

Investigação-Ação na Formação Inicial: Trajetórias de Estagiários em Educação Física

Luciana Toaldo Gentilini Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
lutoaldo@msn.com

Ana Margarida Veiga Simão
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal
amsimao@psicologia.ulisboa.pt

Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
frisonlourdes@gmail.com

Resumo

É nosso objetivo neste artigo apresentar um estudo de investigação-ação ancorado na autorregulação da aprendizagem, realizado no Brasil com estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física, para investigar o desenvolvimento de suas trajetórias individuais relativas à atuação pedagógica. O processo de investigação-ação com esses estagiários abrangeu quatro etapas, as quais ocorreram entre a ação e a investigação das atividades planejadas e executadas nos seus estágios. Para a coleta de dados recorreremos a técnica de entrevista semi-estruturada, realizada na última etapa da investigação-ação. Os dados transcritos das entrevistas com os estagiários foram analisados a partir da análise de conteúdo. A análise dos resultados demonstrou mudanças no que concerne as trajetórias individuais dos estagiários na dimensão comportamental e metacognitiva. Concluímos que a investigação-ação se mostrou uma importante estratégia de formação inicial e potencializadora de mudanças que auxiliou no desenvolvimento profissional desses futuros professores de Educação Física.

Palavras-chave: investigação-ação; formação inicial de professores; estágio

Abstract

This study proposes to investigate the development of trainees' individual trajectories in their pedagogical action. Action research methodologies were adopted and anchored in self-regulated learning. Participants were Brazilian trainees of the degree in Physical Education. The process of action research with these trainees consisted of four stages, which occurred between the action and the investigation of the planned and implemented activities. Semi-structured interviews were done in the last stage of action research and content analysis was performed with the data. The results showed changes regarding the individual careers of trainees in the behavioral and metacognitive dimension. We concluded that action research is an important strategy for teacher initial education that may lead to changes that help the professional development of teachers of physical

education.

Keywords: action research; teacher initial education; practicum

Introdução

As transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas nos últimos anos a nível mundial, vêm impactando consideravelmente a formação e prática dos professores nas escolas. Dessa forma, precisamos conceber o papel dos professores não só como transmissores de informações, mas como aprendentes ao longo da vida e investigadores de suas práticas.

Concordamos com Flores e Veiga Simão (2009), as quais colocam que um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação é a formação e o desenvolvimento profissional de professores que possam contribuir para elevar os padrões de ensino e melhorar os resultados acadêmicos dos estudantes. Pretendemos uma formação que possibilite uma aprendizagem contínua no decorrer da formação inicial e ao longo do exercício profissional, privilegie a investigação como estratégia de formação, no sentido de uma tomada de consciência profissional de si em situação, mobilizadora do desenvolvimento de práticas pedagógicas as quais respondam às exigências profissionais.

Foi com base nos princípios que vimos enunciando que optamos pela investigação-ação para o desenvolvimento deste estudo, dado tratar-se de uma metodologia que promove uma maior consciência e autoconfiança, levando os professores, conseqüentemente, a aprender mais com o seu trabalho e a mudar as suas práticas.

Frente ao exposto, é nosso objetivo neste artigo apresentar um estudo de investigação-ação ancorado na autorregulação da aprendizagem, para investigar mudanças nas trajetórias individuais relativas à atuação pedagógica de estagiários em Educação Física, buscando qualificar a formação inicial.

Investigação-ação e a formação de professores autorregulados

A investigação-ação se configura como um modelo aplicado de pesquisa, que busca respostas às questões que os métodos clássicos não conseguem muitas vezes

alcançar (Andaloussi, 2004). Conforme alguns autores (Alarcão, 2011; Amado & Cardoso, 2013; Thiollent, 1992) a investigação-ação pode ser definida como uma pesquisa do tipo social, com base empírica, a qual associa ações com resoluções de problemas coletivos e que permite o envolvimento do pesquisador com os participantes representativos da situação ou problema vivenciado de modo colaborativo e participativo.

Uma das principais finalidades da investigação-ação é de proporcionar um ambiente de participação entre os interessados na resolução de problemas, sendo muito utilizada, principalmente, no campo educacional como uma estratégia de formação inicial e continuada de professores (Alarcão, 2011; Sanches, 2005). Na formação dos professores, a investigação-ação pode ser considerada como um meio para a mudança, oportunizando a automonitorização dos sucessos e falhas das ações (Zellermayer & Ronn, 1999) e a reflexão sobre a prática pedagógica por meio da ajuda dos outros (Alarcão, 2011).

