



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

**FELIPE CAVALCANTE BRASILEIRO**

**PESQUISA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: COMO OS PROFESSORES**  
**FORMAM SEUS ALUNOS**

**FORTALEZA – CEARÁ**  
**2018**

FELIPE CAVALCANTE BRASILEIRO

PESQUISA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: COMO OS PROFESSORES  
FORMAM SEUS ALUNOS

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 à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professor.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Maria Nóbrega-Therrien

FORTALEZA – CEARÁ  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Brasileiro, Felipe Cavalcante .  
Pesquisa na educação física: como os professores  
formam seus alunos [recurso eletrônico] / Felipe  
Cavalcante Brasileiro. - 2018 .  
1 CD-ROM: il.; 4 1/2 pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do  
trabalho acadêmico com 166 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, 2018 .  
Área de concentração: Formação de professores..  
Orientação: Prof.ª Dra. Sílvia Maria Nóbrega-  
Therrien .

1. Pesquisa. 2. Educação Física. 3. Formação. I.  
Título.

FELIPE CAVALCANTE BRASILEIRO

PESQUISA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: COMO OS PROFESSORES FORMAM SEUS  
ALUNOS

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 a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 28 de março de 2018.

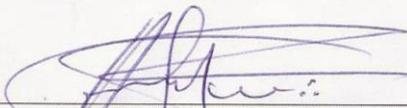
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª Dra. Carmensita Matos Braga Passo  
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pelo seu amor incondicional, sua proteção e por todas as bênçãos que me presentou nesta vida. Até aqui tu tem ajudado, Senhor!

Ao meu Pai, Lima Brasileiro, pelo exemplo de vida e de homem que é e pelas suas orações e apoio. Meu professor da vida, meu amigo de luta e parceiro de batalha. OSS!

À minha Mãe Celma por ser tão amável e por me ajudar na construção de valores e significados em minha vida. Exemplo de doçura e humildade.

À minha esposa Camila, pela amizade, amor e cumplicidade.

Às minhas irmãs Sayonara e Sara pelo carinho e companheirismo.

À professora Silvia Maria Nóbrega-Therrien, pela sua orientação e confiança, seus ensinamentos e experiências contribuíram imensamente para realização desta pesquisa.

Ao professor Heraldo Simões, pelo seu apoio, suas orientações e ensinamentos. Exemplo de professor, carateca e líder.

A professora Carmensita Matos pela disponibilidade em participar da banca e por suas inestimáveis contribuições que ajudaram na construção desse trabalho.

Aos meus amigos e amigas do Mestrado pelo companheirismo e apoio.

Aos companheiros GEPEFE e NUDHIMEn pela parceria e contribuições à minha aprendizagem, em especial a Samara por muitas vezes ter me escutado e sugerido caminhos pertinentes nesta pesquisa.

A FUNCAP pelo apoio financeiro nos últimos meses deste processo de escrita.

Estes são destacados e por último, aos professores de Educação Física sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e contribuições, uma vez que sem eles este estudo não teria sido possível.

“O caminho muda e muda o caminhante É um caminho incerto, não o caminho errado Eu, caminhante, quero o trajeto terminado mas no caminho, mais importa o durante”.

(Estevão Queiroga)

## RESUMO

A Universidade tem como eixo fundamental de sua constituição o tripé formado pelo ensino, pesquisa e a extensão. Entretanto, a pesquisa na graduação ainda é pouco enfatizada nas universidades com a devida relevância que seu ensino e desenvolvimento merecem. A pesquisa é uma importante ferramenta na formação crítica reflexiva. Deste modo, para a formação de sujeitos críticos-reflexivos, é necessária uma vida acadêmica que leve em conta a articulação ensino e pesquisa. Todavia, a Educação Física, historicamente, foi forjada pela valorização da dimensão técnica e instrumental, ainda tem fortes raízes da racionalidade técnica em seus currículos de formação de professores. Na busca de superar alguns desafios e preencher algumas lacunas sobre a formação do professor de educação física propomos como objetivo maior nessa pesquisa analisar como os professores estão formando seus alunos na e para a pesquisa no curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará. Concernente à metodologia, este estudo se ancorou no paradigma interpretativo. Sendo, uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva, com abordagem predominantemente qualitativa. Esta investigação utilizou-se do método de estudo de caso, de forma que o cenário da pesquisa foi o curso de licenciatura e bacharelado de Educação Física da Universidade Federal do Ceará (UFC). O universo da pesquisa foi composto por professores do curso tendo sua amostra sido composta por 13 deles. Os critérios para sua seleção foram: professores que ministraram alguma disciplina relacionada à pesquisa durante o ano de 2017; e/ou professores líderes de grupo de pesquisa (GP); e/ou professores que orientaram alunos para monografia. A pesquisa foi dividida em duas etapas: documental e de campo. A primeira analisou a Matriz Curricular, Projeto Pedagógico do Curso e os planos de ensino das disciplinas que ensinam pesquisa. A etapa de campo utilizou como técnica de construção das informações a entrevista semiestruturada. O material coletado durante a pesquisa foi organizado e sistematizado por meio do software NVIVO 11, sendo que para a análise utilizamos a análise temática de Minayo. Os resultados apontaram que os professores que ensinam a pesquisa nas disciplinas trazem uma dimensão teórica e prática nas suas aulas, concentrando no início as questões mais teóricas e amplas relacionada a compreensão do conhecimento e da ciência e em seguida mais metodológicas e instrumentais, posteriormente, buscam articular esse conhecimento à prática da

pesquisa e ao ensino através da elaboração de um pequeno projeto. Nos GP's e nas atividades de Orientação de TCC as estratégias utilizadas pelos professores nestes *locus* promovem o diálogo entre teoria e prática, estimulando o aluno a ser protagonista de sua aprendizagem e a construir seus textos, ideias e conhecimento. Se reconhece a limitação temporal e espacial desta pesquisa, bem como sua contribuição para o debate sobre a pesquisa na formação do profissional de Educação Física, que tem crescido em nossa região.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Educação Física. Formação.

## ABSTRACT

The University has as a fundamental axis of its constitution the tripod formed by teaching, research and extension. However, undergraduate research is still under-emphasized in universities with the relevant relevance that their teaching and development deserve. Research is an important tool in reflective critical training. Thus, for the formation of critical-reflexive subjects, an academic life that takes into account the articulation of teaching and research is necessary. However, Physical Education, historically, was forged by the valorization of the technical and instrumental dimension, still has strong roots of the technical rationality in its curricula of teacher training. In the search to overcome some challenges and to fill some gaps on the formation of the teacher of physical education we propose as a general objective: to analyze how the teachers are forming their students in and for the research in the Physical Education course of the Federal University of Ceará. Concerning the methodology of this work, this study was anchored in the interpretative paradigm. Research of the exploratory and descriptive type, with predominantly qualitative approach. This research used the case study method, so that the research scenario was the undergraduate and bachelor's degree course of Physical Education of the Federal University of Ceará (UFC). The research universe was composed by the teachers of the mentioned course and the sample of the study was composed by 13 teachers, being that the criteria for selection of the sample were: teachers who ministered some discipline related to the research during the year 2017; and / or leading research group teachers; and / or teachers who guided students to monographs in the year 2017. The research was divided into two stages: documentary and field. The first analyzed the Curricular Matrix, the Pedagogical Project of the Course and the teaching plans of the disciplines that teach research. The field stage used the semistructured interview as the information construction technique. After the documentary analysis and the interviews, all the material collected during the research was organized and systematized through the NVIVO 11 software, and for the analysis we use the thematic analysis of Minayo. The results showed that the teachers who teach the research in the subjects bring a theoretical and practical dimension in their classes, concentrating in the beginning the more theoretical and broad questions related to the understanding of knowledge and science and then more methodological and instrumental, seek to articulate this

knowledge to the practice of research and teaching through the elaboration of a small project. As for GPs and Orientation activities, the results showed that the strategies used by teachers at these locals promote the dialogue between theory and practice, stimulating them to be protagonists of their learning and to build their texts, ideas and knowledge. Finally, despite knowing the temporal and spatial limitations of our research, we believe that our research can contribute to the debate about research in the formation of the Physical Education professional, which has grown in our region.

**Keywords:** Research. EF. Formation.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Variação dos descritores.....	26
Quadro 2 –	Mapeamento bibliográfico geral da temática I.....	30
Quadro 3 –	Mapeamento bibliográfico geral das temática I e II.....	31
Quadro 4 –	Produções Mapeadas no EQ.....	32
Quadro 5 –	Localização espaço-temporal das produções científicas.....	33
Quadro 6 –	Metodologias dos trabalhos.....	37
Quadro 7 –	Perfil da Universidade Federal do Ceará.....	72
Quadro 8 –	Congruência das etapas da metodologia.....	73
Quadro 9 –	Disciplinas relacionadas à pesquisa dos cursos de Educação Física da UFC.....	75
Quadro 10 –	Grupos de pesquisa.....	76
Quadro 11 –	Professores orientadores.....	77
Quadro 12 –	Objetivos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFC.....	79
Quadro 13 –	Corpo de conhecimento científico e tecnológico da licenciatura e do bacharelado de Educação Física da UFC.....	81
Quadro 14 –	Corpo de conhecimento científico e tecnológico da licenciatura e do bacharelado (disciplinas optativas) de Educação Física da UFC.....	87
Quadro 15 –	Prática como componente curricular (disciplinas eletivas).....	88
Quadro 16 –	Caracterização do grupo de professores entrevistados	90
Quadro 17 –	Distribuição dos professores de acordo com o bloco....	92
Quadro 18 –	Concepções de pesquisa dos participantes.....	99
Quadro 19 –	Conteúdo da disciplina de Metodologia Científica.....	106
Quadro 20 –	Conteúdo da disciplina de Metodologia Científica em Educação Física.....	108
Quadro 21 –	Principais estratégias utilizadas pelos professores nas disciplinas.....	116
Quadro 22 –	Grupos de pesquisa, laboratórios e núcleos de curso	

	de Educação Física ( licenciatura e bacharelado).....	119
Quadro 23 –	Os grupos de pesquisa existentes na UFC cadastrados no DGP/2018.....	120
Quadro 24 –	Como os professores formam para pesquisa nos grupos de pesquisa.....	125
Quadro 25 –	Estratégias mais pontuadas pelos professores.....	130
Quadro 26 –	Quantidade de orientandos pro professor.....	137
Quadro 27 –	Como os professores formam para a pesquisa na orientação.....	142
Quadro 28 -	Síntese das diferenciações da orientação.....	149

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 –</b>	<b>Percurso das buscas com os descritores.....</b>	<b>27</b>
<b>Figura 2 –</b>	<b>Sítios online consultados para mapeamento bibliográfico.....</b>	<b>28</b>
<b>Figura 3 –</b>	<b>Resumo do caminho teórico–metodológico.....</b>	<b>77</b>
<b>Figura 4 –</b>	<b>Grupos de pesquisa por área e grande área Ciências da saúde. Censo 2016/DGP.....</b>	<b>122</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA.....	16
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO DO MEU OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: ONDE LEVANTO MINHAS QUESTÕES.....	19
1.3	OBJETIVOS.....	24
1.3.1	<b>Geral.....</b>	<b>24</b>
1.3.2	<b>Específicos.....</b>	<b>24</b>
<b>2</b>	<b>ESTUDOS SOBRE PESQUISA NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O ESTADO DA QUESTÃO.....</b>	<b>25</b>
2.1	QUAIS OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	26
2.2	RESULTADOS EM TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS.....	29
2.3	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES MAPEADAS.....	33
2.3.1	<b>Localização espaço-temporal das produções científicas.....</b>	<b>33</b>
2.3.2	<b>Objetivos dos trabalhos mapeados da pesquisa.....</b>	<b>34</b>
2.3.3	<b>As metodologias utilizadas e os sujeitos.....</b>	<b>36</b>
2.3.4	<b>Os resultados a que chegaram as pesquisas sobre formação para pesquisa.....</b>	<b>39</b>
2.3.5	<b>Contribuições dos achados para o nosso objeto de investigação.....</b>	<b>42</b>
<b>3</b>	<b>BASES HISTÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE PESQUISA E PROFESSOR REFLEXIVO: DEFININDO NOSSA ANCORA.....</b>	<b>45</b>
3.1	PESQUISA: ALGUNS CONCEITOS E ABORDAGENS.....	45
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA ATÉ A FORMAÇÃO CRÍTICA E SUA RELAÇÃO COM AS BASES DA FORMAÇÃO REFLEXIVA.....</b>	<b>55</b>
4.1	DA TRADIÇÃO TECNICISTA À FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA CAMINHO LONGO E EM ANDAMENTO .....	55
4.2	PESQUISA E REFLEXIVIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS DE FORMAÇÃO.....	64
<b>5</b>	<b>CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>69</b>
5.1	TIPO DE PESQUISA.....	69
5.2	CENÁRIO DA PESQUISA.....	71

5.3	ETAPAS DA PESQUISA.....	72
5.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	74
<b>5.4.1</b>	<b>Bloco 1: disciplinas relacionadas à pesquisa.....</b>	<b>74</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Bloco 2: grupo de pesquisa (GP).....</b>	<b>75</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Bloco 3: orientadores.....</b>	<b>76</b>
5.5	COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	78
5.6	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	78
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>79</b>
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO ESTUDO.....	89
6.2	CONCEPÇÕES DE PESQUISA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	93
6.3	COMO OS PROFESSORES ENSINAM NAS DISCIPLINAS VINCULADAS À PESQUISA.....	101
<b>6.3.1</b>	<b>Como os professores ensinam a pesquisa na orientação.....</b>	<b>102</b>
	<b>Como os professores ensinam nos grupos de pesquisa (GP)...</b>	<b>119</b>
<b>6.3.2</b>	<b>Como os professores ensinam a pesquisa na orientação.....</b>	<b>136</b>
<b>6.3.3</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>160</b>
	APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA.....	161
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	162
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	164

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo intitulado “Pesquisa na Educação Física: como os professores formam seus alunos” se encontra vinculado à área de concentração de formação de professores, mais especificamente na linha B – Formação e desenvolvimento profissional em saúde e núcleo 2 – Formação, profissão e práticas educativas em saúde, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), tendo como temática investigativa a formação para a pesquisa na Educação Física.

Desta forma, para melhor compreensão do estudo organizamos este trabalho em seis capítulos. O primeiro, intitulado de introdução, se divide em três subitens, inicialmente apresentamos a aproximação com o objeto de pesquisa, desvelando a trajetória de vida do pesquisador; seguidamente apresentamos a problematização explicitando a relevância e o aporte teórico que sustentou nossa investigação; no terceiro subitem realizamos a explanação dos objetivos gerais e específicos a serem contemplados quando da realização desta investigação.

No segundo capítulo, expomos o Estado da Questão (EQ). Neste capítulo, construímos o mapeamento de estudos sobre o objeto de investigação desta dissertação, com o propósito de evidenciar as contribuições destas produções e conseqüentemente, do nosso estudo para a área de conhecimento investigada.

No terceiro e quarto capítulo trazemos a fundamentação teórica desta investigação onde discutimos a pesquisa e a sua relevância para formação e para a prática do professor. Inicialmente, apresentamos os entendimentos de pesquisa provenientes do senso comum e posteriormente as concepções de autores como Beillerot e Demo. No quarto capítulo continuamos com a fundamentação teórica deste estudo, sendo que, nesta parte do texto nos debruçamos na discussão sobre o curso de Educação Física, realizando um resgate histórico da sua constituição.

No capítulo cinco tratamos do caminho teórico-metodológico escolhido para o estudo, descrevendo a abordagem, paradigma, tipo de pesquisa, sujeitos e métodos. No sexto capítulo, por sua vez, discutimos os dados encontrados na pesquisa empírica, buscando articulá-los as discussões teóricas trazidas ao longo do estudo. Por fim, tecemos algumas considerações finais acerca deste trabalho. Entretanto, não buscamos fechar questões, mas abrir o debate sobre a Pesquisa na Formação em Educação Física.

## 1.1 APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA

O despertar para o magistério se iniciou desde a minha infância, ao presenciar com admiração as aulas de meu pai, senhor Francisco Lima Brasileiro<sup>1</sup>, que lecionava artes marciais (karate<sup>2</sup>) e Educação Física. Ele foi a principal influência que me inspirou na escolha do magistério como profissão, a admiração por sua dedicação aos alunos e ao seu ensino fez crescer em mim o desejo de ser um bom professor.

Sendo assim, ao terminar o Ensino Médio, mesmo tendo a consciência das dificuldades que meu pai me relatara sobre o exercício da docência e suas precárias condições de subsistência, resolvi prestar vestibular para Licenciatura Plena em Educação Física na UECE, no ano de 2006, iniciando o primeiro grande passo para um “novo mundo”, a Universidade.

Foi a partir da minha trajetória como aluno da UECE (2006 a 2009) no curso de Educação Física, que tive meus primeiros contatos com a pesquisa, no início senti uma grande dificuldade de compreendê-la no âmbito acadêmico, devido ao seu rigor, sua normatização e seus métodos que até aquele momento não tinha familiaridade. Na minha formação inicial apesar de ter cursado disciplinas de metodologias de ensino para a construção do trabalho científico, ainda assim, não me senti suficientemente seguro sobre a práxis da pesquisa, seus pressupostos de ensino e aprendizagem, permeados pelas representações sobre o saber fazer emergente, sobretudo, na área de Educação Física.

Diante de tal inquietação, busquei o conselho de alguns professores, que prontamente me estimularam a sair do “conforto” de ser um mero observador em sala de aula, o que me levou a vivenciar e mergulhar no campo da pesquisa, por meio da participação em monitorias<sup>3</sup>, grupos de pesquisa<sup>4</sup> e de atividades de

---

<sup>1</sup> O senhor Francisco Lima Brasileiro, nasceu em 1954, tornou-se professor através do ensino do karate. Ele não possuía uma formação acadêmica, porém sua determinação e dedicação sempre o fizeram ser um estudante fervoroso dos saberes que envolviam sua profissão. Foi somente aos 50 anos que ele ingressou na Universidade para seu primeiro curso de graduação, e ainda hoje, continua investindo em sua formação continuada, já encerrando sua terceira pós-graduação.

<sup>2</sup> Karate é uma arte marcial de origem japonesa. Esta arte marcial faz parte da minha história de vida, pois contribui para minha formação humana e para minha formação como professor.

<sup>3</sup> Fui monitor da Disciplina de Ensino das Lutas, sob a tutela do Professor Dr. Heraldo Simões.

<sup>4</sup> Participei, durante aproximadamente um ano, do grupo de pesquisa e estudo na Educação Física conduzido pela Professora Dr. Paula Matias Soares, assim como participações e capacitações no Laboratório de Bioquímica e Expressão Gênica, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas, coordenado pela Professora Dr. Vânia Marilande Ceccatto.

extensão<sup>5</sup>, como passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1998).

Foi em uma dessas atividades, especificamente em projeto de extensão<sup>6</sup> que surgiu a ideia para o tema da minha monografia apresentada na conclusão do curso de graduação “*O risco de Lesões em atletas de finais de semana*”.

Acredito que meu estranhamento e dificuldades com a pesquisa trouxe clivagens na minha formação, que desde a escola até a graduação, aconteceu com pouca articulação com o ensino, fruto de representações sobre a relação ensino e pesquisa que ainda apresenta emergentes transformações no cenário educativo para uma compreensão da pesquisa também como princípio educativo (DEMO, 2006). Hoje, tenho a compreensão que não se pode esperar aprendizagem sobre a pesquisa apenas pelos saberes disciplinares.

Entendo assim, que, as participações nas atividades extracurriculares foram importantes como espaço educativo para a formação na/para a pesquisa, colocando a evidência da relação ensino-pesquisa-extensão. Participações que permitiu uma ação questionadora, na qual era constantemente desafiado a produzir conhecimento, questionar teorias, investigar práticas, e, repetidas vezes, ainda era estimulado a contribuir (com outros alunos) por meio de apresentações de resumos ou relatos de experiência em eventos científicos, com evidência desta práxis.

Minha participação em grupo de pesquisa, entretanto, logo se encerrou quando ingressei no ano de 2010 como professor efetivo na Prefeitura Municipal de Fortaleza, no cargo de professor de Educação Física, mesmo tendo tido uma experiência diferenciada durante minha graduação, a minha prática em pesquisa ficou estagnada por mais de três anos, uma vez que me dediquei somente ao ensino. Processo semelhante ao descrito por Garcia (2005) quando fala em seu livro sobre a primeira etapa profissional dos docentes, que relata ser uma fase de estabilidade no trabalho, etapa de sobrevivência e descoberta, no qual os professores se encontram mais interessados no ensino em detrimento de outros conteúdos e habilidades. Além disso, a escola não tem se constituído historicamente um campo fértil da relação ensino e pesquisa.

---

<sup>5</sup> Participei, por dois anos, do projeto de extensão na UECE, chamado Núcleo de Danças e Lutas (NUDAL), sob a coordenação do Professor Dr. Heraldo Simões Ferreira.

<sup>6</sup> Projeto de extensão intitulado “Educação em Saúde como uma estratégia de inclusão da equipe multidisciplinar de saúde no desenvolvimento de adolescente: uma proposta de extensão universitária” sob a coordenação da professora Ms. Ilse Maria ocorreu durante o ano de 2009 a 2010. Tal Projeto era uma parceria da UECE com o Centro de Aperfeiçoamento de Resgate da Vida.

Passado essa fase, motivado pela oportunidade de ascensão funcional e de formação continuada para a docência, busquei investir nesse caminho através do ingresso em um curso de especialização em Gestão e Coordenação Escolar<sup>7</sup>. Me encantei pela formação do professor e suas metodologias, o que me levou ao tema do meu artigo de conclusão deste curso intitulado de “Um debate com as professoras da educação infantil sobre a utilização e a relevância dos teóricos da aprendizagem em suas metodologias”.

A cada dia o interesse em investigar a prática e a formação dos professores ganhou maior significado. A partir dessas aproximações com a docência e com o desejo de inserir-me mais neste processo, realizei a seleção para professor substituto da UECE, para o curso de Educação Física, no ano de 2013, sendo aprovado e tendo assim a oportunidade de atuar no ensino superior da referida Universidade. Entretanto, foi ao chegar à docência no Ensino Superior que pude realmente voltar a ter um contato mais próximo com a pesquisa.

Como professor temporário, iniciei uma etapa inédita na universidade, senti que o nível superior iria me exigir muito mais do que o simples domínio de conteúdo, o conhecimento disciplinar. Mergulhei nesse novo desafio de ensinar e aprender na docência universitária com todas as suas nuances, seus novos desafios, o que fez crescer em mim o encantamento pela docência e em seguida pela pesquisa. Esforcei-me para me adaptar à nova realidade, busquei estudar metodologias de ensino, passei a orientar e a participar de bancas de trabalho de conclusão de curso.

Neste novo contexto, realizei uma autocrítica da minha formação, constatando a necessidade de buscar novos conhecimentos para o ensino da Educação Física, com o intuito de ampliar minha visão crítica sobre o curso e a profissão, visando uma compreensão mais epistemológica. Constatei o peso da responsabilidade de orientar não somente o aluno para construção da monografia, mas de produzir uma prática transformadora também na mobilização de saberes das minhas disciplinas, uma ação que romperia a barreira do ser professor apenas em sala de aula.

Sendo assim, com o objetivo de evoluir na minha prática profissional acreditei que deveria me capacitar mais para a pesquisa. No ano de 2015, entrei

---

<sup>7</sup> Curso de Especialização realizado na Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED) no ano de 2012 a 2013.

para o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE) e participei concomitantemente, como ouvinte, da disciplina de estudos orientados no PPGE ministrada pela professora Silvia Maria Nóbrega-Therrien, momentos que foram fundamentais, pois me permitiram perceber a relevância que a pesquisa assume na formação dos discentes e dos docentes. Vi como o ensinar pela pesquisa propicia a formação não apenas de profissionais, mas também de pesquisadores atentos à realidade a sua volta, com posturas mais críticas, questionadoras e reflexivas.

Foi a partir dessa aproximação que me motivei a pesquisar a relação entre ensino e pesquisa. Desta forma participei e fui aprovado no ano de 2016 do processo seletivo para o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, na área de concentração de formação de professores, mais especificamente sob a orientação da professora Silvia Maria Nobrega-Therrien, na linha de Formação e desenvolvimento profissional em saúde do Núcleo de Formação, profissão e práticas educativas em saúde.

A partir dessas vivências, surgiu-me a inquietação de analisar e pesquisar se o contexto contemporâneo repleto de transformações tem de fato instigado, no caso, as instituições universitárias a um repensar de rumos para as concepções de ensino e aprendizagem na e para a pesquisa, gerando uma formação mais qualificada dos alunos e conseqüentemente uma melhor preparação e atuação dos professores, ou se as nossas universidades têm apenas se apropriado do “belo e utópico” discurso do “novo” para sublimar a manutenção das “velhas práticas” elitistas, tecnicistas, utilitárias e excludentes.

Neste sentido, movo como um questionamento: Como professores formam seus alunos na/para a pesquisa em Educação Física?

## 1.2 PROBLEMATIZAÇÃO DO MEU OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: ONDE LEVANTO QUESTÕES

A Universidade tem como eixo fundamental de sua constituição, enquanto instituição universitária, o tripé formado pelo ensino, a pesquisa e a extensão. Princípios, que não podem ser compartimentados e estão assinalados no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 que dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. A

indissociabilidade, portanto, é um princípio orientador da instituição da qualidade não somente de seu ensino e prática como também de produção em pesquisa universitária, no sentido de não somete reprodução do conhecimento. Uma tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético.

Segundo Andrade e Moita (2009), entretanto, a indissociabilidade ainda não é levada em conta na prática universitária, devido à ênfase na graduação ser focada no ensino ou por ser a pós-graduação o lugar de expectativa para a ação da pesquisa. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), esse fato é consequência das raízes históricas herdadas dos modelos de docência superior jesuíta, francês e alemão que constituíram o tríplice delineamento metodológico do *modus operandi* da Academia no Brasil.

Voltando o foco para pesquisa, Nóbrega-Therrien, Cruz e Andrade (2009, p. 95) afirmam que “a pesquisa na graduação ainda é pouco enfatizada nas universidades com a devida relevância que seu ensino e desenvolvimento merecem, resguardadas as exceções para os bolsistas de programa de iniciação científica.”

Esta situação tem ocorrido, possivelmente, pelo entendimento de que a produção do conhecimento científico seja função dos cursos de pós-graduação. Embora a formação para isso já deva se iniciar na graduação ou até mesmo antes dela. Segundo Paulo Freire é vital que se articule o ensino e a pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino[...] Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa [...] Pesquiso para constatar, constatado, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)

Também é importante registrarmos que houve nos últimos anos um aumento nos Grupos de Pesquisa (GP) nas universidades<sup>8</sup>, esse aumento somado às outras contribuições das agências de fomento à pesquisa e as bolsas de iniciação científica tem sido um sinal do crescimento da valorização da pesquisa na formação nos cursos de graduação. Entretanto, esse espaço que a pesquisa ocupa nas universidades ainda precisa ser expandido e aprofundado.

Ratificamos que a Universidade tem como atribuição fundamental fornecer um espaço institucional de questionamento e de formação de recursos

---

<sup>8</sup> No capítulo 6 discorreremos mais profundamente sobre os Grupos de Pesquisa, especificamente, na Educação Física.

humanos para responder as necessidades da sociedade que está inserida (BARBOSA, citado por NÓBREGA-TERRIEN; FEITOSA, 2009).

Em termos de dados, por exemplo, se atentarmos para o número de bolsas de iniciação a pesquisa solicitadas pelos professores da UECE no ano de 2017 e que as foram concedidas, pela Pró-reitora de pós-graduação e pesquisa desta instituição, poderemos perceber uma enorme demanda reprimida, resultando em uma lacuna significativa que repercute diretamente no incentivo a pesquisa para alunos de graduação.

Reconhecemos que diante desta problemática pode até existir nas universidades por um lado a preocupação de contemplar o ensino da pesquisa, a metodologia do trabalho científico e até a exigência de realização de um trabalho desta natureza; no entanto, por outro, relacionado a participação dos alunos em grupos de pesquisas e bolsistas de um programa de iniciação científica, há ainda um longo caminho a ser percorrido.

Isso posto, nos preocupamos como professores vêm formando pela pesquisa diante de um cenário que envolve alunos sem incentivo de bolsa e sem inserção em programas de iniciação científica e outros contemplados com estes incentivos. Que metodologias utilizam para formar na e para pesquisa não somente nestes grupos como em disciplinas relacionadas a pesquisa?

Assim, se este espaço ainda precisa ser alargado por parte de um aumento de bolsas e de grupos de pesquisas para que mais alunos sejam contemplados, o professor impreterivelmente também necessita articular seu ensino com a pesquisa, pois acreditamos que a pesquisa é uma importante ferramenta na formação crítica reflexiva, pois corroboramos com Schon (2000, p. 8) que “a ciência aplicada deveria ser ensinada como forma de investigação”, proporcionando assim, aos profissionais capacidade de resolverem os dilemas que irão se apresentar em sua prática.

Desta feita, para a formação desse sujeito crítico-reflexivo, acreditamos ser necessária uma vida acadêmica que leve em conta a articulação ensino e pesquisa. Ressaltamos que ela é essencial para a produção do conhecimento científico, devendo ocupar um lugar de destaque na Formação Inicial de professores, pois promove a integração entre o estudante universitário, a formação e a realidade escolar, tornando inevitável o confronto entre os referenciais teóricos

com a realidade do trabalho, contribuindo assim, com a reflexão na prática pedagógica e com a leitura crítica da realidade (PIMENTA, 2006).

Ancoramos como referência à conceituação de pesquisa utilizada por Demo (2006) “em termos cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de intervenção diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem”. (DEMO, 2006, p.10). O autor citado relata uma visão de pesquisa constituída de forma coletiva, processual e articulada, objetivando enfrentar o que se apresenta ainda como desconhecido. Ratifica a importância de uma formação científica aliada a uma formação educativa para que se ocorra à emancipação social que dialogue de forma crítica com a realidade.

Nesse viés, Formosinho (2009b, p. 24) corrobora com Freire (1996) e Demo (2006) quando afirma que “a universidade não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a pesquisa e o ensino de modo a que os conhecimentos obtidos pela pesquisa possam ser incorporados ao ensino”.

Reconhecendo a importância do ensino na e para pesquisa<sup>9</sup> no processo de formação da Educação Física (EF), nos preocupamos com os caminhos que a formação neste curso ocupa dentro dessa discussão, visto que os resultados de nosso Estado da Questão (texto inserido no capítulo desta dissertação) apontaram, dentro do universo da temática de formação para pesquisa, que menos de 3% (25 estudos) dos 1.040 trabalhos mapeados sobre pesquisa na formação tinham como locus a Educação Física. Sendo que, somente 11, ou seja, 1,05%, tinham relação direta com nosso objeto de pesquisa.

Historicamente forjada pela valorização da dimensão técnica e instrumental, a EF tem em suas raízes a forte influência da racionalidade técnica em seus currículos de formação de professores, consequência que contribuiu para uma pouca inserção da pesquisa nos currículos em seus programas de formação.

O curso de Educação Física continua sendo foco de análises e debates, tentando buscar sua identidade, sofrendo mudanças ao longo dos anos, assim como as próprias universidades que, atualmente (2017), sofrem uma reconfiguração do seu papel social e dos seus processos de ensino-aprendizagem. Dentre as diversas

---

<sup>9</sup> O termo “na e para pesquisa” que utilizaremos neste estudo é embasado nas discussões de Beillerot (2001). Este autor traz uma terminologia semelhante utilizando os termos “para e pela pesquisa”. Essa discussão será trazida no capítulo três desta dissertação onde discutiremos sobre as bases teóricas deste estudo.

mudanças, a pesquisa recebe um lugar de destaque estratégico nos currículos e nos projetos pedagógicos das universidades, porque deverá ocupar, como princípio científico e educativo, o centro do desafio educacional em termos de inovação, especialmente para a promoção da aprendizagem, como princípio de ensino e ferramenta de trabalho do professor.

O que de fato tem mostrado que as mudanças no campo institucional educacional no curso, têm caminhado muito lentamente, embora já se identifiquem iniciativas como os estudos de Abreu (2015), Brandão (2009), Soares Júnior e Néri Emílio (2012) que tem pesquisado e proposto iniciativas de busca da articulação do ensino com a pesquisa, principalmente, concretizando a indissolubilidade da proposta de universidade brasileira.

Nesse cenário se coloca a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, evidenciando a importância da pesquisa articulada ao ensino na preparação para sujeitos mais reflexivos-críticos, isso somado a recente inserção da Educação Física como campo de conhecimento e, portanto, área inserida na universidade. Esses fatores nos incita a levantar outros questionamentos tais como: Qual a concepção de pesquisa que os professores que lecionam em cursos de EF, possuem? Qual a concepção de pesquisa apresentada pelos cursos de Educação Física da Universidade Federal do Ceará, em seus projetos pedagógicos de formação deste profissional? Que formação em termos de pesquisa os docentes do curso de EF possuem? Como os professores de EF estão formando seus alunos na e para a pesquisa nessa instituição?

Estudos nessa direção já estão sendo realizados, a exemplo da pesquisa elaborada por Nóbrega-Therrien e Feitosa (2009) cujo objetivo central era evidenciar e caracterizar, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de graduação da área da saúde da UECE, a presença dos componentes que contribuem para a ação formativa numa perspectiva que relacione e integre ensino e pesquisa. Em suma, os resultados da análise deste estudo apontou a existência da pesquisa nos PPC, presente concretamente nas matrizes curriculares dos cinco cursos de saúde da UECE, porém não evidenciaram uma significativa integração da pesquisa ao processo de ensino ao longo das disciplinas dos cursos estudados.

O estudo dos referidos autores nos inspirou e nos deram base para aprofundar, especificamente, o curso de Educação Física com relação às indagações acima levantadas, no intuito de, mais de uma década após sua

publicação, evidenciar como essa realidade do ensino da pesquisa está acontecendo, no caso, no curso de Educação Física, como estão os professores formando seus alunos na e para pesquisa nesta área.

Assim, a escolha pela realização desta investigação justifica-se como uma forma de defender a educação superior de qualidade enquanto espaço de ensino para a profissão e para vida, visto que fomenta a formação do aluno crítico reflexivo pela pesquisa, trazendo uma contribuição fundamental para o campo do conhecimento da Educação Física, em especial para a territorialidade da região do Nordeste e do Estado Ceará.

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Geral

Na busca de preencher algumas lacunas sobre a formação do professor de Educação Física, relacionada a temática pesquisa propomos como objetivo geral:

Analisar como os professores estão formando seus alunos na e para a pesquisa no curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará.

#### 1.3.1 Específicos

- a) Caracterizar a presença da pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física na Universidade Federal do Ceará;
- b) Verificar as concepções dos professores deste curso sobre pesquisa;
- c) Identificar as estratégias utilizadas pelos professores que contribuem com a formação na e para pesquisa;

## **2 ESTUDOS SOBRE PESQUISA NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O ESTADO DA QUESTÃO**

Este capítulo tem por objetivo trazer o Estado da Questão (EQ) sobre o nosso objeto de investigação nesta dissertação, que tem por objetivo analisar como os professores estão formando seus alunos na e para a pesquisa no curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará. Com este capítulo, buscamos construir o mapa da produção científica relativo a trabalhos publicados relacionados à nossa temática de investigação. A finalidade é conhecer o que existe publicado no campo atual da ciência ao nosso alcance (levando em consideração tempo, habilidade e capacidade deste pesquisador), relacionado ao objeto de nossa investigação, com o propósito de evidenciar a contribuição deste trabalho para o campo e área investigada por nós.

Dito de outra forma, a escolha por fazer o EQ, decorre do fato de que este proporciona o registro, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, de como está situado o tema desta investigação no atual estado da ciência (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010). Contribuindo assim, para a própria construção do tema deste estudo e ratificando a originalidade que esta pesquisa trará para o conhecimento na área.

Dessa forma, este capítulo assume relevância, pois é exatamente o processo de elaboração do Estado da Questão e o material produzido nesta etapa que fornecerão os elementos necessários para confirmar categorias teóricas anteriormente elencadas e ou evidenciar outras para ancorar os fundamentos desta pesquisa (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010).

Ressaltamos que não se pode confundir as características do Estado da Questão, da revisão de Literatura e do Estado da Arte. Como descrevemos anteriormente, o EQ é um levantamento de informações em sites de busca com a finalidade de mapear a produção científica existente sobre a temática, fruto do objeto de estudo, com o objetivo de conhecer o que tem produzido e o que o estudo em questão traz de novo em termos de conhecimento na área pesquisada.

Assim, com este EQ buscamos responder a um conjunto de questões relativas à Formação para a pesquisa por meio de análise da produção acadêmica sobre o tema. Dentre estas, cabe destacar: onde, quando e por quem foram produzidos esses trabalhos? Quais seus objetivos? Quais foram os seus sujeitos?

Que metodologias foram adotadas? A que resultados chegaram? Por fim, espera-se identificar possíveis espaços para a contribuição deste trabalho para a construção do conhecimento científico.

No tópico a seguir serão apresentados procedimentos adotados para a realização deste EQ, bem como anunciados os achados.

## 2.1 QUAIS OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Inicialmente, para o mapeamento dos dados, definimos o norte das buscas a partir de duas temáticas que circundam nosso objeto de estudo: I) Pesquisa na Formação e II) Educação Física. Depois de definidas as temáticas principais, decidimos utilizar variados descritores com intuito de ampliar as buscas por trabalhos relativos ao nosso tema, uma vez que sabemos que certos termos e palavras-chaves não são universais, podendo ter conceitos diversos, somado ao fato de que cada base de dados está sujeita as informações cadastradas pelo(a) autor(a). Segue o quadro 1 com as variações dos descritores.

