

## Perspectivas da Pesquisa-Ação na Educação Física Escolar: indícios a partir de programas de pós-graduação

**Luciana Venâncio**

Universidade Federal do Ceará – Instituto de Educação Física e Esportes

[luciana\\_venancio@yahoo.com.br](mailto:luciana_venancio@yahoo.com.br)

**Luiz Sanches Neto**

Universidade Federal do Ceará – Instituto de Educação Física e Esportes

[luizitosanches@yahoo.com](mailto:luizitosanches@yahoo.com)

**Mauro Betti**

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia

[maurobettiunesp@gmail.com](mailto:maurobettiunesp@gmail.com)

### Resumo

O nosso objetivo neste artigo é analisar como a pesquisa-ação tem sido concretizada, realizada ou praticada nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação física. Delimitamos o escopo às universidades estaduais de São Paulo (Unesp, Unicamp e USP) e buscamos produções elaboradas desde 2005 até o primeiro semestre de 2018. Como critérios de análise, fomos instigados por Franco (2005) e Betti e Franco (2014) a refletir sobre a essencialidade ontológica, epistemológica e metodológica da pesquisa-ação no campo da educação física escolar e suas possibilidades como práxis investigativa. Enfatizamos a intencionalidade da pesquisa-ação à transformação participativa, formativa e emancipatória entre sujeitos e pesquisadores(as). Realizamos procedimentos qualitativos para análise do conteúdo das 19 produções que corresponderam inicialmente aos critérios, ao revisarmos títulos, resumos e palavras-chaves. Porém, a revisão dos textos completos indicou que somente duas dissertações e uma tese atenderam plenamente os critérios. Consideramos que os pressupostos da pesquisa-ação têm subsidiado teórico-metodologicamente, de modo recorrente, a produção acadêmica nos programas de pós-graduação em educação física. Contudo, concluímos que os programas estão submetidos à lógica míope de produtividade, que implica na aceleração do percurso formativo e na redução das possibilidades de avanço qualitativo na perspectiva da pesquisa-ação.

**Palavras-chave:** ontologia, epistemologia; metodologia; formação de professores(as); colaboração

### Abstract

Our objective in this article is to analyze how action research has been accomplished, carried out or practiced in the dissertations and theses from

graduate programmes in physical education. The scope has been delimited to state universities at São Paulo (Unesp, Unicamp and USP) and we searched for productions from 2005 until the first semester of 2018. As criteria for analysis, Franco (2005) and Betti and Franco (2014) encouraged us to reflect on the ontological, epistemological and methodological essentiality of action research in the field of school physical education and its possibilities as an investigative praxis. We emphasized the intentionality of action research to the participatory, formative and emancipatory transformation between participants and researchers. We have performed qualitative procedures to analyze 19 productions that initially corresponded to the criteria, reviewing titles, abstracts and keywords. However, the full review indicated that only two Master's thesis and one doctoral dissertation have met the criteria. We consider that action research presuppositions have theoretically and methodologically subsidized, recurrently, the academic production in the graduate programmes. However, we conclude that the programmes are subject to one myopic productivity logic, which implies accelerating educative processes and reducing possibilities of qualitative advancement from the action research standpoint.

**Keywords:** ontology; epistemology; methodology; teacher education; collaboration

## Introdução

No campo da educação, conforme Korthagen (2017), há “verdades inconvenientes” acerca de inúmeras questões curriculares, didáticas, pedagógicas, interpessoais, relacionais, processuais quanto ao ensino e à aprendizagem etc., as quais, ao não serem enfrentadas, podem converter-se em tabus. Por sua vez, cada tabu traz consigo algum modo de silenciamento da “inconveniência” e, concomitantemente, engendra um desafio no cotidiano de trabalho com a escolarização. O tipo de silêncio que advém das “verdades inconvenientes” impede a emergência de diálogos necessários aos meandros qualitativos de pesquisa e, conseqüentemente, minimiza a possibilidade de criação de grupos participativos e colaborativos em espaços consensualmente construídos por professores(as) e pesquisadores(as).

Contudo, de acordo com Novaes, Franco e Pontes (2009), o processo investigativo da pesquisa-ação pode contribuir para a superação dos silenciamentos construídos historicamente nas práticas sociais em diversas áreas, entre elas a educação e a educação física, cuja convergência está compreendida no escopo deste artigo à medida que investigamos a educação física escolar. Por isso, no nosso caso, torna-se necessário diferenciar a “pesquisa-ação pedagógica” de outros entendimentos. Para Franco (2005), a pesquisa-ação pedagógica é estruturada dentro de princípios geradores, como uma ação que cientificiza a prática educativa,

de modo ético, valorizando a continuidade dos processos formativos dos sujeitos da própria prática e buscando emancipá-los.

Ao ampliar as possibilidades de produção de processos comunicativos, a pesquisa-ação torna-se um instrumento crítico e emancipatório e/ou uma forma de empoderamento para os sujeitos envolvidos (Franco, 2016b). Assim, os sujeitos poderão buscar o exercício constante da reflexão crítica para estabelecer conexões intersubjetivas, sobretudo entre os(as) professores(as), e assim romper silenciamentos sobre práticas, teorias e intencionalidades, de modo a perturbar o agenciamento das políticas educacionais. Entendemos que a colaboração subjacente à atitude investigativa da pesquisa-ação permite-nos compreender de modo mais contextualizado a complexidade dos fenômenos educativos.