O desenvolvimento da investigação-ação durante a formação do professor é uma estratégia eficaz para o incentivar a pesquisar a sua prática e aprimorar o seu ensino, beneficiando a aprendizagem de seus alunos (Tripp, 2005). Conforme defende Sanches (2005), essa metodologia permite ao professor investigar sua prática, compreender os problemas e atuar com autonomia para resolver os desafios encontrados.

Na investigação-ação, para Thiollent (1992), não é função apenas do pesquisador elaborar um planejamento metodológico para os investigados. O aspecto que caracteriza esse método é que o pesquisador e as demais pessoas envolvidas na pesquisa formam um grupo de investigação participativo e colaborativo, no qual exercem função ativa, sendo responsáveis por decidir e organizar o delineamento das etapas de ação e investigação. A ação participativa e colaborativa permite aos participantes se capacitarem para responder com mais perspicácia aos problemas relacionados às situações profissionais, com a intenção de promover uma ação transformadora (Thiollent, 1992).

Apesar de não existir um único modelo de organização, Thiollent (1992) ressalta que em uma investigação-ação o planejamento precisa ser constantemente

revisado e, caso necessário, modificado na medida em que as tensões, os conflitos, as incertezas, as dúvidas e outras questões de um grupo com interesses comuns, apareçam. Além do mais, as etapas que constituem uma investigação-ação são flexíveis, já que cabe aos envolvidos analisar, planejar, implementar e avaliá-las de forma ativa, intencional e consciente das reais necessidades encontradas (Tripp, 2005).

Percebemos que a proposta de desenvolvimento da metodologia da investigação-ação com professores pode oportunizar a esses uma atuação autorregulada para resolverem os problemas de sua prática pedagógica (Cadório & Veiga Simão, 2013). A autorregulação da aprendizagem é considerada como uma ação em que os indivíduos encaram a aprendizagem de forma intencional, autônoma e efetiva (Panadero & Alonso-Tapia, 2014), adaptando suas competências as necessidades da tarefa e aos objetivos traçados (Zimmerman, 2013).

No campo da formação, a oportunidade dada aos professores para autorregularem as suas aprendizagens conduz ao reconhecimento das razões, pressupostos, fundamentos e sentidos das suas opções, do seu agir e dos produtos que daí resultam (Veiga Simão & Frison, 2013). Essa opção possibilita ao professor aprender de forma estratégica durante a sua formação (inicial ou continuada), tornando-se um profissional autônomo e motivado para aprender e se sentir mais bem preparado para desenvolver diferentes métodos de ensino (Veiga Simão, 2013).

O estudo de investigação-ação com os estagiários, o qual apresentamos neste artigo, foi pensado e construído de acordo com o modelo de investigação-ação de Tripp (2005). Esse modelo, presente na figura 1, configura-se a partir de um movimento cíclico, entre o agir no campo da prática e investigá-la, rompendo com a lógica da linearidade das ações e proporcionando aos seus participantes a autorregulação dos seus processos de aprendizagem.

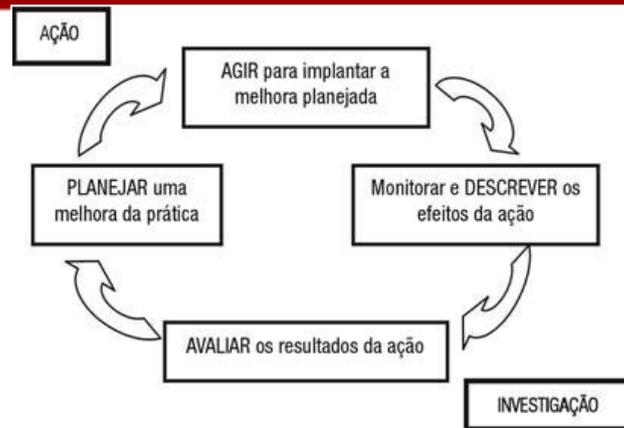


Figura 1 - Etapas da investigação-ação
 Fonte: Tripp (2005, p.446)

As etapas que compõem o modelo apresentado por Tripp (2005) e utilizadas neste estudo, remetem para a lógica cíclica de antecipação, execução e autorreflexão da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2013). Na fase de antecipação, a qual remete para a etapa de planejar uma melhora da prática pedagógica do modelo de investigação-ação de Tripp (2005), o professor analisa e observa o contexto no qual está inserido, estabelece metas e objetivos e elabora um planejamento estratégico para o alcance desses objetivos. As etapas de agir para implementar uma melhora na prática, monitorar e descrever os efeitos da ação em uma investigação-ação, remetem para a fase de execução proposta por Zimmerman (2013), na qual o professor coloca em ação o planejamento estratégico, controla a sua atenção e o esforço dedicado à tarefa (Veiga Simão & Frison, 2013). E, por fim, na fase de autorreflexão do processo de autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2013), a qual remete para a etapa de avaliar os resultados da ação de uma investigação-ação, o professor reflete sobre o seu progresso de aprendizagem e a efetividade do seu planejamento estratégico no alcance de seus objetivos e metas.

