nossa investigação cujo estreitamento se alia a perspectiva da abordagem biográfica vinculada a pesquisa-formação sobre o contexto das narrativas autobiográficas formativas, embora em tempo e espaços distintos. Pudemos verificar entre as maiores similitudes com o nossa investigação a utilização das narrativas autobiográficas como dispositivo na formação de professores estreitada ao movimento de autoformação, do caminhar para si através do outro, da reflexividade a partir da experiência do vivido.

Também nos causou o despertamento para a diversidade de fontes de aquisição das narrativas autobiográficas – cartas, grupos reflexivos, memoriais, relatos autobiográficos, expressões artísticas e poéticas, diários, entrevistas as quais podem ser produzidas de forma oral ou escrita que os estudos em geral utilizaram. Desse arsenal, pensamos utilizar a narrativa autobiográfica de forma escrita (Christine Josso e Elizeu Souza) e grupos reflexivos autobiográficos ou ateliês autobiográficos (Delory-Momberger).

Além disso, deu visibilidade a uma riqueza de autores (apêndices 2, 3, 4) os quais já dialogávamos com as categorias teóricas do nosso objeto, e outras que também seguiram no nosso caminho de investigação, a saber: Castellani Filho, Valter Bracht, Paulo Freire, Selma Pimenta, Donald Schon, Antônio Nóvoa, Elizeu Souza, Conceição Passegi, Christine Josso, Franco Ferrarotti, Gaston Pineau, Jorge Larrosa, Denise Catani.

O inventário realizado no EQ apontou também para as categorias teóricas de sustentação do nosso estudo que são trabalhadas no capítulo que se segue.

Com base nessas contribuições e evidências do já publicado no campo da ciência com temáticas relacionadas ao nosso objeto de investigação tomamos a realização do Estado da Questão como elemento teórico importante na tessitura do

nosso objeto de estudo. *“Tudo que se vê não é. Igual o que a gente viu há um segundo”*. Algumas certezas se desnudaram. Já outras incertezas, emergiram. Acreditamos ser a razão da pesquisa o movimento incessante de reflexividade. Com a realização do Estado da questão temos clareza sobre o nosso objeto de dissertação, bem como suas contribuições na finalização dessa investigação na área de Educação Física, principalmente.

Por fim, o entendimento de que “a pesquisa, como investigação de algo, nos lança na interrogação, pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e a criação” (CHAUÍ, 1999, p. 222), situação experienciada no processo de elaboração do Estado da Questão. Estamos diante do sol. Realmente, o sol sorriu nesse papel.

3 A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A VIDA SEGUE SEMPRE EM FRENTE

“A vida segue sempre em frente”. Aqui anunciamos um diálogo com nossas categorias teóricas/temáticas aludindo a um movimento de consciência da historicidade humana cujo presente se enraíza no passado e se projeta no futuro (SAVIANI, 2008). Tal consciência dessa articulação e inserção anunciada interage com os elementos estruturais da vida política, econômica e social a partir dos quais se formam historicamente, relações, condições e valores que persistem como “elementos ativos”, na nossa vida e formação, definindo seus traços constitutivos centrais e, conseqüentemente, os principais desafios para o pensamento e a ação comprometidos com sua transformação.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO PARA A PESQUISA

Em berços militares foi constituída a história da nossa formação profissional como professores de Educação Física. As escolas de formação têm origem nas primeiras décadas do século XX com intuito, prioritariamente, de formar militares (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008). Avistávamos nesse solo, a influência de métodos ginásticos como meio de formar um corpo ‘heróico, bravo e retumbante’ a serviço da nossa ‘pátria amada, mãe gentil’. Essa essência, emergente, de formação corporal é revigorada nos ambientes escolares assumindo lugar prestigiado nas aulas de Educação Física.

Enaltecemos que em 1851 as aulas de Educação Física foram introduzidas nas escolas brasileiras e em 1854 a ginástica se tornou disciplina obrigatória nas aulas de Educação Física no ensino primário. Era preciso formar mão de obra para atender esse fim, de caráter eminentemente político e caráter insipidamente pedagógico. Esta mão de obra foi intitulada ‘professores’ que significava ou tinha o mesmo sentido de adestradores/instrutores. “As funções atribuídas ao instrutor eram as de apresentar os exercícios, dirigir, manter a ordem e a disciplina. Ao aluno competia repetir e cumprir a tarefa atribuída pelo instrutor” (BRACHT, 1989, p.14). ‘Um, dois, três, quatro... Um, dois, três, quatro...’ ecoava repetidamente nas aulas de Educação Física. Um movimento de ‘ação’ sem dedicar-se a ‘reflexão’. A reflexão aqui entendida por nós como um processo de

autoconsciência sobre um ato de curiosidade epistemológica permitindo a superação do saber ingênuo, do senso comum, indo em direção ao ‘pensar certo’. “Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre o que incide o próprio pensar dos sujeitos” (FREIRE, 1996, p. 21). Nas palavras de Freire essa superação do saber ingênuo para o saber epistêmico se dá: “na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se, então, [...] *curiosidade epistemológica*, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p. 17, grifo do autor).

O processo de militarização na Educação Física brasileira sustentava o trato do conhecimento sobre o saber-fazer, arquitetado eminentemente na prática, portanto, uma fragilidade no trato do conhecimento sobre o campo teórico. Neste sentido, os militares revestiram-se de professores de Educação Física até que se fossem criados espaços de formação para os civis, como o Curso Provisório de Educação Física em 1929 ministrado pelo exército, pioneiro no acolhimento aos civis (AZEVEDO; MALINA, 2004).

A década de 1930 se revelou como importante no âmbito da universalização da formação em Educação Física, acolhendo a sociedade civil. Vemos a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) no Rio de Janeiro em 1933 a partir do Decreto-Lei de nº 23.232, da Escola de Educação Física de São Paulo em 1934 e da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), na Universidade do Brasil em 1939. A ENEFD foi criada pelo Decreto-Lei nº 1212 e seus cursos abrangiam territorialmente os estados do Espírito Santo, Pará, Pernambuco e São Paulo, não gozando de regulamentação e pautados em modelos militares (AZEVEDO; MALINA, 2004). Os egressos do curso Normal foram convidados a obter “uma formação de normalista no âmbito da Educação Física; de instrutor no curso de Massagista; de Técnico Desportivo ou de médico especializado em Educação Física; e de professor de Educação Física, que era obtido em dois anos de formação” (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 346), sendo a única Licenciatura ofertada na ENEFD com essa duração visto que as outras eram de três anos.

Além da forte influência militarista na formação de professores de Educação Física evidenciamos nesse período a hegemonia/dominação da classe médica sobre os (des)caminhos dessa formação, aliada as forças políticas para a

manutenção de uma ordem social e econômica em ascensão cujo um dos princípios era a eugenia. Aos médicos convinha restritamente o ensino das aulas teóricas, de caráter biologicista. As aulas práticas eram ministradas por destaques esportistas, não havendo exigência de nível superior para o ensino na ENEFD. Assim resplandece a EF na formação a perspectiva técnica-biológica (AZEVEDO; MALINA, 2004).

É conveniente dizermos que nessa perspectiva não havia lugar para afirmação das disciplinas pedagógicas e a dimensão dos conteúdos pautava-se sobre o ‘saber-fazer’ sem atenção para o “saber” e “saber ser”. A didática era um apêndice na formação profissional cuja relação teoria e prática são distanciadas. Dessa forma, o domínio da teoria era desligado das práticas sociais, (SACRISTÁN,1999a) apontando para um descaminho de uma racionalidade crítica. “A conclusão sobre esse processo era a de que os profissionais que saíam formados pelo curso da ENEFD eram estritamente técnicos, desprovidos de fundamentação teórica consistente” (AZEVEDO; MALINA, 2004, p.132).

Alterações na formação de professores de Educação Física ocorrem com a reforma política instaurada com o fim do Estado Novo em destaque para equivalência da relação temporal (3 anos) aos outros cursos de Licenciatura (decreto-lei n. 8.270/45) e posteriormente, a obrigatoriedade do 2º ciclo (ensino médio) para ingresso dos professores-formadores(decreto 1921/53), deixando de ser um curso técnico em 1957 (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Consideramo-las importantes, mas não há transformação do pensamento político sobre esta formação, ainda carente de bases teóricas fundantes capazes de buscar uma perspectiva crítica. Isso se torna evidente com a assunção do ‘fazer-pelo-fazer’ sustentada pela racionalidade técnica no período pós-guerra fomentada pela orientação/tendência tecnicista que permeou a educação brasileira fortemente nas décadas de 1960 e 1970 sob a égide da ditadura militar. A racionalidade técnica ligada à perspectiva tecnicista incute a prevalente busca pela “produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2002, p. 23). Sobre a orientação tecnicista Bracht (1989, p.15) elucida:

a época dos objetivos operacionais, do planejamento, da tecnologia do ensino. Menos o professor e o aluno, têm importância o processo de ensino, e mais o planejamento. Sob esta orientação ocorreram reducionismos, ou

uma segunda redução do movimento corporal nas aulas de Educação Física (a primeira redução já havia ocorrido através da assimilação do código do desporto), pela necessidade de operacionalizar os objetivos, o que levou, pelo menos na tendência, a substituição do lúdico em favor de tarefas mecânicas (BRACHT, 1989, p.15).

No contexto do golpe militar assistimos a Educação Física se distanciar de um processo de autonomia pedagógica e se colocar refém da sinuosa política de 'pão e circo'. O esporte se torna objeto ideológico a partir do fenômeno da espetacularização cuja finalidade é silenciar e arregimentar forças oponentes aos movimentos sociais, em especial o movimento estudantil com vistas à reforma universitária. Com isso, o fortalecimento da formação técnico-desportiva revitalizando a imagem do professor de Educação Física como técnico ou treinador cujo ensino pautava-se na mecanização de gestos técnicos expressando o caráter instrumental. Sobre esse momento demasiado da racionalidade técnica Castellani Filho (1988, p. 107) expressa:

Teve ela (Educação Física) - dada a contundente presença da visão tecnicista nas leis nº 5.540/68 e 5.692/71 - reforçando o seu caráter instrumental, caráter esse que, num primeiro instante, veio a configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com esse proceder, assegurar ao ímpeto desenvolvimentista então em voga, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada. Esse caráter instrumental, evidencia-se ainda mais, quando o Decreto nº 69.450/71, em seu artigo 1º, refere-se a ela como sendo '... atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo-se em um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional(CASTELLANI FILHO, 1988, p. 107).

Apenas na década 1980, começamos a cultivar um movimento político pela (re)significação da área da Educação Física sobre a busca de sua identidade, do seu objeto epistêmico e de sua legitimação social cujo ensejo era de superação do modelo técnico-instrumental na formação e prática docente, movida pelas experiências pedagógicas encetadas pelas pedagogias críticas sobre o chão da escola, locus de investigação e territorialização da Educação Física nessa temporalidade.

No mesmo período, no campo da formação de professores, a vigência do parecer CFE 215, incidiu na conversão de dois tipos de modelos de formação: o tradicional-desportivo, estruturado nas práticas esportivas; e o técnico-científico, prevalecendo à fundamentação de um corpo de conhecimento (BETTI; BETTI, 1996). Tal dualidade tangenciou a distinção das áreas de conhecimento na

Educação Física: Conhecimento do Ser Humano; da Sociedade; Filosófico; e Técnico modelando as estruturas curriculares dos cursos de graduação sobre a perspectiva humanística e a perspectiva tecnicista como vertentes educativas paradigmáticas. Embora estreitando laços com as Ciências Sociais e Humanas, as Ciências Naturais com viés positivista ainda prevalecia sobre o cientificismo, fundando as práticas pedagógicas:

Era preciso orientar a prática pedagógica com base no conhecimento científico, este, por sua vez, entendido como aquele produzido pelas ciências naturais ou com base em seu modelo de cientificidade. O desconhecimento da história da EF fez com que não se percebesse que esse movimento apenas atualizava o percurso e a origem histórica da EF e, portanto, que ele não rompia com o próprio paradigma da aptidão física (BRACHT, 1999, p.77).

Nesse contexto, o pensamento epistemológico na Educação Física reverberava-se sobre a racionalidade técnica travestida em ideais desenvolvimentistas que não dimensionavam a uma realidade pedagógica histórico-cultural sobre o movimento de autonomia e emancipação social como verdadeiro processo de redemocratização e de reflexividade numa relação intersubjetiva considerando que:

[...] reflexibilidade não supõe conceber alguns indivíduos deixados a mercê de suas próprias invenções, mas a sua consideração como sujeitos que se tornaram nexos nos quais são cruzadas as elaborações culturais públicas, como as ciências, - os significados intersubjetivos próprios da ação social compartilhados e as construções. Ou seja, não podemos separar os processos reflexivos individuais dos processos de comunicação de significados entre as elaborações subjetivas e as culturais (SACRISTÁN, 1999a, p. 101).

Importantes movimentos em torno das políticas educacionais e da cientificação foram assistidos na década de 1980 cujo destaque para o nascimento de algumas entidades: a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Confederação de Professores do Brasil (CPB), em 1989 transformada na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) (SAVIANI, 2007).

No âmbito da Educação Física, ainda no mesmo período, surgiu os primeiros grupos de pesquisa derivada da ascensão da formação de mestres e doutores na área, possibilitando a constituição dos primeiros cursos de Mestrado em Educação Física na região sul e sudeste, dando início à “elite intelectual”

responsável pela Educação Física brasileira (SILVA, 1997). “O primeiro grupo de pesquisa foi o da UFRGS/RS em 1986 e, em anos subsequentes, surgiu um grupo na PUC/SP (1987), um na USP e dois na UNICAMP (1988)” (DUCA et al, 2011, p.609), sendo que apenas a PUC/SP não possuía programa de pós-graduação em Educação Física(p.609).

O conhecimento epistêmico brotava no campo da Educação Física, mas não fundamentalmente vinculado a uma perspectiva crítica de educação cuja aproximação se faz, ainda que em processo de maturação, ao movimento progressista da EF estreitado à Pedagogia Crítica Superadora e Crítica Emancipatória, no início da década de 1990. Nessa temporalidade, urge, portanto, a necessidade de:

entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural. Portanto, essa leitura ou esse entendimento da educação física só criará corpo quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência. No entanto, é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais (BRACHT, 1999, p.81).

Ainda destacamos na década de 1990, mudanças nas políticas nacionais de formação de professores com a aprovação da LDB 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, operando sobre o ideário de uma formação docente como *continuum* estreitado ao desenvolvimento profissional cuja prerrogativa estabelece uma aproximação com a práxis pedagógica.

Embora reconheçamos as transformações ocorridas no final do século XX no cenário educativo brasileiro como movimento de superação da racionalidade técnica, no contexto da Educação Física, essas evidências caminham em passos mais lentos. Ainda se reverbera, neste século XXI, o ensejo de (re)conhecer o objeto da Educação Física na contextualidade das políticas educacionais, visto que ainda vinculam o pensamento sobre a EF a uma prática hegemônica eminentemente técnica, limitando os espaços de formação reflexiva diante da experiência vivida nos cenários educativos cuja realidade ainda aponta para a desprofissionalização do professor de EF, mercantilização esportiva e despolitização identitária em torno de evidências de modelos reprodutivistas no âmbito da formação docente. Nesse sentido, avistamos a confluência de diversos tipos de racionalidades sobre o

domínio epistêmico da área, sobremaneira, a racionalidade técnica. Conforme elucidam Alves e Carvalho (2015, p. 8-9):

A pesquisa imersa no plano da experiência é, certamente, uma prática investigativa estranha à Educação Física haja vista a evidente afinidade da área com as metodologias científicas tradicionais pautadas pela visão positiva de ciência. A intervenção profissional endossa o peso desta afinidade quando se preocupa muito mais com as regularidades e prescrições que mediam a relação profissional-sujeito, do que com os processos que movem esta relação para além desta restrita visão pedagógica e didática que suporta e que reconhece como devida. A visão tecnicista se instala como exigência objetiva na busca de uma evidência, ou melhor, de uma exatidão sobre o objeto verificado (no caso do pesquisador) e sobre a intervenção proposta (no caso da atuação profissional e docente). E esta instalação está fortemente fixada nos conceitos e nas representações justamente para não se escapar dela. Em função desta perspectiva imperativa, que de tão corrente tornou-se quase natural, o foco do olhar é orientado mediante uma realidade forjada na objetividade, pois, sem ela, não é possível sistematizar um conhecimento e tampouco aplicá-lo na prática profissional e docente (ALVES E CARVALHO, 2015, p. 8-9).

Como desafio, ainda operamos na perspectiva de uma ‘intelectualização’ que caminhe sobre uma prática epistemológica contextualizada com a realidade sócio histórica e sistematizada pela ação didático-pedagógica que aponte para uma emancipação dos atores sociais, conforme alude Demo (1994, p.12):

Em termos de cidadania emancipatória, definida como a construção competente da autonomia do sujeito histórico, o instrumento primordial é manejo e produção de conhecimento. Assim, se educação pretende, de fato, ser equalizadora de oportunidades, abrir para os marginalizados chances reais de desenvolvimento, colocar nas mãos dos excluídos armas efetivas de luta, precisa aproximar-se, da melhor maneira possível, da construção de conhecimento (DEMO, 1994, p.12).

Insistimos, portanto, numa mudança paradigmática pautada numa reflexividade que esteja estreitada a uma dimensão político-epistemológica, que transcenda a formação docente e incida em medidas efetivas para elevação da profissionalidade docente, com a intencionalidade de construir a identidade do professor como intelectual crítico e reflexivo (PIMENTA, 2005).

Por fim, evidenciamos que tal historicidade da EF revisitada nos ajudou a compreender as reverberações do contexto histórico-social na construção do objeto epistemológico da EF, reconhecendo seus desafios e apontando para possíveis mudanças, entendendo que “[...] a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva* e *refletora* da

realidade” (FREIRE E SHOR, 2011, p. 33, grifo dos autores). Portanto, que sejam compreendidos esforços para essa transformação.

3.2 O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO E FORMAÇÃO DOCENTE: ELEMENTOS CONSTITUINTES DO PENSAMENTO EPISTEMOLÓGICO CRÍTICO.

Vivemos em tempo difíceis, de desestabilização no contexto da formação e desenvolvimento profissional docente cuja relação de profissionalização verso proletarização opera sobre um jogo de forças políticas. O distanciamento da autonomia e empoderamento sobre a relação do ser docente influencia na estandardização das tarefas e na intensificação das exigências do trabalho docente, como referências de uma educação bancária²⁸ cujo arquétipo não viabiliza condições estruturais, econômicas e de sociabilidades no ato de educar-se e formar-se, reagindo com diversas críticas e ameaças a classe trabalhista sobre o domínio dos saberes docentes no processo de ensinagem (NÓVOA, 1992).

Embora o discurso político seja de reformas educativas, não assistimos no palco de transformações no cenário educacional brasileiro uma atenção pautada na formação docente que eleve a dimensão pessoal e profissional como produto das relações históricas e sociais tecidas na constituição da identidade docente, resultante de um processo formativo *continuum* pelo qual se estabelece à ética e vida social como sustentáculo da educação.

Nesse enfrentamento, Nóvoa (1992) elucida que ainda é preciso reforçar que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores, emergindo uma reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científico X componente pedagógico, disciplinas teóricas X disciplinas metodológicas), concebendo olhares para o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produzir a escola) para a criação de uma emergente cultura de uma prática educativa emancipatória, democrática, autônoma. Conforme elucida, “não é alheia a essa evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional” (NÓVOA, 1992, p.15)”. A transferência dessa relação atitudinal do plano científico para o plano institucional esteve contribuindo para intensificar o controle

²⁸ Ilustrada por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* na perspectiva de um ensino alienado.

sobre os professores, influenciando o seu processo de desprofissionalização (NÓVOA, 1992).

Nesse viés, estamos em busca de uma educação que implique também na produção de sentidos sobre as vivências e experiências de vida dos atores inseridos (BALL e GOODSON, 1989) num espaço de intersubjetividade e numa relação de afetividade, na contramão de uma cultura positivista e segregadora das relações humanas e sociais. Desta maneira, apreendemos o método (auto)biográfico como movimento epistemológico crítico, em face de uma transformação na formação docente e na relação educativa alinhada a uma perspectiva emancipatória, com base na experiência (auto)formadora.

Tomamos como ponto de partida a contextualidade histórica como evidência da reconstrução de um pensamento crítico no qual considera o sujeito como autor da sua práxis humana como elemento fundante na/da realidade formativa e de prática profissional. Nessa relação espaço-temporal, avistamos um movimento de (re)colocação dos professores na centralidade dos debates educativos e dos eixos temáticos de investigação com o movimento das “histórias de vida”, “autobiografias” e “biografias educativas” na virada da década de 1980, conforme aponta Nóvoa (1992, p.15):

[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional*, trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação(1992, p.15).

O alargamento pelas décadas de 1990 até chegar aos dias atuais (2015) em torno de pensar a história de vida e formação por meio de narrativas autobiográficas, colocando o professor como sujeito-autor de sua práxis humana e entendendo-a como construto histórico-social, nos faz considerar que, conhecer o sujeito dessa ação é também (re)conhecer o mundo/sociedade a que ele pertence. Para além de conhecer o mundo/sociedade a que o sujeito pertence, torna-se importante percebê-lo como sujeito histórico. Conforme afirma Ferrarrotti (1988, p. 26-27) “Se nós somos, se todo individuo é a reapropriação singular do universal, social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. O universal é apreendido pela representação social de um todo singular:

[...] toda a praxis humana individual é actividade sintética, totalização activa de todo um contexto social. Uma vida é uma praxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. (FERRAROTTI, 1988, p. 260).

Nesse ideário caminhou [caminha] as Ciências Sociais e da Educação em busca de uma mudança paradigmática a qual pudesse perceber a cotidianidade, a simplicidade das coisas, o comum, em detrimento das grandes explicações causais para apreensão da realidade social como prática investigativa. Entendemos que o reconhecimento e a consideração do carácter científico emanado pela subjetividade situada no cerne de qualquer práxis humana se torna elemento fundante para a compreensão do processo formativo (FERRAROTTI, 2014).

Nesse movimento, emerge o método (auto)biográfico ²⁹concedendo uma atenção muito peculiar aos processos de formação sobre a compreensão de seus elementos formadores, pelo pensamento reflexivo do próprio sujeito expressa pela tomada de consciência individual e coletiva, sendo portanto, considerado um processo de (auto)formação (NÓVOA e FINGER, 2014, p. 23). Sobre esse pensamento reflexivo, corroboramos com Sacristán ao afirmar que:

O ser que tem consciência de ser reflexivo aprende que sua conduta é controlada por programas culturais; assim, aprende que podemos analisar os mesmos, as normas, ou os hábitos, e reorientá-los. Isso proporciona liberdade, pois no mesmo instante em que temos consciência daquilo que nos determina, começamos a ser livres dessa determinação (SACRISTÁN, 1999a, p. 138).