**Quadro 1 – Variação dos descritores**

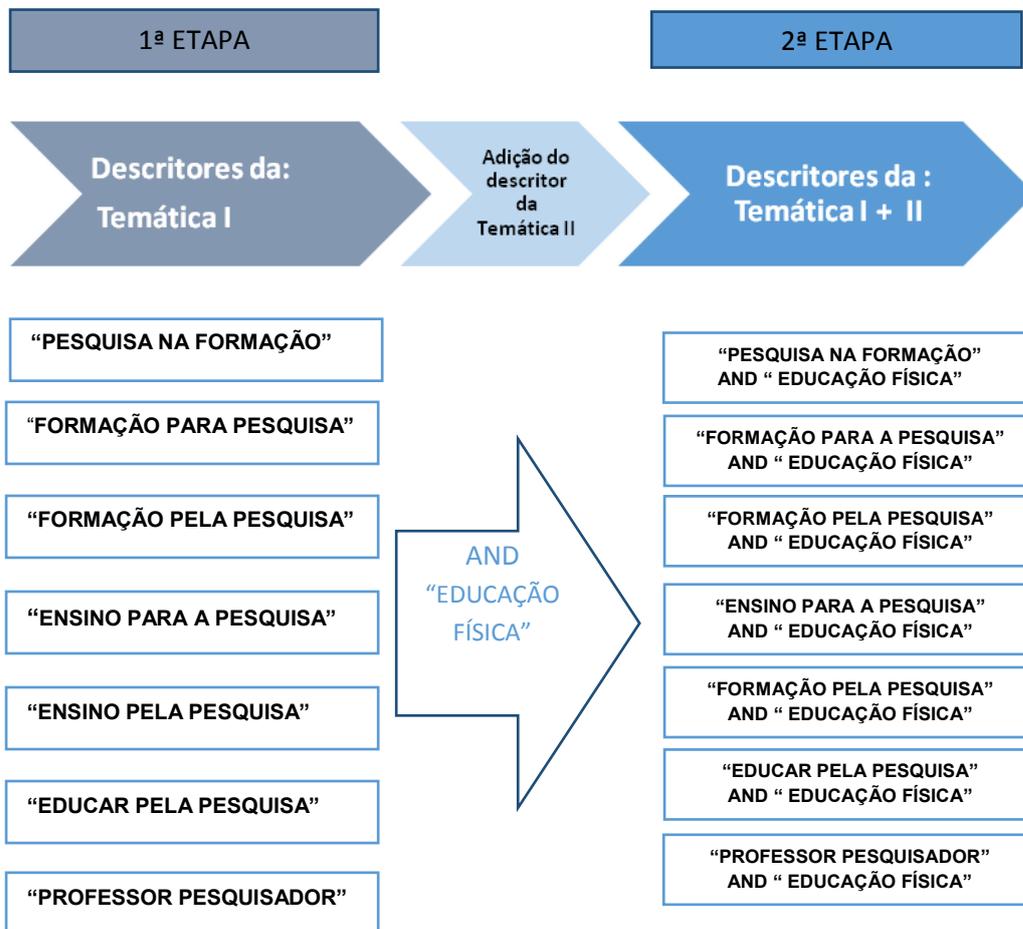
<b>VARIAÇÃO DOS DESCRITORES</b>	
<b>TEMÁTICA I</b>	<b>TEMÁTICA II</b>
“PESQUISA NA FORMAÇÃO”	“EDUCAÇÃO FÍSICA”
“FORMAÇÃO PARA PESQUISA”	
“FORMAÇÃO PELA PESQUISA”	
“ENSINO PARA A PESQUISA”	
“ENSINO PELA PESQUISA”	
“EDUCAR PELA PESQUISA”	
“PROFESSOR PESQUISADOR”	

Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos observar, optamos somente por variar os descritores da temática I, visto que presumimos não ser necessário variações de palavras e termos da temática II por acreditamos que a utilização deste descritor, tal qual o termo que nomeia a própria temática, contemplaria nosso objetivo de refinarmos as produções científicas próximas ao nosso objeto de estudo.

Desta forma, estabelecemos o percurso para a utilização destes descritores em duas etapas. Na primeira etapa, realizamos uma busca somente com os descritores da Temática I, com as expressões sempre entre aspas<sup>10</sup>, para termos uma compreensão do quantitativo dos resultados que o circundava, depois, na segunda etapa, combinamos cada descritor da Temática I com o único descritor da Temática II. Segue a seguir a figura 1 com o percurso:

**Figura 1- Percurso das buscas com os descritores**



Fonte: elaborado pelo autor (2017).

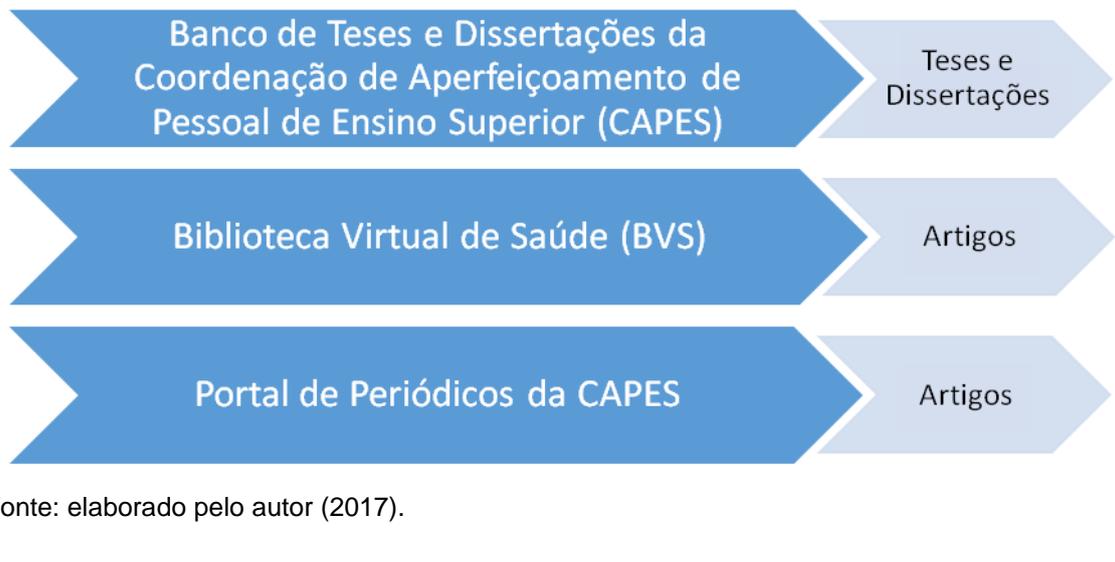
Uma vez definido os descritores, o próximo passo foi selecionarmos as plataformas de buscas que supririam nosso interesse de mapear as produções científicas relevantes ao nosso tema.

Como a Educação Física está inserida tanto em áreas de conhecimento

<sup>10</sup> Utilizamos sempre os descritores de ambas as temáticas entre aspas, pois o uso delas, obrigava que os resultados das produções apresentassem a expressão tal qual ela estava, ou seja, com as mesmas palavras e na mesma ordem.

da educação e como também da saúde, decidimos pesquisar as produções para o nosso EQ em plataformas que nos suprissem essa abrangência, sendo assim, mapeamos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e no Portal de Periódicos da CAPES (Figura 2).

**Figura 2 – Sítios *online* consultados para mapeamento bibliográfico**



Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Justificamos a escolha pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES devido a sua relevância como um instrumento na divulgação do conhecimento científico brasileiro para a ciência. Esse banco reúne informações de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*— mestrado e doutorado — das diversas áreas e subáreas do conhecimento humano, promovidas em Instituições de Ensino Superior públicas ou particulares de todo o território nacional e defendidas a partir de 1987 (ALMEIDA; MACIEL, 2007).

*A priori*, devido às limitações temporais do banco CAPES, que até a data de dezembro de 2016 anunciava em seu sítio que somente tinha teses e dissertações a partir de 2011, pretendíamos também pesquisar o Banco na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Ministério da Ciência e Tecnologia. Entretanto, no início do ano de 2017, enquanto ainda realizávamos a fase de mapeamento no banco CAPES, descobrimos que o sítio havia regularizado seu acervo integrando as teses e dissertações dos anos anteriores. Sendo assim, devido à atualização da CAPES, entendemos que este sítio supriria nosso objetivo de mapear as teses e dissertações nacionais, uma vez que ao compararmos os

resultados de ambas as plataformas, ratificamos que os trabalhos encontrados coincidiam.

A escolha pela BVS advém do fato de que a Educação Física caminha tanto por áreas de conhecimento da educação como da saúde e por acreditarmos que essa biblioteca forneceria artigos relevantes para nossa pesquisa.

Por fim, encerramos pesquisando no Portal de Periódicos da CAPES, um banco de dados de grande credibilidade que promove o acesso de professores, pesquisadores e alunos a uma grande quantidade de informações e produções científicas gratuitamente.

Como critério de inclusão para nossa pesquisa, estabelecemos que consideraríamos as produções enquadradas dentro do interstício temporal de 2004 a 2017. Essa temporalidade é justificada devido ao fato de estarmos pesquisando a formação para a pesquisa de professores de Educação Física nos cursos de licenciatura, sendo que a divisão curricular somente foi estabelecida com o Parecer CNE/CES nº 58 de 2004, que instaurou novas diretrizes curriculares nacionais (DCN's) para os cursos de Educação Física, acarretando a partir desta data a formação de dois cursos: licenciatura e bacharelado<sup>11</sup>.

Como critério de exclusão, anulamos as produções que se apresentassem repetidas ou as que não nos proporcionasse acesso ao trabalho completo para a análise aprofundada.

Nossas buscas nos sítios ocorreram entre os meses de novembro de 2016 a fevereiro de 2017. Em nosso processo metodológico optamos por organizar os achados da pesquisa no mesmo tópico, desta feita, a seguir apresentamos os resultados dos achados das pesquisas nos bancos Capes, na BV de saúde e no portal de periódico Capes.

## 2.2 RESULTADOS EM TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS

Nesta seção apresentamos os resultados das pesquisas realizadas em todos os sítios propostos para o nosso EQ. Nos quadros abaixo apontamos o quantitativo de trabalhos mapeados dentro das temáticas e com variações dos descritores. Desta forma, demonstramos no quadro 2, somente o mapeamento com

---

<sup>11</sup> No capítulo de revisão de literatura, em uma das seções explicamos essa divisão.

os descritores da Temática I, de natureza mais abrangente, sem a adição de nenhum filtro para termos noção do universo que circunda o tema. Conforme visto no quadro a seguir, encontramos um total de 1040 trabalhos nos sítios pesquisados sobre essa temática.

**Quadro 2 – Mapeamento bibliográfico geral da temática I**

Descritores		Sítios de Busca			
		Banco CAPES	BVS	Portal de Periódicos da CAPES	Total
Temática I	“PESQUISA NA FORMAÇÃO”	97	5	36	138
	"FORMAÇÃO PARA A PESQUISA"	34	4	9	47
	"FORMAÇÃO PELA PESQUISA"	12	-	3	15
	“ENSINO PARA A PESQUISA”	3	-	-	3
	“ENSINO PELA PESQUISA”	14	2	6	22
	“EDUCAR PELA PESQUISA”	55	-	42	97
	“PROFESSOR PESQUISADOR”	411	13	294	718
<b>Total</b>					<b>1040</b>

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

No quadro 3, logo abaixo, apresentamos os trabalhos científicos pesquisados com todos os descritores da Temática I, adicionado, através do booleano “AND”, ao descritor “EDUCAÇÃO FÍSICA”, da Temática II. Com o acréscimo deste filtro, acreditamos ter nos aproximado das produções científicas que contribuem para o estado atual do conhecimento que perpassa nosso objeto de pesquisa, sendo assim, esclarecemos que somente as produções deste quadro foram consideradas para análise aprofundada do nosso EQ e que os trabalhos repetidos, que, eventualmente, se apresentaram em diferentes plataformas de pesquisas foram contabilizados somente uma única vez.

**Quadro 3 – Mapeamento bibliográfico geral das temáticas I e II**

Descritores	Sítios de Busca				
	Banco CAPES	BVS	Portal de Periódicos da CAPES	Total	
Temática I e II	"PESQUISA NA FORMAÇÃO" AND "EDUCAÇÃO FÍSICA"	2	1	2	6
	"FORMAÇÃO PARA A PESQUISA" AND "EDUCAÇÃO FÍSICA"	4	-	-	4
	"FORMAÇÃO PELA PESQUISA" AND "EDUCAÇÃO FÍSICA"	-	-	-	0
	"ENSINO PARA A PESQUISA" AND "EDUCAÇÃO FÍSICA"	-	-	-	0
	"ENSINO PELA PESQUISA" AND "EDUCAÇÃO FÍSICA"	-	-	-	0
	"EDUCAR PELA PESQUISA" AND "EDUCAÇÃO FÍSICA"	-	-	-	0
	"PROFESSOR PESQUISADOR" AND "EDUCAÇÃO FÍSICA"	12	1	2	15
<b>Total</b>				<b>25</b>	

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Conforme está apresentado no quadro 3, depois de acrescentarmos o primeiro filtro, restaram 25 trabalhos científicos, ou seja, menos que 3% dos 1040 trabalhos encontrados quando pesquisados somente com os descritores da primeira temática. Entretanto, após a leitura dos resumos destes trabalhos ainda eliminamos 18 produções porque não estavam relacionadas diretamente com o nosso tema ou porque elas se apresentaram repetidas.

Em suma, restaram somente 08 trabalhos que estavam dentro de nossa temática, quantidade que acreditamos ser pequena diante da importância do tema. Contudo, além destes trabalhos acreditamos ser relevante incluirmos três dissertações que não foram contabilizadas nos achados nas fontes pesquisadas, mas fazem parte de nosso acervo particular e envolvem a temática. Conjecturamos que, duas dessas dissertações não estão nas plataformas devido à recente defesa e uma porque realizou a pesquisa com os cursos de saúde, sendo que no resumo e no título, não detalhou que o curso de Educação Física estava sendo também lócus de sua investigação, fazendo com que as pesquisas não identificassem o referido curso.

Sendo assim, consideramos que a construção do nosso estudo poderá contribuir para o conhecimento científico na área, visto que a escassez de trabalhos que relacionam a “PESQUISA NA FORMAÇÃO” e “EDUCAÇÃO FÍSICA” nos impulsionam ainda mais a estudar e compartilhar nossos achados.

Por fim, apresentamos no quadro 4 os trabalhos encontrados e partir deles iniciamos a fase de leitura aprofundada das produções científicas que apresentavam relação com nosso objeto de estudo.

**Quadro 4 - Produções Mapeadas no EQ**

PRODUÇÃO ACADÊMICA		TIPO	ANO
1	Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física da UEL	Dissertação	2013
2	Formação de professores e periódicos online: estudo com acadêmicos de Educação Física da UFSC	Dissertação	2014
3	A formação para a pesquisa de licenciados em Educação Física: uma experiência (auto)formadora	Dissertação	2015
4	Professor/a pesquisador/a: as (im)possibilidades da pesquisa-ação no cotidiano escolar de docentes de Educação Física	Dissertação	2011
5	Concepção de pesquisa e ser pesquisador de professores universitários não envolvidos com atividades investigativas	Dissertação	2014
6	O professor de Educação Física na docência universitária e sua trajetória formativa para a pesquisa	Dissertação	2016
7	Grupos de pesquisa na Educação Física: espaços de formação diferenciada	Dissertação	2017
8	Da educação em pesquisa nos cursos de graduação: estudante universitário e saber investigativo	Tese	2008
9	A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física	Artigo	2012
10	Formação, pesquisa e pós-graduação em educação física: um recorte dos 30 anos de Educação Física na UEPB	Artigo	2009
11	O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa	Artigo	2012

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

## 2.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES MAPEADAS

Nesta seção realizamos a análise das produções mapeadas resultante da aplicação dos descritores das duas Temáticas que, obrigatoriamente, foram também submetidas aos critérios de inclusão e exclusão para obtenção dos achados finais.

Assim, para a análise desses achados, os tópicos a seguir buscaram responder ao conjunto de questões que versam sobre: a localização espaço-temporal das produções, metodologias utilizadas, os sujeitos investigados, e os resultados obtidos.

### 2.3.1 Localização espaço-temporal das produções científicas

Os trabalhos selecionados foram produzidos dentro do período de 2008 a 2017 e localizados em sua maioria na região Nordeste, com um quantitativo de 5 produções<sup>12</sup> e as outras publicações estando concentradas na região Sul, Sudeste e centro-oeste. Veja a seguir o quadro 5:

**Quadro 5 – Localização espaço-temporal das produções científicas**

AUTOR	TIPO	ANO	LOCAL
TÉO, C. E.	Dissertação	2013	(UEL) Londrina – PR
POFFO, B. N.	Dissertação	2014	(UFSC) Florianópolis-SC
ABREU, S. M. B..	Dissertação	2015	(UECE) Fortaleza - CE
BRANDÃO, A.M.	Dissertação	2011	(UFES) Vitória – ES
CAVALCANTE, A. P. A. R.	Dissertação	2014	(UECE) Fortaleza - CE
SOUSA, M. P	Dissertação	2016	(UECE) Fortaleza - CE
MONTE, T. C. L. M	Dissertação	2017	(UECE) Fortaleza - CE
BREDA, S. M.	Tese	2008	(UFPR) Curitiba-PR
SOARES JÚNIOR, N. E. BORGES, L. F. F.	Artigo	2012	Revista Movimento- Porto Alegre- RGS
LEMOS, E. M. B. C.	Artigo	2009	Revista Holos – PB
LÜDKE, M., RODRIGUES, P. A. M., PORTELLA, V. C. M	Artigo	2012	RBPG, Brasília – DF

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

<sup>12</sup> Salientamos que este resultado não pode ser generalizado, uma vez que este quantitativo tem produções do nosso acervo pessoal.

Cronologicamente, a produção mais antiga que encontramos foi a tese da autora Breda (2008). Presumimos que a justificativa da primeira produção ter sido somente no ano 2008, apesar de nosso recorte temporal ter sido a partir de 2004, foi devido ao impacto de adaptação e assimilação as novas diretrizes curriculares que foram impostas aos cursos de Educação Física, que promoveram mudanças estruturais como as de suas matrizes curriculares.

Quanto à localização, como já foi citado, 5 trabalhos registrados na região Nordeste, frutos das investidas da linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), na linha de Formação e desenvolvimento profissional em saúde, especificamente sob a orientação da professora Silvia Nóbrega-Therrien, que está fomentando a possibilidade desse diálogo da Educação Física e a formação para a pesquisa.

Ressaltamos que apesar do artigo de Soares Junior e Borges (2012) está publicado em um periódico da região Sul, residente na cidade de Porto Alegre, eles tiveram como locus de investigação região do Centro-Oeste, precisamente o estado de Goiás.

Sendo assim, em suma, podemos inferir que tivemos como locus de investigação 5 produções na região Nordeste, 3 produções na região Sul, 2 na região Centro-Oeste e 1 da região Sudeste. Desta feita, facilmente observamos uma discrepância no quantitativo de produções científicas das regiões do Brasil.

### **2.3.2 Objetivos dos trabalhos mapeados da pesquisa**

Quanto aos objetivos dos trabalhos analisados tivemos uma grande variação entre os estudos, porém ambos circundavam a propositiva de encontrar respostas a questões que envolvem a formação para a pesquisa. Sendo assim, decidimos agrupar os objetivos em três categorias:

- 1) Os trabalhos que circundavam o objetivo de analisar como os sujeitos estão sendo formados para e na pesquisa (n= 8).
- 2) Os trabalhos que propuseram compreender como uma experiência, fundamentada numa pesquisa-ação, pode contribuir para a formação em pesquisa (n=2).
- 3) Outros (n=1).

Descrevendo-os, podemos citar que Téo (2013) buscou analisar de que forma o estágio curricular supervisionado obrigatório pôde se configurar em um espaço para o desenvolvimento de pesquisa na formação inicial. Poffo (2014), objetivou identificar se/como os periódicos científicos online da Educação Física são (re)conhecidos e utilizados por acadêmicos da área, no âmbito do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC. Breda (2008), buscou analisar o processo investigativo iniciante e reunir elementos sobre o acesso discente ao denominado “saber investigativo”, de modo a contribuir para a (re)construção de uma educação universitária em pesquisa.

Cavalcante (2014) e Sousa (2016), focaram-se no docente, a primeira analisou a concepção do docente universitário não envolvido em atividades investigativas, acerca do ser reflexivo, crítico e transformador e a segunda avaliou a trajetória formativa para a pesquisa, as experiências e condições dos docentes de Educação Física que atuam nas Universidades Públicas Estaduais do Ceará.

Soares Júnior e Borges (2012) tiveram como meta analisar o lugar da pesquisa no currículo de um curso de formação inicial de professores de Educação Física para a educação básica. Entretanto, os trabalhos de Lüdke, Rodrigues e Portella (2012) e Monte (2017) se propuseram a investigar a formação envolvendo a pesquisa para além da perspectiva da formação inicial, respectivamente, na pós graduação e no grupo de pesquisa. Os primeiros autores objetivaram investigar como o mestrado tem desempenhado sua função como preparador para a realização de atividades de pesquisa, aspecto essencial no desenvolvimento de todo profissional, de modo especial o professor. O segundo analisou a participação discente nos grupos de pesquisa em Educação Física evidenciando um espaço de formação diferenciada.

Os trabalhos de Abreu (2015) e Brandão (2011) tiveram como objetivo compreender como uma experiência, fundamentada numa pesquisa-ação, pode contribuir para a formação em pesquisa. Entretanto, peculiarmente, Abreu (2015) utilizou-se de uma experiência auto-formadora em sua pesquisa-ação.

Por fim, o trabalho de Lemos (2009) se enquadrou na categoria “outros” devido a sua peculiaridade, pois tinha como objetivo apresentar uma reflexão sobre Formação, Pesquisa e Pós-graduação em Educação Física, a partir de um recorte dos 30 anos de existência de Educação Física na UEPB.

### 2.3.3 As metodologias utilizadas e os sujeitos

Ao analisarmos as metodologias dos trabalhos científicos, verificamos que alguns não explicitam a metodologia adotada para a realização dos estudos. Em alguns trabalhos, os autores não expressaram, claramente, o método da pesquisa, a abordagem da investigação, a natureza, os procedimentos técnicos, assim como as suas técnicas de coleta de dados.

Entretanto, a partir da análise dos trabalhos, foi possível inferirmos algumas considerações referentes à metodologia. Uma delas refere-se à abordagem das investigações, de forma que os 11 trabalhos analisados foram desenvolvidos na perspectiva da abordagem qualitativa.

Com relação à natureza da pesquisa, 4 trabalhos desenvolveram pesquisas descritivas (POFFO, 2014; ABREU, 2015; SOUSA, 2016; MONTE, 2017) e 7 estudos não especificaram a natureza da investigação (TÉO, 2013; BRANDÃO, 2011; BREDÁ, 2008; SOARES JÚNIOR; BORGES, 2012; LEMOS, 2009; LUHKE, RODRIGUES; PORTELLA, 2012).

Concernente ao tipo de pesquisa desenvolvida, 4 trabalhos realizaram estudo de caso (SOARES JÚNIOR; BORGES, 2012 e CAVALCANTE, 2014; SOUSA, 2016; MONTE, 2017), 1 desenvolveu uma pesquisa-formação (ABREU, 2015), 1 estudo construiu uma pesquisa-ação (BRANDÃO, 2012) e 1 obra realizou pesquisa documental (POFFO, 2014), 3 obras analisadas informaram que realizaram pesquisa empírica (TÉO, 2013; POFFO, 2014; BREDÁ, 2008). Ressaltamos que o trabalho de Lüdke, Rodrigues e Portella (2012) trouxe uma discussão vaga sobre seu percurso metodológico, contudo a partir da leitura conjecturamos que se tratou também de uma pesquisa empírica. O trabalho de Lemos (2009) não identificou especificamente o tipo de investigação que realizou, mas a partir da leitura foi possível traçar a investigação como pesquisa bibliográfica.

No que diz respeito às técnicas de coleta de dados, dois trabalhos realizaram observação (BRANDÃO, 2012; BREDÁ, 2008), 4 elaboraram questionários (TÉO, 2013; POFFO, 2014; SOARES JÚNIOR; BORGES, 2012; SOUSA, 2016), 8 construíram entrevistas (TÉO, 2013; POFFO, 2014; BRANDÃO, 2012; BREDÁ, 2008; SOARES JÚNIOR; BORGES, 2012; LÜDKE RODRIGUES; PORTELLA, 2012; CAVALCANTE, 2014 ; MONTE, 2017), 1 utilizou narrativas autobiográficas (ABREU, 2015), 1 realizou grupo-focal (SOARES JÚNIOR; BORGES,

2012) e 1 trabalho não definiu a técnica de coleta de dados elaborada (LEMOS, 2009). Ver quadro 6:

**Quadro 6 - Metodologias dos trabalhos**

(continua)

Aspectos metodológicos		Quantidade de trabalhos	Autores
Abordagem	Qualitativa	08	Téo (2013); Poffo (2014); Abreu (2015); Brandão (2011); Breda (2008); Soares Júnior e Borges (2012); Lemos (2009); Lüdke, Rodrigues e Portella (2012)
Natureza	Descritiva	04	Poffo (2014); Abreu (2015); Sousa (2016); Monte (2017)
	Não definido pelo autor	07	Téo (2013); Brandão (2011); Breda (2008); Soares Júnior e Borges (2012); Lemos (2009); Lüdke, Rodrigues e Portella (2012); Cavalcante (2014)
Tipos de pesquisa	Estudo de caso	04	Soares Júnior e Borges (2012); Cavalcante (2014); Sousa (2016); Monte (2017)
	Pesquisa bibliográfica	01	Lemos (2009)
	Pesquisa documental	01	Poffo (2014)
	Pesquisa empírica	04	Téo (2013); Poffo (2014); Breda (2008); Lüdke, Rodrigues e Portella (2012)
	Pesquisa-formação	01	Abreu (2015)
	Pesquisa-ação	01	Brandão (2011)
	Narrativas auto-	01	Abreu (2015)

(conclusão)

Técnica de coleta	biográficas		
	Observação	02	Brandão (2011); Breda (2008)
	Entrevista	08	Brandão (2011); Téó (2013); Poffo (2014); Breda (2008); Soares Júnior e Borges (2012); Ludke, Rodrigues e Portella (2012), Cavalcante (2014); Monte (2017)
	Questionário	04	Téó (2013); Poffo (2014); Soares Júnior e Borges (2012); Sousa (2016)
	Grupo focal	01	Soares Júnior e Borges (2012);
	Não definido pelo autor	01	Lemos (2009)

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Quanto aos sujeitos investigados pontuamos:

Téó (2013) - sujeitos: estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL que desenvolveram pesquisas durante seus estágios.

Poffo (2014) – sujeitos: 7 discentes da 7ª fase do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina .

Abreu (2015) – sujeitos: alunos do curso de licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará inseridos na itinerância do trabalho de conclusão de curso (TCC). Participaram 6 licenciados, sujeito-atores dessa investigação, desvelados ao longo do Curso de Extensão Convivências na Formação Inicial para a pesquisa

Brandão (2015) – sujeitos: 3 professores/as que participavam dos encontros de formação continuada que eram oferecidos pela Secretaria de Educação do Município de Vila Velha.

Cavalcante (2014) - sujeitos: 14 docentes não envolvidos com pesquisa.

Sousa (2016) - sujeitos: 16 professores universitários efetivos formados em Educação Física.

Monte (2017) - sujeitos: 20 alunos da graduação em Educação Física, bolsistas e voluntários integrantes de grupos de pesquisas.

Breda (2008) – sujeitos: 20 estudantes de cursos variados da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Soares Júnior e Borges (2012) – sujeitos: docentes e discentes de uma Instituição Formadora do Estado de Goiás.

Lemos (2009) – sujeitos: não tem sujeitos.

Ludke, Rodrigues e Portella (2012)- sujeitos: 30 professores da educação básica egressos do mestrado.

#### **2.3.4 Os resultados a que chegaram os estudos mapeados sobre formação para pesquisa**

Todos os trabalhos selecionados em nosso estado da questão finalizaram suas considerações ratificando de certa forma a necessidade e a importância de uma formação na e para a pesquisa.

Poffo (2014), que teve como sujeitos os estudantes, relatou que existem fragilidades nos conhecimentos relacionados aos aspectos técnicos e básicos que envolvem as tecnologias de informação, seu acesso e uso como fonte de pesquisa. Apontou ainda, que os documentos curriculares até dão importância à pesquisa, mas que existia um limite para a pesquisa no currículo praticado tanto na matriz curricular quanto nas práticas docentes.

Acrescenta que a participação em grupos de pesquisa ao longo do curso aperfeiçoa o conhecimento e o desenvolvimento no que diz respeito ao processo acadêmico-científico. Semelhantemente, o estudo de Soares Júnior e Borges (2012) compreendeu em suas análises que a pesquisa possui uma indicação de que está incluída em todas as disciplinas, no qual os sujeitos interlocutores reconheceram a existência da inclusão da pesquisa no currículo do curso de licenciatura em Educação Física da instituição, porém ressaltaram que esse processo apresenta limites e possibilidades.

Os resultados de Téo (2013), estudo que tem como foco a pesquisa no estágio curricular, concluiu que na Universidade Estadual de Londrina, existe a preocupação por parte dos professores-formadores em incentivar os estudantes a pesquisar sobre a escola. Entretanto, nem todos os professores têm orientado os estudantes para desenvolverem seus TCC's durante o estágio curricular supervisionado.

Abreu (2015) e Brandão (2015), proporcionado por uma pesquisa-ação, relataram ótimos resultados na formação dos seus sujeitos por meio da

aprendizagem colaborativa com pesquisa, sendo que Abreu concluiu que os seus estudantes se empoderaram do conhecimento epistemológico, técnico, afetivo e dialogal. Acrescentou ainda que todos os estudantes concluíram seus TCC's no tempo esperado, com média de avaliação significativamente elevada (9,66). Brandão (2015) apresentou que os seus sujeitos relataram diversos aspectos positivos produzidos pela pesquisa formação, mas que era necessário existir uma política de educação que considerasse primordiais as condições para o desenvolvimento da profissionalidade docente como uma prática investigativa, ou seja, as propostas de formação inicial e continuada precisavam considerar efetivamente no currículo a atividade de pesquisa como uma prática reflexiva de ensino-aprendizagem.

Cavalcante (2014), que analisou os professores universitários que não estão envolvidos com a pesquisa, concluiu, com base nos achados, que os docentes possuem os elementos constitutivos do professor pesquisador como titulação apresentada, uma vez que há 21,5% (n=3) de doutores, 64,3% (n=9) mestres e 14,2%(n=2) especialistas (estes mais iniciantes na formação em pesquisa), porém, dissociam sua compreensão de pesquisa como reflexão crítica do ensino e, portanto, da teoria e da prática. Acrescenta a autora que as principais justificativas delas para o afastamento da pesquisa é: falta de estrutura e incentivo da Universidade (71,4%, n=10); falta de tempo (28,5%, n=4); e atribuições de responsabilidades ao aluno 50% (n=7).

Sousa (2016) revelou que em seus resultados com os 16 professores investigados, com relação à formação para a pesquisa, 13 professores apresentaram-se em conexão com a pesquisa, pois houve um grande número de professores que realizam pesquisa na instituição onde trabalham. O estudo revela ainda, que há condições físicas e materiais nas instituições, mas nem todas possuem projetos de pesquisa financiados. Sendo que, 13 professores do grupo pesquisado participam de forma ativa em grupos de pesquisa como pesquisador e apenas 3 professores como líder de grupo. Dos 16 professores investigados, pelo menos 11 publicaram nos últimos três anos artigos, livros, capítulos de livros, em anais de congresso e ainda materiais didáticos.

Monte (2017), em seus resultados da investigação sobre a presença de discentes nos grupos de pesquisa, concluiu que os grupos estão ancorados nas linhas de investigação da área biológica, fisiológica, da saúde e sobre área

pedagógica da Educação Física. Avaliou que o maior motivo da inserção em grupos de estudo foi por incentivo de colegas, por iniciativa própria ou por convite de um dos líderes e assim, terminou acrescentando que a formação diferenciada nos grupos de pesquisa na área da Educação Física propicia aos alunos visão mais ampla do universo científico, tornando-os profissionais diferenciados.

Breda (2008) relata em seus resultados que a concepção dos estudantes é de que a presença curricular de disciplinas obrigatórias de pesquisa limita-se apenas a abrir o terreno das possibilidades. Acrescenta que surpreendentemente, os “efeitos” da chamada “geração *google*”, na sua cultura de busca de informações e de leitura notadamente pautadas pela rapidez e superficialidade, revelam-se ainda precoce e superficial, visto que concluíram que estas informações não contribuíram para alicerçar os acessos dos discentes a pesquisa na universidade, suas experiências anteriores eram regradas por trabalhos de escola.

A autora citada aponta que foi devido à causa dos estudantes com acesso negado a pesquisa que a discutida “naturalização” da presença da pesquisa na universidade retornou à pauta. Ratifica a necessidade de amplo acesso à informação como peça-chave ao acesso aos saberes, assumindo as tecnologias como uma ferramenta indispensável nessa mediação, desta feita, conclui que a Instituição deveria melhor atender nesse ponto do percurso acadêmico, provendo laboratórios e bibliotecas.

Lemos (2009) destaca que as universidades deveriam criar e intensificar seus investimentos no âmbito da pesquisa, criando uma política que favoreça o fomento em seus próprios programas além de parcerias com outros órgãos. Relata que existe a necessidade urgente que professores entendam a pesquisa também em seu cotidiano de sala de aula e possam formar grupos de pesquisa. Aponta que a CAPES deveria se tornar mais sensível à especificidade de cada área de conhecimento e região do país, no sentido de descentralizar a pós-graduação do eixo sul e sudeste, como também compreender a Educação Física não somente pelo viés da saúde.

Por fim, Ludke, Rodrigues e Portella (2012), que investigaram 30 professores da educação básica egressos do mestrado, entre eles profissionais de Educação Física, reconheceram a influência da experiência vivida no mestrado sobre sua concepção de pesquisa, seu potencial e suas limitações. Quase todos

afirmaram não terem tido contato direto com a prática de pesquisa, seja no curso de graduação, seja no exercício do trabalho docente.

Relataram que a oportunidade de iniciação à pesquisa representada pelos trabalhos de final de curso ou monografias, exigidos na maioria dos nossos cursos de graduação é mal aproveitada, sugerem que eles poderiam oferecer ao estudante uma série de atividades próprias de introdução à pesquisa, preparando-os para um futuro desenvolvimento em cursos de mestrado e doutorado, ou no próprio exercício do magistério, quando possível deveria existir uma colaboração com pesquisadores da Universidade.

### **2.3.5 Contribuições dos achados para o nosso objeto de investigação**

A partir do estado da questão constatamos uma escassez de trabalhos no nosso País que relacionam as temáticas “PESQUISA NA FORMAÇÃO” e “EDUCAÇÃO FÍSICA”, visto que os 11 trabalhos selecionados representam menos que 3% dos 1.040 estudos no Brasil que trabalham com a temática da pesquisa na formação, mapeados por nós nos sites indicados e no tempo assinalado. Desta forma, uma das primeiras contribuições diante da limitada produção sobre a temática é a de que nosso estudo contribuirá para a reflexão no assunto e área de conhecimento, o que justifica sua realização e relevância desta investigação.

Observamos que apesar do Nordeste ter sido o detentor da grande maioria dos estudos, especificamente o estado do Ceará, não podemos inferir que isso é uma constante, pois este resultado conta com o acréscimo de nossa biblioteca pessoal, bem como um grupo de pesquisa que trabalha na UECE com uma linha voltada a esta temática, contribuindo para as produções nesse campo.

Mesmo assim, verificamos um grande crescimento desta temática em nossa região, visto que muitos estudos que avaliam o panorama da produção científica no País, como por exemplo, o de Barros (2000), demonstrou que a região Sul e Sudeste foram as responsáveis pela maioria das produções científicas em meados de 1990 e o de Sidone, Haddad e Mena (2016) que relata que mesmo com o aumento dos investimentos nas regiões cientificamente menos tradicionais, ainda fora observado diferenças entre as distribuições regionais quanto a produção, estando a região Sul e Sudeste ainda muito hegemônica.

Quanto aos objetivos identificados nas produções mapeados nosso estudo se aproxima da maioria, mas nos diferenciamos por nos concentrarmos em pesquisar os professores em diversas instâncias de formação de seus alunos na e para a pesquisa, ou seja, temos como objeto de investigação como os professores formam nas disciplinas, nos Grupos de Pesquisa (GP) e nas orientações. A temática gira em torno do mesmo objeto com focos de busca e análises em várias frentes. Fato que evidencia a contribuição de nossa investigação para o campo do conhecimento da educação e Educação Física com relação ao assunto.

Na metodologia dos estudos mapeados verificamos que a abordagem qualitativa foi unanimidade, sendo que nem todos os estudos descreveram sua natureza. Nossa pesquisa traz semelhança com 4 dos trabalhos que tiveram como método o estudo de caso e dentre as diversas maneiras de se coletar dados, a entrevista, escolhida pela maioria, foi o instrumento mais adequado para contemplar não somente nosso objetivo, como a grande maioria das pesquisas que se utilizam de abordagem qualitativa.

Em suma, foi possível inferir que todos os resultados apontaram uma preocupação com o processo de formação para a pesquisa do discente e/ou do professor universitário da Educação Física. Todos os estudos mapeados ratificaram a necessidade de se investir em práticas investigativas como um fundamento seguro para a formação do sujeito crítico reflexivo.

Entretanto, corroboramos com a preocupação de Ludke, Rodrigues e Portella (2012) que relatam que não podemos ser ingênuos em pensar que a simples percepção e o reconhecimento da importância da pesquisa para o trabalho e a formação do professor sejam suficiente para oferecer soluções ao problema relacionado a formação na e para pesquisa. Os autores citados constataram em seus estudos que existem muitas dificuldades para a prática de pesquisa por parte dos professores em suas escolas, assim como para a própria preparação desse professor como pesquisador, nos cursos de formação oferecidos pela universidade.

Preocupação similar traz nosso estudo, uma vez que trazemos como proposta não somente analisar as concepções que regem o pensamento do professor sobre a pesquisa, mas buscamos desvelar os elementos que permeiam este processo de formação de seus alunos na e para pesquisa.

Reconhecemos neste capítulo a importância da produção do EQ, pois além de ter-nos oportunizado conhecer o que está sendo investigado sobre as temáticas referentes ao nosso objeto, nos evidenciou a contribuição da nossa pesquisa para o campo do conhecimento sobre formação em pesquisa na área da Educação Física.

