

## PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PROMOÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO

Luciana Toaldo Gentilini Avila <sup>1</sup>; Lourdes Maria Bragagnolo Frison <sup>2</sup>; Ana Margarida Veiga Simão <sup>3</sup>

### RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar as potencialidades da pesquisa-ação, ancorada na autorregulação da aprendizagem, na promoção do trabalho colaborativo entre estagiários de um curso de Educação Física. Participaram 12 estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade pública brasileira, os quais fizeram parte de um grupo de pesquisa-ação. A formação desse grupo teve a intenção de proporcionar aos estagiários investigarem a prática pedagógica e buscarem soluções aos desafios identificados nos estágios. Foram utilizadas para a coleta de dados: entrevistas, estimulação da recordação, perguntas detonadoras e discussões registradas em um grupo virtual. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo com apoio do software Nvivo-10. A partir dos resultados, identificou-se que a pesquisa-ação, alicerçada na autorregulação da aprendizagem, promoveu o aprender a trabalhar de forma colaborativa e proporcionou aos estagiários a autorregulação das suas ações para aprender a ser professor nos estágios.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação; formação de professores; colaboração.

### Action research in physical education training: collaborative work promotion

#### ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the potentialities of action research, anchored in self-regulation of learning, in the promotion of collaborative work among trainees of a Physical Education course. Twelve students of Physical Education Degree course from a Brazilian public university participated in an action research group. The formation of this group was intended to provide the trainees with a chance to investigate pedagogical practice and seek solutions to the challenges identified in the training. We used for data collection: interviews, recall stimulation, triggering questions and discussions recorded in a virtual group. Data were submitted to content analysis supported by Nvivo-10 software. From the results, it was identified that action research, based on self-regulation of learning, promoted learning to work collaboratively and provided trainees with self-regulation of their actions to learn to be a teacher in the training.

**Keywords:** Action Research; teacher training; collaboration.

### Investigación-acción en la formación en educación física: promoción de la labor colaborativa

#### RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar las potencialidades de la investigación-acción, anclada en la autorregulación del aprendizaje, en la promoción de la labor colaborativa entre practicantes en formación de un curso de Educación Física. Participaron 12 practicantes de un curso de Licenciatura en Educación Física de una Universidad pública brasileña, los cuales formaron parte de un grupo de investigación-acción. La formación de ese grupo tuvo la intención de proporcionar a los practicantes en formación la práctica pedagógica y buscar soluciones a los retos identificados en las pasantías. Se utilizó para la recolecta de datos: entrevistas, estimulación del recuerdo, preguntas detonadoras y discusiones registradas en un grupo virtual. Se sometieron los datos al análisis de contenido con apoyo del software Nvivo-10. A partir de los resultados, se identificó que la investigación-acción, basada en la autorregulación del aprendizaje, promovió el aprender a trabajar de forma colaborativa y proporcionó a los practicantes en formación la autorregulación de sus acciones para aprender a ser profesor en las pasantías.

**Palabras clave:** Investigación-acción; formación de profesores; colaboración.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande – RS – Brasil; [lutoaldo@msn.com](mailto:lutoaldo@msn.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas – Pelotas – RS – Brasil; [frisonlourdes@gmail.com](mailto:frisonlourdes@gmail.com)

<sup>3</sup> Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa – Lisboa – Portugal; [amsimao@psicologia.ulisboa.pt](mailto:amsimao@psicologia.ulisboa.pt)



## INTRODUÇÃO

A formação inicial dos professores é entendida como uma etapa importante de construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências necessárias para o exercício da profissão. Assim, deve-se entender essa etapa como o um ponto de partida, preparando o docente para a atuação pedagógica e o processo de desenvolvimento profissional (Flores & Veiga Simão, 2009).

As mudanças ocorridas na formação dos professores de Educação Física, desde a criação do primeiro curso de nível superior no Brasil, ocorrido na década de 1930, até a inserção e valorização dos estágios na Educação Básica, como um momento de desenvolvimento de aprendizagens sobre a profissão (Resolução 03/87, 1987), trouxeram mudanças significativas e positivas no trabalho desses profissionais. No entanto, diante das limitações e preconceitos observados no contexto escolar em relação à Educação Física, principalmente à falta de valorização dos seus conteúdos e a predominância do ensino do esporte em detrimento de outras manifestações da cultura do movimento (Marinho, 2011; Freitas, Silva, Lacerda, & Leonardi, 2016), ainda é necessário investir mais na formação inicial desses professores.