O ensino é uma atividade complexa, que é dinâmica, imprevisível e aberta a inúmeras interpretações, por isso o que “dá certo” (como costumam dizer os(as) docentes) em um contexto pode não funcionar necessariamente em outro (Sanches Neto, Ovens & Craig, 2015). Tanto professores(as) que trabalham na educação básica quanto pesquisadores(as) educacionais frustram-se quando as teorias educacionais não dão conta de explicar alguns contextos situados (como é o caso de cada escola e de cada turma) e as problemáticas emergentes do ensino e da aprendizagem na escolarização (que implica na formulação teórica dos problemas concretos do cotidiano). Contudo, não se trata de abandonar a teorização, mas sim de buscar incessantemente a compreensão da complexidade das realidades educacionais.

O processo investigativo na pesquisa-ação pressupõe que a convergência entre os modos de pesquisa e de ação devem favorecer que os(as) professores(as), além de sujeitos das próprias ações, formem-se como professores(as)-pesquisadores(as). Entendemos que esse é um passo necessário na superação do individualismo das práticas educativas, sobretudo quando os(as) professores(as) articulam-se para compartilharem as suas experiências promovidas a partir de problematizações e desejos de mudança (Sanches Neto, Ovens & Craig, 2015). No sentido de fomentar práticas de colaboração, tem havido crescimento de pesquisas voltadas à perspectiva formativa, pedagógica, colaborativa e, fundamentalmente, crítico-colaborativa da pesquisa-ação (Pimenta & Franco, 2008).

De acordo com Franco (2005), os processos de pesquisa-ação devem se estruturar de forma coletiva e participativa, sempre com anuência, consentimento e compromissos partilhados coletivamente. Mas, efetivamente, quantas pesquisas têm seguido essa recomendação? Por um lado, aparentemente, há certa idealização nessa perspectiva, que nos

parece bastante presente no campo da pedagogia. Por outro lado, no campo da educação física escolar, o idealismo foi criticado por Betti (2003), ao apontar possíveis avanços qualitativos para a área a partir da assunção da pesquisa-ação.

Entendemos, em concordância com Franco (2005, p. 485), que “a pesquisa-ação tem sido utilizada, nas últimas décadas, de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas”. Neste estudo, fomos instigados por Franco a refletir sobre a essencialidade epistemológica da pesquisa-ação no campo da educação física escolar e suas possibilidades como práxis investigativa. Assim, assumimos como pressupostos orientadores de nossa reflexão as mesmas preocupações da autora: a pesquisa-ação deve ser essencialmente uma pesquisa intencionada à transformação participativa, em que sujeitos e pesquisadores(as) interagem na produção de novos conhecimentos; e a pesquisa-ação deve assumir o caráter formativo-emancipatório.

Por isso, como objetivo, interessamo-nos neste artigo analisar como a pesquisa-ação tem sido concretizada, realizada ou praticada em dissertações e teses de programas de pós-graduação em educação física. Ou, antes disso, se tais trabalhos acadêmicos de fato, ao se referenciar à pesquisa-ação, atendem seus pressupostos e princípios.

Para tal, foi necessário balizar o que seria um (ou mais de um) “tipo ideal” de pesquisa-ação, com o qual (ou quais) se pudesse comparar as dissertações e teses que concretizaram a pesquisa-ação em educação física escolar. Encontramos um critério de referência nas conclusões de Franco (2005, p. 489), como nosso ponto de partida, com a expectativa de que a pesquisa-ação no campo da educação física escolar seja “uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”.

### **A pesquisa-ação no contexto da educação física escolar**

Há uma diversidade de entendimentos quanto à tipologia da pesquisa-ação, que pode ser crítica ou crítico-colaborativa (Franco, 2016a; Pimenta, 2005); estratégica, participativa ou emancipatória (Tripp, 2005); educacional ou pedagógica (Ávila Penagos, 2005). Esses modos de realizar a pesquisa-ação relacionam-se aos processos formativos dos(as) professores(as),

segundo Lima e Reali (2002), abrangendo: seu caráter processual, complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de eventos e acontecimentos lineares; a relevância, tanto da experiência pessoal de vida como da prática profissional, consideradas importantes fontes de aprendizagem; a construção ativa, por parte dos(as) professores(as), de seus conhecimentos profissionais, porque cada professor(a) aprende na interação com os pares, alunos(as), e com outros(as) participantes que influenciam suas concepções e práticas; e o enfrentamento de modo prático e reflexivo para a resolução dos problemas de natureza variada que surgem constantemente em seu cotidiano.

Há dois trabalhos pioneiros acerca da pesquisa-ação no contexto da educação física escolar, elaborados por Betti (2003, 2009) e por Bracht et al. (2002, 2003). Segundo Betti (2003, 2009), a pesquisa-ação circunscreve-se em um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, a partir de valores compartilhados em uma prática educativa reflexiva, com ênfase social. Em concordância com Franco (2005), Betti (2009) aponta que a pedagogia da pesquisa-ação implica condutas problematizadoras e contextualizadoras das circunstâncias das práticas, visando tanto à melhoria dos processos formativos quanto à emancipação dos sujeitos. Os estudos baseados na pesquisa-ação pressupõem a noção de professores(as) como profissionais reflexivos(as) e pesquisadores(as), que passam a conhecer pressupostos teórico-metodológicos da própria pesquisa-ação. Há também a preocupação com os registros dos processos de ensino e de aprendizagem, que podem assumir a forma de narrativas. Conforme Suárez (2008), a produção de narrativas pode ser uma estratégia da pesquisa-ação pedagógica, demandando o estabelecimento de relações horizontais e colaborativas entre pesquisadores(as) acadêmicos(as) e professores(as) que narram suas experiências.