Em face desse movimento, a formação de professores ganha destaque, tornando-se palco de discussão como elemento de investigação-formação numa dupla perspectiva: na identificação de estratégias seguidas pelos formadores na sua própria dinâmica de formação e na aquisição de competências técnicas específicas à função que desempenham; por outro lado, na facilitação sobre a definição dos saberes e das formações necessárias para o exercício da função de formador (NÓVOA e FINGER, 2014, p. 23) cujo professor é ao mesmo tempo ator e autor desse processo, uma vez que “a centralidade do sujeito no processo de

²⁹ Tomamos essa forma escrita seguindo a expressão estética tomada pelos pesquisadores brasileiros, desde as primeiras publicações sobre a temática, como apropriação e pertencimento desse lugar.

investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2004, p. 54)".

Ainda como reforço da potencialidade do método autobiográfico como elemento de autoformação, Chené(1988) assinala:

As potencialidades da narrativa de formação para a formação do formador parecem-me mais do que confirmadas. Teoricamente, a narrativa, leva à compreensão do percurso de formação. Na prática, permite igualmente que o formador encontre o seu projeto de ser e se forme através da fragilidade das figuras que se assume no tempo da narração, e se reaproprie do julgamento de competência sobre si próprio(p.96)

Nessa interface, é conferido ao sujeito-autor a oportunidade de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento a partir de suas experiências pessoais e profissionais como elementos formativos constituintes, em um "processo de caminhar para si" revelado "como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 59)".

No que tange a pensamento epistêmico-metodológico, o contexto central da investigação-formação é gerada pela dimensão da *experiência vivida*, tomada como objeto de conhecimento e viés de apreensão da realidade, tornando-se experiência formadora pela relação de aprendizagem produzida sobre três níveis: 1) das aprendizagens e conhecimentos existenciais; 2) das aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos; e 3) das aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (JOSSO, 2004), conforme a autora explicita:

[...] a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscientes), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros (JOSSO, 2004, p. 55).

Compreender, portanto, os modos de ser, viver e existir dos professores e de suas práticas cotidianas como elemento de (auto)formação nos ajuda a refletir

criticamente sobre a constituição social da profissionalidade docente, de forma dialética, através do conhecimento de si e do outro como manifestação da identidade e como objeto cultural da historicidade humana, reconhecendo os dilemas e desafios que operam essa profissão como impulso para uma transformação educacional, pela investidura dos projetos de si que implicam a (re)ação de um fazer coletivo.

Nesse sentido, consideramos que por meio do método (auto)biográfico estaremos adivando sobre um pensamento epistemológico (auto)referenciado em torno da percepção do professor como sujeito crítico-reflexivo, agente de uma educação social transformativa (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993; ZEICHNER e LISTON, 1993; GIROUX, 1990; CARR e KEMMIS, 1988; ALARCÃO, 2001, 2003, dentre outros), quando nos propomos a analisar a experiência do Curso Convivências como (auto)formadora para a pesquisa de licenciandos em Educação Física.

4 O CAMINHO METODOLÓGICO: SEUS PROBLEMAS AJUDAR A RESOLVER...

E se temos um problema de pesquisa, que busquemos um caminho para “resolvê-lo”. Neste caminho, muitos são os autores que se familiarizam em relações intersubjetivas diante de um processo de pesquisa e formação.

Ensejávamos caminhar sobre um espaço-tempo onde à vida se tornasse aparente nas relações educativas e onde o sujeito fosse ator da sua própria história e formação. A realidade espelhada no Curso de CLEF do IFCE (também) sobre a formação para a pesquisa em Educação Física refletida sobre as dificuldades na elaboração da monografia nos convidava a pensar numa experiência que pudesse ser (auto)formadora e que buscasse amparar os dilemas sobre a formação para a pesquisa articulada a uma relação de ensinagem. Por conseguinte, nos ajudasse a responder (ou resolver) o problema encontrado sobre o significativo número de alunos dessa instituição com problemas de realização de seu TCC.

Com essa intencionalidade, em busca de uma âncora teórico-metodológica avistamos uma pista: “nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um “outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano de professores” (NÓVOA, 2013, p. 19). Estávamos diante do método (auto)biográfico (NÓVOA, 2013) centrados em fontes das histórias de vidas e formação, delineado também como pesquisa-formação (JOSSO, 2004).

O método (auto)biográfico se insere no campo da pesquisa de abordagem qualitativa matizada no paradigma interpretativo, pois busca compreender um modo de ser, viver ou fazer [educativo] pela apreensão da realidade investigada permitindo uma multiplicidade de olhares, interpretações e inter-relações sobre os contextos(no nosso caso, educativo) vividos, pelos sujeitos, admitindo portanto, na relação sujeito-objeto uma qualidade de subjetividade sobre uma natureza de sociabilidades. Conforme aponta Ferrarotti (2014, p.19):

O método [auto]biográfico é outra coisa, muito mais desestabilizadora, porque conduz o pesquisador a reconhecer que ele não sabe, que só pode começar a saber junto com os outros – com as pessoas-, com o saber das pessoas e, em particular, com o saber que seus interlocutores – ou seus “interatores” – constroem com ele ao tomarem a palavra, em conversas, em narrativas. E, ao mesmo tempo, esse saber não se apresenta como um

saber no sentido habitual do termo; trata-se de um saber situado, inserido, incorporado (FERRAROTTI, 2014, p.19).

Indo de encontro à descrição do autor sobre as características do método (auto)biográfico, vislumbramos o entrelaçar desse método ao ensejo central da abordagem qualitativa no momento em que esta traz como prerrogativa perceber “como diferentes pessoas dão sentido as suas vidas” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.50), na nossa investigação sendo percebido o sentido dado a formação para a pesquisa no *lócus* do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE – Campus Canindé, sendo apreendida como pesquisa-formação.

O sentido que a pessoa (sujeito em formação) dá a sua formação para a pesquisa foi desvelado nos espaços circundados por esta pesquisa-formação. Na pesquisa-formação “cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre formação e os processos por meios dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO; 2004 p.141). Além disso, ela “revela um interesse biográfico que se aproxima da formação do ponto de vista do sujeito aprendente, ou seja, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação” (JOSSO; 2004, p.15).

Pineau (2006) identifica que o movimento socioeducativo de pesquisa-formação configura-se na tentativa de atravessamento do paradigma da ciência aplicada ao professor reflexivo, aspecto fundante no nosso objeto de estudo.

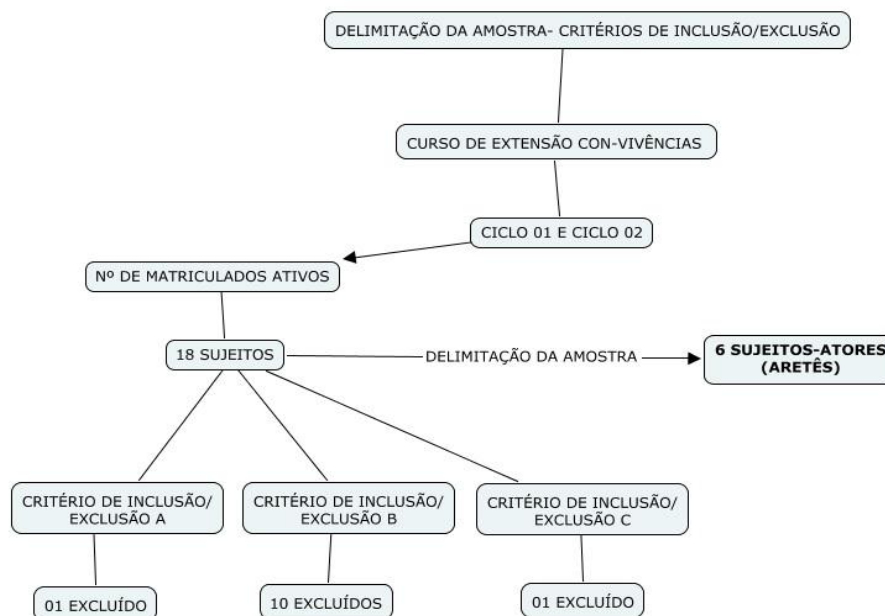
Assim, pretendíamos dar sentido a formação e aprendizagem dos alunos no itinerário do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC centrando nossa atenção nas narrativas de formação (JOSSO, 2004) no Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE – Campus Canindé, considerando que este despertou o espelhamento da relação sujeito-objeto no qual foi construída toda a tessitura dessa dissertação. Além disso, se revelou como *lócus* de pesquisa-formação dos sujeitos-atores inseridos na investigação, que identifica como problemática a dificuldade de aprendizagem ou da formação para pesquisas desses alunos. Assumindo também o lugar de formação e prática profissional docente da pesquisadora, a qual se colocou como sujeito-atora.

Outrossim, constituíram-se sujeitos-atores da investigação, os alunos do CLEF do IFCE inseridos na itinerância do trabalho de conclusão de curso (TCC) cujos critérios de inclusão foram:

- a) Alunos (as) que estiveram cursando o TCC I e TCC II, no semestre 2014.1 e 2014.2, respectivamente, cuja temporalidade foi equivalente ao período de agosto de 2014 a abril de 2015 destinado ao Curso de Extensão Con-vivências na Formação Inicial para a pesquisa;
- b) Participação exitosa no Curso de Extensão Con-vivências na Formação Inicial para a pesquisa, ciclos 1 e 2; com 75% de aproveitamento nas atividades online e 80% nas atividades presenciais.
- c) Frequência de 100% na participação dos Grupos Reflexivos;
- d) Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E) e
- e) Termo de Cessão (Apêndice F).

Com base nesses critérios definidos, participaram seis (6) licenciandos, sujeito-atores dessa investigação, desvelados ao longo do Curso de Extensão Con-vivências na Formação Inicial para a pesquisa (Figura 12).

Figura 12 – Delimitação da Amostra – Critérios de Inclusão/Exclusão



Fonte: Autoria própria.

Nesse sentido, na contextualidade do curso Con-vivências demos vozes aos sujeitos-atores a partir das narrativas autobiográficas para que pudéssemos extrair um olhar diante das relações, dos dilemas, dos processos reflexivos, dos diálogos e dos silêncios que contemplam esse processo de apreender a pesquisa e se colocar diante do ‘ser professor pesquisador’ em formação, ressaltando que “a importância da reflexividade do sujeito, atuante na sua expressão e, ao mesmo tempo, na interação intersubjetiva, contribui cientificamente para conferir a esse sujeito um estatuto ativo de pesquisador” (PINEAU; LE GRAND, p.125, 2012). Nesse sentido, fizemos “um caminhar para si” conforme descreve Josso (2010, p 83-84):

a escolha do verbo caminhar sugere que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo do qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir seu itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e espaço-tempo do aqui e agora, mas ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percursos, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um (JOSSO, 2010, p 83-84).

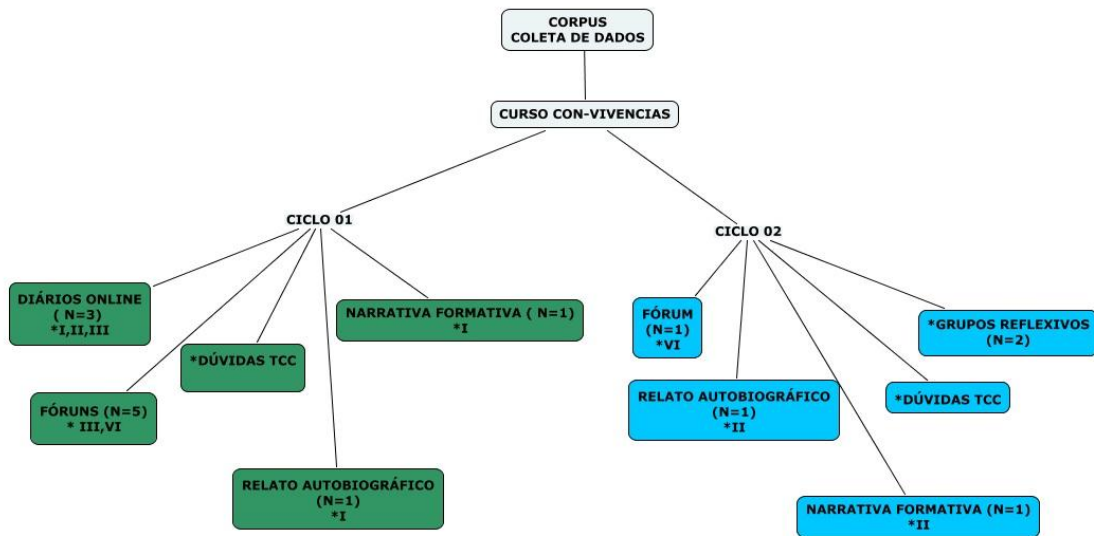
O caminhar para si que também implica um caminhar com o outro foi atravessado pelo curso Con-vivências. A partir desse grupo, de seis sujeitos-atores apreendemos a realidade investigada e conduzimos a percepção e discussão sobre a formação para a pesquisa em Educação Física no contexto formação de licenciandos no itinerário da monografia.

Essa contemplação foi proveniente das atividades desenvolvidas no Curso de Extensão, na modalidade semipresencial, as quais permearam: a construção das narrativas autobiográficas (relatos e diários) como despertamento para o caminhar para si (que envolve aprendizagem e reflexão do conhecimento de si por parte do aluno na construção da investigação). A participação nas atividades dialogadas (fóruns, tira-dúvidas) e grupos reflexivos como espaço colaborativo e como palco de reflexão dos dilemas e aprendizagens apresentadas em torno da experiência vivida. Nesse momento, entrelaçamos o caminhar com outro, nos colocando diante de um processo de reflexividade e de relações intersubjetivas.

Nesse espaço da pesquisa-formação, apreendemos o *corpus* (Figura 13) da nossa análise, ancorada pela dialogicidade produzida pelo curso Con-Vivências

em torno das narrativas autobiográficas (relatos, diários online), dos fóruns e do espaço tira-dúvidas (Dúvidas TCC) cuja cessão para publicação foi dada pelos seis sujeitos-atores envolvidos (Apêndice 6).

Figura 13 – Apreensão do *Corpus* de Coleta de Dados da Dissertação



Fonte: Autoria própria.

Após apreensão do *corpus* utilizamos a análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1996) a qual nos coloca diante da percepção das singularidades dos diálogos dos seis alunos no processo de pensarem os seus trabalhos a partir da experiência da narrativa de si (SOUZA, 2006). Tomamos como elemento de triangulação desse entendimento e análise a relação entre o objeto de estudo, seus objetivos e a perspectiva da pesquisa-formação. Caminhamos por essa estrada no intuito de desvelamento das ocorrências e in ocorrências expressas no conjunto de narrativas tomando a figuração da “leitura em três tempos” utilizada por Souza (2006, p.79) por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Desta forma, a interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação- tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se organizou a partir dos seguintes tempos:

a) Tempo I: Pré-análise /leitura cruzada;

- b) Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas;
- c) Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*.

Pensamos ao expor o nosso tipo de pesquisa, abordagem e paradigma ter embarcado em uma aventura biográfica cujos caminhos nos levaram a novas aprendizagens, e, portanto, nos deixando com o sentimento de desvelamento de uma experiência formadora. Nesse sentido, estávamos em um espaço-tempo onde fomos conduzidos a: “parar para escutar, olhar, pensar, sentir, demorar-se, detalhar-se, suspender o juízo, a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002b, p.24). De repente, nosso problema de pesquisa poderá ser “resolvido” entre nós.

4.1 O CURSO CON-VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA

Propusemos descrever a proposta pedagógica e os encaminhamentos tomados para efetivação do Curso de Extensão Con-vivências na Formação Inicial para a pesquisa na interface da relação institucional estabelecida com o cenário investigado – IFCE *Campus* Canindé – apresentando, portanto, uma dualidade relacional de objetivos emergentes: como espaço de pesquisa-formação da nossa investigação e como atividade pedagógica institucional ³⁰(em sua totalidade). Nesse sentido, a escrita abaixo se aproxima da forma original em que a proposta foi enviada para anuência institucional, apresentando, portanto, uma conformidade como os primeiros diálogos, descobertas e desafios em sua constituição e sobre a configuração nos moldes institucionais.

O objetivo geral do curso foi constituir um espaço formativo-colaborativo no âmbito da formação para a pesquisa diante do itinerário da monografia, não esquecendo que o TCC é uma atividade que vem trazendo problemas de conclusão para os alunos. Como objetivos específicos, o curso se propôs: identificar os dilemas

³⁰ Como atividade pedagógica institucional enalteçamos que todos os cursistas (sujeitos) tiveram o acesso livre a todas as atividades desenvolvidas no curso no ciclo 01 e ciclo, mesmo não constituindo sujeito-atores da investigação pela apreensão dos critérios de inclusão/exclusão definidos.

na elaboração da monografia; promover grupos reflexivos sobre os dilemas avistados na elaboração da monografia, experimentar um dispositivo pedagógico como recurso metodológico na formação inicial para pesquisa, promover a escrita reflexiva por meio da construção das narrativas, bem como desenvolver um espaço de reflexividade, dialogicidade sobre a formação para a pesquisa na Educação Física.

A proposta do curso de extensão Con-Vivências na Formação Inicial para a pesquisa trouxe como justificativa o próprio trabalho de conclusão de curso que se constitui uma atividade importante na formação para a pesquisa do professor do IFCE cujos saberes construídos nesta etapa refletem na postura investigativa e crítica do professor [aluno]-pesquisador. Destarte, vem se constituindo um desafio nas instituições de Ensino Superior que ainda consolidam estratégias para disseminar a cultura do ato de pesquisar. Neste sentido, fomentar atividades formativas que contribuam na construção de saberes sobre o ato de pesquisar, surgia como necessidade.

Como já foi referido na introdução dessa dissertação, tem-se assistido no Curso de Licenciatura em Educação Física- IFCE *Campus* Canindé um quantitativo expressivo de alunos que deixam de concluir o trabalho de conclusão do curso no tempo previsto, apontando algumas dificuldades neste percurso. Conhecer e problematizar sobre estas dificuldades, e em posterior, ressignificá-las a partir da construção coletiva de saberes podia se revelar como estratégia importante nesta formação. Dessa forma, unindo o interesse institucional e objeto de estudo desvelado pela pesquisadora que também é coordenadora da comissão de TCC do CLEF, o curso Con-Vivências na Formação Inicial foi delineado como uma proposta de pesquisa-formação.

O público-alvo para o qual o curso se destinou no ano de 2013 foram alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE *Campus* Canindé que estão desenvolvendo o trabalho de conclusão de curso (TCC I e TCC II).

Para melhor entendimento da disposição e conteúdos que o curso Con-Vivências trazemos a descrição de como ele se organizou. Foi dividido em dois ciclos, indo o primeiro de AGOSTO A OUTUBRO/2014 – itinerário TCC I – Total 80 h e o segundo ciclo: de FEVEREIRO A ABRIL/2015 – itinerário TCC II – Total 40h, na modalidade semipresencial. A atividade a distância compreendia o preenchimento de diários *online*, participação em fóruns, tira-dúvidas e composição de relatos

autobiográficos. A atividade presencial compreendia a participação nos grupos reflexivos e encontros formativos (oficinas).

Evidenciamos que a metodologia do curso de extensão proposto foi fundada na perspectiva do ensino reflexivo cuja natureza pedagógica reflete a construção do conhecimento participativo mediante processos reflexivos e dialógicos. Na constituição das etapas do trabalho, o mote do curso era a realidade do grupo, refletindo e sistematizando o conhecimento individual e coletivo, fundamentado em produção de narrativas autobiográficas. Os diários e relatos constituíam o recurso didático para apreender as narrativas autobiográficas como espaço de conhecimento individual. Os grupos reflexivos e encontros formativos (oficinas) constituíam o espaço de conhecimento coletivo e participativo. Além disso, os grupos reflexivos também serviram como âncora reflexiva para apreensão da realidade e mediação do processo de ensinagem pela professora-pesquisadora, conduzindo também a maturação do pensamento epistemológico para as análises sobre o objeto de investigação.

A ementa do curso está descrita no quadro 18 (Ciclo 1) e quadro 19 (Ciclo 2) para melhor apreciação e compreensão.

Quadro18 – Ementa Curso Con-vivência na Formação Inicial para a Pesquisa – ciclo 1

Módulos	MATRIZ DE REFERÊNCIA
MÓDULO 01	Formação Inicial do professor pesquisador.
MÓDULO 02	A elaboração do trabalho de conclusão de curso: Perspectivas e Dilemas.
MÓDULO 03	O ser pesquisador iniciante: subjetividades na cotidianidade da pesquisa.
MÓDULO 04	A narrativa como possibilidade metodológica na formação inicial para a pesquisa.

Fonte: Autoria própria.

Quadro 19 – Ementa Curso Con-vivência na Formação Inicial para a Pesquisa – ciclo 2.

Módulo	MATRIZ DE REFERÊNCIA
MÓDULO 01	O conhecimento de si revelado pelas narrativas autobiográficas no contexto da experiência vivida.
MÓDULO 02	O conhecimento do outro revelado pelas narrativas autobiográficas como espaço de reflexividade e auto-formação no contexto da experiência vivida.

Fonte: Autoria própria.

No curso, o processo avaliativo (APÊNDICE G) estava relacionado a 75% de aproveitamento nas atividades *online* pelos alunos e 80% dos encontros presenciais.

Para realização do curso recebemos o apoio institucional com o IFCE campus Canindé para a realização e anuência deste junto ao Departamento de Ensino (Anexo A) e Coordenação de pesquisa e extensão (Anexo B). Além disso, foi cadastrado no Sistema de Gerenciamento da Pró-reitora de Extensão do IFCE (Anexo E). Para utilização e constituição do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) através do moodle IFCE pelo endereço virtual - <http://virtual-novo.ifce.edu.br/course/view.php?id=1998> (Anexo C), contamos com a colaboração do Professor Alysson Bonetti do Curso de Redes de Computadores em concordância com o Núcleo EaD (Anexo D) ambos da nossa instituição de ensino. Também utilizamos o espaço físico do IFCE *Campus* Canindé para os encontros presenciais.

A agenda do curso está descrita nos quadros 20 e 21.

Quadro 20 – Agenda do Curso – Ciclo 01.

AGENDA DO CURSO – CICLO 01	
AGOSTO	
DATA	ATIVIDADE
07/08/14	Aula Inaugural/Encontro presencial I Apresentação da proposta pedagógica do Curso/ Conhecendo o AVA
07/08 a 11/08/14	Relato autobiográfico I – Memórias da Formação para a pesquisa Fórum I- Significados e sentidos da pesquisa
12/08 a 18/08/14	Diário Online
19/08 a 25/08/14	Forum II- Descobrimos os elementos constituintes do trabalho monográfico.
21/08/14	Encontro Presencial II– Navegação no AVA/ Apresentação de Dilemas.
SETEMBRO	
01/09/14	Diário Online
02/09 a 08/09/14	Forum III- subjetividades na cotidianidade da pesquisa.
09/09 a 17/09/14	Diário Online
19/09 a 23/09/14	Fórum IV- A escrita de si – Diário
24/09/14	Encontro presencial III - Ensaio pre- qualificação/Banca Interativa (17h).
OUTUBRO	
01/10/14	Defesas e Qualificações
03/10 a 08/10/14	Fórum V- A narrativa autobiográfica na formação para a pesquisa
03/10 a 14/10/14	Narrativa Formativa- TCC 1

Fonte: Autoria própria.

Quadro 21 – Agenda do Curso – Ciclo 02.

