

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Faculdade de Educação**



Tese

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTA FORMATIVA  
ANCORADA NA PESQUISA-AÇÃO**

**Luciana Toaldo Gentilini Avila**

**Pelotas, 2017**

**Luciana Toaldo Gentilini Avila**

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTA FORMATIVA  
ANCORADA NA PESQUISA-AÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas-RS, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Margarida Veiga Simão

Pelotas, 2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

A958a Avila, Luciana Toaldo Gentilini

Autorregulação da aprendizagem no estágio de licenciatura em educação física: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação / Luciana Toaldo Gentilini Avila ; Lourdes Maria Bragagnolo Frison, orientadora ; Ana Margarida Veiga Simão, coorientador. — Pelotas, 2017.

248 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Autorregulação da aprendizagem. 2. Educação física escolar. 3. Formação de professores. 4. Estágio curricular supervisionado. 5. Estimulação da recordação. I. Frison, Lourdes Maria Bragagnolo, orient. II. Simão, Ana Margarida Veiga, coorient. III. Título.

CDD : 370.71

**Luciana Toaldo Gentilini Avila**

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTA FORMATIVA  
ANCORADA NA PESQUISA-AÇÃO**

Tese aprovada, como requisito parcial, à obtenção do grau de doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 07/03/2017

Banca Examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Lourdes Maria Bragagnolo Frison (Orientadora)

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Brasil

Prof<sup>a</sup>. Ana Margarida Veiga Simão (Co-orientadora)

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa/ Portugal

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magda Floriana Damiani

Doutora em Educação pela Universidade de Londres/Inglaterra

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Brasil

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariângela da Rosa Afonso

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Evely Boruchovitch

Doutora em Educação pela Universidade do Sul da Califórnia/Estados Unidos

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas pela formação de qualidade e incentivo a realização deste trabalho.

Agradeço à CAPES por possibilitar dedicação exclusiva a este trabalho e a realização do Doutorado Sanduíche, durante seis meses, na Universidade de Lisboa-Portugal.

Agradeço à Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, especialmente aos professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, por possibilitar a coleta de dados deste trabalho.

Agradeço aos componentes da banca, Prof<sup>a</sup> Mariângela, pelos encontros e conversas no período da coleta de dados; à Prof<sup>a</sup>. Magda e à Prof<sup>a</sup>. Beatriz, pelas discussões e aprendizagens ao longo das suas disciplinas; à Prof<sup>a</sup>. Evely pela disponibilidade em participar e contribuir na defesa deste trabalho.

Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Lourdes pela oportunidade, dedicação e cobranças para a realização desta pesquisa. Obrigada pelo carinho, amizade e por acreditar no meu trabalho.

Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Ana pela dedicação e incansáveis orientações e pela oportunidade de realização do Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa. Obrigada pelas cobranças e oportunidade de crescimento acadêmico.

Agradeço aos colegas portugueses e brasileiros do PEAAR, especialmente a colega e amiga Janete pelas conversas e ajudas no decorrer do período de validação da análise dos dados deste trabalho.

Agradeço aos colegas do GEPAAR pelas discussões, apoio e motivação que tornaram as dificuldades do percurso possíveis de serem solucionadas.

Agradeço aos demais colegas e professores que me ajudaram no decorrer dos quatro anos de estudos do doutorado.

Agradeço muito a minha família, pelo amor, carinho, paciência e confiança nas minhas escolhas. Obrigada mãe e pai pela educação, pelo sustento e oportunidade de me dedicar exclusivamente aos meus estudos. Obrigada aos meus irmãos, Carolina, Isabel e Pedro, pelo incentivo e amizade. Obrigada aos meus sobrinhos, Antônia e Heitor, por tornerem a minha vida mais colorida e feliz.

Agradeço muito ao Arisson Vinícius, meu noivo e amigo, pelo amor, companheirismo, paciência e confiança. Obrigada por estar sempre ao meu lado, nos momentos bons e difíceis.

## Resumo

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini. **Autorregulação da aprendizagem no estágio de Licenciatura em Educação Física**: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação. 2017. 248f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas-RS, Pelotas, 2017.