Por meio dos ciclos de ação e reflexão os professores têm a oportunidade de refletir sobre a sua prática com a intenção de a melhorar. A identificação de uma situação problema, o estabelecimento de objetivos, a elaboração de um planejamento estratégico, a monitorização do comportamento e a avaliação reflexiva dos resultados alcançados, são processos comuns aos dois modelos, os quais auxiliam os professores a atingirem os objetivos pretendidos com os alunos na sala de aula. Caso o professor

avaliar que os objetivos alcançados não foram os esperados, poderá alterar a sua abordagem e fazer ajustes no seu comportamento, no contexto e nos fatores sociais, de forma a estabelecer um ambiente propício a um novo investimento nos processos de aprendizagem (Tripp, 2005, Zimmerman, 2013). Desta forma, entendemos que os modelos propostos permitem que o professor, ao perceber discordância entre o que intentava e o que de fato alcançou, pode seguir em quantos novos ciclos de investigação e ação forem necessários, tendo em vista a obtenção da solução dos problemas levantados e das circunstâncias identificadas.

Por meio de uma análise em periódicos brasileiros¹, com produção científica sobre a utilização da investigação-ação na formação dos professores de Educação Física, destacamos os resultados de alguns estudos encontrados (ver Avila & Frison, 2014), os quais tratam dos benefícios proporcionados por essa metodologia na formação inicial desses profissionais (Cardoso, 1989; Ferreira, 2008; Rangel-Betti; Galvão, 2001).

No estudo de Rangel-Betti e Galvão (2001) são apresentados os resultados de um estudo de investigação-ação desenvolvido com estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física. Esses estudantes planejaram junto a uma docente do curso o desenvolvimento de uma disciplina com o tema Educação Física Infantil, com o objetivo de criar um espaço na sua formação de reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz nas aulas de Educação Física. Durante os ciclos de investigação-ação desse estudo, foram desenvolvidas práticas colaborativas entre a docente e os estudantes, tais como: estudo, planejamento, reflexão e avaliação de planos de aula. Os resultados mostraram que a partir da metodologia utilizada, os futuros professores de Educação Física adquiriram competência reflexiva e crítica sobre as suas aulas e as dos colegas, assim como aprenderam a trabalhar de forma colaborativa, aceitando a opinião dos outros para a mudança e qualificação do processo de planejamento das aulas.

Na pesquisa de Ferreira (2008) foi desenvolvido um estudo de investigação-ação com quatro estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física, três professoras de Educação Física atuantes em uma escola pública e uma pesquisadora/mediadora da investigação. O objetivo do estudo foi formar um grupo colaborativo com esses participantes, os quais se reuniram uma vez por mês para discutir, avaliar e sugerir novos elementos para melhorar a atuação pedagógica do professor. Os resultados da

utilização da investigação-ação nesse estudo mostraram que essa foi uma oportunidade de aproximar o licenciando do seu futuro ambiente de trabalho, assim como proporcionar aos envolvidos maior autonomia, tomada de decisão, planejamento, avaliação e mudanças diante da prática pedagógica e produção de novos conhecimentos profissionais.

No estudo de Cardoso (1989) a investigação-ação foi desenvolvida junto a estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física, os quais estavam realizando seus estágios curriculares obrigatórios. Esses estudantes tiveram a oportunidade de, acompanhados do professor orientador de estágio, analisar, planejar e avaliar as aulas desenvolvidas, sempre com o objetivo de problematizá-las e modificá-las, conforme a necessidade. Os resultados demonstraram que a investigação-ação proporcionou aos estudantes a possibilidade de discutir e refletir sobre os problemas didático-pedagógicos enfrentados na escola e produzir, de forma colaborativa, novas concepções sobre a disciplina de Educação Física.