AGENDA DO CURSO – CICLO 02	
DATA	ATIVIDADE
FEVEREIRO	
19/02/15	Grupo reflexivo 01 – Apreensão de narrativas autobiográficas produzidas no módulo 01/interação grupal/conhecimento do outro Despertar Consciencial - Contrato Biográfico, Carta de Cessão, Apresentação da Pesquisa-Formação,
MARÇO	
05/03/15	Oficina I - Organização e Análise de Dados no trabalho monográfico
14/03/15	Fórum VI - A Transformação de si na experiência da formação para pesquisa
14/03 a 31/03/15	Relato Autobiográfico II – Caminhar para si.
30 e 31/03/15	Qualificações e Defesas
ABRIL	

08/04/15	Grupo reflexivo 02 - Apreensão de narrativas autobiográficas produzidas no módulo 02/interação grupal/conhecimento do outro. Representação a caminhada e as aprendizagens desveladas no percurso dessa pesquisa-formação
13/04/15	Narrativa Formativa II – A experiência vivida

Fonte: Autoria própria.

Pela experiência vivida ³¹no período de agosto de 2014 a abril de 2015(correspondente aos semestres 2014.1 e 2014.2 do CLEF do IFCE Campus Canindé) no espaço desse Curso de Extensão podemos afirmar que [...] a formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado(CHENÉ, 1988, p.89).

4.2 PERFIL BIOGRÁFICO DOS SUJEITOS-ATOES

Trazemos excertos³² das narrativas autobiográficas que participaram da interlocução inicial sobre a trajetória de formação dos nossos sujeitos, como guisa de contextualização auto referenciada, entendendo-as como ponto de partida para análise do nosso objeto de estudo.

De modo singular e plural julgamos importante desvelar recordações-referências³³ sobre a dimensão formativa (ver abaixo quadro 22 e figura 14) dos nossos sujeitos-autores (6) como mediação do conhecimento de si e do outro, do mesmo modo que se tornam um eixo articulador das reflexões anunciadas pelo nosso objeto de estudo, na dialética temporal e espacial dos sujeitos que narram. Ancoramo-nos no pensamento de Nóvoa (2013) ao referir que a construção da própria formação deve ser feita com base num balanço da vida (perspectiva-retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro, sendo um ato formativo, a apropriação que cada pessoa faz ao seu patrimônio existencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva.

³¹ No apêndice H apresentamos fotos da experiência vivida.

³² Os excertos apresentados ao longo da dissertação correspondem às narrativas autobiográficas dos sujeitos autores (Aretês) produzidas ao longo da pesquisa-formação no interim do curso Convivências. Estes em especial foram originários de três atividades formativas: fóruns e relatos autobiográficos.

³³ Significada por Christine Josso (2004) como dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para as emoções, sentimentos, sentido ou valores.

Iniciamos anunciando uma representação identitária evocada pelos sujeitos-atores nos espaços formativos dessa pesquisa, demarcada na oralidade e na escrita cuja aproximação do significado nos levou a escolha da nomeação do nosso grupo-sujeito de “**Aretês**”³⁴. Esse significado atravessa a formação dos nossos seis sujeitos-atores ao retratar o empoderamento e encorajamento sobre as situações-limites vividas, ao longo da tessitura desse objeto.

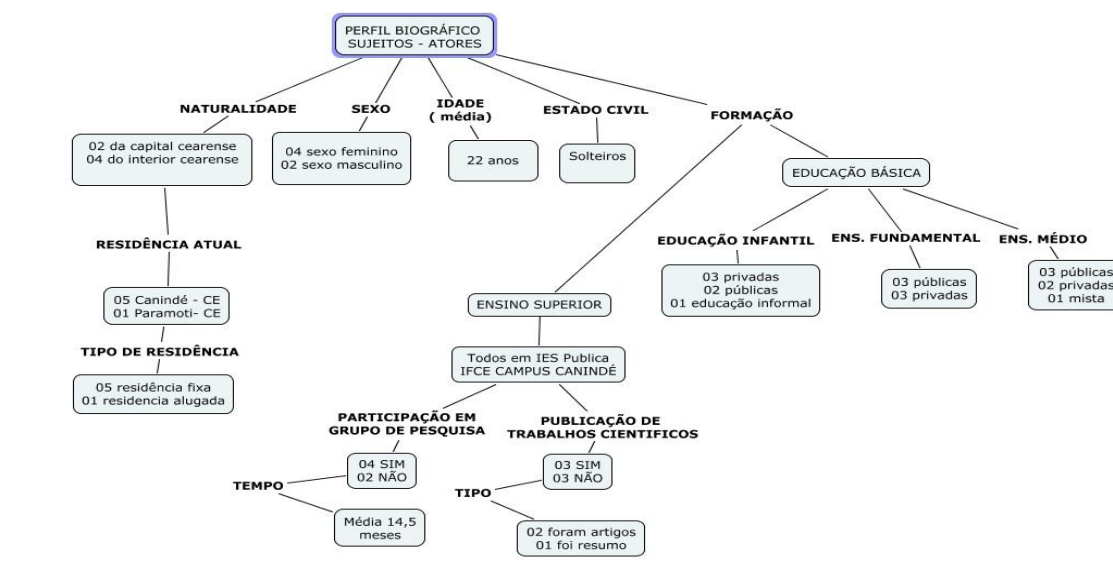
Quadro 22 – Perfil Biográfico Singular dos sujeitos-atores da nossa investigação

SUJEITO-ATOR	IDADE	SEXO	NATURALIDADE	TIPO DE INSTITUIÇÃO E.I	TIPO DE INSTITUIÇÃO E.F	TIPO DE INSTITUIÇÃO E.M	PARTICIPAÇÃO EM GRUPO DE PESQUISA (FORMAÇÃO INICIAL)	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO (MESES)	PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS (FORMAÇÃO INICIAL)
ARETÊ 01	26	Feminino	Fortaleza - CE	Pública	Pública	Pública	SIM	18	ARTIGO
ARETÊ 02	23	Feminino	Canindé -CE	Não - formal	Pública	Pública	NÃO	-	RESUMO
ARETÊ 03	20	Feminino	Canindé - CE	Privada	Particular	Particular (1 e 2 ano) Pública (3 ano)	SIM	18	ARTIGO
ARETÊ 04	21	Feminino	Fortaleza - CE	Privada	Particular	Particular	SIM	15	NENHUM
ARETÊ 05	20	Masculino	Nova Russas – CE	Privada	Particular	Particular	NÃO	-	NENHUM
ARETÊ 06	22	Masculino	Canindé - CE	Privada	Pública	Pública	SIM	7	NENHUM

Fonte: Autoria própria.

³⁴ Palavra de origem grega, que traduzida a sua essência significa Virtude, mas também pode significar, coragem, excelência” - tradução de um dos alunos participantes do Curso Convivências na Formação Inicial para a pesquisa e apropriada por todo o grupo.

Figura 14 – Perfil Biográfico Plural dos sujeitos-atores da nossa investigação



Fonte: Autoria própria.

Os *aretês* (6), em sua maioria (4), são naturais do interior do Ceará cujas cidades são: Canindé (3) e Novas Russas (1). Apenas 2 são natural da capital Alencarina. São jovens, com média de idade de 22 anos, 4 são mulheres e 2 são homens. Todos são solteiros, residentes atualmente da cidade de Canindé, com exceção de uma *aretê* que reside em Paramoti, cidade circunvizinha.

Ao longo de sua história de formação da Educação Básica estudaram em instituições públicas e privadas nos diversos níveis de ensino. Na educação infantil, 3 *aretês* habitaram em instituições privadas(IPR), sendo um deles com bolsa de estudos; 2 em instituições públicas(IPB) e 1 *aretê* não teve acesso a esse nível de ensino assim como as séries iniciais do ensino fundamental, tendo portanto, uma educação não-formal, que nos diz:

"[...] Estudei até meus 11 anos em um alpendre de uma casa e minhas professoras não tinham muito conhecimento e nem subsídios materiais pra me fornecer uma "educação de qualidade, contudo se doaram ao máximo pra me ensinar o que sabiam e eu me doe mais que elas pra aprender o que elas tinham a me ensinar"(Relato Autobiográfico I, Aretê 02).

No ensino fundamental e médio, 03 *aretês* estudaram em instituições privadas e 03 em instituições públicas. Ainda elucidamos que 1 *aretê* estudou a Educação Básica em instituição privada por concessão de bolsa vinculado a atividades de prestação de serviço:

[...] só consegui entrar e permanecer no colégio devido à realização de atividades como bolsista [coreografias de danças], tendo minha estadia pela escola toda gratuita, porém os materiais pagos por minha família, que fizeram um esforço para manter meu estudo nessa instituição privada. [...] afirmo que a construção do meu saber não dependeu apenas da escola, mais de todo contexto social, cultural, financeiro e religioso (Relato autobiográfico I, Aretê 05).

Vemos uma migração para a instituição pública ao longo da formação na educação básica cuja inferência é feita sobre a situação socioeconômica familiar. Dois aretês são filhos de agricultores, e os demais são filhos de servidores de atividades do setor terciário (comércio, saúde, educação), majoritariamente, terceirizados. A educação do núcleo familiar (pai e mãe) foi marcada por muitas intempéries refletindo na não iniciação (1) e não conclusão dos estudos em nível fundamental (6). Apenas 4 familiares (pais) concluíram o ensino médio completo, tendo um deste que também concluiu nível superior completo.

Essa realidade nos convida a pensar sobre a dinâmica social do País no que tange a acessibilidade de direitos básicos, em especial, a educação, dado o seu (não) lugar³⁵ na historicidade humana, ingressando “definitivamente na agenda das preocupações sociais, sendo objeto de soluções variadas para atender a uma população heterogênea que precisava ser minimamente educada e disciplinada” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 11). Nesse contexto, perpetua-se um processo de escolarização dualista e excludente, conforme apontado por Charlot(2005, p. 144):

os jovens são cada vez mais escolarizados em instituições diferentes, dependendo do status econômico de seus pais. Constatase, assim, o estabelecimento de redes educacionais cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas. Nessas redes, a escola pública deve acolher as populações mais frágeis. Com isso, à escolarização de base [...] perseguida por muito tempo, segue-se um fracasso em massa dos alunos, com iletrismo, abandonos, repetências, etc (CHARLOT, 2005, p. 144).

Celebramos o distanciamento de uma verdadeira educação para todos e unitária, fundada na efetiva constituição do processo ensino-aprendizagem numa representação equitativa, sem distinção de classes. Vislumbramos ainda a delimitação de uma escola para ricos e outra, para os pobres (FREITAS e BICCAS, 2009). Fundamentalmente, habitar o Ensino Superior se coloca numa lógica estratificada cuja acessibilidade é uma representação minoritária. Lamentavelmente,

³⁵ Ancorada no conceito de lugar social de Michel Certeau (1999) ao referi-lo como espaço de produção sócio-econômica, política e cultural.

a representação do sonho de adentrar a universidade é conferida pelos aretês com o tom de marginalização:

ficava horas me perguntando como que uma menina neta e filha de agricultor, entrará em uma universidade, se muitas vezes é difícil até pra alimentação, imagine pra pagar uma faculdade. E assim ficava me martirizando por não ter condições de ser o que eu queria ser. [...] hoje sou o maior orgulho de toda minha família. Hoje eu sou a única neta educada por meus avós no interior que cursa nível superior (Fórum III Aretê 2).

O cenário mudou e novas vivências surgiram, mesmo com tantas dificuldades em relação a trabalhar e estudar, conclui mais uma etapa de minha vida. As dúvidas só aumentaram e novos questionamentos vieram à tona. Qual profissão escolher para seguir? Vou ter condições de estar em uma instituição de ensino superior? (Relato Autobiográfico I, Aretê 5).

Saltaria aos olhos se anunciasse, sobretudo, a materialidade de um projeto de si, da vida pessoal e profissional cuja tônica fosse à apreensão/apropriação de uma formação educacional de qualidade, mediatizada pela produção de saberes. No entanto, conforme já anunciado por Sacristán (2001): “as desigualdades em relação à educação têm, hoje [há uma década, mas ainda vigente] consequências, além de causar diferenças sobre as oportunidades que se possa ter” (SACRISTÁN, 2001, p.65) [grifos nossos].

Diante desse sobrevoo, avistamos traços elucidativos da formação dos aretês circunscrita na historicidade da educação brasileira cujas reverberações são sentidas no cotidiano educativo e projetadas como desafios aos atores sociais da educação, para uma (re)significação mediada pela ação-reflexão-ação na realidade vivida. Apreendemos que as vozes dos aretês trazidas nesses excertos anunciam a busca de um lugar de pertencimento e ‘sobrevivência’ na vida escolar no cenário da Educação Básica até o sonho de ingressar na Educação Superior.

Tomaremos em seguida, traços da trajetória formativa para a pesquisa dos aretes, não pretendendo desvirtualizá-la desse diálogo inicial, mas como forma de substanciar o foco do nosso objeto de estudo em estreitamento com o cenário da Educação Superior. Fazendo um realce para as experiências estreitadas à formação para a pesquisa, evidenciamos que a maioria dos aretês (4) participaram de grupos de pesquisa na IES, com temporalidade média de 14,5 meses, tendo alguns(3) participado de publicações de trabalhos científicos. Outrossim, também foi sentida uma aproximação deles com a pesquisa em sua relação com o ensino e a extensão, ora permeando projetos de extensão, ora permeando disciplinas. Sobre a relação da

formação para a pesquisa no âmbito dos projetos de pesquisa e extensão, vemos um olhar apreciativo extraído na fala da Aretê 3:

“Os projetos do IFCE sempre me incentivaram a escrever algo. Estive no projeto de Avaliação Física ³⁶ com crianças e publicamos um artigo. Também no Projeto Corpo, Fé e Glória ³⁷ o professor incentivou a escrever artigos (Relato Autobiográfico I, Aretê 3).

No que tange a representação da formação para a pesquisa quando da participação nas disciplinas, os aretês mencionaram algumas iniciativas percorridas como despertamento para busca de fontes bibliográficas, conforme fala anunciada pelo Aretê 3 (Relato Autobiográfico I):

“As disciplinas no decorrer dos semestres contribuíram para incentivar a pesquisar em razão dos seminários”.

Ao mesmo tempo, identificaram fragilidades naquelas cujo currículo apontava como diretivas a produção do conhecimento científico e tecnológico:

[...] as únicas vivências de auxílio a pesquisa vivenciadas por mim até hoje foram apenas às disciplinas que compõem a minha grade curricular do curso, as quais me refiro a Metodologia da pesquisa e Introdução a bioestatística. Ao mesmo tempo, resalto a sua deficiência de carga horária ou até mesmo de metodologia empregada para repassar aos alunos os conteúdos no fomento à pesquisa, importantes nessa etapa final de conclusão do curso (Relato autobiográfico I, Aretê 6).

No contexto da formação para a pesquisa as falas trazem uma leitura de um espaço em construção com potencialidades avistadas na interlocução da pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo, na relação do ensino com a pesquisa e extensão -, focalizado na realidade estudada – IFCE Campus Canindé evidencia vulnerabilidades e desafios nessa formação, ainda que esteja matizada no currículo do CLEF, conforme elucidado no projeto político pedagógico:

Esta união entre o ensino, a pesquisa e a extensão inicia-se dentro da sala de aula através do trabalho pedagógico desenvolvido pela atuação docente

³⁶ Atividade que permeia a vinculação ao grupo de pesquisa: Atividade física, saúde e exercício físico do IFCE Campus Canindé. Endereço: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3801378537464353) e ao Projeto de Extensão Crescer Saudável: promovendo bons hábitos e qualidade de vida nas escolas de Canindé

³⁷ Projeto de Extensão Corpo, Fé e Glória.

Endereço eletrônico: <http://caninde.ifce.edu.br/index.php/extensao35/projetos-caninde>

e sua relação com o discente, aproximando a teoria da prática e emancipando o pensamento do aluno garantindo assim, a sua autonomia. O processo de construção do saber dá-se a partir da reflexão sobre os fundamentos do conhecimento, mediada pela permanente interação com a realidade, refratária à diversidade de experiências vivenciadas pelos alunos (IFCE, PPP do CLEF Campus Canindé, 2012, p.37).

Tal constatação pode estar refletida na problemática e motivação apresentada inicialmente no nosso objeto de estudo, pautado sobre o quantitativo expressivo de discentes que não finalizam o TCC no tempo previsto (tabela 1). Esse estranhamento/apontamento inicial trazido pelos atores se amplia sobre os dilemas na tessitura do trabalho monográfico, problematizados a posteriori, de forma pormenorizada.

5 OS DILEMAS DA FORMAÇÃO PARA A PESQUISA NA TESSITURA DO TRABALHO MONOGRÁFICO. SE SEU PRANTO MOLHAR MEU PAPEL...

“Se seu pranto molhar meu papel... coloca-se como representação de uma natureza subjetiva projetada sobre os sentimentos e afetações envolta dos dilemas apresentados na formação para a pesquisa. Não há negação sobre as lágrimas aparentes quando a visão se turva e também quando ela se resplandece”

Compreendemos que o saber experiencial ³⁸ desvelado pela tessitura do trabalho monográfico traz elementos da natureza objetiva e subjetiva na relação entre pesquisa e pesquisador, constituindo o processo de apreensão epistemológica. Dessa maneira, ensejamos tornar aparentes os dilemas que transitaram o saber experiencial dos arêtes, como expressão da formação para a pesquisa, desvelados nos espaços de dialogicidade do Curso Con-vivências na Formação para a pesquisa, situada especialmente, no entrecruzamento do Fórum de Dúvidas TCC com as narrativas autobiográficas expressas nos Diários online(I, II e III), e narrativas formativas(II).

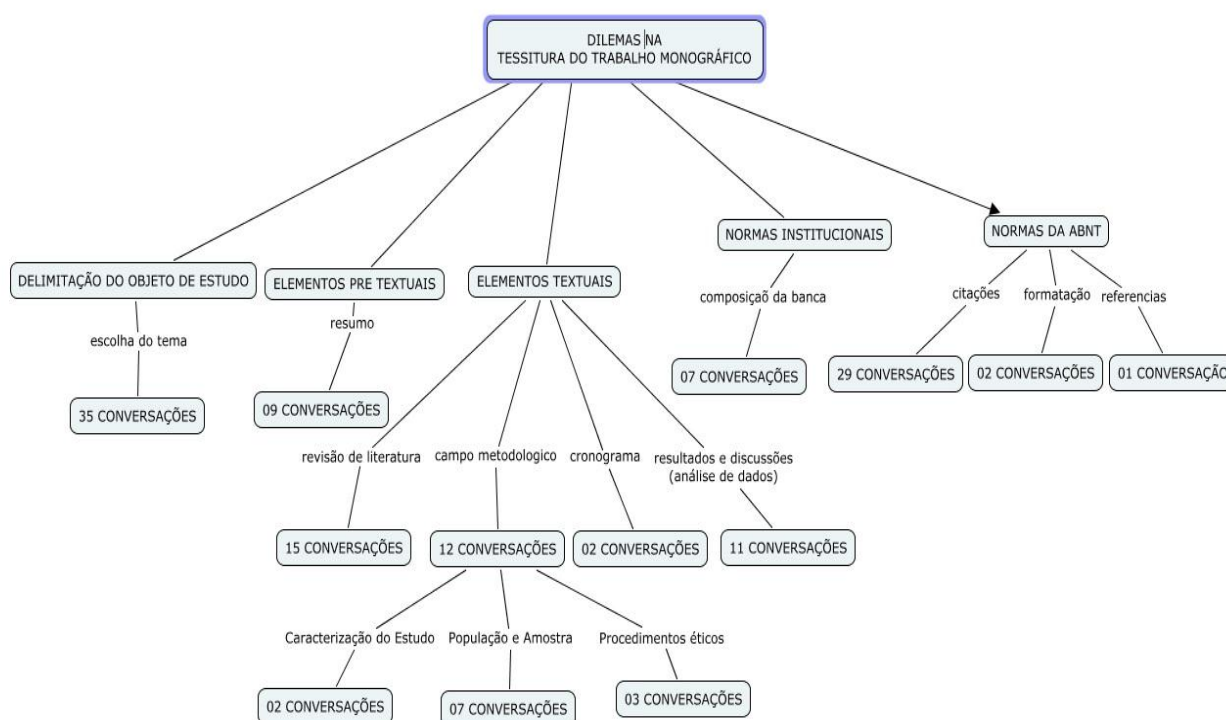
Aproximamo-nos do entendimento que “os dilemas representam os pontos de conflito e insegurança da estrutura de esquemas, desde o nível mais pragmático, passando pelos esquemas estratégicos, até as ideias e valores de base que sustentam a articulação ação-pensamento” (SACRISTÁN, 1999b, p. 87) e que abriga, portanto, momentos de grande conflito interior e de um diálogo subjetivo que nunca se traduz numa decisão fácil (BEN-PERETZ & KREMER-HAYON, citado por ZABALZA,1994). Nesta perspectiva, inferimos que os dilemas se projetam também sobre as aprendizagens tecidas, uma vez que permitiram a ação reflexiva dialética como resposta transformadora (*feedback* positivo) cujo entendimento é que [...] não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum modo, a forma em que se manifestam de início estes desejos e impulsos seja revista e refeita (DEWEY, 1971, p. 63).

Inicialmente apresentamos os dilemas (figura 15) em torno do saber-fazer na formação para a pesquisa, localizando-os sobre os elementos constituintes da

³⁸ Em convergência com o conceito atribuído por Maurice Tardif como “um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessas interações analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.” (2009, p. 109).

pesquisa científica assim como o modo que foram apreendidos ao serem discutidos no curso Con-vivências.

Figura 15 – Dilemas em torno do saber-fazer na formação para a pesquisa, localizados sobre os elementos constituintes da pesquisa científica.



Fonte: Autoria Própria

Com base na ilustração (figura 14) avistamos entre os maiores dilemas dos aretês: o processo de delimitação do objeto de estudo no que tange a escolha do tema (35 conversações); a apreensão das normas da ABNT, no contexto da feitura das citações (29 conversações); a revisão de literatura pautando-se sobre a constituição da fundamentação teórica (15 conversações) e a definição do campo metodológico, em especial a caracterização da população e amostra (07 conversações).

Em convergência com esses dados, o estudo realizado por Farias et al (2014) com 283 discentes da graduação e pós-graduação em universidades públicas no Estado do Ceará (UFC e UECE) apontou que as dificuldades na tessitura do

produção científica também transitaram sobre os procedimentos metodológicos, definição dos objetivos e preparação do texto de revisão de literatura na maioria dos alunos (71 alunos). Um estudo realizado por Nóbrega-Therrien e Andrade (2009) com 283 alunos de cursos de pós-graduação também apontou a metodologia e a revisão de literatura como dilema apresentado pelos alunos. No estudo, a metodologia é revelada como maior dificuldade, tendo 31 citações por alunos do doutorado, 39 citações por alunos de mestrado e 44 citações por alunos de especialização.

Os quadros abaixo exemplificam como cada dilema foi sendo apreendido conforme elementos constituintes da pesquisa científica. O quadro 23 anuncia as conversações em torno da delimitação do estudo cujas inferências são feitas sobre a descoberta do tema, das categorias temáticas, do desenho metodológico preliminar e das relações intersubjetivas.