Frente a isso, uma das alternativas seria o investimento em diferentes oportunidades para o professor desenvolver competências que lhe auxiliassem a adquirir conhecimentos para qualificar o seu trabalho na escola. Algumas propostas já foram realizadas por estudiosos da área de Educação Física, como é o caso de Caldeira (2001), servindo como base orientadora nas práticas ocorridas dentro dos cursos de formação.

A proposta de Caldeira (2001) é oportunizar a experiência do trabalho colaborativo nas diferentes atividades realizadas nas disciplinas da graduação. Conforme o autor, proporcionar momentos de discussão sobre materiais de estudo, trocas de experiências sobre a prática, reflexões sobre os problemas encontrados nos estágios e a ajuda mútua entre os colegas e docentes, são exemplos de trabalhos colaborativos durante a formação inicial do professor. Essa forma de trabalho oportuniza o aprender a agir e a tomar decisões em colaboração com os outros para o alcance dos objetivos de aprendizagem, além de ser uma forma de diminuir as inseguranças do professor iniciante na carreira (Oliveira, Mourão, Terra, & Maroun, 2016).

A colaboração entre pares pode ser definida como um tipo de cooperação, a qual envolve a realização de um trabalho em conjunto entre pessoas que desejam aprofundar, reciprocamente, algum conhecimento (Figueiredo & Veiga Simão, 2014; Cadório & Veiga Simão, 2013). As ações e decisões tomadas dentro de um grupo colaborativo proporcionam aos seus participantes uma relação não hierarquizada, em que a liderança e as

responsabilidades são compartilhadas na condução das atividades, gerando aprendizagens e confiança mútua entre os membros desse grupo (Damiani, 2008).

As disciplinas de estágio podem proporcionar o contexto de aprendizagem a partir do trabalho colaborativo (Caldeira, 2001). De acordo com Neto, Oliveira e Guzzo (2017), os estágios podem proporcionar, por meio da interação entre os supervisores e estagiários, assim como entre os estagiários, principalmente nas discussões sobre a atuação pedagógica e a ajuda mútua para resolver problemas, aprendizagens construídas e partilhadas no coletivo.

Como forma de tornar o estágio um ambiente formativo e potencializar o aprender a trabalhar em colaboração, os docentes responsáveis por essas disciplinas nos cursos de Licenciatura em Educação Física podem recorrer à pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um método de pesquisa aplicada, o qual é frequentemente utilizado no campo educacional como uma estratégia de formação de professores (Alarcão, 2011). A principal característica desse método é proporcionar, aos integrantes de um grupo, um espaço participativo e colaborativo de análise crítica e reflexiva sobre as práticas educativas, com o objetivo de melhorá-las, por meio de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão (Cadório & Veiga Simão, 2013).

Resultados de estudos na área da formação (inicial e continuada) dos professores de Educação Física evidenciam as potencialidades desse método para fomentar o aprender a trabalhar em conjunto (Barroso & Darido, 2016; Oliveira, Martins, & Bracht, 2015; Rufino & Darido, 2014, entre outras). Destacamos o valor formativo desse modelo de pesquisa, por oportunizar ao professor refletir e conceituar sua prática pedagógica a partir da ajuda de outros profissionais envolvidos no mesmo processo (Alarcão, 2011). Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da pesquisa-ação com professores pode oportunizar uma atuação autorregulada, ao buscarem ativamente resolver os desafios da prática pedagógica (Cadório & Veiga Simão, 2013).

A autorregulação da aprendizagem pode ser interpretada como o processo em que os indivíduos encaram sua aprendizagem de forma intencional, autônoma e efetiva (Zimmerman, 2013). O desenvolvimento de competências autorregulatórias, como planejamento, reflexão, autoavaliação e uso de estratégias de aprendizagem, poderá proporcionar a formação de professores autônomos e motivados para aprender, assim como docentes preparados para ensinar (Capa-Ayidin, Sungur, & Uzyntiryaki, 2009).