Com base no que foi apresentado e no objetivo deste artigo, procuramos responder a duas questões centrais com este estudo:

1. Quais as mudanças potencializadas pela investigação-ação nas trajetórias individuais dos estagiários em Educação Física relativas à atuação pedagógica?
2. De que forma a metodologia de investigação-ação contribuiu para qualificar a formação inicial dos estagiários que participaram deste estudo?

Metodologia

Contexto do estudo e participantes

O contexto de desenvolvimento deste estudo de investigação-ação foram os estágios curriculares supervisionados de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Pública localizada no estado do Rio Grande do Sul/Brasil. No currículo do curso em questão, está previsto a realização de três estágios curriculares obrigatórios no decorrer do 6º, 7º e 8º semestre, sendo esses na Educação Infantil ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental (6º semestre), nas Séries Finais do Ensino Fundamental (7º semestre) e no Ensino Médio (8º semestre).

O presente estudo acompanhou 12 estagiários do referido curso no decorrer dos estágios do 7º e 8º semestre. Desses estagiários cinco eram do sexo feminino (EA, ED, EE, EI, EL) e sete do sexo masculino (EB, EF, EG, EJ, EM, EN, EO²), com média de 22 anos de idade.

No início do 7º semestre, os 12 estagiários, com o intuito de buscar solução para os problemas evidenciados no decorrer dos estágios, formaram, junto a uma pesquisadora (primeira autora deste trabalho), um grupo de investigação-ação, denominado Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar (GRUPESF). O GRUPESF manteve reuniões em grupo de forma presencial ao longo dos dois semestres do ano de 2014 com o intuito de discutir, avaliar e refletir, de forma participativa e colaborativa, as práticas e questões pertinentes aos desafios encontrados nos estágios, assim como organizar as atividades que seriam executadas pelo grupo no decorrer de suas ações. As reuniões aconteceram nas dependências do próprio curso, uma vez por semana e com duração média de 120 minutos.

Processo de investigação-ação no GRUPESF

O processo de investigação-ação com o GRUPESF abrangeu quatro etapas, as quais ocorreram entre a ação e a investigação das atividades planejadas e executadas pelo grupo (Figura 2). Na primeira etapa, Formação do Grupo Colaborativo, houve a familiarização entre os participantes do GRUPESF e, por meio das reuniões em grupo a definição de objetivos e a realização de um planejamento de ações para as etapas seguintes.

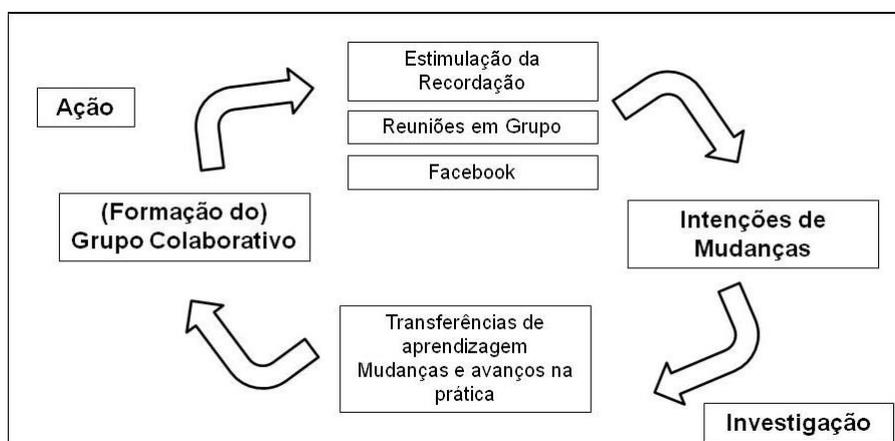


Figura 2- Etapas do ciclo de investigação-ação com os estagiários em Educação Física.

Fonte: Autores do texto

Na segunda etapa, caracterizada pela realização das ações previstas no planejamento elaborado anteriormente, foram escolhidas diferentes técnicas e instrumentos pelo grupo, como a **estimulação da recordação**, a continuidade das **reuniões em grupo** e a criação de um grupo virtual de discussão (**facebook**), com o objetivo de dialogar sobre os problemas da prática pedagógica e buscar soluções para esses desafios de forma colaborativa.