Quadro 23 – Dilema- Delimitação do Objeto de Estudo

(continua)

DILEMA/ CONVERSÇÕES	DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	
DILEMA 1	Olá companheiros estou um pouco receosa com a minha pesquisa, pois se trata de um estudo interventivo. O meu tema é: Os benefícios da atividade física lúdico-recreativa e de hábitos alimentares saudáveis para a composição corporal e a antropométrica de escolares de uma Escola municipal de Canindé-Ce. Pretendo levar um programa de atividades para essas crianças e depois de três meses verificar que alterações essas atividades trouxeram. Gente o que vocês dizem a respeito? Acham que será complicada (ARETE 3)	
DISCUSSÃO PARTILHADA/INTERAÇÃO GRUPAL	Qual a faixa etária que você irá pesquisar? Vejo que você irá pesquisar duas coisas então: a interação que atividades físicas e lúdicas, e por serem lúdicas já são recreativas, em minha opinião! E a interação que os hábitos alimentares poderão influenciar na composição corporal. Como o papel deste curso é contribuir com o trabalho do outro por meio de opiniões e troca de ideias!!! Como você fará esta intervenção dos hábitos alimentares dos alunos? Acho que será difícil, pois como você irá regular a alimentação dos alunos pesquisados?	Seu Tema é bastante ousado, gostei! Mas concordo com o Arete 6 em relação as atividade lúdicas já serem recreativas, apenas lúdicas já fica claro o que você tenta relatar, porém acredito que seja muito complicado tratar com o hábito alimentares apenas no meio escola, pois essas crianças elas sofrem influências do contexto social que se torna um fator para a má alimentação. Uma ideia seria relacionar essas duas temáticas, pois é como você estivesse pesquisando dois temas em um mesmo trabalho. Relacionaria com Atividades Lúdicas no combate a obesidade infantil nas escolas particulares de Canindé. (pode

(conclusão)

	Pois se você quer influenciar, modificar os hábitos alimentares dos alunos pesquisados ficará difícil devido ao controle desses hábitos alimentares, a não ser que você só queira avaliar o quadro de alterações antropométricas, aliando dessa maneira por meio das atividades lúdicas e recreativas (ARETÊ 6)	ser em apenas uma). Porque nas escolas particulares, os alunos são de uma classe média, podendo estes terem uma alimentação mais farta, uma vez que na escola pública o próprio lanche da escola muitas vezes não colabora com uma vida saudável. Espero que tenha colaborado! (ARETÊ 5)
ARETÊ PROFESSOR-PESQUISADOR	Corroborando com a discussão iniciada pelo ARETE 6 e 5 (ótimas considerações) 1-sobre o termo lúdico-recreativa: Qual a origem deste termo? Onde você vislumbrou? Ou você criou? Qual(is) autor(es) de referência? Embora algumas palavras sejam classificadas como sinônimas... Para alguns autores elas podem ter diferentes sentidos e/ou significados fundamentando/estruturando um determinado conceito. Então se o termo lúdico recreativo tem fundamentação teórica/autor de referência, pode ser permanecido. 2- perceber a relação das categorias temáticas e delimitar o objeto de estudo: lúdico-recreativa e hábitos alimentares da forma como está colocada parecem ser coisas distanciadas, não integradas! Como se fossem dois trabalhos diferentes. 3- viabilidade e controle: como vai fazer o controle dos hábitos alimentares? Vai fornecer alimentação saudável para testagem? 4- tempo: é bom avaliar o tempo efetivo de pesquisa. Ver calendário escolar, férias escolares... para pensar em um estudo interventivo. Para refletirmos! Abraços	
FEEDBACK POSITIVO	O objetivo principal da pesquisa é mostrar se um programa de práticas lúdico-recreativas, aliado a conscientização através de palestras sobre hábitos alimentares saudáveis podem melhorar ou não composição corporal deles. Colegas e Professora obrigada pelas considerações e contribuições serão de grande valia para a organização da minha pesquisa (ARETÊ 3)	
DILEMA 2	Estou com muitas dúvidas com relação a re-elaboração do meu novo Tema e Projeto. Estava com objetivos, justificativa escritos, já tinha uma certa ideia de como seria a metodologia, porém o meu Orientador entendeu que devo pesquisar sobre outro assunto. Problema: Não sei por onde recomendar... Como elaborar o projeto para pesquisar a História de outro projeto? Qual metodologia utilizar? Questionários? (ARETE 6)	
ARETÊ PROFESSOR-PESQUISADOR	A escolha do tema da monografia constitui um processo reflexivo de maturação das ideias e escolhas! Algumas problematizações na escolha do tema: O que quero investigar? Por que? Estou motivada a pesquisar sobre isso? Como este tema está imbricado na minha formação(vivências, disciplinas, estágio) no meu "Eu"? (inquietações, problematizações). Qual(is) a(s) pergunta(s) que quero responder? Alguém já pesquisou sobre isso? Onde? Qual a relevância deste tema? Sugiro que todos visualizem este vídeo - Como escolher o tema do seu TCC. Abraços!	
RECURSO COMPLEMENTAR	Como escolher o tema do seu TCC. Prof. Isa Maria Freire IFPB Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=yBn799yE9I0	

Pudemos perceber que nessa fase inicial da pesquisa, as ideias, em geral, se configuram abstratas, flutuantes e ainda desconexas em face ao processo de desvelamento do objeto. A percepção de grandeza inicialmente (tamanho do objeto) é sentida como qualidade da pesquisa, o que às vezes, põe em risco a sua viabilidade.

Também foi sentido pelos aretês o dilema da ‘síndrome da pagina em branco’ ³⁹ entoado pela dificuldade de escrever, realizar a transformação do pensamento em linguagem escrita:

A maior dificuldade é na escrita, na forma de conduzir as palavras, como esclarecer e se tornar interessante para o leitor ler a minha pesquisa! Como utilizar das palavras? (Aretê 5, Diário online em 26/08/14 às 14:58)

Estou tendo dificuldade de escrever, sei a área que quero pesquisar, mas estou tendo dificuldade de escrever meus objetivos (Aretê 3, Diário online em 10/08/2014 às 01:50).

Estava sentindo muita dificuldade na escrita, e principalmente sobre o que escrever, quais objetivos alcançar (Aretê 4, Diário online em 09/08/2014 às 19:39)

Hoje estou melhor que ontem, pois fazia muitos dias que eu não editava o que tinha feito. Ontem consegui fazer dois parágrafos. Estou um pouco com medo do que pode vir, medo de não conseguir fazer (Aretê 2, Diário online em 12/08/2014 15:20).

As dificuldades na escrita, para além do cultivo das leis da textualidade científica também estiveram atravessadas ao desvelamento e apropriação do objeto. À medida que tomávamos com profundidade⁴⁰ o objeto, a escrita ganhava vida. Para tanto, “antes de se entregar a um exercício de escrita é preciso ser afetado, ou seja, é preciso se esgueirar nas tramas do por vir da experiência” (ALVES, CARVALHO, DIAS, 2012, p.245). Dessa forma, estaríamos nos aproximando da ideia de “escrever para pensar, mais que pensar para escrever [...]”(PICARD, 2008, p.14).

No que tange a relação sujeito-objeto, a aproximação com o tema ora se apresentou como empoderamento do orientador (dilema 2) ainda que de forma minoritária, ora situada à história de formação dos aretês, indo de encontro ao questionamento: Como nos encontramos implicados nos nossos objetos de estudo? essa deveria ser uma das questões centrais de toda pesquisa como processo

³⁹ Expressão linguística usada comumente para elucidar a dificuldade da elaboração escrita, aqui apresentada no contexto científico.

⁴⁰ De acordo com Deleuze (2006, p. 324). a profundidade é “[...] a que vem do âmago das coisas, em diagonal, e que reparte os vulcões, para reunir uma sensibilidade em ebulição a um pensamento que ‘troveja em sua cratera.’”

gerador da relação sujeito-objeto. Os aretês em suas narrativas autobiográficas destacam essa relação:

quando escolhi a área da pesquisa eu não tinha conhecimento suficiente, mas o que me motivou a essa pesquisa foi a angústia que sentia ao integrar ao projeto de extensão Práticas Corporais no Âmbito da Educação Inclusiva no IFCE Campus Canindé ⁴¹. Me vi numa situação que precisava conhecer mais sobre esse assunto, e que a minha formação não estava tendo um foco nesse público. Pensei: E quando eu estiver no estágio e me deparar com algum deficiente de que maneira eu irei integrá-lo as atividades?. Posso saber lidar com a situação, mas não tenho conhecimento teórico e prático para trabalhar com esse público. Então comecei a pesquisar mais sobre o assunto (Aretê 1, Diário online em 10/08/2014 01:50:37).

a nossa pesquisa torna-se relevante pela possibilidade da reconstrução da minha história de vida, pois ao mesmo tempo em que reconstruo essa história sou capaz de reviver lembranças da infância, da adolescência, da escola, das pessoas, que serão narradas de maneira descritiva. Passado e presente se encontram no mesmo sujeito que é capaz de se ver no presente carregando na sua bagagem todo itinerário de uma trajetória que se fez naquele cenário marcado por pessoas; paisagens; ritmos; coreografias e cenários do palco da dança ao palco da vida (Aretê 5, Diário Online em 19/08/2014 15:00).

A prática reflexiva em torno do dilema da delimitação do objeto mediada pelo professor-pesquisador entooou sobre a busca de autonomia, conhecimento de si e espelhamento na relação sujeito-objeto fazendo compreender o ser autor da própria pesquisa, conferindo, portanto, a aproximação de um sentido e significado para essa escolha. Nesse contexto, perguntas geradoras foram lançadas com essa intencionalidade: O que quero investigar? Por que? Estou motivada a pesquisar sobre isso? Como este tema está imbricado na minha formação (vivências, disciplinas, estágio), no meu "Eu"? (inquietações, problematizações). O que quero responder? Alguém já pesquisou sobre isso? Onde? Qual a relevância deste tema? Essas perguntas geradoras mediarão o processo de reflexão na ação relacionado a experiência no curso Con-vivências:

Quando a gente chega, como já foi falado, nesse processo nos vêm vários questionamentos. Que são verdadeiramente essas lacunas que existem no processo de formação. Por eu onde vou iniciar essa pesquisa? Como eu vou fazer essa pesquisa? Quais os aspectos principais que norteiam essa pesquisa. De onde meu Deus, eu vou tirar subsídios para essa pesquisa. O que eu vou pesquisar? Qual a literatura que eu vou pesquisar? Qual o contexto que cabe essa minha pesquisa. Quando nos deparamos com a nossa pesquisa, nós nos fazemos

⁴¹ O projeto surge no ano de 2013 como atividade do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFCE campus Canindé na perspectiva do cuidado integral em saúde das pessoas com deficiência da comunidade acadêmica e local, a partir da promoção de práticas corporais dentro do campus. Entre os objetivos desse núcleo destacamos o apoio às ações ensino, pesquisa e extensão dentro da temática de educação inclusiva.

essas perguntas. E esse curso ele nos proporcionou principalmente isso, saber o que nortearia a conclusão do nosso trabalho (Narrativa Formativa II, Aretê 3).

Corroborando com Perrota (2004), entendemos que “é preciso que o autor se aproprie de suas palavras, compondo-as intencionalmente para direcionar o debate de acordo com suas pretensões profissionais e pessoais (s/p). Nessa relação, numa linguagem proximal da Educação Física, fomentamos que as “expressões escritas que derivam da sensibilidade dão testemunhos de um conhecimento incrustado nos músculos, nos nervos, no esqueleto, nos órgãos ao longo de todo o processo do ser humano na constituição e invenção de si” (ALVES; CARVALHO; DIAS, 2012, p.245). Consideramos, portanto, pela experiência vivida que o encantamento pelo objeto é despertado pela tomada de consciência de si sobre a relação implicada pelo objeto. Dessa forma, os caminhos formativos para apreender o objeto devem investir nessa tomada de consciência, aqui experienciados pelos fóruns e narrativas autobiográficas produzidas nos diários online.

O quadro 24 apresenta o dilema em torno das normas institucionais cuja problematização é diretiva a composição da banca – escolha e quantitativo.

Quadro 24 – Dilema – Normas Institucionais.

DILEMA/ CONVERSAC ÕES	QUADRO 24 – DILEMA - NORMAS INSTITUCIONAIS
DILEMA	Minha dúvida é a seguinte: quem convida os professores para participarem de suas bancas, é o aluno ou o orientador? (ARETÊ X)
DISCUSSÃO PARTILHADA /INTERAÇÃO GRUPAL	Eu acho que deve ter um consenso entre orientando e orientador na escolha da banca a fim de escolher pessoas capacitadas e com o nível de conhecimento diante do tema proposto da sua pesquisa. Verifique no manual de TCC que estou enviando, mas especificamente no anexo 2 (ARETÊ 6).
ARETÊ PROFESSOR- PESQUISADO R	O convite para compor a banca deve ser discutido em conjunto com o orientador! Deve ser um convite especial e formal. Pensem em professores que contribuirão para o enriquecimento dos seus trabalhos! A qualificação é sem dúvidas um momento de rico aprendizado e ampliação de olhar para a pesquisa. Boas escolhas!

Sobre esse dilema, foi ressaltada a importância da banca avaliadora como possibilidade de alargamento de olhares no crescimento e desenvolvimento da pesquisa cuja multirreferencialidade torna aparente caminhos desavistados. Conforme refletido pelos aretês, a complementaridade desses olhares se faz ainda mais necessário uma vez que a escolha do orientador a primeira vista é tangenciada pelo conhecimento do outro na dimensão pessoal-profissional, o que nem sempre é razão da expertise do conhecimento específico envolto do objeto, também elencado como importante. Tomamos como premissa que:

Desenvolvida num contexto de aparente racionalidade e de puro conhecimento, a orientação opera em torno de uma produção ou criação (produção escrita), que esta profundamente ancorada na subjetividade e mergulhada na emocionalidade do orientando (MACHADO, 2000, p.147).

Da relação orientador-orientando também se deve extrair o diálogo participativo sobre os pares que comporão a banca avaliadora, ponderando os critérios de inclusão necessários. Chama-nos atenção que esse diálogo participativo também está previsto no manual de TCC CLEF do IFCE campus Canindé como atribuição do estudante, aproximando a intersubjetividade: *“Sugerir juntamente com o(a) orientador(a), a composição da banca examinadora da monografia* (Manual de TCC do CLEF IFCE Campus Canindé, 2015, p. 11).

O quadro 25 alude ao dilema elementos pré-textuais cuja atenção dada pautou-se na relação do saber técnico sobre a composição e formatação do resumo diante dos seus elementos constituintes e a aproximação com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) como âncora normativa. O movimento pedagógico foi de aproximação às normas e releitura do Manual de TCC assim como a constituição de um recurso iconográfico como material didático complementar.

Quadro 25 – Dilema – Elementos Pré-Textuais.

(continua)

DILEMA/CONVERSAÇÕES	QUADRO 25- DILEMA - ELEMENTOS PRÉ TEXTUAIS	
DILEMA	Minha dúvida é sobre o resumo. Temos que colocar o objetivo. O objetivo é o geral? Ou específicos? (ARETÊ 01)	Qual é mesmo a formatação do resumo? Qual o numero de palavras e quantas palavras chaves na identificação do trabalho? (ARETÊ 06)

(conclusão)

DISCUSSÃO PARTILHADA /INTERAÇÃO GRUPAL	Tendo em vista que o resumo deve conter informações a respeito do trabalho de pesquisa de como vai se suceder este trabalho acho que pelo menos o objetivo principal e geral deve estar presente nesse resumo (ARETÊ 06)
ARETÊ PROFESSOR- PESQUISADO R	O resumo [do projeto de pesquisa] deve conter uma breve introdução, objetivo geral, indicação metodológica e resultados esperados e possíveis contribuições do trabalho. Não deve ultrapassar 300 palavras! Vejam no Manual de TCC. O interessante é adequar às normas! Até porque isto é uma aprendizagem também para as futuras publicações de trabalho cujas normas indicam o quantitativo de palavras ou caracteres! Vejam os elementos que compõem o projeto de pesquisa na figura abaixo.
RECURSO COMPLEMEN TAR ICONOGRÁFI CO	

Fonte: Autoria própria.

Ainda sobre normatização, emergiu o dilema normas técnicas associada à insciência da ABNT (quadro 26), fundamentalmente sobre a ótica do fazer citações e sua representação no corpo do texto como maturidade epistêmica. Nesse contexto, fomentamos a necessidade de apropriação da ABNT e fizemos uma exercitação escrita, uma vez que ela se constitui como referência nas normas de trabalhos de conclusão de curso, expressas no Manual⁴² de TCC do CLEF.

⁴² O manual de TCC do Curso de Licenciatura em Educação Física foi criado em 2012, constando

Quadro 26 - Dilema – Normas Técnicas da ABNT

(continua)

DILEMA/CONVERSÇÕES	QUADRO 26 – DILEMA - NORMAS TÉCNICAS - ABNT		
DILEMA	Uma dúvida à respeito das citações, quando estou citando um autor que já está citando outro autor como devo referenciar? Primeiro o nome de quem eu estou referenciando e depois o nome de quem ele está referenciando ou de forma contrária? E o ano é o da fonte original ou do trabalho que utilizou outro para a pesquisa? (ARETÊ 06)	Estou com uma dúvida em relação à citação também, pois realizei pesquisas no caderno de atenção básica a saúde e no plano de estratégias para o enfrentamento de doenças crônicas, porém não sei como citar. Ou seja, se coloco o nome realmente completo de tudo ou só (BRASIL, 2006), por exemplo? (ARETÊ 7)	Estou com dúvida quanto às citações no referencial teórico. Estou escrevendo muitas citações indiretas. De alguma forma isso pode prejudicar meu trabalho? Pois coloquei poucas citações diretas. Resumindo quero saber se no referencial teórico utiliza mais a citação direta do que a indireta? (ARETÊ 1)
ARETÊ PROFESSOR-PESQUISADOR	Não se esqueçam de revisitar as normas da ABNT! Lendo vamos aprendendo! Vamos lá! Estamos nos referindo ao Apud (citado por)? Primeiramente você cita o autor original e seu respectivo ano de publicação para que em posterior você apresente o "apud" com o autor e ano cujo achado (autor original) foi encontrado. Vejam na figura abaixo, extraído das normas da ABNT.	Sugiro revisitem as normas da ABNT - citações na nossa biblioteca virtual (nosso livro de cabeceira)! Mas vamos tecer alguns diálogos: No corpo do texto você deve fazer inferência ao documento e em seguida coloca a referência. Ex: Em pesquisas realizadas nos Cadernos de Atenção Básica pautado para o enfrentamento de doenças crônicas (BRASIL, 2006) constatou-se/ verificou-se/ viu-se...	O movimento é contrário! É mais recomendado utilizarmos mais citações diretas ao longo do texto, pois demonstra a capacidade reflexiva e interpretativa do autor do texto. Quando vemos muitas citações indiretas percebemos o limite do autor no contexto argumentativo, de reflexividade, de posicionamento! Fica uma ideia de "Copiar e Colar" fragmentos de textos sem a devida costura, diálogo!

(conclusão)

7.1.3 A expressão apud – citado por, conforme, segundo – pode, também, ser usada no texto.

Exemplos: No texto:

Segundo Silva (1983 apud ABREU, 1999, p. 3) diz ser [...]

"[...] o viés organicista da burocracia estatal e o antiliberalismo da cultura política de 1937, preservado de modo encapuçado na Carta de 1946." (VIANNA, 1986, p. 172 apud SEGATTO, 1995, p. 214-215).

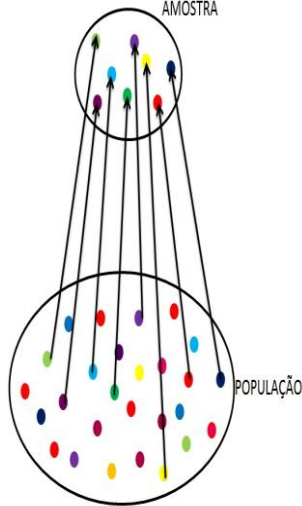
No modelo serial de Gough (1972 apud NARDI, 1993), o ato de ler envolve um processamento serial que começa com uma fixação ocular sobre o texto, prosseguindo da esquerda para a direita de forma linear.

PROFESSOR-PESQUISADOR	EXERCÍCIO Após leitura e discussão feita, elaborem uma citação conforme normas da ABNT.		
DISCUSSÃO PARTILHADA/ INTERAÇÃO GRUPAL	1. Citação direta: O pibid é uma é uma oportunidade que o aluno de licenciatura tem de está atuando dentro de escolas de ensino básico (FEJOLO, T. B, 2013) (ARETÊ 3) Estou reenviando minha resposta pois houve um equivoco, acho que agora está correto: O pibid é uma é uma oportunidade que o aluno de licenciatura tem de está atuando dentro de escolas de ensino básico (FEJOLO, 2013). (ARETÊ 3)	1- Citação direta: A complexidade da capoeira é marcada pela desconstrução de limites da corporeidade traduzidos na constante vigilância do mundo. (Vasconcelos, 2006; p.121). 2- Citação indireta: A capoeira é uma dança que envolve risco em seus movimentos, encenação de provável luta. Impossível não se deixar levar pela representação de um festejo, plasticidade e despojo nos movimentos, quem observa se envolve e é facilmente contagiado. (Adorno, 1985). (ARETÊ 8)	1- citação direta: "o brincar é capaz de apresentar, de maneira resumida, como ferramenta competente, vias para o desenvolvimento dos aspectos da formação do ser humano, como a cognição, afetividade, amadurecimento psicológico e motricidade" (CATUNDA, 2005, p.18). 2- citação indireta: o lúdico tem grande importância no sentido da promoção do desenvolvimento das crianças (FREIRE, 1997). (ARETÊ 6)
PROFESSOR-PESQUISADOR	Olá Aretês. Lembrar que no final do texto a referência é colocada em CAIXA ALTA e utilizamos a separação de ano e página com vírgulas. Ao longo do texto que ela dispensa CAIXA ALTA. Então temos: (VASCONCELOS, 2006, p.121) (ADORNO, 1985).		

Fonte: Autoria própria.

No que tange ao dilema elemento textual, apresentado no quadro 27 evidenciamos a apreensão sobre o percurso metodológico permeado pela discussão sobre tipos de estudos e definição da amostra. Utilizamos uma charge e uma figura como proposta reflexiva geradora para compreensão sobre elementos conceituais.

Quadro 27– Dilema – Elemento Textual

DILEMA/CONVERSÇÕES	QUADRO 27 – DILEMA - ELEMENTO TEXTUAL	
DILEMA	Gostaria de solicitar auxílio. Sobre os tipos de metodologia e definição da amostra. Uma amostra pequena é mais desvalorizada que uma grande? Existem valores máximos e mínimos? (ARETÊ 06)	
ARETÊ PROFESSOR-PESQUISADOR	Proposta Reflexiva: 	
DILEMA	Esta tirinha me ajudou bastante em ter confiança em minha amostra mesmo ela sendo pequena.	
ARETÊ PROFESSOR-PESQUISADOR	A charge é bem alusiva! Mas ainda sinto que precisamos discutir dois conceitos: População e Amostra da pesquisa! Vejam a figura ao lado.	
FEEDBACK POSITIVO	Pela descrição a amostra é uma seleção dentro da população, ocorrendo uma seletividade dos indivíduos a serem pesquisados, ou seja, um direcionamento (ARETÊ 06).	