### **3 BASES HISTÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE PESQUISA E PROFESSOR REFLEXIVO: DEFININDO NOSSA ANCORA**

Neste capítulo, buscamos discutir a pesquisa e a sua importância para formação e para a prática do professor. A partir deste propósito, inicialmente, apresentamos os entendimentos de pesquisa provenientes do senso comum, bem como as concepções de autores como Beillerot e Demo. Compreensões que nos ajudam nesse trabalho a fundamentar a temática sobre pesquisa e que também atuam como esteio para compreender as concepções que os professores participantes do estudo possuem.

#### **3.1 PESQUISA: ALGUNS CONCEITOS E ABORDAGENS**

Existem diversas formas de compreender a pesquisa, estando elas ligadas, por consequência direta ou indireta, a distintas concepções e correntes de pensamento científico e a estudiosos que se debruçam sobre a temática.

Partindo do sentido etimológico, a palavra pesquisa vem do latim (*pesquiro*) e significa “procurar, buscar com cuidado, procurar por toda parte; informar-se; inquirir, perguntar, indagar bem, aprofundar na busca” (SOARES JÚNIOR, citado por SILVA, 2001, p.35).

Para Gatti (2002, p. 9) a “pesquisa é o ato pelo qual buscamos conhecimento sobre alguma coisa”. Desta forma, a partir deste entendimento ainda amplo podemos perceber de maneira geral que nós estaríamos sempre pesquisando em nossa vida, ou seja, toda vez que buscarmos alguma informação ou debruçarmos sobre a resolução de algo estaríamos praticando o ato de pesquisar.

Entretanto, a autora citada, acrescenta que podemos atribuir também a pesquisa um sentido mais estrito, sentido este que se propõe à criação de um corpo de conhecimento sobre um determinado tema, podendo ultrapassar ou confrontar nosso entendimento ou a compreensão da realidade que temos. Neste caso, esse ato de pesquisar tem características científicas, pois vai além dos fatos, desvenda processos, apresenta critérios e explica fenômenos segundo algum referencial. (GATTI, 2002).

A pesquisa científica nesse entendimento para Gatti (2007) objetiva elucidar e explicar a realidade, sendo necessário superar o senso comum, as aparências, questionar e duvidar de crenças e estruturas já estabelecidas.

Desta maneira, conforme a autora, a pesquisa faz parte tanto do nosso dia-a-dia quanto ela está presente também no desenvolvimento da ciência, no avanço tecnológico, no progresso intelectual de um indivíduo. Sem pesquisa, grandes invenções e descobertas não teriam acontecido, ou seja, ela faz parte das primícias de toda e qualquer ciência.

Especificamente, dentro do campo das ciências, a pesquisa é a atividade básica de indagação e construção da realidade. Gil (2008) define pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. De acordo com o referido autor, o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Corroborando com Gil (2008), Minayo (2009, p.16) afirma que:

[...] embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais.

Essa compreensão de Minayo é bem mais abrangente uma vez que para ela pesquisa não é somente uma coisa abstrata, teórica. Mas envolve também ação. E isso acontece uma vez que a pesquisa científica, ao produzir um conhecimento a partir da busca por respostas, evidencia soluções.

Podemos inferir, portanto, que existem diferentes concepções do que seja pesquisa, definições estas, que vão desde o senso comum até o âmbito acadêmico.

Outro importante teórico que discute essa dimensão da cientificidade e a questão da pesquisa relacionada às instituições universitárias e seus professores é Beillerot (2001, p.71). Para este autor, a utilização do termo “pesquisa” abrange um pressuposto repleto de sentidos, enganos e conviências, pois na esfera universitária “a pesquisa ou é científica ou não é pesquisa”.

Beillerot (2001) esclarece que a ideia de pesquisa é utilizada em diversos espaços de práticas sociais, visto que o ponto comum de seu uso é aquele vinculado

ao esforço de descobrir um objeto, um conhecimento ou informação. Sendo que, para este autor, a noção de pesquisa vai assumir uma conotação científica somente em 1930. Essa nova concepção vai trazer uma especificidade para este tipo de pesquisa.

A noção de pesquisa científica é recente: ele se impõe a partir da década de 1930 e mais ainda após a guerra: isso quer dizer, por um lado, que ela especifica uma pesquisa em meio as outras e, por outro, que as investigações anteriormente conduzidas, notadamente nas “faculdades” (facultes) não se denominava como tais. Parece que se falava de estudos ou de trabalhos. (BEILLEROT, 2001, p 72)

Quando discute pesquisa Beillerot (2001, p.73) faz uma clara diferença entre estar “em pesquisa” e “fazer pesquisa”. Ele designa que estar “em pesquisa” é quando a pessoa reflete sobre problemas e dificuldades que ela encontra ou sobre sentidos e significados que ela atribui na sua vida. Contudo, “fazer pesquisa” atribui outros procedimentos, impõe encontrar meios para alcançar os objetivos das questões.

Após uma vasta busca na literatura, o autor também identifica um mínimo de três critérios para que um procedimento seja considerado pesquisa, quais sejam: 1) que ele produza novos conhecimentos; 2) que ele seja uma produção rigorosa de encaminhamento; 3) que ele apresente uma comunicação de resultados.

No que diz respeito à primeira condição, Beillerot (2001) reconhece que um conhecimento é novo quando ele é devidamente reconhecido como tal pela comunidade mais habilitada para realizar tal julgamento.

A segunda condição refere-se ao caminho rigoroso que a pesquisa deve percorrer, suficientemente sistematizado para poder ser reproduzido. A terceira condição é aquela referente à comunicação dos resultados, posto que “Não haveria pesquisa caso não houvesse o objetivo de comunicar, de uma maneira ou de outra, os resultados daquilo que se encontrou. Aqui, visa-se, pela comunicação, a discussão crítica, a verificação e a acumulação” (BEILLEROT, 2001, p.75).

Beillerot (2001, p.76) vai encontrar ainda um consenso sobre a existência de uma pesquisa de outro nível, a saber: “pesquisa de segundo grau”. Este tipo de pesquisa para ele vai assumir três novos critérios, além dos três citados acima.

O quarto critério de uma pesquisa de segundo grau concerne à possibilidade da pesquisa inserir uma dimensão crítico-reflexiva sobre suas fontes,

modos de trabalho e seus métodos. O quinto critério refere-se à sistematização na coleta de dados e o sexto relaciona-se a presença de interpretações formuladas de acordo com teorias reconhecidas e atualizadas que possibilitem a construção de uma problemática tal como uma interpretação de dados (BEILLEROT, 2001).

Normalmente as “pesquisas de segundo grau” são classificadas de “universitárias” ou “superiores”. Contudo, essa associação pode trazer alguns equívocos, visto que o termo superior representa, simultaneamente, de segundo grau e de ensino superior. Isso incorreria a um juízo de valor que a pesquisa seria feita em lugares superiores. Referente à palavra universitária esta representa tanto às universidades quanto os espaços afins. Sendo que nas universidades são realizadas pesquisas de nível mínimo, da mesma forma que as pesquisas de segundo grau são realizadas em diversos lugares, não ficando restrito às universidades. Assim sendo, o uso desses dois termos associados à pesquisa de segundo grau traz certos equívocos, visto que tendem a considerar as pesquisas não de acordo com sua natureza, mas sim pela posição social daqueles que a praticam (BEILLEROT, 2001, p.77).

Além dessas incorreções, este autor nos adverte ainda que há um hábito em classificar, principalmente, as pesquisas de “segundo grau” como científicas trazendo às vezes como consequência a exclusão de pesquisas em outros campos do conhecimento científico (BEILLEROT, 2001).

Consoante a essa perspectiva, Santos (2001, p.23) alerta que

[...] a sacralização do modelo de pesquisa, nos moldes acadêmicos, assenta-se em um regime de verdades, criado pelas comunidades científicas, que tem poder para ditar as normas e os critérios para validar este tipo de atividade. Nesse contexto, a profanação deste modelo, pela articulação de grupos que começam a instituir novos caminhos e orientações para produção do conhecimento pedagógico, poderia ser vista como formas emergentes de luta contra determinadas forças hegemônicas e contra as hierarquias existentes no campo da produção do conhecimento.

É necessário esclarecer que a especificidade dos diferentes objetos e alvos da investigação não podem definir o nível do pesquisa, o pesquisador e o cientista (VEIGA, 2002). Desta forma, ratificamos que a cientificidade de uma pesquisa pode estar ligada a diversas áreas do conhecimento, inclusive as investigações das prática docente, seja ela no ambiente universitário ou no ambiente do ensino básico.

Neste sentido, a pesquisa no âmbito do trabalho do professor, não pode ser dissociada da atitude científica, um componente construtivo tanto da teoria como da prática ( VEIGA, 2002, p. 76)

Demo (1996) acrescenta que na escola o professor não necessariamente precisa ser um profissional da pesquisa, mas deve ser um profissional que educa seus alunos pela pesquisa. Entretanto, no ambiente universitário a pesquisa para o professor faz parte da profissão.

Visto que o conceito de pesquisa possui diversas conotações, ressaltamos que no nosso entendimento não intentamos desconsiderar a relevância do rigor e critérios da pesquisa, tampouco queremos apenas ampliar o conceito de pesquisa para contemplar a certas áreas do conhecimento. Pelo contrário, por mais que sabemos que é necessário uma flexibilização devido a diversidades de gêneros de pesquisa, corroboramos com Beillerot (2001) que é preciso um mínimo de critérios para evitar a banalização do termo pesquisa.

Acreditamos que é possível e necessário uma atitude científica nos ambientes de formação, reconhecemos assim, a importância da pesquisa na formação do profissional, pois durante o processo de construção do conhecimento por meio da pesquisa o sujeito adquire uma formação reflexiva.

Beillerot (2001, p.88) descreve que a pesquisa forma o profissional no “espírito crítico, na dúvida metódica, no comportamento social, assim como o cuidado de responder com elegância as situações encontradas”.

Para fins de esclarecimento, é imprescindível discernirmos a formação para pesquisa e pela pesquisa que Beillerot (2001) aborda. Segundo este, a formação para pesquisa é uma formação inicial que insere o aluno no universo da pesquisa, sendo que este processo não deve acontecer pontualmente.

Já a formação pela pesquisa é a construção do conhecimento do aluno por meio do ato de pesquisar produzindo capacidades inerentes ao pesquisador, tais como: postura questionadora, investigativa, crítica, rigorosa etc.

Dentro dessa perspectiva de formação pela pesquisa, nossa concepção se embasa em Demo (1996, p. 1) que se aprofunda no debate sobre educar pela pesquisa. Este enfatiza a relevância da pesquisa para educação e acrescenta que o que distingue a educação acadêmica de outras formas de educar é o fato de estar fundamentada no “processo de pesquisa e formulação própria”.

A intenção não é a de formar o pesquisador profissional, aquele que é dedicado a reconstrução do conhecimento através de métodos sistemático exclusivo em institutos de pesquisas ou ambientes especializados, mas de formar o pesquisador propedêutico que se sustenta na pesquisa como método de utilização permanente de investigação, de inovação e reconstrução do conhecimento (DEMO, 1996).

Ainda o autor, descreve que educar pela pesquisa tem como pressuposto inicial que o professor seja pesquisador, que tenha a pesquisa como prática cotidiana e como princípio científico e educativo. Diante disso, torna-se um imperativo fomentar o processo de pesquisa no discente, tornando a pesquisa uma parceira no trabalho e não um fim ou um objeto de ensino.

Demo (1996, p. 5) discute que educar pela pesquisa possui, no mínimo, quatro preceitos:

- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica,
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa,
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno,
- e a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana.

Para Demo (1996), existe uma redução da educação ao ensino, de forma que na pesquisa não se inclui a fase educativa. Para o autor, mesmo com o aumento da exigência da pesquisa, esta ainda é “coisa peregrina” até mesmo no docente. Além disso, no aluno pesquisar é visto como uma pretensão irreal e os motivos para justificar tal situação são as mais diversas, como: falta de preparação dos alunos desde a educação básica; falta de interesse e de tempo dos discentes; precariedade da instituição. Já o pesquisador não leva, muitas vezes, em consideração sua relevância educativa, porque se percebe somente como produtor de conhecimento.

À vista disso, concordamos com Demo (1996, p.66) quando afirma que

No processo de pesquisa está o genuíno contato pedagógico, transformado em ambiente de trabalho conjunto, implicando na mesma matriz a qualificação do e pelo conhecimento e sua humanização constante e radical. Aí se vence o mero treinamento e se incrementa a emergência do

sujeito capaz de crítica e projeto próprio. Forma-se a capacidade de inovar para reconstruir, eticamente.

A partir dessa compreensão, o impacto educativo da pesquisa não vem após o currículo tampouco fora das salas de aula. Contrariamente, a pesquisa deve ser o motivo basilar de ser da didática, refazendo a “ambiência educativa no próprio processo de reconstruir conhecimento”.

### 3.2 PROFESSOR PESQUISADOR E PROFESSOR REFLEXIVO: SUAS RELAÇÕES.

O conceito de “professor reflexivo” teve um ápice na década de 1990, sendo agraciado nesta época como a solução para a educação e para o movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Entretanto, não se pode confundir com adjetivo reflexão, e assim incorrer o risco de reduzir o verdadeiro conceito que está ligado ao movimento do professor reflexivo (PIMENTA, 2006)

Donald Schon foi o precursor desse conceito ao investigar atividades relacionadas ao currículo nos cursos de formação de escola profissionais, no qual através de sua observação da prática profissional ele questiona o currículo formativo e sua ordem engessada, tendo a linearidade de acontecer primeiro a ciência, depois a aplicação da prática e do estágio, que para ele, produzia uma forma descontextualizada da realidade. Visto que “os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas” ( Schon, 2000, p. 16). O autor supracitado postulou seu conceito a partir da valorização e da reflexão na experiência, propondo uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como construção de conhecimento, promovendo a reflexão, a investigação, a análise e a problematização.

Segundo Pimenta (2006) que no Brasil acompanha e discute os estudos de Schon, o conceito de professor reflexivo foi inspirado filosoficamente em Dewey (1959), que argumentava que a escola deveria ser um lugar do desenvolvimento do pensamento reflexivo, com aprendizagens que instigasse o ato crítico.

A partir dessa perspectiva, buscando Dewey (1959) podemos verificar que ele realizou sucessivas críticas à escola tradicional, visto esta não ter o devido empenho e preocupação em ensinar o estudante a pensar verdadeiramente.

Segundo Dewey (1959), as escolas não disponibilizavam situações experimentadas, que estimulassem os estudantes a pensar, da mesma forma como o fazem as situações extra-curriculares.

Então, as ideias de Schon e Dewey nos levaram a compreender que um ensino pautado em um repertório de experiências de situações semelhantes, rígidas e repetidas, não dariam conta das nuances e surpresas da prática, tornando todo o aprendizado descontextualizado.

Embasados na leitura de Schon (2000, p. 21) podemos perceber que ele revela que precisamos ensinar os alunos a tomar decisões em situações de incertezas, que eles precisam agir competentemente em situações “ em que não há respostas certas ou procedimentos padrões.”

Assim, acreditamos como propõe Pimenta (2006), uma de suas seguidoras com relação a reflexão e professor reflexivo no Brasil, que para essa realidade flexível é necessário uma prática reflexiva a partir de problematizações, investigações. Desta forma, a ação de pesquisar e reflexão se aproximam, pois compartilham de fundamentos que envolvem o pensar.

Segundo Santos (2001) as ideias de professor reflexivo de Schon se assemelham a compreensão do professor pesquisador, pois o profissional reflexivo trabalha rigorosamente procurando identificar problemas e implementar soluções, coletando e analisando dados, atividades estas inerentes a prática de pesquisador.

Segundo Gatti ( 2003, p.73 e 74) a expressão “ professor pesquisador” envolve dois termos , “ser professor” e “ser pesquisador” que repleto de significados que entrecruzam, mas nem sempre se sobrepõe. Assim, para a autora, buscar refletir sobre esses termos requer compreender o entendimento de que trata-se de dois polos, a pesquisa e à docência.

Ludke ( 2001, p.31) afirma que “nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira”. Pois, a ação de pesquisar produz um posicionamento reflexivo sendo que, tanto pesquisa quanto a reflexão envolvem um componente crítico. E nessa relação professor reflexivo e professor pesquisador ou somente professor e pesquisador, coexistem os posicionamentos de vários estudiosos sobre a temática.

Ressaltamos que entre as ideias de pesquisa e de reflexão existe distinção, mas ratificamos que quando o profissional pratica os fundamentos da epistemologia da prática, investigando e problematizando, ele está categoricamente

praticando os fundamentos da pesquisa, e neste caso, a reflexão e a pesquisa se identificam.

Desta forma, a ampliação da análise crítica das ideias de Schon promovem o diálogo extenso sobre a pesquisa em uma série de temas para a formação de professores, em que se pode empoderar-se de seu conceito de aplicação para a produção de uma educação reflexiva e crítica.

Outro autor que alerta para essa necessidade de se fazer um profissional reflexivo de sua prática é Demo (2015), quando apresenta em seus trabalhos uma discussão sobre a manutenção de práticas da racionalidade na profissionalidade da carreira docente, que insistem em separar professor de pesquisador. Para manter essa posição e entendimento Demo (1996), argumenta que o ensino é percebido tradicionalmente apenas como um processo curricular linear, onde os conteúdos são tratados como já estabilizados e universalmente válidos e o repasse destes ocorrem de forma cronometrada e linearizada. E assim não deve acontecer.

Nessa perspectiva recorreremos a Schön (2000) quando pontua que a formação profissional vai para além dos limites do treinamento ou da capacitação, tornando-se necessário valorizarmos pesquisa e prática nesse processo. Nisso a reflexão tem uma função primordial, visto que o professor não possui um depósito de conhecimentos teóricos e técnicos para solucionar os problemas que surgem no cotidiano profissional. Dessa forma, o profissional analisar estratégias que ele próprio produz em um contexto determinado, conferindo-lhe a condição de pesquisador de sua prática.

Em Schön (1992, 2000), a formação do profissional reflexivo e a pesquisa como ordenadora do exercício profissional são complementares e inerentes, uma vez que esse estudioso traz severas críticas à racionalidade técnica que leva em conta o bom profissional aquele que segue regras e procedimentos para o alcance de informações, aplicando estas para a solução de problemas visíveis e controláveis.

No terreno da prática profissional, a ciência aplicada e a técnica baseada na pesquisa ocupam um território criticamente importante ainda que limitado, que faz fronteira em muitos lados com o talento artístico. Há uma arte da sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação-todas necessárias para mediar o uso, na prática, da ciência aplicada e a técnica. (SCHÖN 2000, p. 22)

Nesse sentido, Schön (2000) advoga a construção de processos formativos baseados por uma racionalidade prática e reflexiva e condena instituições formadoras que se isentam de fomentar a formação pela pesquisa. Para Schön, em tais instituições não há abertura para a pesquisa na prática, tampouco para a reflexão sobre a prática, por meio da qual os profissionais podem construir novas visões sobre seu trabalho, assim como adquirir novas estratégias de ação.

## **4 EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA ATÉ A FORMAÇÃO CRÍTICA E SUA RELAÇÃO COM AS BASES DA FORMAÇÃO REFLEXIVA**

Discussões e debates acerca da relação entre pesquisa e formação de professores e da articulação entre pesquisa e ensino estão cada vez mais presentes nos espaços acadêmicos. Estudos na área e até a legislação referente à formação de docentes retratam a importância da pesquisa na formação e no trabalho do professor, de tal forma que tem sido mais frequente a presença de atividades de pesquisa científica acadêmica nos cursos de licenciatura, nos quais ocorre a formação profissional (FREIBERGER; BERBEL, 2012). Contudo, a Educação Física teve peculiaridades no seu percurso embasada, sobretudo, na racionalidade técnica<sup>13</sup> até se aproximar mais recentemente de uma postura e do diálogo crítico.

Desta forma, devido as suas características históricas e epistemológicas, consideramos relevante traçar as tradições de formação no contexto da Educação Física, evidenciando a trajetória da formação técnica até a formação crítica e sua relação com a emergente formação reflexiva. Visto que, a história evidencia um percurso de racionalidade técnica que vai gerando um discurso e um debate que encaminha sua trajetória para uma racionalidade comunicativa e dialógica. Mas, que também se encontra ainda muito a nível do discurso nesta área, seja nas escolas seja nas academia. E nessa compreensão e transformação encontramos o importante papel da pesquisa e da reflexão.

### **4.1 DA TRADIÇÃO TECNICISTA À FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA CAMINHO LONGO E EM ANDAMENTO**

Durante o percurso histórico a Educação Física passou por propositivas e proposta educacionais influenciadas, principalmente, pelos contextos sociais da sociedade que estava vigente. Desta forma, intentamos traçar sua trajetória na expectativa apontarmos as tendências e abordagens fruto de cada contexto.

Para tratarmos dessas tendências e das abordagens adotamos como marco teórico os autores: Ghiraldelli Junior (1998), Castellani Filho (1988), Ferreira (2009), Betti (1991), Darido e Neto (2011). Partimos das discussões e elaborações

---

<sup>13</sup> Racionalidade técnica, é o movimento que considera e valoriza as aplicações técnicas específicas e suas repetições.

destes autores por consideramos que são referência e possuem reconhecido domínio na temática aqui proposta.

Ghiraldelli Júnior (1998) delimitou a Educação Física brasileira até a atualidade em cinco tendências: Higienista (até 1930); Militarista (de 1930 a 1945); Pedagogicista (1945 a 1964) e Competitivista (pós-1964) e, por fim, Educação Física Popular. Ressaltamos que, estas tendências evidenciam as dominâncias de cada período histórico, não sendo, dessa forma, excludentes nem tampouco únicas.

Iniciamos nossos esclarecimentos sobre as tendências e suas influencias pela tendência higienista, mas antes torna-se imprescindível compreender a influência que as instituições militares tiveram para a Educação Física. Haja vista que o militarismo sofreu forte influência do positivismo e isso reverberou diretamente na Educação Física que bebeu dessa fonte. A filosofia positivista, dentro da perspectiva de ordem social e desenvolvimentista, fez com que a Educação Física brasileira, desde o século XIX, fosse marcada como importante elemento na construção de indivíduos saudáveis e fortes adequados aos interesse desenvolvimento do país e para sociabilidade capitalista (CASTELLANI FILHO, 1988).

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares – contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamou para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da *ordem social*, quesito básico à obtenção do almejado *Progresso* a Educação Física, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país, que saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda metade daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida (CASTELLANI FILHO, 1988, p.38).

Entretanto, essa associação ao adestramento do físico e à saúde corporal também tem como figura influente a figura dos médicos que mediante os princípios da medicina social de perspectiva higienista se colocaram na tarefa de ditar a sociedade os padrões de conduta física, moral e intelectual. Desta forma, os higienistas se utilizaram da Educação Física, como elemento educacional, atribuindo seus princípios que objetivavam a construção do corpo sadio, limpo e saudável. Princípios estes, que os militares também se ancoraram.

Dentro desse panorama, a defesa da introdução das atividades físicas nas escolas foi influenciada exatamente por essa perspectiva higienista de cunho

eugênico. Ademais, a perspectiva higienista na Educação Física encerra-se por volta de 1930. Haja vista o contexto nacional e internacional de tensões, o clima de conflitos decorrentes da primeira guerra mundial e da iminência da segunda guerra mundial, que ocasionaram a Educação Física a adentrar uma nova fase: a tendência militarista.

Com a implementação do Estado Novo em 1930 no Brasil, os professores de Educação Física passam a aderir à chamada “militarização do corpo”, influenciada por esse período entre guerras e pelo possível envolvimento do país nesses conflitos. Diante disso, tornava-se necessário garantir a defesa da pátria, por meio do cuidado e de uma política esportiva que contribuísse para a “melhoria da capacidade física do homem brasileiro” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.86).

O autor ressalta que além da militarização do corpo, buscou-se a militarização espiritual, por meio do qual se almejava atributos tais como: obediência, código de conduta, perseverança, intrepidez, solidariedade, entre outros. Para além das preocupações bélicas, esse adestramento físico e moral também serviam aos interesses do desenvolvimento econômico brasileiro e dos deveres da população para com a economia.

A partir de 1942, a Educação Física se tornou obrigatória no ensino industrial e posteriormente passa a ser obrigatória nos cursos comerciais, tal iniciativa tinha por objetivo controlar o trabalhador tanto no seu tempo de trabalho quanto no tempo de não-trabalho, que era entendido como o tempo de recuperação da força de trabalho, como também o seu tempo livre.

O propósito de tal ação, vincula-se à intenção de orientar a ocupação do tempo de não-trabalho do trabalhador, no sentido de relacioná-lo, ainda que indiretamente, ao aumento de sua produtividade [...] Pretendia-se mesmo, de forma articulada à preocupação com a produção, estabelecer um processo de educação da classe trabalhadora, pautada nos valores burgueses dominantes, de forma a descaracterizá-la enquanto classe social (CASTELHANI FILHO, 1988, p. 95).

Ressaltamos que as concepções higienista e militarista tinha a Educação Física “como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que a desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre Educação Física e instrução física militar” (DARIDO; NETO, 2011, pag.03).

Todavia, a partir da valorização da medicina sobreveio a valorização da atividade física como elemento produtor de saúde, paralelamente, na pedagogia, ocorreu a ampliação da visão do homem a partir da ciência naturais, surgindo desta forma a compreensão de que fosse necessário a fundamentação das práticas corporais para que elas fossem introduzidas nos currículos escolares. Nesta época, a EF estava marcada por pressupostos científicos e filosóficos da instituição médica e militar (BRACH, 1999).

Com o fim da segunda guerra mundial, a derrota do fascismo e do nazismo e a consolidação e fortalecimento da nação norte-americana, a Educação Física vai sofrer forte influência do liberalismo americano, dando início a uma nova tendência na Educação Física: a pedagogicista.

Esta tendência colocou em pauta a necessidade de problematizar a Educação Física não apenas como uma prática favorável à promoção de saúde ou ao disciplinamento da juventude, mas também de se perceber a Educação Física como uma prática, acima de tudo, educativa.

A Educação Física Pedagogicista trouxe influências da Pedagogia Nova e da Fenomenologia, que apesar de embasar o pensamento liberal burguês, foi o primeiro movimento na área que buscou a valorização do caráter educacional da Educação Física (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998).

Considera-se, portanto, que a Educação Física pedagogicista ancorou-se na educação liberal, firmada em uma formação de cidadão com valores condicente com aquela sociedade. Sendo assim, mesmo trazendo, a priori, uma nova concepção de Educação Física, esta tendência, apesar de sua contribuição, não fugiu da reprodução dos princípios conservadores.

Na década de 1960 o Brasil vivencia um processo de ditadura militar que vai repercutir diretamente na Educação Física que será permeada por uma nova tendência, a competitivista<sup>14</sup>. Tal tendência faz um retorno à valorização do biologicismo, representando uma quebra aos avanços que vinham sido obtidos referente à dimensão educativa e pedagógica da Educação Física (FERREIRA, 2009).

Ressaltamos que, a fundamentação teórica da EF era produzida por intelectuais de outras ciências, haja vista que a EF não tinha ainda seu campo

---

<sup>14</sup> Essa tendência também é conhecida como esportivista, mecanicista ou tecnicista.

acadêmico. Foi a partir da década de 1960, que emergiu entre os profissionais da própria EF um discurso com concepções pedagógicas, pautadas em uma teorização científica.

Segundo Brach ( 1999, p. 19) foi nesse período que,

levantou-se a questão se EF era uma ciência ou uma disciplina acadêmica ou científica. Questão levantada muito em função de uma pressão externa para que a EF se legitimasse no campo científico, que tem nas universidades seu locus privilegiado.

Diante da insatisfação de vários segmentos da sociedade com o regime militar e as duras perseguições e censuras que os militares aplicavam aos que se opusessem ao governo, o esporte se torna um importante instrumento de cooptação da sociedade, buscando por meio deste afastar a sociedade dos conflitos e discussões políticas (FERREIRA, 2009).

No que diz respeito ao Esporte, sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros, foi imensamente explorada (CASTELLANI FILHO, 1988, p.115).

Nesse sentido, o governo militar investe fortemente nas práticas esportivas no âmbito educacional, utilizando-se para tal da Educação Física. Assim, esta categoria passa a ser regida pelos esportes (FERREIRA, 2009). O influxo do esporte na Educação Física foi de tal amplitude que podemos considerar até que ela se tornou submissa ao esporte, sendo as demais práticas corporais preteridas na Educação Física.

Desta forma, ocorre uma exclusão em prol da seleção dos mais aptos e habilidosos, tendência que assumia a centralidade da educação física escolar. Nesse sentido, as aulas na esfera escolar tornam-se uma extensão da instituição esportiva que visa o rendimento atlético. Até mesmo a relação entre professor e aluno que foi fortalecida na tendência anterior, nesse período vai se direcionar para a relação técnico e atleta. De forma que a fisiologia e o treinamento esportivo alcançam elevado grau de desenvolvimento (DARIDO; NETO, 2011; FERREIRA, 2009).

A tendência competitivista se manteve, aproximadamente, até 1985. Contudo, a ideologia do esporte e a construção do corpo dócil e eficiente perduram

na atuação de alguns profissionais e talvez esta seja a tendência que mais se enraizou na Educação Física Escolar.

A partir da década de 1980 a insatisfação da sociedade e a força dos movimentos democráticos contra a ditadura aumentam e esse regime passa a dar seus últimos suspiros. Com a redemocratização do país, a Educação Física adentra na era da tendência popular.

O final da década de 80 é marcada pela implementação da Constituição Brasileira em 1988. Esta constituinte vai representar uma conquista, em termos legais, dos direitos sociais e de políticas públicas. No que diz respeito à saúde, esta se torna dever do Estado e direito de todo cidadão. Embasado pela reforma sanitária o processo saúde-doença é ampliado, sendo que neste conceito ampliado a saúde passa a ser vista como fenômeno que perpassa também dimensões tais como: social, econômico e cultural.

Concernente a Educação Física, embasada na tendência Popular, esta vai ser marcada também pelo processo de redemocratização, pela força política dos movimentos sociais e pelos desejos da classe operária de ultrapassar a condição de subalternidade na sociedade.

À vista disso, categorias como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida se robustecem nos meios de discussão da Educação Física. Dentro dessa perspectiva, o aluno passar a ser visto como sujeito ativo, participante do processo, tendo espaço para criticar e opinar. Ressaltamos que isso ocorre depois de decorridos longos anos desde a tendência Pedagogicista que também apresentava essa percepção acerca do aluno. (FERREIRA, 2009).

Segundo nos aponta Ferreira (2009), a saúde como temática da Educação Física, nesse momento histórico vai abranger copiosos assuntos tais como as doenças sexualmente transmissíveis, o sedentarismo, os primeiros socorros e o enfrentamento às drogas.

Assim como a saúde passa, nesse contexto histórico, pelo processo de reforma sanitária e construção do conceito ampliado de saúde, a Educação Física também vai vivenciar um processo de crítica à valorização extrema da dimensão biologista, de forma que esta passa a declinar na categoria. A partir de então a Educação Física inicia “uma nova leitura do seu papel como produtora de saúde”.

Nesse panorama de quebra de paradigmas, a Educação Física entra numa crise epistemológica, como nos esclarece Ferreira e Sampaio (2013):

O que fazer? Não se respira mais os ares do Higienismo e sua assepsia corporal; não se pretende mais produzir futuros soldados, como preconizava o a tendência Militarista; não há a necessidade de produzir atletas, pois a escola não possui esta função, como queria a tendência Esportivista. Qual a ciência da Educação Física? A que se destina? Qual o verdadeiro papel da saúde na Educação Física? Desta crise, aflorada pela necessidade de sobrevivência, surgem as abordagens da Educação Física.

Isto posto, identificamos que essa crise foi necessária para um processo de crítica e ressignificação dos pressupostos da Educação Física e que a partir desse movimento emergem as abordagens pedagógicas da Educação Física, a saber: Psicomotora, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO; NETO, 2011).

A Psicomotricidade é uma abordagem da Educação Física que surge a partir da década de 1970 e vai propor princípios que ultrapassam os limites da dimensão biológica e de rendimento corporal, passando a agregar o conhecimento de viés psicológico. A psicomotricidade foi lançada inicialmente nos programas de escolas especiais para alunos com deficiências físicas e mentais (DARIDO; NETO, 2011).

Esta corrente se preocupa com o desenvolvimento integral do aluno, com o processo de aprender, fomentando assim o desenvolvimento das dimensões afetivas, cognitivas e psicomotores.

O maior propagador desta abordagem foi Jean Le Bouch que apregoava a educação psicomotora por meio de movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, contribuindo para a construção da imagem do corpo (DARIDO; NETO, 2011). A Psicomotricidade almeja o desenvolvimento de aspectos “como a noção de corpo, tonicidade, equilíbrio, estrutura espaço-temporal, lateralidade, coordenação motora global e coordenação fina” (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Como nos aponta Darido e Neto (2011, p. 8):

A perspectiva renovadora da psicomotricidade está na proposição de um modelo pedagógico fundamentado na interdependência do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos indivíduos, bem como na tentativa de justificá-la como um componente curricular imprescindível à formação de estruturas de base para as tarefas educacionais da escola.

Assim, ancorado nessa abordagem o professor assume responsabilidades pedagógicas e escolares, buscando desvincular sua prática na escola dos fundamentos da instituição esportiva, privilegiando o processo de aprendizagem.

Quanto à abordagem desenvolvimentista, esta foi direcionada primeiramente as crianças de 4 a 14 anos, procurando um fundamento para a Educação Física escolar a partir dos processos de desenvolvimento e aprendizagem (DARIDO; NETO, 2011).

Esta abordagem vai focar suas atenções para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, entre elas as habilidades locomotoras, de manipulação e de estabilização (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Para o desenvolvimentismo a Educação Física deveria se empenhar no crescimento e desenvolvimento motor, visto que de acordo com esta abordagem “o movimento é o principal meio e fim da Educação Física”. Assim sendo, o professor de Educação Física não tem como objetivos centrais, o desenvolvimento de habilidades que ajudem na alfabetização e no pensamento, apesar de que isso pode acontecer, mas apenas como consequência da prática motora (DARIDO; NETO, 2011, p.9).

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido, oferecendo experiências de movimento adequadas às faixas etárias. Foi proposta uma taxionomia para o desenvolvimento motor: o estabelecimento de uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos durante seu ciclo de vida, desde a fase dos movimentos dos seres humanos durante seu ciclo de vida, desde a fase dos movimentos fetais, espontâneos e reflexos, rudimentares e fundamentais, até a combinação de movimentos fundamentais e culturalmente determinados (DARIDO; NETO, 2011, p.9).

Deste modo, os professores devem se atentar e observar seus alunos afim de identificar em qual fase ele se encontra para que possam assim identificar possíveis erros no desenvolvimento e atuar para que estes erros possam ser superados. Verificamos então que nessa abordagem se busca, essencialmente, a construção e desenvolvimento de habilidades. Sendo que aí está posto os limites desta abordagem, que ao dar demasiado valor ao desenvolvimento motor, pouco considera as influências sociais, culturais e econômicas (DARIDO; NETO, 2011).

No tocante à abordagem construtivista, o seu grande difusor é Piaget. Esta abordagem recebeu influências da psicomotricidade, referente à valorização das esferas afetivas, psicológicas, e cognitivas na construção do movimento humano. Sendo assim, o desenvolvimento do conhecimento ocorre por meio da interação entre sujeito e mundo.

Na Educação Física escolar, considera-se o precursor desta abordagem foi Freire que publicou em 1991 o livro *Educação de Corpo Inteiro*, obra base da perspectiva construtivista. Freire considera que a criança é uma especialista em jogo, brincadeiras e brinquedos e que ela já possui um conhecimento prévio que deve ser considerado. Ademais, esta corrente parte do pressuposto que os erros fazem parte do movimento de aprendizagem (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

A abordagem crítica, também conhecida como progressiva propõem que o professor de Educação Física tenha uma visão de realidade mais política. Essa abordagem se opõe ao tecnicismo da Educação Física escolar e se ancora na vertente marxista. Os defensores dessa abordagem acreditam que os alunos devem ultrapassar a visão imediatista e alienada da realidade e defendem uma postura de superação das desigualdades sociais, econômicas e políticas.

A abordagem crítica ramifica-se em crítico-superadora e crítico-emancipatória. A primeira vertente tem como obra emblemática o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, escrito por um grupo de autores (1992), que incitam o debate sobre relações de poder, interesse, esforço e contestação. Na abordagem crítico-superadora a disciplina é considerada uma forma de conhecimento que ocupa-se da cultura corporal (DARIDO; NETO, 2011).

A abordagem crítico-emancipatória acompanha os fundamentos da Escola de Frankfurt e procura um ensino, por meio da Educação Física, que se liberte de falsas ilusões, interesses, desejos que são construídos pela mídia com interesses capitalistas (DARIDO; NETO, 2011).

Temos ainda a abordagem saúde renovada que surge a partir da década de 1990, retomando e ampliando os conceitos da tendência higienista, conferindo-lhe um caráter renovado. Esta abordagem incorpora pressupostos positivos do higienismo e descarta as soluções negativas, como o eugenismo, atendo-se a um enfoque mais sociocultural que biológico (DARIDO; NETO, 2011).

Por fim, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais que foi construído por um grupo de pesquisadores de diversas áreas de conhecimento. Para Darido e

Neto (2011), três elementos abordados nos PCNs-Educação Física possuem extrema relevância, são eles: princípio da inclusão; as dimensões de conteúdo atitudinais, conceituais e procedimentais; e, os temas transversais. A temática da saúde ainda é trabalhada de forma incipiente pelos professores de Educação Física, de forma que os PCNs se propõem a alterar esta situação.

Os PCNs-Saúde tentam se embasar num conceito de saúde que ultrapasse o paradigma biológico e informativo. Neste documento são considerados as diversas perspectivas que compõe o panorama da saúde, abrangendo as dimensões sociais, econômicas, culturais, afetivos e psicológicos. O texto introdutório dos PCNs-Saúde reflete sobre o desafio de educar para a saúde, no tocante a hábitos e atitudes de vida (FERREIRA; SAMPAIO, 2013).

Desta forma, percebe-se que, a EF tem passado por inúmeras influências e modificações aos longos dos anos, percurso que percorreu desde a racionalidade técnica até as teorias críticas da educação. Sua epistemologia tem sido discutidas até os dias atuais, Brach (1999) relata que ainda se questiona: a EF é uma disciplina acadêmica ou uma ciência? Qual a epistemologia predominante da EF? Quais suas especificidades ou peculiaridades da questão epistemológica?