A estimulação da recordação é uma técnica utilizada no campo do ensino há mais de seis décadas e tem o propósito de investigar os processos de pensamento dos professores e/ou alunos (Amado & Veiga Simão, 2013), assim como avaliar as competências autorregulatórias durante o processo de ensino e de aprendizagem (Boekaerts & Cascallar, 2006). Em relação a utilização dessa técnica no GRUPESF, essa consistiu na gravação em vídeo das aulas lecionadas pelos estagiários nos seus estágios, visando permitir a esses recordar, relatar pensamentos e decisões durante e sobre a aula registrada. Após o registro o grupo se reunia para visualizar o vídeo registrado, em um momento guiado por meio de um roteiro pré-estruturado pela pesquisadora, contendo tópicos de discussão (Amado & Veiga Simão, 2013).

Na terceira etapa, foram observadas as **intenções de mudança** dos estagiários em relação à sua prática pedagógica nos estágios. Nesse momento, o grupo analisou, refletiu e discutiu, por meio das reuniões em grupo e das discussões por meio virtual (**facebook**), as melhores estratégias que poderiam ser utilizadas na superação dos desafios encontrados nas aulas executadas na escola.

Na quarta etapa, **transferência de aprendizagem, mudanças e avanços na prática pedagógica**, os participantes do GRUPESF realizaram avaliações das estratégias implementadas e dos resultados alcançados no que tange a resolução dos problemas enfrentados no estágio. Assim como participaram, individualmente, de uma entrevista final, realizada pela pesquisadora, a qual permitiu identificar no comportamento e ações dos estagiários a transferência de aprendizagens e, conseqüentemente, as mudanças que existiram entre o estágio realizado no primeiro semestre da pesquisa e o segundo estágio ao final da pesquisa.

Vale ressaltar que essas etapas nem sempre aconteceram de maneira linear, uma vez que o grupo monitorava, avaliava as decisões e ações implementadas, sendo que, dependendo da necessidade, retornava a anterior sempre baseados nos objetivos os quais queriam alcançar. A pesquisadora, durante todas as etapas desenvolvidas pelo grupo, desempenhou o papel de mediar e gerir as ações, de maneira gradual e em função das necessidades identificadas pelos estagiários. Dessa forma, tanto pesquisadora como estagiários desempenharam uma função ativa nas decisões e delineamento das etapas desta investigação-ação.

Recolha e tratamento dos dados

Para o desenvolvimento deste estudo utilizamos a técnica de entrevista, realizada na quarta etapa do ciclo de investigação-ação com o GRUPESF. Optamos pela entrevista do tipo semiestruturada por possibilitar uma maior flexibilidade ao entrevistador e aos entrevistados em relação aos tópicos de discussão (Ferreira & Amado, 2013). Foi utilizado um roteiro previamente elaborado, o qual foi organizado pela pesquisadora com os seguintes tópicos de discussão: mudanças de percepções sobre o ensino, a aprendizagem e na prática pedagógica dos estágios em Educação Física, utilização de estratégias de autorregulação para aprender a ensinar nos estágios e os efeitos das etapas da investigação-ação na formação inicial dos estagiários. Destacamos que para este artigo, analisamos apenas os tópicos relativos às mudanças na prática pedagógica dos estágios em Educação Física e os efeitos das etapas de investigação-ação na formação inicial dos estagiários.

A entrevista com cada um dos estagiários foi realizada pela pesquisadora, de forma individual e em uma sala cedida pelo curso. Todas as entrevistas foram registradas com um gravador de áudio e tiveram duração média de 50 minutos. Antes da realização das entrevistas, os estagiários assinaram a um termo de consentimento livre e esclarecido, o qual garantiu anonimato e os esclareceu dos objetivos da realização das entrevistas.

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011) e empregamos o software Nvivo10 para auxiliar na organização e interpretação desses dados.

Análise e interpretação dos dados

Mudanças nas trajetórias individuais dos estagiários do GRUPESF

Apresentamos e discutimos algumas mudanças salientadas pelos estagiários do GRUPESF referentes as suas trajetórias individuais na atuação pedagógica nos estágios. Da análise emergiram duas dimensões referentes a essas mudanças: **comportamentais** e **metacognitivas**.

Na dimensão comportamental estão as mudanças identificadas nas trajetórias individuais de alguns estagiários, as quais correspondem às alterações na organização e condução de suas aulas. Entre essas mudanças estão: a realização do planejamento para as aulas, a postura como professor, o controle emocional para atuar, a forma de explicar o conteúdo e o estabelecimento do diálogo com os alunos (Quadro 1).

