



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O LUGAR DA PESQUISA NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

NÉRI EMÍLIO SOARES JÚNIOR

Brasília, 2010

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O LUGAR DA PESQUISA NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

NÉRI EMÍLIO SOARES JÚNIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Desenvolvimento Profissional Docente, sob a orientação da Professora Doutora Livia Freitas Fonseca Borges.

Brasília, Março de 2010

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O LUGAR DA PESQUISA NOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

NÉRI EMÍLIO SOARES JÚNIOR

Banca:

Profa. Dr^a. Lívia Freitas Fonseca Borges
(ORIENTADORA)

Profa. Dr^a. Ilma Passos de Alencastro Veiga (UnB)
(EXAMINADORA INTERNA)

Prof. Dr. Waldeck Carneiro da Silva (UFF)
(EXAMINADOR EXTERNO)

Prof^a. Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UnB)
(SUPLENTE)

AGRADECIMENTOS

À Capes-REUNI pela concessão da bolsa.

Ao maravilhoso Deus, Jesus Cristo.

À minha amada esposa Katiúscia Ribeiro de Almeida Soares.

À minha família especialmente meus pais, Ana Angelina Soares e Néri Emílio Soares e à
minha filha Sarah.

Aos irmãos da Comunidade Evangélica Menonita na figura do Pr. Josimar.

À professora Lívia Borges, pela orientação deste trabalho.

Às professoras Ilma Veiga, Benigna Villas Boas, Kátia Augusta e ao professor Waldeck
Carneiro pelas intervenções e contribuições na elaboração deste trabalho.

Aos colegas do mestrado, principalmente aos amigos, Adelino, Renata, Cris, Rose e Enilvia.

Aos professores e estudantes que foram sujeitos desta pesquisa.

Aos amigos Wanderson, Wodson e Sergio.

À todos os meus professores que me ensinaram durante todo o meu caminhar como estudante.

O meu muito obrigado.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres 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, 2007, p. 29)

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. *O lugar da pesquisa no currículo da formação inicial dos professores de Educação Física*, 2010. f. 132. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília.

RESUMO

O presente estudo vincula-se a linha de pesquisa Formação Docente, Currículo e Avaliação da área de concentração Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e integra o Grupo de Pesquisa Currículo: teorias e práticas coordenado pela Professora Doutora Livia Freitas Fonseca Borges, orientadora desta pesquisa. Trata de um estudo de caso e aborda o tema formação docente com o objetivo analisar o lugar da pesquisa no currículo de um curso de formação inicial de professores de Educação Física para a Educação Básica. Os objetivos específicos deste trabalho foram: compreender se a pesquisa é componente integrante nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica; analisar a concepção de pesquisa estabelecida no Projeto Político Pedagógico do curso de formação; analisar a percepção dos interlocutores sobre a inclusão da pesquisa no currículo do curso de formação. Foram utilizados como procedimentos de pesquisa e instrumentos de levantamento de dados a análise documental, o questionário e o grupo focal. A pesquisa foi realizada em uma instituição vinculada a uma universidade localizada na Região Centro-Oeste. Os interlocutores da pesquisa foram docentes e discentes do referido curso. O trabalho foi desenvolvido em torno de três eixos formação inicial de professores, currículo da formação inicial de professores e pesquisa na formação docente inicial. Todos esses eixos tiveram como foco a Educação Física. No primeiro eixo estabelecemos um diálogo com os seguintes autores: Borges (1998, 2005), Imbernón (2006), Garcia (1999), Molina Neto (1997), Veiga (2002, 2009), Tardif (2002); no segundo com Bernstein (1988), Gimeno Sacristán (2000), Moreira (2003) e Torres Santomé (1988); e no terceiro eixo com Almeida (2008), André (2001, 2006), Demo (2002, 2003 e 2006), Imbernón (2006), Fontana (2006), Veiga (2002), Severino (2001 e 2008) Pimenta e Lima (2008) e Pimenta (2008). Foi compreendido que a pesquisa está incluída nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do professor para Educação Básica como um dos seus princípios norteadores para o preparo e o exercício profissional. A concepção de pesquisa deste documento está aprisionada ao processo de ensino/aprendizagem. Neste caso a pesquisa pedagógica realizada pelo professor da Educação Básica é diferenciada da pesquisa científica. No Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da Instituição Formadora a pesquisa está incluída como um meio de produção de conhecimento e está posta como princípio nuclear do curso em uma relação indissociável com o ensino e a extensão em todas as disciplinas, mas existem algumas disciplinas que possuem uma indicação específica de inclusão da pesquisa em seus títulos e/ou em suas ementas. Os interlocutores reconheceram a pesquisa como um importante elemento no currículo do curso pesquisado. Por fim compreendemos que a pesquisa no currículo curso de formação de professores de Educação Física para a Educação Básica Instituição Formadora está localizada em um lugar de destaque que supera a perspectiva estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para a Educação Básica.

Palavras-chave: Pesquisa, Educação Física, Currículo, Formação Inicial de Professores.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. *The place for the research in curriculum of initial formation of the teachers of Physical Education*, 2010. f 132. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília.

ABSTRATC

This study links to online research Teacher Education, Curriculum and Assessment focus area Professional Development Program Graduate Education at the University of Brasilia and member do Research Group Curriculum: theory and practice coordinated by teacher Livia Freitas Borges Fonseca, guiding this research. This is a case study and discusses the issue with the teacher to analyze the place of research in the curriculum of a course of initial teacher of Physical Education for Basic Education. The specific objectives of this study was to understand whether the research is an integral component of the National Curriculum for Teacher Training for Basic Education, to study the design of research established in the Political Pedagogical Project of the training course for teachers of Education for Basic Education; analyze the perception of stakeholders on the inclusion of research in the curriculum of the training course. Was used as research procedures and instruments for data collection to document analysis, questionnaire and focus groups. The survey was conducted in an institution linked to a university located in the Central West. The interlocutors of the study were teachers and students of that course. The work was developed around three axes initial teacher training, curriculum of initial teacher education and research in initial teacher training. All these aspects have focused on physical education. The first axis established dialogue with the following authors: Borges (1998, 2005), Imbernón (2006), Garcia (1999), Molina Neto (1997), Veiga (2002, 2009) and Tardif (2002); the second with Bernstein (1988), Gimeno Sacristán (2000), Moreira (2003) and Torres Santomé (1988); and the third axis with Almeida (2008), André (2001, 2006), Demo (2002, 2003 and 2006), Imbernón (2006), Fontana (2006), Veiga (2002), Severino (2001, 2008) Pimenta and Lima (2008) and Pimenta (2008). It was understood that the research is included in the National Curriculum for teacher training for basic education as one of its guiding principles for the preparation and professional practice. The research design of this document is imprisoned in the teaching and learning. In this case the educational research conducted by a professor of basic education is differentiated from scientific research. In the political-pedagogical project of the Bachelor's Degree in Physical Education Institution Trainer research is included as a means of knowledge production and is posited as core principle of the course in an inseparable relationship with education and extension in all disciplines, but there are some disciplines that have a specific indication of inclusion of research in their titles and/or in your menus. Both sides acknowledged the survey as an important element in the curriculum of the course studied. Finally we understand that research in the training course curriculum of Physical Education teachers for basic education training institution is located a prominent place that goes beyond the perspective established the National Curriculum for teacher training for Basic Education.

Keys-word: Research, Physical Education, Curriculum, Initial Teacher Training

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Demonstrativo da participação dos docentes na pesquisa	19
Quadro 2	Demonstrativo do regime e tempo de serviço dos docentes	20
Quadro 3	Demonstrativo da participação dos discentes na pesquisa	21
Quadro 4	Primeira formação dos docentes relacionada à pesquisa	39
Quadro 5	Disciplina: Oficina Experimental	66
Quadro 6	Disciplina: Introdução ao Pensamento Científico	68
Quadro 7	Disciplinas que tratam do conhecimento específico da Educação Física	73
Quadro 8	Núcleos temáticos de pesquisa	79
Quadro 9	Estágio Supervisionado	81
Quadro 10	Demonstrativo dos critérios de avaliação da produção intelectual: número de publicações qualificadas do Programa por docente permanente	94

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BIRD – Banco Mundial
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- ESEFFEGO – Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás
- FAPEGO – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás
- FCC – Fundação Carlos Chagas
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação – Brasil
- MP – Museu Paulista
- NEPECC – Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologia do Ensino da Cultura Corporal
- NUDIP – Núcleo de estudos e pesquisa em didática e prática de ensino
- NUTESES – Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes
- OMC – Organização Mundial do Comércio
- OTP – Organização do Trabalho Pedagógico
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP – Projeto político-pedagógico
- Premem – Programa de Expansão do Ensino Médio
- PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- TCC – Trabalho de conclusão de curso
- UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRGs – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Unicamp – Universidade de Campinas

UnB – Universidade de Brasília

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: OS PRIMEIROS PASSOS	11
1	O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	17
	1.1 A abordagem e o tipo da pesquisa	17
	1.2 A Instituição Formadora	18
	1.3 Os interlocutores.....	19
	1.4 O trabalho de campo.....	21
	1.5 Procedimentos e instrumentos para levantamento dos dados	21
	1.5.1 Análise documental	21
	1.5.2 O questionário.....	23
	1.5.3 A entrevista: diálogo com os docentes	23
	1.5.4 O grupo focal: diálogo com os discentes.....	24
	1.6 A análise dos dados.....	25
2	A PESQUISA E OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	26
	2.1 O conceito de currículo	26
	2.2 A pesquisa e os currículos de formação inicial do profissional de Educação Física	29
	2.2.1 Do <i>professor-instrutor</i> ao <i>professor-técnico</i> : o (não) lugar da pesquisa nos currículos de formação inicial	29
	2.2.2 A Resolução nº. 03 de 1987 e a possibilidade da inserção da pesquisa nos currículos de formação inicial dos professores de Educação Física	36
	2.2.3 A pesquisa e as DCNs para a formação do professor para a Educação Básica.....	40
3	A PESQUISA NA INSTITUIÇÃO FORMADORA.....	45
	3.1 A pesquisa no currículo da Instituição Formadora: superação das políticas curriculares?	45
	3.1.1 A concepção de pesquisa.....	50
	3.1.2 A importância da pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física segundo os interlocutores.....	55
	3.1.3 A organização curricular e a pesquisa	61
	3.1.4 A inclusão da pesquisa nas disciplinas	65

3.1.5 Fatores que influenciam no desenvolvimento da pesquisa na Instituição Formadora	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA SÍNTESE PROVISÓRIA DO TRABALHO INVESTIGATIVO	104
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES.....	120
APÊNDICE A Roteiro para análise documental das DCNs para formação de professores para Educação Básica.....	121
APÊNDICE B Roteiro para análise do PPP do curso de Licenciatura em Educação Física da Instituição Formadora	122
APÊNDICE C Roteiro para a análise dos planos de ensino das disciplinas do curso de formação de professores de Educação Física	123
APÊNDICE D Roteiro da entrevista dos professores	124
APÊNDICE E Roteiro do grupo focal com os estudantes	125
APÊNDICE F Termo de livre consentimento.....	126
APÊNDICE G Questionário.....	128
APÊNDICE H Carta de autorização para realização da pesquisa.....	130
APÊNDICE I Demonstrativo da matriz curricular da Instituição Formadora	131

INTRODUÇÃO: OS PRIMEIROS PASSOS

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa *Formação Docente, Currículo e Avaliação* da área de concentração *Desenvolvimento Profissional Docente* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e integra o Grupo de Pesquisa *Currículo: teorias e práticas*, coordenado pela Professora Doutora Livia Freitas Fonseca Borges, orientadora desta pesquisa. Insere-se em torno do debate sobre a formação docente, tema esse que tem sido um dos mais estudados por pesquisadores na educação brasileira (GUIMARÃES, 2006).

Atualmente, a profissão docente, no Brasil, passa por um momento delicado, em que se tem enfrentado uma investida política neoliberal que vem contribuindo sobremaneira para a desqualificação e o aligeiramento da formação de novos professores (FREITAS, 2007) e para a degradação e intensificação do trabalho docente (KUENZER E CALDAS, 2009).

Paradoxalmente a essa realidade, que demonstra a falta de uma ação de um Estado comprometido com o trabalho do professorado no Brasil, assistimos ao Governo Brasileiro realizando convites aos jovens para ingressarem na carreira docente, expondo em meios de comunicação de massa a figura do professor como principal responsável pelo desenvolvimento de um país, o que é uma contradição.

Percebemos no *front* de batalha, a falta de ação do poder público em uma experiência de trabalho de extensão de que participamos como colaboradores na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Neste trabalho, professores da UEG, juntamente com estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, elaboraram um projeto de curso de formação continuada para ser ofertado aos professores da Rede Estadual de Educação de Goiás. Os professores foram privados da participação no curso por falta de interesse da Secretaria Estadual de Ensino do referido Estado, que alegou falta de recursos financeiros para investimento. Mas, vale ressaltar, o curso que seria oferecido não implicaria nenhum custo para a Secretaria Estadual de Educação do Estado, cabendo à mesma apenas liberar a participação dos docentes.

Posteriormente, ao ingressar no ano de 2005, no quadro docente do magistério superior, no curso de licenciatura em Educação Física, verificamos alguns desafios de formar futuros professores, como as dificuldades em realizar trabalhos investigativos com os estudantes. Juntamente com esta experiência e por entender que em nossa formação inicial, a pesquisa não foi bem articulada no currículo do curso que realizamos, tivemos o interesse em desenvolver uma investigação sobre o papel da pesquisa na formação docente, como o foco

no curso de Educação Física, motivo pelo qual ingressamos no programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Com o objeto de pesquisa definido, iniciamos uma busca de pesquisas na área da Educação Física que abordassem o tema pesquisa na formação inicial de professores. Investigamos em anais de eventos científicos relacionados à Educação e à Educação Física, como o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE); periódicos como, Educação e Sociedade, Caderno Cedes, Revista Brasileira de Educação, Revista Ensaio, Revista Caderno de Pesquisa, Revista Brasileira de Ciências do Esporte; banco de dissertações e teses de algumas universidades como: Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGs), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA); e sites do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O resultado dessa busca foi um número bastante reduzido de estudos na área da Educação Física que abordam o tema. No ENDIPE, foram investigados os Anais dos encontros de 2002, 2004 e 2008. No ano de 2002, encontramos um artigo de Taffarel et al. (2002), que apresenta um estudo de estado da arte sobre o tema da formação de professores em Educação Física no Brasil. Foram também localizadas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física no período de 1979 a 2000. As autoras tiveram como fonte de dados o Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes (NUTESES). O resultado encontrado foi um total de 768 dissertações e teses produzidas no Brasil; sendo que desse total, 55 abordavam o tema formação de professor de educação física, onde 53 tratavam da formação inicial e 2 da formação continuada, e nenhum estudo tinha como tema a pesquisa na formação docente. Nos encontros de 2004 e 2008 não foram encontrados trabalhos na área da Educação Física, com o foco na pesquisa na formação docente.

Em relação ao CONBRACE, analisamos os trabalhos apresentados no grupo de trabalho temático *Formação Profissional/Campo de trabalho* dos últimos quatro encontros, que aconteceram nos anos de 2001, 2003, 2005 e 2007. O número de trabalhos somou, nas quatro edições, um total de 197, sendo que apenas quatro trabalhos tiveram como foco a pesquisa na formação docente e desses, apenas um teve como foco a pesquisa na formação

inicial de professores. O trabalho citado foi de Silva e Bandeira (2007), que buscaram entender o processo histórico da pesquisa em educação no Brasil e os seus desdobramentos para o campo da formação docente, procurando situar as contribuições para as discussões e propostas de formação inicial e continuada em Educação Física. Os autores apontaram experiências positivas de articulação entre a pesquisa e a formação docente, como a proposta do Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologia do Ensino da Cultura Corporal da Universidade Federal de Uberlândia (NEPECC-UFU), que procura articular o processo de formação continuada dos professores da rede pública da cidade de Uberlândia à produção e socialização do conhecimento, a partir do planejamento e da organização do trabalho pedagógico.

Em relação aos periódicos: Educação e Sociedade, Caderno Cedes, Revista Brasileira de Educação, Revista Ensaio, Revista Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, não foram encontrados trabalhos que abordassem o tema proposto na área da Educação Física.

A Revista Brasileira de Ciências do Esporte, em um intervalo de nove anos, de 2000 a 2008, apresentou um volume que tratou do tema relacionado a formação de professores em Educação Física. Nesse volume, os trabalhos apresentados abordavam temáticas variadas como: formação de professores e políticas públicas, formação de professores para o lazer, formação permanente de professores, saberes dos professores de educação física, representação social dos alunos sobre a educação física e formação de professores e ensino reflexivo. Nenhum artigo abordou a temática pesquisa na formação inicial. Também observamos que alguns artigos foram apresentados em outros volumes nas sessões livres e constatamos que nenhum deles abordou o nosso tema de estudo.

Por fim, nas análises nos sites do Inep e CNPq também não foram encontrados trabalhos na área da Educação Física que abordassem o tema de nosso estudo.

Ao identificar o número reduzido de estudos focalizando a pesquisa na formação dos professores de Educação Física, acreditamos que uma investigação a respeito deste tema poderá ser uma importante contribuição para as produções a respeito da formação docente.

Esta constatação contribuiu para a proposição do nosso problema de pesquisa, principalmente pelo fato da Educação Física ter sofrido em sua história influência da racionalidade técnica (BORGES, 1998, MOLINA NETO, 1997; TAFFAREL, 1993; TAFFAREL et al. 2006) o que contribuiu para uma inserção pouco edificante da pesquisa nos currículos dos cursos de formação dos professores nesta área.

A racionalidade técnica, ao orientar os diferentes currículos oficiais dos cursos de formação de profissionais de Educação Física, concebia o profissional da Educação Física

como um aplicador de conhecimentos e técnicas elaborados por outros profissionais (BRACHT, 2003). Isso aconteceu por que a racionalidade técnica é modelo de formação, que concebe o professor como um aplicador de conhecimento e técnicas:

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais como um processo lógico de derivação entre os mesmos. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.96).

Dessa forma, não houve uma preocupação com a inclusão efetiva da pesquisa nos currículos, uma vez que nesta perspectiva não era função do profissional da Educação Física produzir conhecimento (BRACHT, 2003).

Ademais, é importante pontuar que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação inicial de professores da Educação Básica¹ em nível superior estabeleceram orientações para a formação de um professor executor de tarefas, que não é capaz de produzir conhecimento. Esse professor possui um “caráter meramente técnico profissional” (VEIGA, 2009).

Inferimos, desta forma, que as orientações contidas nestas DCNs não representou efetivo avanço na inclusão da pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física..

E, a partir desta problemática de pesquisa, elaboramos a nossa questão central de investigação:

Qual é o lugar da pesquisa no currículo de um curso de formação inicial de professores de Educação Física para a Educação Básica?

Desta questão desdobram-se as questões específicas:

1. A pesquisa é componente integrante das DCNs para a Formação de Professores para a Educação Básica?
2. Qual é a concepção e a indicação de inclusão de pesquisa estabelecida no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de formação?
3. Como docentes e discentes percebem a inclusão da pesquisa no currículo do curso de formação?

Desses questionamentos, desdobram-se os seguintes objetivos de pesquisa:

¹ As DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, estabelece orientações para todas as licenciaturas inclusive a Educação Física.

Objetivo Geral: Analisar o lugar da pesquisa no currículo de um curso de formação inicial de professores de Educação Física para a Educação Básica.

Objetivos Específicos:

1. Compreender se a pesquisa é componente integrante nas DCNs para a Formação de Professores para a Educação Básica.
2. Analisar a concepção e a indicação de inclusão da pesquisa estabelecida no PPP do curso de formação.
3. Analisar como docentes e discentes percebem a inclusão da pesquisa no currículo do curso de formação.

A definição metodológica orientou-se pela ideia de que o currículo que emerge na universidade é resultado de um processo complexo construído em um contexto sócio-histórico em que diferentes sujeitos, defendendo seus projetos políticos, culturais e sociais, lutam “[...] pela oficialização e pelo prestígio de seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores” (MOREIRA, 2005, p.16). Acreditamos que as lutas estabelecidas nesse campo, que configuram o currículo, se materializam em diferentes níveis onde ocorrem as tomadas de decisões. Essas decisões abarcam desde orientações estabelecidas pelas políticas públicas educacionais até as salas de aula das instituições de ensino (GIMENO SACRISTRÁN, 2000).

O trabalho foi desenvolvido em torno de três eixos: a) formação inicial de professores; b) currículo da formação inicial de professores e c) pesquisa na formação docente inicial. Todos esses eixos tiveram como foco a Educação Física.

No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada. Também apresentamos a caracterização da instituição de ensino superior na qual desenvolvemos a pesquisa de campo, a caracterização dos interlocutores envolvidos e os critérios para a sua escolha. Por fim, apresentamos os procedimentos e instrumentos de levantamento e de análise dos dados da pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos o conceito de currículo utilizado neste trabalho, logo após, realizamos uma breve incursão teórica acerca do lugar da pesquisa nos currículos de formação inicial dos cursos de Educação Física no Brasil no período de 1930 a 1980. Por fim, explicitamos a análise realizada das atuais DCNs para formação dos professores para a Educação Básica, na qual procuramos compreender se a pesquisa é parte integrante delas.

Já no terceiro capítulo, constam as evidências da pesquisa realizada na instituição de ensino superior. Nesse capítulo, apresentamos a concepção e indicação de inclusão da

pesquisa estabelecida no PPP da instituição e a percepção dos docentes e discentes sobre a inclusão da pesquisa no currículo do curso de formação.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos a síntese deste trabalho investigativo. Nele procuramos responder nossos questionamentos iniciais e apresentar sugestões elucidativas sobre os problemas identificados.

CAPÍTULO 1 O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos o percurso trilhado em nossa investigação. No primeiro momento, explicitamos a abordagem e o tipo da pesquisa utilizado; no segundo momento, realizamos a caracterização da instituição em que desenvolvemos a pesquisa de campo. No terceiro momento, apresentamos os interlocutores envolvidos na pesquisa e os critérios para a escolha deles. Logo após, expomos os procedimentos e os instrumentos de levantamento dos dados e, por fim, explicamos como foi realizada a análise dos dados.

1.1 A abordagem e o tipo de pesquisa

Em função do nosso objetivo de pesquisa, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa que demandou levantamento de dados descritivos, obtidos em um contato direto nosso, na qualidade de pesquisador, com a situação estudada (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Realizamos o estudo de caso por entender que esse tipo de pesquisa possibilita a investigação de um determinado fenômeno dentro do contexto da realidade (YIN, 2005); e que o estudo de caso apresenta como foco uma situação, um programa, um fenômeno particular (ANDRÉ, 2005) como acontece nesta pesquisa.

O estudo de caso possui três fases: a) a fase exploratória, b) a fase de delimitação do estudo e de coleta de dados e, c) a fase de análise sistemática dos dados e elaboração do relatório (op. cit.).

A fase exploratória foi o momento em que delimitamos as questões de pesquisa e, com o objetivo de estabelecer a permissão para realizar a pesquisa de campo, estabelecemos o contato com a instituição selecionada para sua realização. Posteriormente, realizamos o teste piloto dos procedimentos e instrumentos de levantamentos dos dados. Também nessa fase iniciamos a análise documental.

Na fase de delimitação do estudo, foram importantes as sugestões dos professores que participaram da defesa do nosso projeto de pesquisa. Com base em suas intervenções, foi possível delimitar o foco do trabalho e estabelecer os contornos da pesquisa. Logo após a defesa do projeto foi iniciado o processo de levantamento de dados junto aos interlocutores. Por fim, realizados a análise sistemática dos dados e a elaboração do relatório. É importante ressaltar que a análise dos dados perpassou todo o trabalho de pesquisa, mas, nessa fase tornou-se mais intenso.

1. 2 A Instituição Formadora

A investigação foi realizada em uma instituição pública que apresenta uma das melhores condições objetivas para o desenvolvimento de pesquisa em um curso de licenciatura em Educação Física, como: a) professores com jornada de trabalho e remuneração que contempla a atividade de pesquisa; b) condições institucionais como infra-estrutura física que possibilitam o desenvolvimento de pesquisas; c) apoio financeiro para as atividades de pesquisas.

Escolhemos uma instituição localizada na Região Centro-Oeste. Para resguardar o anonimato da instituição e daqueles que lá desenvolvem suas atividades não será divulgado seu nome. Usaremos então, o nome genérico: “Instituição Formadora”.

Atualmente, além do curso de Licenciatura, a Instituição Formadora possui um recém criado curso de Bacharelado em Educação Física. No curso de Licenciatura, são ofertadas oitenta vagas anuais, sendo quarenta no período matutino e quarenta no período vespertino. A carga horária para integralização curricular em 2009 foi de 3.516 horas, com duração mínima de oito semestres e máxima de quatorze, sendo que essas horas são distribuídas em 2.292 horas de núcleo específico, 768 horas de núcleo comum, 256 horas de núcleo livre e 200 horas de atividades complementares. A organização do regime acadêmico do curso é semestral.

O curso foi criado no ano de 1988, em um momento de efervescência de novas ideias na Educação Física. Em meio a esse momento singular, o curso de formação de professores foi concebido a partir de uma perspectiva crítica de Educação e de Educação Física. Como resultado desta escolha, por exemplo, o campo científico deste curso foi vinculado às ciências sociais. Outra característica peculiar ao referido curso foi o rompimento da avaliação de aptidão física no vestibular.

A infra-estrutura da Instituição Formadora é composta por um prédio, que comporta a administração central, com cinco salas de aula, uma sala de ginástica e musculação, duas salas de dança, ritmos e movimentos, um conjunto de sanitários (masculino e feminino), uma cantina, uma sala de vídeo, um auditório, uma sala de reunião, um centro de estudos da atividade física e saúde e um laboratório de informática; um campo de futebol gramado; cinco quadras esportivas descobertas; uma quadra poliesportiva coberta; uma piscina olímpica; uma piscina infantil; uma pista de atletismo oficial; um ginásio de ginástica e lutas; um pátio asfaltado para estacionamento de veículos, gramados, jardins e pátios.

A Instituição possui um quadro aproximado de 36 docentes, 11 técnicos administrativos com os seguintes cargos: dois assistentes de alunos, dois operadores de estação de tratamento de água, dois técnicos desportivos, um agente administrativo, três assistentes de administração e um técnico desportivo e docente.

São ofertados dois cursos de Pós-graduação *lato sensu*, um em Educação Física Escolar e outro, em Atividade Física, Lazer e Educação com um total de 66 vagas (33 por curso) em turmas únicas no turno noturno. A Instituição Formadora vive, ainda, a expectativa da aprovação de um curso de Pós-Graduação *stricto sensu*. Por fim, a Instituição Formadora conta com uma publicação semestral de uma revista científica de circulação nacional, com conselho editorial e indexação.

1.3 Os interlocutores

Os interlocutores de nossa pesquisa foram docentes e discentes do curso de licenciatura em Educação Física. Escolhemos esses sujeitos por entender que são os atores principais referente ao processo de ensino-aprendizagem. Participaram dezenove docentes e quatorze discentes. O quadro 1 apresenta o demonstrativo da participação desses sujeitos em nossa pesquisa:

Quadro 1 Demonstrativo da participação dos docentes na pesquisa

Participação dos docentes na pesquisa	Quantidade
Participação no teste piloto	4
Participação no questionário	15
Participação nas entrevistas	9
Total de professores da Instituição	36

Fonte: Soares Júnior, pesquisa de mestrado, 2010.

Dos 15 professores que responderam o questionário 12 são graduados em Educação Física, um é graduado em Nutrição, um é graduado em Educação Física e Engenharia e um é graduado em Educação Física e Psicologia. Entre os professores efetivos, todos possuem o mestrado, oito possuem doutorado e um está cursando o doutorado. Já os professores substitutos são todos especialistas.

Em relação a carga horária de trabalho, todos os professores substitutos possuem vinte horas, um professor efetivo possui quarenta horas e os demais possuem Dedicção Exclusiva. Com referência ao tempo de trabalho no ensino superior, os professores apresentaram um quadro heterogêneo. O Quadro abaixo apresenta uma síntese com os dados acerca do regime e tempo de trabalho dos docentes:

Quadro 2 Demonstrativo do regime e tempo de serviço dos docentes

Regime de Trabalho	Tempo de serviço no Ensino Superior (em anos)	Tempo de serviço na Instituição Formadora (em anos)
Substituto – 20h	1,0	1,0
Efetivo – DE	17,0	1,0
Efetivo – DE	5,0	1,0
Efetivo – DE	11,0	1,0
Substituto – 20h	10, 0	1,2
Substituto – 20h	2,0	2,0
Efetivo – DE	22,0	6,0
Efetivo – DE	9,0	9,0
Efetivo – DE	14,0	14,0
Efetivo – DE	14,0	14,0
Efetivo – DE	16,0	16,0
Efetivo – 40 h	20,0	20,0
Efetivo – DE	17,0	17,0
Efetivo – DE	20,0	20,0
Efetivo – DE	29,0	29,0

Fonte: Soares Júnior, pesquisa de mestrado, 2010.

Os professores participantes da pesquisa também desempenhavam funções de gestão e coordenação como: Direção da unidade acadêmica, vice-direção da unidade acadêmica, coordenação do curso, coordenação de Pesquisa e Pós-graduação. Outros dados significativos é que três professores fazem parte do corpo docente de programas de pós-graduação *stricto sensu* e todos os professores efetivos estão integrados em algum grupo de pesquisa.

Já em relação aos discentes que participaram da pesquisa, todos eram estudantes do sétimo período, sendo sete do período matutino e sete do vespertino.

Quadro 3 Demonstrativo da participação dos discentes na pesquisa

Participação dos discentes na pesquisa	Quantidade
Estudantes do 7º período matutino	7
Estudantes do 7º período vespertino	7
Total de participantes	14

Fonte: Soares Júnior, pesquisa de mestrado, 2010.

1.4 O trabalho de campo

Em agosto de 2008, realizamos uma visita à instituição na qual foram apresentados o pesquisador e a proposta de pesquisa para o referido coordenador do curso. Nesse primeiro contato foi consentida a realização da pesquisa na instituição. Retornamos então em março de 2009 para iniciar a pesquisa de campo.

O contato para realizar a aplicação do questionário e da entrevista com os docentes aconteceu com os próprios participantes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Já com os discentes, o contato para participação na pesquisa ocorreu por meio da mediação de dois docentes da instituição que solicitaram a colaboração dos mesmos com nosso trabalho.

No primeiro momento, foi realizado o teste piloto para aferição dos instrumentos de obtenção dos dados e logo após iniciamos com a aplicação do questionário. Esse momento antecedeu a entrevista e a realização do grupo focal. Todo o levantamento dos dados com os interlocutores aconteceu nas dependências do prédio onde o curso é oferecido. O trabalho de campo encerrou-se no mês de outubro de 2009.

1.5 Procedimentos e instrumentos para levantamento dos dados

Utilizamos como procedimentos e instrumentos de levantamento dos dados a análise documental, a aplicação de um questionário, uma entrevista semi-estruturada e um grupo focal. Apresentaremos cada procedimento bem como os objetivos em utilizá-los em nossa pesquisa.