Em suma, como visto acima, a Educação Física passou por diversas mudanças que impactaram em suas concepções pedagógicas e em sua formação, conseqüentemente teve seus currículos contextualizados com as ideias vigente a época. Entretanto, mesmo mediante a pluralidade de conhecimento, a efemeridade e incertezas que a realidade contextual atual se apresenta, todas essas tendências ainda influenciam na formação e na prática profissional da Educação Física.

#### 4.2 PESQUISA E REFLEXIVIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS DE FORMAÇÃO

Propomo-nos anteriormente a tratar sobre a trajetória que a Educação Física assumiu ao longo da sua história, por acreditarmos que estas reverberaram diretamente em seus componentes curriculares e nas concepções de epistemologia que a área assumiu dentro de cada contexto, conseqüentemente influenciando o currículo e a formação dos seus professores.

Uma vez discutida a trajetória histórica da Educação Física, este tópico busca identificar dois diferentes modelos curriculares de currículo de formação que

ainda estão em vigor nas instituições brasileiras e são o fruto deste processo histórico, e no final tentaremos correlacionar com uma possível contribuição do modelo curricular prático-reflexivo para a EF.

Ressaltamos que, no final da década de 1960, inserido no processo de expansão dos cursos superiores de Educação Física e da sua tendência esportivista, vai surgir neste curso o modelo curricular tradicional-esportivo que traz uma focalização das disciplinas práticas. Ressaltamos que o conceito de prática neste currículo está vinculado à execução de capacidades e habilidades técnicas e físicas, como nos alerta Rangel-Betti e Betti (1996 p.10).

O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas "práticas", onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. **Teoria** é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), **prática** é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia, etc.

Ainda hoje é possível perceber sua presença em muitos cursos de Educação Física resquício do modelo tradicional-esportivo, principalmente nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Esse modelo traz como característica a separação entre teoria e prática, no qual a teoria é instrumentalizadora antes da prática. Ressaltamos que esse modelo tradicional que ainda influencia nos dias atuais não é privilégio somente da EF.

Essa sistematização cuja teoria é enfatizada inicialmente, antes da prática é resquício de uma didática tradicional prescritiva e instrumental, no qual aplica-se uma teoria prévia à prática, sem que ocorra a articulação entre métodos de ensino e métodos da ciência ensinada (LIBANEO, 2010).

Na década de 80 surge no Brasil o modelo curricular técnico-científico que vai se consolidar mais precisamente na década de 90. Este currículo, decorrente das transformações conceituais e de abordagens que a Educação Física assumiu neste período (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

O currículo técnico-científico, diferentemente do currículo anterior, valoriza as disciplinas teóricas e fomenta o contato da Educação Física com as Ciências Humanas e Filosofia. Neste currículo o conceito de prática vai assumir uma conotação diferente do currículo tradicional-esportivo, a saber:

O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". Um exemplo são as "seqüências pedagógicas". Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a seqüência, e não a aplicá-la, porque a aplicação – dizem os defensores deste modelo - é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a **aplicação** dos conhecimentos teóricos, na seguinte seqüência: **ciência básica** ⇒ **ciência aplicada** ⇒ **tecnologia** (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p.10).

Diante desse cenário acontece uma valorização da prática de ensino como disciplina. Dentro do modelo curricular técnico-científico houve um aumento significativo, tanto do número quanto da carga horária das disciplinas de fundamentação filosófica e científica. Isso decorre do fato de que este currículo tinha a concepção de que a Educação Física era uma área de conhecimento/ciência, sendo assim responsável pela produção do conhecimento.

Brach (1999) relata que é exatamente a saída da EF marcada por pressupostos científicos e filosóficos da instituição médica e militar, em que inicia-se a ter teóricos construtores do conhecimento na área, despertando um novo paradigma que questionava se EF poderia ser ciência ou uma disciplina científica.

Diante dessa concepção e do aumento de novos espaços de trabalho para Educação Física, que não se restringia mais as escolas, surgiu a implantação do bacharelado em Educação Física. Os currículos de Licenciatura em Educação Física, estimulados pela utilitarismo do mercado incorporam diversos conteúdos (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

O currículo técnico-científico foi responsável por mudanças extremamente relevantes para a Educação Física no Brasil, pois promoveu a inserção de novos conhecimentos científicos e filosóficos além de enfraquecer as concepções conservadoras vinculadas a outras tendências.

O modelo curricular técnico-científico ainda permanece nos cursos de Educação Física das IES públicas e em algumas instituições particulares. Entretanto, ele aparece associado, em sua grande maioria, ao modelo curricular tradicional-esportivo (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Apesar das suas imensas contribuições, o currículo técnico-científico recebe algumas críticas que revelam as limitações deste modelo curricular. Lawson (1990,1993) citado por Rangel-Betti e Betti (1996 p.11) é um dos autores que traz algumas críticas a este currículo:

1) Não há comprovação de que o conhecimento científico é de fato utilizado pelos profissionais em sua prática. [...] 2) Não há garantia de que o conhecimento produzido nestas sub-áreas de pesquisa seja generalizável para os vários cenários onde ocorre a prática profissional, pois o contexto da prática é **incerto, complexo e variável**. [...] 3) Profissionais não pensam, agem e falam como pesquisadores; profissionais e pesquisadores trabalham em diversas comunidades epistêmicas; pensam e agem de maneira diferente porque tiveram diferentes experiências de socialização, além de serem diferenciadas as exigências das suas carreiras profissionais e as demandas no seu trabalho. Em outras palavras, a clientela e as instituições exigem condutas diferentes [...] 4) A maneira de organizar os currículos neste modelo de orientação técnico-científica dificulta a integração e aplicação do conhecimento científico, na medida em que isola as disciplinas a partir de sua filiação subdisciplinar à disciplina acadêmica. A integração é problema do aluno - e acrescentamos - da Prática de Ensino

Dessa forma, este currículo não considera a realidade dos campos e práticas de trabalho nos seus aspectos comportamentais, políticos e culturais. Diante dessa diversidade dos campos e práticas, os profissionais constroem um conhecimento que consideram útil e que Lawson intitula de “conhecimento de trabalho ou conhecimento operacional”. É uma forma de conhecimento que resulta da aprendizagem conjunta dos profissionais. Para o autor, este conhecimento que deve ser apropriado pelos currículos, pois ele é capaz de dar conta dessa necessidade de mudança dos currículos em Educação Física, Lawson vai se embasar na corrente denominada de “Ensino Reflexivo”

Facilmente podemos perceber que Lawson se ancora em entendimentos da prática reflexiva desenvolvida por Schon, pois segundo o autor a realidade é repleta de incertezas e não existe método de ensino ou estratégia suficiente que possa prever a imprevisibilidade e peculiaridade dos contextos.

As ideias de Schon( 2000), inspiradas em Dewey trazem a compreensão de que um ensino pautado em um repertório de experiências de situações semelhantes, rígidas e repetidas, não dariam conta das nuances e surpresas da prática, tornando todo o aprendizado descontextualizado.

Schon (2000, p. 21) revela que precisamos ensinar os alunos a tomar decisões em situações de incertezas, que eles precisam agir competentemente em situações “ em que não há respostas certas ou procedimentos padrões.”

Este movimento surge a partir da crise educacional e da necessidade de reforma do ensino. Assim, estudiosos de diferentes países passam a buscar um novo modelo de formação. As ideias dos autores vão diferir em alguns aspectos,

mas o ponto comum entre todos eles é que a formação deve ser embasada na prática de reflexão.

Esta proposta, surgida através de Schon, *a priori* não tinha a intenção de refletir sobre a docência, mas findou por inspirar. Surgiu a necessidade, não somente na EF, de construção de pesquisas que analisem “como o professor ensina, como aprende a ensinar, o que diferencia o professor iniciante do professor experiente, como o aluno aprende, gerando, desta forma um conhecimento de base” (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p.13).

Desta forma, esse movimento influenciou o profissional de Educação Física a refletir o antes, durante e o depois da ação de ensinar. O professor de EF passou a ser construtor do seu conhecimento, rompendo as margens do tecnicismo e do reprodutivismo. Acreditamos que estes conceitos e processos intelectuais são aplicáveis também a outras áreas onde os profissionais de EF atuam.

No campo da investigação, a proposta inclui, entre outras necessidades, a elaboração de pesquisas sobre como o professor ensina, como aprende a ensinar, o que diferencia o professor iniciante do professor experiente, como o aluno aprende, gerando, desta forma um conhecimento de base. (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p.13).

Em síntese, podemos ratificar que o conceito de reflexão influenciou várias áreas, entra elas na EF, impactando, principalmente, segundo Rangel-Betti; Betti (1996) na ação do profissional de EF questionar sua prática e o seu ensino, fugindo do senso comum e do reprodutivismo, pois é desafiado a elaborar o conhecimento.

Nesse sentido, nossa pesquisa assume relevância ao se propor investigar exatamente como os professores ensinam os seus alunos e o que os leva a ensinarem dessa forma.

## 5 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo tratamos do percurso teórico-metodológico da investigação, buscando apresentar como foi desenvolvida nossa pesquisa, assim como esclarecer nossas opções de paradigma, método e de procedimentos metodológicos.

### 5.1 TIPO DE PESQUISA

Compreendemos ser primordial iniciarmos a discussão deste tópico tratando sobre o paradigma que nos ancoramos para a realização deste estudo. Dessa forma, acreditamos que este estudo se embasa no paradigma interpretativo. A principal característica deste paradigma consiste na interpretação do fenômeno analisado de acordo com a visão dos atores envolvidos em um contexto específico (MAIA *et al.*, 2011).

Nossa compreensão acerca do que é paradigma fundamenta-se em Kuhn (1962) citado por Nóbrega-Therrien, Farias e Sales (2010, p.55) que o define como um “conjunto de crenças e visões de mundo e de formas de trabalhar, reconhecidas pela comunidade científica”.

Compartilhamos do entendimento de Menezes (2017) de que a escolha de um paradigma auxilia o investigador a compreender melhor o fenômeno que busca estudar, assim como os questionamentos que precisa suscitar. Além disso, o paradigma coopera para a leitura da realidade pesquisada, visto que nela estão envolvidas questões de ordem metodológica, ontológica e epistemológica.

Dessa forma, ancorada pelo paradigma interpretativo, nossa pesquisa se direciona a processos interpretativos, tendo como objetivo analisar como os professores estão formando seus alunos na e para a pesquisa no curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará.

A partir do objetivo acima citado, identificamos nossa pesquisa como do tipo exploratória e descritiva, ancorada no entendimento de Gil (2010) de que a pesquisa de natureza exploratória e descritiva tem como fundamento basal a busca por uma maior familiaridade e aprofundamento quanto à compreensão da realidade estudada.

Nosso estudo se utilizou de uma abordagem predominantemente qualitativa, visto que esta abordagem ocupa significativa relevância entre as diversas possibilidades de se analisar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. Pois, a partir desta abordagem um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para isso, o investigador deve ir a campo buscando analisar o fenômeno a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes (GODOY, 1995).

Portanto, entender o fenômeno, no caso desta pesquisa seria conhecer como os professores da UFC estão formando seus alunos do curso de Educação Física na e para a pesquisa. A resposta a este conhecimento envolve um processo que sinaliza como os sujeitos investigados também traduzem suas concepções acerca da pesquisa, que formação possuem para ensinar pesquisa e finalmente, como o fazem junto aos seus alunos. Entendemos que a relevância que atribuem a essa atividade evidencia a importância com que escolhem e desenvolvem seus ensinamentos e que elementos são utilizados para a formação dos discentes deste curso de Educação Física.

Concordamos também com Menezes (2017), quando esta afirma que as investigações que se utilizam de abordagem qualitativa demandam cuidados para serem classificadas como tal. Isso decorre do fato de que a abordagem qualitativa tem sido escolhida com muita frequência por diversos pesquisadores de áreas distintas do conhecimento. Tal situação tem ocasionado, para a autora, falta de clareza, especialmente no campo educacional, sobre o que realmente se quer determinar quando se fala em pesquisa de abordagem qualitativa.

Dessa forma, a abordagem qualitativa sinaliza a possibilidade de um processo comunicativo, de diálogo com o aporte teórico-metodológico trabalhado neste estudo, assim como com os sujeitos pesquisados e os demais indivíduos que terão acesso aos resultados dessa pesquisa. Assim sendo, esta abordagem possibilita que o pesquisador se posicione criticamente diante do seu objeto de investigação. Mesmo direcionando nossa atenção para a realidade que estamos analisando, compreendemos que o objetivo de chegar aos resultados da investigação não nos afasta da necessidade de apreender a forma como os indivíduos compreendem as questões que estão sendo focalizadas, abrangendo um exercício reflexivo tanto nosso quanto dos sujeitos da pesquisa (MENEZES, 2017).

Assim sendo, ao definirmos nossa metodologia, intentamos realizar uma investigação com todo o rigor teórico-metodológico, utilizando-nos dos requisitos que a produção do conhecimento científico exige.

Diante do objetivo da investigação, da abordagem qualitativa e da definição do paradigma interpretativo para orientar nossa pesquisa, utilizaremos em nossa investigação o método de estudo de caso.

Ressaltamos que o estudo de caso na educação apresenta diversas conceituações e características, desta feita, a utilização deste método deve ser coerente com seu referencial.

Na nossa investigação adotamos como referencial as discussões trazidas por Yin (2001, p.32) que vai definir o estudo de caso como sendo “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para Yin (2001), o método de estudo de caso é utilizado, preferencialmente, em investigações que colocam questões do tipo “como” e “porquê” e objetivam conhecer em profundidade o caso. Assim, diante dos objetivos estabelecidos para este trabalho, entendemos que o método de estudo de caso é o mais adequado para esse tipo de investigação realizada uma vez que contempla coerentemente o nosso objetivo de pesquisa.

Ressaltamos ainda, que utilizamos o estudo de caso único (YIN, 2001), pois nosso estudo focalizou-se apenas em uma única instituição, professores de Educação Física da Universidade Federal do Ceará no qual buscamos compreender com profundidade um único curso, por meio do ensino para e na pesquisa.

## 5.2 CENÁRIO DA PESQUISA

Como cenário tivemos a Universidade Federal do Ceará (UFC). A escolha desta instituição como locus de investigação se justifica por ser Universidade, fato que traz a condição *sine qua non* de existência da pesquisa junto ao ensino e a extensão. Conseqüentemente, possui a dimensão da pesquisa em sua base, regida de acordo com as normas da Legislação Brasileira, sendo que ela além de ser uma das Universidades mais antigas de Fortaleza, o que nos leva a inferir que o tripé ensino, pesquisa e extensão está mais consolidado, é também a Universidade da

cidade que mais tem alunos matriculados em Educação Física, e ainda é a instituição que recebeu o melhor conceito do Enade no curso de Licenciatura em 2014 e do Bacharelado em 2016. Segue o quadro 7 com o perfil da Universidade escolhida.

**Quadro 7 - Perfil da Universidade Federal do Ceará**

<b>Perfil</b>	<b>Alunos</b>	<b>Prof.(s)</b>	<b>Grupo de Pesquisa</b>
A UFC teve o curso de Licenciatura em Educação Física criado em 1992, como Licenciatura Plena, após um processo de discussão e construção coletiva por todos os professores da área, particularmente pelos professores da Coordenadoria de Esportes e Lazer – CEFEL, com o apoio e orientação da Faculdade de Educação (FACED – unidade acadêmica da UFC, que acolheu o curso em sua sede até 2009). O curso é oferecido tanto na forma de licenciatura como de bacharelado e está localizado na Av. Mister Hull, s/n - Parque Esportivo - Bloco 320 - Campus do Pici, especificamente no Instituto de Educação Física e Esportes - IEFES . Possui uma matriz curricular de licenciatura em Educação Física de 200 créditos, contabilizando 3200 horas/aulas, com prazo mínimo para conclusão de 3 anos e 6 meses.	840	27	2 (Oficialmente cadastrados no Diretório - CNPq)

Fonte: adaptado de Monte (2017).

### 5.3 ETAPAS DA PESQUISA

Objetivando uma melhor organização definimos nossa pesquisa em duas etapas: documental e de campo. Para maiores detalhes construímos um quadro de congruência para melhor visualização de sua realização, ver quadro 8 a seguir:

**Quadro 8 - Congruência das etapas da metodologia**

<b>Etapa</b>	<b>Técnica de Coleta de Dados</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Sujeitos / Documento</b>
<b>Documental</b>	Análise documental	Caracterizar a presença da pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura e bacharelado em Educação Física na UFC;	Roteiro de análise documental.	Matriz Curricular, PPC, planos de ensino das disciplinas que ensinam pesquisa do Curso de Licenciatura e bacharelado em Educação Física da UFC.
<b>Campo</b>	Entrevista	- Compreender as concepções dos professores do curso sobre pesquisa; - Identificar as estratégias utilizadas pelos docentes que contribuem ou são compatíveis com a formação na e para pesquisa;	Roteiro de entrevista	- Docentes que ministram as disciplinas de pesquisa.  - Líderes de grupos de pesquisa.  -Orientadores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Na análise documental avaliamos o Projeto Pedagógico e as matrizes curriculares do curso de Educação Física da UFC, Licenciatura e Bacharelado, assim como também analisamos os planos de ensino das disciplinas relacionadas à pesquisa do referido curso. Buscamos assim, identificar e compreender a presença da pesquisa no curso de Educação Física.

Para Silva *et al.* (2011, p.58), “a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos produzidos pelo homem”.

Nesse sentido, buscamos analisar os documentos citados, de forma reflexiva e crítica, buscando estabelecer relações entre eles e o contexto onde foram produzidos. Assim como também, procuramos confrontar os dados obtidos por meio da pesquisa documental com os dados obtidos na pesquisa empírica.

## 5.4 ETAPA DE CAMPO: PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na etapa de campo, o universo da pesquisa foi composto pelos docentes de ambos os sexos, do Curso de Educação Física, que ministravam aulas na Licenciatura e no Bacharelado na Universidade pesquisada. Nesta instituição identificamos um total de 27 professores, sendo 21 professores efetivos e seis professores substitutos.

Para a seleção da nossa amostra os professores tinham que estar incluídos dentro de um ou mais blocos descritos a seguir:

- 1) BLOCO 1: Disciplinas relacionadas à pesquisa - fez parte deste grupo os professores que ministraram alguma disciplina relacionada à pesquisa durante o ano de 2017.
- 2) BLOCO 2: Grupo de pesquisa – composto pelos professores que são líderes de grupo de pesquisa.
- 3) BLOCO 3: Orientadores - professores que orientaram alunos para monografia ou trabalho de conclusão do curso no ano de 2017.

Logo a seguir descrevemos os critérios de inclusão para cada grupo.

### 5.4.1 Bloco 1: disciplinas relacionadas à pesquisa

O participante do estudo deveria ser ou ter sido professor em modalidade presencial ou de ensino a distância de alguma disciplina relacionada à pesquisa no ano de 2017.

O quadro 9 descreve as disciplinas de ensino da pesquisa que são ofertadas no curso da instituição:

**Quadro 9 – Disciplinas relacionadas à pesquisa dos cursos de Educação Física da UFC**

Sem.	Disciplina	Modalidade do Curso	C/H	Tipo do Componente	Nº de Prof.(s)
1º	Metodologia Científica	Licenciatura e Bacharelado	64h	Disciplina presencial	1 professor
6º	Medidas e Avaliação em EF e Esportes	Bacharelado	48h	Disciplina presencial	1 professor
6º	Trabalho de Conclusão de Curso I	Licenciatura e Bacharelado	32h	Atividade de orientação individual	Encontros com o Orientador.
7º	Trabalho de Conclusão de Curso II	Licenciatura e Bacharelado	32h	Atividade de orientação individual	Encontros com o Orientador.
* <sup>15</sup>	Pesquisa Qualitativa em Educação Física	Licenciatura e Bacharelado	32h	Disciplina optativa	1 Professor
*	Pesquisa Quantitativa em Educação Física	Licenciatura e Bacharelado	32h	Disciplina optativa	1 Professor
*	Pesquisa Científica em Educação Física	Licenciatura e Bacharelado	32h	Disciplina optativa	1 Professor
*	Estatística Aplicada à Educação Física	Licenciatura e Bacharelado	64h	Disciplina optativa	1 professor

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Nessa categoria três professores aceitaram participar da pesquisa, sendo um professor responsável pela única disciplina obrigatória do curso e outros dois professores que ministram ou que já ministraram alguma das disciplinas optativas nos dois semestres que ocorreram no ano de 2017.

#### 5.4.2 Bloco 2: grupo de pesquisa (GP)

a) Ser líder ou responsável por alguma linha de pesquisa dentro do grupo de pesquisa a qual está vinculado. Sendo que, o grupo deve estar oficialmente

<sup>15</sup> No Plano de Ensino da disciplina não é descrito o semestre em que ela é ministrada.

regulamentado junto ao Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq ou estar funcionando com autorização de acordo com o regimento interno da UFC.

b) Obrigatoriamente, o professor deve estar ligado ao grupo de pesquisa na mesma instituição a qual trabalha. Desta forma, ter sobre sua tutela alunos de graduação do curso de Educação Física da UFC.

O quadro 10, abaixo, demonstra o quantitativo de grupo de pesquisa:

**Quadro 10 – Grupos de pesquisa**

Nome do Grupo	Nº de Líder (es)	Situação
Biodinâmica do Movimento Humano	3 líderes.	Atualizado e Certificado na Capes
Saberes em ação (filiado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana - GEAD	3 líderes	Atualizado e Certificado na Capes
Promoção da Saúde de Crianças e Adolescentes.	1 líder.	Interno
Grupo de Pesquisa em atividade física e saúde	1 líder	Interno
Metabolismo, exercício e Nutrição	1 líder	Interno. Vinculado ao GP de Biodinâmica do Movimento Humano
Atividade física e envelhecimento	1 líder	Interno
Grupo psicossociais da atividade física e esporte- GEPSAFE	1 líder	Interno

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Do total de 13 professores que aceitaram participar da pesquisa, dez professores se enquadravam dentro do critério de inclusão, fazendo assim, parte do grupo de professores que são líderes de grupo de pesquisa ou responsáveis por linhas de pesquisa dos respectivos grupos.

#### **5.4.3 Bloco 3: orientadores**

O participante do estudo deveria ser professor que orienta alunos no Trabalho de Conclusão de Curso ou monografia. Fomos a coordenação da UFC

para constituirmos o quantitativo de professores que estavam orientando neste ano letivo de 2017. Ver quadro 11, abaixo:

**Quadro 11 – Professores orientadores**

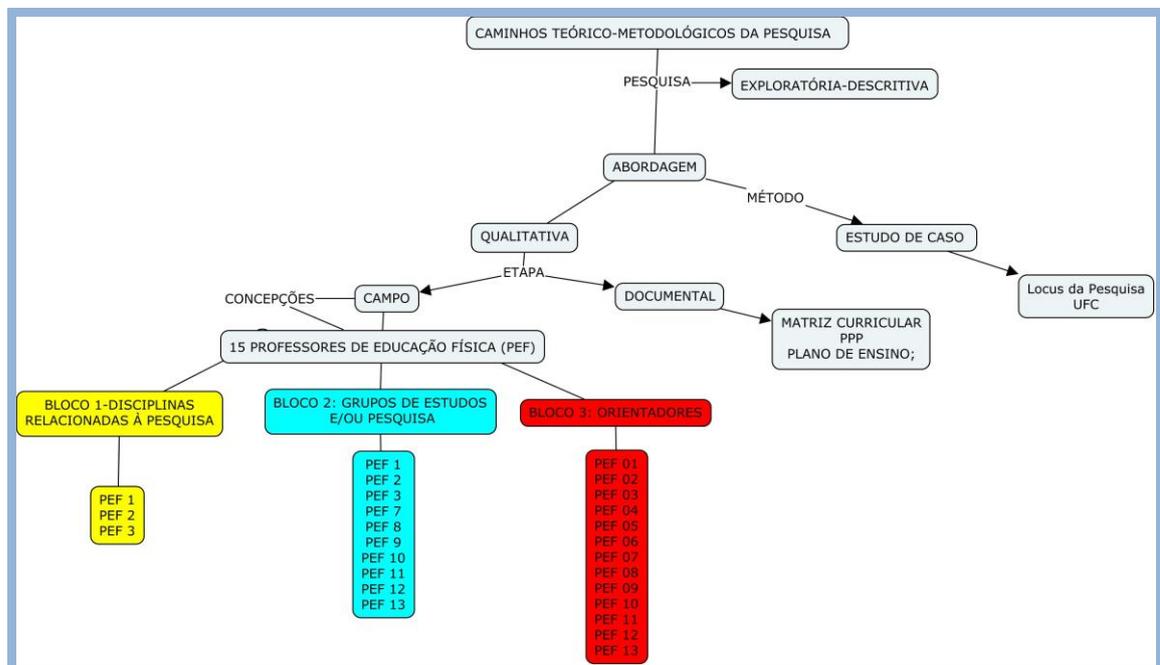
Instituição	Professores do colegiado	Professores que participaram da pesquisa	Professores que estão orientando no ano letivo de 2017
UFC	27	13	13

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Dos 13 professores que participaram da pesquisa todos estavam orientando alunos no ano de 2017.

Sendo assim, em suma, na figura 03 logo abaixo trazemos uma apreciação do percurso teórico–metodológico:

**Figura 3 - Interfaces do caminho teórico–metodológico**



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

## 5.5 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Na etapa de campo, a técnica de construção das informações foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C). Esta consiste numa conversa a dois, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações relevantes para o objeto de pesquisa. A escolha pela entrevista semiestruturada deve-se ao fato de que esse tipo de entrevista mescla perguntas fechadas e abertas, sendo assim possível que o entrevistado tenha a possibilidade de discorrer sobre o tema sem se ater à indagação elaborada (MINAYO, 2014). Outra razão pela qual escolhemos a entrevista é pelo fato de que esta técnica tem a possibilidade de apreender informações com maior profundidade ou esclarecer dados que não encontraremos na pesquisa documental.

Após a realização da análise documental e das entrevistas, todo o material coletado durante a pesquisa foi organizado e sistematizado por meio do software NVIVO 11, porém para a análise utilizamos a análise temática de Minayo (2014).

## 5.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

No que diz respeito às questões éticas, seguimos todo o processo de pesquisa de acordo com a resolução 466/16 do Conselho Nacional de Saúde. Os sujeitos participantes foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo, no qual assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B) para participar da pesquisa. A participação poderia ser revogada a qualquer momento, sem prejuízo ou constrangimento.

Solicitamos a anuência (Apêndice A) logo no primeiro contato com o Coordenador do curso, no qual explicamos a pesquisa, seus objetivos, metodologias e sujeitos participantes. Uma vez permitida à realização da pesquisa na instituição, foi realizado o contato com todos os 27 professores via e-mail, sendo que alguns pela falta da devolutiva a aproximação aconteceu pessoalmente ou por telefone. Ressaltamos que os dados como os e-mails ou os números telefônicos dos docentes foram fornecidos pela coordenação do curso e/ou pelos próprios docentes.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse capítulo apresentamos e analisamos os dados coletados em campo relacionados à nossa indagação maior nesta investigação: *como os professores formam seus alunos para a pesquisa?* Entretanto, antes de nos atermos as respostas obtidas nas entrevistas dos professores, sujeitos da pesquisa, acreditamos ser fundamental caracterizar e evidenciar a presença da pesquisa no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura e Bacharelado de Educação Física da UFC.

Consideramos necessário apresentar e de certa forma analisar, a priori, o currículo inserido no PPC do curso da UFC para que além de caracterizarmos a presença da pesquisa confrontarmos tais análises com as falas dos professores desta instituição participantes da pesquisa. Neste documento/PPC, analisamos o objetivo a que se propõe o curso, os conteúdos curriculares relacionados à pesquisa, disciplinas, as ementas, as cargas horárias e seus respectivos semestres.

Quanto aos objetivos traçados para o curso de Licenciatura e de Bacharelado, podemos perceber que ambos são semelhantes, trazendo como proposta a formação de um profissional crítico e reflexivo, como podemos perceber no quadro a seguir:

**Quadro 12 – Objetivos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFC**

continua

CURSO	OBJETIVO
<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO FÍSICA <i>LICENCIATURA</i></p>	<p>A constituição de um espaço de reflexão crítica e construção do campo do conhecimento da Educação Física numa perspectiva multidimensional, inter/transdisciplinar e interparadigmática, formando professores de Educação Física com formação crítica e reflexiva, capazes de socializar o acervo da cultura de movimento, de estimular a compreensão, valoração e assunção de um estilo de vida saudável e de qualidade por parte de crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência.</p>
<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO</p>	<p>Constituição de um espaço de reflexão crítica e construção do campo do conhecimento da Educação Física numa</p>

FÍSICA <i>BACHARELADO</i>	perspectiva multidimensional, inter/transdisciplinar e interparadigmática, formando profissionais na área de Bacharelado em Educação Física com formação complexa, crítica e reflexiva, capazes de socializar conhecimentos teóricos e práticos, estimulando a compreensão, valoração e assunção de um estilo de vida saudável e de qualidade por parte de crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência.
------------------------------	---

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UFC (2017).

Não há uma diferenciação, portanto, na concepção em formar um profissional para ensinar e para exercer a profissão, por exemplo, em academia ou demais espaços de atuação, pelo menos em nível de objetivos. Entendemos que se é essa a intenção a questão que levantamos inicialmente foi: onde encontramos, portanto, a diferença ou a especificidade da formação no bacharelato e na licenciatura?

Identificamos ainda que em ambos os PPC's, o aluno tem que cursar 200 créditos, totalizando 3.200 horas. Os currículos, tanto do curso de licenciatura quanto de bacharelado, são distribuídos em 2 grandes blocos, o primeiro é nomeado de Formação Básica, sendo constituído por estas áreas:

- 1) Conhecimento do ser humano e da sociedade;
- 2) Conhecimento científico e tecnológico;
- 3) Conhecimento do corpo humano e da saúde.

E o segundo bloco nomeado de Formação Específica, constituído das áreas:

- 1) Conhecimento didático-pedagógico;
- 2) Conhecimento da cultura específica da Educação Física.

Observamos primeiramente que os conteúdos relacionados a formar para ensinar se encontram aqui especificados nos dois cursos mais especificamente inseridos na formação específica deste futuro profissional. Essa inserção obrigatória nos dá a dimensão que os conteúdos didáticos pedagógicos devem ser ministrados a alunos das duas modalidades da EF, bacharelato e licenciatura, o que indica uma proposta interessante e importante de formação, mas que ainda não evidencia entre as duas modalidades (bacharelato e licenciatura) suas diferenças e especificidades.

Constatação que no mínimo fornece uma dúvida razoável para outras pesquisas a *posteriore*, sobre a temática.

Com relação às disciplinas relacionadas às pesquisas, estas se encontram incluídas no bloco de Formação Básica, fazem parte da área dois, a de Conhecimento Científico e Tecnológico como mostra o quadro 13 a seguir.

**Quadro 13 - Corpo de conhecimento científico e tecnológico da licenciatura e do bacharelado de Educação Física da UFC**

<b>Corpo de conhecimento científico e tecnológico – Licenciatura</b>							
<b>Componentes curriculares obrigatórios</b>	<b>Créditos</b>	<b>C/H total</b>	<b>C/H teórica</b>	<b>C/H prática</b>	<b>SP</b>	<b>Semestre</b>	<b>Tipo de Componente</b>
Metodologia Científica	4	64	64	0	0	1º	Disciplina
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I – Licenciatura	2	32	0	32	0	6º	Atividade
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II – Licenciatura	2	32	0	32	0	8º	Atividade
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>128</b>	<b>64</b>	<b>64</b>	<b>0</b>		
<b>Corpo de conhecimento científico e tecnológico – Bacharelado</b>							
<b>Componentes curriculares obrigatórios</b>	<b>Créditos</b>	<b>C/H total</b>	<b>C/H teórica</b>	<b>C/H prática</b>	<b>SP</b>	<b>Semestre</b>	<b>Tipo de Componente</b>
Metodologia Científica	4	64	64	0	0	1º	Disciplina
Medidas e Avaliação em Educação Física e Esportes	3	48	26	16	6	6º	Disciplina
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I Bacharelado	2	32	0	32	0	6º	Atividade
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II – Bacharelado	2	32	0	32	0	8º	Atividade
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>176</b>	<b>90</b>	<b>80</b>	<b>6</b>		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UFC.

Na Licenciatura, a área de Conhecimento Científico e Tecnológico compreende um total de oito créditos obrigatórios, totalizando 128 horas, que correspondendo a 4% do total de 200 créditos que tem o curso. No Bacharelado, esta área compreende um total de 11 créditos obrigatórios, totalizando 176 horas,

correspondendo a 5,5 % do total de 200 créditos que tem o curso. Analisando de forma ampla a organização curricular dos dois cursos percebemos que a área de Conhecimento Científico e Tecnológico é a que possui menor número de crédito em comparação com as outras áreas que compõem os dois campos referentes à Formação Básica e Específica.

É importante ressaltarmos que a Resolução CNE/CP n.2/2002 para as Licenciaturas e a Resolução CNE/CES n.7/2004 para o Bacharelado<sup>16</sup> estabelecem as dimensões do conhecimento como orientação para a organização dos currículos. Entretanto, elas não trazem uma indicação de percentual por área para essa distribuição, sendo essa organização percentual facultativa ao interesse e objetivos de cada curso<sup>17</sup>.

Estudo de Pizani e Barbosa-Rinaldi (2014) analisou os PPC's de 14 instituições (seis públicas e oito privadas) que ofereciam os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Estado do Paraná. A média percentual de distribuição da carga horária do componente de Conhecimento Científico e Tecnológico dos cursos de licenciatura em educação física foi de 209 horas, cerca 6,7% do total de 3102 horas e nos cursos de Bacharelado em Educação Física foi de 212 horas, 6% do total de 3378 horas.

Se compararmos com os outros componentes que compõe o currículo, o componente de Conhecimento Científico e Tecnológico é que apresenta menor carga horária de dedicação. Semelhantemente ao que encontramos no PPC da UFC, o componente de Conhecimento Científico e Tecnológico foi a dimensão de conteúdo de menor percentual em referência as outras dimensões, somente superando o componente didático pedagógico no caso do Bacharelado, porém na Licenciatura somente corresponde a 5 % do total de 3200 horas.

Esse cenário confirma que tradicionalmente o currículo de Bacharelado tem dedicado maior carga horária e, naturalmente, maior dedicação às disciplinas obrigatórias que ensinam a pesquisa.

Com relação ao entendimento de Sacristán (2000), de currículo e não de grade curricular, o currículo para ele deve além de atender aos aspectos legais ser

---

<sup>16</sup> Resolução CNE/CP n.2/2002 para as Licenciaturas e Resolução CNE/CES n.7/2004 para o Bacharelado.

<sup>17</sup> A única exceção de acordo com a Resolução CNE/CES n.4/2009 é que as disciplinas de estágio e as atividades complementares não devem exceder 20% da carga horária total do curso (3200 horas) e que elas junto com a prática como componente curricular, deverão assegurar a indissociabilidade entre teoria e prática.

comprometido com uma prática emancipatória e realista, sustentada pela reflexão enquanto práxis e objetivando que o processo circular seja direcionado a refletir e a atuar. Todavia, ratificamos que para se alcançar os objetivos propostos no PPC para uma formação emancipatória, crítica e reflexiva, ou seja, formar para uma práxis investigativa e transformadora, é necessário termos também um aumento de carga horária para as disciplinas curriculares direcionadas para o desenvolvimento da dimensão investigativa dos discentes, para que de fato os currículos assumam a relevância do componente científico, elemento indutor desse tipo de formação.

Ademais, destacamos a diferença de carga horária obrigatória entre os componentes curriculares para a pesquisa na Licenciatura e no Bacharelado. Como podemos perceber pelo quadro 13 descrito acima, o Bacharelado possui uma disciplina obrigatória a mais que a Licenciatura, resultando numa diferença de 48h/a.

Visto que, uma das consequências do processo de pesquisar é a produção do conhecimento, questionamos até que ponto a diferenciação de carga horária para pesquisa entre os cursos de bacharelado e licenciatura podem influenciar na produção do conhecimento científico? Pois, pesquisas em Educação Física tem demonstrado que existe uma maioria de estudos na área biológica que é tradicionalmente o foco de pesquisa dos bacharéis, em detrimento das áreas humanas. Por exemplo, podemos citar os estudos de Betti, Ferraz e Dantas (2011) que analisou 710 periódicos nacionais da área, totalizando 1.582 artigos, dentro da temporalidade de 2004 a 2008, no qual encontrou que 1.293 (82%) foram classificados como “não Educação Física Escolar” e 289 (18%) como “Educação Física Escolar”.

Lembramos que todas as revistas participantes desta pesquisa são de caráter abrangente, conseqüentemente possuem uma política editorial vinculada a divulgação de conhecimento de um amplo espectro de subáreas da Educação Física - Biodinâmica, Sociocultural e Pedagógica. Outros resultados como o de Antunes et al. (2005) corroboram apresentando respostas semelhantes.

Assim sendo, questionamos o fato dos cursos de bacharelado terem historicamente maior carga horária de pesquisa contribui para que eles tenham um maior volume de produção científica? Não temos a pretensão de responder essa pergunta, visto os limites deste estudo e até mesmo os objetivos a que eles se propõem. Todavia, ficamos com esse questionamento a fim de nos inquietar e nos

aprofundarmos futuramente a analisar mais essa correlação entre carga horária para pesquisa e produção de conhecimentos nos cursos de bacharelado e licenciatura dos cursos de educação física.

Voltando a análise da estrutura curricular obrigatória do Corpo de Conhecimento Científico e Tecnológico (relacionado à identificação disciplinas e atividades utilizadas para a pesquisa) podemos perceber que existe essa categorização no PPC de acordo com o tipo de componente, segundo o qual a orientação de Trabalho de Conclusão de Curso é considerada uma atividade e não uma disciplina. Segundo informações da coordenação do Curso, o TCC é considerado uma atividade, pois se trata da ação de orientação do aluno.