Mudanças Comportamentais	Exemplo de indicadores
Realização do planejamento para as aulas (ED, EN)	<i>[...] hoje aprendi que enquanto estou fazendo o plano tenho que pensar nos alunos (ED)</i>
Postura como professor (EF, EJ, EO)	<i>[Conseguiu mudar a] postura principalmente, apresentar bem os conteúdos aos alunos (EF)</i>
Vencer o nervosismo (EG)	<i>[Sentia muito] nervosismo, timidez, retração, eu pensava que eu era um péssimo professor (EG)</i>
Explicar as atividades para os alunos (EJ)	<i>[Por meio de] exemplos práticos de como realizar uma atividade durante as aulas (EJ)</i>
Conversar com os alunos (ED, EF, EI, EL)	<i>[Aprendi a importância de] mostrar como vai ser a aula no início, de parar para perguntar se tem alguma dúvida, se conseguem montar alguma variação, encerrar a aula e perguntar como foi, fazer a avaliação com eles (ED)</i>
Colocar-se no lugar dos alunos (EN, EO)	<i>Eu não tinha pensado em me colocar no lugar dos alunos. Se o aluno está gostando, se ele está entendendo o que estou explicando [...] até os colegas terem relatado as suas dificuldades de aula (EN)</i>

Quadro 1- Mudanças comportamentais nas trajetórias individuais dos estagiários do GRUPESF.

Fonte: Autores do texto

Em relação às mudanças na dimensão comportamental, foram identificadas semelhantes alterações no comportamento de professores, os quais participaram de estudos que utilizaram a metodologia de investigação-ação na formação continuada de professores (Veiga Simão, 2002; Sobral & Caetano, 2016). Na pesquisada de Veiga Simão (2002), algumas das mudanças identificadas nas práticas das professoras participantes do estudo, denominadas pela autora como mudanças processuais, foram em relação à organização da aula, a utilização do tempo e do espaço e a seleção de conteúdos. De forma semelhante, a investigação-ação proporcionou mudanças nas práticas das professoras que participaram do estudo de Sobral e Caetano (2016), sendo essas mudanças na organização do ambiente de sala de aula, valorização da ação de planejar as aulas para a execução eficaz das atividades e a elaboração de estratégias para vencer conflitos entre os alunos.

Referente à dimensão **metacognitiva**, observamos mudanças nas trajetórias individuais dos estagiários, as quais são: maiores graus de consciência sobre seus conhecimentos, o uso da reflexão para corrigir e alterar aspectos da sua prática que não correspondiam ao desejado e a elaboração de diferentes estratégias para vencer os desafios da prática pedagógica (Quadro 2).

Mudanças Metacognitivas	Exemplos de indicadores
Ampliar a consciência (EA)	<i>[...] nesse último estágio é que eu fui me dar conta de muitas coisas que eu ainda não tinha me dado em questão aos conteúdos (EA)</i>
Identificar erros (EJ)	Ficar mais atento aos erros que eu já tinha cometido (EJ)
Uso da reflexão (EB, ED)	<i>Refleti e analisei como é um trabalho de um professor, o que envolve o trabalho na escola (EB)</i>
Elaborar diferentes estratégias (EB, EN)	<i>O grupo me ensinou a buscar estratégias no que eu, particularmente, não sabia o que eu ia fazer. Porque cada dia eu tentava uma coisa diferente e não dava muito certo (EN)</i>

Quadro 2- Mudanças metacognitivas nas trajetórias individuais dos estagiários do GRUPESF.

Fonte: Autores do texto

No que tange a competência reflexiva, observada como uma das mudanças nas trajetórias individuais dos estagiários deste estudo, resultados de pesquisas utilizando a investigação-ação também demonstraram potencialidades dessa metodologia para o desenvolvimento da ação reflexiva de futuros professores/estagiários (Ferreira, 2008; Rangel-Betti & Galvão, 2001; Vieira, 2016). Inferimos que essa competência foi desenvolvida pelos estagiários, fruto do exercício de análise e busca de solução, junto ao grupo de investigação-ação, aos problemas identificados nas suas práticas pedagógicas com os alunos.

Ao mesmo tempo, entendemos que a competência reflexiva resultou do desenvolvimento da metacognição dos estagiários. Por meio da metacognição, ampliaram a consciência sobre os comportamentos desempenhados nas aulas, identificaram erros e buscaram as melhores estratégias diante das situações que se apresentavam. O desenvolvimento da competência metacognitiva durante a formação do professor (inicial e continuada) favorece o processo de autorregulação da aprendizagem desses profissionais. Conforme Boruchovitch (2014) o (futuro) professor precisa ter a chance de exercitar a sua metacognição, para que ao autorrefletir sobre as suas facilidades e dificuldades de aprender e de ensinar possa garantir intervenções pedagógicas mais eficazes.