Sendo assim, frente às considerações mencionadas, principalmente em relação ao momento dos estágios na formação do professor, este trabalho teve o objetivo de analisar as potencialidades da pesquisa-ação, ancorada

na autorregulação da aprendizagem, na promoção do trabalho colaborativo entre estagiários de um curso de Educação Física.

## MÉTODO

### Contexto do estudo e participantes

Este estudo ocorreu no contexto dos estágios de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade pública, localizada no sul do Brasil, acompanhando 12 estagiários ao longo dos estágios realizados no 7º e 8º semestres do curso<sup>1</sup>. Destes estagiários, cinco eram do sexo feminino (EA, ED, EE, EI, EL) e sete do sexo masculino (EB, EF, EG, EJ, EM, EN, EO), com média de 22 anos de idade. Os 12 estagiários cursavam sua primeira graduação, sendo que o ingresso da maioria foi em 2011; apenas um deles (EE) ingressou em 2012. A maioria dos estagiários (8) se dedicava integralmente às atividades do curso, sendo que dois deles trabalhavam (ED; EJ). Como é exigência do currículo do curso, todos já tinham realizado o primeiro estágio que tem ênfase no ensino para turmas de Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, no curso tiveram a oportunidade de participar de projeto de pesquisa, ensino ou extensão. Oito estagiários (EA, EB, EE, EF, EG, EI, EL, EM) participavam do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID), o que possibilitou diferentes experiências docentes.

Ao iniciarem o 7º semestre, os estagiários, com o intuito de buscar soluções para os desafios evidenciados no decorrer dos estágios, formaram, acompanhados de uma pesquisadora (primeira autora deste trabalho), um grupo de pesquisa-ação, ancorado na autorregulação da aprendizagem, denominado Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar (GRUPESF). O grupo, durante a pesquisa, realizou reuniões presenciais, as quais objetivaram oportunizar discussões, avaliações e reflexões sobre as práticas e questões relevantes aos desafios encontrados nos estágios.

As etapas que constituíram a pesquisa foram organizadas com base no modelo básico de pesquisa-ação de Tripp (2005). Nesse modelo, a pesquisa-ação desenvolve-se em quatro etapas: (1) planejar a melhora na prática, (2) agir para implementar essa melhora, (3) monitorar e descrever os efeitos ocasionados pela ação e (4) avaliar os resultados alcançados. Da mesma forma, os ciclos de pesquisa-ação com o GRUPESF foram compostos de quatro etapas: (1) formação do grupo colaborativo e planejamento de suas ações; (2) desenvolvimento de atividades do GRUPESF; (3) análise das atividades do GRUPESF, seus efeitos na prática e busca

<sup>1</sup> O objetivo da realização dos estágios é oportunizar experiências, aos futuros professores, com alunos da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6º semestre), dos Anos Finais do Ensino Fundamental (7º semestre) e do Ensino Médio (8º semestre).

de novas estratégias de ação; (4) avaliação e análise das mudanças ocorridas e dos reflexos na formação dos estagiários.

Na etapa (1) formação do grupo colaborativo e planejamento de suas ações, foi o momento de familiarização entre os participantes do GRUPESF. Primeiramente, foi realizada uma entrevista com cada estagiário e definidos, por meio de uma reunião em grupo, os objetivos e o planejamento de ações para as etapas seguintes do GRUPESF. Nessa entrevista, foi solicitado aos estagiários para descreverem experiências docentes, até o momento da formação, incluindo possíveis dificuldades enfrentadas nos estágios anteriormente realizados.

A etapa (2) desenvolvimento de atividades do GRUPESF ocorreu por meio das diferentes estratégias escolhidas pelo grupo com o intuito de facilitar o alcance dos objetivos traçados. Nesta etapa, os estagiários participaram de diferentes sessões de estimulação da recordação, reuniões em grupo, reflexões sobre perguntas detonadoras e criação de uma página de discussão na rede social *online Facebook*.

Na etapa (3) análise das atividades do GRUPESF, seus efeitos na prática e busca de novas estratégias de ação, o grupo analisou, refletiu e discutiu, por meio das reuniões e das discussões no *Facebook*, as estratégias pedagógicas utilizadas na prática com os alunos, a efetividade delas na superação dos desafios e a necessidade de elaboração de estratégias diferentes para o alcance dos objetivos de ensino.