Para Bracht et al. (2002, 2003), a colaboração entre professores(as) e pesquisadores(as) acadêmicos(as) deve se dar no sentido da melhoria da docência, visando à qualificação dos(as) professores(as) como pesquisadores(as) mediante o processo metodológico compartilhado e contínuo da pesquisa-ação. Esse entendimento aproxima-se do sentido de professor(a)-pesquisador(a) defendido por Elliott (2012), para quem a pesquisa-ação está associada ao modelo de lesson study, em que os(as) professores(as) tratam de uma espécie de hipótese-ação para problematizar o seu trabalho realizado com os(as) alunos(as). Por sua vez, esse conceito de professor(a)-pesquisador(a) está associado aos processos formativos dos(as) docentes em bases permanentes, abrangendo toda a carreira profissional.

Parece-nos, então, que os caminhos da pesquisa-ação nos meandros da educação física escolar têm sido orientados pela perspectiva de valorização da atitude investigativa dos(as) professores(as) que trabalham na educação básica como professores(as)-pesquisadores(as). Para Freire (1996), essa é uma condição essencial para o trabalho docente, tendo implicações éticas, políticas e pedagógicas à medida que cada professor(a) indaga-se sobre o seu próprio fazer. Esse é um compromisso que pode ampliar o escopo da formação docente, mas nem sempre é valorizado no meio acadêmico. Todavia, a perspectiva de Freire (1996) aponta que não há qualquer novidade na conceituação de “professor(a)-pesquisador(a)” com referência aos saberes necessários à prática educativa. Conforme Freire (1996), há necessidade de que cada professor(a), em sua formação permanente, perceba-se e assumase como pesquisador(a).

Por esse mesmo caminho de valorizar a pesquisa realizada por professores(as), Elliott (2012) incessantemente nos tem alertado para o risco de “reinventarmos constantemente a roda”, ao desprezarmos indícios investigativos que podem nos servir de pistas para aprofundarmos os saberes elaborados. Elliott (2012) alerta que a pesquisa-ação não pode ser vista de modo reduzido, instrumental e contraditório, como uma “novidade” metodológica permanente e repleta de descontinuidades ocasionais. Stenhouse (1998) e Elliott (2012) são propositivos quanto à pesquisa-ação como método de trabalho dos(as) “professores(as)-pesquisadores(as)”. Aliás, Elliott (2012) é enfático ao tratar como “professor(a)-pesquisador(a)” somente os(as) professores(as) que se preocupam real e concretamente com a melhoria qualitativa dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para que possam realizar pesquisa-ação, para que possam tornar-se professores-pesquisadores, primeiramente os professores precisam estar abertos à possibilidade de que há espaço em suas situações práticas de trabalho para que criem mudanças que sejam educacionalmente significativas. Discernir quais são esses espaços, essas oportunidades para ação na situação da prática pedagógica, é uma parte importante do processo de pesquisa-ação (Elliott, 2012, p. 1).

Para Bracht (1989), a autonomia pedagógica que a educação física escolar busca precisa ser concretizada no âmbito coletivo do trabalho dos(as) professores(as). Entendemos que a ampliação desse sentido implica na dinâmica curricular da educação física e no processo de elaboração do projeto político e pedagógico de cada escola (Venâncio, 2006).

Por um lado, em muitas pesquisas há certo “ativismo”, no sentido de que o(a) pesquisador(a) busca comprovar a sua própria hipótese; por exemplo, existe esse risco quando

se introduz algum “novo” conteúdo nas aulas meramente para investigar os seus efeitos, caracterizando-se como estudos “aplicacionistas” ou “ações pesquisadas” (Betti & Franco, 2014). Por outro lado, há estudos que valorizam o contexto das próprias aulas de educação física, como a preocupação com o planejamento participativo e a inclusão dos(as) alunos(as) como partícipes corresponsáveis pela própria aprendizagem (Venâncio, 2017). Então, precisamos de critérios que evidenciem essa diferenciação na tipologia da pesquisa-ação no âmbito da educação física escolar.

Conforme Betti e Franco (2014), em meados da década de 1990 apareceram referências incipientes à pesquisa-ação nas investigações em educação física, com predomínio de características aplicacionistas para testar teorias e procedimentos didáticos. Já na década passada aumentou a quantidade de estudos autodenominados como pesquisa-ação, associados aos desdobramentos do movimento crítico e progressista na educação física escolar. Essa foi uma tentativa de legitimar conteúdos e métodos de ensino considerados “inovadores” ou pouco usuais, nos quais o protagonismo dependia do(a) pesquisador(a), enquanto os(as) professores(as) e estudantes da educação básica eram secundarizados(as) na condição de executores(as) e avaliadores(as) das ações. A fundamentação metodológica desses trabalhos advinha principalmente de citações de Thiollent (1986); todavia, o foco consistia em “ações pesquisadas” por meio de intervenção nas práticas sem maior preocupação com os processos formativos e emancipatórios dos sujeitos dessas práticas.

