



ISSN 2318-5104 | e-ISSN 2318-5090

CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Physical Education and Sport Journal

[v. 17 | n. 2 | p. 143-151 | 2019]

RECEBIDO: 31-03-2019

APROVADO: 01-07-2019

ARTIGO ORIGINAL

DOSSIÊ FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Professores(as)-pesquisadores(as) de educação física na educação básica: idiosincrasias e fomento à formação na região metropolitana de Fortaleza

School physical education teachers-researchers: idiosyncrasies and support to teacher education in Fortaleza's (Brazil) metropolitan region

DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n2.p143>

Amanda Taiane Correia de Oliveira, Liana Lima Rocha, Luciana Venâncio,
Luiz Sanches Neto

Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

Introdução: Investigamos as características dos processos formativos de três docentes e os motivos subjacentes à sua mobilização como professores(as) que se preocupam em pesquisar. **Objetivo:** O objetivo de nossa investigação é compreender as idiosincrasias desses(as) professores(as)-pesquisadores(as), que investigam suas próprias práticas educativas na educação básica, na área da educação física na cidade de Fortaleza e na região metropolitana. **Métodos:** O nosso estudo é fundamentado em uma pesquisa qualitativa com a colaboração de professores(as) de educação física de escolas públicas da rede estadual de educação básica de Fortaleza. A pesquisa colaborativa foi realizada com uma professora e dois professores ao longo de um ano e meio. **Resultados:** Temos como principal resultado da pesquisa, o engajamento efetivo dos(as) professores(as) com as suas práticas educacionais. Portanto, a responsabilidade com os processos de ensino está associada aos modos de investigação realizados pelos(as) docentes. **Conclusão:** Consideramos que o envolvimento com projetos e também com grupos de estudos das universidades, tanto durante a graduação quanto na pós-graduação, tornam o trabalho de cada professor(a) diferenciado em termos (auto)formativos.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Colaborativa; Formação de Professores(as); Educação Física Escolar.

ABSTRACT

Background: We have investigated the characteristics of the educative processes of three teachers and the reasons underpinned by their mobilization as teachers who care about researching. **Objective:** The objective of our investigation is to understand the idiosyncrasies of these teachers, who investigate their own educational practices in basic education in the area of physical education in the city of Fortaleza and in the metropolitan region. **Methods:** Our study is based on qualitative research with the collaboration of physical education teachers from public schools of the State basic education network at Fortaleza. The collaborative research was carried out with one female teacher and two male teachers over one year and a half. **Results:** The main result of the research is the effective engagement of teachers with their educational practices. Therefore, responsibility for teaching processes is associated with the modes of research carried out by the teachers. **Conclusion:** We consider that the involvement with projects and also within academic groups at universities, both during undergraduate and postgraduate courses, differentiate the work of each teacher in (self) educative terms.

KEYWORDS: Collaborative Research; Teacher Education; School Physical Education.



Direitos autorais são distribuídos a partir da licença
Creative Commons
(CC BY-NC-SA - 4.0)



INTRODUÇÃO

A problemática deste artigo está associada à experiência do estágio supervisionado, realizado durante o primeiro semestre de 2017, quando a autora principal da pesquisa percebeu a intensidade das dificuldades encontradas na educação básica, que implicam na qualidade das aulas de educação física (OLIVEIRA; INOUE; SANCHES NETO, 2017). Como consequência disso, encontramos professores(as) desmotivados(as) e alheios(as) às suas práticas. Contudo, entre as adversidades, encontramos também professores(as)-pesquisadores(as) que se preocupavam com o desenvolvimento de sua qualidade profissional.

Quando falamos em professor(a), é necessário entender que a docência é uma profissão baseada em interações humanas (TARDIF, 2005). A complexidade da docência e da investigação sobre a docência consiste na dificuldade inerente à compreensão dos múltiplos aspectos que permeiam o trabalho dos(as) professores(as). Entre esses aspectos, há sobretudo o desafio de investigar quais são as expectativas sociais quanto ao trabalho dos(as) docentes como profissionais da educação básica, como ocorrem os seus processos formativos e quais são os elementos identitários que lhes constituem como educadores(as). O foco desta pesquisa está situado nos dois últimos pressupostos necessários à compreensão da docência: os processos formativos e os elementos identitários.

Quanto aos processos formativos, investigamos o possível fomento à formação dos(as) professores(as), e quanto aos processos identitários, investigamos a complexidade das idiosincrasias dos(as) professores(as). A temática começou a ser delimitada à medida que os procedimentos de revisão bibliográfica foram realizados. Nesse sentido, o levantamento da bibliografia possibilitou perceber divergências, no campo da educação física, que implicam processos formativos diferenciados para os(as) professores(as) e na valorização de características que envolvem a identidade profissional ou profissionalidade de cada professor(a).

De acordo com Iza et al. (2014), ser professor(a) está ligado ao processo formativo inerente à própria carreira docente, porque é ao longo de experiências que se constrói esse(a) profissional. É somente com o tempo que o(a) profissional consegue assimilar a formação com a profissão em uma base diária e, enfim, entender a sua importância nas futuras gerações (IZA et al., 2014). Segundo Mockler (2011), a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal.