Na Licenciatura, existe somente uma disciplina que está alocada no primeiro semestre, intitulada de Metodologia Científica que dispõe de uma carga horária total de 64h/a, toda voltada para a teoria ou a metodologia do trabalho científico, ou seja, sem nenhuma previsão de carga horária prática. As outras duas, são descritas como atividades, intituladas respectivamente de Trabalho de Conclusão de Curso I Licenciatura (TCC-I) e Trabalho de Conclusão de Curso II Licenciatura (TCC-II) e elas referem-se a atividades de orientação direta dos alunos com os seus respectivos orientadores. Elas estão alocadas respectivamente no sexto e no oitavo semestre e possuem cada uma delas uma carga horária total de 32h/a, sendo que toda carga horária é prevista para a prática.

No Bacharelado, existem duas disciplinas obrigatórias e duas atividades obrigatórias de orientação. As disciplinas são: Metodologia Científica, que está alocada no primeiro semestre com carga horária de 64h/a prevista totalmente para teoria ou metodologia da pesquisa científica e a outra disciplina é a de Medidas e Avaliação em Educação Física e Esportes, alocada no sexto semestre com carga horária total de 48 h/a, sendo fracionada com 26 horas de teoria, 16 horas de prática e 6 horas de atividade semipresencial.

Ademais, existe mais dois componentes chamados de atividades, que são: Trabalho de Conclusão de Curso I Bacharelado (TCC-I) e Trabalho de Conclusão de Curso II Bacharelado(TCC-II), no qual as duas possuem a mesma carga horária de 32h/a voltadas para a prática, situadas respectivamente no sexto e no oitavo semestre e as duas referem-se as ações de orientação.

Após a análise das ementas dos componentes curriculares obrigatórios e suas cargas horárias podemos verificar que as primeiras disciplinas tanto da Licenciatura como do Bacharelado indicam um caráter teórico e subsequentemente as atividades de orientação são indicadas como de caráter prático.

Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Nóbrega-Therrien e Feitosa (2009, p. 25), que analisaram as ementas das disciplinas envolvidas com pesquisas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de saúde da UECE, incluído o de Educação Física e assim, constataram que as primeiras disciplinas de pesquisa destes cursos possuíam um “caráter mais teórico” objetivando conceder ao aluno de graduação “elementos básicos da investigação”, ficando para as últimas disciplinas envolvidas com a pesquisa a responsabilidade da prática, incluindo a construção e finalização do projeto de conclusão do curso. Parece ser uma tendência que se confirma na organização das disciplinas e atividades relacionadas à pesquisa nos cursos da maioria das universidades. Uma parte mais teórica e outra mais prática.

Entretanto, nos preocupamos quanto a esse fracionamento na formação do aluno para pesquisa com uma prioridade inicial direcionada à teoria e posteriormente a prática. Desta forma, incorre-se o risco da disciplina ser meramente instrumentalizadora, que repassa apenas conhecimento e técnicas e finda por comprometer a formação do aluno, uma vez que torna a prática distante e imaginária. Segundo Demo (1996), além da questão metodológica a pesquisa sempre está ligada a percepção emancipatória do sujeito e inclui a prática como componente necessário à teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores.

Ainda quanto a essa questão da teorização Luckesi et al. (1995) fazem um alerta ao relatar que as disciplinas de metodologia científica não devem ser um amontoado de técnicas e que elas devem estar coerentemente ligadas a proposta da Universidade e aos profissionais que se espera construir. Sendo assim, ratificamos nosso entendimento que somente se aprende pesquisar pesquisando, desta forma, pouco adiantaria dominar todas as teorias e técnicas se não existir uma prática que atribua sentidos e significados a esta teoria e conhecimento.

Para isso, Demo (1996) ainda descreve como fundamental tornar a pesquisa uma atitude cotidiana. Sendo assim, no caso do ensino superior é necessário tomarmos a pesquisa como algo processual, interdisciplinar e relacional.

A carga horária individual da disciplina de Metodologia Científica da Licenciatura e do Bacharelado está dentro dos padrões sugeridos por estudos como o de Cassiani et al. (1998) citado por Nóbrega-Therrien e Feitosa (2009), que aconselham que para melhor aproveitamento as disciplinas de pesquisa devem estar presentes nos primeiros semestres e devem apresentar carga horária de 60 horas. Entretanto, ao analisar o PPC percebemos uma lacuna considerável entre a disciplina de pesquisa que está alocada no 1º semestre e a atividade de orientação que está alocada respectivamente no 6º e no 8º semestre. Essa lacuna representará uma grande oposição a ação de uma atitude cotidiana e processual de pesquisa. Entendemos que deve haver uma distribuição destas disciplinas sequencialmente com acompanhamento que leva gradativamente o aluno a realização e finalização de sua pesquisa.

Um ponto relevante e positivo é que tanto o curso de Licenciatura como o de Bacharelado apresenta o caráter obrigatório das disciplinas relacionadas à pesquisa, desta forma, eles irão garantir pelo menos o ensino da pesquisa inicial na formação de seus alunos. E mais, ambos os cursos exigem um trabalho final de curso ou monografia, oportunizando a iniciação à pesquisa e a realização da parte prática desta atividade. Lüdke, Rodrigues e Portella (2012, p. 73) em seus estudos afirmam que os cursos de graduação aproveitam mal essa oportunidade de iniciação a pesquisa, e o fazem muitas vezes pela falta de entendimento desse processo, é o que assinalam a seguir:

Essa oportunidade é, em geral, mal aproveitada em nossos cursos de graduação, talvez por falta de um entendimento claro de como esse trabalho poderia ser conduzido, sem esperar que leve a uma formação completa do estudante como futuro pesquisador, mas sem desperdiçar o que se pode oferecer para a sua familiarização com várias habilidades exigidas pelo trabalho de pesquisa. (LÜDKE, RODRIGUES; PORTELLA, 2012, p. 73)

Todavia, além das disciplinas obrigatórias e das atividades de orientação para o TCC, os cursos oferecem disciplinas optativas e práticas como Componente Curricular. De acordo com PPC dos cursos nas duas modalidades pesquisadas existem cinco disciplinas optativas do componente de Conhecimento Científico e Tecnológico para Licenciatura e quatro disciplinas optativas para o Bacharelado. No caso da prática como Componente Curricular, existem as disciplinas de Prática de

Pesquisa I, II, III e IV para ambos os cursos. Observar essa distribuição com mais clareza no quadro 14 a seguir:

**Quadro 14 - corpo de conhecimento científico e tecnológico da licenciatura e do bacharelado (disciplinas optativas) de Educação Física da UFC**

<b>Corpo de conhecimento científico e tecnológico – Licenciatura</b>							
<b>Componentes curriculares obrigatórios</b>	<b>Créditos</b>	<b>C/H total</b>	<b>C/H teórica</b>	<b>C/H prática</b>	<b>SP</b>	<b>Semestre</b>	<b>Tipo de Componente</b>
Estatística Aplicada à Educação Física	4	64	32	32	0	-	Disciplina
Medidas e Avaliação em Educação Física e Esportes	3	48	26	16	6	-	Disciplina
Pesquisa Científica em Educação Física	2	32	32	0	0	-	Disciplina
Pesquisa Qualitativa em Educação Física	2	32	16	16	0	-	Disciplina
Pesquisa Quantitativa em Educação Física	2	32	16	16	0	-	Disciplina
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>208</b>	<b>122</b>	<b>80</b>	<b>6</b>		
<b>Corpo de conhecimento científico e tecnológico – Bacharelado</b>							
<b>Componentes curriculares obrigatórios</b>	<b>Créditos</b>	<b>C/H total</b>	<b>C/H teórica</b>	<b>C/H prática</b>	<b>SP</b>	<b>Semestre</b>	<b>Tipo de Componente</b>
Estatística Aplicada à Educação Física	4	64	32	32	0	-	Disciplina
Pesquisa Científica em Educação Física	2	32	32	0	0	-	Disciplina
Pesquisa Qualitativa em Educação Física	2	32	16	16	0	-	Disciplina
Pesquisa Quantitativa em Educação Física	2	32	16	16	0	-	Disciplina
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>160</b>	<b>96</b>	<b>64</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	

Fonte: adaptado do PPC dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF da UFC (2017).

Observamos no quadro 14, que é bem diferenciado o número de créditos/carga horária das disciplinas que são ofertadas como optativas na modalidade de Licenciatura e na modalidade do Bacharelado. Há uma diferença de

dois créditos entre uma oferta e outra o que equivale a aproximadamente 50 horas aula. Entretanto, essa diferença acontece devido ao fato de que a disciplina de Medidas e Avaliação em Educação Física e Esportes é ofertada como obrigatória no curso de Bacharelado, porém no curso de Licenciatura ela é ofertada como optativa.

Com relação à prática como componente curricular também podemos observar no quadro 15 como ela se apresenta e se distribui nas duas modalidades de cursos em EF.

**Quadro 15 - Prática como componente curricular (disciplinas eletivas)**

<b>Prática como componente curricular – licenciatura</b>							
<b>Disciplinas eletivas</b>	<b>Créditos</b>	<b>C/H total</b>	<b>C/H teórica</b>	<b>C/H prática</b>	<b>SP</b>	<b>Semestre</b>	<b>Tipo componente</b>
Prática de Pesquisa Colaborativa I	2	32	0	32	0	-	Disciplina
Prática de Pesquisa Colaborativa II	2	32	0	32	0	-	Disciplina
Prática de Pesquisa Colaborativa III	2	32	0	32	0	-	Disciplina
Prática de Pesquisa Colaborativa IV	2	32	0	32	0	-	Disciplina
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>128</b>	<b>0</b>	<b>128</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	
<b>Prática como componente curricular – Bacharelado</b>							
<b>Disciplinas eletivas</b>	<b>Créditos</b>	<b>C/H total</b>	<b>C/H teórica</b>	<b>C/H prática</b>	<b>SP</b>	<b>Semestre</b>	<b>Tipo componente</b>
Prática de Pesquisa Colaborativa I	2	32	0	32	0	-	Disciplina
Prática de Pesquisa Colaborativa II	2	32	0	32	0	-	Disciplina
Prática de Pesquisa Colaborativa III	2	32	0	32	0	-	Disciplina
Prática de Pesquisa Colaborativa IV	2	32	0	32	0	-	Disciplina
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>128</b>	<b>0</b>	<b>128</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fonte: adaptado do PPP dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF da UFC (2017).

Quanto às práticas colaborativas, podemos perceber que em ambos os cursos elas possuem as mesmas configurações, mesma quantidade de créditos e horas.

As disciplinas optativas e as práticas como componentes curriculares poderão suprir as lacunas existentes entre as disciplinas obrigatórias e as atividades de orientações para o TCC, podendo contribuir para o envolvimento dos alunos em procedimentos sistemáticos de produção de conhecimento. Entretanto, segundo Nóbrega-Therrien e Feitosa (2009, p.28), apesar das disciplinas optativas facilitarem o aprofundamento dos alunos na pesquisa, elas também possuem fatores que dificultam a adesão a disciplina por parte dos alunos, entre eles podemos citar:

- 1) normalmente são em horários concorrentes com outras disciplinas importantes ou obrigatórias;
- 2) embora elas sejam ofertadas a cada semestre, precisam ter um número mínimo de inscritos para que elas possam ser ministradas;
- 3) Muitos alunos não se sentem despertados para a pesquisa ou acreditam serem disciplinas difíceis, o que naturalmente influencia por não escolherem disciplinas optativas ligadas a pesquisa.

Após a apresentação e análises realizadas nos documentos relacionados ao curso de Educação Física da UFC nas duas modalidades ofertadas, bacharelado e Licenciatura e de percebermos as diferenças e de certa forma as implicações dessa organização e distribuição das disciplinas de pesquisa, passaremos para a segunda parte das análises trazendo os dados ou falas coletadas junto aos professores entrevistados deste curso iniciando antes destas com a apresentação do perfil destes sujeitos a fim de caracterizá-los como participantes deste estudo.

## 6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO ESTUDO

Foram entrevistados 13 professores do curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará, que ministravam aulas tanto na Licenciatura como no Bacharelado. Doze deles possuem o título de Doutor (92,3%), quanto ao gênero predominantemente, nove são do sexo masculino (69,2%) e onze tem como sua formação inicial a Educação Física (86,67). Desse grupo dos onze, sete (53,8%) se formaram em universidades do Nordeste, quatro em instituições no Sudeste, um na Região Sul e um deles teve sua formação inicial em Educação Física na Argentina.

A média da idade dos professores entrevistados é de 43,92 anos, sendo a menor idade os que estão com 33 anos e a maior 60 anos, especificamente. Decidimos classificar a idade dos professores em três grupos, sendo assim, o grupo que apresentou maior quantidade de professores é aquele que se encontrava entre 40 e 50 anos de idade.

A média de tempo de docência deste grupo de professores é de aproximadamente 15 anos, sendo que aquele que tem menor tempo de experiência indica oito anos de carreira no magistério. Com maior experiência no ensino encontramos um professor que tem 24 anos de magistério. A média de tempo de serviço na UFC pelos professores é de aproximadamente seis anos, sendo que o mais recente com menos tempo de contrato de trabalho na instituição está com pouco mais de um ano de docência e aquele com maior tempo com aproximadamente 21 anos. Quanto à natureza do vínculo empregatício todos os 13 professores são efetivos e possuem dedicação exclusiva. Esta distribuição do perfil assinalado pode ser melhor observada no quadro 16 que se segue.

#### Quadro 16 - Caracterização do grupo de professores entrevistados

continua

<b>Idade</b>	<b>Quantidade Professores</b>	<b>%</b>
31 a 40 anos	3	23,1%
41 a 50 anos	8	61,5%
51 acima	2	15,4%
Total	13	100%
<b>Sexo</b>	<b>Quantidade Professores</b>	<b>%</b>
Masculino	9	69%
Feminino	4	31%
Total	13	100%
<b>Titulação</b>	<b>Quantidade professores</b>	<b>%</b>
Doutor	12	92,3%
Mestre	1	7,7%
Total	13	100%
<b>Formação inicial</b>	<b>Quantidade professores</b>	<b>%</b>
Educação física	11	84,6%

conclusão

Psicologia	1	7,7%
Nutrição	1	7,7%
Total	13	100%
<b>Tempo de magistério total</b>	<b>Quantidade professores</b>	<b>%</b>
Até 10 anos	2	15,3%
De 10 a 20 anos	8	61,5%
Acima de 20 anos	3	23,2%
Total	13	100%
<b>Tempo na UFC</b>	<b>Quantidade professores</b>	<b>%</b>
Até 3 anos	2	15,4%
Acima de 3 aos 6 anos	5	38,4%
Acima de 6 aos 9 anos	2	15,4%
Acima de 9 anos	4	30,8%
Total	13	100%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2017)

Em síntese, podemos avaliar que a maioria dos docentes pesquisados é do sexo masculino, se encontra na idade que identificamos como adulto jovem e são experientes no magistério, mesmo que alguns tenham pouco tempo de instituição estes já tinham uma carga de experiência com o ensino em outra instituição, no caso as escolas de ensino fundamental e médio. Huberman (1989) citado por Garcia (2005) propaga que os professores passam por várias fases durante sua vida de magistério, definindo essas passagens como ciclo vital dos docentes. De acordo com esse ciclo, a maioria dos nossos entrevistados estaria classificada na terceira fase do ciclo vital do magistério, chamada de fase de experimentação ou diversificação, na qual alguns deles canalizam suas energias para melhorar suas capacidades como docentes, buscando diversificar métodos de ensino e experimentando novas práticas. Lembramos que o ciclo não é uma regra para todos e que até mesmo as fases podem se estabelecer em outras ordens de acordo com cada pessoa.

Ressaltamos que de acordo com perfil podemos conjecturar que os professores pesquisados demonstram qualificação profissional para desenvolver atividades investigativas, uma vez que cerca de 92% dos entrevistados (11) são doutores.

Conforme explicitado no percurso metodológico os professores sujeitos da pesquisa foram organizados em três blocos: bloco 1 – Disciplinas relacionadas à pesquisa; bloco 2 - Grupo de Pesquisa; bloco 3 - Orientadores. Ressaltamos que alguns professores pertencem a mais de um bloco, pois alguns deles, por exemplo, são professores das disciplinas que tem relação direta com a pesquisa, são líderes de Grupo de Pesquisa e ainda orientam o trabalho de conclusão de curso. Sendo assim para melhor esclarecimento segue o quadro 17 com a descrição detalhada dos professores e os respectivos blocos a qual pertencem.

**Quadro 17 - Distribuição dos professores de acordo com o bloco**

<b>Professor</b>	<b>Bloco 1 – Disciplinas relacionadas à pesquisa</b>	<b>Bloco 2- Grupo de Pesquisa</b>	<b>Bloco 3 - Orientadores</b>
PEF 01	X	X	X
PEF 02	X	X	X
PEF 03	X	X	X
PEF 04			X
PEF 05			X
PEF 06			X
PEF 07		X	X
PEF 08		X	X
PEF 09		X	X
PEF 10		X	X
PEF 11		X	X
PEF 12		X	X
PEF 13		X	X
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>13</b>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2017)

Ressaltamos que este quadro traz uma visão panorâmica do lugar que os participantes deste estudo ocupam no que diz respeito aos espaços de pesquisa e como ficaram organizados de acordo com os três blocos utilizados nesta investigação.

A partir dessa caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa, iremos discutir no próximo tópico as concepções de pesquisa apresentada pelos professores por ocasião da entrevista.

## 6.2 CONCEPÇÕES DE PESQUISA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO

Neste tópico analisaremos as concepções de pesquisa que os entrevistados possuem, buscando construir relações e divergências entre as concepções dos professores não só com a fundamentação teórica inserida nesse estudo, bem como com as discussões e posições que assumimos neste trabalho dissertativo, envolvido em experiências de pesquisa, em grupos e produções de trabalhos científicos.

Por ocasião da realização das entrevistas iniciamos a coleta das falas questionando sobre: O que professores que atuam no ensino superior, especificamente no curso Licenciatura e bacharelado em Educação Física da UFC, entendem por pesquisa?

É válido ressaltar que os participantes trouxeram em suas falas concepções amplas sobre pesquisa, não conceituando pesquisa, por exemplo, focada nos espaços que estão situados enquanto experiências de ensino (Disciplinas, Grupos de pesquisa, Orientações). Até porque, 10 entrevistados estão inseridos em mais de um desses espaços inclusive três docentes entrevistados atuam nos três espaços referidos de formação na e para pesquisa.

Iniciaremos com as falas de alguns participantes que trouxeram uma concepção de pesquisa mais ampla:

Pesquisa é a noção mais ampla, que é acessar conhecimento, é de alguma maneira produzir algum tipo de conhecimento (PROFESSOR 1).

Pesquisa é quando você tem a dúvida de qualquer coisa e isso abre perspectiva pra você investigar. Pesquisa é uma investigação daquilo que você quer descobrir (PROFESSOR 4).

Eu acho que quando você tem qualquer objeto que te interessa, que você vai atrás de conhecimento; seja no livro, seja conversando com alguém que se tem uma experiência profunda naquilo; seja pela internet ou em artigos... pra mim, isso é pesquisa! Quando você pesquisa sobre qualquer objeto de estudo pra aprofundá-lo, isso pra mim é pesquisa. Não é necessariamente publicar? (PROFESSOR 5).

A pesquisa, ela é a transformação do conhecimento [...] E todo ser humano a partir do momento que ele nasce ele consegue fazer, percebe a sua existência no mundo e começa a fazer perguntas. Pra esse mundo ele já se coloca numa condição de aprender pra si mesmo e se coloca na condição de investigar (PROFESSOR 9).

É buscar aquilo que eu ainda não sei! (PROFESSOR 12).

Gatti (2002) traz dois tipos de concepções a respeito da pesquisa, o primeiro que entende a pesquisa como ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre qualquer coisa. Podemos presumir que é uma definição ampla, desta maneira, poderia se dizer que todas as pessoas estariam sempre pesquisando no seu dia a dia, desde a procura por informações ou solução de algum problema. A segunda concepção da autora retrata um sentido mais científico, que busca a criação de um corpo de conhecimento sobre determinado assunto, com características específicas, um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato, indo além dos fatos, explicando fenômenos. Por tanto, poderíamos chamá-lo de entendimento de pesquisa científica, sendo ela vinculada a critérios, métodos e interpretações, análises de dados e sínteses dos achados.

Por sua vez, podemos citar que outros professores trouxeram uma concepção de pesquisa dentro desse sentido mais científico, vinculado ao conhecimento acadêmico científico. Uma das ideias mais trazidas pelos participantes, dentro dessa concepção acadêmica e científica foi a percepção da pesquisa como investigação da realidade, como nos mostra a fala a seguir:

Pesquisa é uma investigação sistemática sobre a realidade (PROFESSOR 3).

Exercício da gente olhar para a realidade [...] Então a gente tenta fazer uma leitura da realidade (PROFESSOR 6).

Acho que é um caminho, é um processo a ser seguido de investigação e interpretação dos fenômenos (PROFESSOR 10).

pesquisa é na verdade uma busca [...] Pra mim, são métodos, critérios, possibilidades de investigação de coisas que a gente não conhece [...] tentar buscar conhecer processos (PROFESSOR 13).

Além disso, vários participantes elencaram que a pesquisa surge a partir de um questionamento, de dúvidas acerca da realidade.

Pesquisa é quando você tem a dúvida de qualquer coisa e isso abre perspectiva pra você investigar. (PROFESSOR 4).

Então, pesquisa é buscar na ciência aquilo que ainda existe dúvida. É aquilo que eu quero questionar! (PROFESSOR 7).

Pesquisa é a busca por uma resposta, por uma inquietação, por um questionamento que possa surgir (PROFESSOR 8).

Pesquisar; pra mim; eu vejo que é você trazer um problema, e você conseguir ter estratégias metodológicas que vão te ajudar a chegar o mais

próximo possível de uma resposta a tua hipótese inicial pra aquele problema de pesquisa (PROFESSOR 11).

Além da perspectiva de construir conhecimento, alguns autores colocam a pesquisa como aprofundamento do conhecimento, de transformação e revisão do conhecimento produzido e da ciência e cientificidade.

Por meio da pesquisa que o aluno se aprofunda bastante o conhecimento daquele tema, daquele conteúdo que ele tem interesse [...] a pesquisa pra mim ela serve como aprofundamento do tema... (PROFESSOR 2).

Pesquisa é uma investigação sistemática sobre a realidade e sobre os modelos explicativos voltados para tentar compreender a realidade. Tem dois caminhos: um... conhecer o mundo vivido e outro... reformular permanentemente a ideia de cientificidade; no caso, os métodos utilizados para conhecer a realidade (PROFESSOR 3).

É um caminho pelo qual a gente investiga, descobre, interpreta e reinventa também a ciência e a nossa atuação profissional (PROFESSOR 10).

Processo de pesquisa é de buscar aquilo que eu ainda não sei e ao mesmo tempo visitar aquilo que eu já sei! Então, a pesquisa é um rebuscar... (PROFESSOR 12).

[...] um aprofundamento do conhecimento (PROFESSOR 13).

Além disso, alguns docentes frisaram o fato de que a pesquisa é processual e sistemática.

Pesquisa científica, estaria associada à produção do conhecimento numa perspectiva mais sistemática [...] produzir o conhecimento por meios mais sistemáticos [...] Um processo sistemático (PROFESSOR 1).

Pesquisa é uma investigação sistemática sobre a realidade (PROFESSOR 3).

[...] exercício da gente olhar para a realidade, analisar a realidade através de um formato sistemático (PROFESSOR 6).

Bom, pesquisa é um processo. Na verdade, não é um ponto final. Acho que é um caminho, é um processo a ser seguido de investigação e interpretação dos fenômenos (PROFESSOR 10).

Você busca constantemente [...] uma coisa consecutivamente; mas é a ideia de um processo, dá ideia de processo; diferente de chegar em produto. Acho que essa é o principal ponto; assim que eu vejo: é um processo de pesquisa (PROFESSOR 12).

Alguns participantes também colocaram a pesquisa como a ideia de refutar ou comprovar hipóteses.

Pesquisar; pra mim; eu vejo que é você trazer um problema, e você conseguir ter estratégias metodológicas que vão te ajudar a chegar o mais

próximo possível de uma resposta a tua hipótese inicial pra aquele problema de pesquisa; referenciado com autores, com a perspectiva teórica que você tá utilizando pra responder aquele seu problema inicial (PROFESSOR 11).

[...] é confirmar hipóteses, refutar hipóteses (PROFESSOR 13).

Os sujeitos da pesquisa também trouxeram a concepção de pesquisa vinculada ao método.

Então a gente tem uma forma sistemática de investigar a realidade que se refere ao método científico. Então a gente tenta fazer uma leitura da realidade [...] através de um formato específico... que é o método científico (PROFESSOR 6).

Pra mim, são métodos, critérios, possibilidades de investigação de coisas que a gente não conhece (PROFESSOR 13).

Os participantes também trouxeram a dimensão teoria e prática como constituinte do processo de pesquisa.

um aprofundamento do conhecimento e especialmente com uma perspectiva de uma oportunidade prática [...] não ficar somente na perspectiva teórica, mas; sim; eu construir informações na prática; ... executar coisas e construir informações (PROFESSOR 13).

Ademais, um docente enfatizou que a pesquisa contribui para o empoderamento dos sujeitos.

Eu acredito que a pesquisa, é... ela me empodera; me dar poder... para falar com evidência (PROFESSOR 7).

Além disso, esse mesmo participante trouxe a compreensão da pesquisa como forma de ultrapassar o senso comum.

Então a gente precisa sair do senso comum. Então, a pesquisa ajuda, a você sair do senso comum (PROFESSOR 7).

Ratificamos que alguns docentes trouxeram também uma concepção de pesquisa vinculada a investigação da própria prática, sendo a pesquisa vista além do processo científico, ou seja, como processo educativo e formativo:

Bom, pesquisa é um processo... na verdade, não é um ponto final... Acho que é um caminho, é um processo a ser seguido de investigação e interpretação, né? dos fenômenos; não é também só o processo em si. É um caminho pelo qual a gente investiga, descobre, interpreta e reinventa também a ciência e **a nossa atuação profissional**. (PROFESSOR 10). (grifo nosso)

É buscar aquilo que eu ainda não sei! Então, o processo de pesquisa é de buscar aquilo que eu ainda não sei e ao mesmo tempo visitar aquilo que eu já sei! Então, a pesquisa é um rebuscar, eu rebusco. [...] e faço isso com

o máximo de rigor que eu puder com as informações que eu tenho disponíveis, né? [...] você não busca apenas; mas você busca constantemente. Você rebusca [...] uma coisa consecutivamente; mas é a ideia de um processo, dar ideia de processo; diferente de chegar em produto, acho que esse é o principal ponto; assim que eu vejo: é um processo de pesquisa. (PROFESSOR 12)

As falas destes últimos professores aproximam-se do conceito de Demo (2006) que descreve a pesquisa como atitude cotidiana da prática pedagógica, tendo-a como princípio científico e educativo. Neste caso, o profissional da educação tem que ser pesquisador e deve ter como critério diferencial a pesquisa e o seu questionamento reconstrutivo que engloba: teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética. Assim, com essa atitude o professor estimularia o aluno a aprender a produzir conhecimento, sendo também conhecimento sobre sua prática.

Pode-se perceber que o Professor 12 apresenta ideias de Paulo Freire como acepção de pesquisa, um dos estudiosos que defende a educação como emancipatória, guardando o espaço da pesquisa como fundamental para este processo de ensino-aprendizagem. Para Freire (1999, p.32)

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 e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1999, p. 32).

Outro autor que define a pesquisa relacionada à prática é Zeichner, semelhante Stenhouse, acredita que a pesquisa necessita ser atitude cotidiana na prática do professor. Zeichner trabalhou por meio da pesquisa-ação em sala de aula de escolas básicas, definindo-a como “uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA 2005, p. 65).

E mais, quando um docente investigado cita que “*investiga, descobre, interpreta e reinventa também a ciência e a nossa atuação profissional*”, ou seja, investiga sua própria prática, compreendemos que seu entendimento também se aproxima do conceito de profissional que promove a reflexão-na-ação disseminada por Donald Schön, que segundo o autor, quando o profissional reflexivo procura identificar problemas de sua prática e, assim, questiona, investiga, registra e analisa dados a fim de encontrar solução, o profissional trabalha semelhantemente ao pesquisador, tornando sua atividade idêntica à de um pesquisador (FARIAS, 2005).

Todavia, consideramos importante discernir entre os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo, pois embora a atividade de pesquisa implique em uma postura reflexiva, nem toda reflexão é fruto da pesquisa. Desta maneira, “nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira” (LUDKE, 2001, p. 31).

Em síntese, podemos relatar que a maioria dos docentes investigados possui uma concepção de pesquisa vinculada ao modelo acadêmico, provavelmente influenciada por suas formações iniciais ou por seus cursos de mestrados e/ou doutorados.

Estudos de Ludke, Rodrigues e Portella (2012) corroboram com os resultados que encontramos, pois eles relatam que todos os seus 30 professores entrevistados reconheceram que o mestrado influenciou suas concepções de pesquisa.

Outras pesquisas como a de Silva (2005), também trazem resultados similares, estes analisaram a concepção de pesquisa dos professores da educação básica com formação *stricto sensu*. E encontraram que os professores possuem três concepções de pesquisa que se justapõem e se interpenetram. Sendo a primeira, as concepções que se referem à atividade investigativa com uma perspectiva acadêmica e as identificadas com a pesquisa que se realiza em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A segunda concepção, ligada a pesquisa como caminho para a solução de um problema vivenciado numa situação de sala de aula. A terceira refere-se às concepções de pesquisa relacionadas às áreas temáticas que os investigados estudam.

Também, em minoria, tivemos a perspectiva de um entendimento de pesquisa como processo educativo, no qual eles perceberam as atividades de pesquisa como princípio formativo para o aluno e para o professor, sendo a pesquisa uma estratégia aliada a reflexão e ação crítica de sua própria prática.

No mais, para melhor visualização, segue abaixo um quadro síntese com os principais elementos trazidos pelos participantes e discutidos neste capítulo. Na primeira coluna, os conceitos empíricos de pesquisa encontrados na análise, na segunda coluna a quantidade de participantes que citaram o conceito. Vale ressaltar que alguns participantes trouxeram mais de um conceito empírico na sua fala. Por fim, a última coluna tem uma fala de um participante que melhor representa o conceito.

### Quadro 18 – Concepções de pesquisa dos participantes

continua

Conceitos empíricos de pesquisa	Nº de citações	Falas representativas
Entendimento amplo de pesquisa	06	A pesquisa, ela é a transformação do conhecimento. E todo ser humano a partir do momento que ele nasce ele consegue fazer, percebe a sua existência no mundo e começa a fazer perguntas, né? Pra esse mundo ele já se coloca numa condição de aprender pra si mesmo e se coloca na condição de investigar (PROFESSOR 9).
Aprofundamento/ transformação do conhecimento	07	“Quando você pesquisa [...] sobre qualquer objeto de estudo pra aprofundá-lo. Isso pra mim é pesquisa” (PROFESSOR 5).
Investigação da realidade	06	“Pesquisa é uma investigação sistemática sobre a realidade” (PROFESSOR 3).
Processual e sistemático	05	“[...] produzir o conhecimento por meios mais sistemáticos [...] Um processo sistemático” (PROFESSOR 1).
Questionamento/dúvidas acerca da realidade	05	“Pesquisa é a busca por uma resposta, por uma inquietação, por um questionamento que possa surgir” (PROFESSOR 8).
Articulado ao método científico	04	“Então a gente tem uma forma sistemática de investigar a realidade que se refere ao método científico. Então a gente tenta fazer uma leitura da realidade [...] através de um formato específico que é o método científico” (PROFESSOR 6).
Construção de hipóteses	03	“[...] é confirmar hipóteses, refutar hipóteses” (PROFESSOR 13).
Relação teoria e prática	02	“[...] não ficar somente na perspectiva teórica, mas, sim, eu construir informações na prática... executar coisas e construir informações (PROFESSOR 13).
Ultrapassagem do senso comum	01	“Então a gente precisa sair do senso comum. Então, a pesquisa ajuda a você sair do senso comum”

		(PROFESSOR 9).
Pesquisa como processo educativo e cotidiano.	02	Bom, pesquisa é um processo... na verdade, não é um ponto final... Acho que é um caminho, é um processo a ser seguido de investigação e interpretação, né? dos fenômenos; não é também só o processo em si. É um caminho pelo qual a gente investiga, descobre, interpreta e reinventa também a ciência e a nossa atuação profissional. (PROFESSOR 10)
Empoderamento	01	“Éu acredito que a pesquisa ela me empodera; me dar poder para falar com evidência” (PROFESSOR 7).
Inerente ao ser humano	01	“Todo ser humano, a partir do momento que ele nasce; ele consegue fazer... percebe a sua existência no mundo e começa a fazer perguntas. Pra esse mundo ele já se coloca numa condição de aprender pra si mesmo e se coloca na condição de investigar” (PROFESSOR 9).

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Diversas foram as repostas a respeito do que seja a pesquisa, todas elas buscavam expressar uma razão como justificativa para compreensão e seus saberes sobre essa temática. Assim, acreditamos que a concepção reflete na ação pedagógica, portanto, a atuação em sala de aula do educador revela a ação de mundo, de ciência e de sociedade.

Ensinar é uma prática situada e ética, cujas decisões traduzem uma intencionalidade. É esta intencionalidade que move a ação docente. O professor quando delibera o faz apoiado nas teorias e experiências que tecem seu compromisso com sua função social, posição forjada mediante a concepção que ele tem das relações entre educação, sociedade e conhecimento. (FARIAS et al., 2014, p. 84)

Desta forma, depois de refletirmos sobre as concepções dos professores torna-se pertinente debruçarmos sobre como estes formam seus alunos na e para pesquisa, visto que o ensino em suas salas de aula são reflexos, acreditamos, que seus entendimentos de pesquisa influenciam diretamente na formação de seus alunos.

### 6.3 COMO OS PROFESSORES ENTREVISTADOS ENSINAM NA/PARA PESQUISA

Neste tópico trazemos a discussão sobre como os docentes ensinam os alunos para/na pesquisa nos diversos espaços acadêmicos, quais sejam: disciplinas; grupos de pesquisa e orientação.

Ressaltamos que a intenção é analisar tão somente como os docentes ensinam, ou seja, suas estratégias de ensino. Diante disso, compreendemos que é necessário fazermos a diferença entre método e estratégias de ensino, visto que nosso intuito não é nos debruçarmos sobre o método utilizado pelos professores, mas sim suas estratégias de ensino. Segundo Farias et al. (2014, p. 138), método é

Um conjunto teórico constituído por pressupostos, princípios e procedimentos orientadores do trabalho pedagógico. Assim, o método abriga elementos conceituais e operacionais que permitem ao professor concretizar a prática educativa. Os componentes operacionais do método são as estratégias de ensino.

Uma vez que o método tem uma dimensão mais ampla e teórica, optamos neste estudo por focarmos nas estratégias de ensino dos professores que embora estejam articuladas as suas concepções, se apresentam mais vinculada ao componente operacional desse mesmo método e assim mais perceptível em exemplos e atitudes.

Para Anastasiou (2004), existe uma vinculação entre os termos estratégia e o “como fazer”, por isso trouxemos como questionamento deste estudo dirigido aos professores entrevistados: como eles formam os seus alunos na/para nas disciplinas, grupos de pesquisa e nas orientações que realizam?

Ao construir este questionamento, buscamos compreender as formas, as ações, as atividades e os procedimentos resultantes do planejamento e da organização dos processos de ensino e aprendizagem dos docentes, relacionados à pesquisa.

Para construção desta discussão, utilizamos as falas obtidas por meio das entrevistas e realizamos uma análise à luz do referencial teórico deste estudo. Este tópico divide-se em três subseções. A primeira discute como os professores ensinam nas disciplinas vinculadas à pesquisa, no segundo discutimos como os docentes

ensinam nos grupos de pesquisa e por fim, na última parte como os professores ensinam nas atividades de orientação para o TCC.

### **6.3.1 Como os Professores ensinam nas disciplinas vinculadas à pesquisa**

Esta seção busca trazer reflexões acerca de como os professores das disciplinas de pesquisa ensinam os discentes a pesquisar. Como mencionado anteriormente o curso de licenciatura de Educação Física possui uma disciplina obrigatória vinculada à pesquisa que é Metodologia Científica e cinco disciplinas optativas: Estatística Aplicada à Educação Física; Medidas e Avaliação em Educação Física e Esportes; Pesquisa Científica em Educação Física; Pesquisa Qualitativa em Educação Física; Pesquisa Quantitativa em Educação Física. Sendo que nos dois últimos semestres foram ofertadas somente as disciplinas optativas de Pesquisa Qualitativa em Educação Física e Pesquisa Científica em Educação Física. Ressaltamos ainda que o curso de bacharelado possui essas mesmas disciplinas acrescentando-se mais uma disciplina obrigatória que é: Medidas e Avaliação em Educação Física e Esportes.

Ademais, como já foi descrito na seção de análise documental, ainda existe os componentes de práticas curriculares colaborativas, neste caso existem quatro componentes vinculados às pesquisas que são: Prática de Pesquisa Colaborativa I, II, III e IV, sendo todas eletivas.

Nesta etapa do estudo, foram entrevistados ao todo três professores; um que ministra a disciplina de Metodologia Científica, um que ensina Pesquisa Qualitativa em Educação Física e o último, que ministra Pesquisa Científica em Educação Física.

No que diz respeito à disciplina de Metodologia Científica, o docente que ministra essa disciplina relatou que a organiza dividindo em três blocos: No primeiro, o professor foca numa discussão teórica sobre cientificidade, epistemologia, método científico, filosofia da ciência e a teoria do conhecimento em geral.

Na disciplina de “metodologia científica” (...) a gente tem três eixos principais (...) o primeiro ponto é mais um pouco mais teórico. (...) então o primeiro bloco que é mais (...) de filosofia da ciência mesmo (PROFESSOR 01).

No segundo momento, o docente trabalha com os alunos a dimensão de como eles devem utilizar e se apropriar do conhecimento científico já produzido. Para isso, ele trabalha com a elaboração de citações e textos dissertativos.