Essa tendência despreocupada em fundamentar a pesquisa-ação do ponto de vista teórico-metodológico ainda é predominante na educação física, segundo Betti e Franco (2014). Porém, há alguns estudos em que a elaboração de conhecimento imbrica-se nos processos formativos dos(as) professores(as), em uma perspectiva crítica de transformação da realidade com sentido emancipatório. Concomitantemente, esses trabalhos fundamentam-se em autores como Stenhouse (1998), Elliott (2012) e Zeichner (1998), entre outros(as), que integram à pesquisa-ação as noções de professor(a)-reflexivo(a) e de professor(a)-pesquisador(a). Houve crescimento das investigações em que o(a) professor(a) é o(a) pesquisador(a) da própria prática, gerando tensões com as concepções mais aceitas de pesquisa-ação, no bojo da diversificação das pesquisas qualitativas em educação física escolar (Bracht et al., 2012). Assim, os ciclos de ação-reflexão-ação tornaram-se cada vez mais importantes na pesquisa-ação em educação física, bem como a colaboração entre pesquisadores(as) e professores(as).

### Escolhas metodológicas

Há 37 programas de pós-graduação cadastrados na área de educação física na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação do Brasil, os quais contemplam 59 cursos, compreendendo mestrado profissional (dois cursos), mestrado acadêmico (35 cursos) e doutorado (22 cursos). Optamos por analisar somente os três programas de pós-graduação em educação física ofertados pelas três universidades públicas mantidas pelo estado de São Paulo (SP), com os respectivos cursos de mestrado acadêmico e de doutorado. O programa de pós-graduação em educação física da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP) é o mais antigo do país, e iniciou suas atividades em 1977, com sede na cidade de São Paulo. O programa de pós-graduação em educação física da Unesp é denominado “ciências da motricidade”, sob a responsabilidade do Instituto de Biociências, em funcionamento no campus de Rio Claro-SP desde 1991. Já o programa de pós-graduação em educação física da Unicamp está sob a responsabilidade da Faculdade de Educação Física, com as atividades iniciadas no campus de Campinas-SP em 1988.

A definição do corpus de análise iniciou-se pela busca, na plataforma Sucupira da CAPES, das dissertações e teses que utilizaram o termo “pesquisa-ação” como descritor, o qual foi aplicado aos títulos, resumos e palavras-chaves no processo de busca booleana direcionado aos programas escolhidos. Como delimitador temporal, buscamos dissertações e teses elaboradas a partir de 2005. E, por fim, atentamos para a especificidade de cada dissertação ou tese, atribuída pela pertinência do trabalho à educação física escolar, que é o ponto de convergência da “educação escolar” e da “educação física” como campo acadêmico e profissional mais amplo. Com base nesses critérios, utilizamos outro delimitador, quanto à especificidade.

Em síntese, utilizamos três filtros delimitadores no processo de busca: “pesquisa-ação” como descritor, “2005 a 2018” como período e “educação física escolar” como critério de especificidade. A tabela 1 apresenta a quantificação de dissertações e teses identificadas nas três universidades estaduais paulistas segundo esses critérios.

Acervo	Dissertações desde 2005	Teses desde 2005	Total
Unesp	9	2	11

Unicamp	3	2	5
USP	3	0	3
	15	4	<b>19</b>

Quadro 1 – Dissertações e teses com o descritor “pesquisa-ação” na educação física escolar.  
Fonte: plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2018.

A análise das 19 dissertações e teses identificadas buscou, sobretudo, interpretar como se caracterizam vis-à-vis os princípios e os fundamentos sugeridos para a pesquisa-ação na literatura especializada que elegemos. Assim, escolhemos previamente uma tipologia da pesquisa-ação, estabelecida de acordo com Betti e Franco (2014), e a confrontamos a partir dos indícios de cada dissertação e tese no âmbito da educação física escolar. Por sua vez, para confrontar essa tipologia com os indícios das produções acadêmicas dos programas de pós-graduação, elaboramos grelhas analíticas com três critérios para apresentarmos e discutirmos os resultados.

Para definirmos os critérios, concordamos com Betti e Franco (2014) de que há necessidade de um protocolo mínimo para a pesquisa-ação voltada aos processos educativos e formativos dos(as) professores(as). É necessária a consideração da complexidade dialética dos processos formativos, implicando flexibilidade criativa e abertura ao novo e ao imprevisto, possibilitando inteligibilidade aos conhecimentos emergentes no processo. Além disso, é preciso compromisso coletivo com a produção de conhecimento sobre a realidade social e processos de emancipação de todos(as) os(as) envolvidos(as), assim como a formação de mecanismos responsivos para que os sujeitos assumam, progressivamente e com autonomia, os seus processos (auto)formativos e de reflexão sistemática sobre a prática e a análise teórico-metodológica sobre os contextos que limitam as suas ações. A partir desses pressupostos, que buscam transformar a prática não reflexiva em práxis, Betti e Franco (2014) sintetizam os três principais aspectos da pesquisa-ação educativa, que utilizamos como critérios em nossa análise:

**Ontologicamente**, a pesquisa-ação pretende, juntamente com os(as) protagonistas da prática, conhecer a realidade e ao mesmo tempo transformá-la. Para isso, é necessário promover o estranhamento da prática para que os sujeitos percebam ressignificações do que fazem ou pensam, com implicações intersubjetivas (Franco, 2012).