1.5.1 Análise Documental

A análise documental é um procedimento de pesquisa bastante utilizado na educação (LÜDKE; ANDRÉ, 2005). Segundo Alves-Mazzotti (2004, p. 169), documento é “[...]”

qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. Exemplos de documentos são: textos, jornais, revistas e etc. Entre as vantagens de utilizar a análise documental, destacamos: a) os documentos são fontes estáveis de análise (YIN, 2005); b) deles pode-se extrair evidências para fundamentar afirmações do pesquisador (LÜDKE; ANDRÈ, 2005); c) os documentos configuram-se com uma fonte “exata”, que pode conter nomes, referências e outros dados importantes em uma pesquisa (YIN, 2005); d) a análise documental pode indicar problemas que podem ser mais bem explorados por meio de procedimentos de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

Em nossa pesquisa, analisamos o conjunto de documentos que representam os diferentes níveis de decisão curricular. De uma forma geral, esses níveis ocorrem em três contextos diferentes: o político-administrativo, que se materializa em diversas orientações oficiais na forma de pareceres, resoluções e diretrizes para os cursos de educação superior; projeto educativo da instituição educacional; e o plano de ensino do professor no contexto da aula (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Os documentos analisados foram: a) as DCNs para formação dos professores para Educação Básica; b) o PPP do curso de Licenciatura em Educação Física da Instituição Formadora; c) os programas de ensino das disciplinas ministradas pelos professores entrevistados.

O objetivo buscado ao se analisarem as DCNs para a formação do professor para a Educação Básica foi compreender se a pesquisa é um componente integrante delas. Os documentos oficiais analisados foram aqueles que a instituição utilizou para a construção do seu currículo, conforme consta no PPP, a saber:

- a) Parecer CNE/CP nº. 09, de 8 de maio de 2001 que fundamentou as DCNs para a formação inicial de professores da Educação Básica em nível superior que trata da formação de professores para a Educação Básica.
- b) Resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.
- c) Resolução CNE/CP nº. 02, de 19 de fevereiro de 2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- d) Resolução CNE/CES nº. 07, de 31 de março de 2004 que institui as DCNs para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

O objetivo em analisar o PPP foi identificar a concepção de pesquisa que esse documento apresenta. Já a escolha da análise dos planos de curso ocorreu porque esses

documentos constituem-se em um momento significativo do currículo modelado pelos professores (GIMENO SACRISTÁN, 2000) e, sendo assim, a sua análise contribuiu para nossa compreensão acerca da inclusão da pesquisa que os docentes realizaram no contexto da aula.

1.5.2 O Questionário

O questionário, segundo Marconi e Lakatos (1982), é um instrumento de pesquisa composto por perguntas que devem ser respondidas por escrito. Para Moroz e Gianfaldoni (2006), Marconi e Lakatos (1982), a utilização do questionário em uma pesquisa pode ser interessante, pelo fato de poder ser aplicado para um grande número de pessoas.

O questionário foi utilizado com o objetivo de identificar os docentes que utilizam a pesquisa no desenvolvimento do trabalho acadêmico e obter algumas informações gerais sobre eles. Para a elaboração do questionário utilizamos os princípios de estruturação de itens proposto por Günther (2003), a saber: direcionar os itens do questionário do geral para o específico, seguir uma ordem lógica e, agrupar os itens de uma mesma temática.

1.5.3 A entrevista: diálogo com os docentes

Em nossa pesquisa, utilizamos a entrevista semi-estruturada. Esse tipo de entrevista possui uma estrutura flexível e o seu roteiro foi fundamentado teoricamente (MINAYO, 2008; TRIVIÑOS, 2008). O objetivo buscado ao se realizar a entrevista foi identificar como os professores percebem a inclusão da pesquisa no curso de licenciatura da instituição.

Entre os professores que responderam o questionário selecionamos nove sujeitos para serem entrevistados. Inicialmente, nosso propósito era selecionar para a entrevista os docentes que se encontrassem em pelo menos uma das seguintes situações: a) utilizasse a pesquisa como estratégia no trabalho pedagógico; b) lecionasse alguma disciplina da qual consta um indicativo de trabalho com a pesquisa; c) esteja, de alguma forma, envolvido com a atividade de pesquisa, seja em grupos de pesquisa, iniciação científica, ou orientação de trabalho de conclusão de curso.

Como todos os docentes que responderam o questionário contemplavam os critérios de escolha, selecionamos nove professores que estavam envolvidos com disciplinas da qual consta o indicativo de trabalho com a pesquisa no título ou na ementa da disciplina. Para preservar o anonimato desses sujeitos da pesquisa utilizamos na apresentação de suas falas, os

seguintes pseudônimos professores: Davi, Mateus, Levi, Lucas, Matias e Samuel e professoras: Ester, Sarah e Rebeca.

A entrevista foi um importante instrumento de construção de dados, pois permitiu que os temas abordados fossem explorados de forma mais profunda, e flexível, possibilitando alterações no roteiro das questões, assim como assinala Triviños (2008, p.146):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A entrevista do tipo semi-estruturada possibilitou uma maior interação entre o entrevistado e o pesquisador, permitindo com isso, uma obtenção de dados mais substancial devido ao seu caráter flexível, sem, no entanto, perder-se o foco da pesquisa.

1.5.4 O Grupo Focal: diálogo com os discentes

O grupo focal configura-se como uma técnica de obtenção de dados produzidos a partir de uma interação dinâmica de um grupo de pessoas (MINAYO, 2008).

Em nossa investigação, a utilização do grupo focal teve como objetivo apreender a percepção que os discentes possuem da inclusão da pesquisa no currículo do curso.

O trabalho foi realizado com a composição de dois grupos focais com sete estudantes do sétimo do período em cada grupo. Um grupo foi formado com estudantes do período matutino e o outro com estudantes do vespertino.

Os encontros foram realizados com os participantes dispostos em um formato circular para favorecer a interação dos mesmos (GATTI, 2005), tendo sido todo o trabalho gravado em áudio. Foram utilizados três gravadores, com o objetivo de se obter uma gravação mais nítida. O gravador de nº. 1 foi colocado no centro da sala, o gravador de nº. 2 com o pesquisador e o gravador de nº. 3 ficou com os participantes. Para organizar o debate e permitir que a gravação fosse captada da forma mais nítida possível, foi acordado entre o pesquisador e os participantes que o direito de fala sempre estaria com o participante em posse do gravador nº. 3. Para assegurar que as ideias não fossem “perdidas”, foi distribuído para cada participante uma folha de papel em branco e uma caneta a fim de que os mesmos pudessem realizar anotações escritas que auxiliassem nas discussões.

A abertura do grupo aconteceu com a apresentação do pesquisador e dos estudantes, tendo sido, logo após, realizados esclarecimentos relativos à pesquisa e sobre a “dinâmica” do grupo focal. O trabalho em cada grupo transcorreu durante aproximadamente uma hora, em que os estudantes expuseram sobre os temas propostos. No desenvolvimento do grupo focal, o processo de interação entre os participantes foi bastante intenso o que permitiu ricas discussões.

Para diferenciar os grupos focais, usaremos a abreviação (GFM) para o grupo focal composto por estudantes do 7º período matutino e (GFV) para o grupo focal composto por estudantes do 7º período vespertino.

1.6 A análise dos dados

Um dos momentos mais complexos em uma pesquisa é a análise dos dados (YIN, 2005). Segundo Lüdke e André (2005), essa tarefa deve ser realizada não de forma linear, mas em diferentes momentos da pesquisa, quando se torna mais sistemático o trabalho após o encerramento da coleta dos dados.

Em nossa pesquisa procuramos realizar a análise de dados desde o momento de construção do projeto, mas o trabalho se tornou mais específico a partir da posse das evidências da pesquisa.

A análise de dados é o processo de organização e sistematização das evidências apreendidas com o objetivo de explicar o que se pretende investigar (MOROZ e GIANFALDONI, 2006). Dessa forma, procedemos a essa atividade a partir dos seguintes momentos:

- a) organização dos dados levantados, sendo que os dados obtidos por meio das entrevistas e do grupo focal foram transcritos e organizados de acordo com os grupos que as produziram mediante a elaboração de uma síntese de cada grupo;
- b) elaboração de categorias de análise;
- c) confronto dos dados das diferentes fontes e sujeitos com a literatura (TRIVIÑOS, 2008).

Dessa forma, organizamos o relatório de pesquisa procurando confrontar os dados levantados e dialogando com a literatura. Nos próximos capítulos apresentaremos os achados desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 A PESQUISA E OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo apresentaremos, no primeiro momento, o conceito de currículo utilizado em nosso trabalho e, logo após, realizaremos uma breve incursão acerca do lugar da pesquisa nos currículos de formação inicial dos cursos de Educação Física. Por fim, será exposta a análise das DCNs para a formação dos professores de Educação Física para a Educação Básica com o objetivo de compreender se a pesquisa é componente integrante dessas diretrizes.

2.1 O conceito de currículo

O campo do currículo apareceu como objeto de estudo em decorrência da massificação da educação nos Estados Unidos, no início do Século XX. Teve como marco referencial a obra de Bobbitt, “The curriculum” e de Kilpatrick, “The project method”, ambos de 1918 (SILVA, 2002).

A grande maioria dos estudos curriculares produzidos dessa época até a década de 1970 concebeu o currículo apenas em sua dimensão operacional, com o enfoque em quatro aspectos estruturantes (objetivos, conteúdos, atividades e avaliação) que se tornaram determinantes da organização curricular.

No final da década de 1960, aconteceu um movimento de efervescência sócio-política em âmbito global, da qual são exemplos os protestos contra a Guerra do Vietnã, movimentos feministas, e no Brasil, as lutas contra os governos militares. O campo do currículo parece ter sido influenciado por esse momento histórico, o que iniciou o processo de contestação às teorias curriculares existentes, do qual emergiram as chamadas teorias críticas (op. cit.).

Estas teorias apresentaram dois grandes movimentos, um na Europa conhecido como *Nova Sociologia da Educação*, e o outro nos EUA, conhecido como *Movimento de Reconceptualização*. Tiveram como fundamentação teórica a fenomenologia, principalmente o início do movimento de reconceptualização americano, o materialismo histórico dialético de Marx e a teoria crítica da escola de Frankfurt (PACHECO, 2005). Suas teorias configuravam-se como “[...] teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2002, p.30). A

compreensão de currículo se deslocava de uma perspectiva instrumental para uma perspectiva política, de espaço, de poder.

Segundo Silva (2002), a Nova Sociologia da Educação tem como marco a publicação da obra “Knowledge and control”, em 1971, que foi organizado por Michael Young. Esse movimento buscava “investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos” (p.67). Entre os importantes nomes desse movimento destacamos os de Basil Bernstein, Nell Keddie e Geoffrey Esland.

O Movimento de Reconceptualização teve duas vertentes, uma fenomenológica e outra neomarxista. A vertente fenomenológica enfatizava a subjetividade das pessoas em relação as suas experiências curriculares. Para esta perspectiva, o currículo é concebido como:

[...] local no qual docentes e aprendizes têm oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (Ibidem, p.40-41).

Já a vertente neomarxista centralizava suas análises no “papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução e do currículo.” (Ibidem, p.38). O currículo passou a ser compreendido como uma construção social, situado historicamente e determinado culturalmente. Ficou entendido que o currículo contribui para a reprodução da estrutura social capitalista e para a manutenção do *status quo*.

Um dos importantes nomes desse movimento foi Michael Apple, que estabeleceu críticas a educação liberal (APPLE, 2006). Sua primeira obra, *Ideologia e Currículo*, foi publicada nos EUA no ano de 1979 e, no Brasil, três anos mais tarde. No que se refere ao campo do currículo no Brasil, essa obra tem uma importância singular, por ter sido a primeira obra traduzida em nosso país que apresentava uma perspectiva sociológica com referencial teórico neomarxista, o que acabou difundindo uma outra idéia de análise do campo do currículo. Esse texto representou um “break epistemológico”, ou seja, um rompimento com o paradigma hegemônico: o positivismo. Silva (2002, p.45) identifica que “o início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao papel ideológico do currículo está fortemente identificado com o pensamento de Michael Apple”.

Na década de 1990, temos a intensificação da globalização e do neoliberalismo, e o processo da revolução das novas tecnologias, principalmente relacionadas à comunicação. Em meio às ciências, temos a crise dos paradigmas (MOREIRA, 2003) e a chegada das teorias pós-críticas. Tais teorias “aparecem” no Brasil a partir da década de 1990, sob influência dos

movimentos do pós-modernismo e pós-estruturalismo nas ciências sociais. Estas teorias não estabelecem suas análises em relações econômicas ou estruturais, mas, em categorias como: identidade, subjetividade, cultura, etnia, sexualidade, representação, significação e discurso (SILVA, 2002, p.17). Elas concebem o currículo como uma questão de identidade, conhecimento e poder (MOREIRA, 2003, p.51).

Podemos perceber que o currículo é um artefato determinado historicamente (GOODSON, 2002) que em diferentes momentos históricos e sociais, em diferentes contextos científicos e educacionais, recebe diferentes significados em diferentes momentos históricos, de acordo com diferentes teorias curriculares. Por esse motivo, é importante apresentar o conceito de currículo deste estudo. Desta forma, compreendemos o currículo como um:

[...] projeto seletivo da cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionante, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal qual como se acha configurada. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.34).

Deste modo, a construção curricular acontece de forma dinâmica a partir de instâncias e por diferentes sujeitos. O início acontece pelas políticas curriculares (LOPES, 2008) que estabelecem uma proposta de currículo advindo das políticas públicas. Gimeno Sacristán (2000) denomina este nível curricular como “currículo prescrito ou oficial” que, para ele:

[...] é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é o primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e diretamente através de sua ação em outros agentes moldadores. (p.109).

Este currículo é apresentado aos professores em forma de documentos oficiais. No caso dos cursos de formação de professores recebem este currículo advindo de decretos, resoluções, diretrizes, e outros documentos. As DCNs para a formação dos professores para a Educação Básica, representam a prescrição curricular oriunda das Políticas Públicas que visa estabelecer princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular de cada estabelecimento de ensino.

No entanto o currículo prescrito pelas políticas públicas ao chegar às instituições de ensino sofre interferência do professor e dos demais sujeitos que o vivenciam. Neste sentido, o currículo passa a ser modelado por esses sujeitos a partir da cultura profissional, primeiro, sendo materializado no projeto educativo da instituição no PPP e nos Planos de Ensino das

disciplinas que compõem a matriz curricular; e segundo, na ação do currículo na realidade vivida por professores e alunos situada no contexto do processo de ensino/aprendizagem (GIMENTO SACRISTÁN, 2000).

A partir da ideia desta dinâmica curricular é que formulamos nossa investigação. Nosso propósito foi de investigar o objeto de estudo, a pesquisa, nestas diferentes instâncias do currículo, tomando como partida o currículo estabelecido nas políticas curriculares, passando pela modelação dos professores registrado no projeto educacional do curso de licenciatura e nos planos de ensino até chegar à percepção que os docentes e discentes apresentam do currículo em ação.

2.2 A pesquisa e os currículos da formação inicial do profissional de Educação Física

Como falamos anteriormente, o currículo é determinado socialmente, resultado de um processo permanente de construção (e reconstrução) dinâmico, a partir de continuidades e rupturas históricas (GOODSON, 2002). Assim, para entender esse artefato na atualidade é necessário rever fatos importantes de sua construção histórica. Por esse motivo, apresentaremos as principais reformulações curriculares oriundas das políticas curriculares relacionadas aos cursos de formação de profissionais em Educação Física até as atuais DCNs, procurando compreender se a pesquisa é parte integrante destes currículos prescritos.

Organizamos a apresentação em três momentos: a) no primeiro, focalizamos o período em que os currículos da formação dos profissionais da Educação Física que foram concebidos sob influência das instituições militar, médica e posteriormente a esportiva; b) no segundo, a ênfase é na década de 1980 e início de 1990, em que a Educação Física passou por momentos de grandes mudanças, e por fim; c) na análise das atuais DCNs para formação do professor para a Educação Básica.

2.2.1 Do professor-instrutor ao professor-técnico: o (não) lugar da pesquisa nos currículos de formação inicial

O positivismo influenciou sobremaneira a Educação Física e a sua forma de lidar com as atividades de ensino e pesquisa o que contribuiu na forma para a (não) inclusão da pesquisa nos currículos dos cursos de formação de profissionais da Educação Física.

Herdado das ciências naturais o positivismo na Educação Física determinou a separação entre teoria e prática.

Vale registrar que a teoria do conhecimento ou a concepção de ciência que predominou no âmbito da produção do conhecimento na área, foi das ciências naturais de matriz positivista. Uma das principais características desta concepção de ciência, que vai nos interessar mais de perto, é que ela radicaliza a separação entre teoria e prática. (BRACHT, 1992, p.38).

Essa separação, por sua vez, provocou o distanciamento entre duas importantes atividades, produção do conhecimento e prática pedagógica, que acontece pela idéia de que a atividade docente, por ser uma prática humana, não possui atributos para obter *status* de ciência.

Ela apresenta como medida absoluta da cientificidade, os critérios da comprobabilidade intersubjetiva e da consciência lógica. A prática humana dirigida por decisões é denunciada como a-científica por escapar do alcance experimental e à fixação empírica como validade e universal. (SCHIMIED-KOWARZIK apud BRACHT, 1992, p. 38).

Bracht (1992, p. 39) aponta duas conseqüências desse afastamento. Primeira, o conhecimento produzido na atividade de pesquisa não é considerado importante para a prática pedagógica, e segunda, “[...] o conhecimento produzido não enfrenta a questão do sentido da prática”. Assim não se estabelecem maiores aproximações entre pesquisa e prática pedagógica.

Quanto à formação docente, a hegemonia do positivismo também está presente nos diferentes currículos dos cursos de formação em Educação Física. O primeiro currículo foi estabelecido pelo Decreto-Lei de nº 1.212 em 1939, quando o país vivia o período ditatorial de Vargas e estava no auge do projeto de aperfeiçoamento da raça (eugenia). A Educação Física era parte integrante desse projeto (CANTARINO FILHO, 1982). A instituição médica e a militar influenciavam sobremaneira a Educação Física e definiam o seu corpo de conhecimento.

A Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares. Em diferentes momentos, estas instituições definem o seu campo de conhecimento, tornado-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social. (SOARES 1994, p.85).

Assim, seus pressupostos epistemológicos estavam fundamentados nessas duas instituições e na pedagogia (BRACHT, 2003, p.17) que delineava uma “teorização” restrita à recepção de métodos ginásticos para serem utilizados como na educação higiênica e moral. É

importante ressaltar que a teorização das ginásticas era delimitada por profissionais de outras áreas, como os médicos e os militares. Os profissionais da Educação Física apenas realizavam treinamentos de execução de movimentos:

Refiro-me ao fato de que a teorização da ginástica escolar era realizada a partir de um olhar pedagógico (médico-pedagógico, moral-pedagógico), ou seja, as práticas corporais eram construídas e vistas como instrumentos para a educação para a saúde e para a educação moral. Teorizar era fundamentar uma prática pedagógica envolvendo práticas corporais, embora com base em um arcabouço teórico-metodológico marcadamente biológico. Outra característica é a de que essa teorização era balizada, necessariamente, por intelectuais de outros campos (medicina, forças armadas, pedagogia, ciências políticas), uma vez que o campo acadêmico EF (ou ginástica escolar) não havia ainda se constituído. [...].

As características da formação de instrutores de ginástica, inicialmente, e de professores de EF, mais recentemente, fortemente marcada pela ideia de treinamento através de execução de movimentos, fizeram retardar o aparecimento do intelectual da EF. (BRACHT, 2003, p.17-18).

Procurava-se formar profissionais como os instrutores militares, “professores-instrutores” (BORGES, 1998; BRACHT, 1992). Desses profissionais exigia-se apenas um conhecimento limitado à capacidade técnica

Sob a égide do currículo de 1939, eram formados diferentes tipos de profissionais como: técnicos esportivos e especialistas, com um ano de curso e o professor, com dois. As disciplinas que faziam parte da matriz curricular desse currículo eram: Anatomia e Fisiologia Humana, Cinesiologia, Fisiologia Aplicada, Biometria, Fisioterapia, Psicologia Aplicada, Metodologia da Educação Física, Organização da Educação Física e dos Esportes, Ginástica Rítmica, Desportos Aquáticos, Desportos Terrestres Individuais, Desportos Terrestres Coletivos, Desportos de Ataque e Defesa, Higiene Aplicada, Socorros de Urgência, História da Educação Física e Educação Física Geral (DALMAS, 2008).

Com um currículo fragmentado, a maioria das disciplinas estava relacionada às ciências biológicas ou às atividades práticas (aquelas ligadas aos desportos); não havia, no entanto, qualquer disciplina relacionada aos conhecimentos pedagógicos, ou relacionada à produção de conhecimento. Isso se explica pela concepção estreita acerca dos profissionais que se pretendia formar à época. A Educação Física era considerada uma atividade prática de aplicação de conhecimentos advindos de outras áreas, principalmente das ciências biológicas. Não era da responsabilidade do professor pensar sobre os fundamentos epistemológicos da área ou sobre a produção de conhecimento. Assim, a sua formação acadêmica distanciava-se da dos demais professores:

Trata-se da Educação Física entendida como atividade prática que, no Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcadamente influenciada pelos Métodos Ginásticos Europeus e pela Instituição Militar responsável pela formação de profissionais da área, até aproximadamente 1939. Esta formação delineou para a época um perfil do profissional de Educação Física que diferenciou dos demais profissionais do magistério. Tal diferenciação já se dava na formação acadêmica, onde se evidenciava a exigência menor para o ingresso nos cursos de Educação Física, bem como durante o processo de formação que durava somente dois anos: exigia-se o curso secundário fundamental. (TAFFAREL 1993, p.32).

A Instituição Militar e os Métodos Ginásticos Europeus marcaram profundamente a Educação Física e a formação dos seus profissionais (CASTELLANI FILHO, 1994). A reprodução realizada pela Educação Física dos conhecimentos pertencentes às outras Instituições não permitiu o aparecimento do sujeito responsável pela produção de conhecimento: assim, não era necessária a pesquisa nos cursos de formação.

É importante lembrar que no início do século XX no Brasil, as pesquisas científicas não aconteciam nas universidades e estavam sob a responsabilidade de diferentes instituições científicas (SILVA, 2003)². Destaque-se a criação do Inep no ano de 1938 que realizou pesquisas na área educacional durante pelo menos trinta anos (GATTI, 2007).

No período pós II Guerra Mundial, o governo brasileiro iniciou o processo de institucionalização da política de desenvolvimento científico e tecnológico (SILVA, 2003), o que acarretou novos contornos para a universidade brasileira e para os cursos de formação dos profissionais da Educação Física.

As mudanças sofridas pela universidade aconteceram no contexto das reformas educacionais estabelecidas pela Lei nº 5.540/68, a partir de acordos estabelecidos entre o MEC e a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (United Agency for International Development - USAID). O intuito era reordenar o sistema educativo para torná-lo objetivo e operacional, nos moldes da neutralidade científica e princípios da produção, racionalidade e eficiência (SAVIANI, 2007).

Entre as medidas propostas pela reforma universitária, destacamos a institucionalização da pós-graduação nas universidades brasileiras a partir do parecer CFE nº 77/69 (ibidem). É nesse momento que a pesquisa passa a ser institucionalizada na

² Nesse período as pesquisas em instituições de ensino superior aconteciam de forma isolada e esparsa. Instituições foram criadas com a missão de realizar pesquisa como o Museu Paraense Emílio Goeldi (1866), Instituto Agrônomo de Campinas (1887), Instituto Vacinogênico (1892), Instituto Bacteriológico e o Museu Paulista (1893), Instituto Butantã (1899), Instituto de Manguinhos (1900), Instituto Oswaldo Cruz (1901), a Academia Brasileira de Ciências (1916).

universidade brasileira. Nos anos seguintes a pós-graduação passou por um processo de estruturação, expansão, consolidação e diversificação (SILVA, 1997) passando a graduação a ser cada vez mais entendida com o “espaço” para a formação básica profissional:

Além disso, pressupõe que os cursos de pós-graduação, por estarem abrigando a maior parte das atividades de pesquisa, seriam responsáveis pela produção de novos conhecimentos constituindo, assim, a escola de produção. Como os cursos de graduação se destinam, em geral, à formação profissional, não seriam, inicialmente, o local adequado à produção de conhecimentos: sua tarefa seria a de transmiti-los, configurando-se como escola de consumo de conhecimentos. (MIRANDA, 1988, p.20).

E dessa forma, a universidade brasileira caminhou com o desenvolvimento da pesquisa na pós-graduação e o ensino na graduação, não realizando em um sentido radical a indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão (PAOLI, 1988). É importante ressaltar que, nessa lógica, a formação do pesquisador e do professor (profissional) vai acontecer respectivamente na pós-graduação e na graduação.

Em relação à Educação Física, o período militar representou um momento em que a subordinação passou da instituição médica e da militar para a instituição esportiva. Isso aconteceu devido à grande expansão do esporte no Brasil (BORGES, 1998). O resultado desse processo refletiu-se na concepção do profissional da área, o que provocou a mudança da identidade pedagógica:

Os papéis destes sujeitos também não são diferenciáveis nos seus aspectos fundamentais dos de treinador e de atleta na instituição esportiva. Isto é, *passou-se do professor-instrutor e o de aluno-recruta para o de professor-treinador e de aluno-atleta*. A diferenciação entre o “bom” treinador e o “bom” professor não é possível. A socialização do professor é marcada pela atividade esportiva. Os próprios professores dos cursos superiores de Educação Física, que aliás, possuem um currículo predominantemente esportivo, foram e são contratados em função do seu desempenho no mundo esportivo (BRACHT, 1992 p.23, grifos nossos).

E na efervescência do esporte no Brasil, o segundo currículo dos cursos de Educação Física foi estabelecido com o Parecer nº. 894/69 e a Resolução nº. 69/69 (DAVID, 2003). Eram ofertados cursos de licenciatura em educação física, técnico desportivo com duração de três anos e licenciatura curta em um ano.

Ainda foram fixadas, por meio do Parecer nº. 672/69, as matérias pedagógicas comuns às licenciaturas. A matriz curricular ficou composta com as seguintes disciplinas: matérias básicas: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Biometria, Cinesiologia, Higiene; matérias Profissionais: Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação,

matérias Pedagógicas: Psicologia da educação (aspectos da adolescência e da aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Prática de Ensino (SILVA *apud* DAVID, 2003, p.34).

No rol de disciplinas podemos encontrar as chamadas “matérias” pedagógicas, mas, o currículo de formação permanecia com um caráter técnico instrumental, principalmente pela influência do tecnicismo. Betti e Betti (1996) denominam esse currículo como tradicional-esportivo que se organiza de forma muito parecida com o seu antecessor: de forma fragmentada com a separação entre teoria e prática, com ênfase nas disciplinas “práticas” (principalmente as esportivas), entendidas como disciplinas relacionadas ao exercício corporal e com as disciplinas “teóricas” enfatizando o conhecimento oriundo das ciências biológicas.

No ano de 1971, foi aprovado o Parecer nº. 417/CFE/71, que estabelece a Licenciatura Curta em Educação Física solicitada pelo Programa de Expansão do Ensino Médio (Premem). Sobre esse curso concordamos com David (2003).

[...] que o Estado objetivava acelerar e baratear ao mesmo tempo o processo de formação de professores, tendo em vista a grande demanda do sistema escolar como um todo. No caso da Educação Física, além das apontadas para a educação, as reais pretensões consistiam em melhorar os índices esportivos do Brasil Potência, por meio da juventude escolar e de professores-treinadores (*curtos*) que seriam formados de forma rápida e acelerada para lidar com o esporte escolar (p.36).

O objetivo era tornar a formação dos professores mais estreita e instrumental, em conformidade com a perspectiva da racionalidade técnica.

Nesse período acontece um aumento das escolas de Educação Física nas universidades brasileiras, como resultado do projeto de desenvolvimento científico do país. Houve também um maior desenvolvimento das áreas relacionadas às ciências biológicas, que eram valorizadas pela política governamental, como a biomecânica, a fisiologia do exercício, e o treinamento desportivo (BORGES, 1998).

Também os professores, principalmente os vinculados à área acadêmica, demonstraram uma preocupação com o *status* científico da área (BRACHT, 2003). Silva (2003) acredita que o motivo dessa preocupação foi a política de valorização da ciência, implantada pelos governos militares. Segundo a autora, os espaços de produção científica precisavam ser demarcados e a Educação Física precisava comprovar que era capaz de produzir conhecimento. Foi então, a partir do *status* que o esporte possuía frente aos governos militares, que aconteceram os primeiros investimentos para o desenvolvimento científico da

área com a criação dos primeiros laboratórios de pesquisa em fisiologia do exercício³. Nesse momento, a produção de conhecimento começa a ser institucionalizada nas universidades com o discurso científico em harmonia com a instituição esportiva:

É nesse contexto que se permite afirmar a EF nas universidades, que se permite um discurso científico na área, com reivindicação conseqüente de cursos de pós-graduação, simpósios científicos, entidades científicas, financiamento de pesquisas científicas, estruturação de laboratórios de pesquisa, etc., que é forjado um “novo” agente social, o intelectual da EF, ou seja, intelectual com a formação original em EF e que agora almeja também a prática científica, isto é reivindica e se lança à prática de teorizar (cientificamente) sobre... Bem, qual é o objeto deste teorizar? Em principio o objeto é construído ou ganho enfocando o fenômeno esportivo e a problemática central é a melhoria da performance esportiva. (BRACHT, 2003, p.21).

Surgem, então cursos de pós-graduação em Educação Física. Nos anos de 1977, 1979 e 1980 foram criados os programas de mestrado em Educação Física na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), respectivamente. (SILVA, 1997; DAÓLIO, 2007). A criação desses cursos aconteceu segundo Juvêncio (*apud* MOLINA NETO et al., 2003) e Silva (1997), devida a interesses econômicos do país, ao aumento dos números de cursos de graduação, à necessidade de formar e qualificar professores-pesquisadores destinados ao ensino universitário e à necessidade de qualificar pesquisadores para a pesquisa em educação física e desportos.

A teorização cientificista da Educação Física desse período vai ocorrer com ênfase em especializações a partir das chamadas ciências-mães: fisiologia, psicologia. Assim:

[...] o profissional de EF, num primeiro momento, premido pela busca de reconhecimento no e para o campo, vincula-se a uma especialidade ou a uma subdisciplina das Ciências do Esporte (ou da EF ou ainda da Ciência do Movimento Humano) e torna-se um “cientista” no âmbito da fisiologia do exercício, da biomecânica, da sociologia do esporte e não um cientista da EF. (BRACHT, 2003, p.22).

Como as especializações acontecem em campos específicos vinculados ao esporte, o discurso pedagógico que a Educação Física possuía nas décadas de 1940 à 1960 ficou em segundo plano.

³ Destaque se dê aos laboratórios de fisiologia do exercício instalados em universidades federais: LABOFISE na Universidade Federal do Rio de Janeiro, LAPESC, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, os laboratórios sem vinculação direta com universidades como o: Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

A dicotomia entre a prática pedagógica e a produção de conhecimento oriundo do positivismo permaneceu influenciando o caminho da Educação Física. Assim, os currículos de formação inicial dos profissionais de Educação Física da década de 1930 até 1970 procuravam formar o professor, negligenciando a pesquisa em seus currículos de formação.

2.2.2 A Resolução nº. 03 de 1987 e a possibilidade da inserção da pesquisa nos currículos de formação inicial dos professores de Educação Física

Na década de 1980, o Brasil vive um novo momento em sua história devido ao fim da ditadura militar. Para a educação, esse foi um período muito fecundo (SAVIANI, 2007). Vejamos alguns exemplos:

- a) os professores passaram a ter uma maior organização e mobilização. Organizou-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação que contou com dois milhões de professores filiados e a fundou-se em 1981, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES);
- b) o campo acadêmico-científico expandiu-se devido ao aumento dos cursos de pós-graduação em educação (PIMENTA, 2006) e da existência de associações aglutinadoras de pesquisas e pesquisadores como a ANPEd, o CEDES, a ANDE, criados respectivamente nos anos de 1977, 1978 e 1979.