Destacamos entre as mudanças nas trajetórias individuais no GRUPESF o caso de dois estagiários (EJ, EM). O EJ revelou, no início do estudo, interesse em participar do grupo a fim de buscar ajuda na decisão de seguir ou não no curso e se tornar um professor de Educação Física. Posteriormente as ações desenvolvidas pelo grupo, as quais tiveram a participação frequente desse estagiário, notamos na entrevista final a decisão tomada por ele: “o grupo conseguiu abordar desde o mais simples ao mais complexo na minha formação, consegui me interessar mais pela profissão e entender mais tanto o lado do professor quanto do aluno” (EJ).

De forma semelhante, observamos na trajetória construída pelo EM, que as ações desenvolvidas pelo grupo colaboraram para mudanças positivas na sua formação como professor. Na primeira etapa do GRUPESF o EM demonstrava o sentimento de insegurança para expor suas ideias aos colegas. Esse estagiário, após participar com

frequência de todas as discussões e ações desenvolvidas no grupo, observou na entrevista final:

Antes do grupo eu era bem mais fechado. Eu não conseguia partilhar o que eu estava vivenciando porque eu achava que o colega ia rir ou zombar de mim. [...] No grupo não, a gente sempre buscava perceber o que o outro estava vivenciando e ajudar de alguma forma (EM).

As alterações na dimensão comportamental e metacognitiva, identificadas nas trajetórias individuais dos estagiários do GRUPESF, demonstraram como as ações, discussões e reflexões organizadas no grupo de forma colaborativa contribuíram na tomada de decisão de aspectos relacionados à prática pedagógica, gerando impacto no desenvolvimento profissional dos estagiários ao se tornarem mais autônomos e conscientes diante dos desafios do exercício da docência. O contexto de formação proporcionado neste estudo, permitiu aos estagiários trabalharem no coletivo, planejando ações e elaborando diferentes estratégias para superar os desafios do dia-a-dia de sala de aula. O trabalho coletivo proporcionou a esses futuros profissionais aprenderem a respeitar o outro e com isso trabalhar e pensar em conjunto para encontrar soluções ao que o grupo identificava como problema. De acordo com Veiga Simão (2013), aprender e trabalhar em colaboração com outros é uma das formas mais eficazes das pessoas saberem e demonstrarem respeito uns pelos outros. Assim como, o trabalho colaborativo é uma estratégia importante na solução de problemas difíceis de serem superados de forma individual (Figueiredo & Veiga Simão, 2014).

Considerações Finais

O objetivo que guiou o desenvolvimento desta investigação foi identificar mudanças nas trajetórias individuais dos estagiários em Educação Física que participaram de um estudo de investigação-ação, ancorado na autorregulação da aprendizagem. As principais mudanças identificadas nas trajetórias desses futuros professores, em função das diferentes etapas proporcionadas pela investigação-ação, foram em relação as dimensões comportamental e metacognitiva que envolveram a autorregulação do aprender a ser professor no contexto de atuação.

Observamos que um dos pontos a ser destacado no desenvolvimento da investigação-ação com o GRUPESF foram as ações colaborativas executadas pelos seus participantes, as quais potencializaram o pensar, agir e resolver problemas em parceria. Os estagiários entenderam que ao trabalharem juntos, se apoiaram, atingindo objetivos que beneficiaram o coletivo. De maneira semelhante, identificamos que por meio da investigação-ação os estagiários reportaram: i) alterações comportamentais frente à atuação profissional; ii) competências autorregulatórias para o exercício da docência. Ao mesmo tempo, esses estagiários tiveram a oportunidade de desenvolver a sua formação no contexto de intervenção, seguindo uma perspectiva que valorizou o professor como um aprendiz, como um profissional autônomo, estratégico e crítico diante de sua realidade. Isso possibilitou a cada estagiário ser o planejador e o gestor do processo de ensino e de aprendizagem dos seus alunos.

A natureza da oportunidade de desenvolvimento profissional na formação inicial de estagiários em Educação Física a que fizemos referência, consistiu em potencializar uma formação recorrendo à investigação-ação em contexto colaborativo que teve como intenção possibilitar processos e procedimentos que se tornaram, de certa forma, geradores de oportunidades de vivência de experiências que foram lidas pelos participantes como críticas para a sua prática docente. A investigação-ação em contexto colaborativo conduziu à construção de um percurso que permitiu uma atitude prática-teórica-reflexiva, promotora da autonomia do professor e de mudanças pedagógicas.