Sendo assim, para Mockler (2011), essas dinâmicas estariam ligadas à qualidade do envolvimento profissional, influenciado pelo conhecimento pessoal, profissional e político. Portanto, cada professor(a) construiria a sua formação, partindo do pressuposto que existem características pessoais distintas e experiências profissionais diferentes. Essa perspectiva é encontrada no trabalho de Iza et al. (2014, p. 283), indicando que “o desenvolvimento desse compromisso com a profissão e da profissionalidade docente pode continuar a se desenvolver ao longo da formação, nos primeiros anos da docência e durante todos os outros anos de atuação profissional”.

Quando se trata de profissionalismo docente, Iza et al. (2014) e Mockler (2011) nos trazem a ideia de que isso não está ligado somente à formação e ao seu trabalho docente, e sim ao processo profissional, ou seja, a sua carreira proporciona a formação de identidade profissional. Iza et al. (2014, p. 282) trazem aspectos assumidos pelo profissionalismo docente, que são: (1) o compromisso na formação de um(a) futuro(a) professor(a); (2) assumir que tornar-se professor(a) é uma ação complexa; e, (3) compreender que a docência implica numa constante reflexão e investigação de sua própria prática.

No primeiro aspecto é tratado o estágio como elemento de compromisso em formar profissionais de excelente qualidade, desse modo a escola e os(as) professores(as) teriam intuitivamente a responsabilidade em desenvolver uma oportunidade de formação segura e coerente. Estariam, assim, cumprindo o seu papel profissional. No segundo aspecto, aponta-se que o(a) estagiário(a) estaria naquele momento identificando a responsabilidade profissional diante de seus(as) próprios(as) alunos(as).

Assim, por um lado, Arnosti, Benites e Souza Neto (2011) destacam a moral da profissionalidade docente. Por outro lado, Sanches Neto, Souza Neto e Betti (2011) chamam a atenção sobre a competência profissional advinda dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) que, além de investigarem a sua prática de forma mais sistematizada, começaram a desenvolver uma dimensão coletiva de seu trabalho e profissão. Iza e Souza Neto (2015) e Iza et al. (2014) reconhecem que o compromisso com a comunidade, já que se busca superar a docência como profissão solitária para unir-se a uma comunidade e dedicar-se a refletir e pensar sobre a educação. Com relação a esse último ponto, o terceiro aspecto estaria ligado à reflexão e à investigação da prática por parte do(a) professor(a).

O ensino reflexivo, de acordo com Schön (1992) e com Rangel-Betti e Galvão (2001), deve ser incentivado a acontecer durante todo o processo de prática de ensino. A inserção no campo de trabalho, logo no início da carreira profissional, seria o momento em que mais erramos. Porém, também é nesse período que construímos uma aprendizagem profissional com a oportunidade de refletir sobre as ações para produzir novos saberes (RANGEL-BETTI; GALVÃO, 2001). Perrenoud (1993) e Mizukami (1986) afirmam que introduzir os(as) estudantes em formação de magistério à realidade do ambiente de trabalho, construindo e desenvolvendo meios de resolução de problemas, através da reflexão daquela prática, seria

uma alternativa coerente para fomentar a formação docente de modo a incentivar profissionais reflexivos.

O movimento de “professor(a)-pesquisador(a)” teve Stenhouse (1975) e Schön (1983, 1992) como incentivadores, sendo que a base de construção dessa área tem dois focos de mobilização. Por um lado, a área estava ligada aos(as) alunos(as), com o objetivo de colaborar com a sua aprendizagem efetiva; por outro lado, a área estava ligada à construção de material teórico para a formação de professores(as) reflexivos(as), tendo a pesquisa como prática cotidiana (FAGUNDES, 2016). No Brasil, esse movimento teve maior crescimento na década de 1990 e, segundo Fagundes (2016), a coletânea “Os professores e a sua formação”, de António Nóvoa (1992), serviu como aporte para essa abertura à temática.

O(a) professor(a)-pesquisador(a) busca diversas formas para envolver e ensinar os(as) seus(as) alunos(as). Nesse sentido, há associação com os pressupostos da pesquisa ação, pela busca por novas possibilidades de colaboração nos processos de ensino e de aprendizagem (FAGUNDES, 2016). Especificamente sobre a educação física escolar, segundo Sanches Neto (2014) e Venâncio, Sanches Neto e Betti (2018), o(a) professor(a)-pesquisador(a) é um(a) profissional diferente dos(as) demais porque o seu processo de (auto)formação coaduna-se às experiências que advêm da intervenção e da investigação do próprio ensino, ressignificando os saberes elaborados na graduação, na pós-graduação e em todo o desenvolvimento profissional.