Nas pesquisas educacionais, houve o início da utilização das abordagens qualitativas (GATTI, 2007). Nas pesquisas relacionadas à formação docente, foram construídas críticas em relação às instituições formadoras, principalmente ao enfoque tecnicista, abordando temas como, fragmentação do currículo, dicotomia teoria/prática e distanciamento das disciplinas da realidade escolar (LELIS, 2001; PIMENTA, 2006).

Na Educação Física vivia-se um período de mudanças, devido à nova produção teórica que emergia na área, advinda das ciências sociais e, principalmente, com base no Materialismo Histórico e Dialético (CAPARROZ, 2007; DAÓLIO, 1998). Foi o momento de crise de sua identidade (BRACHT, 2003; LIMA, 2000). Essa “nova” produção teórica construiu fortes críticas em relação ao seu papel social que a Educação Física até então vinha exercendo:

[...] a produção que se inseria numa visão histórica ou sociológica procurou operar a crítica mostrando que, historicamente, a educação física brasileira esteve atrelada ao paradigma biológico e que nessa perspectiva, as práticas desenvolvidas sustentaram-se pelo seu caráter instrumental em favor do *status quo*, a serviço da classe dominante, ou seja, a educação física voltava-

se para a construção de um corpo ordeiro, disciplinado forte e alienado, garantindo saúde e aptidão física ao trabalhador, preparando-o para as exigências das técnicas do trabalho. Essa produção revela também que esse caráter instrumental estava impregnado de autoritarismo, herança de influência militar que se sobrepôs à área desde o início do século passado. (CAPARROZ, 2007. p.9).

As críticas construídas acabaram confrontando sua sustentação epistemológica que até então estava fundamentada em uma perspectiva biologicista e assim, iniciaram reflexões acerca da identidade da Educação Física (ibidem). Alguns exemplos dessas reflexões estão contidos nos textos de Castellani Filho (1983) e Medina (1992).

Castellani Filho (1983) abordou o tema por meio da imersão nos documentos oficiais (leis) relacionados ao papel da Educação Física escolar na educação brasileira. O autor questionou o papel da Educação Física, acreditando que lhe foi conferida na Legislação Nacional um papel reprodutor e alienante, promovendo o adestramento corporal de homens e mulheres segundo propósitos da classe dominante. Medina (1992) reivindica uma crise da identidade da Educação física com o objetivo de romper com seu enfoque tradicional e biologicista.

Nos anos seguintes a discussão em torno da cientificidade da Educação Física ganha destaque (CAPARROZ, 2007). Pesquisadores influenciados pelo crescimento da pós-graduação no Brasil passam a reivindicar com mais ênfase o *status* científico para a Educação Física. É importante ressaltar que esse movimento teve seu início na década de 1970, como foi descrito na seção anterior, mas na década de 1980 e 1990 esse “movimento” cresceu. Assim, diferentes propostas de novas ciências foram elaboradas dentro da Educação Física (LIMA, 2000)⁴. Assim, tivemos a *Ciência da Motricidade Humana*, a *Ciência do Movimento Humano*, a *Cinesiologia* e as Ciências do Esporte, por exemplo. Nessas propostas, o objeto científico era considerado a motricidade humana ou movimento humano.

Essa perspectiva foi confrontada por autores que concebiam a Educação Física como prática pedagógica social, como Bracht (2003). Para esse autor, considerar o movimento humano como objeto científico foi um equívoco, pois se confundiu o objeto científico com um recorte da realidade.

Aqui, neste âmbito, ocorreu um equívoco que reputo à influência de uma concepção empirista de ciência. Refiro-me ao fato de confundirmos objeto científico com algum fato/fenômeno ou recorte da realidade: ou seja, o

⁴ Entre as propostas citadas temos como propositores: Manuel Sergio da *Ciência da Motricidade Humana*, Canfield (1993) da *Ciência do Movimento Humano*, Go Tani da *Cinesiologia* e Gaya das Ciências do Esporte.

entendimento de que ter um objeto próprio seria o mesmo que identificar um fenômeno do mundo concreto/empírico que seria propriedade dessa ciência ou disciplina. O movimento humano por si só não é um objeto científico, são antes os problemas que lhe são colocados sob uma nova perspectiva que podem configurar um novo campo do conhecimento. Objeto científico é algo construído a partir de determinada abordagem. (p.32).

Assim, o autor compreende a Educação Física como uma prática social que pedagogiza manifestações da cultura corporal e que busca em diferentes ciências os conhecimentos para sua intervenção. Esse é o conceito que nos aproximamos e do qual vamos tratar nesta pesquisa:

Já devo dizer que entendo a EF como aquela prática pedagógica que trata/tematiza as manifestações da nossa cultura corporal e que essa prática busca fundamentar-se em conhecimentos científicos, oferecidos pelas abordagens das diferentes disciplinas (BRACHT 2003, p.30).

O movimento da crise de identidade da Educação Física e a proposição de autores em identificá-la como uma prática pedagógica contribuíram para o processo de “repedagogização” da Educação Física (Ibidem). Considerar a Educação Física como uma prática pedagógica que busca sua fundamentação a partir do conhecimento científico vislumbra a possibilidade de superação da dicotomia entre prática pedagógica e a produção de conhecimento herdada pelo positivismo. Essa perspectiva possibilita compreender o professor como um sujeito que pode produzir conhecimento.

No tocante à formação profissional, o currículo mínimo estabelecido em 1969 já apresentava sinais de esgotamento devido ao momento vivido pelo mercado de trabalho:

Pelos debates sobre a formação de professores na conjuntura daquela época, percebe-se que os cursos de licenciatura em Educação Física eram pressionados pelas novas determinações do mercado e pelo surgimento das novas ocupações de trabalho, com destaque para aqueles criados em razão dos interesses do processo de esportivização (sic) e das novas práticas corporais decorrentes de academias, clubes, serviços de atendimento personalizados, dentre outros. (DAVID, 2003, p.39).

No ano de 1987, por meio da Resolução nº. 03/1987 CFE/MEC é eliminado o currículo mínimo de 1969 e se estabelece o terceiro currículo da Educação Física. Com essa Resolução abriu-se a possibilidade de formar profissionais em graduação plena em duas habilitações: a licenciatura e o bacharelado.

Foi ainda estabelecida a organização dos cursos por área de conhecimento, a saber: Formação Geral (humanística e técnica) e Aprofundamento de Conhecimentos. Os

conhecimentos de cunho humanístico relacionados à formação geral eram: conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano e conhecimento da sociedade.

A Resolução nº. 03/1987 CFE/MEC representou avanços para a Educação Física, pois, com o currículo sendo estruturado por área de conhecimentos, a constituição das disciplinas ficava sob responsabilidade das instituições responsáveis pela formação dos professores. Antes dessa resolução os currículos eram uniformizados e padronizados.

Outro avanço é que, nesse novo currículo, tem-se a possibilidade da inserção de disciplinas que tratem do conhecimento relacionado à pesquisa. Entre os quatorze professores da Instituição Formadora, formados em Educação Física antes 1987, que responderam o questionário, apenas um considerou ter recebido algum tipo de formação para a pesquisa. Os demais professores formados antes da Resolução nº. 03/1987 afirmaram não ter tido nenhum tipo de formação para a pesquisa na graduação. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 4 Primeira formação dos docentes relacionada à pesquisa

Conclusão da Formação Inicial	Momento que consideram ter recebido a primeira formação para a pesquisa
1978	No trabalho docente
1980	No trabalho docente universitário e posteriormente na pós-graduação (mestrado)
1983	Pós-Graduação (especialização)
1984	Pós-graduação (especialização)
1985	Pós-Graduação (especialização)
1986	Graduação e pós-graduação
1986	Pós-graduação (especialização)
1990	Graduação
1993	Graduação
1993	Graduação
1998	Graduação
2001	Graduação
2002	Graduação
2003	Graduação

Fonte: Soares Júnior, pesquisa de mestrado, 2010.

Com o recorte teórico que realizamos e os dados apresentados neste quadro, podemos inferir que os currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física passaram

a abordar a pesquisa efetiva e sistematicamente a partir da década de 1980, principalmente a partir da Resolução nº. 03/1987.

2.2.3 A pesquisa nas DCNs para a formação do professor para a Educação Básica

Na década de 1990, o Brasil depara-se com o advento do neoliberalismo em âmbito mundial e com a expansão da globalização. Nesta fase do capital, o Estado é reduzido estrategicamente e o seu papel muda de provedor para regulador das políticas públicas (BIANCHETTI, 1999), o que influencia sobremaneira o modo de vida social. Como consequência, tivemos um período de inúmeras reformas, tais como: a previdência social, de programas sociais, administrativa, educacional e da saúde, bem como a regulamentação do setor financeiro e a abertura ao capital financeiro externo (AMARAL, 2003).

No tocante à Educação, as premissas neoliberais como produtividade, eficiência e qualidade total, foram estabelecidas com a aprovação da Lei nº. 9.394 LDBEN em 1996 (DOURADO, 2001). Organismos multilaterais como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), passaram a realizar interferências nas políticas desse setor o que incorporou à Educação Brasileira uma forte relação com a concepção mercadológica (AMARAL, 2003).

Nesta lógica são constituídas as novas políticas curriculares para formação docente em 2001. Sob orientação da LDBEN nº. 9394/96 o Parecer CNE/CP nº. 09, de 8 de maio de 2001 e a Resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002 estabeleceram as DCNs para os cursos de formação inicial de professores para Educação Básica, inclusive para os cursos de licenciaturas, como a Educação Física, apresentando princípios orientadores gerais para organização e estruturação desses cursos.

A lógica da formação docente contida nas DCNs configurou-se como estritamente técnica e pragmática, com concepção nuclear da proposta assentada nas competências e na formação reflexiva. Neste modelo de formação, o professor aprende o fazer pedagógico sem compreender seus fundamentos (VEIGA, 2002 e 2009; KUENZER, 2008).

E, nessa perspectiva, a pesquisa é incluída no Parecer CNE/CP nº 09/2001 como um dos princípios norteadores para o preparo e o exercício profissional: “a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimento e mobilizá-lo para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2001, p. 02). Nesse caso temos duas importantes análises.

Nossa primeira análise refere-se à ideia de pesquisa aprisionada ao processo de ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva a pesquisa pedagógica é diferenciada da pesquisa científica. Observemos um trecho dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999):

E quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos, para que eles avancem em suas aprendizagens, que ele produz conhecimento pedagógico. Assim, a *investigação que o professor realiza se diferencia da pesquisa acadêmica pela sua natureza e intencionalidade*: quando se toma a prática, em toda a sua complexidade, como objeto para a reflexão, constitui-se um campo de conhecimento que é específico do professor.

A atitude investigativa dos professores é um mergulho no mundo complexo da prática pedagógica, no qual ele se envolve afetiva e cognitivamente, questionando as próprias crenças, propondo e experimentando alternativas. É um trabalho de levantar hipóteses, buscar dados para compreender aspectos de situações singulares ou encaminhamentos generalizáveis em sala de aula, como a constituição de boas situações de aprendizagens de alguns conteúdos específicos. (p.108, grifos nossos).

A diferenciação entre a pesquisa do professor e a pesquisa científica configura-se aqui como um descomprometimento da produção realizada pelos professores com a pesquisa científica ou acadêmica. Vejamos:

Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens. (BRASIL, 2001 p.36).

Neste processo, a construção de conhecimentos acontece a partir do cotidiano escolar:

Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e à vida dos alunos. (BRASIL, 2001, p.36).

Dessa forma, mediante a ação reflexiva o professor produz saberes, e ao ter a prática como cerne deste processo, é o único capaz de refletir sobre ela:

A literatura sobre o professor pesquisador centra-se, portanto, na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento, origem e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor. Só o seu detentor, o professor, está em condições de refletir sobre ela. Ele pode e deve considerar os cursos vindos de forma para orientar sua ação reflexiva, mas é fundamentalmente de dentro que ele a constrói. Assim procedendo, produz teorias válidas não só para se orientar, mas também para constituir uma ciência prática que se equipare à ciência produzida pelos acadêmicos. (MIRANDA, 2001, p.135).

Abandonando a totalidade de um conhecimento universal centrado na ciência, a relação teoria/prática inclina-se para a prática, não sendo os fundamentos teóricos considerados importantes e a ênfase do ensino se dá com a reflexão “na” e “sobre” a prática. Vejamos a indicação do processo de reflexão no curso de formação indicado nos Referenciais para Formação do Professor:

A importância dessas aprendizagens indica que o exercício de reflexão sobre a prática, isto é, de tematizá-la em seus múltiplos aspectos, tomando-a como objeto de reflexão organizada e compartilhada, deve ser sistemático desde o início do curso de formação inicial de professores e ao longo de todo o processo de formação continuada.

A tematização da prática está diretamente vinculada à concepção de professor reflexivo, que toma sua atuação como objeto para a reflexão. (BRASIL, 1999, p.109).

E esse enfoque pragmático se coaduna com a Resolução CNE/CP nº. 02/2002, que constitui a carga horária mínima para os cursos de Licenciatura com um número reduzido nas horas para as disciplinas relacionadas aos fundamentos teóricos.

A referida Resolução estabelece 2800 horas como carga horária mínima de curso, com 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso, 1800 para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. A carga horária destinada a “prática como componente curricular” e outras formas de atividade acadêmico-científico-culturais é muito alta em detrimento de uma pequena carga horária das disciplinas curriculares de natureza científico-cultural. Dias-da-Silva (2005, p.389) considera que a Resolução CNE/CP nº. 02/2002 também explicita “irrelevância dos conteúdos educacionais” ao não considerá-los no documento. Já Linhares e Silva (2003) consideram que o estabelecimento da carga horária mínima para os cursos e sua forma de distribuição entre os componentes curriculares desferiu um ataque à autonomia universitária.

No Parecer CNE/CP nº. 09/2001, nas orientações para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de docentes, permanece a relação de aprisionamento da pesquisa à prática pedagógica. No artigo 6º, consta que os cursos devem considerar: “*V. as competências referentes ao conhecimento de professores de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.*” (BRASIL, 2001, p.4).

Outra constatação refere-se à afirmação posta pelo Parecer CNE/CP nº. 09/2001 de que o *ensino requer que o professor compreenda o processo de construção do conhecimento*. Ora, se o professor não chega a compreender o processo de construção do conhecimento é por que ele não o faz, ou seja, o professor não realiza pesquisa científica. Vejamos outro trecho do Parecer:

Além disso, o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina. (BRASIL, 2001, p.35-36).

Notemos que o texto refere-se à pesquisa acadêmica como conhecimentos que o professor deve ter acesso, estabelecendo assim uma dicotomia entre quem produz conhecimentos sobre a prática docente, a academia, e que os utiliza, o professor da Educação Básica.

As diretrizes apontam ainda a importância dos professores conhecerem as formas de investigação das diferentes ciências para que não se tornem transmissores de conhecimento:

É importante todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais. (BRASIL, 2001, p.35).

Ora, o fato de conhecer o método de pesquisa não vai impedir um ensino de mera transmissão de conteúdos. O que define a forma de ensino é o professor fundamentado por uma teoria pedagógica.

No tocante às DCNs para os cursos de graduação plena em Educação Física em nível superior, temos a Resolução CNE/CES nº. 07/2004. As DCNs para os cursos de Graduação Plena em Educação Física estabelecem orientações para o curso de Bacharelado e orientações

específicas para o curso de licenciatura. Estas orientações são referentes aos conteúdos, como consta no artigo 8º:

Para o curso de Formação de professores da Educação Básica, Licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano. (BRASIL, 2004, p.1).

Após discorrer sobre a pesquisa no currículo prescrito nas políticas curriculares para formação de professores de Educação Física para a Educação Básica, passaremos a apresentar como docentes e discentes da Instituição Formadora percebem a inclusão da pesquisa no currículo do curso de formação de professores para a Educação Básica.

CAPÍTULO 3 A PESQUISA NA INSTITUIÇÃO FORMADORA

O nosso objetivo neste capítulo é apresentar as evidências encontradas na pesquisa, em que procuramos analisar a concepção de pesquisa e a indicação de sua inclusão no PPP na Instituição Formadora bem como verificar como os docentes e os discentes perceberam a inclusão da pesquisa no currículo de Educação Física daquela instituição.

Para a exposição deste capítulo, optamos por apresentar, no primeiro momento, a perspectiva adotada pela Instituição Formadora ao conceber seu programa de formação docente em relação às orientações das DCNs para a formação de professores para a Educação Básica. Nesse exercício, procuramos explicitar como a pesquisa se inclui no projeto pedagógico da Instituição Formadora e como os professores e alunos, interlocutores desta pesquisa, compreendem essa inclusão.

No segundo momento apresentamos outros achados desta pesquisa em cinco seções que explicitamos: a) a concepção de pesquisa posta no PPP da instituição e a dos interlocutores; b) a importância que os interlocutores atribuem à pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física; c) a organização curricular da Instituição Formadora e a sua contribuição para a inclusão da pesquisa; d) as disciplinas que apresentam relação com o ensino *para e pela* pesquisa bem como a percepção dos professores e estudantes sobre o trabalho desenvolvido nestas disciplinas e, por fim e) alguns fatores que influenciaram o desenvolvimento da pesquisa na instituição, segundo os docentes. .

3.1 A pesquisa no currículo da Instituição Formadora: superação das políticas curriculares?

A formação docente, conforme, Borges (1998, 2005), Guimarães (2006), Imbernón (2006, 2009), Molina Neto (1997), Nóvoa (2000), Tardif (2002) e Veiga (2002, 2009) é um processo contínuo. Neste processo, o que se denomina *formação inicial* muitas vezes não se constitui como o primeiro momento formativo dos professores. As várias experiências vividas pelo professor ao longo de sua vida, assim como suas experiências pré-profissionais, quando ocorrem, se constituem como momentos formativos significativos para o professorado (BORGES, 1998, 2005; TARDIF, 2002).

Entretanto, a formação inicial possui uma importância singular na constituição de um professor. Vejamos como Imbernón (2006) compreende este momento da formação docente:

É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam, no início dos estudos que os habilitarão à profissão. A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão. (p.55).

Para o autor, é na formação inicial que o futuro professor (re)elabora o arquétipo de sua profissão, de modo que os valores e crenças sobre a educação passarão a ter novos significados mediante seu processo de aprendizagem.

No Brasil, a formação inicial acontece em instituições de ensino superior, nas quais professores em formação, por meio de um currículo que estabelece uma seqüência de experiências de aprendizagem, adquirem ou melhoram seus conhecimentos, o que lhes permite intervir no ensino (GARCIA, 1999). A formação inicial cumpre três funções: primeiro, realizar a preparação dos futuros professores para o trabalho docente; segundo, realiza o controle da certificação, ou seja, confere a licença para o exercício do magistério; e, por fim, a formação inicial cumpre função dúbia de agente de mudança, contribuindo na transformação da educação e na socialização da cultura dominante (ibidem).

No Brasil, é das Políticas Curriculares que temos as orientações para a formulação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores. Essas orientações estão pautadas por um caráter estritamente técnico-profissional (VEIGA, 2002, 2009; KUENZER, 2008) e concebem a pesquisa na formação docente desconectada da ciência e desprovida de uma sólida fundamentação teórica.

Segundo Gimeno Sacristán (2000), os professores não são passivos das políticas curriculares e, sendo assim, podem agir de três diferentes formas, a saber: a) reproduzir os currículos das políticas curriculares oficiais; b) realizar práticas mais aperfeiçoadas através das condições objetivas postas na cultura escolar, e; c) buscar novos caminhos para a superação das políticas curriculares a partir da avaliação, do diagnóstico e da interpretação. Ciente do projeto formativo das DCNs a posição da Instituição Formadora, segundo o projeto pedagógico do curso de licenciatura, foi de superar esse modelo de formação. Dessa forma, fundamenta a lógica do seu projeto em uma concepção crítica de Educação e Educação Física e estabelece como objetivo geral do curso a formação de professores para atuar na Educação Básica com capacidade de intervenção em diferentes expressões e manifestações do movimento humano com ênfase na produção do conhecimento.

A partir deste objetivo, a Instituição Formadora estabeleceu como princípios norteadores para a formação profissional:

- a) desenvolvimento dos estudantes, o preparo para o exercício da cidadania, e a qualificação para o trabalho com compromisso social e político;
- b) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre a educação e seus desdobramentos sócio-históricos e culturais;
- c) unicidade teoria/prática na produção do conhecimento, na organização do conhecimento e o trabalho como princípio educativo fundamental na escola;
- d) trabalho coletivo pautado na formação de três tipos de competência: a político-social, a ético-moral e a técnico-profissional, que se constituem na referência nuclear da formação docente;
- e) tratamento interdisciplinar do saber da Educação Física junto aos demais saberes políticos, científicos, artísticos, culturais, pedagógicos e técnicos necessários à formação docente e à prática pedagógica escolar;
- f) pesquisa como dimensão da formação docente, meio de produção de conhecimento e intervenção na prática pedagógica e social.

Neste contexto, a intervenção profissional está configurada na docência e fundamentada não em um conjunto de técnicas, mas em bases culturais, científicos, estéticas, éticos e sociais do corpo, direcionadas para formação social e humana. Essa é uma posição que se aproxima com a concepção da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) o que consideramos positivo:

[...] a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (ANFOPE, ANPED e CEDES, 2004, p. 06).

Desse modo, a pesquisa é incluída no projeto pedagógico da Instituição Formadora como princípio nuclear do curso em uma relação indissociável com o ensino e a extensão. O objetivo é incluir a pesquisa no programa de formação sem abrir mão de uma sólida formação teórica.

Em relação aos interlocutores da pesquisa, tanto professores como estudantes reconhecem-na como parte importante no PPP da Instituição Formadora, mas houve diferentes posicionamentos destes sujeitos.

De uma forma geral, todos os professores entrevistados reconhecem a pesquisa como importante elemento no projeto pedagógico da Instituição Formadora. No entanto, apenas três dos nove professores tiveram clareza de que a pesquisa deve ser tratada como um elemento integrado ao ensino e a pesquisa em todas as disciplinas. As professoras Rebeca e Ester bem como o professor Matias tiveram esse entendimento. Vejamos a fala da professora Rebeca⁵:

[...] inclusive faz parte do PPP da Instituição Formadora, que todas as disciplinas se envolvam com o ensino, pesquisa e extensão.

Não distante da compreensão da professora Rebeca, a professora Ester compreende de que a pesquisa está posta no PPP como um eixo transversal da formação, que perpassa todas as disciplinas:

É importante dizer que essa é uma instituição, talvez como poucas no país, que coloca a pesquisa como princípio e como eixo transversal em toda formação. [...]. A Instituição Formadora tem essa grande vantagem, a pesquisa é um princípio, é uma estratégia, está presente no perfil das disciplinas, está presente no perfil dos egressos, ela fecha o ciclo no eixo transversal. (Professora Ester).

Com a compreensão semelhante da professora Ester o professor Matias apresenta uma fala bastante esclarecedora:

Nesta concepção começamos a defender o princípio que a pesquisa deveria estar no interior da formação a partir da concepção de disciplina, ou seja, o professor deveria em sua disciplina estabelecer a própria relação de intervenção, de investigação, de sistematização e de relacionamento com a comunidade. A própria disciplina teria essa função nuclear de articular essas dimensões. E nós fizemos isso na constituição do currículo, na constituição dos princípios curriculares, nas perspectivas que tínhamos da formação. (Professor Matias).

Podemos perceber que os posicionamentos destes professores aproximam-se de forma mais efetiva do que está posto no PPP da Instituição Formadora. Em um posicionamento próximo destes professores, o professor Lucas apesar de ter dito que não tinha clareza sobre a

⁵ As falas dos interlocutores, transcritas das entrevistas ou das sessões dos grupos focais, serão mantidas, o máximo possível com as características da linguagem coloquial, para que nenhuma intervenção preocupada com sua correção gramatical venha interferir na compreensão do dito.

inclusão da pesquisa no PPP, apresentou uma compreensão de que existe uma indicação de que todas as disciplinas devam buscar articular a pesquisa com o ensino.

De fato, eu não tenho muitos elementos para responder isso. O atual projeto pedagógico do curso foi formado, elaborado, planejado, pensado anteriormente à minha chegada na instituição. É um pouco complicado para responder; penso que boa parte das coisas que eu disse já dão um ideia daquilo que eu enxergo em termos de pesquisa dentro do PPP. Nessa instituição, a pesquisa deve iniciar-se desde o primeiro período em todas as disciplinas. Há uma indicação clara de que todas as disciplinas devam buscar essa conexão ensino-pesquisa.

A fala do professor Lucas demonstra que ele não tinha conhecimento da forma do que constava no PPP sobre a pesquisa e argumentou o fato de não ter participado da construção deste documento. O professor, porém, conseguiu indicar alguns elementos postos no PPP sobre a pesquisa. É importante considerar que o fato de um professor não ter participado da construção de um PPP não o impossibilita de compreender sua proposta, como bem coloca Veiga (2007, p. 14): o PPP “é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo”. Os professores que não participaram da sua construção devem procurar conhecê-lo para poder vivenciá-lo.

Para os demais seis professores entrevistados, a pesquisa está incluída em disciplinas específicas e em alguns momentos específicos no trabalho pedagógico:

Ela está institucionalizada nesses momentos que lhe falei, em termos de disciplinas, em termos de momentos de participação de eventos, em termos de momentos de trabalho de conclusão de curso. (Professor Mateus).

O PPP apresenta momentos fortes. Um que algumas disciplinas que vão articulando, e vão terminar com a construção da monografia individual. Eu percebo um pouco na disciplina de Oficina Experimental, um pouco na disciplina Introdução ao Pensamento Científico e um pouco na disciplina de Aprofundamento. (Professora Sarah).

Como podemos perceber, para esses professores, a pesquisa está incluída em algumas disciplinas que, seja no nome seja nos objetivos, apresentam alguma orientação para sua inclusão.

Os discentes fazem um balanço positivo da inclusão da pesquisa no currículo da Instituição Formadora ao afirmarem sua presença no currículo:

Entendo a pesquisa como um fator fundamental aqui na Instituição Formadora até porque se trabalha com o tripé ensino, pesquisa, extensão. A pesquisa tem sido trabalhada em diversas disciplinas ao longo do nosso currículo [...].

Na Instituição Formadora os professores são muito preocupados em promover a pesquisa. (GFV).

[...] Desde o primeiro ano nós aprendemos a pesquisar [...]. A pesquisa começa desde primeiro período e é ampliada e aprofundada. (GFM).

Na fala dos estudantes, fica a ideia de que existe uma preocupação por parte dos professores em incluir a pesquisa no programa de formação, o que consideramos positivo. No entanto, é necessário advertir que seis professores desconhecem a indicação da inclusão da pesquisa em todas as disciplinas, o que é preocupante, uma vez que o PPP orienta a organização do trabalho pedagógico da instituição educativa como um todo e da organização da sala de aula (VEIGA, 2007). Se os professores não conhecem bem o PPP, podem desenvolver práticas no currículo em ação diferentes das orientações estabelecidas no projeto educativo.

Nas próximas seções apresentaremos as demais orientações estabelecidas no PPP em relação à inclusão da pesquisa e como os interlocutores percebem essa inserção.

3.1.1 A concepção de pesquisa

Como a concepção de pesquisa posta no PPP da Instituição Formadora foi apresentada, torna-se importante apresentarmos a concepção de pesquisa que os interlocutores da pesquisa apresentaram.

Em um sentido etimológico pesquisa vem do latim (*pesquiro*) e significa “procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir, perguntar, indagar bem, aprofundar na busca” (SILVA, 2008, p.35).

No senso comum, o termo pesquisa muitas vezes é utilizado para se referir ao “ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (GATTI, 2007, p.9). Nesse sentido, diferentes atividades do nosso dia a dia são interpretadas como sendo pesquisa como, por exemplo, procurar determinado objeto. A compreensão que se tem de pesquisa, nesse caso, aproxima-se da ideia de “procurar”. Segundo Lenoir (2006), a palavra procurar é originária do latim *procurare* e significa: “[...] ação, o esforço para achar ou descobrir alguma coisa” (p.1303). Em diferentes momentos, as palavras “pesquisar” e “procurar” são utilizados para denominar uma mesma ação. No entanto, nessa acepção, o termo pesquisa não se refere à pesquisa científica.

Próximo e essa perspectiva o termo *pesquisa* muitas vezes é utilizado na Educação Básica como sinônimo de consulta. Segundo Lüdke e André (2005), esta ideia é muito usada

quando professores solicitam aos estudantes que consultem em livros ou enciclopédias sobre determinado assunto e denominam essa atividade como pesquisa. Nesse caso, as autoras consideram este conceito de pesquisa limitado:

Ora, esse tipo de atividade embora possa contribuir pra demonstrar a curiosidade ativa da criança e do adolescente, não chega a representar a verdadeiramente o conceito de pesquisa não passando provavelmente de uma atividade de consulta, importante, sem dúvida para a aprendizagem, mas não esgotando o sentido do termo pesquisa. (p.1).

Concordamos com o posicionamento das autoras ao considerarem restrita essa concepção de pesquisa. De fato, a consulta pode ser importante para a aprendizagem, mas é muito limitada e não abarca todo o sentido da pesquisa científica.

Para Gatti (2007) e Lüdke e André (2005), a pesquisa científica é um meio de produção de conhecimento; no entanto, não é qualquer conhecimento que é produzido. O ser humano, segundo Moroz e Gianfaldoni (2006), produz diferentes tipos de conhecimentos, tais como, o artístico, o religioso e o científico, dentre outros; a pesquisa científica possibilita que haja a produção do conhecimento científico quando se procuram respostas com o objetivo de “elaborar explicações sobre a realidade” (Ibidem, p.16). Mas essas explicações devem superar as aparências, deve superar o senso comum, entendido como o “[...] conjunto de crenças e opiniões, essencialmente de caráter prático, uma vez que procura resolver problemas cotidianos, forma o que se costuma chamar de conhecimento comum ou senso comum” (GEWANDSNAJDER, 2004, p.105).

Em relação ao PPP do curso analisado, a pesquisa está incluída como um instrumento de produção de conhecimento que é parte da formação docente e da intervenção profissional.

Em relação aos professores entrevistados, de uma forma geral, todos apresentaram a ideia de que a pesquisa seja um meio de produção de conhecimento científico. No entanto, tivemos algumas diferenças nas respostas dos professores. Vejamos:

Para o professor Lucas, a pesquisa científica possibilita que:

[...] os alunos e as alunas enxerguem um mundo de outras formas. Que eles entendem que há outras verdades, que outras perspectivas, que há outras maneiras de fazer as coisas, e ver as coisas do que aquela do senso comum que o ensino fundamental e médio traz [...].

É importante ressaltar que, para superar o senso comum através da pesquisa científica, deve-se ter um problema identificado na realidade. Então, a partir de procedimentos fundamentados por um determinado método (LÜDKE; ANDRÉ, 2005; GAMBOA, 2007,

GATTI, 2007; MOROZ; GIANFALDONI, 2006), inicia-se o processo de investigação. Próximo dessa ideia o professor Mateus identificou a pesquisa como:

[...] um conjunto de mecanismos, estratégias e metodologias que se reúne em torno de uma curiosidade científica.

Em uma mesma perspectiva, porém, com um conceito mais completo, a professora Ester entendeu a pesquisa científica da seguinte forma:

Para pesquisa científica significa compreender que há estratégias de produção do conhecimento sistemática a partir de diferentes concepções inclusive do que é a ciência, ao melhor, hoje você tem as ciências. E a formação de qualquer maneira você tem um problema que parte da realidade social, ou que parte da concepção do pesquisador que se coloca hipótese, coloca objetivos para se atingir isso, coloca estratégias metodológicas, desenhos metodológicos para responder esse problema e analisar a partir de estratégias metodológicas.

A caracterização elaborada pela professora Ester apresenta elementos importantes em uma pesquisa científica, mas ainda deve-se ressaltar que na produção científica deva acontecer “[...] confronto de dados, as evidências, as informações coletadas, sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p.1).