**Epistemologicamente**, a pesquisa-ação busca a produção de um saber compartilhado, que se articula em ações emancipatórias e de transformação das condições de existência. Esse saber é circunstanciado, orientado à mudança da práxis e engajado às estruturas orgânicas de cada sujeito, de modo que emerge do processo ao invés de ser um subproduto da pesquisa.

**Metodologicamente**, a pesquisa-ação demanda a dialogicidade das práticas por meio da colaboração entre pesquisadores(as) e professores(as) com engajamento em processos mútuos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa-ação somente se faz *com* os(as) professores(as) e não *sobre* eles(as). Esse processo demanda tempo e estratégias adequadas, por isso é necessária a espiralidade cíclica de ação-reflexão-ação para garantir processos integrados de planejamento, de reflexão, de avaliação e de formação dos sujeitos.

Para identificarmos indícios da pesquisa-ação nas dissertações e teses, consideramos as seguintes recomendações metodológicas de Betti e Franco (2014): (re)negociação permanente de sentidos, acordos e colaboração entre pesquisadores(as) e professores(as); viabilização da efetiva participação dos sujeitos por meio de dispositivos formativos, como leituras, escritas, diários, registros em vídeo das práticas; construção coletiva de novas hipóteses de ação; partilhamento coletivo na interpretação dos dados, ao invés da interpretação filtrada apenas pelo(a) pesquisador(a); e perspectiva crítica na publicização da prática educativa a partir de princípios éticos, formativos e emancipatórios.

## Resultados e discussão

As três dissertações produzidas no programa de pós-graduação da USP foram elaboradas na linha de pesquisa “pedagogia do movimento humano” sob orientação de dois(as) pesquisadores(as). Na pesquisa de Leite (2010), a pesquisa-ação foi realizada em um centro de educação infantil na cidade de São Paulo, envolvendo três professoras. A pesquisa constituiu um processo de formação da área de movimento, associada à temática dos referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, a partir de uma tríade – infância, brincar e movimento – e das relações entre o uso da caixa de brinquedos e brincadeiras e uma possível transformação da prática pedagógica, com foco em sinais da presença ou da ausência de atitude lúdica das professoras. A metodologia constou de encontros reflexivos e de acompanhamento das aulas, com registro por meio de depoimentos, diário de campo e gravação em vídeo.

Entre os três trabalhos, somente a investigação de Leite (2010) atende aos critérios ontológicos, epistemológicos e metodológicos propostos por Betti e Franco (2014), além de reforçar a parceria e o envolvimento subjetivo e reflexivo das professoras e suas tomadas de decisões durante todo o processo da investigação. As pesquisas de André (2007), na qual o pesquisador foi o próprio professor, e de Melo (2008), que associou a noção de pesquisa-ação ao paradigma indiciário, não evidenciam os três critérios que utilizamos para tomar a pesquisa-ação como fundamento dos desencadeamentos da investigação.

No programa de pós-graduação da Unicamp encontramos cinco produções acadêmicas, sendo três dissertações e duas teses. Entretanto, somente dois trabalhos atendem aos princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos propostos por Betti e Franco (2014): a tese de Cruz (2005) e a dissertação de Soares (2015). Na pesquisa de Cruz (2005), percebemos indícios de que houve caracterização de uma tentativa de realização do estudo com os(as) professores(as) de educação física, que tinham ou não alunos(as) com deficiência. A pesquisa-ação realizada na primeira fase da pesquisa foi fundamental para reorientar a segunda fase, baseada em grupos focais. Na pesquisa de Soares (2015), os instrumentos metodológicos foram elaborados pela pesquisadora em conjunto com os(as) participantes. Nesse sentido, entendemos que houve a flexibilidade necessária no processo, de modo a viabilizar a investigação da presença de situações de movimento na educação infantil.

Já os estudos de Duprat (2007), Monteiro (2006) e Sborquia (2008) não contemplam os critérios que utilizamos. Na dissertação de Duprat (2007), a pesquisa qualitativa foi compreendida como do “tipo pesquisa-ação”, sendo desenvolvida durante um programa de intervenção sobre atividades circenses, ao longo de um bimestre, em uma escola pública com estudantes do 6º ano do ensino fundamental. A dissertação de Monteiro (2006) traz indícios de que os princípios da pesquisa-ação foram considerados para fundamentar a pesquisa. No entanto, em diversos momentos no texto é evidenciada uma “ação pesquisada”, ou seja, o próprio pesquisador-professor planejou e implementou uma série de ações educativas junto aos seus(as) alunos(as), que tiveram pouco protagonismo, pois não participaram dos processos decisórios das ações elaboradas. Na tese de Sborquia (2008), a investigação está relacionada a um processo de formação continuada de professores(as). Nesse caso, a problematização metodológica da pesquisa-ação é realizada pela pesquisadora “sobre” os(as) professores(as), ao invés de fazê-la junto “com” os(as) dois(as) professores(as) participantes.