Fonte: Autoria própria.

Também avistamos esse dilema em expressões narrativas (diários *online*) dos aretês como propulsor de inquietações ao longo desse percurso, inferida pelo

desconhecimento de alguns métodos de pesquisa, como por exemplo - História de Vida e também pela insegurança sobre critérios de seleção/inclusão da amostra:

Basicamente ao ver que minha pesquisa se difere na metodologia das demais e os métodos utilizados não foram discutidos em sala de aula com as disciplinas obrigatórias, estou seguindo em frente buscando saber sobre essa metodologia que é a História de vida e qual é a melhor forma de realiza-la no contexto do meu Tema (Areté 5, diário online em 26/08/14 as 14:58)

Qual numero da amostra a ser estudada, direcionamento e foco de amostra, limitar idade da amostra a ser pesquisada, como organizar estas informações e desfruta-las de maneira correta e facilitadora para a fluidez da pesquisa (Areté 6, Diário online em 10/08/2014 12:21).

Percebemos a não familiaridade com alguns tipos de metodologia, elucidada pelo Areté 3, o que depreende a hegemonia do pensamento positivista aplicado a pesquisa em Educação Física, distanciando o diálogo dessa área com as ciências humanas. Encenamos, portanto, o desafio de transformação dessa realidade, já anteriormente elencado na problematização desse objeto de estudo, diante da intencionalidade de reconhecer na relação da pesquisa em Educação Física a qualidade de subjetividade, do desvelamento de si e do outro num processo de reflexividade crítica, movimento que alicerçou nossa pesquisa. Concordamos com (ALVES, 2009) ao anunciar que: “a coragem de ousar movimenta a pesquisa qualitativa, mas se o véu da ilusão positivista não é descerrado, não avançamos para outra dimensão senão aquela circunscrita sob as malhas do possível saber (p.962)”.

Tamanha ousadia, ainda que numa realidade específica, pensamos ter instituído no cenário investigado uma mudança paradigmática relativa à pesquisa na formação para a pesquisa na Educação Física, onde as características em torno da relação sujeito-objeto como qualidade subjetiva puderam ser incorporadas. “*Somos novos indivíduos, e vemos outros contextos acerca da pesquisa em EF*” (Narrativa Formativa 2, Areté 2). Além disso,

podemos dizer que “80% dos TCC’s apresentados nesse semestre 2014.2 caminharam com características da pesquisa qualitativa, em sua forma pura, ou na interface da complementaridade, como quali-quanti. Um novo tempo para a pesquisa aqui no IFCE. Tempo de (auto) reflexão (Narrativa Formativa II, Areté 3).

Ainda no contexto da apresentação de dilemas, encontramos narrativas expressas sobre a gestão do tempo e a conformação curricular da atividade de

trabalho de conclusão de curso, evidenciando a densidade de tarefas acadêmicas situadas concomitantemente ao TCC:

nessa semana, a dificuldade que estou encontrando é iniciar a introdução, não estou conseguindo. Acredito que isso esteja relacionado com a quantidade de tarefas a serem feitas ao mesmo tempo, estágio, relatório de estágio, provas, trabalhos, pibid, planos de aulas, proposta curricular, enfim, quando paro pra fazer algo do tcc, já estou com a mente exausta e não consigo fazer nada (Arete 4, Diário online em 09/08/2014 19:39).

eu queria tanto que o tempo tivesse 48 horas assim talvez daria tempo eu fazer tudo que eu pretendo. Queria ter lido mais algum artigo, livro e ter era para ter colocado no papel meus pensamentos, mas por causa do cansaço, dos trabalhos deixei a monografia um pouco de lado. (Arete 1, Diário online em 10/08/2014 01:50).

Porém, com a correria de trabalhos de outras disciplinas, estágio e uma série de fatores pessoais, o tempo ficou reduzido e me impossibilitou de realizar o planejamento da pesquisa (Arete 5, Diário online em 19/08/2014 15:00).

Ressaltamos que no cenário estudado, a atividade de TCC (I e II) é alocada nos últimos semestres cuja carga horária de componentes curriculares é a mais expressiva: 5º semestre – 560h e 6º semestre – 580h quando comparada aos outros semestres: 1º semestre: 400h; 2º semestre: 400h; 3º semestre: 400h e 4º semestre: 460h (PPP, CLEF IFCE Campus Canindé, 2012, p. 31).

Entendemos que a pesquisa matizada no currículo ao longo do processo formativo na graduação como princípio educativo (DEMO, 2001) também mobiliza a superação de dilemas práticos/procedimentais na relação do ser pesquisador, devendo estar articulada ao ensino e a extensão como possibilidade de integralidade cuja interação permite uma condição de maior maturidade epistêmica. Ao mesmo tempo, enfatizamos que a organização temporal estabelece relação importante com o conhecimento de si.

De forma sintetizada, como evidência expressa na construção de saberes na formação para a pesquisa na experiência do Grupo Con-vivência, destacamos também a apreensão do saber técnico:

Recebi conhecimentos que são importantes dentro da tessitura de um trabalho de pesquisa, como formatar, que tipo de metodologia seguir perante o meu trabalho, diferenciar um trabalho em relação ao outro, como referenciar e buscar estudos relacionados a minha linha de pesquisa. Não detivemos uma disciplina ou outro meio que pudesse contemplar todos esses conhecimentos que foram adquiridos por meio do Curso Con-vivências, pois o mesmo nos proporcionou um resgate e até mesmo uma obrigação em buscar essas novas terminologias, mostrando sua importância para formação do ser pesquisador (Aretê 6, Narrativa formativa II).

É importante dizer que todos os aretês concluíram seus TCC's no tempo esperado com média significativamente elevada de avaliação (9,66) e evidenciar como extensão dessa aprendizagem que dois aretês apresentaram artigo em evento⁴³ como produto de sua monografia.

Após apresentarmos a apreensão dos dilemas, enaltece os elementos motrizes que fundaram a aprendizagem produzida, sobre o processo de inter-relações.

Evidenciamos, portanto, a duplicidade da relação docente-discente (professor-pesquisador X aretes) cujos saberes mobilizados (trans) formaram o pensamento em ação-reflexão-ação. Fundamentalmente, o conhecimento cresceu e alargou-se em face da partilha, do diálogo, fazendo entender que aprendizagem colaborativa funda-se na premissa de que o conhecimento é construído socialmente, portanto, não é só histórico, não é só epistemológico, não é só lógico, acima de tudo, é dialógico (FREIRE, 2007):

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos" (FREIRE, 2007, p.115-116).

Ainda no tom de apreender, relevamos que estar na condição de professor-pesquisador em constante processo de desestabilização de saberes, produziu a exercitação do pensar a própria prática com vistas ao ato de ensinar a pesquisar, como sujeito-ator da práxis indo de encontro a um movimento de reflexividade crítica e emancipação, conforme anuncia Pimenta(2005).

A pesquisa da prática individual e coletiva e de seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita e exige distanciamento e análise das ações executadas e das ocorrências efetivadas à luz dos (quase sempre imprevistos) resultados. Dá voz ao professor como autor e ator. Favorece uma autocritica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando a construção de uma

⁴³ XXI Encontro de Iniciação à Pesquisa da Universidade de Fortaleza no período de 19 a 23/10/15.

teoria emancipatória: torna os professores mais sujeitos de sua própria história profissional (PIMENTA, 2005, p. 200).

Ao mesmo tempo, desvelou-se como processo de autoformação, na relação do conhecimento do outro e de si, numa relação de intersubjetividade cuja percepção se dá sobre a ação docente numa perspectiva transformadora (THERRIEN, 2006):

[...] o trabalho docente é entendido enquanto *práxis* transformadora de um sujeito (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e de significados caracteriza e direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social. Nessa concepção, o trabalho docente é visto como um processo educativo de instrução e de formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir dos conteúdos do ensino em direção à construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana onde sujeitos constroem sua identidade no seio de uma coletividade (THERRIEN, 2006, p. 72).

Assim, tomamos o professor-pesquisador como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação (DEMO, 2000).

Desse modo, pensamos ter ido ao encontro a uma racionalidade pedagógica substantiada pela intersubjetividade, dialogicidade e afetividade uma vez que construímos um caminho de maior autonomia diante de uma prática reflexiva (THERRIEN, 2006; AZEVEDO, 2011) e transformadora mobilizada pela ideia que Demo (2000, p.88), tem que “a pedra de toque da qualidade educativa é o professor, visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação”.

É importante, enaltecer que as relações constituídas no curso Convivências foram empoderadas sobre a amorosidade,⁴⁴ numa relação dialogal. Conforme elucida Freire, na relação dialogal, somente possível em nível afetivo, o conhecimento é construído conjuntamente (FREIRE, 2005).

⁴⁴ A amorosidade na visão freireana é vida, vida com pessoas. Condição assentada na centralidade da possibilidade dialógica, que exige o amor e a confiança.

6 AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO DISPOSITIVO NA (AUTO) FORMAÇÃO PARA A PESQUISA. *SEREI DE VOCÊ CONFIDENTE FIEL...*

Serei de você confidente fiel... Aqui também expressamos o laço de fidelidade constituído no espaço dessa pesquisa-formação cujas confidências são também desveladas.

Ancoramo-nos ao conceito de dispositivo pedagógico (LARROSA, 2002a) para compreender como as narrativas autobiográficas se revelam (auto)formadora para a pesquisa cujo entendimento é feito sobre o lugar de transformação da experiência de si e o lugar da aprendizagem ou das modificações relacionais do sujeito consigo mesmo. Damos atenção, portanto, as subjetividades das relações entre o vivido e o narrado como expressão do conhecimento e transformação de si, a partir da experiência com as narrativas autobiográficas na realidade do curso Convivências. Nesse sentido, vislumbramos que:

La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (BOLÍVAR, 2002, p.6).

Tomamos, os excertos narrativos contidos no relatos autobiográfico(II), no fórum(VI) e nas narrativas formativas (I,II) buscando dar visibilidade ao movimento de (trans)formação a partir da experiência vivida cuja a tônica se coloca numa dimensão retrospectiva e também prospectiva na relação identitária dos sujeitos-atores – aretês.

Apreendemos que o ato de escrever mobiliza o sujeito-ator a “viver sua singularidade, a partir do investimento em sua interioridade e no conhecimento de si, através dos questionamentos sobre suas identidades” (SOUZA, 2006, p.296). Da mesma forma, fomentamos que “a conscientização é exigência humana, caminho para por em prática a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p.31):

Essa experiência nos possibilitou ter um auto-conhecimento. Quem sou eu? O que eu quero? Para onde eu vou? O que busco com esse trabalho? Quem sou eu agora? Que transformações ocorreram? Quem sou eu agora, durante todo esse processo de formação? [...] (Narrativa Formativa II, ARETÊ 2).

As narrativas autobiográficas eram essenciais, em um período onde fiquei sobrecarregado e fechado para muitas coisas externas, turbilhões de sentimentos

vagava em mim e o momento certo a compartilhar esses sentimentos era os diários, relatos. Com eles colocamos para fora nossos sentimentos, o que estávamos passando e como estava nossa construção. Olhar para mim. Assim foi um movimento de superação, tanto na etapa da pesquisa [fazer] como na etapa do ser pesquisador (Narrativa formativa I, Aretê 3).

Para além do conhecimento de si, o conhecimento do outro posto numa condição de intersubjetividade por meio das narrativas autobiográficas conduziu a permissividade de uma nudez intrapessoal e interpessoal num dado processo de humanização e acolhimento:

Todos se colocaram, tiraram-se tudo [despimos]. Nós colocamos nos diários e relatos aquilo que estávamos sentindo. Nós não revelamos o que sentimos pra todo mundo. Foi maravilhoso. Muito bacana. Nós pudemos conhecer melhor os sujeitos. Conhecer melhor todas as pessoas. Falando humanamente. Porque no dia a dia até convivemos com o outro. Mas na maioria das vezes não percebemos como o outro é. Então a partir das narrativas autobiográficas nós percebemos como o outro estava se sentindo. Como cada um estava se sentindo na transição daquele processo (Narrativa formativa II, Aretê 2).

No início eu era muito emotiva, me deixava levar pela emoção. Medo de escrever, medo de me colocar a vista. Ter um pouco de autonomia, inclusive em falar. Aos poucos a sensação de não estar só. A percepção que não era só você vivendo um processo formativo. A construção do olhar do outro sobre o seu, e do seu a partir do outro. Ao final, a gente se via no nosso texto e no texto do outro (Narrativa Formativa II, Aretê 1).

Na interface do espelhamento do conhecimento do outro também vai se constituindo a reflexividade crítica numa perspectiva de simetria invertida.

A gente se torna mais crítica. A partir de perguntas que lançamos a nós mesmo. De estarmos debatendo temas de outros colegas. Autonomia de me colocar no objeto do outro. Você consegue saber corrigir e até se acha orientador. Todo esse processo de construção do seu trabalho que te leva a criticidade, pela capacidade de enxergar-se no outro (Fórum VI, Aretê 1).

Percebemos, portanto, uma conformação dialética produzida pelas narrativas autobiográficas, “entre a acção dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), e de forma sobreposta, parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força, a do **eu** (autoformação) [...]”(PINEAU, 1988, p. 65) (grifos nossos).

Também verificamos que as narrativas dos aretês evocaram a compreensão de um saber constituído que tensiona/mobiliza a dimensão pessoal e profissional (re)conhecendo os limites e os enfrentamentos do ser pesquisador num processo de existência motivacional e espiritual. O sentimento vivo de que “o melhor saber é aquele que sabe superar-se” (DEMO, 2001, p.16):

Mas o que importa é que durante todo esse processo você se auto-conhece, percebe seus limites, aprende que dificuldades são postas para serem enfrentadas e que ninguém é tão intelectual que não possa aprender com o outro” [...] O ser pesquisador é isso, não desistir, não desanimar, sempre procurar melhorar em todos os aspectos e principalmente estar sempre motivado. Para ao final de mais uma etapa dizer um genial trecho de um poema, um dos meus favoritos de Fernando Pessoa” Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena” (Narrativa Formativa I, Aretê 3).

O fardo que detive na reta final foi bastante intenso, a ponto de me perguntar se realmente era aquilo que queria para mim, enfim consegui, detive de estímulos que me levaram a nunca desistir diante dos desafios que eram me impostos a cada passo da tessitura do trabalho. O caminho foi árduo, mas, espero que o mesmo seja de fundamental importância e referência para os caminhos que serão traçados a partir de agora, caminhos estes que confesso que não foram ainda planejados, mas que irão exercer mudanças em mim, pois a mente que se abre para uma nova ideia, jamais voltará ao seu tamanho original como foi descrito por Albert Einstein (Narrativa Formativa I, Aretê 6).

Além disso, também despertaram para um olhar prospectivo sobre os projetos de vida, projetando-se na perspectiva do desenvolvimento profissional, onde a pesquisa é ensejada:

É uma grande satisfação quando chegamos na reta final e olhamos para traz e dizemos que valeu a pena ter passado por todo aquele processo, pois eu nunca serei a mesma quando iniciei essa pesquisa . A vontade de continuar a pesquisa pulsa dentro de mim, pois o ensejo de pesquisar, de estudar, de buscar algo novo é grande e gratificante (Narrativa Formativa I, Aretê 1)

Já me faltam palavras e um certo engasgo, pois agora me dei conta que está cada vez mais perto do fim e fico a me indagar o que farei quando todo esse ciclo acabar..... Meu eu-pesquisador não quer parar por aqui, ele grita dentro de mim que quer mais, quer aprender o que ainda lhe falta ensinar, ele precisa pesquisar, ele precisa ir em frente!. Mas por onde começar... Isso eu não sei ainda, só não quero parar, JAMAIS! Quero mais, eu quero descobrir o mundo! E preciso que nós conheçamos mais além do que sabemos hoje. É preciso que nós professores sejamos mais que um professor. Que tenhamos esse instinto para a pesquisa. Um instinto de ser pesquisador. A sala de aula, o dia – a – dia, o chão da sala de aula possibilita...Ela possibilita a pesquisa. (Narrativa Formativa II, Aretê 2)

Na mesma interface de um olhar prospectivo, aflorou o entendimento que a “formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 2014, p.153) e também da expressão de um processo de inacabamento (FREIRE, 1996):

Este processo narrativo foi importante. Possibilitou muito a reflexão do momento que estávamos vivenciando, da formação, da formação que virá. Mais subsídios do conhecimento. Possibilitou saber que temos que ir muito mais além. Nunca parar. Olhar além do agora. O olhar lá na frente (Relato autobiográfico II, Aretê 2).

Conforme a experiência vivida, reafirmamos que as narrativas autobiográficas possibilitam um melhor entendimento dos processos formativos pelos sujeitos, colocando-os em lugar de protagonista, exprimindo uma autonomização e responsabilização sobre suas aprendizagens (JOSSO, 2004). Neste sentido, corroboramos com Souza (2006) uma vez que se inscrevem como processo formativo e de conhecimento tomando como âncora a experiência engendrada nas marcas do vivido e nas mudanças identitárias dos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento, aqui descrita no itinerário da formação para a pesquisa no contexto da elaboração do trabalho monográfico.

7 NOTAS EPISTOLARES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA. NÃO ME DEIXE NUM CANTO QUALQUER

A narrativa ora tecida traz espelhamento de um formato epistolar. Nesse momento, assume uma expressão corporeificada⁴⁵ de uma tônica expansiva gestada pela reação de diversas vozes, cujo som vem fundamentalmente do coração. É dirigida a diversos sujeitos-atores que se avidaram na tessitura dessa dissertação cujo objeto nos convidou a pensar sobre a formação para a pesquisa em Educação Física numa relação dialética de saberes e subjetividades. Amorosidades e dialogicidades foram imbuídas pela experiência no curso Con-vivências, na tessitura de histórias de formação, desveladas sobre o conhecimento de si e do outro na relação da 'ensinagem' na formação para a pesquisa e por assim dizer, da travessia inspiradora e motivadora da expressão: “quem forma se re-forma ao formar. E quem é formado, forma-se e forma ao ser formado(FREIRE, 2006).

Significou, portanto, um convite à leitura da constituição de saberes na nossa formação para a pesquisa, ora no Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE Campus Canindé frente ao itinerário da monografia, ora no Curso de Pós-Graduação em Educação da UECE, no itinerário dessa dissertação. Ou seja, dizemos de nós, sobre a experiência vivida. Nós como produto das relações intersubjetivas mediatizadas pela atividade (auto)formadora. Como já dito, somos sujeitos-atores emanados da “reflexão na ação e reflexão sobre a ação” dos verbos ensinar e pesquisar ou vice-versa, edificados pelo sentido e significado da palavra *Aretê*, como virtude e coragem para apreender a pesquisar.

Revisitando a questão norteadora e aos objetivos elencados nesse trabalho de dissertação conseguimos evidenciar que entre os maiores dilemas dos aretês: o processo de delimitação do objeto de estudo no que tange a escolha do tema (35 conversações); a apreensão das normas da ABNT, no contexto da feitura das citações (29 conversações); a revisão de literatura pautando-se sobre a constituição da fundamentação teórica (15 conversações) e a definição do campo metodológico, em especial a caracterização da população e amostra (07 conversações). Além disso, é importante elucidar que todos os aretês concluíram

⁴⁵ Parte desse texto foi proferido no discurso feito como professora homenageada na colação de grau da turma 2014.2 do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE Campus Canindé – Turma Aretês.

seus TCC's no tempo esperado com média significativamente elevada de avaliação (9,66) e evidenciar como extensão dessa aprendizagem que dois aretês apresentaram artigo em evento como produto de sua monografia.

Pudemos sentir que a aprendizagem sobre a formação para a pesquisa desvelada carrega em si o “dom de ser capaz e ser feliz” no constructo pedagógico de uma pesquisa-formação onde cultivamos uma aprendizagem colaborativa. Diante dos dilemas formativos apresentados, na história de formação dos aretês, sobretudo focalizada na pesquisa, estivemos Con-vivendo, empoderados do conhecimento epistemológico, técnico, afetivo e dialogal. Além da experiência do diálogo, o ato de narrar como dispositivo do pensamento reflexivo entoadado pelo processo de autoconsciência, responsabilização e autonomia.

(Res)significamos o conceito de formação articulado ao ser pesquisador sob o movimento de permanente reflexividade sobre o vivido e pela ideia de inacabamento humano, projetado pelo olhar retrospectivo e prospectivo pois, “que vale uma experiência que não deixe, atrás de si, uma significação ampliada, uma melhor compreensão de alguma coisa, um plano e um propósito mais claro de ação futura, em suma, uma ideia? (DEWEY, 1959a, p. 156). Assim, pensamos ter ido ao encontro a uma racionalidade pedagógica substanciada pela intersubjetividade, dialogicidade e afetividade uma vez que construímos um caminho de maior autonomia diante de uma prática reflexiva.

Tais características despertadas no curso Con-vivências vão de encontro a uma experiência formadora uma vez que incute a apreensão de atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades articuladas conscientemente, elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação (JOSSO, 2004). Conforme a experiência vivida, reafirmamos que as narrativas autobiográficas possibilitam um melhor entendimento dos processos formativos pelos sujeitos, colocando-os em lugar de protagonista, exprimindo uma autonomização e responsabilização sobre suas aprendizagens. “Escrever sobre o processo de formação parece, aos olhos de quem jamais o fez, uma tarefa fácil. Mas fixar na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador (PASSEGI, 2008, p.36)”. Com base nessa experiência formadora passamos a acreditar com mais concretude que:

As aprendizagens na sociedade emergente terão de desenvolver-se de uma forma mais ativa, responsável e experienciada ou experiencial, as quais façam apelo a atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas em uma dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes alicerçada em projeto de reflexão e pesquisa, baseada em uma ideia de cultura transversal que venha ao encontro da interseção dos saberes, dos conhecimentos, da ação e da vida. [...] deverá destacar-se a explicitação de uma dinâmica espiralada ou bi-implicativa entre reflexibilidade e autonomia que deverá animar a ação educativa(TAVARES E ALARCÃO, 2001, p.104).

Portanto, a formação para a pesquisa precisa ser dialógica assim como a vida, materializada numa relação com a Educação Física:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2000, 348).

Com o sentimento de felicidade e amorosidade pela experiência (auto)formadora vivida, na relação do conhecimento de si e do outro no contexto da pesquisa-formação, ainda que de forma inacabada, vamos encerrando essa narrativa, com a devida atenção para que esta experiência não seja “deixada num canto qualquer, mas projete-se para a aberturas de novas relações sobre o tecido dialógico e que nela sejam inscritas novas histórias de formação e pesquisa estreitada em especial a Educação Física sobre a fascinante aventura biográfica. Tomamos emprestado um excerto narrativo de um Aretê, na ocasião da conclusão do seu trabalho monográfico retratado analogicamente a uma composição coreográfica cujo sentimento é similar a ação emotiva nesse momento:

“ Queria poder gritar o quanto estou feliz e que todos escutassem, seja onde estivessem. Essa felicidade não é de conclusão, mas de um bom começo. Tema escolhido, música selecionada e primeiro passo elaborado. Agora só o que nos resta é compor essa coreografia e aguardar o novo palco dessa apresentação. Que essa dança seja inspiradora e motive para que não fraqueje nas quedas, nos passos errados e na falta de sincronismo. Que seja um caminho tranquilo onde ao final da apresentação seja repleta de aplausos e emoções”(Narrativa formativa II, Aretê 6).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ALVES, Flávio Soares; CARVALHO, Yara Maria de. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PLANO DA EXPERIÊNCIA: IMPLICAÇÕES NA PESQUISA E NA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL E DOCENTE. Pensar a Prática, [S.l.], v. 18, n. 1, mar. 2015. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/28873>>. Acesso em: 26 set. 2015. doi:10.5216/rpp.v18i1.28873.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, p. 25-44, 2002.