Já o professor Matias aborda a questão da intencionalidade da ação do pesquisador. Vejamos:

De uma forma genérica pesquisa é uma forma de enfrentar os dados da realidade no sentido de conhecê-la. Mas conhecer no sentido de transformá-lo, de tomar para si esse conhecimento e modificá-lo. Portanto, para mim, pesquisa não é só observar a realidade e descrever como ela é. Isso é um tipo de pesquisa, mas é conhecer a realidade no sentido de transformá-la, de modificá-la de ser sujeito desta ação e aí estamos falando de outros métodos de investigação de conhecimento. Então pesquisa é essa atitude permanente frente à realidade.

Para o professor, pesquisa define-se como uma forma de enfrentar os dados da realidade para conhecê-la. Mas o importante aqui é que, no início da resposta o professor considera que somente observar e descrever uma determinada realidade não seja pesquisa e, logo após, o professor já afirma que observar e descrever a realidade é um determinado tipo de pesquisa.

A ênfase dada pelo professor sobre o conceito de pesquisa está no processo de transformação da realidade. Esta é uma ideia recorrente do “Materialismo Histórico

Dialético”⁶. Percebe-se, então, uma influência desta matriz epistemológica, mas o professor se contradiz ao considerar que observar e descrever a realidade seja um tipo de pesquisa. Devemos compreender que existem diferentes formas de realizar a pesquisa a partir de diferentes correntes do pensamento científico. Segundo Triviños (2008), as correntes que mais têm orientado as pesquisas na educação são: positivismo, fenomenologia e o materialismo histórico. Em cada matriz de pensamento, desenvolve-se uma forma de realizar a pesquisa e, conseqüentemente, uma postura do pesquisador. O professor Matias enfatizou a postura do pesquisador frente à perspectiva do materialismo histórico, mas devemos entender que existem outras orientações em relação a essa postura, conforme a outras matrizes do pensamento científico.

Em relação aos estudantes que participaram do grupo focal, houve um predomínio do entendimento de pesquisa como meio para produção de conhecimento científico. No entanto, no decorrer do trabalho de grupo focal, tivemos outros conceitos de pesquisa que foram aceitos pelos participantes. Vejamos o exemplo na fala de um participante do grupo focal matutino, que realiza uma síntese dos conceitos apresentados pelos demais colegas do mesmo grupo:

Juntando a fala de todos, é disseminação ao conhecimento, é incentivo ao estudo, também tem que levar em consideração a continuidade dos estudos e essa pesquisa nos leva a mudar o pensamento, não existe verdade absoluta, a gente pode muito bem iniciar uma pesquisa e descobrir novos conhecimentos. Além de aprender sobre o conhecimento que estamos pesquisando, estamos produzindo conhecimento; acho que isso é bastante importante, ainda para nós que seremos professores e nós temos esse viés da pesquisa da universidade que é ensino, pesquisa e extensão. Acho que isso é importante de se buscar: a pesquisa para produção do conhecimento, há de se pesquisar muito na Educação Física. (GFM).

Esta fala demonstra que os estudantes, apesar de terem uma ideia predominante da pesquisa como instrumento de produção de conhecimento, não apresentam certa solidez em sua posição, aceitando outras concepções de pesquisa.

Em um outro exemplo, os estudantes que participaram do Grupo Focal Matutino consideraram, em determinado momento, a pesquisa como sinônimo de estudo:

⁶ Para o Materialismo Histórico Dialético, a ciência é considerada uma construção histórica e a investigação científica, um processo relacionado com o movimento das formações sociais, uma forma de relação ativa entre o homem e a natureza, na qual o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e atuação num processo cognitivo-transformador da natureza (SILVA, 2006).

Mas eu acho que o ato de pesquisar é o ato de estudar, então você vai estudar um objeto. Isso vai além para qualquer curso universitário, qualquer profissão fora da universidade. Às vezes pessoas que nunca fizeram universidade e trabalham com vendas elas vão a congressos e estão estudando, e o ato de estudar é extremamente importante para conhecer aquele objeto que você está lidando, [...]. Então, é importante que o estudante tenha consciência que o processo de aprendizagem não deve parar, ele nunca deve parar de estudar; para mim, a pesquisa não é nada além disso: estudo. (GFM).

Nesse caso, é explícita a ideia apresentada de forma ainda meio confusa, em que o interlocutor confunde atividades de estudo com atividades relacionadas à socialização da produção científica, como os congressos. Aqui fica claro, mais uma vez, o momento de transição no qual os estudantes se encontram em relação à concepção de pesquisa, passando de uma ideia ampla, muito divulgada na Educação Básica, para uma ideia mais específica, comum na universidade (LÜDKE, 2001).

Antes de encerrar esta seção, é necessário apresentar a posição de Beillerot (2001) e de Demo, *apud* Lüdke (2001), que estabelecem critérios para delimitar o que seja pesquisa científica.

Para Beillerot (2001), a pesquisa apenas pode ser reconhecida como científica se: a) realizar a produção de novos conhecimentos, b) possuir um caminho rigoroso para a produção da pesquisa e c) se houver comunicação os resultados da pesquisa.

Em relação à condição do conhecimento ser considerado novo, o autor ainda afirma: “[...] que o conhecimento é novo se ele é admitido como tal pela comunidade mais autorizada para sustentar um julgamento desse tipo” (ibidem, p.7). Tratando-se das pesquisas que ocorrem no âmbito universitário, esse autor apresenta outros três critérios que qualificam o segundo apresentado, relacionados aos métodos e procedimentos da pesquisa: a) introdução de uma dimensão crítica sobre as fontes, métodos e modos de trabalho, b) sistematização dos dados e c) interpretações enunciadas segundo teorias.

Sobre os critérios estabelecidos por Beillerot (2001), concordamos com Silva (2008), que os consideram “difíceis de serem atendidos” (p.42). Ora, se tomarmos a produção de conhecimentos novos, por exemplo, como critério para definir o que seja pesquisa, parte das produções de mestrado dos programas das universidades brasileiras não será considerada como pesquisa, pois muitas, não são produções inéditas. Acreditamos que os conhecimentos devem ser considerados novos em relação ao pesquisador.

Já Demo, *apud* Lüdke (2001), estabelece uma distinção da pesquisa em cinco níveis:

- a) interpretação reprodutiva: tomar um texto e sistematiza-lo fidedignamente;
- b) interpretação própria: com interpretação pessoal;

- c) reconstrução: toma como ponto de partida a construção vigente refazendo-a com uma própria proposta;
- d) construção: parte do que já existe como referência procurando novos caminhos;
- e) criação/descoberta: introdutores de novos paradigmas metodológicos, teóricos e práticos.

Essa é uma perspectiva mais ampla do que a posição de Beillerot (2001), com a qual, no entanto, não estamos em pleno acordo. Nos itens “a” e “b” os consideramos elementos realização de uma atividade de pesquisa e não níveis de pesquisa.

Assim, consideramos a pesquisa científica como um meio de produção de conhecimento (GATTI, 2007; LÜDKE & ANDRÉ, 2005), que procura explicar fatos da realidade a partir de estratégias fundamentadas por um determinado método (LÜDKE & ANDRÉ, 2005; GAMBOA, 2007). É importante considerar que esse conhecimento produzido deva superar a aparência, o senso comum.

Passaremos a apresentar a importância da pesquisa na formação do professor de Educação Física segundo a visão dos interlocutores de nossa investigação.

3.1.2 A importância da pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física segundo os interlocutores

Outro aspecto analisado foi a compreensão apresentada pelos interlocutores da importância da pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física. Em sua unanimidade, reconheceram sua importância nessa formação. O professor Lucas apresentou duas ideias sobre a importância da pesquisa na formação inicial dos professores, sendo a primeira a de que a pesquisa é um importante instrumento de aproximação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial com o *locus* de atuação do professor, o que acaba favorecendo a ampliação dos conhecimentos dos futuros professores sobre o trabalho docente.

[...] Com a pesquisa existe possibilidade de conexão dos conhecimentos adquiridos com a realidade concreta. A pesquisa amplia o olhar dos alunos sobre determinados temas e os instiga a buscar respostas para questões que surgem no processo investigativo. (Professor Lucas).

Essa ideia está em conformidade com Veiga (2002), que considera a pesquisa como um importante instrumento de integração entre o estudante universitário, formação inicial e realidade escolar. Para a referida autora, a pesquisa nos programas de formação inicial de

professores possibilita que aconteça o confronto entre os referenciais teóricos com a realidade do trabalho.

[...] A contribuição da pesquisa para a formação inicial é oportunizar aos futuros mestres uma sólida base de conhecimentos constituída pelo estudo e análise crítica das práticas pedagógicas. A pesquisa vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho pedagógico possibilita o diálogo com os referenciais teórico do currículo, na forma de articulação teoria-prática. A pesquisa é, portanto, um princípio formativo (p.17).

Em um sentido próximo, os participantes do Grupo Focal Matutino compreenderam que a pesquisa possibilita um contato maior com os campos de atuação do professor de Educação Física:

[...] como a Educação Física possui para vários campos de atuação, a pesquisa é importante, pois direciona mais os temas, seja a questão da saúde, do lazer, do esporte [...]. (GFM).

Para a Educação Física, que possui vários campos de atuação profissional a pesquisa pode possibilitar um diálogo mais próximo entre os futuros professores e esses campos.

A segunda ideia apresentada pelo professor Lucas foi a de que a pesquisa possibilita aos estudantes enxergar outras verdades, olhar criticamente para a realidade, visualizando a necessidade de transformação:

[...] eu entendo que esse é o papel da pesquisa, ampliar os horizontes, permitir que os alunos enxerguem outras verdades, que eles tenham outras visões de mundo que lhes permitam olhar criticamente para realidade e consiga perceber a necessidade de transformações nessa sociedade. E o ensino, ainda que ele possibilite isso também de maneira significativa, mas a inserção da pesquisa amplia muito, potencializa bastante essa ampliação da forma de ver o mundo que os alunos podem ter em sua formação. (Professor Lucas).

De forma semelhante a este professor, que considerou a pesquisa como possibilidade dos estudantes enxergarem outras verdades, tivemos a posição do Grupo Focal Matutino:

[...] essa pesquisa nos leva a mudar o pensamento; não existe verdade absoluta [...]. (GFM).

Essas ideias apresentadas pelo Grupo Focal Matutino sobre a pesquisa do professor estão em conformidade com a posição de Demo (2003), que entende poder a pesquisa estimular a capacidade crítica e criativa dos estudantes. Contudo, é importante ressaltar o desenvolvimento da criticidade não acontece de forma espontânea com a pesquisa. É necessário que os professores estimulem nos estudantes essa atitude crítica, organizando o

desenvolvimento dessas atividades para tal objetivo. Neste sentido, Apple (2006) acredita que a mudança de pensamento de que existe uma única verdade pode ser alterada se a ciência for ser concebida de forma não consensual e os conflitos históricos entre os diferentes paradigmas científicos e seus diferentes modos de fazer ciência forem abordados para que os estudantes percebam as diferentes verdades construídas a partir das diferentes leituras da realidade.

Para o Grupo Focal Matutino, a pesquisa pode contribuir para verticalizar um determinado conhecimento que está sendo abordado e serve para impulsionar o processo de estudo:

[...] acho que a pesquisa tem o papel de verticalizar o conhecimento que esta sendo ensinado. Além de aprofundar acerca daquilo que esta estudando, você tem o processo de afunilação (sic) muito maior, por que quando você pesquisa você acaba se dedicando mais àquilo do que se você estivesse apenas ouvindo o que o professor esta falando. (GFM).

Esta posição encontra respaldo em Demo (2003), que estabelece que a pesquisa pode proporcionar o aprofundamento verticalizado do conhecimento e a elaboração própria dos estudantes ao trabalhar a capacidade de interpretar e compreender, analisar criticamente, realizar sínteses originais e refazer argumentações.

Demo (2002, 2003 e 2006) também defende que a pesquisa promove a reconstrução de conhecimentos, ideia também que foi a do professor Mateus. Para ele, a pesquisa é importante na formação dos professores, pois é a mola que impulsiona a reconstrução e ressignificação de conhecimentos produzidos na Educação Física. O referido professor também considera que, pela pesquisa, acontece a produção de novos conhecimentos. Essa também é a compreensão da professora Rebeca, para quem a pesquisa na formação docente é importante porque é meio de produção de conhecimento e também porque, através da pesquisa, exige-se uma maior intensidade de estudos dos estudantes.

Segundo o professor Davi, a pesquisa é importante para o desenvolvimento de competências dos estudantes; no entanto, ele não especificou a que competências se referia. Para Demo (2003), deve ser compromisso da universidade a educação como um processo de formação para a competência humana histórica. O autor, quando se refere à competência, não pensa somente no executar bem determinado fazer ou apenas o saber-fazer, ele se refere, sobretudo, a um refazer contínuo no qual o questionamento e a reconstrução sejam elementos cotidianos. A competência também é considerada como atributo da cidadania entendida como qualidade política do sujeito.

Para o professor Matias, na sociedade atual, não se concebe a atuação de um professor que seja copiadador e reproduzidor de conhecimentos:

Ela é fundamental hoje; sem essa concepção de pesquisa, de produção, de inquietação em relação ao saber, não há mais espaço. O mundo na dinâmica que tomou hoje, com os seus reordenamentos, um professor não pode ser apenas um copiadador de conhecimentos para ensinar aos estudantes. O professor precisa ser alguém capaz de pegar os dados, transformá-los, recriá-los, estimular a criatividade sobre ele. Nós não podemos nem mudar o conhecimento sem esta perspectiva. Eu preciso levar o aluno a organizar o saber de que ele está se apropriando, inquietá-lo acerca da sua verdade e dar a ele suporte para a criação [...]. (Professor Matias).

Para o professor Matias, é necessário que o docente adote uma postura investigativa, que seja criativo e possibilite que os estudantes possam também ser criativos. Em uma perspectiva próxima, Imbernón (2006) entende que as situações complexas que os professores enfrentam em seu trabalho não requerem um professor que seja um mero reproduzidor. Assim, é necessário estabelecer uma formação:

[...] que gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão, a construir um estilo rigoroso e investigativo. (p.61).

Para isso, é necessário estabelecer aos futuros professores uma sólida fundamentação acerca dos conhecimentos científico, social, cultural, pedagógico (VEIGA, 2002; ANDRÉ, 2006; IMBERNÓN, 2006), para enfrentar os desafios que possam surgir na profissão.

As professoras Ester e Sarah concebem a pesquisa na formação docente como meio para desenvolver um olhar investigativo do professor em seu trabalho docente:

Não consigo na minha concepção de Educação, de pedagogia compreender a formação de professores sem pesquisa. Em cada nova turma, em cada nova instituição onde um educador vai trabalhar, ele precisa ter esse olhar investigativo, precisa levantar dados, precisa estabelecer hipóteses, precisa compreender a adequação da sua especificidade da disciplina com as pessoas com que ele vai atuar, e acho que a pesquisa ajuda muito. (Professora Ester).

A pesquisa entra nesse sentido, mesmo que a pessoa não queira desenvolver na sua carreira posteriormente a continuidade da pesquisa, trazer esse olhar investigativo, de pensar a própria realidade em cima do pensamento científico contribui para a transformação dos problemas e desafios que a atuação do campo vai apresentar. (Professora Sarah).

Estas respostas vislumbram a possibilidade de os professores possuírem um olhar investigativo para que possam refletir sobre a realidade em que a prática pedagógica acontece. Essa ideia aproxima-se da perspectiva de Imbernón (2006). Este autor entende que a pesquisa

permite que os problemas da prática sejam detectados para que possa resolvê-los. Próximas dessa ideia temos as posições dos professores Levi, Samuel e Mateus.

Segundo o professor Levi, a pesquisa permite ao futuro professor tomar consciência de elementos importantes do trabalho pedagógico o que possibilitara análises dos problemas do cotidiano desse trabalho. Já o professor Samuel reconhece na pesquisa uma ferramenta para que o professor possa identificar a realidade e conhecer os estudantes:

[...] será uma ferramenta da qual o professor terá que lançar mão obrigatoriamente para identificar a realidade. O professor que não faz pesquisa para contextualizar o que ensina está ensinando um conteúdo descontextualizado. Então, ele tem que conhecer a realidade e para conhecer a realidade tem que fazer um mínimo que qualquer médico faz quando um paciente chega ao consultório: o que você tem? o que você sente? Do onde é que você veio? Quem é você? O que você faz? (Professor Samuel).

Para o professor Mateus, a pesquisa é importante para o processo reflexão na prática pedagógica, posição que também se aproxima com a perspectiva de André (2006, p.123):

[...] tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas.

Ressaltamos o fato de que o processo de pesquisa dos professores deva ser construído com sólida fundamentação teórica. A pesquisa, dessa forma, pode também tornar-se importante ferramenta para que o futuro professor possa ter uma leitura crítica da prática pedagógica e possa elaborar possibilidades de superação de possíveis problemas levantados (PIMENTA, 2006).

É relevante considerar que as pesquisas desenvolvidas pelos professores na educação básica devem ter como foco, principalmente, o conhecimento da realidade, com vias de melhoria da prática pedagógica (LISITA et al., 2001). Essas pesquisas se diferem das pesquisas realizadas no contexto da pós-graduação, por exemplo, em relação “[...] a condições epistemológicas, de trabalho, de tempo, de tradição e até de finalidades” (ibidem, p.118), as pesquisas acadêmicas têm a preocupação com a originalidade, o que não implica afirmar que as pesquisas realizadas pelos professores não podem ser dotadas de originalidade, ou que devam ser construídas sem o rigor científico. Mas é necessário que os professores tenham condições para realizar as atividades de pesquisa (LÜDKE, 2001), o que requer melhores condições de trabalho, remuneração condizente com a jornada de trabalho e formação continuada consistente.

A professora Ester também compreende que o professor, ao realizar atividades de pesquisa estará também estudando:

Além disso, significa dizer que o professor que pesquisa vai ser um estudioso, vai ter sempre que dar formação continuada justamente a partir dos resultados de suas pesquisas e de outros para conseguir fundamentar a sua prática pedagógica. Não há possibilidade do meu ponto de vista, de formar bem o professor se não tiver pesquisa. (Professora Ester).

Não é necessário que os professores pesquisem para que possam estudar, mas o fato é que a atividade de pesquisa exige estudo. Vejamos, a seguir, a contribuição de Castanho (2005, p.88). O autor faz suas considerações relacionadas às pesquisas sobre prática docente, mas pode ser ampliado para outros tipos de pesquisas científicas:

Por seu lado, para se manter atualizado tanto nos conhecimentos específicos de sua área quanto no entendimento aprofundado de sua prática docente, é necessário que o professor pesquise. Particularmente no que tange à pesquisa da prática docente, isso exige uma atualização na teoria pedagógica de ponta, que evolui sem cessar, e no desenvolvimento da capacidade de enxergar, à luz dessa teoria, a sua atividade de ensino.

Podemos perceber na fala do autor que, ao se exigir uma visitação à produção teórica, à atividade de pesquisa, instiga-se o professor a uma constante atualização da teoria pedagógica, que sempre está em processo de mudança, o que exige dele estar em constante processo de busca e de estudo do tema. Também os estudantes consideraram que a importância da pesquisa em sua formação está relacionada à atividade futura que vão desempenhar:

[...] A nossa formação é licenciatura e, hoje, principalmente na rede municipal de ensino, existe uma exigência muito grande para que o professor pesquise; para além de professor, aqui são formados pesquisadores, porque é uma exigência da maioria dos sistemas educacionais. Dentro da própria universidade o professor tem que produzir, tem que pesquisar. (GFM).

[...] independente do campo em que vamos atuar, sabemos que vamos pesquisar sobre a área. (GFM).

[...] você é provocado a fazer algo que vai fazer o tempo todo em sua prática, pesquisar [...]. (GFV).

[...] a pesquisa não está limitada nesses quatro anos de formação, ela vai além, então é um instrumento muito interessante no que diz respeito a seguir carreira acadêmica. (GFV).

Na fala destes estudantes há uma ideia de que a pesquisa será uma atividade exigida em seu trabalho futuro; isso demonstra que os estudantes já sentem a cobrança de que sejam futuros pesquisadores.

De uma forma geral, os interlocutores reconhecem a pesquisa como um importante integrante da formação inicial de professores. Neste momento, importa compreender se a organização curricular do curso de Licenciatura da Instituição Formadora contribui para a inclusão da pesquisa.

3.1.3 A organização curricular e a pesquisa

Atualmente, grande parte dos currículos do ensino superior apresenta uma organização curricular fragmentada, o que vem contribuindo, cada vez mais, para um trabalho isolado dos docentes (MOREIRA, 2003). É fato que esse tipo de organização curricular não contribui para a inclusão da pesquisa como elemento transversal ou nuclear (ANDRÉ, 2001), como está proposto no PPP da Instituição Formadora.

No PPP do curso analisado, articulam-se as competências convertidas em práxis na ação curricular, perpassando o perfil profissional, o modelo curricular, os conhecimentos, os procedimentos metodológicos e a avaliação do curso. A adoção das competências é justificada no PPP pela determinação advinda das DCNs, que defendem esse princípio como eixo básico da formação dos professores. As competências do egresso estabelecidas no projeto pedagógico da Instituição Formadora são:

1. atuar e refletir criticamente sobre sua função formadora, pedagógica, científica, política e social;
2. atuar em diferentes espaços da Educação Básica a partir da práxis pedagógica e social;
3. desenvolver atitude científica através da pesquisa, da reconstrução do conhecimento e de avaliações sócio-culturais do movimento humano, com foco na educação corporal, visando à produção e à ampliação da cultura humana;
4. atuar na gestão de políticas educacionais, no trabalho pedagógico, no processo de ensino-aprendizagem, no planejamento e na avaliação pedagógica, em projetos educativos e em outros espaços educativos relacionados com a corporalidade humana;
5. atuar no universo da corporalidade humana em uma perspectiva crítica;
6. compreender os métodos de produção de conhecimento, visando à construção e reconstrução dos conhecimentos relacionados à docência em educação física;

7. compreender as relações que permeiam o corpo e as interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade;
8. desenvolver autonomia intelectual e profissional, possibilitando a ação interdisciplinar e o trabalho coletivo na educação e na sociedade.

A Instituição Formadora tem o propósito de deslocar as competências de uma perspectiva pragmática e instrumental, como está posta nas DCNs, para uma perceptiva dialética de capacitação intelectual e profissional, relacionando o campo da formação ao sujeito, espaço de trabalho, trato com o conhecimento e à relação com o trabalho criativo. Nessa perspectiva, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é considerada princípio nuclear da matriz curricular e eixo orientador das ações dos professores e estudantes. Como forma para assegurar a operacionalização desta articulação, o PPP prevê que as disciplinas de conteúdos sejam concebidas como espaços temáticos de conhecimento, isso requer eliminar a utilização do pré-requisito nas disciplinas. A ideia é romper com a relação de dependência dos conteúdos; assim, cada disciplina é concebida de forma autônoma (tema gerador específico de cada saber) e deve articular-se com o eixo do currículo, com a docência, e com as disciplinas tendo em vista a alcançar o objeto do projeto de formação com ênfase na pesquisa e com a relação com a realizada prática.

Para o autor inglês Bernstein (1988), o currículo pode ser concebido conceitualmente de dois modos, integrado ou coleção. O currículo de tipo integrado não possui nítidos limiares entre os conhecimentos; dessa forma, possui uma relação aberta, flexível entre eles. O currículo do tipo coleção é rígido e possui uma relação fechada entre seus conhecimentos, que são delimitados e isolados. Configura-se como o modelo denominado por Torres Santomé (1998, p.104) de linear-disciplinar: “O currículo linear-disciplinar acaba configurando-se, na maioria dos casos como um currículo quebra cabeças ou tipo coleção, [...]”. O currículo linear-disciplinar é uma forma de organização clássica do conhecimento em que as disciplinas são justapostas: “Mas, sem dúvida, a forma mais clássica de organização do conteúdo, ainda predominantemente, é o modelo linear disciplinar, ou conjunto de disciplinas justapostas, na maioria das vezes de uma forma bastante arbitrária” (ibidem, p.103).

Neste tipo de currículo existe um grau da manutenção dos limites entre os conteúdos. Bernstein (idem), sobre esta questão trabalha com o conceito de classificação; se o isolamento entre as disciplinas for intenso, mais forte será a sua classificação, se o isolamento entre as disciplinas for mais fraco, sua classificação será fraca.

O currículo prescrito da Instituição Formadora no PPP aproxima-se do currículo tipo coleção, pois possui os limiares entre as disciplinas bem delimitados. Conforme consta no

Apêndice I, que apresenta a matriz curricular, o posicionamento entre as disciplinas é fragmentado.

No entanto, com a proposta das disciplinas serem postas como espaços temáticos e da articulação entre elas e entre a docência, o grau de isolamento entre as mesmas pode tornar-se menos intenso. Mas, essa diminuição somente poderá acontecer na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de forma coletiva.

Isto ocorre porque, de acordo com a matriz curricular a aproximação entre as diferentes disciplinas está condicionada através de uma aproximação entre os docentes; isso requer um trabalho coletivo bem articulado (TORRES SANTOMÉ, 1988), o que não parece haver na Instituição Formadora. De acordo com alguns docentes que participaram da pesquisa, o único momento que acontece o planejamento coletivo com a participação de todos os professores é a semana pedagógica, que, segundo o professor Levi, não tem sido suficiente para tratar de questões sobre a organização do trabalho pedagógico:

[...] para organizar de fato esse currículo, uma semana pedagógica não é suficiente, nem para apontar os problemas, muito mais para resolvê-los. Hoje, por exemplo, professores novos entram na graduação, e trazem concepções de pesquisa, de metodologia de ensino, de Educação Física que pode destoar ou se aproximar do projeto da Instituição Formadora. [...] A semana pedagógica seria um espaço para se pensar o currículo. É necessário inclusive pensar que certos conhecimentos devem ser contemplados em certas disciplinas para que não haja sobreposição de conteúdos. E a semana pedagógica não consegue discutir isso [...]. A semana pedagógica não consegue discutir questões relacionadas à pesquisa no PPP. A semana pedagógica acaba sendo preenchida com questões organizacionais.

A discussão de maneira mais ampla sobre as questões da disciplina não são de fato contempladas nessa avaliação (semana pedagógica), ao professor é dada certa autonomia e acho que isso é negativo [...]. É problemático para a formação, porque o professor pode fugir do eixo curricular mesmo tendo esse eixo com referência, é um problema para a coordenação pedagógica. (Professor Levi).

O professor Levi expõe o problema relacionado à organização do trabalho pedagógico no contexto coletivo dos professores, o que vai inevitavelmente influenciar a ação do currículo. Sem haver momentos de planejamento em conjunto, a tendência é que os professores realizem o trabalho de sala de aula de forma isolada.

Um fato que nos chamou atenção foi que o único trabalho em conjunto entre as disciplinas citado nas entrevistas aconteceu entre o Estágio Supervisionado e a disciplina Introdução ao Pensamento Científico. Outro momento em que percebemos que existiu uma organização coletiva do trabalho pedagógico, mas em uma disciplina, foi no estágio

supervisionado. Desta forma inferimos que a grande maioria dos professores entrevistados tem conduzido suas disciplinas de forma isolada.

Inferimos também que, nesta organização, o currículo prescrito no PPP apresenta características de um currículo do tipo coleção e com uma forte classificação, o que pode comprometer sobremaneira a inclusão da pesquisa como um dos princípios do currículo, tal como está no PPP.

Segundo Moreira (2003), a organização dos currículos no ensino superior no formato do tipo coleção acaba estimulando:

- a) territórios demarcados e a visão do conhecimento como propriedade privada;
- b) a valorização do trabalho isolado;
- c) especialização de funções;
- d) a visão do conhecimento como sagrado e mistérios (e a conseqüente visão do aluno como ignorante, como carente de socialização na ordem existente) e;
- e) o uso do currículo como instrumento de controle dos sujeitos implicados (p.61).

Nesse sentido, o currículo do tipo coleção pode contribuir para um trabalho docente individualizado, em que o conhecimento é considerado estático e sua produção situando-se distante dos estudantes universitários. Esse formato curricular pouco colabora para que os estudantes tenham uma formação voltada para a pesquisa. Já, para o mesmo autor, o currículo do tipo integrado contribui para:

[...] o desenvolvimento da capacidade de decisão do aluno, o foco na construção do conhecimento, a utilização de ideias que estabeleçam relações entre diferentes campos do saber; a valorização da estrutura profunda dos assuntos; o estabelecimento de relações mais democráticas nas salas de aula. (ibidem, p.62)

Nessa concepção, além de se estabelecerem relações mais democráticas nas salas de aula, os estudantes são considerados capazes de produzir conhecimentos e existe a possibilidade do diálogo entre os diversos campos do saber, o que contribui para o processo de inclusão da pesquisa no currículo.

André (2001) considera que, para se ter a pesquisa como eixo ou núcleo do curso, integrando o projeto de formação da instituição, como é o caso da Instituição Formadora, a organização curricular deve estar estrategicamente articulada, de forma coletiva, em todo o processo formativo, com o objetivo de “[...] desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores” (p.61), seja no interior das disciplinas ou nas várias atividades acadêmicas.

Segundo Fontana (2006), ter a pesquisa como princípio curricular é necessário que a instituição proporcione momentos de planejamentos coletivos, interdisciplinares, com o propósito de se compreender os fenômenos educacionais e a sua problematização bem como desenvolver atitudes investigativas. Para Almeida (2008), a fim de se formular um programa sustentado na metodologia investigativa, em que exige um envolvimento dos professores de forma coletiva, é necessário o compromisso institucional e o engajamento desses professores.

Assim, em um curso de formação docente que vislumbre a formação do professor no qual a pesquisa seja eixo transversal, é importante que sua organização curricular supere a lógica fragmentada que configura o currículo do tipo coleção, recomendando-se, dessa forma, que procure estabelecer integração entre os conteúdos no sentido de aproximar-se do currículo do tipo integrado.

3.1.4 A inclusão da pesquisa nas disciplinas

Ao considerar a pesquisa como elemento integrante do currículo da formação inicial dos professores, devemos atentar para, pelo menos, dois aspectos: a) a transmissão dos conhecimentos relacionados à pesquisa científica, que tem o objetivo de instrumentalizar os estudantes universitários no processo de investigação (SEVERINO, 2001); b) o processo de ensino articulado com a pesquisa. A partir destes aspectos, concordamos com a posição de Fontana (2006), que considera dever a inclusão da pesquisa em um curso de formação de professores acontecer *pela e para* a pesquisa.

A partir da ideia de formação docente como um processo contínuo (TARDIF, 2002; VEIGA, 2002), a formação de professores *pela e para* a pesquisa deve acontecer tanto na formação inicial como na formação continuada dos professores⁷.

Segundo o PPP da Instituição Formadora, a pesquisa deve estar presente em todas as disciplinas do currículo. Porém, existem algumas disciplinas que possuem uma indicação específica de inclusão da pesquisa. Essas indicações estão em seus títulos e/ou em suas ementas.

No tocante às disciplinas que apresentam indicativos de trabalho com pesquisa, elas possuem diferentes enfoques, como abordar a) conhecimentos de natureza filosófica, b) conhecimentos de fundamentação epistemológica, c) conhecimentos relacionados à

⁷ Para que aconteça a pesquisa, deve haver condições objetivas para tal, como: tipo de contrato de trabalho, remuneração, tempo e espaço disponível, entre outros (LÜDKE et al., 2001). Estamos certos de que na grande maioria das redes de ensino no Brasil não encontramos essas condições.

metodologia técnico-científica, d) utilizar a pesquisa em uma perspectiva educativa no ensino de conhecimentos específicos da Educação Física e, e) promover e viabilizar trabalhos de pesquisa. O tempo reservado para estas disciplinas é de 1160hs, o que representa um total de mais de 35,6 % das horas do curso. As disciplinas são: a) Oficina Experimental, b) Introdução ao Pensamento Científico, c) Núcleos Temáticos de Pesquisa, d) Disciplinas que abordam conhecimentos específicos da Educação Física, e e) Estágio Supervisionado.