Esta pesquisa surgiu da necessidade de contribuir com a formação inicial dos professores de Educação Física no Brasil e oportunizar ações para que aprendam a autorregular processos de aprender para ensinar durante os estágios. O objetivo geral que guiou esta investigação foi identificar quais as potencialidades da pesquisa-ação, ancorada na autorregulação da aprendizagem e na estimulação da recordação, utilizada como estratégia formativa durante os estágios em Educação Física escolar. Os participantes da pesquisa foram 12 estagiários de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública localizada na região sul do Brasil. Os estagiários, junto a uma pesquisadora, formaram um grupo de pesquisa-ação, chamado Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar (GRUPESF). O objetivo orientador das ações executadas pelos membros desse grupo foi buscar soluções aos problemas pedagógicos encontrados pelos estagiários nas aulas dos estágios. Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas, estimulação da recordação, perguntas detonadoras, encontros presenciais em grupo e trocas de informações registradas pelos participantes do grupo no *Facebook*. As atividades do GRUPESF ocorreram ao longo dos dois semestres do ano de 2014, durante dois estágios obrigatórios do curso em questão. Os dados coletados na investigação foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os achados desta pesquisa foram organizados em três estudos. No primeiro estudo, são apresentados os sinais de mudança, potencializados pela pesquisa-ação, observados nas percepções e na atuação pedagógica dos estagiários. No segundo estudo, são referidas as contribuições da estimulação da recordação para a superação dos desafios encontrados pelos estagiários durante a realização dos estágios. No terceiro estudo, são apresentadas as experiências críticas, oportunizadas pela pesquisa-ação, na formação dos estagiários. Ao se considerar os achados desta pesquisa, defende-se a tese de que, ao serem possibilitadas, ao futuro professor, condições favoráveis à análise, reflexão e discussão sobre a prática pedagógica, este terá condições de qualificar sua docência, utilizando-se dos princípios da autorregulação para aprender e ensinar.

**Palavras-chave:** Autorregulação da Aprendizagem; Educação Física Escolar; Formação de Professores; Estágio Curricular Supervisionado; Estimulação da Recordação.

## Abstract

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini. **Self-regulation of learning in the Physical Education internships**: anchored training proposal in action research. 2017. 248f. Thesis (Doctoral Degree in Education) – Post-graduate program in Education. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brazil, 2017.

This research arose from the need to contribute to the initial training of Physical Education teachers in Brazil and to provide opportunities for them to learn to regulate processes of learning to teach during the internships. The general objective that guided this research was to identify the potentialities of action research, anchored in self-regulation of learning and recall stimulated, used as a formative strategy during Physical Education internships. The participants of the research were 12 undergraduate students of a Licentiate in Physical Education of a Public University located in the southern region of Brazil. The students, together with a researcher, formed an action research group, called the Research and Training in Physical School Education Group (GRUPESF). The guiding objective of the actions performed by the members of this group was to find solutions to the pedagogical problems encountered by students in the classes of the internships. The instruments used for the development of this research were: interviews, recall stimulated, detonation questions, presential meetings and the exchange of information registered by the group on Facebook. The activities of GRUPESF took place in two academic semesters and accompanied the students in two of their obligatory internships. Data collected in the research were analyzed through content analysis. The results of this action research were organized in three studies. In the first study are presented the signs of change, potentiated by action research, observed in the perceptions and pedagogical performance of the students. In the second study are mentioned the contributions of recall stimulated to overcome the challenges encountered by interns during the internship. The third study shows the critical experiences, made available by action research, to the training of the students. When considering the results obtained in the mentioned studies, the thesis here defended that, by providing conditions favorable to the analysis, reflection and discussion about the pedagogical practice to the future Physical Education teacher, he/she will be able to qualify his/her teaching, using principles of self-regulation to learn and teach.

**Key-Word:** Learning self-regulated; Physical Education; Teacher training; Supervised internship; Recall stimulated.

## LISTA DE FIGURA

<b>FIGURA 1</b>	Esquema síntese da tese	19
<b>FIGURA 2</b>	Contribuições para a formação dos professores de Educação Física	29
<b>FIGURA 3</b>	Fases e subprocessos de autorregulação da aprendizagem	34
<b>FIGURA 4</b>	Modelo básico de pesquisa-ação	51
<b>FIGURA 5</b>	Momentos da pesquisa-ação no GRUPESF	61
<b>FIGURA 6</b>	Logotipo do GRUPESF	64
<b>FIGURA 7</b>	Etapas do ciclo de pesquisa-ação com o GRUPESF	68
<b>FIGURA 8</b>	Formação dos professores a partir dos modelos de pesquisa-ação e de autorregulação da aprendizagem	83
<b>FIGURA 9</b>	Eixos de análise, categorias e subcategorias do estudo 1	90
<b>FIGURA 10</b>	Procedimentos de utilização da estimulação da recordação	127
<b>FIGURA 11</b>	Sessões de estimulação da recordação ao longo da pesquisa-ação	128
<b>FIGURA 12</b>	Eixos, categorias e subcategorias do estudo 2	131
<b>FIGURA 13</b>	Página na rede social online <i>Facebook</i> criada pelos estagiários do GRUPESF	175