No segundo bloco, a gente trabalha muito com o acesso já ao conhecimento existente (...) Então, a gente trabalha muito com esse acesso à fontes bibliográficas: artigos, livros, teses (...) Como ele ler, como ele usar essa informação. Aí já vem a parte das citações (...) que ele tenha um, um domínio, né, de como utilizar esse conhecimento já produzidos, né? aí a gente trabalha também muito nessa lógica de que eles elaborem citações, saibam diferenciar citações de plágio (...) Saibam usar o conhecimento, usar os vários trechos dos artigos e de acordo com o que eles precisam, né?! Então a gente trabalha muito com a ideia de propor textos pra eles e aí eles tem que usar fontes pra escrever esse texto mais dissertativo (...) É ele ter acesso e saber trabalhar com o conhecimento existente (PROFESSOR 01).

Por fim, no último momento da disciplina ele exige que os alunos elaborarem um projeto de pesquisa. A produção deste projeto se dá passo a passo, sendo todo esse processo de ensino revisado e avaliado pelo docente e monitor da disciplina. Ao longo da construção do projeto de pesquisa, o professor vai trabalhando com os alunos os tipos de estudo, pesquisas quantitativas e qualitativas, introdução, objetivos, referencial teórico, metodologia e método.

Justamente ele começar a entender como é a produção do conhecimento científico, a gente trabalha muito na perspectiva das etapas de um projeto (...) é o trabalho final da disciplina; elaborar um projeto de pesquisa (...) eles entregam várias versões do projeto (...) Eu e os monitores; a gente vai corrigindo e depois, né vai ter uma versão... um dia... uma data da, da entrega da versão final que aí vai ser a versão de avaliação (PROFESSOR 01).

Agora, concernente à disciplina Pesquisa Científica em Educação Física, o professor 02 a organiza em dois momentos, sendo o primeiro dedicado a revisar as questões teóricas trabalhadas na disciplina de Metodologia Científica cursada no primeiro semestre, e no segundo momento, mais prático, o docente foca na construção do projeto de pesquisa.

Na disciplina de pesquisa, eles têm que confeccionar um projeto que no final do semestre, eles vão tá com aquele projeto pronto. Ao longo da disciplina, eu falei que metade da disciplina, eu retorno o que a disciplina de metodologia faz e eu retomo também novamente o projeto, com a confecção do projeto de pesquisa. (PROFESSOR 02).

O professor 02 ratifica também que busca trabalhar com os alunos as pesquisas e estudos que são desenvolvidos na área da Educação Física.

Na disciplina de “Pesquisa em Educação Física”, a gente tenta passar os estudos que são feitos na grade da Educação Física no Brasil, né?! que tá sendo estudado no Brasil atualmente; os conteúdos mais estudados e abrangentes, o quanto a Educação Física se destaca em relação à outras áreas, né?! nos saberes (PROFESSOR 02).

Além disso, o professor 02 explica o porquê de novamente nessa disciplina trabalhar com os alunos a elaboração do projeto de pesquisa.

A gente tenta também passar isso pra eles e novamente dar um reforço; que é na metade do semestre: como fazer um projeto de pesquisa; que não deveria ser trabalhado nessa disciplina, mas infelizmente tem que dar um reforço porque os alunos não dominam. Como eu disse (...) eles saem da disciplina de “metodologia” sem saber quase nada. É... e não digo... não é culpa do Professor, né? (PROFESSOR 02).

Além da construção de um projeto de pesquisa o professor 02 conduz os alunos a vivenciar e praticar as rotinas da pesquisa no seu GP:

E... participam do grupo de pesquisa meu; aqui no laboratório... todos os alunos da disciplina vem pra cá e eles também aprendem a minha área de pesquisa; que é o que eu ensino, né... que é a minha área. : Pra que eles tenham vontade de vir pro laboratório e mexer... Acho que uma coisa dessa é interessante pra prática um pouco... pra não ficar só na teoria, né? (PROFESSOR 02).

O professor 03 que ministra a disciplina Pesquisa Qualitativa em Educação Física também relata dividir a disciplina em dois momentos, sendo o primeiro predominantemente teórico, presente com discussões de textos e trabalhos inscritos e o segundo momento teórico-prático. São suas palavras:

Primeiro, uma discussão teórica; eu diria a fase mais difícil da disciplina, tendo captado pelo menos basicamente eu parto para uma parte mais teórico-prática; vamos dizer assim(...) Aprendizagem de conceitos básicos, né?! e aí esses conceitos, eles são buscados analisando artigos e trabalhos feitos com abordagem qualitativa; por exemplo... Um aluno vai escolher um artigo e vai apresentar o artigo e falar da metodologia... De certo modo, ele compreende um pouco da lógica do estudo. a gente troca ideias sobre o quê cada um encontrou. Porque aí é a pesquisa qualitativa na Educação Física (PROFESSOR 03).

O docente 03 descreve que no primeiro momento além das questões conceituais ele se debruça sobre o despertar do aluno para pesquisa, sendo este primeiro momento o mais difícil devido a cultura de não prática da pesquisa na Educação Física.

Primeiro, né; fazer com que o meu aluno, ele desenvolva algum desejo pela pesquisa... que ele veja algum sentido em fazer pesquisa para além da

ideia; vamos dizer assim, distanciada de uma certa burocracia da ciência, né? (PROFESSOR 03).

O segundo momento, que ele considera como prático se dá pela aplicação de um projeto de pesquisa de maneira coletiva e colaborativa.

Eu pego um projeto que eu fiz e coloco em prática junto com eles; no sentido deles terem uma experiência de fazer entrevista; que é o que a gente tá fazendo aqui... Eles fazem a entrevista, eles gravam o áudio da entrevista, eles transcrevem a entrevista, eles analisam a entrevista à luz de algum referencial teórico, pra fazer a interpretação dos dados nessa relação empirica-teoria, né? Então eu trabalho nessa parte! Inclusive, a disciplina tá nessa parte da prática da coisa, né? Vamos dizer assim. Pra que ele saia dessa disciplina tendo alguma noção de qual o sentido prático do *métier*, do fazer pesquisa (PROFESSOR 03).

Podemos perceber, a partir do exposto, que os professores dessas três disciplinas trazem uma dimensão teórica e prática nas suas aulas, no qual concentram no início das disciplinas as questões mais teóricas e amplas relacionada a compreensão do conhecimento e da ciência e em seguida mais metodológicas e instrumentais, e mais adiante, buscam articular esse conhecimento à prática da pesquisa e no ensino da elaboração de um pequeno projeto.

Apesar das disciplinas de Metodologia Científica e Pesquisa Científica em Educação Física não constarem em suas ementas carga horária prática, ainda assim os professores dessas disciplinas relatam, como exposto acima, utilizarem estratégias que trabalham essa dimensão prática com os discentes. Vale ressaltar que no currículo, a única<sup>18</sup> disciplina que estabelece na sua ementa carga horária prática, é a de Pesquisa Qualitativa em Educação Física.

Destacamos ainda que, especificamente, o professor 01 remete a dimensão prática da disciplina, que ministra, simplesmente a construção do projeto de TCC. O professor 02, por sua vez, além de continuar a construção do projeto de pesquisa com os alunos, tenta trabalhar a dimensão prática inserindo os seus discentes no contexto dos Grupos de Pesquisa. Já o professor 03 aplica a prática da pesquisa aos discentes com a construção coletiva de um projeto de pesquisa, inserção em campo e coleta/análise de dados.

Analisando as nuances entre o currículo prescrito e o praticado, percebemos que o currículo não assume a construção do projeto de monografia e

---

<sup>18</sup> Nos referimos a única disciplina entre as que são ministradas pelos nossos entrevistados.

suas etapas como prática de pesquisa, diferentemente do que considera o professor 01 (ver quadro 19), que discrimina o conteúdo da disciplina de metodologia e sua distribuição de carga horária).

**Quadro 19 - Conteúdo da disciplina de Metodologia Científica**

<b>Descrição do Conteúdo e Carga Horária</b>					
<b>Unidades e Assuntos das Aulas</b>			<b>Nº de Horas Teóricas</b>	<b>Nº de Horas Práticas</b>	<b>Nº de Horas EaD (quando for o caso):</b>
Unidade I - Definições básicas relacionadas ao método científico. Os tipos de conhecimento.			4	0	0
Unidade I - História, características e correntes do conhecimento científico: ciência na Grécia antiga e idade média			4	0	0
Unidade I - História, características e correntes do conhecimento científico: ciência na Idade Moderna			4	0	0
Unidade I - História, características e correntes do conhecimento científico: ciência na Idade contemporânea.			6	0	0
Unidade II - Lógica formal.			4	0	0
Unidade II - Lógica dialética.			4	0	0
Unidade III - Busca de fontes bibliográficas.			2	0	0
Unidade III - Leitura e escrita acadêmica.			4	0	0
Unidade III – Normas da ABNT			2	0	0
Unidade III – Resumos			4	0	0
Unidade III – Fichamentos			4	0	0
Unidade III – Resenhas			6	0	0
Unidade III – Tipos de textos			4	0	0
Unidade IV – Elaboração de trabalhos científicos			12	0	0
<b>Número de Semanas:</b>	<b>Número de Créditos:</b>	<b>Carga Horária Total:</b>	<b>Carga Horária Teórica:</b>	<b>Carga Horária Prática:</b>	<b>Carga Horária EaD:</b>
<b>32</b>	<b>4</b>	<b>64</b>	<b>64</b>	<b>00</b>	<b>00</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física (2013).

Consideramos que por mais que o plano de ensino da disciplina não considere as etapas da construção do projeto de pesquisa como carga horária prática, compreendemos que as etapas de formulação de um trabalho científico é, de certa, uma prática de pesquisa, pois esse passo a passo vai trazer uma aproximação dos discentes com a dimensão investigativa assim como com a construção de conhecimentos.

Esse nosso entendimento se ancora na perspectiva de Beillerot (2001, p. 88) quando ele assinala:

O contato com as pesquisas é suscetível de desenvolver as capacidades de análise e investigação, de evitar confundir evidência com fato demonstrado (...) A pesquisa seria suscetível de formar os jovens docentes no espírito crítico na dúvida metódica do comportamento racional assim como no cuidado de responder com elegância às situações encontradas.

Entendemos que buscando a formação para a pesquisa nas disciplinas os alunos que formulam as etapas de um projeto são também formados pela pesquisa.

Outro ponto a analisarmos na disciplina de Metodologia Científica é que o professor a divide primeiramente num momento mais teórico e num segundo momento mais prático. Essa divisão que o docente faz na disciplina pode ocasionar uma desarticulação entre teoria e prática, podendo comprometer a formação do aluno.

Essa organização cuja teoria é enfatizada inicialmente, antes da prática é, segundo Libaneo (2010), resquício de uma didática tradicional prescritiva e instrumental, no qual aplica-se uma teoria prévia à prática como, também, a separação entre conteúdos/objetivos e métodos/meios, tratando essas categorias como coisas distintas, não considerando a articulação entre métodos de ensino e métodos da ciência ensinada.

Como relatado anteriormente a disciplina de Pesquisa Científica em Educação Física também apresenta uma discrepância entre o currículo prescrito e o prático, visto que apesar do currículo prever uma disciplina toda voltada para a teoria, o professor 02 descreve que se utiliza de estratégias que desenvolvem a prática da pesquisa. Assim como o professor 01, o docente da disciplina em questão também trabalha com a construção do projeto de pesquisa, mas além disso o professor 02 fomenta a participação dos alunos da disciplina nas práticas que se

desenvolvem em seu laboratório e em seu grupo de pesquisa (Ver quadro 20 abaixo, que discrimina o conteúdo da disciplina de Pesquisa Científica e sua distribuição de carga horária).

**Quadro 20 - Conteúdo da disciplina de Pesquisa Científica em Educação Física**

<b>Descrição do Conteúdo e Carga Horária</b>					
<b>Unidades e Assuntos das Aulas</b>			<b>Nº de Horas Teóricas</b>	<b>Nº de Horas Práticas</b>	<b>Nº de Horas EaD (quando for o caso):</b>
Unidade I - Metodologias quantitativas e qualitativas de Pesquisa.			2	0	
Unidade I - Delineamentos experimentais			4	0	
Unidade I - Delineamentos observacionais			4	0	
Unidade I - Principais metodologias de pesquisa qualitativa.			8	0	
Unidade II - O projeto e o relatório de pesquisa.			4	0	
Unidade II - Métodos de coleta de dados: observação, entrevista, questionários, escalas e testes.			6	0	
Unidade II - Noções básicas em análise de dados quantitativos.			2	0	
Unidade II - Noções básicas em análise de dados qualitativos			2	0	
<b>Número de Semanas:</b>	<b>Número de Créditos:</b>	<b>Carga a Horária Total:</b>	<b>Carga Horária Teórica :</b>	<b>Carga Horária Prática:</b>	<b>Carga Horária EaD:</b>
<b>16</b>	<b>2</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>00</b>	<b>00</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física (2013).

Sendo assim, entendemos que há uma necessidade diante do que se encontrou de que seja revisto o plano de ensino dessas disciplinas a fim de se acrescentar a dimensão prática em seus conteúdos<sup>19</sup>. Guimarães et al. (1985, p. 55) ratifica que é necessário articular a teórica a prática e para isso “propõe a transformação do caráter teórico em teórico-prático”, no caso, aqui seria pertinente

<sup>19</sup> Ambos os PPC dos cursos são datados do ano de 2013.

aplicar a Disciplina Metodologia de Pesquisa, através da implementação da pesquisa de campo como estratégia de ensino.

O professor 02 também traz uma crítica acerca das ementas das disciplinas. Ele relata que a ementa da disciplina de Pesquisa Científica em Educação Física não foi elaborada por ele, porque ele não é o professor originalmente contratado para dar essa disciplina. O professor 02 ministra somente, às vezes, essa disciplina, quando o professor previsto não consegue dar conta de todas as suas disciplinas, então não é todo semestre que ele (professor 02) ministra Pesquisa Científica em Educação Física. Contudo, mesmo não tendo feito a ementa da disciplina em tela observamos na fala que segue que ele tenta segui-la à risca.

Então, no fundo, não fui eu que montei a ementa. Ele montou... Quando ele entrou, ele redefiniu as ementas (...) Ele que fez as ementas e o plano de ensino. Todo foi ele que fez! (...) Eu não participei da confecção, não! (...) eu tento seguir à risca! (...) Não sou a favor de Professor tá lecionando a disciplina que não é dele e mudar o plano de ensino. Tá lá; consta na grade e você tem que ministrar da maneira que está (PROFESSOR 02).

Entretanto, o professor relata que existem outros professores que também ministram disciplinas cuja ementa eles não elaboraram e acabam não seguindo a ementa proposta. O que diante da temporalidade é comum acontecer.

Rapaz, não tem um que segue... não tem um que segue a ementa que tá lá! Não existe! Não tem jeito! (...) cada um dá do seu jeito que... do jeito que domina a coisa... do jeito que pensa a coisa! (...) E acaba fugindo da ementa... infelizmente! (PROFESSOR 02).

O professor 3 também informou que não participa da construção da ementa da disciplina que ministra e que realizou algumas alterações no conteúdo programático e na estrutura da disciplina.

É essa ementa; eu já peguei ela feita, na verdade (...) eu não participei dela, não! Eu alterei, alterei a ementa não, alterei os conteúdos e tal, a estrutura da disciplina todinha, mas a ementa eu não mexi, não! Até porque já 'tava' oficializada e pra eu mexer na disciplina, não fazia muito sentido não (PROFESSOR 03).

Farias et al. (2014) descrevem que devemos atentar para uma organização curricular e pedagógica, respeitando a progressão e dificuldade dos conceitos em cada disciplina, sendo fundamental a continuidade e integração dos conteúdos. Então, para que ocorra uma prática coerente com o currículo, seria nesse caso necessário que os professores planejassem estrategicamente e

coletivamente, inclusive que pudessem conhecer e participar da construção dos planos das disciplinas. Embora seja disciplinas que se seguem, o que evitaria repetição de conteúdo. Como mais uma vez existe a temporalidade a ideia é que professoras de disciplinas afins se encontrem para rever seus conteúdos e observarem uma progressão de ensino-Aprendizagem.

Para isso, também segundo Farias et al (2014) torna-se essencial que os professores universitários do curso sejam mais que instrutores de ensino e não estejam restritos e isolados em seus conhecimentos e áreas da Ciência.

O professor 01 traz outra discussão pertinente que é a crítica pelo fato da disciplina de Metodologia Científica está situada no 1º semestre e ser muito distante do processo de construção de TCC.

Segundo este participante falta incentivo para o desenvolvimento da dimensão investigativa dos alunos e que ao longo do curso existem somente disciplinas e ações pontuais para estimular essa dimensão, sendo essas ações insuficientes para a continuidade do processo formativo dos alunos. Para o professor 01, os discentes que participam de grupos de pesquisa conseguem desenvolver melhor essa dimensão investigativa, pois nesses espaços isso é trabalhado de forma mais longitudinal e processual.

Às vezes até o pessoal pergunta: “Ah, porque essa disciplina é logo no primeiro semestre?” Né? “Porque não é mais a frente... pra ajudar mais no TCC?” Né? O que talvez falte um pouco é essa (...) motivação investigativa no decorrer do curso (...) a gente também (...) nem avaliou nada disso de forma sistemática, mas parece que fica muito... é... ações pontuais, né? Os alunos que participam dos projetos ou dos grupos de pesquisa desenvolvem mais esse comportamento, só que nas disciplinas, em geral, não! Então parece que também tem um pouco de ausência disso, né... nas, nas diretrizes em geral do curso (PROFESSOR 01).

Logo percebemos que o professor 01 tem consciência de que não deveria haver lacunas entre as disciplinas que ensinam a pesquisa, sendo necessário o desenvolvimento de uma atitude investigativa em todo o curso. Este cenário pode ser ainda mais agravado se considerarmos que, no caso da Licenciatura em Educação Física nesta instituição, os alunos só têm uma disciplina obrigatória para a formação em pesquisa, sendo esta talvez a única oportunidade para alguns alunos de aprenderem as bases da investigação além das orientações de seus TCC's.

Ressaltamos com base em estudos já desenvolvidos e aqui já assinalados que não é viável esperar que os alunos tenham conhecimento e aprendizado para pesquisar tendo somente uma disciplina para este fim. O relato de outro professor também corrobora com esta posição quando ele traz algumas críticas sobre a disciplina de Metodologia Científica, sobre o semestre na qual ela é ofertada e sobre as reais contribuições que a mesma traz para os discentes.

A disciplina da “metodologia da pesquisa” não é muito diferente na maioria dos cursos, né. Ela é ministrada no primeiro e segundo semestre; e, geralmente, não serve pra nada por causa do semestre do aluno que chega no final do curso sem saber o que é um TCC; é um bicho de sete cabeças pra ele, né? Então; no fundo; pra mim, a disciplina não serve pra nada! A maneira como é dada, pra mim, poderia excluí-la do currículo... que vai ter um Orientador mais tarde que vai ensinar tudo pra ele! (PROFESSOR 02).

Segundo Ludke (2001, p. 43) “a disciplina de metodologia da pesquisa tem sido intensamente questionada nas últimas décadas”, sendo que ela tem recebido análises mais realistas sobre a sua importância e sua utilidade para a formação do futuro pesquisador.

Esta manutenção de esquema é fruto de uma cultura bem anterior e ela vem se estendendo por vários níveis da educação, no qual acomete desde o ensino básico até o ensino superior. Por exemplo, Ferreira (2012) encontrou em seus estudos com escolares que 88%, ou seja, 808 alunos revelaram que não vivenciaram a pesquisa como meio de aprendizagem.

A pesquisa realizada por Lüdke e Rodrigues (2012) com professores das escolas básicas que fizeram mestrado constatou que a maioria dos professores não tiveram contato direto com a prática de pesquisa, seja na graduação ou no exercício do trabalho docente. E que, depois de defenderem suas dissertações de mestrados, grande parte reconheceu que a carga de trabalho ligada a fundamentação teórica e metodológica de suas pesquisas recaíram sobre os ombros de seus orientadores.

Professores de escolas foram alunos de graduação o que evidencia esta ausência e dificuldade de formação para pesquisa. Assim, acreditamos também que os alunos ingressam no ensino superior sem uma base mínima ou com pouca experiência para pesquisar, atribuindo assim, uma grande expectativa ao professor que ministra metodologia da pesquisa científica de ingressar o aluno na prática da pesquisa.

Contudo, os professores destas disciplinas de pesquisa normalmente não conseguem dar conta da complexidade de romper sozinho a dificuldade já trazidas pelos alunos em compreender e desenvolver neles a atitude investigativa. Dito de outra forma, alunos estes, que foram ensinados desde a infância através de um ensino positivista e que agora este ensino insiste em si repetir na graduação, no qual pouco e quase nunca escrevem (NÓBREGA-THERRIEN; CRUZ; ANDRADE, 2009).

O professor 02 traz compreensões similares a dos autores, onde ele aponta como uma das possíveis soluções a necessidade dos professores trabalharem os conteúdos ministrados na disciplina de Metodologia Científica durante toda a formação dos alunos, de forma processual.

O curso deveria exigir; internamente; ter uma disciplina interna que todos os Professores dominassem realmente aquela metodologia ensinada pelo Professor de “metodologia” que é a ABNT (...) Então a maneira de fazer trabalhos acadêmicos que é ensinado na metodologia deveria ser praticada pelos Professores em todos os semestres. Qualquer professor que pedisse qualquer trabalho acadêmico, ele cobraria da maneira como seria na ABNT (...) E aí chegaria no final do curso, aí a disciplina de “metodologia” então teria sido... teria tido frutos! Mas o fato dos Professores não cobrarem isso, né... e nem... muitos deles também acho que... não dominarem... não quererem perder tempo com isso; aí faz com que os alunos realmente não aprendam a metodologia do ensino científico; a base dela, né... que é a formatação de um trabalho (PROFESSOR 02).

Nesse ponto, os professores corroboram com o entendimento que os princípios da pesquisa devem ser uma atitude cotidiana nas ações de todas as disciplinas, mesmo as que não tenham objetivo principal de ensinar para a pesquisa. Desta forma, eles trazem o entendimento que ensino da pesquisa precisa, semelhante a perspectiva de Demo (1996) em que ancoramos, ser uma ação contínua e com no mínimo duas dimensões: conceitual e formativa.

Para que ocorra essa proposta de acordo com as expectativas dos professores 01 e 02, no qual a pesquisa seria abordada por todas as disciplinas, seria necessário mudanças conceituais e curriculares e portanto, também institucionais. Mas entendemos que é já um passo pertinente destes docentes que essa compreensão, passo que pode contribuir para mudanças a nível de concepção de formação.

Em síntese, podemos inferir que os relatos dos professores pesquisados em sua maioria estão repletos de preocupações com a qualidade da formação para

a pesquisa, a sua rigurosidade científica e a sua importância para a construção do conhecimento.

Por fim, na busca de fazer maiores aproximações entre o que os professores entendem o que é a pesquisa e sua prática de ensino para formar o aluno, indagamos o que leva esses professores a ensinar a pesquisa da forma que eles relataram. Já fizemos algumas aproximações e interpretações de suas falas, mas queremos verificar a partir da própria percepção deles o porquê de ensinar a pesquisa desta forma. Nesse sentido obtivemos as seguintes respostas

O professor 01 relata que tenta dar uma visão mais geral e acredita que desta forma o aluno teria maior oportunidade.

Olha, eu acho que é muito numa perspectiva do aluno entender o todo, né? Quando você concentra muito só no projeto, quando você concentra muito só na teoria do conhecimento, quando você concentra muito só no, no... nessa parte de acesso ao conhecimento, a visão dos alunos sobre o processo como o todo também vai ser limitada, né? Então é bastante... é... já testei bastante; na verdade; esses modelos, né... de dar mais ênfase a uma coisa ou outra, mas sempre de certa maneira tem algum prejuízo, né? no nosso curso, a gente só tem uma disciplina obrigatória nessa área... então também, de certa maneira é uma obrigação dar uma visão geral, né? (...) Então, a preocupação que eu tenho de não ser tão... não seguir uma corrente específica; por exemplo... pra não direcionar demais os alunos...nesse primeiro momento... na verdade, no primeiro semestre é mais pra ele realmente conhecer as possibilidades, né... do que em si já escolher uma possibilidade. (PROFESSOR 01).

Como podemos perceber o professor descreve uma preocupação com ensino das bases teóricas da pesquisa. Podemos perceber através da sua fala que ele se identifica numa perspectiva preponderante metodológica:

Nesse aspecto, em geral; eu diria que eu sou mais metodológico (PROFESSOR 01).

Traçando um paralelo com sua concepção de pesquisa, no qual ele descreveu a pesquisa em duas perspectivas, uma baseada na noção ampla de acessar qualquer conhecimento e a outra numa perspectiva científica que é produção do conhecimento por meios sistemáticos. Podemos presumir que o professor 01 remete uma preocupação em sua disciplina de municiar seus alunos a ter capacidade de acessar o conhecimento específico da ciência.

Já o professor 02 justifica sua forma de ensinar elucidando sua crença de que a prática profissional deve estar conectada a pesquisa, por isso ele se intitula um professor criterioso e investigativo, no qual sua prática de ensino é baseada em

evidências e estudos científicos, relata estimular essa ação nos alunos para que ultrapassem a dimensão superficial dos fatos.

Eu sou muito criterioso! Bastante! Eu tento demonstrar pra eles a importância de ser criterioso(...)Eu sou muito investigativo! Bastante! Porque é por base da pesquisa pra mim é a base da formação profissional! Isso é básico! Na prática profissional eles vão precisar muito disso! (...) é por meio da pesquisa que a gente aprofunda o conhecimento e que a gente traz o mais... o mais provável e fiel do que existe em um tipo de conhecimento, né...? Não existe um conhecimento 100% preciso! Não, não existe! Porque as pesquisas estão sendo feitas e vão mudando, né... as características vão mudando e a evolução vai acontecendo, inclusive. Mas existe, sim, a minha prática profissional baseada na pesquisa; ela... tá muito mais próxima do correto do que baseado... se eu não fizer pesquisa; no 'achismo' (PROFESSOR 02).

Fazendo um cruzamento de seu discurso com sua concepção de pesquisa, percebemos que sua fala retrata uma conexão que aproxima ao conceito de professor pesquisador:

Pesquisa é uma extensão do que ensinamos em sala de aula. (PROFESSOR 02).

Severino (2009, p. 124) corrobora com essa posição quando relata que “O professor universitário, para dar boa conta de sua atividade docente [...] precisa envolver-se com a prática da pesquisa, adotando permanente postura investigativa.” E acrescenta que professores e alunos necessitam estar relacionados com a pesquisa para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento.

Por último, o professor 03 justifica sua forma de ensinar relatando que busca estratégias além da dimensão acadêmica.

Fazer pesquisa para além da ideia; vamos dizer assim, distanciada de uma certa burocracia da ciência, né?(...) mas sempre retomando questões transversais... por exemplo; a ética na pesquisa (...)São vários momentos que a gente tá retomando questões transversais, que dizem respeito(...)focando sobretudo na dimensão da reflexividade. Se eu trabalho bem a reflexividade no decorrer da minha pesquisa, eu tenho uma grande possibilidade de ter uma maior qualidade no meu estudo (PROFESSOR 03).

Essa compreensão converge com o entendimento de Demo (1996) quando ele afirma que para a pesquisa não é interessante que ela seja reconhecida somente pela capacidade de inovar o conhecimento, que ela carece de orientar através de atitudes que desenvolvam a ética dos fins e dos valores, pois a pesquisa

além de proporcionar a prática ao lado da teoria ela assume a marca política do início ao fim. Então, pesquisar, assim como a educação, é um ato político.

Segundo Farias (2014) até nos dias atuais os conteúdos são abordados como verdades absolutas, neutros e isentos de pretensões políticas. Sendo eles, muitas vezes reduzidos a natureza conceitual, marginalizando a aprendizagem de conteúdos procedimentais e atitudinais.

Tradicionalmente nas graduações e pós graduações o ensino da pesquisa é voltado mais para uma perspectiva acadêmica, ligada aos métodos e seu rigor de cientificidade. Sendo muitas vezes a pesquisa dissociada do ensino ou centralizada somente em questões metodológicas (LUCKE, 2001).

De maneira alguma, pretendemos desprestigiar a importância do domínio e do conhecimento das questões metodológicas da pesquisa, porém entendemos a pesquisa além da questão metodológica e que o legado deixado pela pesquisa vai além do produto, pois acrescenta um conteúdo crítico ao pesquisador, capaz de refletir sobre a realidade.

Desta forma, torna-se imprescindível tornar o conteúdo significativo para o aluno, coerente com as necessidades e interesses dele, porque sem essa prerrogativa estaríamos sujeitos a realizar um ensino vazio e sem sentido para o aluno. Para Luckesi et al. (1995) as disciplinas de metodologias científicas devem estar conectadas indispensavelmente a proposta de que profissional o curso pretende formar.

Lembramos que tanto o curso de Licenciatura como o de Bacharelado em Educação Física trazem a questão crítica e reflexiva como objetivo do PPC. Dessa forma, identificamos também em seu texto uma preocupação desses cursos em formar integralmente profissionais com uma dimensão investigativa. Contudo, como observado pela fala dos professores, ainda existem empecilhos para se trabalhar a prática da pesquisa de forma longitudinal e transversal na formação dos discentes de Educação Física no que se refere as disciplinas.

Corroboramos com Farias (2014) na concepção de que a docência universitária deve compreender a formação para além do ensino, no qual o professor deve se utilizar da reflexividade crítica como mediação para aprendizagem do aluno e a pesquisa como um dos caminhos fundamentais para seus desenvolvimentos.

Podemos inferir que os professores se utilizam de diversas estratégias, no campo teórico e no campo prático visando facilitar o caminho para a aprendizagem da pesquisa. Nos apoiamos em Libaneo (2013) para dizer que os professores planejam suas estratégias de ensino no intuito de estimular e suscitar uma atividade de acordo com a necessidade da aprendizagem exigida, sendo ela intrinsecamente ligada aos objetivos, conteúdos e meios.

Sendo assim, entendemos também que os professores das disciplinas analisadas se utilizam de estratégias que fomentam o protagonismo do aluno, embora a importância e a tarefa do ensino da pesquisa exija continuidade e transversalidade deste ensino em outras disciplinas. Fato observado por alguns deles.

Trazemos abaixo um quadro síntese com as estratégias que os professores se utilizam para ensinar a pesquisa nas três disciplinas que tratamos ao longo deste tópico. Esse quadro demonstra todos os elementos que os docentes se utilizam para formar os alunos na/para pesquisa.

#### **Quadro 21 - Principais Estratégias utilizadas pelos professores nas disciplinas**

continua

<b>Estratégias</b>	<b>Nº de participantes que citaram</b>	<b>Falas representativas</b>
Transmissão de conceitos e metodologias	3	“Aprendizagem de conceitos básicos, né?! e aí esses conceitos, eles são buscados analisando artigos e trabalhos feitos” (PROFESSOR 03).
Acesso a fontes bibliográficas	2	“Então, a gente trabalha muito com esse acesso à fontes bibliográficas: artigos, livros, teses” (PROFESSOR 01).
Filmes	1	“e aí a gente usa até um filme, né... que é o “Doze homens e uma sentença” pra

continuação

		mostrar um pouco essa necessidade... é... dos alunos entenderem que ciência não é senso comum...” (PROFESSOR 01).
Construção de textos dissertativos	1	“ele escrever baseado em fontes; mesmo que sejam textos dissertativos” (PROFESSOR 01).
Construção de Projeto	3	“A gente tenta também passar isso pra eles e novamente dar um reforço; que é na metade do semestre: como fazer um projeto de pesquisa” (PROFISSIONAL 02).
Discussão de textos específicos da Educação Física	2	“a gente tenta passar os estudos que são feitos na grade da Educação Física no Brasil, né?! que tá sendo estudado no Brasil atualmente” (PROFESSOR 02) .
Prática em laboratórios ou Grupos de Pesquisas	1	“participam do grupo de pesquisa meu; aqui no laboratório... todos os alunos da disciplina vem pra cá e eles também aprendem a minha área de pesquisa; que é o que eu ensino” (PROFISSIONAL 02).
Prática - Construção de instrumentos/ análises de dados	2	“coloco em prática junto com eles; no sentido deles terem uma experiência de fazer entrevista; (...)Eles fazem a entrevista, eles gravam o áudio da entrevista, eles transcrevem a entrevista, eles analisam a entrevista à

		luz de algum referencial teórico, pra fazer a interpretação dos dados nessa relação empirica-teoria” (PROFESSOR 03).
Prática coletiva e colaborativa	1	“: Então a gente faz uma espécie de grupo de pesquisa voltado pra um mesmo projeto(...)É uma discussão, uma espécie de validação da análise dos dados que ela se faz coletivamente” (PROFESSOR 03).
Seminários e Apresentações	3	“no final a gente tem; nesse seminário; a apresentação de discussões em torno do mesmo tema “(PROFESSOR 03).

Fonte: Elabora pelo autor

Sabemos que muito tem se discutido sobre o impacto da pesquisa na formação e sobre a formação para a pesquisa do graduando. Além das disciplinas de ensino para pesquisas no currículo de graduação existem outros espaços importantes de formação para e na pesquisa, dentre eles destacamos os Grupos de Pesquisa. Assim sendo, no próximo capítulo nos debruçamos em analisar a formação da pesquisa neste espaço.

### 6.3.2 Como os professores ensinam nos grupos de pesquisa (GP)

Neste tópico buscaremos discutir sobre como os professores ensinam nos Grupos de Pesquisa. Para tal, torna-se necessário mostrar inicialmente, por meio do Quadro 22 abaixo, os GP de pesquisa existentes na UFC nos cursos de licenciatura e bacharelado de Educação Física.

De acordo com as informações passada pela coordenação e como está descrito no próprio site<sup>20</sup>, os cursos Licenciatura e de Bacharelado em Educação

<sup>20</sup>site: <http://www.iefes.ufc.br/p/pesquisa.html>

Física dispõem de Laboratórios, núcleos e grupos, que numa parceria entre docentes, discentes e a comunidade desenvolvem ações de pesquisa.

Segundo as informações do Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), atualmente chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o conceito de Grupo de Pesquisa é:

um grupo de pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico que está organizado em torno à execução de linhas de pesquisa segundo uma regra hierárquica fundada na experiência e na competência técnico-científica. Esse conjunto de pessoas utiliza, em comum, facilidades e instalações físicas. Como se vê, a(s) linha(s) de pesquisa subordina(m)-se ao grupo, e não o contrário.” ( DGP, 2018)

Ressaltamos que para este tópico somente entrevistamos os professores líderes em Grupos de pesquisas, podendo ser cadastrado no DGP do CNPq ou certificados internamente pelas suas instituições como grupos que fomentam a pesquisa. Segue abaixo um quadro do grupos de pesquisa em que os líderes aceitaram participar de nossa pesquisa.

**Quadro 22 Grupos de Pesquisa, Laboratórios e Núcleos do Curso de Educação Física ( Licenciatura e Bacharelado)<sup>21</sup>**

continua

INSTITUIÇÃO	GRUPO	SITUAÇÃO
	Biodinâmica do Movimento Humano	Atualizado e Certificado na Capes.
UFC	Saberes em ação	Atualizado e Certificado na Capes.
	Promoção da Saúde de Crianças E Adolescentes.	Interno.
	Grupo de Pesquisa em atividade física e saúde	Interno.
	Metabolismo, exercício e Nutrição	Interno. Vinculado ao GP de Biodinâmica do Movimento

<sup>21</sup> Optamos por não nominar os líderes dos Grupos de Pesquisas na tentativa de resguardar o sigilo dos participantes desse estudo.

		Humano
	Atividade física e envelhecimento	Interno.
	Grupo de estudos psicossociais da atividade física e esporte-GEPSAFE	Interno

Fonte: adaptado do site do IEFES ( 2018)

No diretório do Conselho Nacional de Conhecimento Científico e Tecnológico ( CNPq) somente existem três grupos de pesquisa cadastrados pela EF da UFC, sendo que o Grupo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde na Escola (GPAFSE) está desatualizado. E mais, apesar deste grupo está cadastrado dentro da área de EF na UFC, seus líderes não pertencem ao colegiado de EF da instituição.

Segundo Nobrega-Therrien et al. (2009) os grupos normalmente se iniciam funcionando como grupo de estudos e posteriormente passam a produzir pesquisa, tornando-se GP.

### **Quadro 23 - Os grupos de pesquisa existentes na Universidade Federal do Ceará cadastrados no DGP/2018.**

GRUPOS DE PESQUISA CADASTRADOS
Grupo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde na Escola (GPAFSE)
Grupo Saberes em Ação
Biodinâmica do Movimento Humano

FONTE: Elaborado pelo autor

Como podemos perceber a maioria dos grupos de pesquisa, onde ocorrem ações de pesquisa não são cadastrados no diretório da CNPq.

Os GP's do Brasil são hegemonicamente situados nas universidades, liderados, principalmente, por professores universitários. Segundo Nobrega-Therrien et al. (2009) o desenvolvimento de pesquisas em grupos é um fenômeno recente (mesmo esta afirmação tendo sido feita no ano de 2009) e de grande relevância,

sendo que ainda não se configura, por diversos motivos, como uma atividade de fácil condução pelos seus líderes pesquisadores e/ou professores.

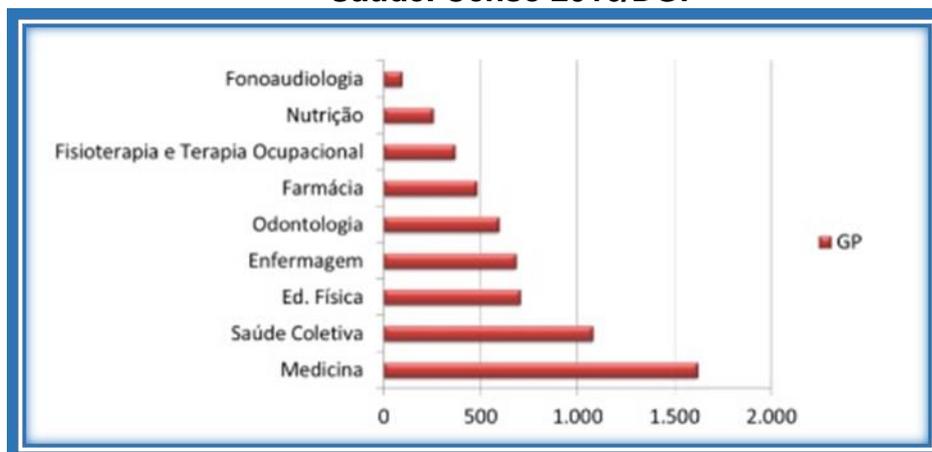
Ressaltamos que, para os Grupos serem oficialmente reconhecidos eles precisam ser inscritos no Diretório de Grupos e Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sendo assim, acompanhados e atualizados a cada dois anos na base corrente de dados para fins de diagnóstico.