A Oficina Experimental é uma disciplina que utiliza a pesquisa como instrumento para investigar problemas oriundos da prática pedagógica em diversos ambientes educacionais em que a Educação Física estabelece intervenção. Seu objetivo é contribuir com a construção de projetos investigativos que apontem para ações direcionadas para a superação de problemas da prática pedagógica no campo de atuação. É ofertada anualmente, com uma carga horária de 64horas/aula no 3º e 4º períodos.

Quadro 5 Disciplina: Oficina Experimental

Disciplina	Ementa	Carga horária	Períodos
Oficina Experimental	Estudo e prática de intervenção e reflexão em diversos ambientes educacionais que tratam dos elementos da cultura corporal. Elaboração de projetos de pesquisas qualitativas que apontem ações direcionadas para a superação dos problemas da prática pedagógica no campo da educação física.	128 h	3º e 4º

Fonte: Dados obtidos no PPP da Instituição Formadora.

Pela sua especificidade, essa disciplina aborda os campos não escolares, sendo organizada em um formato em que os estudantes devem realizar uma pesquisa de campo. Todos os interlocutores da pesquisa reportaram-se a essa disciplina como sendo importante para desenvolver atividades investigativas. Vejamos a fala de um professor:

[...] a Oficina Experimental é uma disciplina para que o estudante construa, aprenda a observar projetos de pesquisa, extensão, ou outros, que estão sendo desenvolvidos na sociedade e se torne um observador, e se compreenda não só como estudante, mas também como um possível pesquisador a partir da observação do seu comportamento. Que ele comece a ter um olhar de investigador. Esta disciplina tem 128 horas; ela foi destinada com uma carga horária alta para que o estudante busque todo conhecimento teórico necessário sobre a importância da pesquisa, invista em projetos que estão sendo desenvolvidos e faça uma observação, uma análise, uma crítica, uma superação dos problemas em determinados projetos. (Professor Samuel).

Para os estudantes que participaram do grupo focal, a disciplina foi de grande valia por proporcionar uma experiência com a pesquisa, mas eles consideraram que houve alguns problemas em seu desenvolvimento, como a falta de apropriação dos professores que lecionaram a disciplina e a falta de rigor na elaboração das pesquisas dos estudantes, o que contradiz com a fala do Professor Samuel, que afirmou justificar-se a elevada carga horária da disciplina pela necessidade de busca, por parte dos estudantes, de conhecimentos teóricos sólidos para a realização das pesquisas.

Os estudantes pesquisados também questionaram a criação da disciplina e das pesquisas realizadas. Vejamos:

No caso da Oficina Experimental, pontuamos as falhas, diz respeito à falta de apropriação dos professores que assumem a disciplina. Não foi só da nossa turma, mas como é uma disciplina recente formaram cobaias. Não sabiam o que fazer e mesmo no regime semestral colocar uma disciplina anual que em tese deveria dar subsídio para gente iniciar essa produção sistematizada de pesquisa, conhecer variados campos. É discutível é questionável a relevância das pesquisas que fizemos, foram muitos superficiais, sem referencial. (GFM).

Aqui é enfatizado o fato de a disciplina ser nova no currículo da instituição como um fator que poderia ter influenciado nos problemas apontado pelos estudantes. Apesar dos problemas levantados pelos estudantes, a disciplina Oficina Experimental apresenta um grande potencial no trabalho com a pesquisa, principalmente por possibilitar aos estudantes a oportunidade de realizar uma pesquisa de campo.

Essa disciplina proporciona aos estudantes o contato com conhecimentos relacionados à pesquisa, como o conhecimento de fundamentação epistemológica, de estratégia didático-metodológica da pesquisa, contato sugerido por Severino (2008) para um currículo de formação universitária que procure estabelecer relação estreita entre o ensino e a pesquisa. Contudo, é necessário que as fragilidades levantadas pelos estudantes sejam superadas.

A disciplina Introdução ao Pensamento Científico é responsável por abordar conhecimentos filosóficos, epistemológicos e relacionados ao desenvolvimento de pesquisas. Ela possui uma importância singular no currículo da Instituição Formadora, pois é responsável por tratar de conhecimentos fundamentais sobre a ciência. No quadro a seguir temos a ementa, a carga horária e o período em que a disciplina esta posta no fluxo curricular:

Quadro 6 Disciplina: Introdução ao Pensamento Científico

Disciplina	Ementa	Carga Horária	Período
Introdução ao pensamento científico	Introdução ao pensamento histórico-filosófico relacionado à ciência. Origens do conhecimento, epistemologia e paradigmas científicos. Iniciação científica e formação do pesquisador. Elementos que compõem a lógica interna da pesquisa acadêmica. Procedimentos de estudo, coleta de dados e documentação. Interpretação textual, técnicas de análise e fichamento de temas. Escolha e delimitação de objeto de estudo. Elaboração de projetos de pesquisa, debates e seminários temáticos.	64 h	5º

Fonte: Dados obtidos no Plano de ensino da disciplina.

Como podemos perceber na ementa, esta disciplina aborda conhecimentos de natureza científica a partir de uma prática histórica e dinâmica que procura superar uma concepção normativa de ciência. Vejamos resumidamente como é a organização dessa disciplina a partir da óptica da professora responsável:

Na disciplina Introdução ao Pensamento Científico se trabalha desde a construção de levantamentos dos elementos históricos que possibilitaram o nascimento da racionalidade, sobre tudo a partir da filosofia grega, do contexto da Grécia antiga e desenvolve-se sobre as teorias do conhecimento que transcorre esse período. Trabalham-se os diferentes modos de conhecimento, as diferentes esquemáticas, até as teorias das ciências e as metodologias e instrumentos de pesquisa decorrentes de cada uma das teorias da ciência. Termina-se essa disciplina com a construção de um pré-projeto que será a monografia de conclusão de curso. (Professora Ester).

A escolha por essa organização da disciplina partiu de problemas detectados na formação dos professores. Vejamos a fala do professor Davi:

Ao longo da graduação nós detectamos alguns problemas de formação dos alunos e introduzimos esta disciplina que avança daquela concepção meramente normativa de ciência, que vai discutir apenas o formato, vai discutir uma formação para a ciência, o método científico as várias concepções metodológicas.

Atualmente, os objetivos da disciplina de acordo com o programa de ensino são:

- a) apropriar conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados à produção do conhecimento relacionado a pesquisa educacional;
- b) compreender a produção do conhecimento a partir do modelo de intervenção quantitativa e qualitativa;

- c) caracterizar a pesquisa e a intervenção como instrumento mister para transformar a realidade educacional;
- d) instrumentalizar os estudantes em metodológicas de pesquisa que leve a construir ações de modificação do quadro relacionado à produção de conhecimento em Educação Física.

Com os objetivos postos, o conhecimento abordado na disciplina é organizado em dois módulos:

- 1º trata do conhecimento de natureza filosófica e epistemológica do pensamento científico e seus desdobramentos para a produção de conhecimento em Educação e em Educação Física;
- 2º trata do conhecimento relacionado a metodologia do trabalho científico.

De acordo com Severino (2001), a inclusão da pesquisa na formação do professor em uma abordagem crítico-dialética deve abordar o conhecimento de natureza científica “como resultante de uma prática histórica, dinâmica, não como verdades definitivas” (p.20). Parece que a proposta da disciplina se aproxima em da proposta desse autor, o que consideramos positivo.

Em relação aos estudantes a disciplina tem conseguido grande aprovação. Eles consideraram esta disciplina importante no currículo da Instituição Formadora, principalmente por abordar as principais matrizes do conhecimento científico: o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético. Este foi um dos pontos mais abordados no grupo focal quando se tratava desta disciplina. Vejamos os depoimentos:

A Introdução ao Pensamento Científico foi uma disciplina que mostrou várias concepções, vários olhares que se pode ter. Foram expostas as formas de pesquisa e o estudante escolhe o pensamento que vai fundamentar sua pesquisa, a forma que vai seguir. Foi válida por isso, pelas concepções abordadas e por possibilitar com que o estudante escolha com autonomia qual concepção utilizar. (GFV).

Sobre a Introdução ao Pensamento Científico, tivemos no geral uma discussão sobre cada corrente, as principais, o positivismo, a fenomenologia, o materialismo, e iniciamos a teoria da complexidade. Teve um caráter instrumental, como se constrói um projeto de pesquisa. (GVM).

Outro ponto positivo ressaltado pelos estudantes foi o processo avaliativo que aconteceu durante as atividades relacionadas à pesquisa:

Quero destacar a disciplina de Introdução ao Pensamento Científico que tivemos que construir um projeto de pesquisa e foi retornado com as devidas

correções. A partir das correções tivemos um salto qualitativo, até mesmo para a nova construção de um projeto para a monografia [...].

[...] existe um acompanhamento durante o processo, o processo de avaliação no decorrer, durante a elaboração do artigo do projeto sempre os professores estiveram junto conosco tirando dúvidas, se colocam disponíveis [...]. (GFV).

Na fala do Grupo Focal Vespertino percebemos a importância da avaliação nas atividades de pesquisa. Os estudantes desse grupo focal reconheceram que, devido à correção dos trabalhos e a intervenção dos professores, houve um salto qualitativo sobre o conhecimento acerca da pesquisa.

Em relação à carga horária, a disciplina está, atualmente, com 64 horas o que a professora responsável pela disciplina e os estudantes consideram insuficiente. Vejamos o posicionamento dos estudantes do turno matutino:

[...] a disciplina de introdução ao pensamento científico é fundamental, apesar de que a carga horária seja insuficiente. Acho que ela deve ser uma disciplina para o ano todo, porque aborda muita coisa que nós vemos e são coisas novas, que não estamos acostumados, porque quando entramos aqui ou em qualquer faculdade de Educação Física, temos uma concepção de Educação Física; no meio do curso, começamos a mudar nossa concepção. Ela vem no terceiro ano, em uma época boa, em que você está amadurecido para pegar aquelas informações, só que é muito rápido e passa muito rápido; então a gente precisa de mais informações sobre cada modelo de pensamento para fundamentar melhor. (GFV).

Os estudantes percebem a importância da disciplina e reconhecem a necessidade de uma maior carga horária. A professora da disciplina acredita que uma carga horária de 90 horas seria o suficiente para desenvolver os conteúdos da Introdução ao Pensamento Científico, uma vez que para ela outras disciplinas no currículo também são responsáveis por abordar conhecimentos relacionados à pesquisa. É importante ressaltar que a carga horária da disciplina está próxima de sofrer um aumento, o que consideramos positivo.

Sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico na disciplina a professora responsável levantou algumas dificuldades, a saber:

- a) Falta de acesso de locais mais adequados para o estudo, como uma biblioteca setorial, e o número insuficiente de salas com equipamentos tecnológicos de informações.

Falta de acesso a locais mais tranquilos; ainda que exista na faculdade internet com todos os equipamentos informacionais, há um número inferior e um ambiente de estudo mais precário do que deveria. Também não sei se a biblioteca central atende um campo acadêmico como a Educação Física, que faz interface com outras áreas. (Professora Ester).

Consideramos a reivindicação da professora importante para a promoção das atividades de pesquisa na instituição. Para Demo (2003, p.96) o acesso à literatura, a disponibilidade de recursos eletrônicos informacionais e um ambiente físico e institucional salutar para atividades de pesquisa é condição fundamental para se pensar em um currículo que tenha como cerne a pesquisa;

- b) número elevado de estudantes em sala: “[...] chego a ter turmas com 47 alunos, o que dificulta, para que eu sozinha possa dar conta dessa tarefa.” (Professora Ester).

Essa é uma questão importante, pois quanto maior o número de estudantes por sala maior será a carga de trabalho dos professores (TARDIF; LESSARD, 2005). Também em turmas maiores torna-se mais difícil com que os professores possam dar mais atenção para os estudantes o que pode prejudicar o processo de ensino/aprendizagem;

- c) carência de uma cultura geral dos estudantes:

[...] do ponto de vista dos alunos, uma carência que se vê ano a ano de uma cultura geral. Há um decréscimo de cultura geral, o que dificulta para que eles consigam compreender o que é pesquisa, fazer formulações mais originais de pesquisa, compreender e construir instrumentos de coleta de dados de uma perspectiva menos tradicional e, sobretudo, porque utilizam tão pouco de outras fontes a partir da cultura geral, daquilo que a literatura, inclusive da literatura não especializada tem a dizer, os filmes, a arte de um modo geral. Poderiam ser outros aspectos a compreender e fornecer subsídios para pesquisar. (Professora Ester).

A professora aborda a falta de cultura geral dos estudantes, questão bastante complexa. Temos a ideia de que a cultura é um produto do homem em sociedade, sendo, dessa forma, um artefato social, um “objeto de oscilação espaço-temporal do indivíduo enquanto sujeito histórico, produtor de suas interações humanas por meio do processo de aprendizagem” (BORGES, 2008, p.13). E é por meio da apropriação de parte desse artefato social que os homens são formados. É o que Charlot (2005, p.76) denomina educação:

A educação é o processo pelo qual o pequeno animal que é gerado por homens se torna ele mesmo humano, apropriando-se de uma parte do patrimônio humano. Isso quer dizer que o “filhote” do homem é educável, que nasce aberto aos “possíveis” (tudo que ele pode vir a ser), que nasce disponível; a educabilidade é um postulado de qualquer situação de educação. Isso quer dizer também que cada um se educa por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano já aí, que o educa. Essa dialética da interioridade e da exterioridade é universal: quaisquer que sejam as sociedades e as épocas, não há educação senão por e nessa dialética.

Assim, as interações sociais que o sujeito estabelece em sua vida diária, inclusive em instituições sociais como a escola ou a universidade, acaba contribuindo para a sua formação.

É significativo lembrar que, nesse processo, os indivíduos em formação não são passivos. Há uma relação dialética entre o sujeito e o mundo externo (ibidem). Dessa forma, inferimos que a falta de cultura geral que a professora Ester afirma que os estudantes possuem é resultado de todo o processo de Educação que esses sujeitos receberam em sua vida social. Frente a esse quadro, a escola pode contribuir para sua mudança, superando o ensino meramente utilitarista e pragmático:

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo que se aprende o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, [...] Deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. (IMBERNÓN, 2006, p.8).

Nessa perspectiva, a universidade, como instituição social, tem que assumir sua função de formação. No caso do magistério, a formação docente consiste “no ato de *formar o docente, educar o futuro profissional* para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. (VEIGA, 2009, p.26, grifo nosso). Nesse sentido, a universidade deve ensinar e os estudantes aprender. Deve ser concebida, então, como uma “instituição de aprendizagem” (ZABALZA, 2004).

Em relação às facilidades em incluir a pesquisa no contexto da aula, a professora ressaltou:

- a) existência de uma revista eletrônica na Instituição Formadora que pode ser utilizado como uma fonte de busca por conteúdo para realização dos trabalhos de pesquisa;
- b) processo de contratação de novos professores pesquisadores, que se tornou mais intenso na Instituição Formadora no ano de 2009:

Uma outra coisa é a expansão que a faculdade está fazendo do ponto de vista da contratação de um grande número de professores pesquisadores, que fortalece a cultura da pesquisa dentro da faculdade que vai mudar radicalmente sua face e talvez da Educação Física no Centro Oeste com o tempo. (Professora Ester).

- c) clareza do referencial teórico da Instituição Formadora e a indicação mais explícita do perfil do egresso. A facilidade, segundo a professora, dá-se na argumentação que os professores têm com os estudantes.

Acreditamos que essa disciplina tem assumido um papel muito importante no currículo do curso analisado, o que também foi percebido pelos interlocutores. Aborda

conhecimentos fundamentais relacionados à pesquisa, mesmo com sua carga horária insuficiente para desenvolver todo conteúdo previsto da disciplina. Sugerimos o aumento da carga horária da disciplina.

Na Instituição Formadora as disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos da Educação Física, são relacionadas com a pesquisa. A ideia é que a pesquisa apareça como um instrumento de reflexão e análise das práticas corporais e de produção de conhecimento. No quadro a seguir, temos estas disciplinas e a referência em relação à pesquisa nas ementas.

Quadro 7 Disciplinas que tratam do conhecimento específico da Educação Física

Disciplina	Referência da pesquisa na ementa	Carga Horária	Período
Metodologia de ensino e pesquisa em ginástica escolar	Essa disciplina não consta nenhuma referência à pesquisa na ementa	128 h	1° e 2°
Metodologia do ensino e pesquisa em natação	Estudo dos métodos de ensino e pesquisas sobre a natação em ambientes educacionais, esportivos e de lazer e suas possibilidades para o desenvolvimento e formação humana de crianças, jovens e adultos.	90 h	1°
Metodologia de ensino e pesquisa em voleibol	Reflexão sobre pesquisas e práticas de ensino do voleibol na escola.	90 h	2°
Metodologia de ensino e pesquisa em atletismo	Reflexão sobre pesquisas e práticas de ensino do atletismo na escola.	90 h	3°
Metodologia de ensino e pesquisa em jogos e brincadeiras	Análise de métodos de ensino e pesquisa sobre os jogos e as brincadeiras no contexto da educação básica.	64 h	3°
Metodologia de ensino e pesquisa em futebol	Reflexão sobre pesquisas e práticas de ensino do futebol na escola	90 h	4°
Metodologia de ensino e pesquisa em dança-educação	Análise de métodos de ensino e pesquisas sobre a dança no contexto da educação básica.	90 h	4°
Metodologia de ensino e pesquisa em basquetebol	Reflexão sobre pesquisas e práticas de ensino do basquetebol na escola.	90 h	5°
Metodologia de ensino e pesquisa em handebol.	Reflexão sobre pesquisas e práticas de ensino do handebol na escola.	90 h	6°
Fundamentos sócio-culturais das lutas na educação física	Reflexão sobre pesquisas e práticas de ensino das lutas na escola.	64 h	6°
Metodologia de ensino e pesquisa em educação física adaptada	Análise de métodos de ensino e pesquisa em educação física adaptada.	64 h	7°
		Total de horas: 950	

Fonte: Dados obtidos no PPP da Instituição Formadora.

A organização dessas disciplinas tem o objetivo, de acordo com o professor Samuel, de superar a lógica dos currículos com ênfase nas chamadas disciplinas práticas. Esse modelo

teve maior ênfase nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física no final da década de 1970. Nessa organização, as disciplinas ditas práticas eram organizadas para promover a demonstração e a execução de habilidades técnicas, e a ênfase do ensino estava em promover o desenvolvimento do desempenho físico-técnico (BETTI e BETTI, 1996). Na proposta da Instituição Formadora, os conhecimentos como a ginástica, os jogos, o esporte, as lutas, a dança, o lazer, as linguagens corporais expressivas e culturais, o movimento corporal, entre outros, são conteúdos históricos matriciais do campo acadêmico e do campo de intervenção profissional da Educação Física, importantes em um curso de formação de professores. Essas disciplinas abordam os métodos de ensino e os conhecimentos relacionados à pesquisa.

Os estudantes consideraram positiva a organização dessas disciplinas, devido à ampliação do enfoque dado a elas. Vejamos um exemplo na fala do Grupo Focal Matutino:

[...] o mais importante é a ampliação. É saber que o objetivo dessas disciplinas, principalmente as esportivas, não é somente ensinar técnicas para o aluno. Então, a pesquisa nessas disciplinas é fundamental para ampliar o que é a disciplina, e como ela se comporta na escola. (GFM).

Entre os professores entrevistados, dois ministraram algumas destas disciplinas. Dentre esses, o professor Mateus afirmou que inclui a pesquisa no desenvolvimento no contexto das aulas; já o professor Levi afirmou que não inclui a pesquisa no desenvolvimento da disciplina.

A inclusão de pesquisa, realizada pelo professor Mateus, aconteceu mediante o ensino de aspectos relacionados aos procedimentos de pesquisa:

O primeiro contato que faço é de forma gradativa. Exemplo: discuto o que um instrumento de coleta de dados? Como se chega a um problema de pesquisa? Esse tipo de coisa. Então, apresento exemplos bem concretos, de criação de coletas de dados, por exemplo. Quando realizo uma atividade de observação de uma competição, por exemplo, a última coisa que se espera é o resultado técnico. Construimos antecipadamente, em sala de aula, um instrumento de coleta de dados e observação.

[...] Na unidade II, realizo um trabalho com os estudantes de formulação de problema de pesquisa. Apresento alguns exemplos de pesquisa nas bases de dados que temos, e a partir delas realizamos um trabalho de elaboração de pelo menos um problema de pesquisa e pensamos em uma metodologia de pesquisa que poderíamos utilizar. (Professor Mateus).

Segundo o professor, foi realizada em suas aulas a construção de instrumentos de obtenção de dados e de projetos de pesquisa como estratégia de realizar o ensino com a pesquisa.

Pela não inclusão da pesquisa no desenvolvimento da disciplina, o professor Levi justificou que o tempo da carga horária da disciplina foi o fator determinante:

Apesar de a disciplina ter como objetivo o trabalho com a pesquisa, ela possui um carga horária de 90 horas. Esse trabalho contempla uma gama de conhecimentos que essas horas não permitem abordar. Nem as outras questões, por exemplo, por ser uma disciplina dita prática, espera-se que trabalhe questões das técnicas corporais envolvidas na prática. [...] Quando se vai fazer o trabalho de ensino dessas técnicas corporais precisa de um tempo maior. Além do conhecimento da técnica corporal envolvida na prática específica, tem a reflexão da prática corporal específica do contexto sócio cultural mais amplo que também exige uma carga de leitura um envolvimento nessa mesma carga horária que a reduz mais ainda. (Professor Levi).

Ressaltamos o fato de o professor Levi ter utilizado artigos científicos no desenvolvimento das disciplinas que lecionou. No entanto, o professor não considerou a utilização desse material no contexto da aula como forma de incluir a pesquisa no ensino. Diferente da ideia desse professor, André (2001) apresenta como uma das formas de inclusão da pesquisa no ensino justamente a utilização de artigos científicos.

O tempo curto para desenvolver o que se exige nessas disciplinas também foi sentido pelo professor Mateus como dificuldade, o que considerou como um fator que influenciou o desenvolvimento do trabalho pedagógico da disciplina:

Eu considero muito pequena a carga horária da disciplina, e acabamos aligeirando algumas discussões; lançamos mão de atividades extra-curriculares, para evitar a perda. [...] (Professor Mateus).

Outra dificuldade levantada pelo professor Levi foi a baixa produção científica de uma área específica da Educação Física, as lutas. Para o professor, a pequena produção científica sobre lutas tem sido um problema para o desenvolvimento de suas aulas e ele acaba lançando mão de textos produzidos por praticantes, sem comprovação científica, para ser utilizado em suas aulas:

Na disciplina de lutas apresenta dificuldades pela escassa produção. [...] Inclusive textos foram montados a partir do meu material. São materiais produzidos e reproduzidos por praticantes e não são artigos científicos. (Professor Levi).

Outra questão importante de ser ressaltada está relacionada ao fato de que a disciplina “Fundamentos sócio-culturais das lutas na educação física” é a única entre as disciplinas que tratam de “metodologias de ensino” que não apresenta relação com a pesquisa em seu título

ou em sua ementa, o que demonstra que no PPP há uma diferença no trato dessa disciplina em relação às demais.

Como os professores apontaram dificuldades para incluir a pesquisa nas disciplinas, os estudantes perceberam dificuldades dos docentes nesse trabalho:

Em relação às disciplinas, existem várias com a nomenclatura de metodologias de ensino e pesquisa, as disciplinas esportivas. Só que não foram todos os professores que conseguiram contemplar a pesquisa em sua disciplina. (GFM).

Sobre a pesquisa, eu acho que faltou um pouco de tempo, a carga horária das disciplinas foi curta, se quer estimular a pesquisa, primeiro é importante ter um conhecimento da prática corporal; não adianta a gente querer pesquisar sobre a prática sem uma fundamentação teórica sobre isso. (GFV).

[...] eu percebi isso de forma clara, inclusive tivemos uma disciplina de handebol que teve um enfoque do ensino na prática, a gente teve um aproveitamento legal do ensino; se fosse tentar aliar a pesquisa da forma que ela deveria ser, eu acho que iria suprimir o ensino, ia tomar um pouco o espaço do ensino na prática. (GFV).

Como podemos perceber, os estudantes consideraram que, além da carga horária insuficiente, a falta de interesse de alguns professores foi um motivo para não inclusão da pesquisa nestas disciplinas.

[...] E já aconteceu em muitas disciplinas, mesmo com o nome de metodologia de ensino e pesquisa, que a pesquisa não esteve presente e apenas foram tratadas as questões técnicas. Nós não fomos incentivados, em nenhum momento, a pesquisar. Apenas tivemos vivências do que era o campo da disciplina e acho que não foi apenas limite do tempo, acho que foi uma questão de interesse e organização do próprio professor, porque existem outras disciplinas com o mesmo caráter, com o mesmo tempo e os outros professores conseguem realizar, e realizar bem feito; então, acho que parte da visão do professor acerca daquilo e de ter conhecimento do projeto político pedagógico, porque nele está presente a importância da pesquisa. (GFM).

A fala deste grupo focal é significativa, pois coloca em questão o processo de organização do trabalho pedagógico dos professores no contexto da aula. Parece que os professores realizaram inclusão da pesquisa como julgaram ser a melhor forma. Para alguns professores, apesar do tempo curto da disciplina houve possibilidade de incluir a pesquisa, para outros não.

Outra questão refere-se ao conhecimento selecionado e valorizado pelo professor para ser ensinado. Como essas disciplinas abordam conhecimentos específicos da Educação Física, que podem ser inseridos em vários campos de intervenção, como em clubes de treinamento,

no lazer, etc, pode-se correr o risco de que o campo escolar seja relegado a segundo plano ou não seja abordado na disciplina e nos trabalhos com a pesquisa. Como exemplo dessa questão, temos o relato dos estudantes que participaram do Grupo Focal Vespertino, que apresentaram o caso de uma determinada professora que abordou na disciplina de “Metodologia de ensino e pesquisa em dança-educação” um conhecimento específico da área, deixando de abordar uma gama de possibilidades de conhecimento:

[...] metodologia de ensino e pesquisa em dança, porque a nossa professora veio de um mestrado em Dança Afro e uma coisa é aprender dança no geral [e outra] é aprender Dança Afro. E ela, focalizou a área dela. Se a faculdade tem uma disciplina de dança no geral tem que abrir todos os leques para o aluno. (GFV).

Neste caso, o conhecimento abordado na disciplina foi aquele com qual a professora parece possuir maior aproximação e domínio. Como o professor é um elemento ativo dentro do currículo (GIMENO SACISTÀN, 2000), muitas vezes o currículo escrito é irrelevante para a prática do professor (GOODSON, 2002), como que parece ter sido nesse caso. Aqui parece ter acontecido negligência do conhecimento relacionado à escola, o que consideramos ser problemático, uma vez que o curso que estamos analisando é de licenciatura.

Outro problema levantado pelos estudantes se refere à avaliação das atividades de pesquisa:

Um problema em relação às pesquisas é que em muitas e não tiveram o retorno do professor em relação à produção. O que poderia ser melhorado, o que estava certo, o que estava errado, se o que foi feito teve relevância, por exemplo. [...] Não teve discussão do trabalho e até hoje não sabemos o resultado da pesquisa que realizamos. Também é falho porque às vezes os estudantes não sabem o que os demais colegas estão pesquisando na disciplina. A socialização na faculdade, na sala de aula pode contribuir muito para que possamos saber o que pode ou não ser melhorado [...].

Em algumas disciplinas acontece à apresentação e outras nem sabemos da avaliação do professor. Às vezes, temos o espaço na sala para socialização, isso é importante, mas nem sempre isso acontece. (GFM).

Para alguns participantes do Grupo Focal Matutino, os professores não avaliaram o trabalho realizado de pesquisa, o que consideraram um problema nas atividades de pesquisas realizadas. Em um trabalho de pesquisa, é primordial o acompanhamento do professor inclusive na avaliação do processo. Também é importante o processo de socialização e interação no processo de investigação. Esses momentos de avaliação do professor e de devolutiva bem como de interação entre estudantes e professores, podem tornar-se como um

momento rico de troca de experiências e saberes. Sobre esta questão, temos a contribuição de André (2006):

Além de um ativo envolvimento do aluno na construção de conhecimentos e das necessárias orientações do professor, considera-se fundamental o papel das interações sociais no processo de formação do professor-pesquisador. O exercício do diálogo e a partilha de saberes e experiências dever ser exercitados (p. 125).

A autora considera fundamental que aconteçam interações no processo de formação do investigador isso requer que nas atividades de pesquisa deve haver a participação coletiva e o compartilhamento de ideias.

Dentre as facilidades para desenvolver o trabalho com a pesquisa, o professor Mateus levantou a curiosidade que os alunos possuem em relação as atividade científicas que acabam tornando-se motivacionais.

Consideramos, dessa forma, que as disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos da Educação Física que possuem indicativo de inclusão da pesquisa apresentam considerável avanço em relação às disciplinas similares, ditas práticas, muito comuns nos currículos da década de 1970, estabelecendo um enfoque mais amplo na abordagem da disciplina, aspecto também percebido pelos estudantes. No entanto, percebemos, por nossas análises, que nem todos os professores conseguiram incluir a pesquisa no desenvolvimento dessas disciplinas e que o trabalho entre os professores relacionado a elas tem sido realizado de forma bastante difusa e, por vezes, incoerente. Entre os que trabalharam a pesquisa em conjunto com o ensino, o trabalho realizado foi bem distinto. A forma de organização dessas disciplinas rendeu críticas dos estudantes e dos próprios professores sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Os Núcleos Temáticos de Pesquisa fazem parte de um componente curricular que tem o objetivo de contribuir com a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), relatórios de pesquisas realizadas pelos estudantes apresentados no final da disciplina em uma defesa pública perante uma banca examinadora.

Em um curso de licenciatura, os TCCs possuem uma grande importância na formação dos estudantes, por permitir um olhar mais próximo da realidade a partir de um trabalho de investigação com uma maior profundidade teórica. A construção do TCC pode constituir-se em um momento significativo de produção de conhecimento sobre o trabalho docente se for bem articulada no processo de formação inicial. Vejamos:

[...] sendo então solicitado do estudante o desenvolvimento de pesquisa que lhe proporcione o conhecimento, a análise e a reflexão sobre as ações docentes, seus desdobramentos e implicações, suas condições materiais e institucionais, de modo a identificar suas dificuldades, impasses, possibilidades e alternativas. Nessa configuração o TCC constitui-se então como espaço de produção de conhecimento a respeito da futura atuação profissional do licenciando, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade científica, crítica, reflexiva e criativa. (ALMEIDA, 2008, p.486).

E importante, nesse processo, que a realidade do trabalho docente seja problematizada para ajudar os estudantes na compreensão dessa realidade e possa também munir-los de possibilidades de enfrentá-la.

Como o projeto pedagógico do curso prevê uma perspectiva ampliada de docência, os núcleos temáticos para a construção do TCC possuem um enfoque em quatro temas diferentes e relacionados com alguns campos de intervenção do professor de Educação Física. A partir destes temas, os estudantes escolhem um no qual será desenvolvida sua pesquisa. Os núcleos temáticos são: a) Educação Física e Escola; b) Saúde e Educação; c) Lazer e Educação; d) Educação Física e Esporte. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 8 Núcleos Temáticos de Pesquisa

Núcleos Temáticos de Pesquisa	Ementa	Carga Horária	Período
1. Pesquisa em Educação Física e Escola; 2. Pesquisa em Educação Física, Saúde e Educação; 3. Pesquisa em Educação Física, Lazer e Educação; 4. Pesquisa em Educação Física e Esporte;	Estudo aprofundado temático para a reflexão crítico investigativa dos temas específicos	90 h	8º

Fonte: Dados obtidos no PPP da Instituição Formadora.