Mas o que diferencia esses(as) professores(as) dos(as) outros(as) em cada contexto? Por que e como tornam-se professores(as)-pesquisadores(as)? Onde encontramos fundamentos e fomentos para as suas ações e que diferença fazem em seu ambiente de trabalho? Elaboramos esta pesquisa a partir desses questionamentos, organizando-a da seguinte maneira: (i) caracterização das idiosincrasias desse tipo de professor(a) – abrangendo a conceituação de bom(a) professor(a) e o entendimento da função da educação física na escolarização, na perspectiva que se coaduna ao trabalho crítico de professores(as)-pesquisadores(as) – e (ii) a formação do(a) professor(a) de educação física – com ênfase no(a) professor(a)-pesquisador(a), para entendermos as suas práticas formativas e investigativas e as eventuais diferenças dessas práticas no seu contexto de trabalho.

O objetivo é compreender as idiosincrasias de professores(as)-pesquisadores(as), que investigam suas próprias práticas educativas na educação básica, na área da educação física, na cidade de Fortaleza e na região metropolitana. Na busca por esse objetivo, interpretamos o que os(as) próprios(as) professores(as) entendem por “professor(a)-pesquisador(a)”; descrevemos quais processos fomentam os(as) professores(as) de educação física para tornarem-se pesquisadores(as) na educação básica; e, identificamos quais são as eventuais mudanças que esses(as) professores(as)-pesquisadores(as) percebem em suas aulas.

Professor(a)-pesquisador(a): característica para ser um(a) bom(a) professor(a)

Podemos pensar que a definição do que é educação física está estreitamente ligada ao que seria um(a) “bom(a)” e bem-sucedido(a) professor(a) de educação física. Para Galvão (2002), há três aspectos que são considerados comuns a esse tipo de professor(a): (1) o domínio de conteúdo e da metodologia; (2) o envolvimento e a apropriação da realidade dos(as) alunos(as); e, (3) o caráter reflexivo do trabalho docente.

Galvão (2002) ainda propõe uma reflexão sobre esse(a) “bom(a)” professor(a) com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e em conteúdos organizados em três dimensões: conceitual, refere-se à abordagem das regras, técnicas, dados históricos das modalidades e reflexões a respeito da ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência; procedimental, refere-se à ampliação do escopo além de habilidades motoras e do esporte, incluindo a organização, a sistematização de informação e o aperfeiçoamento; e, atitudinal, que está relacionada às condutas e aos comportamentos pessoais e interpessoais nas vivências.

De acordo com Lüdke (2001), a prática é como um laboratório de aprendizagem, em que podemos experimentar as várias formas de aprender com os(as) alunos(as). A autora ressalta o conceito de professor(a) reflexivo(a) e menciona que a reflexão é inerente para o(a) profissional ser considerado(a) “bom(a)”. É a partir da prática e das observações que há reflexão, produções de saberes e mudanças de condutas. Quando isso ocorre, esse(a) profissional é chamado de professor(a)-pesquisador(a). Lüdke (2001) prossegue na argumentação, valorizando o respeito ao conjunto de saberes que um(a) profissional de educação tem – ou precisa ter – e o tipo da pesquisa que o(a) mesmo(a) se envolve a fim de agregar à qualidade da intervenção profissional.

Costa e Nascimento (2009) realizaram um estudo com os(as) professores(as) de educação física do ensino fundamental de escolas públicas e particulares do município de Maringá (PR), a respeito da concepção do que era para eles(as) o(a) “bom(a) professor(a) de educação física”. As características consideradas essenciais para que o(a) professor(a) possa ser considerado(a) um(a) “bom(a) professor(a)”, na perspectiva dos(as) participantes daquela investigação, foram assim identificadas: o gosto pela profissão, a escolha da profissão docente, a pesquisa da própria prática pedagógica, os bons exemplos de professores(as) que podem servir de “modelo”, a missão de educar, estar aberto(a) às mudanças, estabelecer metas pessoais a curto e longo prazo, trocar experiências com os pares, planejar adequadamente e trabalhar

coletivamente.

Cunha (1989), ao falar sobre o(a) bom(a) professor(a), cita algumas características que são relevantes quando tratamos desse(a) profissional, como: gostar de ensinar, gostar de gente e domínio do conteúdo. A autora também fala sobre a pesquisa no processo de formação, a universidade como um lugar para sistematizar os conteúdos, sobre cientificar e desenvolver o espírito crítico do(a) futuro(a) professor(a). A partir disso, haveria uma espécie de fomento, porque o(a) professor(a) entraria na educação básica com uma visão e um incentivo para desenvolver um bom trabalho, com produções de saberes. Por isso, para Cunha (1989), o conceito de “bom(a) professor(a)” é valorativo, em relação a um tempo e a um lugar, e também é ideológico, representando uma ideia criada pela sociedade.

Portanto, parece ser particular a esse(a) profissional envolver-se com seu trabalho até o seu próprio envolvimento fazer parte do processo de ensino. O trabalho de professor(a) é importante e necessita de intervenção responsável. Isso significa estudar sua prática, refletir sobre ela e gerar novos saberes, sendo, então, um(a) professor(a)-pesquisador(a) e, concomitantemente, um(a) “bom(a)” professor(a). Freire (1996) afirma que ser professor(a) é continuar buscando e (re) procurando. Nesse sentido, a pesquisa serve para conhecer e anunciar novidades, fundamentar o ensinar.