Nenhum dos 11 trabalhos que levantamos junto ao programa de pós-graduação da Unesp atenderam os princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos propostos por Betti e Franco (2014). Contudo, na dissertação de Gaspari (2005), sobre uma proposta de intervenção em dança, houve preocupação parcial com a ontologia e a metodologia. A pesquisa-ação pressupõe que todos(as) os(as) envolvidos(as) sejam implicados(as) em todo o processo, considerando a perspectiva ontológica. Gaspari (2005) optou por acompanhar as aulas de uma das participantes, sem explicitar o retorno que deu para os(as) demais que não tiveram o acompanhamento. Já a tese de Sousa (2016) investigou processos formativos de forma continuada, compreendendo-os como necessários para o desenvolvimento docente na educação básica. Sousa (2016) propôs um curso de formação continuada para professores(as) de arte, educação física e pedagogia para que, de modo interdisciplinar, pudessem repensar e transformar o ensino da dança na escola. Entendemos que ocorreu uma tentativa de valorizar a pesquisa-ação como metodologia orientadora da investigação. No entanto, há indícios fortes de que o engajamento dos(as) participantes da pesquisa ocorreu em função da tradição de ofertas de cursos vinculados aos órgãos e às secretarias de governos. Como salientam Betti e Franco (2014), o engajamento precisa ser recíproco e constante.

Na dissertação de Freitas (2009) temos um exemplo de como os princípios da pesquisa-ação têm sido apropriados pela educação física de forma equivocada. Nesse caso, nenhum dos três princípios propostos por Betti e Franco (2014) foram atendidos. Houve uma inversão da lógica da pesquisa-ação, que envolve todos(as) os sujeitos do processo, para a lógica de uma ação pesquisada, na qual o próprio pesquisador propõe diferentes situações a serem confirmadas na prática. Assim como Freitas (2009), Rodrigues (2007) também implementou uma proposta temática, a respeito da saúde, com seus(as) próprios(as) alunos(as) nas aulas de educação física, para posterior análise das dificuldades de abordar o assunto em questão. Não encontramos no desenvolvimento metodológico da pesquisa, uma problematização crítica com intenções emancipatórias com os(as) participantes, que pudesse concatenar os princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação. Boaventura (2007), em parceria com outros(as) professores(as) de educação física, analisou o conceito de autonomia e propôs estratégias que pudessem concretizar a explicitação de condutas autônomas dos(as) estudantes. Entendemos que o exercício metodológico de incluir todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo investigativo, que se propõe fundamentado na pesquisa-ação, ainda é um desafio. Nessa dissertação, a problematização crítica é substituída por um conjunto de reuniões em que

temas são definidos para estudo ou organização de uma proposta a ser implementada para posterior análise.

Barroso (2008) intencionou construir, implementar e avaliar, junto a professores(as) de educação física, uma proposta de ensino do voleibol, que foi, como afirma o próprio autor, pré-concebida no âmbito de um grupo de pesquisa. Entendemos que o mérito dessa dissertação está em envolver professores(as) de educação física que se empenham em implementar uma dada proposta de ensino de voleibol. No entanto, não identificamos no desenvolvimento das estratégias de construção da proposta alguma problematização crítica da temática – o ensino de voleibol escolar – de modo a garantir a coerência dos princípios da pesquisa-ação, sem reforçar a ideia de analisar a implementação de uma proposta, mesmo que construída pelos(as) professores(as) e não com os(as) professores(as). Na dissertação de Battistuzzi (2005), não identificamos indícios de que a pesquisa-ação tenha subsidiado as três etapas da investigação sobre as dimensões do conteúdo esporte. Na primeira etapa, as cinco participantes responderam um questionário para detectar o seu conhecimento prévio sobre o tema da pesquisa, que já estava delimitado, assim como dúvidas, opiniões, dificuldades, necessidades e sugestões. As respostas serviram de base para nove encontros subsequentes, na forma de vivências, debates, exposições e leitura de textos, visando debater e ampliar os olhares sobre a temática, antes de responderem a outro questionário e uma avaliação.

Di Thommazo (2006) teve como objetivo elucidar os(as) professores(as) em início de carreira sobre algumas possibilidades para implementar um programa de ginástica artística. Essa dissertação evidencia novamente a ausência de preocupações ontológicas, epistemológicas e metodológicas na perspectiva da pesquisa-ação, pois centra-se em encontros para discussão de temáticas, que facilitariam a implementação do programa gímnico na escola. As parcerias são importantes nessa pesquisa, no entanto a criticidade para fomentar problematizações mais consistentes com os propósitos da pesquisa-ação ainda é incipiente. Já Venâncio (2005) preocupou-se em elaborar, junto com outras três professoras de educação física, entendimentos a respeito do significado do projeto político e pedagógico. Apesar da preocupação de conceber a pesquisa em estreita ligação com as professoras, a dissertação não evidenciou elementos que pudessem explicitar a continuidade das reflexões sistemáticas e problematizações, para além da pesquisa, considerando que as professoras trabalhavam na mesma rede municipal e as escolas eram próximas. Nessa perspectiva, a dimensão ontológica de pensar um projeto político e pedagógico a partir da educação física poderia ter sido mais bem

fomentada no desencadeamento da pesquisa, vislumbrando possíveis desdobramentos mais concretos e sistemáticos nas realidades das professoras participantes do processo.

Impolcetto (2005) realizou encontros e entrevistas com professores(as) de escolas públicas e privadas, como parte dos procedimentos qualitativos de sua dissertação sobre o conteúdo jogo e a transversalidade do tema ética. O referencial teórico da pesquisa-ação não teve respaldo nos princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos (Betti & Franco, 2014), pois foi constatado que os(as) participantes já lidavam com questões éticas antes dos encontros, comprovando de certo modo a hipótese da pesquisa, e que continuaram refletindo posteriormente. A tese de Sanches Neto (2014) foi subsidiada por uma pesquisa colaborativa, realizada com um grupo autônomo de professores(as)-pesquisadores(as) de educação física, e não houve qualquer intenção de caracterizá-la como pesquisa-ação. Entretanto, há indícios de que cinco professores(as) que participaram do estudo tenham fundamentado as suas próprias práticas educativas e investigativas na espiral cíclica da pesquisa-ação.