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar (+ qualidade total na educação). Campinas, Papirus, 2000.

ALVES, Flávio Soares. Pesquisa Qualitativa: desbravando territórios possíveis de se fazer ciência na Educação Física. Motriz, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 955-963. 2009.

ALVES, Flávio Soares; DE CARVALHO, Yara Maria; DIAS, Romualdo. A escrita de si na formação em Educação Física. **Movimento**, p. 239-258, 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos Anastasiou. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos Anastasiou. C. e ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade. Joinville, SC: Editora Univille, 2003

ANÇA, Érico Lopes; SINOTI, Debora Vasconcelos. Análise de metodologias de pesquisa a partir de trabalhos publicados no V CIPA: Um estudo introdutório. In: Anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica, Rio de Janeiro, 2014.

ANDRÉ, Marli (Org.) Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, nº 6 (Série Estado do Conhecimento).

ANDRÉ, Marli.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 22, 1999, Caxambu-MG, Programa e Resumos.

ANDRÉ, Marli.; SIMÕES, Regina. H.S.; CARVALHO, Janete. M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dez./1999, p. 301-309.

AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho. Ensinar a pesquisar: o que aprendem docentes universitários que orientam monografias? 271 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação Fortaleza (CE), 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7579>. Acesso: 10 de julho de 2015.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências e Esportes*. Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

BARCARO, Carla Fabiana. A menina que falava inglês": a construção identitária de uma professora de inglês sob as lentes da pesquisa com base em narrativas. 20. 114f. 2012. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/IFCE/Downloads/Barcaro_Carla_F_Me_2012.pdf. Acesso em 03 de novembro de 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. (1953–1. ed.) Trad. Maria Ermantina Galvão. 2000.

BALL, Stephen J.; GOODSON Ivo. Eds. *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, 2.^aed. 1989.

BARRETO, Samara Moura; SOUSA, Milena Karine; LOPES, Thiago França ; ABREU, Glauber Leite. Modelagem: A Educação Física em Finos Traços na Residência Multiprofissional em Saúde e Comunidade (RMSFC) Fortaleza. In: 9º Congresso da Rede Unida Saúde e construção da vida no cotidiano: educação, trabalho e cidadania, 2010, Porto Alegre. 9º Congresso da Rede Unida Saúde e construção da vida no cotidiano: educação, trabalho e cidadania, 2010.

BENITES, Larisse Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 34, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BEN-PERETZ, Miriam. & KREMER-HAYON, Lya. The content and context of professional dilemmas encountered by novices and senior teachers. *Educational Review*, 42, (1), 31-40, 1990.

BETTI, Mauro; RANGEL-BETTI, Irene Conceição Andrade Rangel. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Revista Motriz*. v. 2, n.1, 1996. p.10-15.

BODGAN, R. BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez e outros. Lisboa: Porto, 1994.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, En Revista Electrónica de Investigación educativa, vol.4 nº1. 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx>. Acesso em 12 de setembro de 2015.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. Revista da Fundação de Esporte e Turismo 1(2): 12-19, 1989.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/1999

BRACHT, Valter. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter; GONZALEZ, Jaime. (2005). Educação Física Escolar. In GONZALEZ; Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Dicionário Crítico de Educação Física (pp. 1150). Ijuí: Editora da UNIJUÍ.

BRANDÃO, Alda Maria. Professor/a pesquisador/a: as (im)possibilidades da pesquisa-ação no cotidiano escolar de docentes de Educação Física. 2011. 205f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2011. Disponível em: http://www.bdtf.ufes.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1639. Acesso: 03 de Novembro 2014.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 30, 2007, Caxambu, *Anais*. Caxambu: ISBN 978-85-60316-06-9. CD-ROM.

BRZEZINSKI, Iria.; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, p. 82-100, set/out/dez. 2001

BUENO, Bueno Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUZA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n.2, p.385-410, maio/ago.2006.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-Formação(Auto)Biográfica: reflexões sobre narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: Pesquisa(Auto)Biográfica, Fontes e Questões. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. 1 ed. Curitiba, PR: CRV,2014.

CAMPOS, Ana Maria. Diálogos com quem ousa educar, educando-se: a formação de educadores a partir de uma experiência de educação popular. 2009. 372f.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=511. Acesso em: 04 de novembro de 2014.

CARR, Wilfred.; KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CATANI, Denise. Ficções teóricas e ficções (auto)biográficas: elementos para um reflexão sobre ciência e formação no campo educacional. In ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRANGANÇA, I.F.S. e ARAÚJO, M.S. Pesquisa Autobiográfica: Fontes e Questões. 1. ed.- Curitiba, PR: CRV, 2014.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa. Ministério da Saúde, 1988.

CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CINTRA SILVA, Simone Cristiane Silveira. Narrativas poéticas autobiográficas: (auto)investigação na formação do educador e do pesquisador. ETD, Campinas, v. 12, n. 02, jun. 2011.

CINTRA SILVA, Simone Cristiane Silveira .Narrativas poéticas autobiográficas: (auto) conhecimento na formação de educadores. 2010. 155f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/IFCE/Downloads/SilvaSimoneCristianeSilveiraCintra_D%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/IFCE/Downloads/SilvaSimoneCristianeSilveiraCintra_D%20(1).pdf). Acesso em 03 de novembro de 2014.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos. O brincar em narrativas autobiográficas: um estudo intergeracional. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 12, p. 107-123, 2010.

CUNHA, Renata Cristina. Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês. 2014. 304f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2014.

DANTAS, Lúcio Gomes. A liberdade de ser, aprender e ensinar na escola cristã. 2007. 409f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Ciências Humanas da Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2007. Disponível em: http://www2.unifor.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=747701. Acesso em 3 de novembro de 2014.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro: Graal, 2006

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, John. Experiência e educação. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971. [Texto originalmente publicado em 1938].

DUCA, Giovâni Firpo Del et al; GARCIA, Leandro Martin Totaro; SILVA, Kelly Samara da Silva; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Grupos de pesquisa em cursos de Educação Física com pós-graduação "stricto sensu" no Brasil: análise temporal de 2000 a 2008. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 25, n. 4, Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092011000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Julho 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092011000400006>.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al,. A docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa. Teresina: EDUFPI, 2014.

FABIS, Camila da Silva. Memórias e histórias de professores: um percurso (auto)formativo pela cultura da paz. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4258. Acesso em: 03 de novembro de 2014.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 17-34.

FERRAROTI, Franco. História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passegi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. Revista Educação e Sociedade, n. 79. p. 257-272. Ago., 2002;

FERREIRA, Heraldo Simões; QUEIROZ, Ana Patrícia Cavalcante de. O Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30 ed. 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Marcos Cézar de, BICCAS, Maurilane de S. História Social da Educação Brasileira (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009, p. 105-135. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

FROSSARD, Matheus Lima; SANTOS, Wagner. Entre narrativas e espaços praticados: as identidades da Educação Física como componente curricular. In: Anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica, Rio de Janeiro, 2014.

FURTADO, Heitor Luiz. Matrizes epistemológicas da formação do pesquisador em Educação Física. 2013.116f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013. Disponível em: http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1256. Acesso em 20 de novembro 2014.

GABRIEL, Gilvete de Lima. Narrativa autobiográfica como prática de formação e de atualização de si: os grupos referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente. 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14195>. Acesso em: 04 de novembro de 2014.

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós, 1990

JARDILINO, J. R. L. Contornos de um campo de pesquisa: considerações a partir da produção sobre formação de professores divulgada no GT 08 da ANPED, 2000-2010. Trabalho encomendado apresentado na 34ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED/GT 08, 2011, Natal-RN.

NIAS, Jennifer. "Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self". In Educational Research and Evaluation [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de

vida programados na invenção de si. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. Experiência de vida e formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Caminhar para si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Tornando visíveis práticas invisíveis de professores de arte: narrativas autobiográficas. **ETD**, Campinas, v. 12, n. 02, jun. 2011.

_____. Tornando visíveis práticas invisíveis de professores de arte: narrativas autobiográficas. 2011. 172f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/IFCE/Downloads/BernardesRosvitaKolb_D%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/IFCE/Downloads/BernardesRosvitaKolb_D%20(1).pdf). Acesso em 03 de Novembro de 2014.

LARROSA, Jorge Bondia. Tecnologias do eu e educação. In: TOMAZ, Tadeu (org). O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 2002a, p. 35-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev. Mar/Abr, n.19, 2002b.

LEÃO. Nas tramas da pesquisa-formação: uma abordagem experiencial de autoria feminina no processo de formação docente. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio Sinós, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/MariadaGracaLeao.pdf>. Acesso em: 04 de novembro 2014.

LOPES, Mariana Fonseca. As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/107987>. Acesso em 04 de novembro 2014.

LOPES, Rodrigo Alberto. Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS. 2012. 311f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio Sinós, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/RodrigoAlbertoLopes.pdf>. Acesso em: 04 de Novembro 2014.

LOPRETI, Tamara Abrão Pina. E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. 2013. 311f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/IFCE/Downloads/LoprettiTamaraAbr%C3%A3oPina_D%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/IFCE/Downloads/LoprettiTamaraAbr%C3%A3oPina_D%20(2).pdf). Acesso em: 04 de Novembro de 2014.

MACHADO, Ana Maria Netto. A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações. Revista FAMECOS. Porto Alegre. Nº13. Dezembro 2010.p.140 -147.

MARTINELLI, Maria. Lúcia. Uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social: um instigante desafio. Caderno do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade, n. 1, p.1-18, São Paulo: PUCSP/Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, 1994.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. Rev. Bras. Educ.[online]. 2004, n.26, pp. 85-94. ISSN 1413-2478.

MATOS, Juliana Martins Cassani. Narrativas das práticas docentes: implicações para especificidade da Educação Física. In: Anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica, Rio de Janeiro, 2014

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008;

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NOBREGA, Terezinha Petrucia. O Brasil-Médico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira. Hist. cienc. saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, Mar. 2008. MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MOLINA NETO, V. M. Formação profissional em Educação física e Esportes. In: CONBRACE, 10, 1997, Goiânia. **Anais**. Goiânia: Potência, 1997. v. 1.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria.; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS Isabel. Maria. Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho.; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. (Orgs.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fundamentos da pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2010. v. 1.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria.; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas. v. 15. n. 30. p.5-16, jul/dez. 2004.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; FEITOSA, Laura Martins Feitosa. Ação Formativa e o desafio para a graduação em saúde: compromisso da Universidade. In: NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; ALMEIDA, Maria Irismar; ANDRADE, João. Tadeu. Formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa. Fortaleza: EdUece, 2009.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; ANDRADE, Laurinete Sales. A pesquisa na pós-graduação: possibilidades e limites na construção do conhecimento. In: NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; ALMEIDA, Maria Irismar; ANDRADE, João.

Tadeu. Formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa. Fortaleza: EdUece, 2009

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; ALMEIDA, Maria Irismar; ANDRADE, João. Tadeu. Formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa. Fortaleza: EdUece, 2009.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs). O método (auto)biográfico e a formação. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de vida . In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vida de professores. Porto Editora, 2ª ed. 2013.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs). O método (auto)biográfico e a formação. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, M. N. (Org.) Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008

PERROTTA, Claudia. Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 155p.

PICARD. Georges. Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina do pensamento. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Docência no ensino superior. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, Gaston. “A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação”. In: FINGER, M. e NÓVOA, A. 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.65-77.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32 n. 2 Maio/Ago. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200009&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 05 jul 2014.

RICOEUR, Paul. Teoria da interpretação. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto editora, 1999b.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Fernanda Gabriela Soares. *Abrindo o livro das suas vidas: Trajetórias de Formação de quatro professoras negras*. 2010. 104f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3397. Acesso em 03 de novembro de 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação*. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-91.

SICARDI, Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de professores de matemática. 2008. 158f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/IFCE/Downloads/SicardiB%C3%A1rbaraCristinaMoreira%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/IFCE/Downloads/SicardiB%C3%A1rbaraCristinaMoreira%20(1).pdf). Acesso em 05 de novembro de 2014.

SILVA, Cintia de Assis Ricardo. *Um mergulho nas memórias docentes: da professora primária à professora de educação física – (Des)construções de alguns olhares a respeito do trabalho pedagógico*. In: *Anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica*, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Márcia Maria. *Histórias de Vida e Memórias Literárias: Uma Narrativa sobre a prática*. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3078. Acesso em 04 de Novembro 2014.

SILVA, Rossana Valeria de Souza. *Pesquisa em educação física: determinações históricas e implicações epistemológicas*. 1997. 279 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

SILVA, Silvina Pimentel.; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino. *Produções sobre a formação de professores no EPENN: Análise do período 2003 a 2011*. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. *Pesquisas em*

educação nas regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas. Recife: UFPE, 2014.p.127-200.

SOFISTE, Ana Flávia Souza; RODRIGUES, Aline Britto. Memórias de formação em contexto online: A experiência do Curso Pró- Licenciatura em Educação Física. In: Anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA; UNEB,2006.

TAFFAREL, Celi. Nelza Zulke. A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física.1993. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi. Nelza Zulke.; LACKS, Solange.; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos Júnior. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Estratégia e Táticas. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 26, p. 89-111, mar. 2008. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/681>>. Acesso em: 02 ago. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/681>.

TARDIF, Maurice, Trabalho do professor e saberes docentes. Organizado por Romilda Teodora Ens, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Marilda Aparecida Behrens. Curitiba, PR : Champagnat, 2009.

TÉO, Carlos Eduardo. Estágio Curricular Supervisionado como campo de pesquisa na Formação Inicial do Professor de Educação Física na UEL. 116. 2013. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000187447>. Acesso em 05 de novembro 2014.

THERRIEN, Jacques. Os Saberes da Racionalidade Pedagógica na Sociedade Contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006.

VARGAS, Cláudio Pellini.; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. *Cad. Pesqui.*[online]. 2012, vol.42, n.146, pp. 408-427. ISSN 0100-1574.

VIEIRA. Aline Oliveira Vieira; NETO, Amarílio Ferreira. Pesquisa Narrativa e formação docente: Análise da Produção do conhecimento em educação e educação física (2000 a 2013). In: Anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica, Rio de Janeiro, 2014.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes. Narrativas autobiográficas de professores-formadores na educação de jovens e adultos: lugares reinventados em comunhão. 2012. 218f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/IFCE/Downloads/VicentiniAdrianaAlvesFernandes_D%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/IFCE/Downloads/VicentiniAdrianaAlvesFernandes_D%20(5).pdf). Acesso em: 05 de Novembro 2014.

WILDT, Ana Paula Alba. A reinvenção de uma professora de Língua Inglesa: lugares-memórias como reservatórios do imaginário. 2009. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1711>. Acesso em: 05 de Novembro de 2014.

ZABALZA, Miguel. Diários de Aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Keneth. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, Monográfico El Profesorado, Valencia, n. 220, p. 44-49, Dec. 1993

ZEICHNER, Keneth.; LISTON, Daniel. Formación del profesorado y condiciones de la escolarización. Madrid: Morata, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Lista de Trabalhos de Educação Física publicado no VI CIPA(2014)

Autores	Ano	Título	EIXO/TIPO DE TRABALHO
VIEIRA; NETO	2014	Pesquisa Narrativa e formação Docente: Análise da produção do conhecimento em educação e Educação Física (2000 a 2013).	Eixo 1/ Sessão de comunicações
SOUZA	2014	Oscar da Silva Musa (1908 – 2004): Uma trajetória na Educação Física.	Eixo 1/ Sessão de comunicações
SANTOS; AMARAL	2014	O que acontece na nossa aula de Educação Física? Análise de narrativas autobiográficas construídas a partir do projeto de um portfólio por meio do PIBID.	Eixo 1/ Poster
ALMEIDA JR; GOMES	2014	Narrativas Autobiográficas dos modos de ensinar aprender nas aulas de educação física.	Eixo 2/ Sessão de comunicações
SILVA	2014	Um mergulho nas memórias docentes: da professora primária à professora de educação física – (Des)construções de alguns olhares a respeito do trabalho pedagógico.	Eixo 2/ Sessão de comunicações
JESUS	2014	Histórias de vida de professores de Educação Física escolar: Os sentidos da profissão e das práticas.	Eixo 2/ Sessão de comunicações
SILVA	2014	O curso de formação de professores da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ no período do governo militar(1972-1979): quando a prática se torna memória.	Eixo 2/ Sessão de comunicações
MATOS	2014	Narrativas das práticas docentes: implicações para especificidade da Educação Física	Eixo 2/ Sessão de comunicações
FROSSAR D; SANTOS	2014	Entre narrativas e espaços praticados: as identidades da Educação Física como componente curricular.	Eixo 2/ Sessão de comunicações
MARQUES	2014	Entre fotos e desenhos: Interpretações iniciais do cotidiano escolar nas aulas de Educação Física.	Eixo 2/ Sessão de comunicações
RODRIGUE S; SOFISTE	2014	Memórias de formação em contexto online: A experiência do Curso Pró- Licenciatura em Educação Física.	Eixo 2/ Sessões de Conversas

MELO	2014	O início da Docência em Educação Física: Experiências Formativas por meio do PIBID Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana.	Eixo 2/ Sessões de Conversas
MATHIAS	2014	Narrativas de Infância na Educação física: Construindo Possibilidades Avaliativas.	Eixo 4/ Sessões de Comunicações
BRITO	2014	Quando vai rolar o futebol? – Reflexões sobre masculinidades a partir de narrativas autobiográficas no contexto de uma pesquisa sobre as relações de gênero em uma escola.	Eixo 7/ Sessões de comunicações

APÊNDICE B: Caracterização dos achados aproximados ao objeto de investigação no Periódico Capes

Autores	Ano	Título	Objetivos	Autores de Referência	Tipo de Estudo	Sujeitos	Resultados/Considerações
VARGAS, MOREIRA	2012	A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente.	Discutir a crise epistemológica da educação física na contemporaneidade	VALTER BRACHT; RICARDO VIEIRA	Estudo teórico Qualitativo	-	Apontam possíveis caminhos para superação dessa crise, pelos quais destacam mudanças na formação docente incutindo a investidura de processo de autoformação, percepção do futuro professor como ator central da formação.
BENITES; SOUZA NETO; HUNGER	2008	O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física.	Averiguar nas políticas públicas de formação de professor dessa disciplina, como ocorreu o processo de qualificação e certificação, buscando entender as justificativas que orientaram a regulamentação dos normativos legais de 1939 a 2004.	SOUZA NETO; RANGEL BETTI E MAURO BETTI; ANTÔNIO NÓVOA; ÂNGELA AZEVEDO E ANDRÉ MALINA; MAURICE TARDIF	Estudo teórico Qualitativo	-	Evidenciam que a proposta das novas diretrizes (Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2002 e 7/2004) trouxeram avanços significativos no horizonte da profissionalidade docente e da identidade profissional docente. Da mesma forma que alertam para o excesso de competências técnicas colocadas, passando-se a impressão de que é o primado do “saber fazer”.
MENDES; NÓBREGA	2008	O Brazil-Medico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira.	Identificar as compreensões de corpo e saúde, buscando-se contribuições para as bases científicas da educação física brasileira.	FERNANDO DE AZEVEDO; CARMEN SOARES; TARCÍSIO VAGO	Estudo teórico Qualitativo	-	Fomentam a dualidade funcionalista em torno das descobertas científicas evocando que, ao mesmo tempo em que beneficiavam a saúde da população, justificavam as hierarquias sociais. Ressaltam a influência europeia na imagem corporal. Colocam que a informações extraídas do <i>Brazil-Medico</i> são importantes para conhecermos o papel do pensamento médico-higienista na formação dos princípios científicos da educação física brasileira e identificarmos contemporaneamente as rupturas e continuidades em relação a eles.
CINTRA SILVA	2011	Narrativas poéticas autobiográficas: (auto)investigação na formação do educador e do pesquisador.	Narrar e discutir neste relato de experiência aspectos dos muitos caminhos que integraram minha pesquisa de Doutorado cujo destaque para as aprendizagens e reorganizações conceituais e propositivas geradas pela vivência e reflexão acerca de dois exercícios memorialísticos que realizei como aluna de disciplinas do programa de pós-graduação, assim como, as implicações desse movimento narrativo/reflexivo junto ao percurso metodológico construído e consolidado na sua investigação.	BELMIRA BUENO; ELIZEU SOUZA; WALTER BENJAMIM; LUCIANA OSTETTO; ANA ALBANO; LAURA FREITAS; OSTROWER; KAST; DERMATINI; GAMBI; JUNG; AZEVEDO; CINTRA; ALBANO; PESAVENTO.	Abordagem auto(biográfica) investigação formação narratiivas poeticas autobiográficas – linguagens narrativas memorial de formação		Junto à reflexão e ressignificação dos meus exercícios memorialísticos identifiquei as narrativas poéticas autobiográficas como práticas favorecedoras do processo de produção e convivência com símbolos, passando a buscar por indícios da atuação desse processo no trabalho de formação desenvolvido com o grupo formado por dezenove licenciandas em Pedagogia
BERNARDES	2011	Tornando visíveis práticas invisíveis de professores de arte: narrativas autobiográficas.	Analisar a prática artística e a prática docente de um grupo de professoras da educação básica.	DELORY MOMBERGER; PAULO FREIRE; CHRISTINE JOSSO; ELIZEU SOUZA.	Estudo de campo; Qualitativo; Pesquisa-Formação; Narrativas Escritas e Memórias projetadas em arte	Docente de Artes em formação continuada	Revela alguns indícios dos caminhos cruzados entre a prática docente e a prática docente constituindo-se elemento formador do professor-artista-pesquisador a partir de experiência de reflexão coletiva a partir do compartilhamento da narrativa autobiográfica.