Por fim, na etapa (4) foi o momento em que os estagiários e a pesquisadora realizaram avaliações dos resultados alcançados na atuação nos estágios. Ao término desta etapa, os estagiários participaram individualmente de uma entrevista final, momento em que a pesquisadora pode identificar, no comportamento e nas ações deles, a transferência de aprendizagens e as mudanças ocorridas entre a execução dos estágios.

Vale ressaltar que as quatro etapas mencionadas nem sempre aconteceram de maneira linear, uma vez que o grupo monitorava, avaliava as decisões e ações implementadas e, dependendo da necessidade, retornava às etapas anteriores. A pesquisadora, durante as etapas desenvolvidas, desempenhou o papel de mediar e gerir as ações em função das necessidades identificadas pelos estagiários. A mediação referida foi exercida por meio de diferentes atividades realizadas, entre elas destacamos a estimulação da recordação e a análise dos pontos críticos, em que os estudantes, com a ajuda colaborativa, tiveram a oportunidade de refletir sobre seu desempenho ao revisitarem aulas que haviam sido gravadas. Essas reflexões promoveram a tomada de consciência de aspectos que envolveram a prática pedagógica, instigando-os a criarem novas estratégias para superação de obstáculos encontrados nos estágios.

De forma a respeitar os princípios éticos que envolvem a execução de uma pesquisa científica, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas/Brasil com parecer nº 136.565.

### **Recolha e tratamento dos dados**

Para o desenvolvimento e a análise dos resultados deste estudo, recorreremos à análise das transcrições das entrevistas finais com os estagiários, sessões de estimulações da recordação, discussões nas reuniões em grupo presenciais, além das respostas dos estagiários às perguntas detonadoras e as discussões registradas no *Facebook*.

Mesmo tendo realizado as entrevistas com cada estagiário, no início e no final desta investigação, optamos, neste trabalho, por analisar os depoimentos e, posteriormente, as transcrições revisadas pelos estudantes, obtidas nas entrevistas finais. Como exemplo, uma das perguntas foi a seguinte: “Você percebe efeitos do trabalho realizado no GRUPESF na sua formação como professor? Se a resposta foi sim, descreva esses efeitos.”.

As perguntas detonadoras foram propostas com a finalidade de oportunizar aos estagiários momentos de reflexão e escrita sobre as discussões estabelecidas nos encontros em grupo. Elas aconteceram ao final desses encontros e os estagiários tinham, em média, 30 minutos para respondê-las e entregá-las à pesquisadora. Como exemplos: “o que de fato eu consegui mudar na minha atuação pedagógica depois da Estimulação da Recordação?” e “Quais os pontos críticos que evidenciam para a continuação do GRUPESF no semestre que vem?”.

Os encontros presenciais do GRUPESF aconteceram ao longo de todas as etapas da pesquisa-ação, totalizando 17 encontros. O propósito da realização dos encontros foi discutir, avaliar e refletir, de forma participativa e colaborativa, as práticas pedagógicas realizadas nos estágios e as questões que as permeavam.

A estimulação da recordação é uma técnica que tem o propósito de investigar os processos de pensamento de professores e/ou alunos, além de avaliar as competências autorregulatórias durante o processo de ensino e de aprendizagem (Amado & Veiga Simão, 2013). A estimulação da recordação consistiu na gravação em vídeo das aulas lecionadas pelos estagiários, visando permitir a eles a recordação de pensamentos e decisões tomadas durante a aula registrada.

A criação do grupo no *Facebook* ocorreu por iniciativa dos próprios estagiários do GRUPESF e teve como objetivo permitir que, ao final dos encontros presenciais, as discussões do grupo continuassem a acontecer. Por meio dessa ferramenta, os estagiários e a pesquisadora se comunicavam diariamente e discutiam questões pertinentes à prática no estágio e compartilhavam materiais

para a elaboração de planos de aula. Todas as conversas registradas nesse espaço foram salvas em um arquivo no computador pessoal da pesquisadora, utilizando o programa *Microsoft Word*.

Antes da utilização dos instrumentos de coleta de dados referidos, os estagiários assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando o uso dos dados, com a condição e garantia do anonimato e da confidencialidade das informações fornecidas.