Assim, os resultados finais indicam que somente três dos 19 trabalhos acadêmicos contemplaram plenamente os critérios que utilizamos para a análise, sendo duas dissertações (Leite, 2010; Soares, 2015) e uma tese (Cruz, 2005).

### **Perspectivas da pesquisa-ação no contexto da educação física escolar**

As diferentes pesquisas que analisamos, ainda que não tenham contemplado todos os critérios apontados por Betti e Franco (2014), contribuem para a valorização da pesquisa-ação, de modo a consolidar uma pauta de investigações qualitativas situadas na educação física escolar. Todavia, destacamos o mérito dos estudos que se preocuparam com a explicitação dos princípios da pesquisa-ação (Cruz, 2005; Leite, 2010; Soares, 2015). A principal característica da pesquisa-ação de Leite (2010) foi um processo formativo orientado à transformação das práticas, por meio de encontros reflexivos, acompanhamento de aulas e registros sistemáticos. Na pesquisa-ação de Cruz (2005), ressaltamos o estudo realizado com os(as) professores(as) e não sobre eles(as) como modo de informar continuamente o processo investigativo. Ao passo que, na pesquisa-ação de Soares (2015), enfatizamos a elaboração de instrumentos metodológicos em conjunto com os(as) participantes para ampliar a flexibilidade na investigação.

Temos, então, indícios para esboçarmos uma tipologia a partir dos usos variados da pesquisa-ação nas dissertações e teses analisadas. Entendemos que há uma tipologia da pesquisa-ação no campo educativo, que pode ser estratégica (Tripp, 2005), crítico-colaborativa (Pimenta, 2005), entre outras possibilidades. As pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação em educação física, com orientação pedagógica, podem associar-se a essa tipologia. Por exemplo, é o caso da pesquisa-ação colaborativa de Cruz (2005), que compartilha de pressupostos de colaboração entre os(as) participantes e é adjetivada dessa forma. Nesse sentido, sugerimos que sejam considerados os três princípios – ontológico, epistemológico e metodológico – na explicitação de todos os ciclos da pesquisa-ação. Desse modo, poderia emergir uma tipologia em que todos os pressupostos estejam presentes, mas que os ontológicos sejam predominantes, ou então os epistemológicos ou os metodológicos.

Outro detalhe a ser considerado em uma tipologia da pesquisa-ação na área de educação física é a especificidade da própria educação física escolar, que implica nas escolhas teórico-metodológicas da investigação. Se considerarmos as contribuições das pesquisas que analisamos, temos como possibilidades na pesquisa-ação o predomínio dos processos formativos (Leite, 2010), ou da colaboração contínua com os(as) professores(as) (Cruz, 2005) ou, ainda, da elaboração flexível de instrumentos metodológicos (Soares, 2015), entre outras possibilidades mencionadas nos demais estudos. De certo modo, há necessidade de um mapeamento permanente de cada pesquisa-ação realizada, para que se possa aprender aspectos investigativos e formativos próprios, pois há diversidade de participantes, interações, nuances, condições, situações e contextos.

Nossa análise permitiu vislumbrar que o termo pesquisa-ação tem sido utilizado na educação física escolar como um “rótulo” para definir quaisquer modos de intervenção, direta ou indireta nas práticas pedagógicas, inclusive naquelas que buscam comprovar hipóteses pré-elaboradas pelo(a) pesquisador(a). Em síntese, as perspectivas da pesquisa-ação no(s) contexto(s) da educação física escolar dependem de referências criteriosas para não banalizar a pesquisa-ação. É desejável alguma definição de “tipos ideais” de pesquisa-ação (por exemplo, estratégica, crítico-colaborativa etc.), de modo que possamos comparar rigorosamente e criteriosamente as pesquisas. Essa é uma condição indispensável para promovermos avanços qualitativos nas pesquisas em educação física escolar. Estamos, todavia, conscientes de que, por um lado, uma pesquisa-ação “ideal” raras vezes encontra espaços e tempos favoráveis para

concretizar-se, e, de outro, que a pesquisa-ação compõe “um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas” (Franco, 2005, p. 485).

Entendemos que a síntese proposta por Betti e Franco (2014) – na perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica – aponta a necessidade imperiosa de implicar todos(as) os(as) participantes das pesquisas nas problematizações, para que comecem a assumir para si esses pressupostos da pesquisa-ação no cotidiano. Desse modo, à medida que os sujeitos assumam para si esse aprendizado do devir, de tudo que ocorreu no processo da pesquisa-ação, esse seria o principal avanço e, ao mesmo tempo, o maior desafio formativo. Nesse sentido, concordamos com Elliott (2012), sobre a pesquisa-ação ser o modo coerente de trabalho de um(a) professor(a)-pesquisador(a), pois engendra processos de formação, reflexão, investigação, ensino e aprendizagem. De certo modo, trata-se de vir a ser professor(a)-pesquisador(a) por meio da pesquisa-ação (Phillips & Carr, 2010).