Embora a atual legislação sobre os cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física estabeleça a separação entre os seus campos de atuação, licenciatura vinculada à atuação na Educação Básica, e o bacharelado, vinculado aos campos não escolares, não existe proibição formal que impeça os licenciados de atuarem nos campos não escolares⁸.

Os núcleos temáticos possuem uma carga horária de 90 horas é ofertada no oitavo período. Referente ao tempo destinado para a elaboração dos TCCs e ao processo de orientação da disciplina, a professora Sarah faz algumas críticas:

⁸ Sobre esse assunto ver parecer CNE/CES nº. 400/2005. Neste documento, ficou estabelecido que não tem sustentação legal e constitucional a discriminação do registro profissional e a aplicação de restrições ao exercício profissional de Licenciados.

Quando o currículo era anual, os estudantes começavam a fazer o projeto de monografia no início do ano e terminava no final. Agora, como a disciplina passou a ser semestral, chegam muitos estudantes em agosto sem o projeto de pesquisa. O tempo ficou reduzido em meses, os estudantes têm os meses de agosto até novembro para realizar a pesquisa. Então, são quatro meses para fazer uma pesquisa, e muitos deles querem ir a campo. É problema porque os estudantes não conseguem desenvolver o projeto e tem um tempo para ir a campo. [...] Temos que repensar é o fato de estudantes estarem se matriculando na disciplina sem ter um projeto e/ou sem um orientador. (Professora Sarah).

A professora considera o tempo que os estudantes possuem para realizar a pesquisa (um semestre) insuficiente. Se considerarmos a pesquisa como atividade nada trivial, o tempo curto para a sua realização pode comprometer sobremaneira a qualidade dos trabalhos realizados. O problema do pouco tempo talvez fosse minimizado se os estudantes matriculassem na disciplina com o projeto de pesquisa já elaborado, como adverte a professora. Isso porque é através do projeto de pesquisa que o pesquisador estabelece o registro do planejamento de sua atividade investigativa (SEVERINO, 2006), em que procura apresentar uma visão antecipada de todo trabalho que irá desenvolver futuramente (MOROZ e GIANFLADONI, 2006). Esse trabalho de planejamento possibilitará que o estudante estabeleça uma organização de trabalho relacionado aos procedimentos operacionais, ao tempo necessário e às atividades a serem realizadas, assim servirá de ponto de diálogo com o seu orientador (SEVERINO, 2006). Nesse processo, é fundamental a figura do orientador, que, a partir de uma relação educativa, deve compartilhar experiências em um processo de construção conhecimentos com o orientando (ibidem). Dessa forma, é importante que os estudantes possam contar com sua presença. Lembramos que a orientação pode acontecer de forma individual ou coletiva, de acordo com as demandas dos respectivos orientandos (BORGES e MIRANDA, 2009) e/ou de acordo com as condições de trabalho do orientador.

O Estágio Supervisionado do curso investigado possui duas disciplinas anuais. Segundo o programa de ensino teve, no ano de 2009, uma carga horária total de 512 horas⁹, com 256 horas para cada estágio. As disciplinas são denominadas de Estágio Supervisionado I e II, e estão localizadas do 5º ao 8º períodos: o Estágio Supervisionado I, no 5º e no 6ª e o Estágio Supervisionado II, no 7º e no 8º, como se pode visualizar no quadro a seguir:

⁹ No ano de 2009, a carga horária do estágio sofreu um aumento de 56 horas em cada disciplina, passando de 200 horas para 256 horas. Assim, a carga horária total do estágio passou de 400 horas, como prevêm as DCN, para 512 horas.

Quadro 9 Estágio Supervisionado

Disciplina	Ementa	Carga Horária	Período
Estágio Supervisionado I	Identificar e analisar as teorias da didática e da OTP, estudo investigativo de problemáticas da organização geral da escola e da educação física, em especial. Planejamento, gestão, PPP e currículo, em estabelecimentos de educação básica da rede pública de ensino.	256 h	5º e 6º
Estágio Supervisionado II	Estudo de proposições para o ensino da educação física. Suas bases teórico-metodológicas e sua viabilidade e possibilidades de implementação em diversos ambientes educacionais. Planejamento e construção de proposta de ensino da educação física a ser implantados em escolas da rede pública de ensino.	256h	7º e 8º
		Total de horas: 512 h	

Fonte: Dados obtidos no Plano de ensino de estágio supervisionado I e II

A disciplina é ministrada por seis professores, que desenvolvem o trabalho no estágio coletivamente. Existe um Núcleo de Estudos e Pesquisa em Didática e Prática de Ensino da área, denominado “NUDIP”, em que os professores têm a possibilidade de organizar a disciplina e estabelecer a produção de conhecimento em Didática e Prática de Ensino.

De acordo como programa de ensino do Estágio Supervisionado o objetivo desta disciplina é identificar e compreender a organização do trabalho pedagógico escolar e da Educação Física escolar, propiciando a intervenção investigativa, relacionando-a com possibilidades de novas formas de ação. E, dessa forma, a pesquisa é incluída como eixo central do estágio. Essa proposta de estabelecer a pesquisa no estágio está em conformidade com autores como Almeida (2008), André (2006), Pimenta e Lima (2008) e Pimenta (2006).

Almeida (2008) entende que o estágio é um dos possíveis espaços para que a atividade da pesquisa seja incluída. Nesse mesmo sentido, para Pimenta e Lima (2008, p.46), a pesquisa no estágio pode ser um método de formação do futuro professor:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisados a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

André (2006) propõe “[...] tornar a pesquisa o núcleo articulador da disciplina didática” (p. 124). Nesse caso, a proposta é que haja uma apropriação ativa do conhecimento no processo de “ensinar a pesquisar”, em que os alunos vão, mediante a ação investigativa, produzir conhecimentos através do acompanhamento do professor.

Para Pimenta (2006, p. 46), a pesquisa no estágio pode ser utilizada como método na formação de futuros professores, através da utilização de pesquisas que “permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam” e de proporcionar aos estagiários o desenvolvimento de atitudes investigativas.

O estágio supervisionado do curso de licenciatura em Educação Física da Instituição Formadora está organizada a partir de uma relação dialética entre a didática e o trabalho de intervenção. Assim a disciplina Didática Geral é parte integrante do estágio.

No primeiro momento, são realizadas aulas expositivas e discussões teóricas abordando temas relacionados com a Didática e à pesquisa, como organização do trabalho pedagógico, projeto político pedagógico, planejamento escolar, entre outros. Este momento inclui ainda discussão a respeito de alguns procedimentos de pesquisa. Na organização do Estágio Supervisionado, como já havíamos indicado anteriormente, existe um trabalho em conjunto com a disciplina de Introdução ao Pensamento Científico, que trabalha alguns conhecimentos relacionados à pesquisa que os estudantes vão utilizar no estágio:

[...] a disciplina Introdução ao Pensamento Científico tem uma parceria de trabalho, uma combinação inclusive de orientação do projeto pedagógico com a disciplina de prática de ensino. Fazemos um trabalho em conjunto porque eles trabalham, sobretudo com a etnografia, pesquisa ação, pesquisa participante que são as ênfases do trabalho da prática de ensino. Eles trabalham esses elementos em uma perspectiva crítico dialética e construímos esse trabalho em conjunto. (Professora Ester).

Esta afirmação é reforçada com a fala da professora Sarah, que expõe um exemplo do trabalho realizado de parceria entre a disciplina de Estágio Supervisionado com a disciplina de Introdução ao Pensamento Científico:

Então trabalhamos um pouco com discussão de pesquisa e realizamos parceria, desde o ano passado, com os professores responsáveis pela disciplina de Introdução ao Pensamento Científico que trabalham temas relacionados ao método de pesquisa, por exemplo. (Professora Sarah).

No segundo momento, acontece o contato e identificação da escola campo do estágio. No terceiro momento, acontece uma realização de pesquisa de cunho etnográfico; os

estudantes utilizam os seguintes instrumentos e procedimentos de pesquisa: análise documental, entrevistas, observação, questionários:

Tem um momento que os alunos vão a campo e realizam uma pesquisa antes de propor suas intervenções. Eles são preparados para investigar o campo da escola. Então eles identificam como a escola funciona e depois identificam como a Educação Física está inserida no contexto desta escola. Esta identificação, não é realizada com base no senso comum. Então trabalhamos com discussão de pesquisa. (Professora Sarah).

Segundo o programa de ensino da disciplina, o tempo destinado à identificação da escola e à investigação é de nove dias, o que representa um total aproximado de 36 horas em campo. Uma das professoras entrevistadas, que trabalha com o estágio, considera curto esse tempo de investigação, o que acaba dificultando o trabalho de pesquisa no estágio:

Os estudantes têm três aulas de Educação Física e eles sentem dificuldade com o pouco tempo da coleta de dados e para fazer as primeiras inferências. (Professora Sarah).

A pesquisa de campo é o momento que o jovem pesquisador tem para realizar o levantamento dos dados a serem analisados posteriormente (MOROZ; GIANFALDONI, 2006). Dessa forma, é necessário que os estudantes tenham tempo suficiente para captar todos os dados necessários para análise. Ademais, temos que lembrar que os estudantes de graduação, em sua maioria, não possuem experiência em atividades de pesquisa; assim sendo, é esperado que aconteçam imprevistos ou equívocos na forma de proceder com os instrumentos e/ou procedimentos de pesquisa, o que pode acabar exigindo um tempo maior de trabalho em campo.

No quarto momento, os estudantes, de posse dos dados obtidos na pesquisa, vão realizar o planejamento para a realização da prática pedagógica. Nesse período, são discutidos os princípios do planejamento, o planejamento coletivo, abordagens pedagógicas da Educação Física, momento encerrado com a apresentação e discussão coletiva da proposta de ensino elaborada pelos estudantes.

O quinto momento do trabalho do Estágio Supervisionado é a intervenção (prática pedagógica) realizada pelos estudantes na escola-campo. Os estudantes permanecem 22 dias em campo, o que representa aproximadamente 88 horas. Após o momento de intervenção, é realizada a avaliação da prática pedagógica efetivada, quando os estudantes apresentam os problemas, as dificuldades ali encontradas e propõem possíveis formas de superação dos problemas levantados.

Em seguida, os estudantes devem sistematizar o desenvolvimento das aulas ministradas no Estágio Supervisionado no formato de um portfólio, que deve conter: a) caracterização da escola, análise do PPP e da proposta pedagógica da Educação Física; b) planejamento das aulas ministradas pelos estagiários e; c) cópia das atividades que porventura tenham sido desenvolvidas nas aulas ministradas pelos estagiários.

Por fim, são realizados dois seminários: um na escola-campo, de forma interativa entre os professores e estudantes universitários juntamente com professores da escola, em que se realiza a avaliação geral do Estágio Supervisionado. O segundo acontece na Instituição Formadora e visa à realização da avaliação coletiva da disciplina.

Todos os professores entrevistados reconhecem o estágio como um importante espaço do currículo da Instituição Formadora em que a pesquisa está presente. Vejamos alguns exemplos:

[...] a organização do estágio se dá com a articulação da intervenção com a pesquisa [...]. (Professora Sarah).

[...] o estágio também é um campo de pesquisa, a intenção do estágio é fazer com que o aluno faça uma pesquisa acerca de como a Educação Física está sendo desenvolvida na escola. (Professor Samuel).

Os estudantes perceberam o estágio é um importante espaço de formação para e pela pesquisa e como um importante momento de aproximação com a realidade escolar. O Grupo Focal Vespertino reconheceram no estágio um espaço de inclusão da pesquisa. Vejamos:

[...] A instituição incentiva a pesquisar. A disciplina que mais incentiva é o estágio [...].

As disciplinas conseguem instigar os alunos a pesquisar, [...]. Uma disciplina é o Estágio que comecei a perceber a importância da pesquisa.

[...] aprendemos a pesquisar de verdade no estágio que é a hora que colocamos tudo em prática o que estudamos (GFV).

Os participantes desse grupo focal ressaltaram que são incentivados a pesquisar e a aprender a pesquisar, o que é bastante significativo para esses futuros professores. Já o Grupo Focal Matutino considerou o estágio como um dos momentos mais importantes do currículo no processo de aproximação com a realidade escolar:

Enquanto disciplina, o que a gente mais consegue fazer ligação com escola é nas aulas de estágio, a disciplina que envolve pesquisas de campo dentro da área escolar. [...]. (GFM).

Esta perspectiva de acordo com a posição de Almeida (2008), André (2001, 2006), Borges e Miranda (2009), Pimenta e Lima (2008) e Pimenta (2006). Para essas autoras, o estágio é um espaço em que a pesquisa pode ser incluída e que pode possibilitar uma articulação próxima entre a universidade e a escola, em que as práticas pedagógicas podem ser analisadas. É a oportunidade que se tem de realizar o confronto entre as teorias pedagógicas com a realidade escolar. Parece que este tem sido o enfoque dado pela Instituição Formadora no estágio.

Os estudantes participantes do Grupo Focal Vespertino elegeram a falta de liberdade na construção do trabalho de pesquisa como ponto negativo no desenvolvimento do estágio.

O estágio é uma pesquisa, mas ela é toda engessada em que você tem que fazer daquela forma, [...], é autoritária de baixo para cima, você tem que fazer assim, é isso que você tem que ler esses autores que tem que embasar sua pesquisa, os professores já estipulam e você não pode sair daquilo que foi traçado. (GFV).

Notemos que, para os estudantes, a pesquisa desenvolvida no estágio é autoritária e os estudantes devem seguir um determinado caminho do qual as possibilidades de mudança são mínimas. É importante, aqui, que os orientadores e os estudantes estabeleçam acordos sobre o trabalho de pesquisa. Em um trabalho de pesquisa de uma turma, como é o caso do estágio, é imprescindível que aconteça uma orientação clara e segura por parte dos professores (ANDRÉ, 2006). O que deve ser combinado entre professores e estudantes é, como será realizado o trabalho e quais os papéis estabelecidos para professores e estudantes no processo.

Os professores entrevistados que ministram essa disciplina levantaram como dificuldade para inserir a pesquisa o tempo que os estudantes têm para realizar a pesquisa de campo, a falta de apropriação dos estudantes dos conhecimentos tratados pela disciplina e a resistência por parte deles no processo de estudo que lhes é exigido:

Uma das primeiras dificuldades é o tempo, porque o tempo que os estudantes possuem para fazer a disciplina não é suficiente. (Professora Sarah).

Uma outra é a falta de apropriação dos estudantes do conteúdo da disciplina para poder realizar a pesquisa. (Professora Sarah).

Eu vejo resistências à leitura, nos argumentos dos próprios acadêmicos, de buscar a qualidade do conhecimento, da intervenção a partir da vontade própria. (Professor Samuel).

Sobre o fator tempo, é necessário considerar que, nesse momento de formação, os estudantes precisam de tempo suficiente para realizar as pesquisas a fim de que não se corra o

risco de eles realizarem investigações superficiais. A respeito da posição dos professores em relação aos estudantes, suas falas parecem demonstrar que os primeiros têm encontrado dificuldade de que estes aprendam os conhecimentos ensinados e se interessem pelo estudo. Comentaremos sobre essa questão ainda neste capítulo.

Além das disciplinas específicas determinadas no PPP em relação ao trabalho com a pesquisa, três professores entrevistados afirmaram incluir a pesquisa em disciplinas que não apresentam nenhuma indicação de inclusão da pesquisa em seu nome ou em sua ementa. Esse fato é positivo porque o PPP, embora indique disciplinas específicas para o trabalho com a pesquisa, estabelece também que todas as disciplinas estabeleçam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como já afirmamos neste trabalho.

Os professores afirmaram efetivar a inclusão da pesquisa através de uma pequena investigação de campo. Vejamos na fala da professora Rebeca, que lecionou uma disciplina ofertada no primeiro período, uma síntese da organização da atividade de pesquisa que realiza:

[...] Então é um projeto que os estudantes universitários vão para campo, vão pesquisar. Fizemos o projeto, tem a metodologia, ensino tudo isso para eles. Como é o projeto de pesquisa, qual a metodologia adequada, o objetivo da pesquisa e depois analisamos os dados e escrevemos um relatório. Todos fazem e acho importante. Os estudantes universitários gostam, eles devolvem a pesquisa com todo o conhecimento que eles adquiriram na disciplina. (Professora Rebeca).

Como o primeiro período é um momento em que os estudantes ainda não tiveram qualquer contato com a pesquisa na instituição, a professora realizou um acompanhamento mais próximo de todo processo de pesquisa. Ter esse acompanhamento do processo de pesquisa é importante; segundo André (2006, p.125), é o professor que deve coordenar todo o processo investigativo, orientando os estudantes em todos os momentos da investigação.

O professor Lucas, em seu trabalho, procura relacionar a atividade de pesquisa com a atividade de seminário. Vejamos sua fala, que é bastante ilustrativa:

[...] a estratégia é um pequeno trabalho de pesquisa de campo. Um trabalho que eles têm que entregar escrito ou apresentar em sala na forma de seminário e que eu acabo geralmente instigando os alunos, motivando em alguma das situações, exigindo que seja base do trabalho uma pesquisa de qualquer campo. Algo pequeno, às vezes uma entrevista com uma pessoa, às vezes uma observação em um parque, em uma praça, às vezes uma imagem. De alguma forma, eles olhem para alguma realidade, para um fato da realidade, e retirem alguns dados que vão basear sua apresentação, seu trabalho, de maneira geral é assim. (Professor Lucas).

O professor reserva em seu plano de ensino um momento para discutir com os estudantes o desenvolvimento da pesquisa sobre temas relacionados com a disciplina que ministra. Essa estratégia pode proporcionar aos estudantes que conheçam mais sobre os caminhos e as possibilidades da pesquisa sobre a temática. Assim como podemos notar com a contribuição de Castanho (2005, p.88): “o ensino com pesquisa leva o aluno à aquisição dos processos e procedimentos de produção de conhecimento, e não apenas aos produtos dessa processualidade”.

Já o professor Davi afirmou utilizar a pesquisa como forma de aproximar a disciplina que leciona dos campos de intervenção da Educação Física. É importante ressaltar que, nesse caso, a pesquisa serve como forma de integração de diferentes temas de estudo.

Bom, eu utilizo a pesquisa atrelada ao ensino e geralmente incluo ao longo do curso a aproximação do aluno de alguns campos de intervenção da Educação Física relacionado com a disciplina que leciono. (Professor Davi).

Sobre a motivação para o trabalho com a pesquisa, todos foram unânimes em afirmar que estabelecer o trabalho de ensino, pesquisa e extensão é uma motivação.

Os professores Lucas e Rebeca fazem alusão ao PPP como orientador para que os professores procurem estabelecer o processo de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Os professores também apontaram como motivação para o trabalho de ensino e pesquisa a possibilidade de um ensino que supere a lógica da transmissão de conteúdos.

Nesses trabalhos realizados, os professores utilizaram a pesquisa em conjunto com o ensino, como propõem Anastasiou e Alves (2006) e André (2006). Essas autoras propõem que os estudantes estejam envolvidos com a atividade investigativa através da análise da realidade.

Para Anastasiou e Alves (2006), o ensino articulado com a pesquisa “[...] oferece condições para que os estudantes adquiram maior autonomia, assumam responsabilidades, desenvolvam disciplina, tomada como habilidade de se manter o tempo necessário na busca da solução de problemas até o esgotamento das informações” (p.98).

André (2006), por sua vez, vislumbra no ensino com pesquisa o envolvimento ativo dos estudantes através da observação e da análise da realidade. A autora considera importante o envolvimento dos estudantes de forma ativa, com suas experiências e contribuições, nas discussões de estratégias de pesquisa. Essa atividade vai demandar muito estudo, busca e sistematização dos dados.

Entre as facilidades em inserir a pesquisa no desenvolvimento de suas aulas foram citadas:

- a) A organização curricular, que instiga o interesse dos estudantes pelas atividades de pesquisa:

[...] desde o primeiro ano, os alunos já sabem que tem algo mais do que o processo de ensino-aprendizagem da transmissão do conhecimento. Eles sabem que, ao final do ano, têm que elaborar uma monografia, sabem que no quinto período tem a disciplina de Introdução ao Pensamento Científico que aborda a pesquisa; então, de certa maneira eles vão se abrindo a essas possibilidades. Então, quando o professor sugere um trabalho de pesquisa, vários estudantes demonstram interesse, eles perguntam, com é que agente faz isso, quais são as ferramentas para se fazer isso. (Professor Lucas).

Nesse caso, o projeto pedagógico está cumprindo sua função política (VEIGA, 2007) relacionada à intencionalidade do currículo.

- b) Capacidade do professor em motivar os estudantes:

[...] uma facilidade é que às vezes conseguimos motivar bem os alunos. (Professor Davi).

Em uma atividade de pesquisa no contexto da aula, o professor tem um importante papel; além de orientar e acompanhar as atividades desenvolvidas pelos estudantes, ele tem a função de fornecer os primeiros estímulos para que os estudantes participem das atividades de pesquisa (ANDRÉ, 2006).

- c) Ter a escola como objeto de estudo:

[...] o fato de lidar com a escola, pois a escola tem uma infraestrutura tal que permite que o aluno transite em vários ambientes seja ele formal, ou não formal dentro da Educação Física que facilita um pouco o trabalho na minha disciplina. (Professor Davi).

- d) O apoio da Instituição Formadora para as atividades de pesquisa:

Como facilidade, tive todo o apoio, o material a faculdade concedeu verba, foram mil e quinhentas cópias. A unidade apoio muito. (Professora Rebeca).

Bem como nos lembra Pacheco (2005, p.55) e Gimeno Sacristán (2000, p.35), o currículo real depende de dimensões fundamentais, entre elas as organizacionais e as físicas.

Assim como os professores levantaram as facilidades para realizar o trabalho com a pesquisa, também foram citadas as dificuldades enfrentadas por eles:

- a) Falta de cultura e maturidade da pesquisa entre os estudantes:

[...] falta de cultura de pesquisa entre os acadêmicos que vem evidentemente da sua história escolar, que absolutamente desconhece, e quando não

desconhece marginaliza a pesquisa enquanto um elemento do processo de ensino aprendizagem. (Professor Lucas).

[...] esbarra pelo despreparo do aluno, às vezes o aluno não tem uma maturidade para discutir a questão da pesquisa ou até mesmo do ponto de vista formal de organizar uma pesquisa nós sempre temos que discutir isso com os alunos. (Professor Davi).

As falas dos professores Lucas e Davi apenas reforçam a posição apresentada pela professora Ester, pelo professor Samuel e pela professora Sarah, já apresentadas neste capítulo como também pelo professor Matias. Todos eles, ao levantar as dificuldades que vêm enfrentando para realizar o trabalho com a pesquisa no contexto da aula, referiram-se aos estudantes. Em suas falas, parece que estes estão apresentando uma postura cada vez mais pragmática e limitada na sala-de-aula. Sobre essa questão, estamos em conformidade com Tardif e Lessard (2005) ao afirmar que, na Educação Básica, os professores estão assumindo não mais a função de formação e sim de mediador entre os estudantes e um conhecimento considerado útil, relação essa orientada por uma lógica de mercado. Sendo assim, a ideia de formação orgânica da cultura geral tem sido “deixada de lado”. Os autores denominam esse fenômeno de “pragmatização dos conhecimentos, da formação e da cultura” (p.147). Essa questão também foi sentida pelo professor Matias:

E a terceira questão que eu vejo é a própria formação acadêmica anterior a universidade. O ensino básico não alimenta a cabeça dos estudantes a perspectiva da investigação. É como se o ensino fundamental e médio fosse apenas o lugar da reprodução pura e simples do conhecimento produzido em outro lugar. Isso traz dificuldades no âmbito da produção do conhecimento, da formação de conduta, da formação do próprio pesquisador. Então ele chega à universidade e encontra essa barreira. Ele não foi preparado para o olhar investigativo.

- b) Demora do conselho de ética em aprovar o projeto quando se desenvolve a pesquisa com pessoas e a falta de respaldo da escola quando se realiza pesquisa:

Então, a dificuldade seria desenvolver e não dar tempo do projeto passar pelo conselho de ética. E também às vezes nós não temos o respaldo das escolas, as escolas não entendem a importância desse tipo de trabalho, muitas vezes eles dizem “a não, vocês vão vir aqui para questionar a merenda” isso não é verdade, lógico que estamos avaliando, questionando, mas o importante de dizer o papel da merenda naquele indivíduo. (Professora Rebeca).

Sobre a fala da professora Rebeca em relação à escola, ela demonstra que a relação universidade/escola estabelecida na atividade de pesquisa coordenada por ela tem sido realizada em uma perspectiva unilateral, em que a universidade utiliza a instituição escolar

apenas como lócus de pesquisa, identifica determinado problema e realiza as devidas críticas. Essa posição vem sendo criticada por Zeichner (2003), que argumenta que um dos motivos por que os professores das escolas apresentam certo ceticismo em relação ao trabalho desenvolvido pelos pesquisadores é pela “frequência com que eles se vêem descritos de forma negativa” (p.210) nos resultados de pesquisas. Nesse sentido, o autor advoga a aproximação entre a universidade e a escola com seus sujeitos nas atividades investigativas. Neste caso, se o trabalho fosse realizado em conjunto talvez a resistência da escola fosse menor.

Compreendemos que a inclusão da pesquisa nas disciplinas do currículo tem acontecido efetivamente em grande parte das disciplinas. No entanto, percebemos que os professores das diferentes disciplinas ao tem realizado um trabalho predominantemente isolado em suas disciplinas o que tem contribuído para a realização de práticas distintas e por vezes incoerentes.

E assim encerramos esta seção em que procuramos apresentar a indicação e a percepção que professores e estudantes possuem acerca da pesquisa no currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Instituição Formadora.

3.1.5 Fatores que influenciam no desenvolvimento da pesquisa na Instituição Formadora

Outro aspecto abordado em nosso estudo refere-se ao desenvolvimento das pesquisas realizadas na Instituição Formadora. Procuramos compreender quais são os fatores que interferem nas atividades de pesquisa, segundo os professores.

Segundo o professor Matias um dos motivos que influenciou o desenvolvimento da pesquisa é, no momento atual:

a lógica do próprio conhecimento. Quando o conhecimento entre em crise, há uma necessidade imediata de romper com esses paradigmas. Então nós vivemos hoje uma crise quase que global, a ciência está em crise, não consegue responder determinadas coisas; a pedagogia está em crise, as metodologias de educação estão em crise, o processo de aprendizagem também esta em crise, quer dizer, estamos envolvidos em uma grande crise da educação, uma crise do conhecimento, uma crise de validade do saber. Essas crises são facilitadoras, porque precisamos sair deste momento para poder superar. (Professor Matias).

O professor também enfatizou o momento histórico vivido no momento da criação do curso de Licenciatura da Instituição Formadora:

Na década de 1980, a universidade modificou sua estrutura acadêmica, sua estrutura pedagógica, combateu a reforma MEC-USAID e acabamos com o

sistema de créditos. Tivemos um momento muito rico da produção de uma nova universidade na década de 1980. Nós não tínhamos um currículo anterior. Outra coisa que coincide é a própria crise da Educação Física na década de 1980. Então, juntando essas crises, crise do que seria o papel da Educação Física nesse país, o conflito contra a Educação Física autoritária vinda do período militar, a busca de um modelo de Educação Física que rompesse com o tecnicista, mais o momento da Universidade, mais a expectativa de se construir algo novo neste país. Então, tivemos como facilitadores esses elementos então criamos um currículo que rompe com vários paradigmas da conservação. (Professor Matias).

Como já havíamos dito no primeiro capítulo, a criação do curso de formação de professores da Instituição Formadora aconteceu na década de 1980, momento em que a Educação Física e a passavam por importantes momentos no contexto histórico. A Educação Física colocava em xeque o paradigma da aptidão física, até então hegemônico e a universidade em que a Instituição Formadora segundo o professor Matias procurava superar a estrutura acadêmica implantada com a Reforma de 1968. Esses acontecimentos históricos contribuíram para a construção do currículo da Instituição Formadora. O currículo é um artefato determinado historicamente (GOODSON, 2002), que, em diferentes momentos históricos e sociais, em diferentes contextos científicos e educacionais, recebe diferentes significados.

Para os professores Mateus e Ester, outro fator que tem influenciado positivamente o desenvolvimento da pesquisa na instituição é o perfil do egresso traçado no PPP e a posição da pesquisa posta nesse documento.

Desde o início, optamos em formar profissionais para trabalhar na escola; então a escola enquanto um lócus privilegiado de ação do profissional de Educação Física possibilita várias intersecções, relações com a realidade, mais do que na academia, mais do que em outros lugares, e uma outra questão importante é que as possibilidades de intervenção na escola são mais concretas, mais tranquilas, e os resultados para nós parece mais visíveis do que na academia, esse perfil profissional é uma das primeiras coisas que nos incentiva. (Professor Mateus).

[...] a clareza do referencial teórico do PPP e a indicação clara daquilo que a faculdade tem como objetivo do perfil do egresso do curso, que a pesquisa apareça desde o início até o final do processo, facilita para ter essa argumentação. E os estudantes já estão se sensibilizando para compreender a pesquisa como algo importante, tanto que quando abrimos edital para seleção de novos pesquisadores tem muitos estudantes interessados em fazer parte de grupos de pesquisa. (Professora Ester).

Além da influência do documento prescrito, o professor Lucas ressaltou como facilidade para desenvolver atividades de investigação no curso a tendência existente de que a pesquisa deva ser motivada e facilitada:

Facilidades hoje em dia na Instituição Formadora! (...) há uma tendência, uma ideia, de que a pesquisa deve ser amplamente motivada e facilitada, há uma política de pesquisa, de ampliação da pesquisa. (Professor Lucas).

Outro fator que foi lembrado como uma influência positiva na inserção da pesquisa na instituição foi a capacidade de debate do corpo docente. O professor Mateus enfatizou os debates entre os professores na Instituição Formadora como uma influência positiva:

A outra coisa que incentiva a produção da pesquisa é o próprio corpo docente. Os debates envolvendo o corpo docente são muito acirrados; temos uma diversidade de opiniões de um mesmo assunto que é interessante. Normalmente temos boas discussões e isso acaba me obrigando a pesquisar, a estar com o grupo de estudo, a publicar. (Professor Mateus).

Já o professor Lucas enfatizou o processo de qualificação dos professores mediante a formação continuada, principalmente com o processo de doutoramento de alguns professores:

Eu tenho impressão que a primeira coisa é a formação do corpo docente. Até pouco tempo atrás, poucos docentes eram doutores e esse é um processo que começou com três que se afastaram de suas atividades para se doutorar. Esses professores trouxeram uma nova configuração em termos da produção da pesquisa em suas áreas. Além de criar uma expectativa e uma política dentro da Instituição Formadora que todos os professores deveriam buscar a titulação não só pela sua formação, mas por que isso traz uma série de benefícios para a faculdade, [...]. (Professor Lucas).

A procura pela qualificação e pela titulação tem acontecido de forma intensa na Instituição Formadora. Dentre os professores efetivos que responderam o questionário desta pesquisa, oito são doutores, e um estava cursando o doutorado. A chegada de professores com doutorado por meio de transferência e concursos também tem elevado a titulação do quadro docente. No ano de 2009, a instituição recebeu, via transferência ou concurso, pelo menos três professores doutores e três professores cursando doutorado. O professor Levi enfatizou a chegada de doutores na instituição como um dos fatores que contribuem para o aumento da produção na instituição:

A vinda de mais doutores, a possibilidade de criação de um curso de mestrado foi algo interessante, foi algo que colocou o “povo” para correr atrás, estava sempre na pauta a produção do conhecimento. Tinham uma expectativa de que os professores que saíram para fazer doutorado ao retornar produziram ao máximo e de forma rápida para garantir a qualificação necessária para abertura do mestrado. [...]. (Professor Levi).