Porém, para que esse(a) profissional venha a se envolver com a pesquisa e produza saberes na educação básica é necessário que a sua formação oportunize o mínimo de envolvimento com essa área. Gatti (2010) fala sobre a pouca relação entre aspectos teóricos e práticos em cursos de Licenciatura. Para a autora, faltam disciplinas e programas de pesquisas nas universidades que despertem no(a) aluno(a) o interesse em pesquisar durante e após a graduação.

Formação dos(as) professores(as) de educação física

A partir do tópico anterior, podemos perceber a importância da formação do(a) professor(a) na constituição de sua identidade docente. É necessário que esse(a) profissional entenda o que é educação e como ele(a) pode intervir no ambiente de trabalho. É necessário entender o tipo de formação que o(a) professor(a) da educação básica vem recebendo e se essa formação contribui para o interesse em pesquisar a sua prática após a conclusão da graduação. Segundo Cunha (1989), Lüdke (2001) e Galvão (2002), o(a) professor(a) bem-sucedido(a) é aquele(a) que pesquisa a sua prática e a partir disso gera reflexões constantes.

Para Lüdke (2001), há um apontamento que alguns(as) professores(as) não possuem um conceito de pesquisa bem definido, perpassam conceitos de pesquisa acadêmica até uma esfera mais situada no campo das ideias filosóficas. Aparentemente, há uma falta de ligação entre a graduação – mais especificamente a pesquisa acadêmica – e o(a) professor(a) da educação básica. Isso pode estar relacionado a diversos fatores, como o conceito de educação como profissão e como o conhecimento científico pode estar sendo desenvolvido no curso de formação de professores(as).

A relação entre a teoria e a prática na graduação exige novas perspectivas. Portanto, torna-se urgente compreender a importância de incorporar a pesquisa no percurso da formação inicial para que o conceito de professor(a)-pesquisador(a) seja apreendido, caso contrário dificultará a concretização da sua relevância no ambiente escolar. Se pensarmos que o(a) professor(a) de educação física é um(a) professor(a) diferente dos outros componentes curriculares escolares, por se envolver com a sua prática no sentido de ter um alcance amplo e singular, baseado na especificidade da área (KUNZ; TREBELS, 2006), a busca por novos saberes é um processo permanente. Entendemos que todo(a) professor(a) de educação física deveria se engajar com o próprio trabalho e assumir ser um(a) professor(a)-pesquisador(a). Porém, o que vemos é uma formação inicial pouco adequada para o incentivo desse(a) profissional em ser pesquisador(a) da sua própria prática educativa na educação básica. A seguir, explicamos como enfrentamos metodologicamente esse problema no escopo desta pesquisa.

MÉTODOS

Este trabalho tem como característica uma abordagem qualitativa baseada em história oral. Entrevistamos três professores(as) e utilizamos dois procedimentos metodológicos interpretativos, de acordo com Conceição (2017): a transcrição e a textualização da entrevista. A primeira etapa consiste em uma entrevista semiestruturada a partir de um roteiro com questões reflexivas, abordando cinco aspectos relacionados ao ser professor e às eventuais influências para caracterizarem-se como professores(as)-pesquisadores(as). Após a entrevista, houve a transcrição, caracterizada pela passagem do oral para o escrito. Todas as entrevistas foram registradas em áudio e transcritas literalmente.

Na segunda etapa, interpretamos as transcrições de modo textual, reescrevendo-as mediante consulta a cada participante. Com isso, não utilizamos neste artigo trechos literais das transcrições, pois os textos foram ressignificados. Nesse processo de análise das entrevistas, buscamos entender os modos que eventualmente mobilizam os(as) professores(as) de educação física da educação básica para se tornarem professores(as)-pesquisadores(as). Ambas as etapas foram realizadas durante o segundo semestre de 2018.

O roteiro de questões foi utilizado como instrumento para a geração de dados com dois(as) (2) professores(as) que trabalham em escolas públicas de educação básica na cidade de Fortaleza: um professor (A) e uma professora (L). Os(as) participantes foram convidados(as) a partir do que foi identificado em suas práticas com características semelhantes à literatura sobre professor(a)-pesquisador(a). Foi solicitado aos(as) dois(as) primeiros(as) professores(as) participantes – A e L – indicações de outros(as) possíveis professores(as), que poderiam ser considerados(as) professores(as)-pesquisadores(as), para gerarmos uma rede de contatos.

Nessa rede, o nome de um professor (F) emergiu de modo convergente (foi indicado por ambos(as) participantes) e, por esse motivo, também o entrevistamos. Todos(as) os(as) participantes tiveram a opção de anonimato para garantir o sigilo de sua participação, bem como quaisquer riscos que possam ser antecipados acerca do envolvimento com a pesquisa foram elucidados mediante termo de consentimento livre. O projeto de pesquisa mais amplo que subsidia esta investigação está devidamente registrado no Núcleo de Pesquisa do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará sob o código NP020. Para a geração de dados a partir das entrevistas, os registros foram transcritos e disponibilizados durante todo o processo de investigação para os(as) participantes.