## Referências

- André, M. H. (2007). *O jogo no ambiente escolar*. (Dissertação de mestrado). USP.
- Ávila P. R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 503-519.
- Barroso, A. L. R. (2008). *Voleibol escolar: três dimensões dos conteúdos*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Battistuzzi, V. M. (2005). *O esporte enquanto conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de educação física escolar*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Betti, M. (2003). *Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação*. (Tese de livre-docência). Unesp.
- Betti, M. (2009). *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí-RS: Unijuí.
- Betti, M., & Franco, M. A. S. (2014). Verbete: pesquisa-ação. In F. J. González & P. E. Fensterseifer (Orgs), *Dicionário crítico de educação física* (pp. 502-508). (3ª ed). Ijuí-RS: Unijuí.
- Boaventura, E. (2007). *Educação física para a autonomia: construção de possibilidades metodológicas*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Bracht, V. (1989). Educação física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*, 1 (2), 12-19.
- Bracht, V., Caparróz, F. E., Fonte, S. S. D., Frade, J. C., Paiva, F., & Pires, R. (2003). *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí-RS: Unijuí.
- Bracht, V., Pires, R., Garcia, S. P., & Sofiste, A. F. S. (2002). A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências de Esporte*, 23 (2), 9-29.

- Cruz, G. C. (2005). *Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo*. (Tese de doutorado). Unicamp.
- Di Thommazo, A. (2006). *Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Duprat, R. M. (2007). *Atividades circenses: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar*. (Dissertação de mestrado). Unicamp.
- Elliott, J. (2012). Educational action research and the teacher. In PIBID (Org), *A importância da pesquisa no desenvolvimento profissional do docente da escola básica*. Campinas-SP: Unicamp.
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 483-502.
- Franco, M. A. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.
- Franco, M. A. S. (2016a). Pesquisa-ação crítica: possibilidades para compreensão e transformação da prática pedagógica. *Estreiadialogos*, 1 (2), 111-127.
- Franco, M. A. S. (2016b). Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Educação Temática Digital*, 18 (2), 511-530.
- Freitas, F. P. R. (2009). *O salto com vara na escola: subsídios para o seu ensino a partir de uma perspectiva histórica*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Gaspari, T. C. (2005). *Educação física escolar e dança: uma proposta de intervenção*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Impolcetto, F. M. (2005). *Jogos e ética na perspectiva da educação física escolar*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Leite, A. M. (2010). *Caixa de brinquedos e brincadeiras: uma aliada na construção de atitude lúdica para a ressignificação da prática pedagógica do movimento na educação infantil*. (Dissertação de mestrado). USP.
- Lima, S. M., & Reali, A. M. (2002). O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência. In M. G. N. Mizukami & A. M. Reali (Orgs), *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola* (pp. 217-235). São Carlos-SP: EdUFSCar.
- Melo, L. F. (2008). *O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em educação física*. (Dissertação de mestrado). USP.
- Monteiro, F. P. (2006). *Transformação das aulas de educação física: uma intervenção através dos jogos cooperativos*. (Dissertação de mestrado). Unicamp.
- Novaes, M. B., Franco, M. A. S., & Pontes, R. (2009). Facing resignation and silence: a transforming action-research experience in Brazil. *International Journal of Action Research*, 5 (2), 184-214.
- Phillips, D. K., & Carr, K. (2010). *Becoming a teacher through action research: process, context, and self-study*. (2<sup>nd</sup> ed). New York: Routledge.
- Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 521-540.

- Pimenta, S. G., & Franco, M. A. S. (Orgs). (2008). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Loyola, 3 vols.
- Rodrigues, A. C. B. (2007). *Educação física na escola: uma proposta de implementação de um programa de saúde*. (Dissertação de mestrado). Unicamp.
- Sanches Neto, L. (2014). *O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa*. (Tese de doutorado). Unesp.
- Sanches Neto, L., Ovens, A. P., & Craig, C. J. (2015). Teacher networks as professional knowledge communities: contributions from a Brazilian autonomous community of teachers-researchers. In D. L. Garbett & A. P. Ovens (Eds), *Teaching for tomorrow today* (pp. 105-114). Auckland: Edify.
- Sborquia, S. P. (2008). *Da formação e desenvolvimento profissional do professor de educação física a inovação educativa*. (Tese de doutorado). Unicamp.
- Soares, D. B. (2015). *O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física*. (Dissertação de mestrado). Unicamp.
- Sousa, N. C. P. (2016). *Pesquisa-ação de formação continuada em educação física no âmbito da dança: as possíveis implicações no repensar e na transformação da prática pedagógica de educação física, arte e pedagogia*. (Tese de doutorado). Unesp.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. (4ª ed). Madrid: Morata.
- Suárez, D. H. (2008). A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégias de pesquisa-ação-formação de docentes. In M. C. B. S. Passeggi & T. M. N. Barbosa (Orgs), *Narrativas de formação e saberes biográficos* (pp. 112-121). Natal: EdUFRN.
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 443-466.
- Venâncio, L. (2005). *O projeto político pedagógico e a educação física escolar no processo de construção coletiva*. (Dissertação de mestrado). Unesp.
- Venâncio, L. (2017). Planejamento participativo. em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In L. Venâncio, L. Sanches Neto, T. Okimura-Kerr & C. Ulasowicz (Orgs), *Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)* (pp. 65-95). Curitiba: CRV.
- Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In C. M. Geraldí, D. Fiorentini & E. M. A. Pereira (Orgs), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 207-236). Campinas-SP: Mercado de Letras.