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011). A partir das proposições desse método, primeiro, transcrevemos, em sua totalidade, o material coletado nas entrevistas finais, nas estimulações da recordação e nos encontros do grupo. As transcrições, as respostas das perguntas detonadoras e as discussões no *Facebook* foram importados para o *software Nvivo-10*, a fim de facilitar e organizar a análise de conteúdo desse material. Em seguida, realizamos uma densa e cuidadosa análise dos dados, criando unidades de registro. Tomamos como unidades de registro os depoimentos (frases ou elementos de frases) recortados do discurso dos estagiários, os quais possuíam sentido próprio e correspondiam aos objetivos desta investigação. O agrupamento das unidades de registro auxiliou no processo de criação das categorias. Para a construção das categorias, optamos por um procedimento aberto, no qual o sistema de categorias foi induzido por meio da análise dos recortes das unidades de registro. Para verificar a consistência do processo de categorização, convidamos um juiz externo à pesquisa e especialista no tema da investigação. O grau de concordância entre as classificações das investigadoras e do juiz externo teve como correspondência a porcentagem de 77%. Em consequência da validação, as categorias foram reformuladas de forma a atingimos maior validade e confiabilidade dos dados encontrados neste estudo.

### **RESULTADOS**

Ao analisarmos os diferentes documentos coletados no GRUPESF foram criadas três categorias: (a) solução dos problemas da atuação pedagógica; (b) auxílio na identificação dos aspectos da prática não percebidos; (c) contribuição para o desenvolvimento profissional como professor.

Em relação à solução dos problemas da atuação pedagógica, observamos que alguns estagiários (EA, ED, EE, EF) ressaltaram a importância do apoio do grupo para uma boa execução das aulas: “juntamente com o apoio dos colegas, foram possíveis inúmeras modificações em uma única aula, o que nos deixa com diversas possibilidades” (ED - 12ª pergunta detonadora); “todas as conversas, trocas de experiências, atividades, sugestões, dicas com os colegas ajudaram muito para ‘encarar’ o estágio e passar por ele com mais facilidade” (EE - 6ª pergunta detonadora); “todo o problema que eu

tive a gente conseguiu superar juntos” (EF – entrevista final). A EA ainda destacou que ao participar do GRUPESEF: “... percebi que eu não estava sozinha [para atuar no estágio], os sentimentos que eu tenho todo mundo tinha” (EA – entrevista final).

O EG e o EM destacaram que, a partir das experiências reveladas pelos outros colegas do GRUPESEF, em seus estágios, conseguiram encontrar soluções para seus problemas na prática pedagógica:

*No GRUPESEF percebemos que nenhum acadêmico passa por um estágio perfeito. Todos nós temos e teremos problemas, sendo alguns mais simples de resolver e outros mais complexos. Estando em um grupo, há a possibilidade de discutir e buscar uma solução na experiência dos colegas, que podem ter passado por situações parecidas.* (EG - 12ª pergunta detonadora)

*...no grupo a gente tinha auxílio para tentar solucionar as coisas. A gente partilhava os problemas e buscava na literatura ou até na experiência de um colega, coisas para nos auxiliar.* (EM - entrevista final).

Uma das ajudas mais ressaltadas pelos estagiários, para solucionar seus problemas no estágio, foi a elaboração de estratégias pedagógicas:

*Eu mesmo, no início, quando eu me deparei com essa realidade, eu pensei: - E agora, como é que eu vou fazer? E eu não conseguia pensar em estratégias. Conversando e vendo a realidade dos outros [colegas do GRUPESEF], vendo como eles estavam se adequando aquela realidade e as estratégias que estavam usando.* (EB - Facebook).

*E em relação aos colegas, eles me deram os feedbacks, me dizendo que eu poderia fazer isso e aquilo e já falando também em relação ao estágio deles... A troca de experiências, o diálogo que vai fomentando a tu buscar novas estratégias para conseguir dar sequência no conteúdo.* (EM - estimulação da recordação).

Como observamos, as ajudas existentes no GRUPESEF ocorreram em diferentes momentos da realização da pesquisa-ação. Destacamos abaixo a reflexão dos estagiários, em uma conversa ocorrida nos encontros presenciais, sobre a importância do grupo colaborativo na elaboração do planejamento para atuar no estágio do Ensino Médio.