APÊNDICE C: Caracterização dos achados aproximados ao objeto de investigação na BDTD

Autores	Ano	Título	Objetivos	Autores de Referência	Tipo de Estudo	Sujeitos	Resultados/Considerações
FURTADO	2013	Matrizes epistemológicas da formação do pesquisador em educação física	analisar as principais matrizes epistemológicas que fundamentam a formação do pesquisador em Educação Física, tomando-se como fonte de dados a estrutura curricular - disciplinas, ementas e bibliografias - dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física avaliados com conceito 5 na última avaliação trienal (2010) da Capes.	CHAVES GAMBOA; SANCHEZ GAMBOA; MOTA DE SOUZA; VALTER BRACHT, HOSTINS; FARIA JR; MAURO BETTI; PIRES; GO TANI; CASTELLANI FILHO., JOCIMAR DAÓLIO; JOSÉ NELSON MARCELLINO; TUBINO; LOVISOLO, MARKUS NAHAS, DARTAGAN GUEDES E JOANA GUEDES; JURGEN WEINECK	Estudo teórico Qualitativo Pesquisa Documental	-	Os resultados apontaram do ponto de vista geral, em um olhar mais panorâmico, que os programas fundamentam-se em dimensões e eixos teóricos nos quais predominam em ordem de maior incidência o estudo de questões relativas às ciências naturais com discussões sobre saúde, qualidade de vida, treinamento desportivo, prescrição do exercício, nutrição, fisiologia, biomecânica; ciências humanas com a contribuição da filosofia, sociologia e antropologia para o estudo dos objetos da educação física tais como: esporte, lazer, movimento humano, dança; e por último fundamentos da ciência com estudo dos referenciais da epistemologia (racionalidade, objetividade, produção do conhecimento) e da pesquisa (métodos-técnicas-instrumentos, e concepções de ciência). Do ponto de vista específico, da identidade de cada programa por sua vez, observou-se que estes apresentam diferenças nas matrizes epistemológicas em relação à formação do pesquisador. O Programa da UFRGS privilegiou discussões relativas à dimensão ciências naturais, seguido da dimensão ciências humanas e por fim, dimensão fundamentos da ciência. Já o Programa da UFPR privilegiou de forma destacada a dimensão ciências naturais, seguida da dimensão ciências humanas e em terceiro lugar dimensão fundamentos da ciência. O Programa da UFSC revelou uma distribuição bastante equilibrada, verificando-se a presença da dimensão ciências humanas em primeiro lugar, seguida da dimensão fundamentos da ciência e da dimensão ciências naturais. A discussão sobre as matrizes epistemológicas dos processos de formação dos pesquisadores em educação física traz indícios para qual lugar estamos indo e para onde devemos chegar. Tal fato parece ser extremamente relevante para o futuro da educação física como área do conhecimento

TÉO	2013	Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL	analisar de que forma o estágio curricular supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina se configuraria em um espaço para a formação do professor-pesquisador.	SILVIO GAMBOA; MARCOS NEIRA; FRANCISCO LOIOLA; JOSÉ PACHECO E MARIA FLORES; SELMA PIMENTA; LIMA; EVANDRO GHEDIN; ANTÔNIO NÓVOA; PEDRO DEMO; KENNETH ZEICHNER; ISABEL ALARCÃO; DONALD SCHON; SURAYA DARIDO; LARISSA BENITES, MARINA CIRINO E SOUZA NETO; EMANOELA MACIEL E BÁRBARA MENDES; ERIKA DAUANNY; GIOVANI PIRES; MENGA LUDKE; MARIA LIMA	Estudo de campo Qualitativo Análise documental Entrevista semiestruturada	Discentes de educação física em formação inicial	pudemos verificar que pesquisar na escola durante a formação inicial oferece um adicional significativo à formação do professor, pois incita à atividade docente reflexiva, possibilita a construção da autonomia profissional e facilita a identificação das mais variadas questões, contribuindo para o processo ensino/aprendizagem escolar. Além disso, há de se destacar que a pesquisa no estágio possibilita a aproximação entre escola e universidade, permitindo a esta o conhecimento das reais necessidades escolares, aprimorando a formação de professores em congruência com aquilo que se exige do professor da Educação Básica. Por fim, podemos notar que na UEL existe a preocupação por parte dos professores-formadores em incentivar os estudantes a pesquisar sobre a escola. Porém, nem todos professores têm orientado os estudantes para desenvolverem seus TCC's durante o estágio curricular supervisionado.
BRANDÃO	2011	Professor/a pesquisador/a : as (im)possibilidades da pesquisa-ação no cotidiano escolar de docentes de Educação Física	compreender como uma experiência de formação de professores/as, fundamentada na pesquisa-ação, pode contribuir na formação de professor/a como pesquisador/a de sua prática pedagógica. identificar em que medida uma experiência com pesquisa-ação pode contribuir para que professores incorporem a pesquisa na sua prática pedagógica; identificar em que medida isso é possível, considerando as condições concretas dos cotidianos escolares.	ANTÔNIO NÓVOA; FRANCISCO CAPARROZ; PAULO FREIRE; VALTER BRACHT; TOMAZ SILVA; BOAVENTURA SANTOS; ALVES; CHRISTINE JOSSO; PIERRE DOMINICÉ; DENISE CATANI; DELORY MOMBERGER; FERRAÇO; DINIZ-PEREIRA; NILDA ALVES; MICHEL CARTEAU ;MARLI ANDRÉ; MARIA ESTEBAN; EDWIGES ZACCUR; GERALDI; DENISE Najmanovich; ZEICHNER; MAURO BETTI; STEPPEN KEMMIS; MERVYN WILKINSON, RENÉ BARBIER.	Estudo de Campo Qualitativo Pesquisa Ação memoriais e relatos; diário de campo, observação participante, entrevistas, diálogos audiogravados e transcritos, cópia de e-mails das professoras, relatórios, das reuniões e fotos.	Docentes de Educação Física da Educação Básica	A pesquisa-ação pode indicar a produção de uma novíssima retórica para a formação, em que os/as professores/as se tornem sujeitos e possam criar eles mesmos argumentos que os impulsionem a se constituírem pesquisadores de suas práticas. Além de se verem e se assumirem como sujeitos, podem, também ,reconhecer o outro como produtor de conhecimentos. Dessa forma, o conhecimento passa a ser visto como uma produção que se dá pela via da solidariedade, sendo esta entendida como conhecimento-reconhecimento.

LOPES	2012	Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti (RS)	Compreender quais os desafios à construção da docência em Educação Física na Zona Rural, a partir da reflexão do meu percurso formativo e do processo de construção do PPP das escolas de campo do município de Ivoti/RS.	MAURICE TARDIF, MIGUEL ZABALZA; CLAUDE DUBAR; JOCIMAR DAOLIO, MAURO BETTI; BOAVENTURA SANTOS; ILMA VEIGA; CHRISTINE JOSSO; MARIA ABRAHÃO; FRANCO FERRAROTTI; ELIZEU SOUZA; LEONARDO RODRIGUES; STEPHEN BALL. EDGAR MORIN; TESCAROLLO; MOLINA NETO; FABIANO; BOSSLE; WITTIZORECKI; ROSANE MOLINA; GASTON PINEAU; BERNARD LAHIRE; BERGER E LUCKMANN; MIGUEL ARROYO;	Estudo de Campo Qualitativo Autoetnografia Diário de campo, observações etnográficas, narrativas autobiográficas	Docente da Educação Básica. Sujeito-pesquisador	Evidencia que o trabalho docente exige (auto)formação permanente como forma de solucionar problemas próprios da profissão; que os professores principiantes e as próprias escolas são campos de dilemas, impactando o trabalho docente e a construção de políticas locais; que ainda é um desafio aos professores e gestores da realidade estudada valorizar o patrimônio cultural local, sem abrir mão da pluralidade e do conhecimento do mundo; que a Educação Física pode, mais do que procurar seguir um caminho teórico metodológico oficial, produzir e compreender a cultura corporal dos contextos locais, como uma estratégia que congregue o interesse dos estudantes e do PPP.
CUNHA	2014	Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês	Conhecer e analisar as narrativas autobiográficas dos professores do curso de Letras-Inglês da UESPI, iniciantes no magistério superior, acerca das experiências formadoras vivenciadas antes do exercício da profissão e da carreira	MICHAEL CONNELLY, JEAN CLANDININ; ELIZEU SOUZA; ANTONIO BOLIVAR; BARDIN; MIZUKAMI; MARCELO GARCIA, MARIA CUNHA; ANA MIGNOT; CONCEIÇÃO PASSEGI; PAULO FREIRE; MAURICE TARDIF; SELMA PIMENTA; KENNETH ZEICHNER; MICHAEL HUBERMAN; CAVACO; DELORY-MOMBERGUER; ANTONIO NÓVOA; IVO GOODSON; JORGE LARROSA; MARIA ABRAHÃO; FRANCO FERRAROTTI; DENISE CATANI; JOÃO FORMOSINHO.	Estudo de campo Qualitativo Pesquisa autobiográfica Memorial de formação, cartas narrativas e encontros interativos	Docentes de Letras-Inglês nível superior	As narrativas orais e escritas das professoras-colaboradoras confirmaram que o processo formativo de cada docente está diretamente direcionado a sua trajetória de vida, que orientaram as aprendizagens adquiridas e as práticas desenvolvidas ao longo da vida. São experiências formadoras e recordações-referências que cada um traz consigo, portanto, singularizam a vida dos sujeitos da história possibilitando o caminhar para si.
LOPES	2014	As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante	analisar meu processo de formação, procurando refletir sobre as histórias que minhas narrativas contam acerca do início da docência e assim compreender o que foi realmente transformador e	ELIZEU SOUZA; MARIA ABRAHÃO, CONCEIÇÃO PASSEGI; MAURICE TARDIF DANIELLE RAYMOND; MARCELO GARCIA; CARLOS GARCIA; ADELÉ CHE; NE; FRANCO FERRAROTTI; JOÃO	Estudo de campo Qualitativo	Docente Educação básica	O estudo tornou visível para mim mesma o compromisso social e político que caracteriza a minha atuação profissional nos diferentes momentos narrados. As transformações mais significativas foram aquelas em que o meu modo de agir foi questionado e minha compreensão momentaneamente desestabilizada. Ao final dessa trajetória, entendo que voltar-se para si

			significativo na constituição do ser-professora em início de carreira.	FORMOSINHO;MICHAEL CONNELLY, JEAN CLANDININ PAULO FREIRE;MATHIAS FINGER.	Pesquisa Autobiografica; Narrativas autobiográficas Memoriais de formação	sujeito-pesquisador	mesmo é um movimento necessário ao desenvolvimento pessoal e profissional. Por situar-se no âmbito de memoriais de formação, minha pesquisa pode contribuir com a formação de professores em formação inicial que buscam compreender a constituição da identidade docente.
LOPRETT	2013	E os saberes das crianças ensinam à professora : contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente	compreender o diálogo entre os saberes docentes e discentes decorrentes do processo reflexivo da professora-pesquisadora e de seus alunos, bem como as implicações desse processo para o desenvolvimento pessoal e profissional da docente.	MAURICE TARDIF; SHULMAN, TARDIF E LESSARD, GAUTHIER; GUIMARÃES, MERCADO, HELLER, BAKHTIN, EZPELETA E ROCKWELL, VIGOSTKI, SMOLKA, FONTANA, MOTA, FIORENTINI, GERALDI W., PRADO, JOHN DEWEY, SCHÖN, KENETH ZEICHNER, SADALLA E SÁ-CHAVES,; ARAGÃO, ARAGÃO E FERREIRA; CHRISTINE JOSSO; CUNHA, LARROSA.	Estudo de campo Qualitativo Abordagem Narrativa e Autobiográfica Narrativas escritas	Docente Básica Educação	A compreensão de cada um dos núcleos de significação permitiu a construção de um olhar sensível e, ao mesmo tempo, apurado para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional docente inscrito nas relações de aprendizagem tecidas pela professora com seus estudantes, o que possibilitou defender a tese de que há uma especificidade do movimento de produção dos saberes docentes que se dá no intenso diálogo/confronto com os saberes discentes, fruto da vida que acontece na sala de aula e que precisa ser investigado, compreendido e explicitado como uma importante dimensão do processo de trabalho e formação docente, de constituição de uma identidade profissional e que se faz nos espaços-tempos cotidianos da escola.
VICENTINI	2012	Narrativas autobiográficas de professores-formadores na educação de jovens e adultos: lugares reinventados em comunhão	Conhecer os eixos norteadores do processo de desenvolvimento profissional dos professores-formadores na EJA	CARMEM CAVACO, LUCIA OLIVERA; FLORENTINO FERNANDEZ; RUI CANÁRIO; JEROME Bruner e SUSAN Weisser ANTÔNIO NÓVOA; MARIA FREITAS; ELIZEU SOUZA; CONCEIÇÃO PASSEGI; CARLO GINZBURG; MIKHAIL BARKIN	Estudo de campo Qualitativo Paradigma Indiciário Entrevistas Autobiográficas; Relatos escritos produzidos no grupo de estudo	Docentes Básica Educação	Os eixos de análise indicados por esta investigação (trabalhar com e contra a experiência, refinamento da pessoa como humana, o tato pedagógico como dispositivo regulador da atitude profissional e a multiplicidade de lugares como propulsora da mobilidade na formação) contribuíram para a compreensão do desenvolvimento profissional do professor-formador em EJA. consideramos que se faz primordial que o professor-formador atue como tal participando de seus coletivos (com outros professores-formadores, professores e estudantes em EJA22), essa particularidade o permite compreender seu contexto de trabalho de forma a agir conhecendo as singularidades de seu campo de atuação.

FABIS	2012	Memórias e histórias de professores : um percurso (auto)formativo pela cultura da pa	investigar as possibilidades de (auto)formação para a Paz, numa análise crítica da realidade que, a partir da hermenêutica da narrativa, se propôs a desdobrar questões empíricas de cunho político, epistemológico, sociocultural, entre outras dimensões, que as histórias de vida puderam nos trazer	Christine Josso; Ricoeur;Arendth; ANTÔNIO NÓVOA; ANTONIO BOLIVAR;PAULO FREIRE; SANTAMARINA E MARINAS;PASSEGI	Estudo de campo Qualitativo História de Vida Narrativas autobiográficas orais e escritas; memórias	Docentes Universitários	Por meio das histórias profissionais dos sujeitos a autora concebeu a Paz enquanto práxis e dimensão humana, construída no aprofundamento e na experiência do diálogo. Por fim conclui que a Paz, enquanto campo de formação, como foi para os sujeitos educadores, exige consciência de si e do outro evocando a necessária responsabilidade de assumirmos um mundo não só para nós mesmos, mas para todos. Uma consciência do plural, do diverso e do diferente, que nasce de um sentimento de empatia, de sensibilidade e de acolhimento do outro.
BARCARO	2012	A menina que falava inglês" : a construção identitária de uma professora de inglês sob as lentes da pesquisa com base em narrativas.	analisar as possíveis relações entre as experiências marcantes de minha vida e a participação de outros na escolha em ser professora de inglês e na constituição identitária	BRUNER, POLKINGHORNE, BELL, MICHAEL CONNELLY, JEAN CLANDININ, VYGOTSKY, FREITAS, LAVE, COLE, BRUNER, MATEUS, REIS, DAMIANOVIC, JOHNSON, VAGAN. ILVA, MOITA, NÓVOA, HALL, ROMERO, BAUMAN, VAGAN, BENVENISTE, CARVALHO, DUCROT, KOCH, OLIVEIRA; SOUZA, SANDMAN,	Estudo de campo Qualitativo Perspectiva Socio-histórico-cultural Pesquisa Narrativa	Sujeito-pesquisador	Foram observadas marcas linguísticas que apontam para pontes construídas em direção à docência, a despeito das vozes contrárias a essa escolha, e para traços de uma constituição identitária múltipla, flexível e marcada pelo papel do outro nos processos de ser/tornar-se professora. Foi possível, portanto, verificar a pertinência da perspectiva socio-histórico-cultural e dos construtos teóricos de identidade explicitados no estudo. Por esse motivo, considero que pesquisas com narrativas que envolvem em suas análises o próprio autor dos relatos, permite vislumbrar importantes compreensões de si mesmo e de outros envolvidos no processo formativo do pesquisador. Elas podem ser uma estratégia proveitosa na conscientização daqueles que decidem, de uma forma ou de outra, seguir o caminho da carreira docente.

SILVA	2012	Histórias de Vida e Memórias Literárias: Uma Narrativa sobre a prática.	promover a reflexão sobre a prática pedagógica, analisando-a por meio do registro de um projeto de leitura e escrita, desenvolvido junto a uma turma de 4 série (atual 5 ano) do Ensino Fundamental, realizado em uma Escola da Rede Pública Estadual de SP, Iracema de Barros Bertolaso, no município de Mauá	JOSSO; FURLANETTO; ELIZEU SOUSA; SANTOS NETO; SAVIANI; LIBANEO; PIMENT; MACHADO LERNER;	Estudo de campo qualitativo abordagem biográfica escrita biográfica Entrevistas	Discentes educação básica	Retratar a própria prática e coloca-la em situação de pesquisa configurou-se em ferramenta valiosa para a reconstrução do sentido de nossas ações à medida que nos ofereceu dados significativos a reflexão. Vincular esta análise ao estudo da trajetória formativa pessoal, feita por meio da abordagem biográfica, permitiu-nos ampliar nossa compreensão do quanto, e em que medida, trazemos para o exercício docente as influências do vivido. Acreditamos que a análise da trajetória formativa pessoal e da experiência vivida junto a um grupo de alunos, nesta pesquisa, justifica-se à medida que contribui para os estudos que se ocupam desta questão.
BERNARD ES	2011	Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de arte	Tornar visíveis práticas invisíveis de professoras de arte	WALER BENJAMIM; IVO GODDSON; ELIZEU SOUZA; CHRISTINE JOSSO; DELORY-MOMBERGER; BARROS; JOVCHELOVITCH; BAUER; PASSEGI; PRADO; ALBANO; ABRAHAO.	Estudo de campo pesquisa autobiográfica. Entrevista narrativa autobiográfica; monografias de final de curso, entrevistas, registros de vídeos e fotografias	Discentes formação inicial curso de educação artística Professoras educação básica	Analisar o processo das três professoras possibilitou-me um movimento de autoinvestigação sobre a minha própria atuação como professora formadora, colocando-me assim também como objeto nessa pesquisa. Este é o caminho que tenho feito e que interessou neste trabalho: na experiência do outro me vi e revime; na experiência da sala de aula, na escola junto com as crianças, alimento-me como professora-artista. Num movimento contínuo e circular, carrego comigo este alimento para a universidade, para os alunos da prática de ensino, para o meu processo de criação e de invenção. De reinvenção da vida!
CINTRA SILVA	2010	Narrativas poéticas autobiográficas : (auto) conhecimento na formação de educadores	refletir sobre como os elementos das linguagens artísticas podem imprimir singularidades ao exercício autorreflexivo do ato de	BELMIRA BUENO; ELIZEU SOUZA; ANTONIO NÓVOA; WALTER BENJAMIM; UCIANA OSTETTO; SIMONE CINTRA; ANA ALBANO; ALESSANDRA	Abordagem auto(biográfica)l investigação	Discentes Formação Inicial - Pedagogia	Baseando-me em aportes da Psicologia Analítica de Carl G. Jung identifiquei indícios do processo de produção e convivência com símbolos junto a duas narrativas poéticas autobiográficas criadas por alunas desse grupo. E, a partir desses indícios, construí relações entre esse processo e práticas autorreflexivas no âmbito da formação docente. Essas relações estabeleceram-se

			narrar-se. Assim como, sobre possíveis implicações dessas singularidades ao processo de formação	FARIA; LAURA FREITAS; JAPIASSU; JUNG; CONCEIÇÃO PASSEGI; VIOLA SPOLIM	formação narrativas poéticas autobiográficas - linguagens narrativas memorial de formação		diante da possibilidade do consciente, por meio da ação de processos simbólicos, ampliar-se e transformar-se no contato com o conteúdo inconsciente, implicando em outros modos de vivência do conhecimento de si e do mundo, podendo, ainda, redimensionar nossa capacidade de refletir sobre esse (auto)conhecimento e a partir dele (re)organizar nossas ações diante da vida e da docência.
SANTOS	2010	Abrindo o livro das suas vidas: Trajetórias de Formação de quatro professoras negras.	Investigar a trajetória pessoal e profissional de quatro professoras negras pertencentes a diferentes gerações, bem com seus imaginários e as possíveis significações de ser uma professora negra em momentos distintos da História do Brasil	ECLEA BOSI; MICHELE PERROT; NILMA GOMES; CORNELIUS CASTORIADIS; VALESKA OLIVEIRA; ANTONIO NÓVOA; BOAVENTURA SANTOS; MARIA ABRAHÃO; ELIZEU SOUZA; GUACIRA AZAMBUJA ; ISABEL ROESCH	Narrativa de Vida Entrevista semiestruturada	Docentes Educação básica	Saliento que o trabalho, além de ter produzido uma formação nas colaboradoras, conforme narrado por elas, também a mim resultou em formação/autoformação. Para todas nós a pesquisa produziu outro olhar sobre o Magisterio, sobre as questões de negritude, de gênero e as professoras que eramos no início já não são as mesmas que se formaram/autoformaram. Importante ressaltar que suas histórias individuais, e que concomitantemente vem ao encontro de questões mais abrangentes. A luta pela sobrevivência, a questão da religiosidade, o imaginário cotidiano foram algumas das categorias que apareceram em todas vozes e outras as singularizaram mostrando que a marca da geração a que pertencem, ao ano em que nasceram, a época em que viveram também o Social inscrevendo no individual; a memória da ferrovia para a colaboradora mais antiga, bem como cotas raciais para a colaboradora mais jovem.
WILDT	2009	A reinvenção de uma professora de Língua Inglesa: lugares-memórias como reservatórios do imaginário	Apresentar uma reflexão sobre a minha reinvenção como professora de Língua Inglesa e, sobretudo, como pessoa a partir dos meus lugares-memórias, isto é, dos meus lugares de formação.	CHRISTINE JOSSO; ANTONIO FRAGO; ECLEIDE FURLANETTO; LUCIA PERES; JUREMIR SILVA; VERA BRANDÃO; MARIA ABRAHÃO	Narrativas autobiográficas memórias de formação; Escritas autobiográficas e fotografias	Sujeito-pesquisador	A pesquisa visa a demonstrar que os meus lugares-memórias desempenharam um papel fundamental na minha reinvenção, consistindo em reservatórios do meu imaginário uma vez que originaram e armazenam imagens, afetos, experiências e sensações os quais têm permeado as minhas escolhas profissionais e pessoais.