Outro aspecto lembrado pelo professor foi a possibilidade da criação de um programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), que parece estar relacionado com a procura da

qualificação do quadro docente. Esta foi uma ideia que o professor Lucas também considerou significativa.

A ideia da estruturação e da implantação de um curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado dentro da faculdade. É um projeto da atual administração superior da reitoria e da faculdade. Este programa seria implementado em 2009, agora foi adiado a princípio para 2010. As exigências da CAPES, especialmente em termos de corpo docente da própria unidade, não haviam sido atingidos ainda, agora com uma série de concursos que foram realizados pela faculdade parece que nós atingimos o número mínimo de doutores dentro da casa que a CAPES exige e agora então a produção mínima exigida também pela CAPES. (Professor Lucas).

Com a possibilidade de estabelecer um programa *stricto sensu*, torna-se necessário que os docentes “ajustem-se” às exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para o professor Lucas, essas exigências têm o seu lado positivo e o seu lado negativo:

A questão da influência das exigências da CAPES, se por um lado motiva e leva a uma ampliação da produção científica, da cultura da pesquisa, da produção isso é positivo, por outro lado, acelera de maneira equivocada esse processo, exigindo que um professor elabore três, quatro artigos por ano, artigos que devem ser publicados em revistas nível B, nível A, nacional, ou nível B internacional. Isso, de certa maneira, pode acabar influenciando a qualidade da pesquisa, a qualidade desses artigos, a qualidade da produção e pode acabar sendo fragilizada. (Professor Lucas).

A CAPES, atualmente, tem estabelecido exigências, especialmente aos professores vinculados aos programas de pós-graduação, através de uma política de avaliação que tem acarretado sobrecarga de trabalho acadêmico, interferindo sobremaneira no desenvolvimento de todo o seu trabalho, inclusive a pesquisa (BITTAR, 2008).

O Sistema de Avaliação da CAPES abrange os programas de pós-graduação existentes e as propostas de novos cursos de Pós-graduação. A Avaliação dos Programas de Pós-graduação expressa-se em uma nota numa escala de 1 a 7. A partir dessa nota, o CNE/MEC delibera sobre os cursos que obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente. A Avaliação das propostas de novos cursos de Pós-graduação é realizada para a admissão de novos programas e cursos ao Sistema Nacional de Pós-graduação. Verifica-se a qualidade das propostas e se atendem ao padrão de qualidade exigido. Esses dois processos de avaliação estão fundamentados em um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, compondo, assim, um só sistema de Avaliação¹⁰.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

O problema dessas avaliações diz respeito às exigências e aos critérios definidos pela CAPES para os docentes credenciados pelos programas de Pós-graduação. De uma forma geral, os docentes vinculados a esses programas são responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de ensino de disciplinas básicas e específicas dos cursos, orientação de pesquisas e produção intelectual (BITTAR, 2008). Essas atividades têm acarretado grande sobrecarga de trabalho para os professores. Por exemplo, o professor que pertencia ao quadro permanente de programas de mestrado e doutorado em Educação Física que, até a última Avaliação Trienal estava vinculado à grande área Ciências da Saúde, deveria cumprir uma pesada carga de produção intelectual relativa à publicação de artigos em periódicos, livros e capítulos de livros. O quadro abaixo apresenta os critérios de avaliação desta produção:

Quadro 10 Demonstrativo dos critérios de avaliação da produção intelectual: número de publicações qualificadas do Programa por docente permanente

Conceitos	Crítérios (exigências)
Excelente (7)	06 ou mais artigos em Qualis Internacional A ou B, sendo que pelo menos 03 o sejam em Qualis Internacional A.
Excelente (6)	04 ou mais artigos em Qualis Internacional A ou B, sendo que pelo menos 02 o sejam em Qualis Internacional A
Muito Bom	3 ou mais artigos em periódicos classificados como Qualis Internacional C ou superior, sendo que pelo menos 1 seja em Qualis Internacional A ou B.
Bom	03 ou mais artigos em Qualis Nacional A ou superior, sendo que pelo menos 1 seja em Qualis internacional C ou superior.
Regular	3 ou mais artigos em Qualis Nacional B ou superior, sendo pelo menos 0,5 em Qualis Internacional C ou superior
Fraco	02 ou mais artigos em Qualis Nacional B ou superior.
Deficiente	demais situações

Fonte: Critérios de avaliação trienal: Grande área da saúde programas/cursos acadêmicos. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

Podemos perceber que, segundo o critério de produção por professor permanente, as exigências são difíceis de serem atingidas. Essa produção deve guardar relação com a proposta da área de concentração e das linhas de pesquisa assim como atender aos critérios quantitativos e qualitativos mínimos. A professora Ester fez críticas a esses critérios, considerando-os inadequados para algumas áreas:

[...] A CAPES, por meio dos coordenadores de área e dos critérios de avaliação da produção dos cursos, criou uma política subterrânea de pesquisa que interfere em todos os campos em todas as instituições. E as exigências dos critérios de avaliação que estão não só cada vez mais difíceis de ser atingidos e mais inadequados à natureza da produção do conhecimento em algumas áreas, que é o caso da Educação Física, que está na medicina 3, vinculada à grande área da saúde, mas que tem um modo de produção do conhecimento de uma natureza completamente diferente. (Professora Ester).

Do modo que os critérios de avaliação estão estabelecidos não se considera as especificidades da produção de conhecimentos dos diferentes campos e dos cursos. Essa lógica tem contribuído com um processo de padronização dos programas de pós-graduação:

O modelo de avaliação da CAPES é bastante homogeneizador e tende a uma padronização dos programas. Esse é um dos aspectos mais discutidos por vários consultores, e até assumido pela CAPES, conforme se pode constatar nos *Infocapes* e nos anais de reuniões e seminários por ela promovidos ou apoiados. (GATTI, 2003, p.139).

Pela posição dos professores entrevistados, percebemos que a avaliação da CAPES tem determinado aos professores, principalmente os envolvidos com a pós-graduação, um produtivismo que tem influenciado sobremaneira o desenvolvimento do trabalho docente. Atualmente, segundo autores como Chauí (2001), Mancebo, Maués e Chaves, (2006) e Sguissardi (2004), as universidades brasileiras orientadas pelas políticas públicas de educação superior de inspiração neoliberal, estão imprimindo um novo formato ao trabalho do professor universitário. Chauí (2001) denomina *operacional* essa universidade

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. (p.190).

Nessa lógica, além do sistema de avaliação em que a produtividade dos professores é racionalizada de acordo com índices, a intensificação do trabalho também é uma de suas características, como podemos conferir no trecho a seguir:

[...] (2) intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não

somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes conseqüências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior (MANCEBO, MAUÉS e CHAVES, 2006, p.44).

Note-se que, para os autores, no processo de sobrecarga de trabalho, os professores acabam voltando-se para uma lógica produtivista que pode contribuir para um individualismo do trabalho docente e influenciar a diminuição da mobilização dos professores. Essa também foi a leitura que o professor Matias fez desta lógica:

[...] quando me desloco para produzir artigos para interesse de raking, e nem sempre interesses imediatos na formação acadêmica, isso é um problema grave. Eu me sobrecarrego com essas atividades e não tenho espaço para intervenção em campos que são fundamentais, como a extensão, a disputa das políticas públicas, a defesa da própria instituição universitária. Deixo de ir para ação política, de ir para a ação sindical, de ir para ação da extensão das práticas sociais, para que? Para dar o ensino condicionado a minha obrigatoriedade curricular e correr imediatamente para produzir revista conceito A e B. (Professor Matias).

Além da sobrecarga de trabalho, as difíceis condições de trabalho também foram enfatizadas pelos professores entrevistados, sobretudo em relação à baixa quantidade de professores e de servidores administrativos. Vejamos as falas dos professores Davi e Ester:

[...] nossa maior dificuldade é o material humano, o número de professores é muito reduzido, a nossa carga de trabalho é muito elevada e afeta a produção científica. (Professor Davi).

[...] há uma sobrecarga para o docente de uma série de tarefas ligadas a pesquisa que deveriam ser feitas pelos servidores técnicos administrativos. São tarefas desde preenchimentos de planilhas, de levantamento de preços, orçamentos, cálculos, toda uma série de tarefas que sobrecarrega o professor que terá que pensar também sobre a concepção da pesquisa, o referencial teórico, a seleção dos alunos, a ida ao campo, e ele acaba perdendo tempo ou gastando muita energia com o tipo de trabalho que poderia ser feito por outras pessoas. [...]. (Professora Ester).

Na fala da professora Ester, o excesso de atividades administrativas e burocráticas tem contribuído com a sobrecarga de trabalho. Esta questão também foi abordada pelo professor Lucas:

A maior dificuldade é que a pesquisa tem exigido do professor, hoje, uma boa dose de dedicação para tarefas administrativas e burocráticas. Isso não só tira o foco da pesquisa em si do trabalho docente, como também muitas vezes, exige do professor nessas atividades conhecimentos, habilidades e competências que ele não tem, que são muitos mais de pessoas que outras formações e se dedicam a outras formas de atuação profissional. (Professor Lucas).

Para MANCEBO, MAUÉS e CHAVES (2006), essas exigências fazem parte de uma política de mercadorização da produção científica, que está acontecendo nas universidades brasileiras:

Assim, atualmente, uma boa parte dos docentes-pesquisadores dedica um tempo nada desprezível a preencher relatórios, alimentar estatísticas, concorrer a editais, promover visibilidade para sua pesquisa e seu departamento, com o fito de levantar fundos, para si ou para a própria instituição. (p.50).

Os professores Lucas e Davi também abordaram o excesso de burocracias das agências financiadoras de pesquisa:

Para concorrermos em um edital de financiamento de pesquisa levamos dias para compor o orçamento da pesquisa, porque temos que descobrir preço de passagem, preço de material de consumo, fazer listagem, fazer previsão de viagens, previsão de hospedagem, e mais uma série de atividades ligadas a legislação [...]. (Professor Lucas).

[...] se recebemos fomento de uma agência de pesquisa, cinquenta por cento do tempo gasto no projeto é para ligar para fornecedor, para fazer orçamento de materiais, que precisa no mínimo de três. Fazemos o trabalho que não é de pesquisa, é trabalho burocrático, preenchendo formulários, fazendo relatórios, fazendo orçamentos. Hoje nós não damos conta de estudar. (Professor Davi).

Os professores entrevistados consideram que, devido ao excesso de trabalho, a quantidade de atividades que eles desenvolvem acaba excedendo o contrato de trabalho

Efetivamente o nosso trabalho vai muito além das 40 horas semanais e isso fica claro quando elaboramos nosso relatório de atividades acadêmicas ao final do ano. O número de horas trabalhadas de que todos os professores superam em 20, 30 e as vezes até 40% do número de horas efetivamente contratados de trabalho [...]. (Professor Lucas).

O tempo que eu tenho não é suficiente, eu já trabalho no limite, Dedicção Exclusiva é o maior tipo de contrato que tem. (Professora Ester).

Esse contrato teria que ser suficiente para desenvolver as minhas atividades, mas o que acontece é que hoje a universidade se movimenta de forma tal que o volume de trabalho é muito grande. (Professor Davi).

Um dos estrangulamentos é a carga horária de ensino. O volume de atividades dos professores é outro ponto de estrangulamento [...]. (Professor Samuel).

Essas falas explicitam que a intensidade e amplitude crescentes do trabalho do docente, têm relegado a docência propriamente dita a segundo plano. A fala da professora

Rebeca, a seguir, exemplifica o aumento do trabalho dos professores a partir da década de 1990 com as políticas implementadas desde este momento:

A vida do professor na universidade é assim, e está geral. Quando entrei na Universidade em 1994 era muito mais tranqüilo; trabalhava muito, mas tinha muito mais tempo; hoje não, está tudo muito atropelado, é coisa nova o tempo todo, a universidade com projeto novo, a questão do REUNI, agora tem o Ensino à Distância, que estamos envolvidos, então é muita coisa, é muita atividade que assumimos. (Professora Rebeca).

Um aspecto bastante delicado em relação ao trabalho dos professores foi abordado pela professora Rebeca:

Na universidade é o professor contratado com Dedicção Exclusiva, 44 horas que trabalha com a pesquisa. Mas dedicamos muito mais do que isso [...]. Esta é a maior reclamação, ninguém tem mais tempo para a família, é final de semana, é feriado. (Professora Rebeca).

A professora aborda sobre o tempo de não-trabalho e de lazer dos professores. Segundo Apple, (1995), com o processo de intensificação do trabalho docente, o lazer e os momentos de sociabilidade tende a ser perdidos, podendo levar os trabalhadores ao um processo de isolamento:

A intensificação também atua para destruir a sociabilidade de trabalhadores/as não-manuais. Lazer e autodireção tendem a ser perdidos. A comunidade tende a ser redefinida em torno das necessidades do processo de trabalho. E uma vez que tanto tempo quanto interação são redefinidos sob essa ótica, o risco de isolamento aumenta. (p.40).

Um outro importante aspecto relacionado ao processo de intensificação do trabalho docente foi ressaltado pelo professor Davi:

[...] há doze anos atrás, quando queria aplicar uma prova, eu redigia e encaminhava para o secretário, ele datilografava e fazia as cópias. Hoje está tudo no computador, você é quem faz, você é quem imprime. Em dez anos atrás eu terminava a minha disciplina eu fazia a minha planilha de notas e entregava para o secretário da coordenação e ele lançava no sistema, agora não, o sistema é todo on line, o próprio professor digita as notas no sistema. Então, com o avanço tecnológico trabalhos que não era da alçada do professor se tornaram sua tarefa. O avanço tecnológico está tornado o trabalho do professor mais volumoso, com atividades que não seriam da sua responsabilidade, [...]. (Professor Davi).

Na fala do professor, a partir as novas tecnologias tem contribuído com o processo de sobrecarga de trabalho. Este fato está em conformidade com o que diz Fidalgo e Fidalgo (2009, p.109): “O trabalho do professor passa também a sofrer exigências que, de certa forma,

podem caracterizar uma supressão e precarização do seu trabalho (vivo) em função das tecnologias digitais entre outras (trabalho morto)”. Somado a esse aspecto, como os professores são responsáveis por assumir essas funções tendem a aumentar ainda mais seu trabalho, “o excesso crônico de trabalho tem também levado alguns trabalhadores/as não-manuais a aprender ou reaprender certas habilidades e capacidades [...]” (APPLE, 1995, p.40). Nas atividades de pesquisa na instituição, segundo o professor Davi, não possui um servidor para auxiliar e tudo fica sob responsabilidade do professor:

A universidade não possui um profissional que auxilia nas atividades de pesquisa. [...]. Em um laboratório de fotografia teria que ter um técnico que sabe manusear reagente; agora imagina laboratórios de corpo gênero, e outros, não temos esse profissional. É uma concepção de laboratório diferente, e tudo quem faz é o professor. (Professor Davi).

Um outro aspecto citado pelos professores entrevistados está relacionado ao contrato de “professor temporário”, os chamados professores substitutos. Os professores substitutos são contratos mediante um processo de concurso durante um tempo que não pode exceder a dois anos. Para Macedo, Maués e Chaves (2006) um dos efeitos do setor produtivo decorrente da acumulação flexível do Estado mínimo é “o surgimento de novas formas de organização do trabalho, com contratos mais flexíveis, destacando-se o uso do tempo de trabalho parcial, temporário ou subcontratado” (p.40). No caso da Instituição Formadora, pelo tipo de contrato que possuem e pela quantidade de aulas que tem que assumir, os professores substitutos não participam das atividades de pesquisa:

[...] a redução de carga horária que foi feita com os professores substitutos de 40 horas para 20 horas, é uma política clara que não se espera do professor substituto a pesquisa. Espera-se que ele cumpra a carga horária específica das disciplinas. Muitas vezes sou solicitado para trabalhar em um projeto de extensão, mas, por exemplo, estou com três turmas de 64 horas o que daria 12 horas aulas semanais, essas 12 horas de aula eu tenho um contrato de 20 horas e tenho 8 horas para planejar para as três turmas, essas oito horas seria inclusive insuficiente para fazer esse planejamento a rigor e as correções dos trabalhos dos estudantes [...]. (Professor Levi).

[...] agora na universidade o tempo de trabalho, a carga horária de trabalho do professor substituto o impossibilita de participar de grupos de pesquisa, caso ele faça, não é dentro da carga horária de trabalho, se ele faz, não há pagamento para o trabalho. (Professora Sarah).

[...] principalmente os professores de 20 horas e substitutos não tem tempo para atuar, os cargos de 20 horas fica praticamente para dar aulas e não tem tempo para desenvolver pesquisas. Professor substituto também não se envolve em pesquisa até porque o salário não é tão grande assim, e ele acaba assumindo outros compromissos fora. (Professora Rebeca).

[...] o professor substituto acaba quase assumindo a mesma característica de um professor de uma faculdade particular, porque ele tem um contrato, determinado temporalmente, a perspectiva de trabalho normalmente é de uma carga horária mais elevada do que os professores contratados efetivamente, e o que é pior, a perspectiva de trabalho é limitada, então acaba que o professor vem para sua aula e dificilmente ele consegue participar de atividades de pesquisa. (Professor Mateus).

Na lógica que os professores têm sido contratados pelas universidades públicas eles estão sendo submetidos ao um regime de trabalho cada vez mais precário. Esse professor, como diz Chauí (2001, p.191), “aceita ser escochado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, flexíveis”.

Outro aspecto levantado pelos professores sobre os fatores que dificultam o desenvolvimento da pesquisa na instituição é a falta de financiamento dos cursos de graduação e de órgãos de fomento:

[...] Nós temos dificuldades de financiamento. O financiamento com os recursos do governo federal é escasso para funcionamento de cursos de graduação [...]. (Professor Davi).

[...] a restrição do financiamento da FAPEGO que reduziu para 1%. (Professor Davi).

Sem os recursos, as pesquisas, segundo a professora Rebeca, acabam sendo mais básicas o que impossibilita, segundo ela, a elaboração de artigos científicos de “peso”:

Por que as pesquisas acabam sendo básicas, pois não temos como fazer pesquisas mais elaboradas, com tecnologia mais aprimorada por que não temos recursos, isso acaba prejudicando, por que temos que publicar em periódicos de nível bom, classificado pela CAPES e nós temos que publicar em uma revista B 4, B3, porque o nosso trabalho não é considerado de peso, de referência por uma revista de boa qualidade. (Professora Rebeca).

Nesse mesmo sentido, os professores Davi e Matias também ressaltaram as condições materiais da instituição como dificuldade para o desenvolvimento das pesquisas:

A dificuldade que temos é mais operacional; apesar de termos muitos espaços, os equipamentos nossos não são ideais, mesmo nos espaços não formais. Gostaríamos de ter melhores equipamentos, por exemplo, para o atletismo. (Professor Davi).

Dificuldades do ponto de vista das condições materiais. A universidade, por mais que seja estruturada a partir da investigação, da produção do conhecimento, ela traz em si algumas dificuldades no âmbito da própria condição material da realização disso. (Professor Matias).

O professor Matias ainda levantou como dificuldade para o desenvolvimento da pesquisa, a lógica conservadora da universidade:

Outra coisa que eu vejo é a própria concepção que a universidade carrega em si. Por mais que ela faça o discurso da produção do conhecimento, ela traz fortemente no seu bojo a ideia da conservação. Romper com a ideia da conservação em função de algumas áreas do conhecimento, por exemplo, é muito difícil. Você consolida esse conhecimento e depois é difícil modificá-lo. Então eu acho que enfrenta também essa perspectiva. (Professor Matias).

As dificuldades levantadas pelos professores no tocante ao desenvolvimento da pesquisa na Instituição formadora estão relacionadas atual situação da universidade brasileira, que sendo regida pela lógica da produtividade sob a égide do mercado.

No que se refere ao posicionamento dos estudantes, foram levantadas dificuldades sobre a participação nas atividades de pesquisa na Instituição Formadora. Para os participantes do Grupo Focal, o tempo e as poucas vagas disponibilizadas para os grupos de pesquisa são fatores que dificultam a participação destes sujeitos nas atividades de pesquisas:

Uma das principais dificuldades na realização da pesquisa de muitos acadêmicos foi o tempo disponível, visto que temos necessidades fora do âmbito acadêmico, por exemplo, alguns estudantes têm que trabalhar. Não temos um tempo certo para realizar uma pesquisa. A principal dificuldade foi o tempo.

[...] temos pouco tempo e temos várias atividades fora daqui, porque temos que nos sustentar, temos que trabalhar. Vontade não falta de sentar e estudar sobre aquilo que te interessa, de pesquisar. (GFV).

Como muitos estudantes necessitam trabalhar para prover o seu sustento, uma possibilidade incluir esses estudantes trabalhadores nas atividades de pesquisa seria a disponibilização de bolsas de pesquisas remuneradas. Esta ação acontece, mas, para os estudantes que participaram do Grupo Focal Matutino, as bolsas de pesquisa disponibilizadas na instituição são poucas:

[...] são poucas bolsas de pesquisas, a questão de trabalhar como voluntário é muito difícil, porque muitos alunos precisam da bolsa para auxiliar para se manter, por ser pouco, são poucos alunos que participam efetivamente da pesquisa. (GFM).

Concordando com a posição dos estudantes, o professor Lucas também considera o número de bolsas ofertadas na Instituição Formadora pequeno:

A falta de uma política de ampliação do número de bolsistas acadêmicos, é importante; essa política, ainda que existe, é bastante incipiente, por

exemplo, os bolsistas PIBIC é um por pesquisa e o edital admite mais dois voluntários, o voluntário é sempre voluntário. [...] Então você quer inserir os acadêmicos nos projetos de pesquisa, ampliar e isso é uma dificuldade. Para que os estudantes possam se dedicar à pesquisa, hoje em dia, eles precisam de uma fonte de renda. (Professor Lucas).

Para o professor, o número pequeno de bolsas influencia negativamente no desenvolvimento das atividades de pesquisa da instituição.

De uma forma geral, todos os professores efetivos que participaram da pesquisa estão envolvidos com atividades de pesquisa na Instituição Formadora, no formato de grupos de pesquisa. Apenas os professores substitutos afirmaram não estar participando de grupos de pesquisa devido ao contrato trabalho que não permite a participação.

Por fim, consideramos importante que professores e estudantes estejam envolvidos em atividades de pesquisa, com o objetivo de contribuir para a formação de futuros professores capazes de pesquisar. A importância do envolvimento dos docentes em atividades investigativas deve-se a que a formação do professor pesquisador é facilitada quando os docentes universitários têm suas práticas fundamentadas pelos mesmos princípios que desejam para a atuação dos futuros professores:

Subjacente a toda a argumentação está o ponto de vista de que a formação de um determinado tipo de professor/a é facilitada quando os/as professores/as que o/a formam norteiam suas práticas pelos mesmos princípios que desejam ver adotados pelo futuro professor/a. Em síntese, proponho que os/as que forma professores/as atuam com intelectuais transformadores/as e como pesquisadores/as-em-ação. (MOREIRA, 1995. p.9).

Assim, se há uma indicação no currículo do curso de formar sujeitos que sejam capazes de produzir conhecimento, acreditamos que, se os professores formadores realizam pesquisas, essa tarefa será facilitada. Severino (2006, p.76) assevera:

Isso implica um investimento sistemático, na própria produção científica, a ser incentivada e cobrada de todo o corpo docente, a se tornar igualmente um conjunto integrado de pesquisadores. Assim todos os professores precisam estar efetivamente envolvidos na execução de pesquisa, não apenas no processo de orientação da pesquisas de seus orientandos. Até por que não se ensino a pesquisar se estar pesquisando.

Já a importância dos estudantes estarem envolvidos em pesquisas deve-se a que “pesquisa só se aprende fazendo” (GATTI, 2007, p.65). Desta forma, as oportunidades de atividade de pesquisa realizada de forma correta são salutares para a formação dos estudantes.

E, assim, encerramos este capítulo em que procuramos apresentar as evidências levantadas na Instituição Formadora relacionada à indicação de inclusão da pesquisa no PPP e a percepção dos interlocutores sobre esta ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA SÍNTESE PROVISÓRIA DO TRABALHO INVESTIGATIVO

Este trabalho abordou a temática *Formação Docente*, tendo como objetivo compreender o lugar da pesquisa no currículo de um curso de formação inicial de professores de Educação Física.

Partimos da ideia de que o currículo de um curso de formação inicial de professores é construído em um processo complexo e em determinado contexto sócio-histórico em que diferentes decisões são tomadas, desde as orientações estabelecidas pelas políticas curriculares educacionais até a sala de aula das instituições de ensino (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Procuramos, então, em um primeiro momento, compreender se a pesquisa é componente integrante das DCNs para formação do professor para a Educação Básica,. Também realizamos um trabalho de campo em um curso de licenciatura em Educação Física, em que analisamos a concepção e a indicação de inclusão da pesquisa estabelecida no PPP do curso investigado e a percepção dos docentes e discentes sobre a inclusão da pesquisa em seu currículo.

Os instrumentos de levantamento de dados utilizados em nossa pesquisa foram a análise documental, o questionário, a entrevista e o grupo focal, tendo sido os interlocutores da pesquisa docentes e discentes da Instituição Formadora.

Foi realizada análise documental do Parecer CNE/CP nº. 09, de 8 de maio de 2001 que fundamentou as DCNs para a formação inicial de professores da Educação Básica em nível superior que trata da formação de professores para a Educação Básica; da Resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena e da Resolução CNE/CP nº. 02, de 19 de fevereiro de 2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Além desses documentos, foram analisados o PPP do curso de Licenciatura da Instituição Formadora e os programas de ensino dos professores entrevistados.

A partir da análise documental, compreendemos que a pesquisa está incluída nas DCNs para formação do professor para Educação Básica como um dos seus princípios norteadores para o preparo e o exercício profissional. Mas a concepção de pesquisa posta nas diretrizes está aprisionada ao processo de ensino/aprendizagem. Nesse caso, a pesquisa pedagógica realizada pelo professor da Educação Básica é diferenciada da pesquisa científica,

o que se configura como um descomprometimento da produção realizada pelo professores com a pesquisa científica ou acadêmica. A partir de nossas análises, inferimos também que o professor é considerado como sujeito que não realiza pesquisa científica, tal como consta do conteúdo das DCNs.

A perspectiva da inclusão de pesquisa nas políticas curriculares está relacionada com as políticas públicas de formação de professores desenvolvida a partir das reformas educacionais implantadas no Brasil no bojo das políticas neoliberais. Nessa lógica, a ênfase da formação docente é de caráter pragmático e instrumental, expressando-se numa formação inicial aligeirada, compreendida apenas como capacitação técnica, em que o professor aprende o fazer pedagógico sem compreender seus fundamentos (KUENZER, 2008, VEIGA, 2002 e 2009).

Em análise realizada do PPP da Instituição Formadora, identificamos que seu projeto pedagógico objetiva superar as orientações das DCNs. Tem o propósito de formar um professor que seja capaz de produzir conhecimento sem abrir mão de uma sólida formação teórica. A pesquisa está incluída no projeto pedagógico como um meio de produção de conhecimento e está posta como princípio nuclear do curso em uma relação indissociável com o ensino e a extensão em todas as disciplinas. Nesse sentido, o conceito de pesquisa da Instituição Formadora supera a perspectiva estabelecido nas DCNs, o que consideramos positivo.

No tocante à percepção dos interlocutores em relação à inclusão da pesquisa no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Instituição Formadora, todos apresentaram uma ideia de que a pesquisa é um elemento presente.

De forma geral, os professores entrevistados compreenderam a pesquisa como meio de produção de conhecimento científico. Já os estudantes apresentam, além da ideia de pesquisa como meio de produção de conhecimento, outros conceitos de pesquisa, como a pesquisa sendo sinônimo de estudo. Inferimos, dessa forma, que alguns estudantes encontram-se em momento de transição em relação à concepção de pesquisa, passando de uma ideia ampla, muito divulgada na Educação Básica (ANDRÉ e LÜDKE, 1986), para uma ideia mais específica, comum na universidade (LÜDKE, 2001).

Todos os interlocutores reconheceram a importância da pesquisa na formação docente, apresentando diferentes compreensões. Para esses sujeitos a pesquisa na formação inicial:

- a) é instrumento de aproximação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial com o *lócus* de atuação do professor, o que acaba favorecendo a ampliação dos conhecimentos dos futuros professores sobre o trabalho docente;

- b) possibilita um contato maior com os campos de atuação do professor de Educação Física;
- c) possibilita aos estudantes enxergar outras verdades, olhar criticamente para a realidade visualizando a necessidade de transformação;
- d) contribui para verticalizar um determinado conhecimento que está sendo abordado e para impulsionar o processo de estudo;
- e) impulsiona a reconstrução e ressignificação de conhecimentos produzidos na Educação Física;
- f) é um instrumento de produção de novos conhecimentos;
- g) exige uma maior intensidade de estudos dos estudantes;
- h) possibilita o desenvolvimento de competências dos estudantes;
- i) possibilita, ao professor, a adoção de uma postura investigativa, a criatividade, e aos estudantes, que possam também ser criativos;
- j) possibilita que o futuro professor tome consciência de elementos importantes do trabalho pedagógico, o que possibilitara análises dos problemas do cotidiano do trabalho pedagógico;
- k) possibilita que o professor identifique a realidade e conheça os estudantes;
- l) é importante para o processo de reflexão na prática pedagógica.

As posições apresentadas pelos interlocutores estão em conformidade com alguns autores como André (2006), Demo (2002, 2003, 2006), Imbernón (2006) e Veiga (2002).

Em relação à indicação da inclusão da pesquisa no PPP os professores reconheceram-na como um importante elemento no projeto pedagógico, mas poucos deles demonstraram conhecer o fato de que a pesquisa deve ser tratada como elemento indissociável ao ensino em todas as disciplinas.

No tocante a organização curricular no PPP, compreendemos que as disciplinas são consideradas como espaços temáticos de conhecimento, eliminando a utilização do pré-requisito no currículo. Dessa forma, cada componente curricular possui sua autonomia, e se configura como um tema gerador específico que deve ser articulado com o eixo do currículo, à docência, e às demais disciplinas. Apesar desse arranjo, a organização curricular da Instituição Formadora no PPP se aproxima do currículo denominado, por Bernstein (1988), como coleção, pois está disposto de forma fragmentada, com os limiares entre as disciplinas bem delimitados, um tipo de currículo é muito comum em instituições de educação superior (MOREIRA, 2001).

Percebemos também que são poucos os momentos efetivos de planejamento coletivo entre o coletivo de professores. Em entrevista com os docentes, a semana pedagógica foi citada como o único momento de planejamento coletivo da Instituição Formadora, parecendo não ser suficiente para organizar o trabalho pedagógico coletivo daquela instituição. Dessa forma, ali, a organização do trabalho pedagógico da instituição favorece o isolamento entre as disciplinas, o que Bernstein (1988) denomina de currículo com classificação forte.

Esse currículo, do tipo coleção com uma classificação forte, não favorece a inclusão da pesquisa como eixo transversal do currículo, tal como está posto no PPP. Isso porque, segundo André (2001), para se ter a pesquisa como eixo ou núcleo do curso, integrando o projeto de formação da instituição, a organização curricular deve estar estratégica e coletivamente articulada para desenvolver habilidades e atitudes investigativas nos estudantes. Nesse mesmo sentido, Fontana (2006) adverte que, para se ter a pesquisa como princípio curricular, é necessário que aconteçam momentos de planejamento coletivo, interdisciplinares, com o propósito de compreensão dos fenômenos educacionais, de sua problematização e do desenvolvimento de atitudes investigativas.