EF: *Deu para esclarecer bem [a elaboração do planejamento].*

EM: *Em grupo sempre é melhor, porque aí a gente vai conversando.*

EG: *É, um lembra de alguma coisa que o outro tinha esquecido.*

EF: *Vai ficar bem completo nosso planejamento, eu acho.* (Encontro presencial em grupo)

No que tange à identificação dos aspectos da prática não percebidos, há indícios de que a ação colaborativa, existente no GRUPESEF, ajudou os estagiários a perceberem aspectos de sua prática pedagógica das quais ainda não haviam tomado consciência. O EG argumentou que a ajuda dos colegas foi importante porque: “... no primeiro momento do estágio, eu achava que o errado era eu, mas, com a ajuda do grupo, eu percebi que eu estava me esforçando, estava tentando dar uma aula boa, e quem não estava colaborando eram os alunos” (EG - entrevista final). Assim como o EJ observou: “... o grupo me dava uma resposta muito mais concreta sobre o meu desempenho de como ser professor” (EJ - entrevista final), e a EL acrescentou: “... aprendi bastante em grupo. Têm várias coisas que tu não consegue ver quando tu está na prática, mas com uma pessoa te dizendo o que acha que está errado ou o que tu pode melhorar, ajuda muito” (EL - entrevista final).

Em relação ao desenvolvimento profissional, observamos que os estagiários perceberam que o trabalho colaborativo do GRUPESEF proporcionou efeitos positivos em sua formação.

*Os efeitos foram super positivos. Através das discussões e trabalhos trazidos para o grupo pude aprimorar minha prática como estagiária, além de repensar alguns comportamentos e “vícios” que eu tinha, que foram desfeitos e melhorados* (EA – 5ª pergunta detonadora).

Da mesma forma, destacaram que o conhecimento de outras realidades escolares e a troca de ideias auxiliou nas aprendizagens para ser professor.

*Com certeza fez toda diferença, poder conhecer realidades, trocar ideias, ajudar, receber ajuda, sempre de pessoas que também estão com o intuito de melhorar seu trabalho. É uma experiência que com certeza fará falta para quem não participou e que sempre será extremamente válida para nós.* (ED - Facebook/ 1º semestre).

*[...] estou aprendendo com as experiências e vivências dos colegas, pois a cada desafio deles compartilhado e discutido no grupo, certamente levarei para as minhas práticas, seja no estágio ou depois de formada... O grupo teve uma função fundamental para o meu crescimento e aprendizagem para o “ser professor”* (EE - 12ª pergunta detonadora).

Os momentos de estudo e discussão entre o grupo foram apontados como importantes para identificar diferentes maneiras de pensar sobre os problemas vivenciados na prática pedagógica na Educação Física, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais, como a autonomia.

*O estudo e as discussões ampliaram a minha visão*

*sobre os temas e trouxeram novas maneiras de pensar. Como eu já disse várias vezes, é muito bom trocar ideias com os colegas e ver outras opiniões de pessoas que têm uma outra formação como pessoa e que têm outras vivências e experiências (EI - 5ª pergunta detonadora).*

*Avalio que o GRUPESF foi importante para nossa formação como professores, já que com nossas discussões sobre temas encontrados na vivência do estagio pensamos diversas maneiras de superar os desafios e dificuldades encontradas (EM - 12ª pergunta detonadora).*

*Acredito que com a participação no grupo pude me desenvolver como professor... De forma simplificada e resumida considero como efeitos e avanços: autonomia, pensar em diferentes estratégias para minha prática; refletir anda mais sobre eu como professor; planejar as aulas e por fim acreditar que existe perspectiva boa como professor para o futuro (EN – 6ª pergunta detonadora).*

## DISCUSSÃO

A análise dos resultados deste estudo evidenciou que a escolha metodológica da pesquisa-ação foi significativa para fomentar o trabalho colaborativo entre os estagiários. A pesquisa-ação, por ser um método aplicado de pesquisa, permite o trabalho colaborativo entre investigadores e investigados na solução de problemas vivenciados no coletivo (Alarcão, 2011).

Percebemos, ao mesmo tempo, que o aprender a trabalhar com os outros e usufruir dos benefícios da ação colaborativa foram relatos frequentes dos estagiários. Eles mencionaram que as ajudas dos colegas do grupo, especialmente na solução dos problemas dos estágios e na identificação de aspectos da prática não percebidos, foram muito importantes para repensar e alterar comportamentos que interferiam na execução da ação pedagógica.