Acrescentamos que a oficialização do GP's não somente contribui para o estado do conhecimento da área em que o grupo atua, sendo um valioso instrumento de intercâmbio e de troca de informações para a comunidade científica e tecnológica, como também oportuniza maiores possibilidades para o próprio grupo, pois, por exemplo, existe um grande valor atribuído aos GP nos editais publicados pelas agências de fomento e/ou instituições com estes fins. As pesquisas desenvolvida por grupos multiprofissionais são mais valorizados pelas agencias financiadoras, uma vez propiciam resultados com maior abrangência de análise e de aplicação NOBREGA-TERRIEN et al. , 2009).

A EF pertence a área 23, das Ciências da Saúde, e paulatinamente tem aumentado sua contribuição para a construção do conhecimento na saúde. Diversos fatores influenciam neste crescimento, entre eles está o aumento significativo de GP's.

Segundo o censo do DGP realizado em 2016, a área da Educação Física é uma das áreas que apresenta mais Grupos de Pesquisas cadastrados no DGP, ficando em 3º lugar entre as áreas da saúde com um total de 704 grupos de pesquisas cadastrados no diretório conforme apresentado na figura 4 ( MONTE, 2016).

**Figura 4 – Grupos de Pesquisa por Área e Grande Área Ciências da Saúde. Censo 2016/DGP**



Fonte: Elaborado por Monte (2017) baseado no DGP 2016.

Ainda de acordo com os dados de Monte (2017) houve um crescente aumento do número de GP's na área de EF, pois no ano de fundação da base de dados CNPq, 1993, a EF tinha apenas 34 grupos de pesquisa na área e no último censo de 2014, passou a ter 652 GP's oficialmente cadastrados no DGP. Isso é resultado também de uma área emergente neste cenário.

Dos nossos 13 professores entrevistados, 10 afirmaram participar de Grupos de Pesquisa, como líderes. Estes 10 participantes estão distribuídos em sete GP's diferentes dentro da universidade no qual trabalham. Os grupos de pesquisa ocorrem em dias e horários variados, alguns deles ocorrem quinzenalmente, outros semanalmente.

Lembramos que analisamos os professores/líderes de grupos de pesquisa porque consideramos que eles são condutores do processo formativo da pesquisa. Corroboramos com Nobrega-Therrien e Therrien (2006) ao ratificar que os grupos de pesquisa promovem uma formação diferenciada ao aluno e que, de fato, nesses ambientes a relação ensino e pesquisa oportunizam um aprendizado para a pesquisa de maneira mais efetiva.

Entretanto, esse aprendizado diferenciado através do GP nem sempre consegue alcançar todos os alunos, pois mesmo com os grandes avanços como crescimento do número de GP na EF no Brasil<sup>22</sup>, os crescentes incentivos a pesquisa através das bolsas e programas de iniciação a pesquisa, acreditamos ainda ser insuficiente tendo em vista que o número de alunos matriculados, por

<sup>22</sup> Baseado no último censo, em 2016.

exemplo, na Licenciatura em EF no Brasil é de 149.011 alunos, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) gerando assim uma carência desta oportunidade a vários alunos(TOKARNIA; AQUINO, 2016).

Uma vez que o número de matriculados nos cursos de EF é consideravelmente superior ao número de GP's, uma das perguntas iniciais da nossa entrevista ocorreu dentro da perspectiva, especificamente, sobre como ocorre o acesso dos estudantes a esses GP's, ou seja, sobre a seleção dos integrantes.

Todos os professores relataram que o critério fundamental para entrada no grupo é o interesse e a disponibilidade dos alunos em querer participar deste espaço. Ademais, alguns professores informaram que a participação no grupo inclusive é livre também para alunos de outras instituições e cursos acadêmicos.

É um convite aberto; de interesse (PROFESSOR 3).

O único critério que eu coloco é a disponibilidade (PROFESSOR 7)

O critério é ter tempo disponível, né, pra tá envolvido nas atividades, semanais e ter interesse e conhecer a área específica que a gente investiga, né? (PROFESSOR 10).

Basta que o aluno tenha interesse! (...) Então, não tem assim um critério. Se ele é aluno da graduação aqui do IEFES ou de fora; a gente já teve alunos de outros cursos também; (...)mas a ideia é a gente não limitar a participação. (PROFESSOR 11)

Em destaque, salientamos as falas de alguns professores que orientam e são líderes de grupos de pesquisa. Eles exigem a participação de seus orientandos nos seus GP ou automaticamente já pegam para orientar os seus alunos que são bolsistas de iniciação científica.

Os alunos de extensão e TCC eu combino com eles que é obrigado (...) é uma exigência! (...) Né? Fora isso, aí a participação é livre! (...) É o interesse do aluno (PROFESSOR 1)

São alunos meus que são ou bolsistas ou orientandos meus. Esse é ou aquele aluno que quer entrar mesmo aleatório, ele pode entrar! Não existe critério! (...) O meu grupo de pesquisa tá aberto pra qualquer aluno da instituição entrar ou de fora da instituição, inclusive (PROFESSOR 2).

Salientamos que este fator pode contribuir para uma atitude cotidiana de pesquisa, visto que o aluno além de estar sendo orientado no seu processo de construção do TCC, ele estará vivenciando mais profundamente os benefícios e

fundamentos da pesquisa dentro do GP, podendo representar uma continuidade, contribuindo assim, para sua formação integral. Os professores que trouxeram essa exigência, coincidentemente ou não, são professores que ministram as disciplinas que ensinam a pesquisa. Talvez por isso, nos discursos destes professores podemos perceber fortemente uma preocupação e um planejamento para a construção do TCC dos integrantes do GP.

Metade do semestre sou eu que dou temas relacionado à pesquisa, pela aproximação do projeto de pesquisa eu retomo alguns temas pra esse grupo que ainda não participou da metodologia, não participaram da disciplina, né?! Eu não sei se eles participaram da disciplina; então eu tenho que retomar e dar ainda como fazer um projeto de pesquisa. Eles se inserem nas pesquisas que estão em andamento comigo e metade do semestre, eles que vão trabalhar temas (PROFESSOR 2).

Entretanto, ratificamos que também outros professores de alguma forma trouxeram em suas falas um cuidado em assistir seus alunos que participam do GP para construção do TCC.

tem momentos dentro do grupo pra partilhar os projetos de pesquisa (...) a gente sempre disponibiliza dentro do mapeamento das temáticas, um momento pra trabalhar com as diferentes perspectivas de pesquisas. (PROFESSOR 11)

Ainda sobre a questão dos critérios, quatro professores trouxeram também que utilizam de critérios e metas para a continuidade dos participantes do seu GP, podemos destacar as falas:

Eu tenho trabalho com alguns critérios de carga horária, presenças nas reuniões, basicamente a presença nas reuniões e a realização de atividades; como: as entrevistas, transcrições, leituras de alguns textos. E no final do semestre, eu vou ter o panorama desses critérios, pra quem merece ou não merece receber; vamos dizer assim; a declaração de que participou do semestre tal, porque isso é crédito, né?! que o indivíduo acaba tendo, são os créditos complementares ( Professor 03).

Então, outra questão: a gente aceita todo mundo; só que eles tem meta a cumprir! Se eles não publicam eu não quero gente demais aqui só para ficar dentro do grupo. Então a gente acolhe. Logo em seguida já manda fazer um trabalho; manda fazer uma coleta, se eles não vão, aí vai-se eliminando. Então, a priori todo mundo tem que apresentar um trabalho; um capítulo de livro, né?! ou um artigo. Então, é a primeira coisa! Se o cara não fizer isso, já tá fora! ( Professor 07).

Quanto ao planejamento, segundo o relato de seus líderes todos os GP analisados contam com um momento inicial que ocorre, normalmente, a cada semestre de planejamento ou construção de um cronograma das atividades, podendo sofrer alterações no decorrer do ano.

A gente faz geralmente no começo do semestre, né?! Que tem como foco imediato o semestre e a gente tem que avançar em planejamentos mais longos (PROFESSOR 3)

Sim! É uma agenda em relação às atividades que cada um vão desenvolver dentro do grupo, uma agenda em relação aos trabalhos, (...) uma expectativa do produto que aquele trabalho vai poder gerar, né? E a gente trabalha em cima dessa programação que a gente traça semestralmente (PROFESSOR 10)

Então a gente tem dois momentos de planejamento: um é no começo do ano e o outro é no meio do ano; pra verificar se o que a gente planejou continua ou se a gente vai remodelar (PROFESSOR 11)

No geral, os critérios de seleção para o grupo, a organização e as estratégias dos professores para promover a formação para a pesquisa traz inúmeros traços de semelhança. Apresentamos abaixo o quadro com as falas representativas das estratégias que os professores relatam utilizar para ensino da pesquisa nos GP's. Na primeira coluna, estão as estratégias utilizadas, na segunda coluna a quantidade de participantes que as citaram. Vale ressaltar que todos os participantes trouxeram mais de uma estratégia em suas falas. Por fim, a última coluna tem uma fala de um participante que melhor representa.

**Quadro 24 – Como os professores formam para pesquisa nos Grupos de Pesquisa**

(continua)

Estratégias utilizadas	Nº que citaram	Falas representativas
Desenvolvimento das dimensões teórico e prático	13	(...)se for necessário uma discussão mais teórica; aí a gente organiza seminários, traz convidados. Se precisar de aspectos mais técnicos; aí a gente faz oficinas de como fazer uma entrevista, de como padronizar a aplicação dos

(continuação)

		testes (...) fazer um processo de aprendizagem; seja mais teórico, seja mais prático (PROFESSOR 1).
Seminários	04	Então, a gente acaba; de certa forma; fomentando aí um desenvolvimento do conhecimento e apresentação disso; através de seminários(...) ( PROFESSOR 08)
Coleta e Análise de Dados	13	(...) Logo em seguida já manda fazer um trabalho; manda fazer uma coleta(...) ajudar na coleta de dados do pessoal do TCC. (PROFESSOR 07)
Padronização de Testes, oficinas e utilização de programas (software).	03	Isso é primordial também de todos que estão no grupo de pesquisa precisam vivenciar, né... vamos dizer... as baterias de testes... dos tipos de análise de movimentos que a gente faz dos testes estatísticos, a aprender a usar um softwares, as planilhas ( PROFESSOR 10)
Produzir resumos ou fichamentos	03	Produzir resumos, né?! com relação aos textos estudados fazendo uma espécie de trabalhos, né... no qual você analisa algumas variáveis e alguns textos ( PROFESSOR 3)
Elaboração do TCC	06	(...)eu tenho trabalhado com esses três grupos. No caso dos alunos de TCC, né... já tem uma necessidade imediata, né?! de fazer um, um projeto de pesquisa, terminar,

		fazer coletas e etc, mas aí a gente tem trabalhado muito na perspectiva de grupo, né? (PROFESSOR 1).
Participação em eventos científicos/construção e apresentação de trabalhos	04	Na verdade, o nosso grupo de pesquisa, é... ele tem o intuito de divulgar e acabar é... oportunizando uma divulgação dos diferentes, projetos desenvolvidos (...) fomentando aí um desenvolvimento do conhecimento e apresentação disso; através de seminários, de discussões (...) grande maioria deles já tem pelo menos, é... resumos publicados e o que a gente almeja é que todos eles saiam antes do término da graduação, é... com o seu artigo publicado (PROFESSOR 8).
Publicação de artigo em revista ou capítulo de livro	04	(...)os que tão terminando o curso e aqueles que terminaram, eles já escrevem artigos da revisão e capítulo de livro. (PROFESSOR 7).
Leitura e discussão de artigos e textos.	06	(...)A gente tem atividades de discussão de textos(...)assim, leitura e discussão dos textos são as nece (continuação) s, né?! (PROFE
Construção compartilhada, coletiva ou colaborativa do conhecimento.	08	numa perspectiva colaborativa, é... os membros desse grupo; eles aprendam entre si as formas de fazer pesquisa; as mais diversas formas de fazer pesquisa. E ao mesmo tempo que eles se ajudem mutuamente (PROFESSOR 9).

<p>Construção de Questionamentos/ problemáticas</p>	<p>04</p>	<p>a ideia do grupo de pesquisa que eu tenho construído (...) é que a pesquisa na direção do aluno, ela tem que fazer com que ele... cada aluno, né, na graduação fomente as próprias perguntas. E no grupo de pesquisa, quando o aluno faz uma adesão por determinada temática (...) precisam compreender o quê que é pesquisa, né? É... então ensino a fazer as perguntas. Quando se faz as perguntas consegue-se eleger uma problemática. Essa problemática pode ser comum com outro estudante... e a partir disso, ele levantar os questionamentos; e depois como que esses questionamentos se encontram respondidos no campo que (conclusão) se de co é? (PROFESSOR 9)</p>
<p>Construção da autonomia</p>	<p>05</p>	<p>No grupo de pesquisa, especificamente? É primeiro critério: dar mais autonomia para os alunos e todos os envolvidos, né, no sentido de eles também trazerem as propostas, não só ser colocadas pelos líderes, pelos Professores; mas também, é permitir que os alunos possam trazer as propostas de investigação, de estudo, de metodologia (...).obrigatoriamente, eles precisam também desenvolver a autonomia, o processo de autoria, né (PROFESSOR 10).</p>

Busca na base de dados/ Revisão integrativa/ Estado do conhecimento / mapeamento das temáticas	02	(...) como se faz a busca de dados, num é?! a busca dos artigos, a revisão sistemática, a revisão integrativa. (PROFESSOR 7).
Autonarrativas	02	E daí ele me faz esse esboço no formato de uma narrativa e exijo, né?! e peço que ele faça; ele ou ela; faça isso em primeira pessoa,né?! Daí depois nesse esboço, já consigo identificar ali quais são as temáticas que ele gostaria de desenvolver e como que o interesse por uma determinada temática surgiu, eu consigo identificar inclusive se ele tem habilidade pra escrita ( PROFESSOR 9)

Fonte: elaborado pelo autor

Como pode-se perceber os professores entrevistados relatam utilizar diversas estratégias durante a formação para a pesquisa. Recorrente nas falas da maioria é a flexibilização da utilização dessas estratégias de acordo com a demanda, não existindo somente um caminho rígido, eles relatam que buscam saber a necessidade do aluno ou do grupo para submetê-los a capacitações.

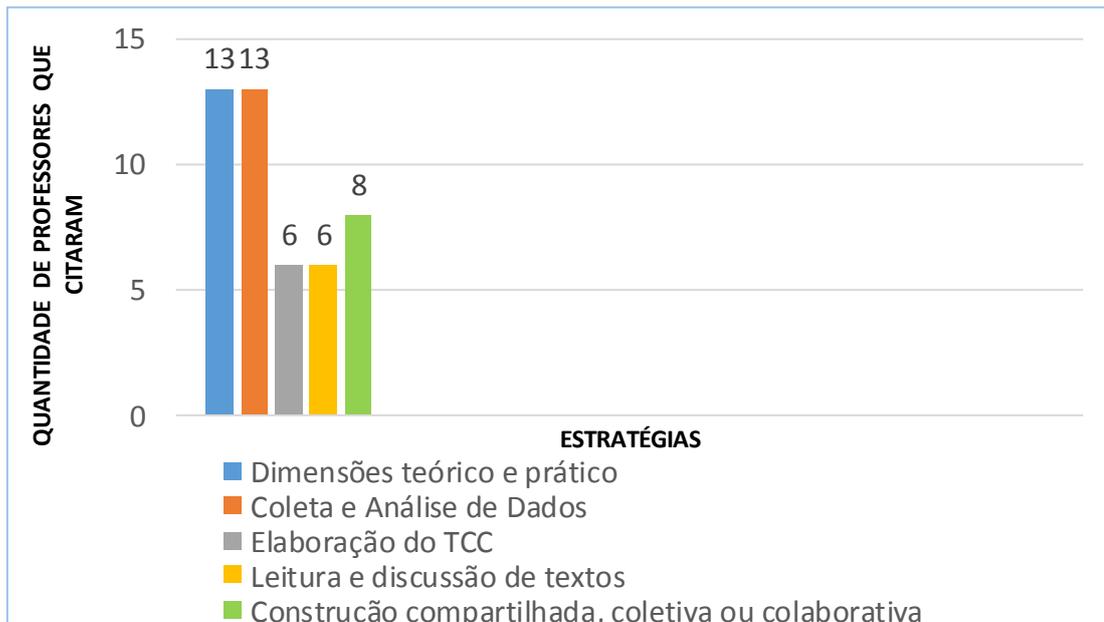
Ah, se for necessário uma discussão mais teórica; aí a gente organiza seminários, traz convidados; se precisar de aspecto mais técnicos; aí a gente faz oficinas de como fazer uma entrevista, de como padronizar a aplicação dos testes... Então a gente vai muito adequando à necessidade (...) Então, assim... tem tentado sempre ser um processo formativo, né. Nunca só operacional, nunca só coletar dados. Mas fazer discussões, fazer um processo de aprendizagem; seja mais teórico, seja mais prático dos testes, seja o que for; né? (PROFESSOR 1).

A gente trabalha muito a partir das necessidades do coletivo. Então, já teve momentos no grupo que a gente teve estudantes que já chegaram compreendendo muito bem a lógica da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa. Então, a gente praticamente nesse ano não explorou, né?! os dois tipos de pesquisa. A gente já partiu mais pra outros momentos, que é a própria materialização da pesquisa: trabalho de campo, a análise dos dados, que é uma dificuldade que os alunos tem muito, e principalmente da graduação e do mestrado que é com relação a análise dos dados nas

pesquisas qualitativas, né?! que elas são mais subjetivas.( PROFESSOR 11)

Todavia, entre todas as estratégias, identificamos cinco delas que mais foram pontuadas pelos professores líderes. Segue o quadro 25 demonstrando.

**Quadro 25 - Estratégias mais pontuadas pelos professores.**



Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o gráfico, a primeira estratégia: todos os entrevistados relatam que de alguma forma se utilizam de uma dimensão teórica e de uma dimensão prática. Entretanto, a maioria, realiza a dimensão teórica embasada na prática, utilizando estratégias em que aproximam o ensino e a pesquisa e promovem o diálogo da teoria com a prática.

(...)a gente tá indo a campo; começando a ir à campo; fazendo atividades de entrevista e nem todos fizeram, mas todos precisam fazer no grupo de pesquisa pra que eles possam, vamos dizer assim, ter sua experiência prática e poder discutir, porque eu discuto teoricamente a entrevista, né?! Então tem uma discussão teórica sobre os métodos e tem uma prática relacionada a ela e tem uma interpretação dos dados que é coletiva. (PROFESSOR 03)

Então, a gente acaba, de certa forma, fomentando aí um desenvolvimento do conhecimento (...) a participação efetiva deles em diferentes coletas, em diferentes projetos, em diferentes momentos e óbvio, exercitando, em sua maioria, as habilidades que estão inerente; inerentemente intrínsecas à pesquisa que é a leitura, a escrita (PROFESSOR 8).

Gatti (2002) aponta que um dos fatores que dificultam a utilização das pesquisas educacionais e a aplicação de inovações do sistema educacional é exatamente a dificuldade dos administradores do ensino em fazer a passagem da teoria para a prática, deixando muitas vezes a pesquisa de caráter tipicamente teórico.

A segunda estratégia está associada mais a materialização da pesquisa no campo: a coleta e análise de dados. Essa estratégia é essencial para toda pesquisa, mesmo ela sendo bibliográfica, pois ela representa exatamente o marco da passagem do projeto para a materialização da pesquisa e seu produto, no caso, o novo conhecimento.

A terceira estratégia foi a preocupação com a elaboração do TCC dos alunos. Ressaltamos que o TCC sendo obrigatório possibilita, se for valorizado como tal, uma importante oportunidade de amadurecimento do aluno, pois ele estará praticando os fundamentos inerentes da pesquisa.

E quarta estratégia foi a leitura e discussão de textos. Acreditamos que ela remete a um fundamento básico do pesquisar, que é a reflexão, a análise crítica. Demo (1996) afirma que se o texto fosse lido e compreendido como um objeto de estudo, imprimindo análises e críticas, existiria uma construção de aprendizagens e a produção textual seria considerada atividade rotineira das aulas.

Vital (1998) citado por Nóbrega-Therrien et al. ( 2009, p. 183) relata que entre as atividades básicas do GP estão a “ação , a produção e a reflexão”, sendo que a ação de pesquisar está ligada ao mover sobre a realidade, coletando-a e alisando-a, já a produção se concretiza na monografia, no artigo ou no texto que foi fruto da ação de intervir sobre a realidade e , por fim , a reflexão que é leitura do material da produção, sendo feita em grupo através da interação de aprendizes e orientadores.

A última estratégia comum mais apresentada pelos entrevistados é que eles buscam trabalhar a pesquisa dentro dos GP numa dimensão de aprendizagem compartilhada e colaborativa. A construção do conhecimento se dá entre os membros do Grupo de Pesquisa de forma coletiva e conjunta. Para os professores essa formação para pesquisa é feita pela própria prática de pesquisa.

Mas aí a gente tem trabalhado muito na perspectiva de grupo, né? Mesmo que as... os interesses sejam diferentes, a gente tem tentado propor grandes projetos... é... que aí todo o... o grupo de certa maneira passa a

trabalhar em conjunto ou boa parte do grupo possa trabalhar em conjunto... né? (PROFESSOR 1)

O grupo se ajuda... é um grupo que um ajuda o outro, né... hoje a tarde tem coleta de um; aí tem uns que vem ajudar aquele um que é coleta dele; aí quando é o trabalho do outro, mas uns três, quatro vem ajudar aquele outro (...) acho que é a maneira, né? (PROFESSOR 2)

Como a gente vem trabalhando em grupo, aqueles alunos que já são mais veteranos; que tem noção dos programas estatísticos, então ele vai passando para os outros (PROFESSOR 7)

Então, a participação efetiva do grupo depende do compartilhamento de informações com outros colaboradores, com os pesquisadores e com outros; na verdade; alunos, orientandos e que participam de outros projetos e que necessariamente esse compartilhamento de informação acabe trazendo a confecção ou direcionando para o aparecimento da primeira confecção do primeiro produto científico dele (PROFESSOR 8)

Numa perspectiva colaborativa, os membros desse grupo; eles aprendam entre si as formas de fazer pesquisa; as mais diversas formas de fazer pesquisa. E ao mesmo tempo que eles se ajudem mutuamente. (PROFESSOR 9)

Bom! É... Como eu te disse, não sou só eu que formo, né? Existe um, um... É um grupo, né? Nós trabalhamos dentro hoje o grupo (...) ele trabalha dentro de uma perspectiva colaborativa. Então, é nessa perspectiva colaborativa (...) Na verdade, eu não formo sozinha esses alunos. Nós criamos dentro do grupo sistemáticas nas quais há partilha de saberes e de conhecimento (...) Então, na verdade; essa formação, ela é feita a partir da própria prática de pesquisa que já vem se constituindo dentro do grupo e dos projetos de pesquisa ou dos mestrados ou dos doutorandos que também socializam; e aí essa aprendizagem; ela se dá pela permuta desses conhecimentos dos integrantes mais antigos pra os integrantes mais novos... que aí vai se perpetuando de um pra outro... então essa... é muito mais numa perspectiva colaborativa. (PROFESSOR 11)

A noção de colaboração; que eu havia mencionado; mas é um tipo específico de colaboração (...) Que é uma forma de colaboração compartilhada (...) Então uma forma de parceria; de fato; de colaboração em que estudantes da universidade, Professores, estudantes também da escola compartilham saberes, mas de uma forma horizontalizada, né. Esse é o tipo de, de colaboração que nós procuramos viabilizar no grupo de pesquisa (PROFESSOR 12).

Segundo Nóbrega-Therrien et al. (2009) os GP's são formados de diferentes formas, tendo grupos formados apenas por pesquisadores e outros por professores-pesquisadores, que possuem objetivos diversos, entre eles o de formar pesquisadores iniciantes (alunos de graduação).

Acreditamos que a colaboração é um fundamento essencial ao GP visto que a organização dele integra pesquisadores de diferentes níveis, podendo ser "sênior" ou até alunos de graduação iniciantes na pesquisa. E mais, muitos destes grupos estão vinculados a professores de linhas de pesquisas de Programas de

Pós-Graduação, pesquisadores conceitualmente reconhecidos como produtores do conhecimento em áreas específicas, podendo contribuir para o crescimento e amadurecimento do aluno na pesquisa (SÁNCHEZ GAMBOA, 2011).

Sánchez Gamboa (2011, p. 273) ratifica que os GP's e sua forma dinâmica de construção do conhecimento vem ajudando a superar a "forma solitária da produção" e da "ritualizada" individual característica na orientação.

No campo da formação de professores Tardif et al. (2001) ratifica como fundamental para a profissionalização docente a parceria na formação de professores, reconhece como essencial para a formação a constituição de relações entre os mais diversos profissionais e suas instancias de exercício profissional. O autor valoriza a relação entre docentes e estagiários, entre professores formadores e professores da escola básica, etc.

Lembramos Farias et al. (2014), quando assinala que a decisão pelo tipo de estratégia revela a intencionalidade do ato de ensinar, sendo ele condicionado aos objetivos e as particularidades da área do conhecimento, do espaço, da natureza do conteúdo (conceitual, atitudinal ou procedimental), a fase do estudo e perfil dos alunos. (FARIAS et al., 2014).

Libaneo (2013), por sua parte corrobora com Farias et al (2014) relatando que no processo de ensino o professor planeja visando estimular e suscitar uma atividade própria e de acordo com a necessidade de aprendizagem exigida, e isto está intrinsecamente ligado aos objetivos, conteúdos e meios.

Como a pesquisa somente se aprende pesquisando, como refere Demo(1996), não seria coeso ensinar a pesquisa através de um ensino maciçamente teórico, predominantemente abstrato, em uma linguagem oral, sob o predomínio da centralidade do professor, como acontece na pedagogia tradicional.

A partir da fala da maioria dos professores pesquisados interpretamos que o GP acaba por ter uma característica diferenciada das disciplinas que ensinam a pesquisa, pois como podemos perceber a escolha das estratégias e até a forma de organização na ordem dos conteúdos (teoria e prática associada) nos GP's fazem com que os alunos experimentem um ensino diferente, particularmente por assimilação ativa.

Um conceito de Libâneo (2013, p.89) que refere "Assimilação ativa é o processo de percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do próprio aluno, sob a direção e

orientação do professor”. Observamos nas produções e ações de professores e pesquisadores as utilizações de estratégias didáticas que promovem com mais frequência o diálogo entre teoria e prática, com o objetivo de estimular o aluno a ser protagonista de sua aprendizagem e a construir seus textos, ideias e conhecimento. Severino (2007) há tempos já apregoava o fato de que o aluno na Universidade, em todas as instâncias, não deve assimilar o conhecimento passivamente, pois é necessário que ele construa seu aprendizado através de experiências ativas.

Assim, no GP principalmente, como lugar de prática de pesquisa, não há espaço para uma educação tida como bancária, onde o processo de aprendizagem ocorre de maneira unilateral e autoritária, centrada no personagem do professor.

As disciplinas, observamos, normalmente concentram-se na perspectiva de trazer conteúdos de natureza conceitual e instrumental em detrimento do ensino e aprendizagem dos conteúdos procedimentais e atitudinais da pesquisa. Diferentemente, nos GP's onde se constata mais fortemente a relação entre ensino e pesquisa e, portanto, tornam-se indissociáveis, como deveria ser em todas as instâncias do ensino formal, sendo ela não somente o fim, mas também o meio, um princípio formativo, ou seja, mesmo ensinando-se para a pesquisa, os alunos acabam por ser formados pela pesquisa, pois somente se aprende pesquisar pesquisando, e a prática desta ação promove uma formação crítico reflexiva.

Segundo Nóbrega-Therrien (2009, p. 200) os professores líderes de GP's são os que “tem se utilizado da prática da pesquisa como espaço formativo, intensificando o ato de aprender a pesquisar a realidade, contribuindo não só na produção do conhecimento como para uma nova forma de ver o mundo”.

Depois de sabermos como os professores participantes do estudo formam seus alunos no GP, os questionamos sobre os motivos que os levavam a ensinar a pesquisa da forma que descreveram, ou seja, o porquê de ensinar a pesquisa desta forma.

A partir das análises de suas respostas categorizamos as falas em três justificativas. A primeira justificativa, citada por todos, se fundamenta no fato de que as estratégias utilizadas para o ensino promovem no aluno uma atitude investigativa, sendo ela importante para criar um hábito da prática e do desenvolvimento da pesquisa, assim como, os benefícios que a pratica da pesquisa promove ao profissional.

Eu acho que é colocando novamente aquela informação que é fundamental; a base do conhecimento é a pesquisa. Né?! E eu tenho alunos aqui que levaram isso muito a sério e que fazem horas a mais aqui. Então assim, eu tento deixar muito claro que a pesquisa é um ponto muito importante; um ponto muito forte, né?! na formação deles. E pra futuro deles, que no meio acadêmico pra gente evoluir profissionalmente é com a pesquisa, é fazendo mesmo, tentando fazer mestrado, tentando fazer doutorado, pra gente ser Pesquisador, né?! Pra entrar em outra universidade e lecionar mais tarde (PROFESSOR 2)

Eu utilizo dessa metodologia pra que o indivíduo ao sair do grupo ele possa ter algum conhecimento do que é fazer pesquisa. “Olha, eu fiz parte do grupo tal e aprendi a fazer entrevista...” A gente tava lá no cine e a gente fazia a validação dos dados, né?! a interpretação não era feita sozinha, tinha o grupo pra debater. Então as pessoas escutavam o áudio da entrevista coletivamente... as pessoas analisavam o texto transcrito, né... discutiam a correlação disso com determinadas teorias; um processo que são analisados teoricamente. Então, é nesse intuito muito semelhante da disciplina; que o indivíduo saiba através dessa experiência, ele saia com algum conhecimento útil pra inclusive saber se ele vai querer fazer aquilo mesmo ou não. Se ele gosta ou não gosta disso! ( PROFESSOR 3)

Acrescentamos também, logo abaixo, dentro desta justificativa, três professores que também alegaram que sua forma de ensinar faz com que o aluno compreenda a pesquisa como fator importante para a docência, seja ela no ensino básico ou no ensino superior. Segue a fala de um professor que representa esse entendimento:

Então, o motivo pra fazer isso é porque eu não vejo como atividades diferentes à docência e a investigação; a docência e a pesquisa. Então, ser Professor de forma plena é ser Professor e também Pesquisador, né?! Não seriam atividades difusas, atividades que competem entre si. Atividade Professor e Pesquisador, uma completa a outra; ser Professor é ser investigador! ( PROFESSOR 12)

Seis dos professores, foram além da primeira justificativa e complementaram trazendo uma justificativa pessoal, no qual eles informaram que a maneira como ensinam no GP decorre do acúmulo de suas experiências pessoais e profissionais.

Porque foi assim que eu aprendi! Eu aprendi a fazer pergunta! Por exemplo, o meu primeiro Orientador, me fez olhar algumas coisas na Educação Física escolar e me fez fazer perguntas (PROFESSOR 9).

Eles tentam se refletir, né?! seguir os passos do líder do grupo. Então, é a maneira como eu aprendo(...) E outra; eu não tive ninguém para me dizer como é para fazer. Foi uma questão de erro e de acerto, sabe? Eu não tinha como aprender. Então, eu fui aprendendo a montar grupo de, que eu chamo de “parceiro”. ( PROFESSOR 7)

Na verdade, nós somos; de certa forma; replicadores do que nós tivemos no passado, né?! ( PROFESSOR 8)

Bom, eu acho que eu trago um pouco da minha experiência como aluna, né? Eu terminei o meu doutorado faz dois anos. Então, eu fui aluna durante muito tempo e um pouco da forma como eu ajo hoje, é um pouco da minha formação também, né?! e de como eu fui formada. ( PROFESSOR 10)

Cortesão (2002) descreve que os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, tornando sua prática um reflexo daquilo que experimentaram enquanto alunos.

Segundo Pimenta (2006, p.26) o conhecimento do professor não é formado somente pela experiência, mas também pela contribuição das teorias que ajudam na organização do esquemas e estratégias.

O conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela cultura objetiva (as teorias da educação), possibilitando ao professor criar seus esquemas que mobiliza em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência “ teórico- prático em constate processo de re-laboração. (PIMENTA , 2006, p.26)

Entretanto, acreditamos que um fator que tem contribuído significativamente para que os professores assumam a experiência como um dos principais fatores de influência é o fato de que além dos GP's serem atividades de crescimento recente em nosso país, também se tem pouca literatura escrita para contribuir para o conhecimento deste assunto, ou seja, a pouca teoria (NOBREGA-THERRIEN et al. 2009). Pensando assim, a teoria também é fundamental para formação docente visto que ela capacita os sujeitos a compreender pontos de vistas variados, contextualizando-os diante de situação não vivenciada na prática.

### **6.3.3 Como os professores ensinam a pesquisa na orientação**

Neste tópico buscaremos discutir sobre como os professores ensinam a pesquisa através da atividade de orientação. Para tal, apontamos algumas informações pertinentes para via de compreensão da amostra:

- 1) Todos os professores entrevistados orientaram durante o decorrer do ano de 2017.
- 2) Os professores orientam tanto alunos do Bacharelado quanto alunos da Licenciatura em EF.
- 3) O Professor 1 é o que possui o menor número de orientandos, apenas um aluno, em contrapartida o Professor 2, é o que apresenta-se com maior número de orientandos, 16 alunos estão sob sua orientação.

Segue abaixo um quadro com o número de orientandos por professor.  
Ver quadro 26 a seguir:

**Quadro 26 - Quantidade orientandos por professor**

Professor	Quantidade de orientandos
P04	Possui 1 orientando
P06	Possui 4 orientandos
P08, P10	Cada professor possui 5 orientandos
P09, P12, P13	Cada professor possui 6 orientandos
P07, P11, P05	Cada professor possui 8 orientandos
P03	Possui 9 orientandos
P01	Possui 12 orientandos
P02	Possui 16 orientandos

Fonte: Elaborado pelo autor

Os Professores 1, 2 e 3 foram os professores que apresentaram maior número de orientandos, curiosamente, eles são os únicos professores que ministram disciplinas que ensinam a pesquisa e também lideram GP's. Acreditamos que a atividade desenvolvida diretamente com pesquisa no âmbito das disciplinas e também nos GP's podem influenciar para esse número de orientações, pois, pode aumentar a procura dos alunos por suas orientações pela aproximação deles com a imagem de professor catedrático da pesquisa.

O documento do PPC não descreve a quantidade máxima de orientandos por professores, porém, de acordo com as informações passada pela coordenação, o professor deve orientar até oito alunos no total, contudo, quando indagamos aos professores que orientavam mais alunos do que as recomendações eles justificam que era devido a necessidade, pois muitos alunos ficavam sem orientador. No caso do professor 02, o participante que tem maior número de orientandos ele justificou:

E então; eles geralmente; os alunos escolhem ou a mim ou ao Professor Cláudio, né... quando querem alguma coisa relacionada a treinamento. Geralmente somos nós dois que fizemos. Então, por isso nós temos a quantidade muito grande de orientandos. É só nós pra orientar ( PROFESSOR 2)

Segundo Borsoi (2012) nas Universidades Federais, de modo geral, houve um aumento significativo da demanda de trabalho docente e um acréscimo insignificante no corpo docente efetivo, somado a enorme diversidade de exigências de investimento intelectual que se exige do professor, que tradicionalmente também orienta na pós-graduações lato e stricto sensu..

Desta forma, essa tentativa de suprir a demanda reprimida assumindo um número de orientando acima do recomendado pelos colegiados pode comprometer a relação de orientação e conseqüentemente o ensino da pesquisa.

Segundo o PPC do curso de Licenciatura e de Bacharelado da Educação Física da UFC a organização do processo de elaboração e apresentação das monografias acontece sobre a tutela da Comissão Interna de Monografia do IEFES (CIM – IEFES)<sup>23</sup>. A CIM no início de cada semestre divulga a lista de professores orientadores e suas respectivas áreas de estudo, prazos de entrega dos trabalhos e cronograma das apresentações públicas dos trabalhos das atividades TCC I e TCC II.

No PPC ambos os cursos deixam claro que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na modalidade de Bacharelado e de Licenciatura devem possuir natureza científica, sendo que o TCC precisa ser impreterivelmente elaborado individualmente pelo aluno, sob a orientação de professores do curso, porém existe a possibilidade dos alunos serem orientados por professor de outros departamentos e/ou unidades acadêmicas da UFC.

Lembramos que a elaboração dos TCC na orientação acontece em dois momentos, um na atividade de orientação de TCC I e, o outro, atividade de orientação de TCC 2. A atividade TCC I é pré-requisito para a atividade TCC II.

No TCC I, o aluno precisa construir o projeto de pesquisa, sendo ao final do semestre letivo avaliado por dois professores e pelo orientador, com elaboração de pareceres escritos. No TCC II, o aluno deve materializar a proposta do projeto construído no TCC I, tendo como produto final o relatório da pesquisa. Salientamos que os alunos de TCC II, precisam realizar uma apresentação pública sob a

---

<sup>23</sup> Segundo o PPC ( 2012, p. 91) “o Trabalho de Conclusão de Curso, é regido conforme Regulamento Interno para o Processo de Elaboração e Apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso, aprovado em reunião do Colegiado do Curso e reavaliado anualmente pelo órgão competente e submetido à aprovação no Colegiado e Conselho Científico do IEFES”.

avaliação de uma banca examinadora composta pelo orientador e mais dois professores.

Segundo o relato do Professor 01 e o TCC 2 pode ser em formato de artigo.

(... ) a gente vai fazer em formato de artigo. Então, da ênfase nisso, o que é um artigo ou qual a diferença de um artigo de fazer um TCC 2 no formato de artigo e do que no formato tradicional (PROFESSOR 1)

Porque aqui, tem um sistema que você pode apresentar o TCC 2 como, de uma maneira de artigo. Então fica bom pra ele e fica ótimo pra mim também! ( PROFESSOR 7)

Iniciamos nossas perguntas sobre como os professores pesquisados ensinam a pesquisa nas orientações primeiro questionando as questões estruturais e de planejamento desse processo.