RESULTADOS

O que é ser professor?

A respeito do que significa “ser professor(a)” e do que influenciou cada participante para o trabalho docente há algumas convergências e discrepâncias. Para a professora (L), o que a influenciou para a docência está relacionado com quem ela própria é como ser humano, ou seja, há sentido identitário. Ser professora remete ao seu ideal e ao seu propósito de vida. É o compromisso e a responsabilidade com as pessoas, em desenvolver condições para que as vidas sejam melhores, que mobiliza a professora. A professora (L) tem consciência sobre o impacto que a escola traz para a vida dessas pessoas, por isso ela respeita todos os sujeitos da comunidade escolar. Além disso, a professora acredita na intervenção na esfera política, além do aspecto social.

Para o professor (A) a oportunidade de estar à frente de um projeto – em que ele precisou ministrar cursos, proporcionando um processo de aprendizagem – impulsionou o desejo em ser professor. Além disso, outros cursos de graduação, como o de filosofia e o de publicidade e propaganda, propiciaram uma reflexão humana na vida dele, desenvolvendo aspectos interpessoais, como a desenvoltura ao falar em público, que ele julga ser importante para a profissão de professor. O contato com as lutas direcionou-o para a educação física.

E para o professor (F) o fato de gostar de trabalhar com pessoas aproximou-o com a profissão de professor. A sua trajetória educacional teria influência na sua escolha profissional, já que teve bons(as) professores(as) do ensino básico e teve a oportunidade de iniciar duas graduações de licenciatura antes da educação física. O esporte tornou-se um caminho para o ingresso na educação física.

Conceito de professor(a)-pesquisador(a)

Quando os três professores foram questionados sobre o conceito de professor(a)-pesquisador(a) as respostas estavam mais convergentes. Apesar de que ocorreram níveis diferentes de aprofundamento nas respostas. Para a professora (L) ser quem ela é como professora tem relação com o conceito de professor reflexivo, que enxerga sua prática como um laboratório, onde pode estudar e pesquisar. O espaço escolar geraria na professora uma inquietação que se transformaria em uma reflexão. Portanto, para ela seria difícil não refletir. Para a professora (L), ser professor(a)-pesquisador(a) é se preocupar com o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes, um ensino de qualidade e responsável. Para ela, todo(a) professor(a) é pesquisador(a), e a professora (L) possui consciência do conceito porque afirma que o seu trabalho se tornou mais intenso ao conhecê-lo.

O professor (A) afirma não compreender ainda muito bem o conceito de professor(a)-pesquisador(a), por tratar-se de um conceito novo para ele. Mesmo assim, conseguiu fazer uma relação dos termos professor(a) e pesquisador(a). O professor (A) menciona que um não pode estar separado do outro. Para ele, o termo pesquisador(a) estaria relacionado à ciência, e o professor não poderia prescindir dessa base científica. Segundo o professor (A), sem essa base alguém poderia até ser comparado a outra profissão, menos professor. Portanto, para ele, ser professor(a) é estar constantemente estudando. Não necessariamente estaria relacionado a uma pesquisa sistemática, metódica, mas à constante busca pela reflexão da sua prática, com base na ciência, fazendo isso para melhorar a sua prática.

Para o professor (F) ser professor(a)-pesquisador(a) é sair da mera reprodução, já que estaria preocupado em desenvolver a sua prática de maneira completa e crítica. Para o professor (F), a relação professor e aluno(a) é extremamente relevante, já que esse elo gera reflexão e conhecimento. Professor(a)-pesquisador(a), para ele, não seria também apenas

o indivíduo que escreve e sistematiza uma pesquisa. Ao invés disso, está relacionado com a reflexão da sua prática, aquilo que você vive como docente na prática, e assim gera conhecimento para melhorar sua prática, para seus(as) alunos(as).

Influências, durante a graduação, para tornar-se professor(a)-pesquisador(a)

Procuramos identificar se existiu algum aspecto durante a graduação que poderia ter influenciado os três professores a serem pesquisadores(as) e quais aspectos seriam esses. Com a professora (L) foi possível verificar o grupo de estudos do qual participa e a construção do seu trabalho de conclusão de curso (TCC) como influenciadores, pois, segundo ela, houve o início do processo de sistematização de trabalho acadêmico, com leituras que proporcionaram reflexões sobre a escola e produção de textos.

Com o professor (A) uma disciplina específica (metodologia científica) e o projeto de conclusão de curso são os aspectos identificados como iniciação à pesquisa. Já as disciplinas de pedagogia, filosofia e sociologia, segundo ele, propõem reflexões. Mas o professor (A) não consegue identificar a relação dos dois aspectos (pesquisa e reflexões) nesse momento. O professor (A) afirmou ter participado de um grupo de estudos, onde existiam práticas corporais e científicas, e desfrutado de três bolsas acadêmicas (PIBID, projeto de extensão e iniciação acadêmica). Contudo, ele afirma que pode ter acontecido de maneira implícita. Atualmente, o professor (A) está sendo chamado para palestrar em congressos e participar em trabalhos científicos sobre o tema, tendo conseguido identificar o início desse processo (auto)formativo.