O contexto de formação colaborativa permitiu aos estagiários elaborarem, em conjunto, o planejamento das intervenções e diferentes estratégias pedagógicas para superarem os desafios do dia a dia de sala de aula. Essa forma de trabalho parece ter proporcionado, aos futuros professores, aprenderem a respeitar o outro e com isso compartilharem pensamentos. De acordo com Veiga Simão (2013), aprender e trabalhar em colaboração com os outros é uma das maneiras eficazes de ensinar às pessoas o respeito mútuo. Além disso, o trabalho colaborativo pode ter oportunizado a diminuição das inseguranças dos estagiários para atuar, proporcionando melhores intervenções pedagógicas e fortalecendo a imagem da disciplina de Educação Física no interior da escola (Oliveira et al., 2016).

Os estagiários destacaram que a ajuda colaborativa dos colegas oportunizou aprendizagens que talvez não conseguissem construir sozinhos. De acordo com Figueiredo e Veiga Simão (2014), a aprendizagem entre pares pode ser entendida como uma estratégia formativa que contribui para o desenvolvimento profissional, principalmente, porque auxilia na superação de desafios, os quais, muitas vezes, caracterizam-se como difíceis de serem resolvidos sem a ajuda dos outros.

Destacamos que os achados deste estudo, no que diz respeito ao trabalho colaborativo, são muito próximos aos alcançados na pesquisa de Cadório e Veiga Simão (2013). A proposta da referida pesquisa partiu da necessidade de professoras de língua portuguesa resolverem problemas referentes à prática pedagógica no ensino dos conteúdos da disciplina. As autoras, então, utilizaram a pesquisa-ação de forma a proporcionar um ambiente de trabalho colaborativo, entre as professoras e os investigadores, na solução de tais problemas. Ao término das etapas de ação e investigação, os resultados do estudo demonstraram que o contexto colaborativo de trabalho beneficiou o crescimento profissional das docentes envolvidas. Conforme esse estudo, as professoras avaliaram que a colaboração proporcionou aprendizagens significativas, como trabalhar com o outro, trocar experiências, refletir em conjunto e desenvolver sentimentos de segurança para atuar.

Analisamos que, no contexto de desenvolvimento das etapas da pesquisa-ação com o GRUPESF, não havia hierarquia entre pesquisador e estagiários, assim como entre os próprios estagiários. Apesar disso, a pesquisadora assumiu a responsabilidade de mediar o processo de aprendizagem dos estagiários de como se tornarem professores, colaborando para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Oliveira, 2010). Uma dessas funções foi uma maior consciência e autorregulação das suas ações durante as aulas do estágio. Assim, a interação entre pesquisador e estagiários parece ter se constituído como uma estratégia formativa importante, especialmente, porque desencadeou o desenvolvimento de competências autorregulatórias (Boekaerts & Cascallar, 2006).

Observamos que durante a pesquisa os estagiários recorreram à estratégia de procura de ajuda aos colegas do GRUPESF, especialmente para solucionar os desafios com a prática pedagógica na escola. De acordo com a perspectiva da autorregulação da aprendizagem, pedir ajuda não significa que o indivíduo é dependente dos outros para alcançar os seus objetivos, mas que tem consciência quando a ajuda dos pares se faz necessária. Os estudantes autorregulados beneficiam-se do auxílio dos outros para lidar com as dificuldades que encontram durante a sua aprendizagem (Serafim & Boruchovitch, 2010).

Ao analisarmos os achados deste estudo, percebemos que a experiência colaborativa proporcionada pela pesquisa-ação gerou mudanças e transformações na prática pedagógica dos estagiários. Consideramos que o momento do estágio, por se tratar do contato inicial do futuro professor com seu campo de trabalho, deve ter como objetivo principal o desenvolvimento de aprendizagens que envolvam o saber ser professor. Então, pensamos que, além dessas experiências promoverem a formação de professores de Educação Física competentes, também contribui para valorizar os estágios no currículo dos cursos de Licenciatura.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo deste trabalho, analisar as potencialidades da pesquisa-ação ancorada na autorregulação da aprendizagem e na promoção do trabalho colaborativo entre os estagiários de Educação Física, inferimos que as experiências colaborativas possibilitadas no GRUPESF auxiliaram no desenvolvimento profissional desses futuros professores, sobretudo, por haver indícios de que eles aprenderam a enfrentar, de forma autônoma, no entanto, buscando o auxílio dos outros, os desafios encontrados na atuação prática nos estágios.