Todos os professores participantes afirmam ter um planejamento que é apresentado ao aluno no primeiro encontro em que eles acordam com aluno detalhes como: número ou frequência dos encontros, prazos, compromissos, etc. E mais, alguns especificam que utilizam um documento semelhante a um diário em que a cada encontro o aluno assina, sendo também transcrito as atividades que foram desenvolvidas. Quase a totalidade de professores relatam que o número de encontros e a frequência de encontros é proporcional a necessidade do aluno e das demandas apresentadas.

A gente ver o tempo que ele tem, a gente define quantas vezes a gente vai se encontrar; então, duas vezes no mês? Quatro vezes no mês? Uma vez no mês?; depende muito da autonomia do próprio aluno. Eu não gosto muito de alunos que a gente chama de... “muito bebês”; assim: que num... não sabem nada, que demandam muita energia pra você ensinar algo muito básico, né?! Eu gosto de alunos com pro atividade, que tenham a capacidade de aprender a aprender.

( PROFESSOR 5) .

Então normalmente eu tenho em alguns momentos a necessidade de ter encontros semanais; em alguns momentos ter encontros quinzenais e em alguns momentos eu passo; por exemplo; período de encontros a cada mês. Isso vai depender bastante de qual é a demanda eu tô trabalhando com o aluno ( PROFESSOR 6).

Depender, depende de cada um! É! Porque tem alunos que são mais devagar. ( PROFESSOR 7).

É unanimidade pelos professores o relato de que a escolha do tema de investigação é tarefa primordial dos alunos, sendo que eles sugerem ou refutam

possibilidades afim de atender melhor os interesses do aluno, que muitas vezes não tem compreensão ou até mesmo ter ciência do que quer pesquisar.

Peço que eles têm, eu sugiro que eles tem que se autoconhecer, pra encontrar um tema, que a maior dificuldade que eu vejo é encontrar o tema. Tema que lhe, que lhe atrai, que você goste! E a partir da, da decisão de um tema que você goste , eu converso sobre as afinidades dele e a partir dessa conversa eu proponho algumas ideias e deixo ele pensar sobre essas ideias; amadurecer; e uma semana seguinte ele me traz aquela que ficou mais próxima do que ele falou ( PROFESSOR 5)

Eu procuro respeitar a delimitação de tema e de problemas que cada aluno traz... e esse é um desafio grande porque primeiro passo é esse, é esse processo que o trabalho é do estudante, né?! e essa tomada de decisão parte do, do estudante ou da estudante. E uma vez identificada essa lógica, o apontamento de, é de algumas provocações, né?! provocações no sentido de, é referências que possam tanto contribuir com o tema quanto abalar algumas convicções ( PROFESSOR 12)

A oportunidade de escolher a temática é fundamental para o interesse do aluno e para seu processo de autonomia, visto que diferentemente dos outros espaços de aprendizagem para a pesquisa a orientação é um espaço que permitirá o aluno construir um conhecimento originalmente de seu interesse. Salvo quando o aluno se encaixa em um projeto guarda chuva proveniente do professor líder do grupo de pesquisa.

Saviani ( 2001) relata que esse processo de escolha da temática pode ser difícil até mesmo para os alunos de mestrado e doutorado, quiçá para o aluno de graduação, pois muitas vezes os professores esperam uma razoável grau de autonomia dos seus alunos esperando que eles definam o próprio objeto de investigação. Acontece que muitas vezes o aluno se senti perdido e não consegue atender as expectativas do orientador, o que acarreta em desordem desencontradas de leituras ou observações de campo até conseguir encontrar, após muito dispêndio de energia e de tempo, o objeto de estudo que dará origem à sua pesquisa.

Ainda para o autor, é preciso trabalhar concomitantemente as duas possibilidades, seja esperar o desejo e espontaneidade do aluno acarretando em acolher a sua proposta ou o caminho de sugerir temas, para que possa ajudá-los a definir seu problema de pesquisa. (SAVIANI, 2001)

Ademais, identificamos no nosso estudo que todos os professores trabalham as etapas da elaboração do TCC e sua materialização. A fala do professor 11 representa essa lógica comum:

nós vamos trabalhando as etapas da pesquisa(...) e aí assim... tem dois momentos; tem o TCC 1; que eu também separo; são dois grupos, né... Tem o pessoal que tá iniciando o projeto e tem o pessoal que já no segundo semestre... que geralmente assim... no primeiro semestre é o TCC 1 e no segundo semestre TCC 2; então são dois grupos diferentes... aí esses alunos que já tão no TCC 2, eu já trabalho com os instrumentos de pesquisa, com a coleta de dados, com a análise dos dados. ( PROFESSOR 11) .

No geral os professores promovem o ensino da pesquisa principalmente através das etapas de construção e materialização do TCC. Alguns deles apresentaram uma organização das etapas bem definidas, como por exemplo o professor 6 e 12.

Então ele escolhe; com a maior liberdade possível. Depois disso ele tenta revisar o estado da arte e tenta propor uma lacuna, que ainda não foi estudada; mas não uma lacuna porque ele acha que ainda não existe; mas porque ele foi capaz de minimamente revisar o que já tem escrito nessa área, o que já tem discutido nessa área. Na sequência, a gente passa para a aplicação desse projeto que ele construiu, construir a pergunta e depois de construir a pergunta, ele constrói a forma de responder essa pergunta; que é a escolha metodológica; e depois que ele faz a coleta, a gente vai fazer uma leitura sistemática sobre os dados empíricos. Então, eu tento orientar muito mais direcionado a que ele entenda o processo. E no final de tudo que ele reflita um pouco em que instância ou, ou a magnitude de que esse processo que ele fez vai contribuir pra atuação profissional dele. (PROFESSOR 6)

(...)seriam cinco etapas, né... nesse, nesse processo. É... te falo de forma breve, né? A primeira etapa seria a, a... a tematização, né... O, os alunos teriam que justificar o conjunto de temas que interessam. A segunda etapa é a delimitação do tema em si. Então a partir dessa temática a escolha de especificamente um tema que é o que mais, é... que é o que mais chama atenção, o mais representativo... e tudo delimitando com referências; fazendo as buscas sistemáticas necessárias nesse processo. A partir daí, é... a problematização. Então, é... quais são os possíveis problemas a partir desse tema que foi escolhido e desses possíveis problemas, a escolha do problema mais relevante e mais viável pra que o estudante investigue. E a quinta etapa é a delimitação do objetivo; dos objetivos que, né... que é viável realizar nessa pesquisa; e a partir daí, decorrem as outras escolhas com relação à escolha de um percurso metodológico mais, mais adequado. ( PROFESSOR 12)

Por último, outra estratégia comum entre os professores foi a orientação que era realizada tanto em momentos individuais como em momentos coletivos. Os professores justificaram que realizam assim devido principalmente à grande demanda de alunos e por isso tornava-se também necessário agendar individualmente para contemplar a todos. Além disso, acreditam na potencialidade desta atividade feita em equipes, com compartilhamento de ideias, colaboração e sugestões.

Primeiro como ele precisa entender que eu tenho nove orientandos, né? Ou seja, quem tem nove orientandos, ele não tem o processo de acompanhamento tão qualificado de cada um dos orientandos. Então, eu preciso ter reuniões coletivas (PROFESSOR 3).

Então assim, esses dois encontros que eu faço coletivos; e depois tem o cronograma individual. Se tem um texto que eu identifiquei que eu posso compartilhar com dois orientandos; eu coloco pros dois orientandos. “Ó, Fulano e Ciclano; segue aí um texto que cabe na metodologia de vocês.” Né? E daí depois eles tem momento de apresentação dos avanços que eles tiveram, né?!Pro grupo! ( PROFESSOR 9).

Sobre o processo coletivo de orientação, Saviani (2001) aponta inúmeros benefícios dessa atividade para orientação, uma vez que relata que a orientação coletiva revelou-se como uma estratégia enriquecedora que contribuiu para qualidade das suas pesquisas, inclusive maximizando o processo de aprendizagem dos alunos, pois além deles terem sido estimulados a aprimorar seus procedimentos e os resultados de suas investigações, eles também tinham a oportunidade de contribuir criticamente e sugerir alternativas aos projetos de pesquisa dos colegas.

Em suma, além destas estratégias apresentadas anteriormente, os professores participantes também apresentam algumas particularidades que os diferenciam no processo de orientação, como escolhas de estratégias diferenciadas, a ordem das etapas, didática que ensinam. Segue o quadro 27 com as principais estratégias utilizadas por eles.

### Quadro 27 – Como os professores formam para pesquisa na Orientação

continua

Estratégias utilizadas	Nº que citaram	Falas representativas
Exigem prazos para entrega das etapas do TCC <sup>24</sup>	03	E daí eu mantenho um roteiro com... prazos, né?! ( PROFESSOR 9)  tem aqui o calendário que a gente vai estabelecer datas pra ele; pra ele entregar cada

<sup>24</sup> Não confundir com os prazos elaborados pela Comissão Interna de Monografia do IEFES (CIM – IEFES) para entrega final do Projeto ou TCC II.

continuação

		coisa ( PROFESSOR 13)
O aluno escolhe a temática	13	eu prefiro deixar o aluno se encontrar, entender, o quê que ele quer perguntar, o que ele quer investigar, qual a problemática por traz daquele trabalho ( PROFESSOR 10)
Discussão e leitura de textos	04	leitura, né?! Assim pra ele entender que o tema às vezes não é por mais que as experiências deles pessoais sejam importantes; às vezes, a experiência pessoal dele não é o suficiente pra entender o tema ( PROFESSOR 01)  Agora vamos pensar aqui, é... num roteiro de leituras pra você. E aí ele vai lendo e vai se descobrindo no tema ( PROFESSOR 05 )
Etapas do projeto de pesquisa (Construção de Questionamentos/ problemáticas e metodologias)	13	nós vamos trabalhando as etapas da pesquisa... alguns tem mais dificuldade, outros tem menos facilidade; mas é sempre nessa condução assim dialógica... eu trabalho dentro de uma perspectiva que a gente vai trabalhando muito a partir do que o aluno já traz e ampliando esses conhecimentos (PROFESSOR 9)
Materialização da Pesquisa (Coleta e análise dos dados)	13	(...) Logo em seguida já manda fazer um trabalho; manda fazer uma coleta(...) ajudar na coleta de dados do pessoal do TCC. (PROFESSOR 07)

continuação

Estado da Arte	03	Depois disso ele tenta revisar o estado da arte e tenta propor uma lacuna... que ainda não foi estudada; mas não uma lacuna porque ele acha que ainda não existe; mas porque ele foi capaz de minimamente revisar o que já tem escrito nessa área, o que já tem discutido nessa área ( PROFESSOR 06)
Colaboração	05	fazer com que esses alunos compartilhem momentos comuns pra que essas deficiências possam ser pelo menos melhoradas, né... que eles possam colaborar com a formação do colega e que a deficiência que ele tenha se o colega poder colaborar, é... isso também seja oportunizado. ( PROFESSOR 8)
Experiências compartilhadas.	03	(...)eles relatam entre si. Eu gosto muito de trabalhar com grupos, com pequenos grupos... porque você aprende muito na escuta do outro. (PROFESSOR 11).
Narrativas	03	Daí eu pergunto, né... Retomando às narrativas; eu pergunto pra ele: "Escreve pra mim, é... por que que você quer es... é... investigar essa determinada <sup>temática ?</sup> conclusão" (PROFESSOR 9)  e aí eu peço pra que eles façam uma narrativa escrita sobre o que é que ele já traz da pesquisa (PROFESSOR 11).

Orientações individuais somente	02	Os alunos tem hora marcada; meia e meia hora um aluno(...)Mas, minha orientação é com hora marcada e é pessoal; nada virtual! (PROFESSOR 2)
Orientações individuais e coletivas	11	ter orientação em dupla tem encontros individuais, correram também encontros em dupla; como esse; e ocorreram também encontros com quintetos.( PROFESSOR 11)
Uso de tecnologias ( salas virtuais e aplicativos )	02	(...)colocar disponível meu celular; pra às vezes fazer uma orientação de onde eu tiver... muito com áudio, né... eu mando um áudio explicando “Você faz aí isso, isso, isso e isso... tem que pensar assim, assim e assado... O que você tá pensando?” A pessoa manda outro áudio falando e até que fica uma coisa... utilizando as tecnologias (PROFESSOR 3).  (...)o último encontro que, que teve essa análise, é... o encontro aconteceu virtualmente e foi pela plataforma ‘zoom’ ( Professor 12)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Semelhante as estratégias utilizadas nos GP's, os professores promovem a formação para a pesquisa utilizando estratégias que provocam o aluno a ser protagonista do conhecimento e nesse processo de aprendizagem de pesquisa os discentes findam por serem formados também na (pela) pesquisa, pois a ação de

pesquisar produz capacidades inerentes ao pesquisador, tais como: postura questionadora, investigativa, crítica, rigorosa etc. Desta forma, o conjunto das estratégias utilizadas pelos professores, apresentam intencionalidades que evidenciam uma ação didática que promove a integração do ensino e pesquisa.

Para Demo (1996, p. 27) quando o professor universitário assumi o papel de orientador da pesquisa ele “desfaz a expectativa do aluno de comparecer para escutar a aula, colocando em seu lugar o compromisso reconstrutivo, trabalhando junto com o professor”. Assim, entendemos que a educação disciplinar tradicionalmente tão focada nos conceitos e na teorização torna-se obrigada a ceder espaço para a pratica da pesquisa na orientação, uma vez que no componente curricular de TCC 2 (disciplina) os alunos precisam ao final ter a sua pesquisa concluída e apresentada, exigindo que aluno pratique a ação de pesquisar.

Apesar da importância da construção do TCC pelos discentes diversos professores trouxeram críticas e dificuldades que esta atividade apresenta. Apontam diversos elementos, entre eles qualidade das pesquisas feita pelos alunos, a quebra do continuidade da pesquisa e o distanciamento entre as disciplinas que prejudicam a consolidação do TCC como elemento construtor para formação.

Então, alguns TCC's, pra mim, são mais ou menos um teatro, né?! não são pesquisas de verdade! Pesquisa pra mim é isso: você tem que conhecer o que está sendo dito sobre aquilo que você está pesquisando; e aí você define onde você vai entrar. ( PROFESSOR 5)

complicadíssimo você ter; por exemplo, uma disciplina de metodologia, nos semestres iniciais e ele desenvolveu o trabalho de conclusão do curso no término do curso. Então são conteúdos que são administrados que tem uma correlação íntima, mas eles são ministrados em momentos muitos distantes da grade; PROFESSOR 8

que aqui os alunos; eu percebi que os alunos tem o hábito... eles fazem o TCC 1 com um Professor e depois o TCC 2 ele procura outro, né? E daí parece que não fica nem um vínculo de corresponsabilidade, né? (PROFESSOR 9)

Para Demo (1996), mesmo com o aumento da exigência da e na pesquisa, esta ainda é “coisa peregrina” até mesmo no docente. Além disso, no aluno pesquisar é visto como uma pretensão irreal e os motivos para justificar tal situação são as mais diversas, como: falta de preparação dos alunos desde a educação básica; falta de interesse e de tempo dos discentes; precariedade da instituição. Já o pesquisador não leva, muitas vezes, em consideração sua

relevância educativa, porque se percebe somente como produtor de conhecimento. Lembramos que para o aluno iniciante esse processo de formação para pesquisa não é tarefa de fácil realização, por motivos também acima já assinalados. Daí muitos abandonam os projetos iniciados e vão para outros grupos, até porque eles precisam de um trabalho de pesquisa para ter direito a sua formação como graduado.

Outro ponto em destaque é que as disciplinas relacionadas à pesquisa foram, por diversas vezes, questionadas pelos professores que não somente tecem críticas como também reconhecem suas limitações. Nesse sentido acrescenta Ludke (2001), esse fenômeno de questionamento das disciplinas vinculadas à pesquisa e suas reais intenções tem crescido nas últimas décadas. Diante disso, perguntamos aos professores: o que a orientação se diferencia ou acrescenta das disciplinas relacionadas à pesquisa no processo de formação na e para a pesquisa?

Com esta pergunta identificamos quatro diferenças que os professores citaram entre a orientação e as disciplinas relacionadas à pesquisa.

A primeira delas é que, segundo os participantes, a orientação é um processo mais individualizado que as disciplinas, de forma que se estabelece uma relação mais próxima entre professor e aluno, onde é possível realizar um acompanhamento personalizado ao discente, voltado às necessidades e interesses do discente. Realiza-se um acompanhamento de acordo com o processo de desenvolvimento e o tempo do orientando:

Eu acho que é porque é um processo mais próximo do aluno [...] É onde a gente consegue fazer com que o aluno... assim; tenha uma proximidade maior com o aluno que a gente não consegue fazer na disciplina pelo próprio número de alunos, né... assim... pelo momento diferente que eles estão vivenciando [...]é um processo mais próximo dessa relação Professor-Aluno (PROFESSOR 1)

Vou ser mais particular, né? É uma análise, uma contribuição mais singularizada, com mais atenção para aquele estudo que é individual que tem a ver com o interesse do aluno, mais do que aquele da disciplina o qual eu tenho um projeto que eu já estabeleci (PROFESSOR 3).

A orientação, ela é bem mais específica [...] da relação do aluno com o Professor. (PROFESSOR 10).

Se diferencia, porque numa sala que tu tem 50 alunos você não tem como detectar; por exemplo, as experiências do aluno; a evolução dele ao longo da disciplina. Numa orientação de TCC [...] você consegue administrar junto com ele o progresso, ele mesmo também consegue a partir da auto avaliação que ele faz, perceber (PROFESSOR 11).

É bem o tempo e a individualidade. No processo de orientação é possível adequar o tempo e respeitar mais a lógica de construção dos estudantes. Na disciplina se tem uma quantidade geralmente maior de estudantes [...] e essa adequação a lógica de cada estudante, não tem o mesmo tempo pra que se respeite essa lógica. Isso torna mais difícil o processo porque é possível com o orientando, com a orientada avançar mais num espaço de tempo menor do que de uma disciplina. Então, torna mais difícil o trabalho na disciplina do que na orientação. Então essa questão do tempo e da individualidade; não o individualismo, a individualidade, ou seja, respeitar a lógica de cada estudante. É algo comum tanto na disciplina quanto na orientação, mas na orientação é mais viável, porque você tem um tempo maior pra se dedicar a isso! (PROFESSORA 12)

A segunda diferença trazida pelos professores orientadores foi o fato de que entre as disciplinas e a orientação é que esta última trabalha a autonomia do aluno e permite que ele realize suas próprias escolhas referentes à pesquisa que está desenvolvendo.

No projeto de pesquisa, no grupo da pesquisa e na disciplina, eu tenho uma estrutura, uma participação mais diretiva, né?! Na orientação, não! Eu deixo o aluno fazer suas escolhas, né? Mais ou menos, eu acho que isso é a grande diferença! (PROFESSOR 3).

Outra diferença trazida pelos professores orientadores é que na orientação os alunos têm a oportunidade de ter a vivência de pesquisa, eles conseguem “materializar” suas investigações. Para alguns participantes, a pesquisa na orientação é “mais real” do que nas disciplinas.

Ah, porque é a realidade, né? Na orientação do TCC você tem que realmente pesquisar aquilo. Geralmente as cadeiras que falam de metodologia são casos teóricos. Você tem que elaborar um projeto fictício de pesquisa. Então você faz ali meio que pra preencher uma formalidade [...] quando você tá no TCC realmente aí já é a realidade. Você tem que produzir, aí já é você dando a cara pra bater! (PROFESSOR 5)

Eu tento colocar os meus alunos numa vivência de pesquisa, de fato, e não uma tarefa mecânica. Então, eu tento colocar os meus alunos em contato com o ambiente de pesquisa; e não só com o processo, vamos dizer assim, artificial de pesquisa. O ensino disciplinar me parece muito voltado pra essa lógica [...] o ensino disciplinar; ainda me parece muito com essa cara de que a transmissão é o suficiente. E a orientação, no meu caso, eu, eu tento prever um processo em que há a vivência, a reflexão [...] O vivenciar, ele é o grande formador! (PROFESSOR 6)

Outros professores citaram que a orientação é uma formação diferenciada e fundamental, pois complementa a formação do aluno e consolida todo o conhecimento adquirido pelo aluno:

Olha, acho que a orientação é fundamental, tendo em vista até que a disciplina não atinge o objetivo dela [...] se não tivesse a orientação, nós

não teríamos esses alunos aí que são muito bons e que tão fora, inclusive fazendo mestrado [...] Nós temos bastantes alunos assim que, que fazem isso e acho que isso aí que é o nosso diferencial! (PROFESSOR 2)

É um acréscimo, um aumento adicional para que a gente possa compartilhar algumas informações e, conseqüentemente, favorecer aí o andamento ou o desenvolvimento de algumas ferramentas que possam ser úteis e que possam responder algumas questões previamente já feitas, algumas inquietações dos alunos que eles possam levar pra vida profissional! (PROFESSOR 8)

A partir do exposto, segue o Quadro 28 com a síntese das principais diferenças entre a orientação e as disciplinas relacionadas à pesquisa apontadas pelos professores orientadores. No quadro 28 também informamos a quantidade de vezes que aquela diferença foi citada e trazemos também uma fala representativa dessa diferenciação.

**Quadro 28 – Síntese das diferenciações da orientação**

continua

<b>Categoria empírica</b>	<b>Nº de participantes que citaram</b>	<b>Fala representativa</b>
Individualidade/personalizado	6	Na orientação é um, um acompanhamento, pelo menos como eu faço, bem individualizado. Nas disciplinas, nós temos grupos muito grandes. Que você não consegue identificar, acompanhar o aluno (PROFESSOR 7).
Autonomia	2	Eu tento prever um processo em que há [...] a autonomia (PROFESSOR 6).
Vivência/ Materialização da pesquisa	4	[...] relação campo de pesquisa. Isso se torna mais real nos grupos de pesquisa, no TCC. E não tão real na disciplina (PROFESSOR conclusão)
Complementação/Consolidação	3	eu acredito que o papel da orientação deveria ser assim uma consolidação disso tudo!

		Então, eu tô consolidando a minha contribuição que eu dei no processo de formação com as disciplinas, porque minimamente nas disciplinas que eu ministro, eu falei de alguma coisa que ele tá desenvolvendo agora no TCC. (PROFESSOR 13)
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor

De acordo com Tardif (2001) na formação inicial deve haver articulações com a prática e seu devido estreitamente com a teoria, visto que a pesquisa é uma ótima ferramenta para integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho. Para Demo (1996), essa mesma lógica de entendimento, revela que a pesquisa muitas vezes não é levada em consideração na ação educativa, porque normalmente percebem a pesquisa somente como produtora, porém ela contribui diretamente para o processo de formação da competência histórica humana, ou seja, existe uma redução da educação ao ensino, desconsiderando a pesquisa como ferramenta fundamental para a educação.

Como antes já mencionado neste estudo, tradicionalmente os cursos de graduação estão voltados para a formação profissional e a pós-graduação stricto sensu voltada para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores. Então, não é de se esperar que os professores que passaram pelo mestrado e/ou Doutorado tenham concepções de pesquisa fortemente ligada ao modelo acadêmico (SAVIANI, 2002).

Vemos ai diante desse cenário uma necessidade que formar um aluno que tenha capacidade de produzir conhecimento e que ele tenha o hábito de pesquisar inclusive a própria prática, pois “a educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação” (VEIGA, 2002)

De acordo com Saviani (2002) tradicionalmente os cursos de graduação estão voltados para a formação profissional e a pós-graduação stricto sensu voltada para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores. Então, não é de se esperar que os professores que passaram pelo mestrado e/ou Doutorado tenham concepções de pesquisa fortemente ligada ao modelo acadêmico.

Temos que formar um aluno que tenha capacidade de produzir conhecimento depois de sua graduação inicial, que ele seja um sujeito investigador independente do campo de trabalho onde ele atue, que ele tenha o hábito de pesquisar inclusive a própria prática. Pois, “a educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação” ( VEIGA, 2002)

Então, se evidencia nestas discussões que a formação inicial promova a cultura da pesquisa, uma vez que se espera que o futuro aluno-professor venha a aplicar o que aprendeu em sua formação na sua profissão e vida como cidadão.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou como os professores estão formando seus alunos na e para a pesquisa no curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará. Entrevistamos 13 professores efetivos que ministravam aulas tanto na Licenciatura, quanto no Bacharelado, sendo que, a maioria deles possuem: o título de Doutor, idades entre 40 e 50 anos, gênero masculino, formados em Educação Física, com mais de 15 anos de profissão.

Inicialmente, realizamos uma análise do PPC, especificamente nos objetivos a que se propõe os cursos, nos conteúdos curriculares relacionados à pesquisa, nas disciplinas, nas ementas, nas cargas horárias e os seus respectivos semestres. Constatamos que, existe uma proposta que permite a concretização do ensino para pesquisa, porém encontramos algumas fragilidades que podem dificultar o ensino na e para pesquisa, entre elas o caráter teórico dado as primeiras disciplinas e consecutivamente um caráter prático dado as disciplinas finais, assim como as lacunas entre as disciplinas obrigatórias.

Ademais, a UFC, assim como muitos cursos de Educação Física no País, também apresenta na organização curricular dos dois cursos, Licenciatura e Bacharelado, com pouca carga horária para o ensino da área de Conhecimento Científico e Tecnológico. E mais, a Licenciatura além de possuir menor carga horária deste componente, ainda possui uma disciplina obrigatória a menos em relação ao Bacharelado. Assim, isto só confirma que tradicionalmente o currículo de Bacharelado tem dedicado maior carga horária a pesquisa e, naturalmente, maior dedicação as disciplinas obrigatórias que ensinam a pesquisa.

Ressaltamos que, fragilidades nos conteúdos Curriculares podem estabelecer barreiras aos alunos na ação investigativa no campo prático e profissional, gerando consequências que dificultariam resolução de problemas mediante ações de incertezas da realidade, assim, comprometendo a reflexão a partir da pesquisa.

Quanto a análise das concepções, compreendemos que a maioria dos professores tiveram concepções de pesquisa sob a perspectiva de meta acadêmica, e outros trouxeram uma perspectiva da pesquisa como investigação da prática docente. Ressaltamos, que todos eles, independente da perspectiva enfatizavam a necessidade de um rigor na ação de pesquisar.

Quanto ao ensino da pesquisa nas disciplinas, constatamos que os professores dessas três disciplinas trazem uma dimensão teórica e prática nas suas aulas, concentrando no início as questões mais teóricas e amplas relacionada a compreensão do conhecimento e da ciência e em seguida mais metodológicas e instrumentais, posteriormente, buscam articular esse conhecimento à prática da pesquisa e ao ensino através da elaboração de um pequeno projeto. Entretanto, estes professores tentam suprir a necessidade de materialização da pesquisa levando alunos para experimentar uma prática de pesquisa coletiva e colaborativa nos GP's.

Outro ponto importante é que os professores demonstram consciência de que não deveria haver lacunas entre as disciplinas que ensinam a pesquisa, sendo necessário o desenvolvimento de uma atitude investigativa em todas as disciplinas do curso. Um fator comum é que todos os três professores das disciplinas trabalham com a construção do projeto de TCC, porém, pela análise dos relatos os conteúdos muitas vezes são repetitivos, não existindo uma continuidade processual ou uma articulação pedagógica afim de evitar repetições desnecessárias.

Com relação ao GP's, os professores relataram que a entrada para os alunos é mediante interesse e disponibilidade, os grupos possuem um planejamento anual ou semestral das atividades e a maioria dos líderes relatam exigir critérios e metas para os alunos ao longo do ano. Eles precisam participar de eventos científicos, publicar em revistas, etc. As cinco estratégias mais utilizadas pelos líderes para o ensino na/para a pesquisa foram: dimensão teórica e prática, coleta e análise de dados, construção compartilhada e colaborativa, elaboração do TCC e leitura e discussão de textos. Assim como nos GP's, a atividade de orientação apresentou estratégias didáticas que promovem o diálogo entre teoria e prática, que estimulam o aluno a ser protagonista de sua aprendizagem e a construir seus textos, ideias e conhecimento.

Em síntese, podemos concluir que nos GP's e na Orientação ocorre maior aproximação entre o ensino e pesquisa, com a existência de estratégias que articulam teoria e prática, colocando o aluno responsável ativamente pela sua aprendizagem. Então, podemos ratificar que estes ambientes promovem um ensino diferenciado do ensino disciplinar.

Todavia, é importante pontuar que na Universidade existem várias outras instâncias que promovem o ensino da pesquisa, como a iniciação científica, o

estágio, a extensão, etc. Todas essas instancias tem sua parcela de contribuição e responsabilidade.

Lembramos que, não temos a pretensão de inferir os resultados encontrados em nosso estudo como uma tendência, pois sabemos da limitação temporal e espacial de nossa pesquisa, sendo que nossa intenção era promover o debate sobre a pesquisa na formação do profissional de Educação Física, visto que nossas buscas, a partir do Estado da Questão demonstrou lacunas, evidenciando a possibilidade de nosso estudo trazer contribuição para o estado do conhecimento envolvendo a temática.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Samara Moura Barreto de. **A formação para a pesquisa de licenciandos em Educação Física: uma experiência (auto)formadora** Fortaleza – Ceará. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viawTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2721981](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viawTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2721981)>. Acesso em: 5 jan. 2018.
- ANDRADE, F. C. B.; MOITA, F. M. G. S. C. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago. 2009.
- ANTUNES, Fabia Helena Chiorboli et al. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999-2003. **Motriz**, v. 11, n. 3, p. 179-184, 2005. Disponível em: <[www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/11ELPa.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/11ELPa.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2018
- BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 25, n. spe, p. 105-115, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16847/18560>>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.
- BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRANDÃO, Alda Maria. **Professor/a pesquisador/a: as (im)possibilidades da pesquisa-ação no cotidiano escolar do/a professor/a de educação física**. 2011. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- BREDA, Sônia Maria. **Da Educação em pesquisa nos cursos de Graduação: estudante universitário e saber investigativo**. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CAVALCANTE, Ana Paula de Araújo Ribeiro. **Concepção de pesquisa e ser pesquisador de professores universitários não envolvidos com atividades investigativas**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=492994](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=492994)>. Acesso em: 5 maio 2018.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física, esporte e lazer: reflexões nada aleatórias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação Física no Brasil: a História que não se conta**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAGAS, Camila dos Santos; GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. Educação Física no Brasil: apontamentos sobre as tendências constituídas até a década de 80. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n. 154, mar. 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; NETO, Luiz Sanches. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Orgs.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Professor, eterno aprendiz**. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2015b.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1959.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Diretório Grupo de Pesquisa CNPq**. 2018. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Concepções e práticas de pesquisa—o que dizem os Professores. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2., 2005. [S.l.]. **Anais...** [S.l.]: ANPED, 2005.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Apostila para concurso de professores de Educação Física SD3: tendências da Educação Física**. Fortaleza: [s.n.], 2009.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 18, n. 182, jul. 2013.

FREIBERGUER, R. M.; BERBEL, N. A. N. A proposta do educar com pesquisa na formação inicial de professores: desafios e contribuições. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 6., 2012. Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1998.

LE MOS, E. M. de B C. Formação, pesquisa e pós-graduação em Educação Física: um recorte dos 30 anos de Educação Física na UEPB. **HOLOS**, v. 1, p. 17-23, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. [S.l.]: Cortez, 2013.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, L. D; ALMEIDA, N. L. T. (Orgs.). **Serviço social e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

LÜDKE, Menga; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, 2012.

LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo, 1991.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTE, Thaidys da Conceição Lima . **Grupos de pesquisa na Educação Física: espaços de formação diferenciada**. 2015 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

NÉRI, Emilio Soares; BORGES, Livia Freitas Fonseca. A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física. **Movimento**, v. 18, n. 2, p. 169, 2012.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; CRUZ, H. P.; ANDRADE, L. S. O ensino da pesquisa: percepções de alunos de graduação dos cursos da área da saúde. In: NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; ALMEIDA, M. I.; ANDRADE, J. T. (Orgs.). **Formação diferenciada: a produção de um Grupo de Pesquisa**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FEITOSA, L.M. Ação formativa e o desafio para a graduação em saúde: compromisso da universidade. In: NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; ALMEIDA, M. I.; ANDRADE, J. T. (Orgs.). **Formação diferenciada: a produção de um Grupo de Pesquisa**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, Léa das Graças Carmargos Anastasiou. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIZANI, Juliana; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Paraná: uma análise das áreas do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 4, p. 671-682, 2014.

POFFO, B.N. **formação de professores e periódicos online: estudo com acadêmicos de Educação Física da UFSC**. 2014. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Anciar. Grupos de Pesquisa: limites e possibilidades na construção de novas condições para a produção do conhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 23, p. 268-290, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. trad. **Ernani F. da F. Rosa**, v. 3, n. 1, 2000.

SANTOS, LLCP et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**, v. 6, p. 11-25, 2001.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua Formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. P. 79-91.

SOARES et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA, Marcia de Paula. **O professor de Educação Física na docência universitária e sua trajetória formativa para a pesquisa**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

TARDIF, Maurice et al. **Formação dos professores e contextos sociais:** perspectivas internacionais. Porto: Rés-editora, 2001.

TÉO, Carlos Eduardo. **Estágio Curricular Supervisionado como campo de pesquisa na Formação Inicial do Professor de Educação Física na UEL.** 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em 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: 10 jan. 2017.

TOKARNIA, M.; AQUINO, Y. **Sendo:** Educação Física a segunda licenciatura com mais aluno no país. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/censo-educacao-fisica-e-segunda-licenciatura-com-mais-alunos-do-pais>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores:** políticas e debates. [S.l.]: Papirus, 2002.

WANDERLEY, L. E. **O que é Universidade.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Carta de anuência

UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ

## CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador **Felipe Cavalcante Brasileiro** do Curso de Mestrado Acadêmico de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado **"PESQUISA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: COMO PROFESSORES FORMAM OS SEUS ALUNOS"**, que está sob orientação da Profa. Dra. Silvia Maria Nobrega-Therrien. O objetivo da pesquisa é analisar como os alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Ceará estão sendo formados para pesquisa, para tal serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os docentes do colegiado do curso de Educação Física.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Fortaleza, *01 de novembro* de 2017.

Prof. Edson Silva Soares  
Coordenador

## APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido



Prezado(a) participante,

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“PESQUISA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: COMO OS PROFESSORES FORMAM OS SEUS ALUNOS”** realizada por meio do Curso de Mestrado de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob orientação da Profa. Dra. Silvia Maria Nobrega-Therrien. O objetivo da presente pesquisa é analisar como os professores estão formando seus alunos na e para a pesquisa no curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará. Para tanto, será utilizada entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Este estudo pode gerar benefícios ao trazer uma análise sobre as contribuições e limites da pesquisa para formação de professores de Educação Física. No que se refere aos riscos, pode haver a possibilidade de o estudo não conseguir contemplar toda a amostra desejada. Gostaria de acrescentar que os resultados obtidos por meio dessa pesquisa são estritamente confidenciais e em nenhum caso acessíveis a outras pessoas. Dou-lhe a garantia que as informações que estarei obtendo serão apenas para a realização da pesquisa, e seu nome e nada que puder lhe identificar será utilizado. Também lhe asseguro que fotos não serão tiradas, nem realizadas filmagens, apenas a gravação de áudio na realização da entrevista através de um aparelho eletrônico de propriedade do pesquisador e a qualquer momento você terá acesso aos arquivos digitais gravados e às anotações das informações obtidas, inclusive para resolver dúvidas que possam ocorrer. Você tem a liberdade de retirar sua autorização ou consentimento a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

Você poderá falar com o pesquisador responsável, Felipe Cavalcante Brasileiro, se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa pelo telefone (85)988513681 e pelo e-mail [felipebrasileiroedf@gmail.com](mailto:felipebrasileiroedf@gmail.com). Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, cujo endereço é Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-Ceará, CEP: 60.714.903, (85) 31019890, e-mail: [cep@uece.br](mailto:cep@uece.br).

## CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO

Após receber estas informações, declaro que entendi os objetivos da minha participação e estando ciente de meus direitos dou meu consentimento para participar da pesquisa sem que para isso eu tenha sido forçado ou obrigado.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

<p>_____</p> <p>Assinatura do participante da pesquisa</p>	<p>_____</p> <p>Felipe Cavalcante Brasileiro (Responsável pela pesquisa)</p>
--	--

(1° via pesquisador; 2° via participante)

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

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

CATEGORIA	PERGUNTA GERAL PARA SER REALIZADAS PARA TODOS OS ENTREVISTADOS.
CONCEPÇÃO	<b>1) Para você, o que é pesquisa?</b>

TOMAR COM BASE O ESPAÇO EDUCATIVO DA FORMAÇÃO NA/PARA A PESQUISA

BLOCO 1 – DISCIPLINAS RELACIONADAS A PESQUISA

BLOCO 2 - GRUPOS DE ESTUDOS E/OU PESQUISA

BLOCO 3 - ORIENTADORES

CATEGORIA	BLOCO 1 - SABERES DISCIPLINARES
METODOLOGIA	<b>1) Gostaria que você nos contasse como ensina a pesquisa ou a pesquisar a seus alunos (explorar aspectos como: planejamento, definição do conteúdo, recursos utilizados, atividades, espaços físicos, tempo, avaliação</b> <b>2) O que leva você a ensinar a pesquisar dessa forma? (base/fundamento)</b>

CATEGORIA	BLOCO 2 - GRUPOS DE PESQUISA
METODOLOGIA	<b>1) Gostaria que você contasse como ensina a pesquisa ou a pesquisar no seu GP (explorar aspectos como: planejamento, recursos utilizados, atividades, espaços físicos, tempo, avaliação e participação do aluno);</b> <b>2) O que leva você a ensinar a pesquisar dessa forma? (base/fundamento)</b>

CATEGORIA	BLOCO 3 - ORIENTADORES
-----------	------------------------

METODOLOGIA A	<p>1) Gostaria que você nos contasse como orienta seus alunos a pesquisar durante o processo de construção da monografia ou TCC? De que forma você promove a aprendizagem para a pesquisa através da orientação? (caso necessário utilizar as perguntas do item 1.1)</p> <p>2) O que a orientação diferencia ou acrescenta às disciplinas ?</p>
------------------	---