E, com o professor (F), conseguimos identificar as bolsas de iniciação à docência, iniciação científica e PIBID como possíveis influenciadores. Além disso, o professor (F) também participou do centro acadêmico, da atlética e de um grupo de dança. Para ele, participar do universo acadêmico, aprofundando-o em ações além das disciplinas, contribuiu para essa perspectiva complexa de formação.

Influências, além da graduação, para tornar-se professor(a)-pesquisador(a)

Além da graduação, procuramos analisar também o que poderia ter influenciado fora desse processo institucional o fomento em ser professor(a)-pesquisador(a). A professora (L) participou do programa PIBID como supervisora, fez mestrado e continuamente participa de grupos de estudos na universidade, sendo que esses elementos foram apontados como possíveis incentivos. A professora (L) ainda citou a falta de incentivo da escola e das secretarias regionais de educação em relação ao desenvolvimento dessa prática. O fato de não haver curso, palestras e horário adequado de planejamento organizados por esses órgãos faz com que o(a) professor(a) do ensino básico não tenha esse conhecimento e não consiga sistematizar sua prática. Para ela, isso é algo importante para a educação, pois o compartilhamento de ideias e práticas docentes ajudaria no desenvolvimento qualitativo da área. Partindo disso, adicionamos no questionário dos outros professores a pergunta sobre o tempo de planejamento ser adequado ou não para incentivar a prática do professor(a)-pesquisador(a).

Para o professor (A), o fato de querer estar constantemente estudando já é um incentivo. Após concluir a licenciatura ele continuou na universidade, realizando em fluxo contínuo o curso de bacharelado em educação física, porém não o concluiu, depois ingressou no curso de letras (espanhol), que está em andamento. Também concluiu uma especialização e atualmente está no mestrado. O fato de ser sempre aluno pode ser, para ele, um método de pesquisa, pois assim consegue entender melhor seus(as) próprios(as) alunos(as). O professor (A) afirmou que busca essas mudanças na carreira também pela remuneração. Mas afirmou que refletir sobre a sua prática é importante, embora não necessariamente precise participar de ambientes acadêmicos para isso.

Sobre o incentivo mencionado pela professora (L) por parte das secretarias e das escolas, para o professor (A) o problema não estaria no tempo de planejamento, mas na organização da educação. A sistematização rígida não permite uma fluidez crítica e criativa no processo de construção educativa. O professor (A) contribui com sua reflexão em relação à educação atual. O fato dos(as) estudantes não estarem interessados(as) no conteúdo e a estrutura da escola são reflexos da falta de uma estrutura educacional melhor. Para ele, cada aluno(a) tem muito a acrescentar aos professores. Os alunos são os próprios trabalhos, em si, porque possuem a resposta do modo como precisamos realizar o nosso trabalho como professores(as).

O professor (F) afirmou que os colegas das outras graduações que ele cursou, que eram envolvidos com a pesquisa na escola de acordo com suas áreas, e a sua irmã, que é formada em sociologia e também está envolvida com o universo da pesquisa, foram exemplos para despertar esse interesse em ser professor-pesquisador. Sobre a problemática levantada pela professora (L), o professor (F) acha que o tempo não é suficiente, já que muitas vezes é necessário levar o trabalho para casa. Para pesquisar e fazer trabalhos relacionados à investigação da própria prática educativa, ele precisa usar os finais de semana. O ideal, segundo o professor (F), seria a divisão de 50% para as aulas e a outra metade para planejamento, estudos e pesquisa.

Você se considera professor(a)-pesquisador(a)?

Diante disso, indagamos se esses(as) professores(as) consideram-se professores(as)-pesquisadores(as) e porque eles(as) escolheram tornar-se esses profissionais. A professora (L) considera-se uma professora-pesquisadora. Ela elencou três pontos que a fazem considerar-se assim. Ela possui um diário de classe, onde anota tudo aquilo que de alguma forma a inquieta e pode gerar reflexão relacionada à escola. A publicação de trabalhos, que estão relacionados com essas vivências na escola e a relação com os pares e parceiros de profissão. Ela ainda afirma que esse processo é diário, porque todo dia ela se questiona, inquieta e gera dúvidas. A professora (L) trabalha isso de diversas formas. Para ela, pesquisar sua prática a torna melhor.

O professor (A) afirmou em outro momento da entrevista que poderia ser considerado professor-pesquisador, pelo que entendia do conceito. Porém, posteriormente, ele reafirma que não pode definir, pois não conhecia à luz da ciência o conceito. Hoje o professor (A) está na pós-graduação, portanto, está ligado à ciência de maneira efetiva, e por isso afirma que pode ser um caminho. Mas ele prefere que as pessoas digam os seus próprios caminhos.