Apesar dos resultados encontrados no estudo, identificamos algumas limitações que precisam ser descritas para o investimento em novos estudos semelhantes. Em primeiro lugar, destacamos que alguns estagiários demonstraram mais dificuldades que outros em aceitar as opiniões vindas dos pares sobre assuntos relativos a sua prática nas aulas do estágio. Observamos que alguns estagiários apresentaram níveis maiores de pertencimento e dedicação às diferentes ações desenvolvidas no GRUPESF. Apesar das atividades programadas por esse grupo terem tido caráter voluntário, o interesse de alguns estagiários e a sua conseqüente participação não foram capazes de gerar transformações e avanços na condução de suas práticas pedagógicas. Também, nem todos os estagiários se adequaram ao modelo de trabalho colaborativo, preferindo escutar as discussões do grupo para tomar as suas decisões.

Por fim, sugerimos que estudos semelhantes a esse sejam realizados. Porém, que sejam analisados outros aspectos que envolvam a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, assim como o ambiente de intervenção desses profissionais, investigando outras experiências possibilitadas pela pesquisa-ação e os benefícios destas para as aprendizagens dos alunos.

### REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Amado, J.; Veiga Simão, A. M. (2013). Pensar em voz alta, autoscopia e estimulação da recordação. In Amado, J. (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação*

(Vol. 1, pp. 235-244). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barroso, A. L. R.; Darido, S. C. (2016). O livro didático como instrumento pedagógico para o ensino de um modelo de classificação do esporte na Educação Física escolar. *Movimento*, 22 (4), 1309-1324.
- Boekaerts, M.; Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Cadório, L.; Veiga Simão, A. M. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Caldeira, A. (2001). A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, 22(3), 87-103.
- Capa-Ayidin, Y.; Sungur, S.; Uzyntiryaki, E. (2009). Teacher self-regulation: examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, 29 (3), 345-356.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
- Figueiredo, E. D.; Veiga Simão, A. M. (2014). Desenvolvimento profissional e experiências críticas. In Flores, M. A.; Coutinho, C. (Eds.), *Formação e trabalho docente: tendências e desafios atuais* (Vol. 1, pp. 113-132). Portugal: De Facto editores.
- Flores; M. A.; Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freitas, J. F.; Silva, J. E. B.; Lacerda, M. R. A.; Leonardi, T. J. (2016). A identidade da Educação Física escolar sob o olhar dos alunos do 5º ano do ensino fundamental I. *Pensar a prática*, 19(2), 396-409.
- Marinho, V. (2011). *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense.
- Neto, W. M. F. S.; Oliveira, W. A.; Guzzo, R. S. (2017). Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (3), 573-582.
- Oliveira, M. (2010). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, V. J. M.; Martins, I. R.; Bracht, V. (2015). Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades! *Journal of Physical Education*, 26 (2), 243-255.
- Oliveira, A. L.; Mourão, L. N.; Terra, D. V.; Maroun, K. (2016). Professores de educação física e a produção dos saberes: em busca do fio da meada. *Pensar a prática*, 19 (2), 361-371.
- Resolução 03/87, de 16 de junho (1987, 16 de junho). *Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena)*. Brasília: MEC.

Rufino, L.; Darido, S. (2014). Pesquisa-ação e educação física escolar: Analisando o estado da arte. *Revista Pensar a prática*, 17(1), 242-241.

Serafim, T. M.; Boruchovitch, E. (2010). O pedir ajuda: concepções dos estudantes do ensino fundamental. *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, 1(2), 159-171.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.

*Educação e pesquisa*, 31 (3), 443-466.

Veiga Simão, A. M. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In Veiga, F. (Ed.), *Psicologia da Educação* (Vol. 1, pp. 495-541). Lisboa: Ed. Climepsi.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modelling to self-regulation: a social cognitive carrier path. *Educational psychologist*, 48 (3), 135-147.

Esta investigação contou com o apoio financeiro da CAPES/ Processo Nº 99999.010731/2014-08.

Recebido: 23 de março de 2018  
Aprovado: 22 de outubro de 2019