Ressaltamos que, os resultados alcançados neste estudo não são generalizáveis, mas podem ser transferidos para outros contextos relativamente próximos e homogêneos. Esses resultados sugerem que os estagiários/futuros professores precisam ter momentos da carga horária de seus cursos, definidos para encontros com o coletivo de colegas e que proporcionem o refletir e tomar decisões junto ao coletivo. O trabalho desenvolvido por este grupo de investigação-ação, ancorado na autorregulação da aprendizagem, mostrou-se como uma importante ferramenta de desenvolvimento profissional ao refletir-se na mudança das práticas pedagógicas dos estagiários.

Consideramos pertinente continuar a desenvolver estudos de investigação-ação com o objetivo de particularizar situações em contextos similares, sublinhando a especificidade do que é singular e excepcional. Estudos dessa natureza permitem a sua aplicabilidade a outros contextos bem como averiguar em que medida o impacto das oportunidades formativas, que a investigação-ação proporciona, persiste no tempo, e se os participantes mantêm, noutros contextos, as mudanças que consideraram pertinentes introduzir nas suas práticas docentes.

¹ Os periódicos consultados foram: Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Revista Movimento, Revista *Kinesis*, Revista Motriz, Revista de Educação Física/UEM, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte e Revista Pensar a Prática. Foram escolhidos os artigos disponíveis pela revista do final dos anos 80 até os dias atuais, que desenvolveram investigação-ação com temáticas relativas à Educação Física escolar. Ao total foram encontrados vinte e quatro artigos que exploraram a temática escolhida para consulta.

² Os estagiários EC e EH desistiram de participar da pesquisa. No entanto, optamos por manter a denominação já dada aos demais estagiários de forma a preservar a organização da pesquisa.

³ As dimensões, seja comportamental ou metacognitiva, representam a ênfase observada na fala do estagiário e não elimina a possibilidade de ambos, assim como outras dimensões, estarem articulados na prática dos estagiários.

Referências

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (8ª ed). São Paulo: Cortez.
- Amado, J., & Veiga Simão, A. M. (2013). Pensar em voz alta, autoscopia e estimulação da recordação. In: J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 235-244). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andaloussi, K. E. (2004). *Pesquisas-ações: Ciência. Desenvolvimento. Democracia*. São Carlos: Editora São Carlos.
- Avila, L. T. G., & Frison, L. M. B. (2014). A Pesquisa-Ação como uma estratégia formativa de professores de Educação Física. In *Anais do Simpósio Nacional de Educação Física, Pelotas, RS, Brasil, 5-7 novembro 2014* (pp. 260-271). ESEF: UFPel.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (3ª ed). São Paulo: Edições 70.
- 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.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (3), 401- 409.
- Cadório, L., & Veiga Simão, A. M. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Cardoso, C. (1989). Uma proposta de prática de ensino na formação de professores de Educação Física. *Kinesis*, 5(2), 259-277.
- Ferreira, L. (2008). Ensinando e aprendendo na ação docente em Educação Física. *Motriz*, 14(1), 30-40.
- Ferreira, S., & Amado, J. (2013). Entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Figueiredo, E. D., & Veiga Simão, A. M. (2014). Desenvolvimento profissional e experiências críticas. In M. A. Flores, & C. Coutinho (Orgs.), *Formação e trabalho docente: tendências e desafios atuais* (pp.113-132). Portugal: De Facto Editores.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (Orgs.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Pedagogo.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Rangel-Betti, I., & Galvão, Z. (2001). Ensino reflexivo em uma experiência de ensino superior em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(3), 105-106.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sobral, C., & Caetano, A. P. (2016). Investigação-ação na formação continuada de educadoras da infância. *Revista Estreialogos*, 1, 40-54.
- Thiollent, M. (1992). *Metodologia da pesquisa-ação* (5ª ed). São Paulo: Cortez.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem Estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Ministério da educação.
- Veiga Simão, A. M. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F. Veiga (Org), *Psicologia da educação* (pp. 495-541). Lisboa: Ed. Climepsi.
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P., & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, 26(90), 173-188.
- Veiga Simão, A. M., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da Aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45, 02-20.

- Vieira, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa. *Revista Estreialogos*, 1, 21-39.
- Zellermayer, M., & Ronn, P. (1999). Making tacit knowledge visible through the interplay between action research and videotaping. *Teacher and teaching: theory and practice*, 5(2), 243-265.
- Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147.