Já o professor (F) considera-se um professor-pesquisador. O professor (F) procura relacionar suas pesquisas com sua prática, refletindo sobre o que escreve e o que vê no cotidiano. Apesar de considerar o seu processo de sistematização e escrita ainda pouco aprofundado, pretende ampliá-lo nos próximos anos. Por fim, foi pedido que os três professores indicassem outros(as) professores(as) que consideravam professores(as)-pesquisadores(as), de acordo com o conceito provisoriamente elaborado por eles mesmos. A professora (L) indicou 12 professores. O professor (A) indicou oito professores. Além dos professores terem se indicado mutuamente, eles indicaram um professor em comum, o professor (F), que indicou mais quatro professores, inclusive mencionando os professores já entrevistados.

Quando relacionamos as duas primeiras entrevistas, podemos perceber a diferença dos(as) professores(as) no sentido de entendimento do conceito de professor(a)-pesquisador(a), e como isso influencia os outros saberes que vislumbram adiante. De um lado, há uma professora (L) que entende o conceito de forma sistematizada e científica, podendo identificar onde e como o processo aconteceu ao longo da carreira, assim como sua prática docente é influenciada por algumas características relacionadas.

De outro lado, temos um professor (A) que possui uma ideia menos apurada sobre o conceito. No entanto, consegue fazer conexões e reflexões em relação à sua prática com o tema, pois mesmo não tendo condutas consideradas relevantes para ser apontado como um completo professor-pesquisador, o professor tem o ato de ensinar e de aprender como uma prática constante, que torna primordial o processo de reflexão. Assim, podemos relacionar com Lüdke (2001) o conceito de professor(a) reflexivo(a) como aspecto inerente para o(a) profissional ser considerado(a) “bom(a)”. Assim como Freire (1996) afirma que faz parte da natureza do educando indagar, buscar e pesquisar. Lüdke (2001) aponta que alguns(as) professores(as) não possuem um conceito de pesquisa bem definido, embora aponte também que os(as) professores(as) perpassam por conceitos de pesquisa acadêmica até uma esfera mais situada no campo das ideias filosóficas.

O pensamento do terceiro professor (F) aproxima-se mais da professora (L), porque ele conhece e entende o conceito sistematizado de “professor(a)-pesquisador(a)”. Por isso, proporciona o devido sentido crítico às suas práticas, relacionando e apontando as próprias falhas dele nesse processo. Outro ponto que podemos analisar é a similaridade no processo de formação desses professores. É possível identificarmos os grupos de estudos, as bolsas proporcionadas pela universidade, como projetos que fizeram parte da formação, podendo ser um incentivo para uma boa formação. Alguns aspectos, como o potencial formativo do PIBID, foram destacados no trabalho realizado no contexto cearense por Sampaio e Nascimento (2018). Então, a graduação na licenciatura precisaria desses artefatos junto às disciplinas tradicionais para proporcionar aos(as) estudantes uma formação mais completa, contribuindo para profissionais orientados ao desenvolvimento qualitativo da profissão. Compreendemos que o estágio, ao valorizar as reflexões na prática de ensino, pode ser o catalisador da complexidade dessa formação (IZA; SOUZA NETO, 2015).

Mais um aspecto que podemos analisar é a disposição dos(as) professores(as) em transformar qualitativamente as suas práticas educativas. Esses(as) professores(as) afirmam que ser professor(a)-pesquisador(a) torna sua prática melhor e essa é uma forma de contribuir com a comunidade escolar. Pois, a partir disso, pode-se desenvolver novos saberes, por meio do compartilhamento de problemas, ideias e soluções. Os pares e as redes de professores(as) têm potencial para serem exatamente esses meios, e por isso são importantes para a melhoria da educação como um todo.

Essa questão é abordada por Costa e Nascimento (2009), sendo afirmado que o interesse em ser professor(a) é importante para o desenvolvimento da profissão, no caso, a própria escolha da profissão. Assim como os pares, também os planejamentos, ou seja, o envolvimento com a organização prévia de sua prática, estão relacionados com o sucesso profissional. Todavia, é necessário ponderar que as escolhas profissionais podem ser ingênuas, caso fundamentem-se no mero idealismo sobre as práticas docentes (BETTI, 2009).

Por fim, ressaltamos a importância de discutir um pensamento que foi recorrente ao longo das entrevistas. É necessário ser e estar sensível aos processos de ensino e de aprendizagem. Nenhum(a) professor(a) pode permitir que

as relações interpessoais e as demais manifestações humanas sejam descartadas pela crescente mercantilização do capitalismo contemporâneo, e isso pode estar envolvido com a escola ou não, pois esse processo de esvaziamento de qualquer sentido que não seja mercadológico acontece o tempo todo e em todo canto. O(a) professor(a) tem, então, a preocupação de sistematizar e organizar esses processos. Poderíamos dizer que para ser professor(a) é necessário refletir sobre tudo que nos acontece, e é nesse momento que são gerados novos saberes. Esses(as) professores(as) são vistos de maneira diferente porque as suas intervenções são genuínas.