LEÃO	2009	Nas tramas da pesquisa-formação: uma abordagem experiencial de autoria feminina no processo de formação docente	Analisar a experiência da autoria feminina no processo de formação. Investigar as implicações da narrativa autobiográfica como experiência da autoria no processo de autoformação de professoras considerando que a escrita de si requer uma abordagem reflexiva e crítico, com possibilidades de contribuir para a visibilidade das mulheres como profissionais da educação.	CHRISTINE JOSSO; BOAVENTURA SANTOS; MARIA ABRAHÃO; STEPHEN STOER; PAUL RICOEUR; PAULO FREIRE; MAGALHÃES; RODRIGUES; AVELINO OLIVEIRA; JOAO SCOTT; JORGE LARROSA; WALTER BENJAMIN; FOCALT; DENICE CATANI; MICHEL CERTEAU; PHILLIPE LEJEUNE; MARCELA LAGARDE; MARGARIDA; PISANO; MICHELE PERROT; EDLA EGGERT; IVONE GEBARA;	Pesquisa formação relatos autobiográficos narrativas individuais e grupos de discussões	Discentes de Pedagogia	Pelas análises, observa-se que tais métodos não só permitem o resgate da memória de formação como também, no tempo presente, tornam visíveis as práticas cotidianas das mulheres educadoras. As análises compreendem três eixos temáticos: os papéis da mulher na família; as mulheres e a capacitação profissional; e a experiência da narrativa autobiográfica. As leituras literárias de três gêneros distintos, um conto, uma autobiografia e uma coletânea de cartas, servem de constructo à análise empírica, possibilitando a intersecção da Literatura com a Educação
CAMPOS	2009	Diálogos com quem ousa educar, educando-se: a formação de educadores a partir de uma experiência de educação popular	estudar uma experiência de formação de educadores realizada na cidade de Campinas-SP, no período de 2003-2004.	WANDERLEY GERALDI; JORGE LARROSA; MICHAEL CONNELLY, JEAN CLANDININ; PAULO FREIRE; CORINTA GERALDI; EDWIGES ZACCUR; REGINA GARCIA; LIMA; MARISA COSTA; REINALDO FLEURI; ELIZEU SOUZA; CHRISTINE JOSSO;	Pesquisa Narrativa narrativas autobiográficas, cartas, diários, poesias e crônicas	Educadoras populares – EJA	As fontes são potentes para dar a ver os movimentos de recriação de saberes construídos ao longo da vida. As anotações reflexivas e autobiográficas, escritas a posteriori da experiência vivida, revelam a compreensão da história pessoal imbricada na história social dos sujeitos/objetos. A atitude autoral manifesta nos textos e nas opções de vida das educadoras sinalizam que a concepção emancipatória da produção do conhecimento experienciada na Educação Popular favorece o desenvolvimento da inteligência, das energias criativas e da solidariedade para a superação dos estigmas e condicionamentos sociais. A ressignificação da vida como uma obra de arte, inconclusa e aberta pode ser vislumbrada nos registros autorais. Com esse percurso investigativo se amplifica as vozes silenciadas na cultura oficial e nos discursos acadêmicos, trazendo à luz outras versões para dialogar e problematizar os contextos sociais em que se dão as práticas educativas.
SOUZA	2009	O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores	analisar e compreender as implicações das narrativas no processo de formação e autoformação.	ANTONIO NOVOA, CATANI; JOSSO; DOMINICIE; PINEAU; ALARCÃO; BENJAMIM; JORGE LARROSA; SELMA PIMENTA; DONALD SCHON; CONTRERAS; CANDAU; PHILLIP PERENOUD ;	Investigação formação abordagem biográfica narrativas	Discentes do Curso de pedagogia	A tese conclui que a fecundidade da epistemologia da formação e do estágio como iniciação revela, a partir da abordagem experiencial, dispositivos e rituais pedagógicos engendrados nas identidades e subjetividades das histórias de vida no processo de formação inicial, ao permitir às professoras em formação, através de suas experiências formadoras e

				GIROUX; POPKEWITZ; TARDIF	escritas		recordações-referências da trajetória de escolarização, estabelecer outros sentidos ao trabalho escolar e construir potencializações sobre a sua própria prática.
GABRIEL	2008	Narrativa autobiográfica como prática de formação e de atualização de si : os grupos referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente	Problematizar o processo de formação de professoras da Educação Básica com foco na narrativa autobiográfica como prática de formação continuada	Alheit e Dausien, Bruner; , Contreras, Delory-Momberger Freire; Giddens; Josso; Nóvoa; Passegi; Pineau; Ricoeur; Souza; Tardif; PINEAU; dominicié; SILVA E ARAÚO; ESTRELA; FILHO E ALVES; LINHARES; CELANI; ALHEIT E DAUSIEN;	Abordagem qualitativa Pesquisa-formação abordagem biográfica narartiva autobiográfica; grupo reflexivo.	Docentes da educação básica	A pesquisa revelou, que a constituição identitária docente das professoras ocorreu em grupos-referência, envolvendo os processos de aprendizagem formal, não-formal e informal, em um movimento de alternância da formação que compreende o eu, o outro e o meio; revelou ainda que as escolhas pedagógicas das professoras estudadas visavam minimizar lacunas educacionais vivenciadas tanto no campo pessoal quanto no social; que a identidade pessoal se configura como identidade narrativa e que a metodologia do trabalho biográfico por meio da mimese de formação continuada propiciou a passagem do grupo reflexivo para o grupo-referência
SICARDI	2008	Biografias educativas e o processo de constituição de formadores de professores de matemática	buscar compreender como o formador de professores de matemática se constitui e se desenvolve profissionalmente em face dos desafios da prática e do trabalho docente, sobretudo frente às políticas públicas e institucionais de mudança curricular do curso de licenciatura em matemática.	NÓVOA; CATANI; JOSO; SOUZA; PINEAU; TARDIF; GONÇALVES e FIORENTINI; BARBOSA, ARDOINO, SANCHEZ E GARCIA; GUERIOUS; SOUZA; FERRAROTTI; RICOUEUR; LARROSA; DELORY-MOMBERGER; CUNHA; JESUS	natureza qualitativa interpretativa e abordagem biográfica	Docentes de cursos de capacitação de formadores de matemática.	Apresenta como resultado o entendimento de que a singularidade e a subjetividade das narrativas possibilitam ao sujeito em formação, a partir de um trabalho sobre sua memória, lembrar e, de forma visceral, relacionar diferentes dimensões e saberes da aprendizagem profissional. A apreensão da formação enquanto um processo e as potencialidades das narrativas no contexto do Ensino Superior desvendam perspectivas sobre a dimensão pessoal, visto que é a pessoa que se forma e constitui-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida. É nesse sentido que o presente trabalho se apresenta como ponto de partida para novos estudo.

APÊNDICE D : Caracterização dos achados aproximados ao objeto de investigação no VI CIPA

Autores	Ano	Título	Objetivos	Autores de Referência	Tipo de Estudo	Sujeitos	Resultados/Considerações
SILVA	2014	Um mergulho nas memórias docentes: da professora primária à professora de educação física – (Des)construções de alguns olhares a respeito do trabalho pedagógico.	Realizar uma análise do memorial, parte de um projeto de pesquisa de Mestrado em educação.	PAULO FREIRE; GIOVANINA FREITAS; JORGE LARROSA; WANDERLEY GERALDI; SILVIO GALO	Estudo de Campo Qualitativo Memoriais Narrativa da Trajetória de si	Docente de Educação Física da Educação Básica Sujeito Pesquisador	O trabalho traz reflexões acerca: da relevância da experiência enquanto atravessamento na formação dos sujeitos do/no cotidiano escolar, em especial a formação dos professores; a educação do olhar para as diferentes corporeidades dos sujeitos presentes nas escolas; e as possibilidades de desdobramentos de uma perspectiva democrática de educação, que prescinde diálogo e participação de todos os sujeitos nos processos formativos. Consideramos o trabalho como oportunidade de ampliação e aprofundamento da narrativa enquanto possibilidade de autoria na pesquisa, tanto para a pesquisadora quanto para os sujeitos da escola na qual a pesquisa no mestrado está sendo realizada.
MATOS	2014	Narrativas das práticas docentes: implicações para especificidade da Educação Física.	Analisar como 14 docentes de Educação Física, atuantes na Educação Básica da Microrregião Metropolitana/ES, compreendem os conteúdos de ensino.	MICHEL CERTEAU; NEURILENE RIBEIRO E ELIZEU SOUZA; ALINE VIEIRA; WAGNER SANTOS E AMARILIO FERREIRA NETO; JACQUES LE GOFF; BERNARD CHARLOT	Estudo de Campo Qualitativo Pesquisa narrativa; Pesquisa-formação Entrevista semiestruturada; Narrativas orais; Grupo focal.	Docentes da educação básica em Formação Continuada.	Por meio de um processo (auto)formativo o docente atribui diferentes significados àquilo que narra e ouve, sinalizando, para si e para seus pares, possibilidades de intervenção para a Educação Física escolar. A narrativa oral autobiográfica nos permitiu, dessa maneira, problematizar as tensões e as potencialidades que emergiram da escuta compartilhada de experiências, em um diálogo com o fazer dos docentes. Nesse contexto, apesar de os professores ensinarem diferentes conteúdos com base em perspectivas teóricas distintas, o lugar ocupado pela prática (CERTEAU, 2002) na relação com os saberes se apresenta como central para justificar a Educação Física. Além disso, observamos a valorização do ensino fundamentado em projetos pedagógicos, com o intuito de dialogar com outras disciplinas escolares. Para os docentes, a especificidade da Educação Física passa pelas experiências corporais e pela relação do sujeito consigo, com o outro e com o conhecimento
FROSSARD; SANTOS	2014	Entre narrativas e espaços praticados: as identidades da Educação Física como componente curricular.	Analisar como os docentes significam a presença, a permanência e a contribuição da Educação Física no currículo escolar e as implicações para a construção de suas identidades.	MICHEL CERTEAU; ELIZEU SOUZA; BERNARD CHARLOT; STUART HALL	Estudo de Campo Qualitativo pesquisa narrativa autobiográfica entrevista semiestruturada grupo focal	Docentes de Educação Física que atuam na Educação Básica	Os professores definem as identidades dessa disciplina de maneira diaspórica variando de acordo com o lugar que ocupam e com quem estabelecem diálogo. A definição do que seja esse componente curricular se modifica de acordo com o que está em jogo nas relações de poder estabelecidas na escola. Nesse caso, como o lugar da palavra, da escrita e demais formas de simbolização do mundo, a escola tende a valorizar as disciplinas que se fundamentam na apropriação dos saberes-objetos. Em contrapartida, a Educação Física privilegia o domínio de uma atividade e o saber do qual se apropria na relação com o outro e consigo. As identidades da Educação Física não são produzidas apenas pelos processos de diferenciação, mas também pela necessidade de se igualar a outras disciplinas e justificar a sua presença visando a ocupar um lugar de poder que é demarcado pelos saberes valorizados pela escola.
RODRIGUES; SOFISTE	2014	Memórias de formação em contexto online: A experiência do Curso Pró- Licenciatura em Educação Física.	tencionar quais os sentidos foram atribuídos ao processo formativo no contexto <i>online</i> a partir da escrita dos relatos memorialísticos de alunas do curso de Pró-Licenciatura em Educação Física da UFES elaborados e partilhados no Projeto Ateliê de Biografias Educativas (PROJABE).	DELORY-MOMBERGER; CHRISTINE JOSSO; ELIZEU SOUZA; CONCEIÇÃO PASSEGGI.	Estudo de campo Qualitativo perspectiva teórico-metodológica de cunho (auto)biográfico narrativas escritas	Discentes de Educação Física em Formação Inicial modalidade a distância	O trabalho fundado no referencial teórico elucidado com o referencial teórico elucidado possibilitou a expressão de algumas das dificuldades de formação de professores no contexto <i>online</i> como parte de uma apropriação dos saberes informacionais presentes nas práticas de mediação do ambiente virtual de aprendizagem como fundamentais para a constituição de uma autonomia concreta do indivíduo face aos conhecimentos do curso. Além disso, sinalizou potencialidades circunscritas nas reflexões sobre os processos de escolarização dos sujeitos, nas suas concepções sobre as práticas da Educação Física mediante ao constante diálogo com tutores e Coordenação do curso. Tais questões indicam a força de um eixo norteador do curso, qual seja, a formação e prática do professor pesquisador, crítico e reflexivo.
			analisar descritivamente a produção do conhecimento em pesquisa narrativa e formação docente, com intuito de compreender o lugar que a temática vem ocupando no campo da Educação e da	ELIZEU SOUSA; AMARILIO FERREIRA NETO; ALINE VIEIRA; VENTORIM; BELMIRA BUENO; DENICE CATANI; GASTON PINEAU; PIERRE DOMINICÉ; CHRISTINE JOSSO; NILDA ALVES; MOLINA	Estudo teórico do tipo estado da arte. Qualitativo	-	O mapeamento identificou um total de 107 trabalhos na educação. Os resultados sinalizam que o movimento de pesquisas com narrativas docentes vem ganhando espaços de discussões, principalmente para área da formação docente. Todavia, também houve pesquisas com narrativa no campo do Currículo e História da Educação. Em relação aos lugares privilegiados pelas pesquisas narrativas, constatou-se o maior quantitativo na temática formação continuada/processos formativos no ensino fundamental. Identificamos uma predominância de trabalhos na perspectiva de pesquisa-formação na abordagem narrativa (auto)biográfica experiencial. Todavia, houve um quantitativo considerável de trabalhos no diálogo estudos com o cotidiano

APÊNDICE E. Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Centro de Educação – CED
 Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) aluno (a), convidamos você a participar da pesquisa intitulada: **A formação para a pesquisa de licenciandos em Educação Física: uma experiência (auto)formadora** cujo objetivo geral é Analisar a experiência do grupo Con-vivências como (auto)formadora para a pesquisa de licenciandos em educação física. A pesquisa compreende o objeto de estudo da dissertação de Mestrado da prof.^a Samara Moura Barreto de Abreu sob a orientação da Prof. Dr. Silvia Maria Nóbrega-Therrien. Lembramos que a sua participação é voluntária e mediante seu consentimento. Você pode requerer a desistência em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a pesquisa. A pesquisa não apresenta ônus para o participante assim como não oferece nenhuma espécie de remuneração. Será preservado seu anonimato e os dados serão utilizados apenas para fins científicos.

Caso esteja de acordo deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que segue.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) discente _____ declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelo pesquisador, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** pela sua participação voluntariamente nesta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Canindé-CE, _____ de _____ de _____

Assinatura do discente

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE F. Termo de Cessão



Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Centro de Educação – CED
 Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE



CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, aluno(a) do Curso de Licenciatura em Educação Física, matrícula _____, estado civil _____, carteira de identidade nº _____ CPF _____, declaro para os devidos fins, que cedo os direitos das narrativas autobiográficas e das análises reflexivas constituídas nos espaços da pesquisa-formação intitulada: **A formação para a pesquisa de licenciandos em Educação Física: uma experiência (auto)formadora**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará – UECE para a professora Samara Moura Barreto de Abreu, matrícula 2814 MAE, usá-los integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para fins de produção científica.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Assinatura

Canindé, ____/____/____

[illegible]

ATIVIDADES PRESENCIAIS

	GRUPO REFLEXIVO 1	GRUPO REFLEXIVO 2	OFICINA 01	ENCONTRO 1	ENCONTRO 2	ENCONTRO 3
ARETÊ 1	OK	OK	OK	OK	OK	OK
ARETÊ 2	OK	OK	OK	OK	OK	OK
ARETÊ 3	OK	OK	OK	OK	OK	OK
ARETÊ 4	OK	OK	OK	OK	OK	OK
ARETÊ 5	OK	OK	OK	OK	OK	NÃO
ARETÊ 6	OK	OK	OK	OK	OK	OK
SUJEITO 07	OK	NÃO	OK	OK	OK	OK
SUJEITO 08	NÃO	NÃO	OK	OK	OK	OK
SUJEITO 09	OK	NÃO	OK	OK	OK	NÃO
SUJEITO 10	OK	NÃO	OK	OK	OK	NÃO
SUJEITO 11	OK	NÃO	NÃO	OK	OK	NÃO
SUJEITO 12	NÃO	NÃO	OK	OK	NÃO	NÃO
SUJEITO 13	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
SUJEITO 14	NÃO	NÃO	NÃO	OK	NÃO	NÃO
SUJEITO 15	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
SUJEITO 16	NÃO	NÃO	OK	OK	NÃO	NÃO
SUJEITO 17	NÃO	NÃO	OK	NÃO	NÃO	NÃO
SUJEITO 18	NÃO	NÃO	OK	NÃO	NÃO	NÃO
SUJEITO 19	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
SUJEITO 20	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

LEGENDA

ROSA	AVALIAÇÃO SATISFATÓRIA
AZUL	AVALIAÇÃO INSATISFATÓRIA
AMARELO	DESATIVADOS /SEM PARTICIPAÇÃO

APÊNDICE H- Fotos Con-Vivências

GRUPOS REFLEXIVOS



CERTIFICAÇÃO DO CURSO CON-VIVÊNCIAS.



DEFESA TCC'S





ENSAIO DE FOTOS FORMATURA



CERIMONIA DE COLAÇÃO DE GRAU



FESTA FORMATURA



ANEXOS

ANEXO A- Aprovação da proposta pedagógica do curso de extensão con-vivências na formação inicial para a pesquisa pelo departamento de ensino do ifce- campus canindé.



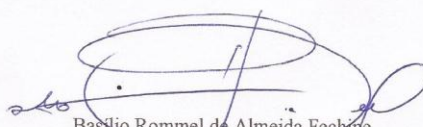
INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARA
Campus Canindé

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
CAMPUS CANINDÉ

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a ementa do Curso Con-Vivências na Formação Inicial para a pesquisa foi apreciada qualitativamente. Reitero a importância do referido curso para a comunidade acadêmica cuja proposta pedagógica permeia o fortalecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Canindé, 31/ 07/ 2014.



Basílio Rommel de Almeida Fechine
Chefe do Departamento de Ensino
IFCE Campus Canindé

ANEXO B - Aprovação da ementa do curso de extensão con-vivências na formação inicial para a pesquisa pela coordenação de pesquisa e extensão do campus canindé.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
CAMPUS CANINDÉ

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a ementa do Curso Con-Vivências na Formação Inicial para a Pesquisa foi apreciada qualitativamente. Reitero a importância do referido curso para a comunidade acadêmica cuja proposta pedagógica permeia o fortalecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Canindé (CE), 31 de julho de 2014.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em tinta preta, sobre uma linha horizontal.

Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva

Pedagogo

ANEXO C: Pagina inicial do curso de extensão con-vivências na formação inicial para a pesquisa no moodle ifce – ciclo 01 e ciclo 02.

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'CON-VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA'. The header includes the Instituto Federal Ceará logo, navigation links (Página inicial, Meu 'Painel de Bordo', Cursos), and user information (Redes Sociais, Samara, Você acessou como Samara Moura Abreu (Sair)).

Left Sidebar:

- ÚLTIMAS NOTÍCIAS:** Acrescentar um novo tópico... (Nenhuma notícia publicada)
- MENSAGENS:** Não há mensagens pendentes
- LINKS ÚTEIS:** Periódicos CAPES, Banco de Teses CAPES, SCIELO, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Motriz: Revista de Educação Física. UNESP

Main Content Area:

MINHA PÁGINA INICIAL > MEUS CURSOS > IFCE - VIRTUAL > CAMPUS CANINDÉ > CURSOS DE EXTENSÃO > CFIP

Sejam bem vindos ao curso **CON-VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA**

Vamos viver uma nova experiência de formação para a pesquisa no itinerário da monografia?

Um importante momento de formação acadêmica está iniciando. Vocês estarão exercitando o "ser pesquisador" através da tessitura da monografia. O "ser" pesquisador revela também uma trama de sentimentos para atravessar o conhecimento empírico ao conhecimento científico. Desafios? Conquistas? Medos? Desalentos? Descobertas? Aprendizagens? Ora se desenvolve coletivamente, ora se desenvolve solitariamente.

Torna-se importante conhecer como você vai atravessar este percurso formativo e vivenciar o "ser pesquisador". Quais as descobertas, aprendizagens, dificuldades, medos, sujeitos facilitadores, cenários habitados? Queremos estar perto de vocês, colaborando com esta aprendizagem.

Nesta perspectiva, o objetivo geral deste curso é constituir um espaço formativo-colaborativo no âmbito da formação para a pesquisa diante do itinerário da monografia. Os objetivos específicos são:

- Identificar os dilemas na elaboração da monografia.
- Promover círculos reflexivos sobre os dilemas identificados na elaboração da monografia.

Right Sidebar:

- CALENDÁRIO:** AGOSTO 2014. Calendar grid showing dates 1 through 31. Events: 07/08: Aula Inaugural; 07 a 10/08: Construção do Memorial/ Participação no Fórum I.
- PARTICIPANTES:** 2 Participantes

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'CON-VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA - CICLO 2'. The header is identical to the first screenshot.

Left Sidebar:

- ÚLTIMAS NOTÍCIAS:** Acrescentar um novo tópico... 19 Feb, 15:25 Allyson Bonetti Oficina - Análise de dados 19 Feb, 15:21 Samara Moura Abreu LEMBRETE: SEMANA DE TCC Tópicos antigos ...
- MENSAGENS:** Não há mensagens pendentes
- LINKS ÚTEIS:** Periódicos CAPES, Banco de Teses CAPES, SCIELO, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Motriz: Revista de Educação Física. UNESP

Main Content Area:

MINHA PÁGINA INICIAL > MEUS CURSOS > IFCE - VIRTUAL > CAMPUS CANINDÉ > CURSOS DE EXTENSÃO > CFIP II

Sejam bem vindos ao curso **CON-VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA - CICLO 2**

Atravessamos juntos a primeira etapa da constituição do trabalho monográfico, o que nos colocou diante do ser professor-pesquisador. Já temos uma história pra contar dessa primeira experiência. Acreditamos ser uma experiência formadora. Será? Enquanto professora-pesquisadora ela desvelou um caminho de diversas aprendizagens e o "avistar" para novas possibilidades de pensar dispositivos pedagógicos para a formação inicial do professor-pesquisador. Nesse sentido, esse espaço formativo constitui um cenário de pesquisa-formação. A nossa intencionalidade é continuarmos juntos nesse itinerário numa construção reflexiva, dialógica e colaborativa. Vamos ao TCC II???

Right Sidebar:

- CALENDÁRIO:** Atividades Fevereiro: 19/02: Início do ciclo II. FEVEREIRO 2015. Calendar grid showing dates 1 through 28. Events: 05/03: Oficina - Organização e Análise de Dados no trabalho monográfico. MARÇO 2015. Calendar grid showing dates 1 through 31.
- PARTICIPANTES:** 2 Participantes

Bottom Section:

MÓDULO 1 - O conhecimento de si revelado pelas narrativas autobiográficas no contexto da experiência do ser professor-pesquisador.

Fórum I - A Transformação de si na experiência do ser professor-pesquisador

ANEXO D: Comunicação ao núcleo de educação a distância (ead) do ifce da realização e acompanhamento técnico-tecnológico ao curso de extensão convivências na formação inicial para a pesquisa.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
CAMPUS CANINDÉ**

Canindé (CE), 04 de agosto de 2014.

A: Diretoria de Educação a Distância IFCE-CE

Assunto: Curso de Extensão.

Prezado (a) Senhor (a) Diretora da EAD,

O Departamento de Ensino do Campus Canindé comunica a realização do Curso Con-Vivências na Formação Inicial para a pesquisa. O curso será ofertado na modalidade semipresencial e utilizará o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da instituição. O acompanhamento técnico deste ambiente será realizado pelo professor Allyson Bonetti do Curso de Redes de Computadores. O período de realização do curso será de agosto a outubro de 2014.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em azul de Basílio Rommel Almeida Fechine.

Basílio Rommel Almeida Fechine
Chefe do Departamento de Ensino
IFCE - campus Canindé - 17

**Chefe de Departamento de Ensino
IFCE - campus Canindé**

ANEXO E: Aprovação do cadastro do curso de extensão con-vivências na formação inicial para a pesquisa no sistema de gerenciador da pro-reitoria de extensão do ifce (sigproext)

	INSTITUTO FEDERAL CEARÁ	SigProExt	Sistema Gerenciador da Pró-Reitoria de Extensão
Cadastro Ação Extensão!			
Caro(a) Samara Moura Barreto de Abreu, a ação extensão CURSO de título: Con-Vivências na Formação Inicial para a pesquisa foi cadastrada com sucesso			
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará			
Rua Lívio Barreto, 94 – Joaquim Távora - CEP: 60.130-110 - Fortaleza – CE - CEP: 60.130-110 - Fone: (85) 3401 2337 / (85) 3401.2338			
SigProExt			