Outro fator significativo ao considerar a pesquisa como elemento do currículo da formação inicial é que a formação docente deve acontecer *pela e para* a pesquisa. (FONTANA, 2006). Ou seja, é necessário que estudantes tenham acesso aos conhecimentos relacionados à pesquisa científica com o objetivo de serem instrumentalizados para desenvolver atividades de investigação (SEVERINO, 2001); e a pesquisa pode ser articulada juntamente com o processo de ensino (ANDRÉ, 2006).

Em análise ao PPP do curso de Licenciatura em Educação Física da Instituição Formadora, percebemos também que existe a orientação para que, em todas as disciplinas, seja observada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no entanto, algumas possuem uma indicação específica de inclusão da pesquisa em seus títulos e/ou em suas ementas. São elas: a) Oficina Experimental, b) Introdução ao Pensamento Científico, c) Núcleos Temáticos de Pesquisa, d) Disciplinas que abordam conhecimentos específicos da Educação Física, e e) Estágio Supervisionado.

Oficina Experimental é uma disciplina que possibilita a investigação de problemas oriundos da prática pedagógica em diversos ambientes educacionais em que há intervenção do professor de Educação Física. Seu objetivo é contribuir com a construção de projetos investigativos que indicam a superação de problemas encontrados na prática pedagógica. Proporciona aos estudantes o contato com conhecimentos relacionado à pesquisa como o

conhecimento de fundamentação epistemológica, de estratégia didático-metodológica da pesquisa.

Os professores entrevistados e os estudantes que participaram do grupo focal reconheceram a importância da inclusão da pesquisa no currículo do curso de licenciatura em Educação Física da instituição proporcionar uma experiência com a pesquisa. Os estudantes consideraram que houve alguns problemas no desenvolvimento desta disciplina como a) a falta de apropriação dos professores que lecionaram a disciplina; b) a falta de rigor na elaboração das pesquisas dos estudantes.

A disciplina Introdução ao Pensamento Científico é responsável por abordar conhecimentos filosóficos, epistemológicos e relacionados ao desenvolvimento de pesquisas a partir de uma prática histórica e dinâmica que procura superar uma concepção normativa de ciência, tal como sugere Severino (2001).

Os interlocutores consideraram importante essa disciplina no currículo, tendo ela obtido grande aprovação pelos estudantes, principalmente por abordar conhecimentos responsáveis pela instrumentalização dos estudantes para as atividades de pesquisa e pela forma como a disciplina foi organizada e como aconteceu o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Na Instituição Formadora, as disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos da Educação Física são também relacionadas à pesquisa. Trata-se das disciplinas relacionadas à ginástica, aos jogos, ao esporte, às lutas, à dança, ao lazer, às linguagens corporais expressivas e culturais, ao movimento corporal, entre outros, que são conteúdos do campo acadêmico e da intervenção profissional da Educação Física. A ideia é de que a pesquisa nessas disciplinas apareça como instrumento de reflexão e análise das práticas corporais e da produção de conhecimento.

Apesar dos estudantes considerarem positiva a organização destas disciplinas, devido ao enfoque ampliado, eles identificaram problemas no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores no tocante a inclusão da pesquisa. Para eles, nem todos os professores conseguiram incluir a pesquisa nestas disciplinas e o trabalho entre eles, relacionado a essas disciplinas, tem sido realizado de forma bastante difusa e, por vezes, incoerente.

Para os professores entrevistados que trabalhavam com essas disciplinas, os fatores que dificultaram a inclusão da pesquisa foram: a carga horária insuficiente da disciplina para desenvolver todas as atividades estabelecidas na ementa e a baixa produção científica de uma área específica da Educação Física.

Os Núcleos Temáticos de Pesquisa têm o objetivo de contribuir para a elaboração dos TCC dos estudantes e possuem o enfoque em quatro temas diferenciados relacionados com o campo de intervenção da Educação Física: Educação Física e Escola, Saúde e Educação, Lazer e Educação e, finalmente, Educação Física e Esporte.

O Estágio Supervisionado possui a pesquisa incluída como eixo central, pois, tem o propósito de identificar e compreender a organização do trabalho pedagógico escolar e da Educação Física na escola, propiciando a intervenção investigativa, relacionando-a com possibilidades de novas formas de ação. Essa proposta está em concordância com Almeida (2008), André (2006), Borges e Miranda (2009), Pimenta e Lima (2008) e Pimenta (2008), que visualizam no estágio importante momento para que aconteça a inclusão da pesquisa.

O estágio foi reconhecido por todos os interlocutores como um relevante espaço do currículo da Instituição Formadora em que a pesquisa está presente. Os estudantes reconheceram no estágio um espaço de inclusão da pesquisa e ressaltaram que são incentivados a pesquisar e a aprender a pesquisar além de considerar o estágio como um dos momentos mais importantes do currículo no processo de aproximação com a realidade escolar. Esta perspectiva está de acordo com Almeida (2008), André (2001,2006), Veiga (2002) e Pimenta (2008).

Em relação à inclusão da pesquisa na Instituição Formadora, os professores ainda ressaltaram algumas facilidades e dificuldades relacionadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em um sentido amplo e no contexto da sala de aula. Entre as facilidades levantadas temos:

- a) a existência de uma revista eletrônica na instituição formadora;
- b) o processo de contratação de novos professores;
- c) o referencial teórico da instituição formadora;
- d) a indicação explícita do perfil do egresso no PPP;
- e) a posição da pesquisa posta no PPP;
- f) a tendência existente de que a pesquisa deva ser motivada e facilitada na instituição;
- g) a lógica do conhecimento científico;
- h) a capacidade de debate do corpo docente;
- i) o momento histórico vivido no momento da criação do curso de Licenciatura da Instituição Formadora;
- j) o processo de qualificação dos professores mediante a formação continuada, principalmente com o processo de doutoramento de professores;

- k) a possibilidade da criação de um programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e as exigências da CAPES.

Já os aspectos que dificultam o desenvolvimento da pesquisa na instituição segundo os professores foram:

- a) a falta de acesso de locais mais adequados para o estudo como uma biblioteca setorial e de acesso a tecnologia de informação;
- b) o número insuficiente de salas com equipamentos tecnológicos de informações;
- c) a carência de cultura geral dos estudantes;
- d) o despreparo dos estudantes para realizar as atividades de pesquisa;
- e) a resistência ao estudo por parte dos estudantes;
- f) a falta de hábito de pesquisa dos estudantes;
- g) o elevado número de estudantes por turma;
- h) as cargas horárias insuficientes das disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos da educação física;
- i) a falta de produção científica em algumas áreas específicas da educação física;
- j) o pouco tempo para orientação dos trabalhos de TCC;
- k) a falta de recursos financeiros;
- l) sobrecarga de trabalho dos professores com excesso de atividades administrativas e burocráticas na instituição e o excesso de burocracias das agências financiadoras de pesquisa;
- m) difíceis condições de trabalho com a baixa quantidade de professores e de servidores administrativos;
- n) a falta de financiamento dos cursos de graduação e de órgãos de fomento.

As dificuldades levantadas pelos professores no tocante ao desenvolvimento da pesquisa na Instituição formadora estão relacionadas à atual situação da universidade brasileira, regida pela lógica da produtividade, sob a égide do mercado (CHAUÍ, 2001).

Compreendemos que a inclusão da pesquisa no currículo tem acontecido em grande parte das disciplinas. Mas existem alguns problemas no tocante à organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores que precisam ser superados. .

Frente aos achados obtidos em nossa pesquisa, indicamos, à guisa de sugestões, possíveis encaminhamentos. Gostaríamos de ressaltar que essas sugestões não são conclusivas nem encerram o tema tratado aqui. Os encaminhamentos são:

- a) implantar políticas públicas que superem a perspectiva pragmática e instrucional das DCNs para formação de professores para a Educação Básica e que orientem a formação de professores que sejam capazes de produzir conhecimento;
- b) organizar o currículo do curso de forma mais integrada procurando estabelecer o diálogo entre as diferentes disciplinas através da constituição de momentos efetivos de planejamentos coletivos, interdisciplinares entre os professores em duas perspectivas: 1º entre todo o corpo docente, para delinear a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico como um todo na Instituição Formadora; 2º entre grupos menores de professores responsáveis por trabalhar com disciplinas que possuem semelhanças como o caso das disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos da Educação Física. Nesse caso, os momentos de planejamento coletivo podem favorecer a organização do trabalho pedagógico. É importante que as dificuldades e as possibilidades de organização das disciplinas sejam socializadas;
- c) realizar o enfrentamento as políticas públicas para o ensino superior que estão em conformidade com a lógica da universidade operacional (CHAUÍ, 2001).

Por fim, gostaríamos de ressaltar que a formação de professores com capacidade para realizar pesquisa deva ser um processo contínuo, sem fim, assim como deve ser a formação docente.

Esperamos ter contribuído para o debate envolvendo a formação de professores, que não encerra aqui, principalmente referente às licenciaturas, com o objetivo de formar professores capazes de enfrentar os desafios da prática pedagógica de forma crítica e criativa. Gostaríamos de finalizar este trabalho como sugere obra de Veiga (2009), afirmando que formar professores é uma aventura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. Ensino com pesquisa na licenciatura como base na formação docente. In: ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares memórias e culturas. *Livros* Porto Alegre: EDIPCRS, 2008. CD-ROM.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. GEWANDSZNAJDER, F. e ALVES-MAZZOTTI, A. J. 2ª ed. São Paulo: Thomson, 2004.
- AMARAL, N. C. *Financiamento da Educação Superior: estado x mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003.
- ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: estratégias para as estratégias de trabalho em aula*. 6ª Ed. Editora Joinville: Univille, 2006.
- ANFOPE, ANPED E CEDES. *A definição das diretrizes para o curso de pedagogia: Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia*. 2004.
- ANDRÉ, M. *Pesquisa, formação e prática docente*. In: ANDRÉ, M. (Org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, p. 11-25, 2001.
- _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber livro Editora, 2005.
- _____. *Ensinar a pesquisar: como e para quê*. In: VEIGA, I. P. A. *Lições de didática*. Campinas: Papyrus: 2006.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ M. (Org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001.
- BETTI, I. C. R. e BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. In: *Revista Motriz*. Rio Claro, vol. 2, nº 1, junho, 1996.
- BERNSTEIN, B. *Clases, códigos e control: hacia una teoria de las transmisiones educativas*. Ediciones Akal. Madri, 1988.
- BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BITTAR, M. Exigências da política de avaliação na pós-graduação e a docência universitária. In: *Políticas Educacionais e Formação de professores em tempos de globalização* RODRÍGUEZ, M. V. e ALMEIDA, M. L. P. (Orgs). Brasília: Líber Livro Editora, UCDB, 2008.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Editora Porto, 1994.

BORGES, C. M. F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: *Saber formar e intervir para uma educação física em mudança*. BORGES, C. e DESBIENS J.F. (Orgs). Campinas: Autores associados, 2005.

BORGES, L. F. F. B. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: *Escola, currículo e cultura, ensino/aprendizagem, psicologia da educação, educação, trabalho e movimento sociais*. GALVÃO, A. C. T. e SANTOS, G. L. (Orgs). Brasília: Líber Livro Editora: ANPED, 2008.

BORGES, L. F. F. e MIRANDA, J. R. A formação de professor pesquisador: desafios das políticas públicas. In: *V Simpósio Internacional: O Estado e as políticas públicas no tempo presente*. Anais... 2009. CD-ROM.

BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 2ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. *Referenciais para formação de professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 09. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena*. Brasília, 08 de maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao-&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 10 de agosto de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao-&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 10 de agosto de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02. *Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Brasília, 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao-&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 10 de agosto de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. Resolução nº 07. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 31 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao-&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 10 de agosto de 2008.

CANDIELF, J. A ciência do movimento humano como área de concentração de um programa de pós-graduação. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 14(3): p.46-148, 1993.

CANTARINO FILHO, M. R. *A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina*. Dissertação (mestrado) UnB. Brasília, 1982.

CAPARROZ, F. E. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular*. 3ª ed. Campinas: Autores associados, 2007.

CASTANHO, S. Ensino com pesquisa na graduação. In: *Currículo e avaliação na educação superior*. VEIGA, I. P. A. e NAVES, M. L. de P. Araraquara: Junqueira e Marin. 2005.

CASTELLANI FILHO, L. A (des) caracterização profissional filosófica da Educação Física. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, vol. 4, nº 3, p. 95-101, 1983.

_____. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Atmed, 2005.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DALMAS, L. C. *A formação dos professores de Educação Física do Distrito Federal: das Diretrizes Curriculares Nacionais aos cursos de graduação*. Dissertação (Mestrado em Educação) UnB. Brasília, 2008.

DAÓLIO, J. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas, Papirus, 1998.

_____. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em educação física. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores associados. v. 29, nº1, p. 49-60, set. 2007.

DAVID, N. A. N. *Novos ordenamentos legais e a formação de Professores de Educação Física: pressupostos de uma nova pedagogia de Resultados*. Dissertação (Mestrado). Unicamp. Campinas, 2003.

DEMO, P. Pesquisa como princípio educativo na universidade. In: *Pesquisa em sala de aula: tendências para educação em novos tempos*. MORAES, R. e LIMA, V. M do R. (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. *Educar pela pesquisa*. 6ª Ed. Campinas: autores associados, 2003.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G.F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In: *Perspectiva: Revista do Centro de ciências da Educação da UFSC*. Santa Catarina, v. 23, n.02 p.381-406, jul/dez, 2005.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e a políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Orgs). *Políticas públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L. R. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R (Orgs). Campinas: Papyrus, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100. out. 2007.

FONTANA, M. I. *A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC - Paraná. Curitiba, 2006.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Editora Porto, 1999.

GATTI, B. A, et. ali. O modelo de avaliação da CAPES. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 22, 2003

_____. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GEWANDSZAJDER, F. O método nas ciências naturais. In: *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. GEWANDSZAJDER, F. e ALVES-MAZZOTTI, A. J. 2ª ed. São Paulo: Thomson, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUIMARÃES, V. S. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. 3ª ed. Campinas: papyrus, 2006.

GÜNTHER, H. *Como elaborar um questionário*. Brasília: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z. Currículo, trabalho e profissionalização docente. In: *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares: currículo, teorias e métodos*. Anais... Florianópolis, 2008.

KUENZER, A. Z. e CALDAS, A. Trabalho docente: compromisso e desistência. In: *Intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L. R. e OLIVEIRA, M. O. M. (Orgs). Campinas: papirus, 2009.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos ao saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? In: *Educação & sociedade*. Campinas, nº 74, 2001.

LENOIR, I. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006.

LIMA, H. L. A. de. Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico. In: *Revista brasileira de ciências do esporte*. Campinas, vol. 21 nº 2/3, 2000.

LINHARES, C. e SILVA, W. C. da. *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Plano Editora, 2003.

LISITA, V. et. ali. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. (Org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*. Campinas, nº 74, 2001.

LÜDKE, M. et al. *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: papirus, 2ª ed. 2001.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2005.

MANCEBO, D.; MAUÉS O. e CHAVES V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. In: *Revista Educar*. Curitiba: Editora da UFPR, nº. 28, p. 37-53, 2006.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1982.

MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo e “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física. 10ª ed. Campinas: Papirus, 1992.

MIRANDA, M. de G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

MIRANDA, G. V. de. A produção e a reapropriação do saber no ensino superior. In. *Cadernos Cedes: Educação superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade*. Campinas, nº. 22. 1988.

MINAYO, C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MOLINA NETO, V. M. Formação profissional em Educação física e Esportes. In: X Conbrace: renovações, modismos e interesses. *Anais....* Goiânia: Potência, vol. 1,1997.

MOLINA NETO, V. M. et al. O programa de pós-graduação em ciências do movimento humano da ESEF/UFRGS: a visão dos estudantes sobre o seu processo de formação profissional. In. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores Associados, v. 24, n. 2, p. 75-96, jan, 2003.

MOREIRA. A. F. O currículo com política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da (Orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para uma discussão. In: MORAES, M. C. et ali. (Orgs). *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Editora Porto, 2003.

_____.O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: *Currículo e avaliação na educação superior*. VEIGA, I. P. A. e NAVES, M. L. de P. Araraquara: Junqueira e Marin. 2005.

MOROZ, M. e GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e sua história de vida In: NÓVOA. (Org). *Vida de professores*. 2ª Ed. Porto: Editora Porto, 2000.

PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PAOLI, N. J. O principio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. In: *Cadernos Cedes: Educação superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade*. Campinas, nº 22. 1988.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor com profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. A pesquisa em educação: abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. In: *Revista Contra Pontos*. Itajaí, nº 1, 2001.

_____. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e elaboração de teses e dissertações. In: *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações*. BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. N. (Orgs). 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. *Cadernos de pedagogia universitária*. Nº 3. Universidade de São Paulo. 2008.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. MANCEBO, D. e FÁVERO, M. L. A. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, H. F. e BANDEIRA, L. B. Mapeando a relação entre pesquisa e formação de professores de educação física. In: XV Conbrace e II Conice: Política científica e produção do conhecimento. *Anais...* Recife: CBCE, 2007.

SILVA, K. A. C. P. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. UFG, Goiânia, 2008.

SILVA, R. V. S. e, *Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas*. Tese (doutorado em educação). Unicamp. Campinas, 1997.

_____. O CBCE e a produção de conhecimento em Educação Física em perspectiva. XIII Conbrace: 25 anos de história: o percurso do CBCE na Educação Física Brasileira. *Anais...* . Caxambu, 2003.

SILVA, R. H. R. *Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981-2002*. Dissertação (mestrado em educação). UFSCar, 2006.

SILVA, T. T., *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: autores associados, 1994.

TAFFAREL, C. N. Z. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. Tese (doutorado em educação) Campinas. Unicamp, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. Formação de professores: a produção do conhecimento e as estratégias no confronto de projetos. In: XI ENDIPE: igualdade e diversidade na educação. *Anais ...* Goiânia, 2002, CD-ROM.

TAFFAREL, C. N. Z. et. al. Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. In: *Pensar a prática: revista da Faculdade de Educação Física*. Goiânia: Ed. UFG. vol. 9, n.2, jul./dez, 2006

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes: 2002.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRIVIÑUS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. 1ª ed. 16ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para a formação do professor hoje. In: XI ENDIPE: Igualdade e diversidade na educação. *Anais ...* Goiânia, 2002, CD-ROM.

_____. O projeto pedagógico e a parametrização do MEC. In: VEIGA, I. P. A. *Educação superior: Projeto político-pedagógico*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento de métodos*. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G. et. al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. 3ª ed. Campinas: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para análise documental das DCNs para formação de professores para a Educação Básica.

Objetivos: Investigar a concepção e a indicação da pesquisa nos documentos oficiais, que orientam o projeto pedagógico do curso de formação de professores da instituição pesquisada.

Os documentos que orientaram a construção do projeto pedagógico são, a saber:

- a) Parecer CNE/CP nº. 09, de 8 de maio de 2001 que fundamentou as DCNs para a formação inicial de professores da Educação Básica em nível superior que trata da formação de professores para a Educação Básica.
- b) Resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.
- c) Resolução CNE/CP nº. 02, de 19 de fevereiro de 2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- d) Resolução CNE/CES nº. 07, de 31 de março de 2004 que instituiu as DCNs para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Questões:

1. Como a pesquisa aparece indicada nos documentos?
2. Qual é a concepção de pesquisa indicada nos documentos?
3. Como a pesquisa pode contribuir na formação dos professores?
4. Como a pesquisa se articula com a proposta oficial e a formação docente?

APÊNDICE B - Roteiro para a análise do PPP do curso de licenciatura em Educação Física da Instituição Formadora

1. Como a pesquisa está incluída no projeto de ensino acadêmico da instituição?
2. Qual é a concepção de pesquisa indicada no documento?
3. Onde a pesquisa é integrada?
4. Quando a pesquisa é integrada?
5. Como se insere a pesquisa no Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico Acadêmico? Qual a relação da pesquisa com a estrutura curricular da instituição? Quais os espaços acadêmicos que realizam a integração da pesquisa?
6. Quais são as disciplinas responsáveis por realizar, de alguma forma, a atividade pela ou para pesquisa? Qual é a carga horária dessas disciplinas? Como elas estão distribuídas na matriz curricular? Quem são os professores que oferecem essas disciplinas? (qual a formação?)
7. Para quê a pesquisa é integrada?
8. Que tempo é reservado para a pesquisa entre os docentes? E para os discentes? De que forma?
9. O trabalho realizado com pesquisa é avaliado? Em que momento? Qual é a metodologia utilizada neste processo?

APÊNDICE C - Roteiro para a análise dos planos de ensino das disciplinas do curso de formação de professores de Educação Física.

Os planos analisados serão das disciplinas dos professores entrevistados

- 1 - Qual é o conteúdo da disciplina em relação à pesquisa?
- 2- Como a atividade de pesquisa está incluída no planejamento do professor?
- 3- Existem referências relacionadas à pesquisa?

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista dos professores

Questões para os professores

1. Como a pesquisa está incluída no PPP da instituição?
2. Como se dá a produção e apropriação do conhecimento científico no curso?
3. Como você insere a pesquisa no seu trabalho pedagógico?
4. Quais são as condições oferecidas para as atividades de pesquisa?
5. Como a pesquisa é utilizada na formação dos futuros professores?
6. Existe formação para a pesquisa nessa instituição?
7. A partir de quando se pesquisa?
8. Para você, o que influencia a utilização da pesquisa?
9. De que forma a pesquisa é utilizada na instituição? Em quais setores?
10. Qual é o objetivo das pesquisas?
11. Existe financiamento para as atividades de pesquisa? Quais? Quem financia?
12. Que tempo é reservado para o aprendizado e desenvolvimento da pesquisa?E de forma?
13. Que dificuldades e facilidades se têm para desenvolver atividades de pesquisa na instituição?
14. Como você percebe a utilização da pesquisa na instituição?

APÊNDICE E - Roteiro do grupo focal com os estudantes

Questões para os estudantes

1. Para início de conversa, gostaria que cada participante fizesse um comentário sobre a pesquisa na instituição formadora.
2. Fale sobre a utilização da pesquisa no trabalho acadêmico da instituição, abordando os seguintes temas:
 - a) Condições para a atividade de pesquisa.
 - b) Utilização da pesquisa na formação dos estudantes.
 - c) Quando, quem, como e por que se pesquisa nessa instituição.
 - d) Importância da pesquisa para sua formação
3. Fale sobre sua formação inicial e a formação para a pesquisa.
Fale sobre as disciplinas: introdução ao pensamento científico, oficina experimental, núcleos temáticos.
4. Fale sobre a utilização da pesquisa no contexto da sala de aula.

APÊNDICE F - Termo de livre consentimento**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado (a) diretor, coordenador, professor (a) ou estudante (a)

Estamos desenvolvendo uma investigação sobre a temática: pesquisa na formação dos professores. O nosso objetivo é investigar como a pesquisa se insere no contexto do trabalho pedagógico no curso de formação inicial de professores de Educação Física.

Sua participação neste estudo é importante, e sendo assim, solicitamos sua permissão. O anonimato dos participantes será preservado por uso de pseudônimos.

É necessário fidelidade nas respostas para o bom andamento da pesquisa. A pesquisa não envolve riscos à saúde, integridade física ou moral dos participantes. Os dados e resultados obtidos estarão sempre em sigilo ético. A pesquisa será apresentada em formato de dissertação e poderá publicar seus achados em revistas ou eventos científicos.

A pesquisa está sob a responsabilidade de Néri Emílio Soares Júnior, vinculado ao programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação (Mestrado) da Universidade de Brasília (UNB), na área de concentração: Desenvolvimento Profissional Docente, sob orientação da professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges.

Comprometemo-nos a prestar quaisquer esclarecimentos que porventura se fizer necessário relacionado à aplicação do instrumento desta pesquisa no momento ou posteriormente.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecidas todas as minhas dúvidas, eu _____ concordo em participar desta pesquisa.

Goiânia, ____/____/2009

Assinatura do participante

Néri Emílio Soares Júnior
Pesquisador
Fone: 062-9433-3365

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: O lugar da pesquisa no currículo da formação inicial dos professores da educação física

Pesquisador Responsável: Néri Emílio Soares Júnior - Telefone : 0 (62) – 8433-3365

Néri Emílio Soares Júnior

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Goiânia Março de 2009

Nome e Assinatura do sujeito: _____

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo sua participação no estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/ assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

Local e data

Nome e Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE G Questionário



**UNB - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO - PROFESSORES**

I - Formação acadêmica

1-Graduação: _____ Curso: _____

Instituição: _____

Localidade: _____ Ano de conclusão: _____

2 - Pós-graduação:

a) () Lato-sensu

I. Instituição: _____ Localidade: _____ Área: _____

II. Instituição: _____ Localidade: _____ Área: _____

b) () Stricto-sensu (mestrado) () Em andamento

Instituição: _____ Localidade: _____ Área: _____

c) () Stricto-sensu (doutorado) () Em andamento

Instituição: _____ Localidade: _____ Área: _____

d) () Stricto-sensu (pós-doutorado) () Em andamento

Instituição: _____ Localidade: _____ Área: _____

3- Em que momento de sua formação docente (graduação e pós-graduação) você considera ter recebido algum tipo de formação para trabalhar com a pesquisa? Fale sobre essa experiência?

II - Dados profissionais

1- Tempo de serviço na Educação Superior: _____

2- Tempo de serviço na FEF: _____

3- Regime de trabalho na FEF

() Dedicção Exclusiva () 40 horas () 20 horas

4- Contratos de serviço na FEF

() Efetivo () Substituto

5 – Qual (ais) é(são) a(s) disciplina(s) que você leciona? Em qual (is) período (s)

III - Atividades de pesquisa

1- Você participa de alguma atividade relacionada à pesquisa na FEF? Qual? Por qual motivo? Como acontece sua participação?

2- Existem projetos de pesquisa em andamento nessa instituição? Quais?

3- Você participa de alguns desses projetos? De que forma?

4- Você utiliza a pesquisa no desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto da aula? Por qual motivo?

5- Em sua opinião: qual a importância da pesquisa na formação do professor?

IV - Dados Pessoais (opcional)

Nome: _____

Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

APÊNDICE H Carta de Autorização para realização da pesquisa

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Brasília, 20 de agosto de 2008.

Coordenador do curso de Educação Física.

Prezado Senhor

Vimos por meio deste solicitar, a autorização para que essa instituição participe da pesquisa: “O lugar da pesquisa nos currículos de formação inicial dos professores de educação física” sob a responsabilidade do estudante-pesquisador Néri Emílio Soares Júnior, vinculado ao programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação (Mestrado) da Universidade de Brasília (UNB), na área de concentração: Desenvolvimento Profissional Docente, sob orientação da professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges.

Em nossa investigação teremos a preocupação em analisar como a pesquisa se insere no contexto do trabalho pedagógico nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física.

A pesquisa será realizada em um período aproximado de um ano, iniciando em setembro próximo. Os dados serão obtidos por meio de análise documental, entrevistas e questionários. Os documentos analisados serão os projetos acadêmicos (currículos dos cursos), planos de curso e ementas de algumas disciplinas. A entrevista e o questionário serão realizados com os coordenadores, docentes e alguns discentes do curso de Educação Física.

A pesquisa não envolve riscos à saúde, integridade física ou moral dos sujeitos, participantes. Os resultados obtidos poderão ser disponibilizados aos interessados, caso assim o desejarem. A pesquisa será apresentada em formato de dissertação e poderá publicar seus achados em revistas ou eventos científicos. Não será divulgado o nome da instituição nem dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Desde já estaremos a disposição para maiores esclarecimentos acerca da pesquisa.

Aguardamos a autorização para que seja iniciado o processo de investigação.

Sem mais no momento, agradecemos a atenção.

Atenciosamente

Néri Emílio Soares Júnior

APÊNDICE I Demonstrativo da Matriz Curricular da Instituição Formadora

Períodos	Disciplina	Carga Horária	Natureza
1º	NÚCLEO COMUM		
	Educação Nutricional	64 h	Obrigatória
	Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação	64 h	Obrigatória
	Anatomia do Movimento Humano	64 h	Obrigatória
	NÚCLEO ESPECÍFICO		
	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar	64 h	Obrigatória
	Teorias do Esporte	64 h	Obrigatória
	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Natação	90 h	Obrigatória
	Total de horas: 410		
2º	NÚCLEO COMUM		
	Políticas Educacionais	64 h	Obrigatória
	Anatomia do Movimento Humano	64 h	Obrigatória
	NÚCLEO ESPECÍFICO		
	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar	64 h	Obrigatória
	Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação Física.	64 h	Obrigatória
	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Voleibol	90 h	Obrigatória
	Total de horas: 346		
3º	NÚCLEO COMUM		Obrigatória
	Psicologia Educacional I	64 h	Obrigatória
	Antropologia do Corpo	64 h	Obrigatória
	Fisiologia Aplicada a Educação Física	64 h	Obrigatória
	NÚCLEO ESPECÍFICO		
	Oficina Experimental	64h	Obrigatória
	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Atletismo	90 h	Obrigatória
	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Jogos e Brincadeiras	64 h	Obrigatória
	Total de horas: 410		
4º	NÚCLEO COMUM		
	Psicologia Educacional II	64 h	Obrigatória
	Fisiologia Aplicada a Educação Física	64 h	Obrigatória
	NÚCLEO ESPECÍFICO		
	Oficina Experimental	64h	Obrigatória
	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Futebol	90 h	Obrigatória
	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança-Educação	90 h	Obrigatória
	NÚCLEO LIVRE: diversas disciplinas na Universidade	64 h	Obrigatória
	Total de horas: 436		
5º	NÚCLEO ESPECÍFICO		
	Sujeito, Aprendizagem e Educação Física	64 h	Obrigatória
	Introdução aos Estudos do Lazer	64 h	Obrigatória
	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Basquetebol	90 h	Obrigatória
	Introdução ao Pensamento Científico	64 h	Obrigatória
	Estágio Curricular Supervisionado I	128 h	Obrigatória
	NÚCLEO LIVRE: diversas disciplinas na Universidade	64 h	Obrigatória
	Total de horas: 436		

6º	NÚCLEO COMUM		
	Biologia e Educação	64 h	Obrigatória
	NÚCLEO ESPECÍFICO		
	Introdução ao Estudo da Biomecânica do Movimento Humano	64 h	Obrigatória
	Estágio Curricular Supervisionado I	128 h	Obrigatória
	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Handebol	90 h	Obrigatória
	Fundamentos Sócio-Culturais das Lutas na Educação Física	64 h	Obrigatória
	NÚCLEO LIVRE: diversas disciplinas na Universidade	64 h	Obrigatória
		Total de horas: 436	
7º	NÚCLEO COMUM		
	Educação, Comunicação e Mídia	64 h	Obrigatória
	NÚCLEO ESPECÍFICO		
	Educação Física e Saúde	100 h	Obrigatória
	Estágio Curricular Supervisionado II	128h	Obrigatória
	Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada	64 h	Obrigatória
	Gestão e Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil	64 h	Obrigatória
	Esporte e Lazer no Brasil	64 h	Obrigatória
	NÚCLEO LIVRE: diversas disciplinas na Universidade	64 h	Obrigatória
	Total de horas: 548		
8º	NÚCLEO ESPECÍFICO		
	Estágio Curricular Supervisionado II	128 h	Obrigatória
	Núcleos Temáticos de Pesquisa: 1. Pesquisa em Educação Física e Escola 2. Pesquisa em Educação Física, Saúde e Educação 3. Pesquisa em Educação Física, Lazer e Educação Pesquisa em Educação Física e Esporte	90 h	Obrigatória
		Total de horas: 218	
Atividades complementares: 200 horas			
Total de horas para Integralização: 3.516 horas			

Fonte: Matriz elaborada a partir do PPP da Instituição Formadora