Pensando nisso, como proposição para a licenciatura, Rangel-Betti e Galvão (2001) argumentam sobre os resultados de uma pesquisa que introduziu, em uma disciplina de graduação, uma metodologia de ensino reflexivo. Foi proposto aos(as) alunos(as) construir as suas aulas e os(as) seus(as) colegas, os(as) outros(as) alunos(as) da turma que assistiriam, precisariam avaliar o desempenho dos(as) primeiros(as) alunos(as). O que mais chama a atenção é a forma de avaliação utilizada: “optamos por avaliar quem estivesse fazendo a observação crítica e não quem ministrava a aula”, como destacam Rangel-Betti e Galvão (2001, p. 111). Nesse caso, os(as) alunos(as) teriam a oportunidade de aprender observando e refletindo sobre a prática profissional. Esse resultado encontrado pelas autoras, que reforçamos com os indícios de nossa pesquisa, indicam fomento aos(as) alunos(as) que expuseram, apesar de algumas dificuldades e adversidades, que o aprendizado gerado por essa prática garantiu uma reflexão sobre o desempenho profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise sobre a idiosincrasias e modos de fomento aos(as) professores(as)-pesquisadores(as) na educação básica. A partir dos indícios encontrados, podemos identificar que tais professores(as) se destacam por priorizar em sua prática a constante busca pelo conhecimento. São sujeitos engajados com os processos de ensino e de aprendizagem dentro da realidade de cada contexto. E isso se dá pelo interesse em transformar suas práticas profissionais em algo melhor, mobilizando também o envolvimento dos(as) alunos(as) e da comunidade escolar.

Além disso, pudemos identificar os caminhos que esses profissionais escolheram e nos quais estiveram trilhando para alcançar êxito, sendo o envolvimento com a universidade um dos pontos mais relevantes encontrados, por meio de grupos de estudos, bolsas e projetos acadêmicos, e de pares avançados, construindo uma rede de conhecimento profissional. É importante que o incentivo a esses(as) professores seja mais efetivo, por parte das secretarias e dos órgãos responsáveis pela implantação e implementação das políticas públicas de acompanhamento da formação inicial e continuada. A educação é feita por meio de produção crítica de conhecimento e, como constatamos, as nossas escolas são laboratórios propícios a esse empreendimento coletivo.

Portanto, concluímos que este estudo pode contribuir com indícios a respeito da conduta de trabalho de professores(as)-pesquisadores(as) de educação física. Consideramos, de acordo com Galvão (2002), que esse é um passo necessário para entendermos quais são os motivos que levam professores(as) de educação física a se tornarem pesquisadores(as) na educação básica. A partir disso, há a expectativa de que novos saberes serão construídos. A realidade no ambiente de trabalho se torna mais um lugar onde se aprende a ser professor(a), à medida que a graduação – no curso de Licenciatura em Educação Física – parece não alcançar todos os amplos requisitos da formação. Então, compreender esses aspectos pode proporcionar ao(a) licenciando(a) e mesmo aos(as) professores(as) de educação física uma reflexão ampliada sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ARNOSTI, R. P.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. **Do direito à ternura à pedagogia do amor**: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão (sócio-)afetiva. Relatório de Iniciação Científica: CNPQ, nº 800123/2011-5. Rio Claro: Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2011.
- BETTI, M. **Educação física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acessado em: 24 de junho de 2019.
- CONCEIÇÃO, W. L. **Histórias de vidas que se unem**: a professora, o professor e os [elos com os] jovens infratores. 2017. 136f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O “bom” professor de educação física: possibilidades para a competência profissional. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 17-24, 2009.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

- FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-98, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Z. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 65-72, 2002.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-79, 2010.
- IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-92, 2014.
- IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. **Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado**. Curitiba: CRV, 2015.
- KUNZ, E.; TREBELS, A. H. **Educação física crítico-emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-83, 2001.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOCKLER, N. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, London, v. 17, n. 5, p. 517-28, 2011.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, A. T. C.; INOUE, G. P.; SANCHES NETO, L. Processos formativos colaborativos na educação física escolar: complexidade e sistematização. **Encontros Universitários da UFC**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1609, 2017.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- RANGEL-BETTI, I. C.; GALVÃO, Z. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 106-16, 2001.
- SAMPAIO, J. M. F.; NASCIMENTO, P. R. B. Possibilidades didáticas nas aulas de educação física: o conteúdo "exercício físico e saúde" no ensino médio. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 2, p. 113-18, 2018.
- SANCHES NETO, L.; SOUZA NETO, S.; BETTI, M. Teachers-researchers: between what they think and what they do. In: XVI Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2011. p. 469-80.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.
- STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Heinemann: Pearson, 1975.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Perspectivas da pesquisa-ação na educação física escolar: indícios a partir de programas de pós-graduação. **Estreialogos**, Braga, v. 3, n. 1, p. 123-40, 2018.

Autor correspondente: [Luiz Sanches Neto](#)

E-mail: luizitosanches@yahoo.com

Recebido: **31 de março de 2019**.

Aceito: **01 de julho de 2019**.