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Tipos de estratégias de autorregulação da aprendizagem	41
<b>QUADRO 2</b>	Caracterização dos estagiários do GRUPESF	48
<b>QUADRO 3</b>	Sistematização dos estudos que utilizaram a pesquisa-ação na formação do professor de Educação Física	53
<b>QUADRO 4</b>	Tópicos de apoio à estimulações da recordação	71
<b>QUADRO 5</b>	Sinais de mudança na percepção sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos	90
<b>QUADRO 6</b>	Sinais de mudança nas percepções sobre a atuação na prática pedagógica	95
<b>QUADRO 7</b>	Sinais de mudança nas estratégias de autorregulação para aprender a ensinar	100
<b>QUADRO 8</b>	Mudanças comportamentais nas trajetórias individuais dos estagiários do GRUPESF	105
<b>QUADRO 9</b>	Mudanças metacognitivas nas trajetórias individuais dos estagiários do GRUPESF.	106
<b>QUADRO 10</b>	Primeiro eixo de análise do estudo 2: atuação na prática pedagógica	131
<b>QUADRO 11</b>	Segundo eixo de análise do estudo 2: estratégias de autorregulação da aprendizagem dos estagiários para aprender a ensinar	139
<b>QUADRO 12</b>	Terceiro eixo de análise do estudo 2: potencialidades da estimulação da recordação	147
<b>QUADRO 13</b>	Partilha de ideias entre os estagiários durante as estimulações da recordação	150
<b>QUADRO 14</b>	Quarto eixo de análise do estudo 2: intenções de mudanças e avanços percebidos na atuação pedagógica	151
<b>QUADRO 15</b>	Experiências críticas potencializadas pela pesquisa-ação	179
<b>QUADRO 16</b>	Mudanças nas percepções e ações dos estagiários a partir do desenvolvimento da competência crítico-reflexiva	182
<b>QUADRO 17</b>	Informações partilhadas na página do <i>Facebook</i>	185

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO 1</b>	Parecer Consubstanciado do CEP	225
----------------	--------------------------------	-----

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE 1</b>	Termo de Consentimento de liberação dos estagiários para participar do Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física (GRUPESF)	229
<b>APÊNDICE 2</b>	Termo de consentimento para a participação no Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física (GRUPESF)	230
<b>APÊNDICE 3</b>	Roteiro de entrevista inicial com os estagiários do GRUPESF	231
<b>APÊNDICE 4</b>	Encontros presenciais em grupo do GRUPESF	233
<b>APÊNDICE 5</b>	Ficha de organização do tema de estudo	237
<b>APÊNDICE 6</b>	Roteiro de entrevista final com os estagiários do GRUPESF	238
<b>APÊNDICE 7</b>	Termo de autorização de gravação e de uso de áudio e imagens	241
<b>APÊNDICE 8</b>	Definições operacionais dos eixos, categorias e subcategorias do estudo 1	242
<b>APÊNDICE 9</b>	Definições operacionais dos eixos, categorias e subcategorias do estudo 2	245
<b>APÊNDICE 10</b>	Definições operacionais das categorias do estudo 3	248

## SUMÁRIO

<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b>	14
<b>CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	20
<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	20
Entre a legislação e a realidade da formação do professor de Educação Física	20
Estágio Curricular Supervisionado: espaço de aprendizagens na formação do professor de Educação Física	25
<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PERSPECTIVA DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	31
A autorregulação da aprendizagem	31
Estratégias de autorregulação da aprendizagem	38
A autorregulação da aprendizagem e a formação do professor	43
<b>CAPÍTULO II: MÉTODO DE PESQUISA</b>	46
Contexto da pesquisa e participantes	46
Metodologia de pesquisa-ação	49
A pesquisa-ação e a formação do professor de Educação Física: uma revisão de estudos	52
Etapas da pesquisa-ação no GRUPESF	60
Instrumentos de recolha dos dados	69
Instrumentos de análise dos dados	72
Validação da investigação	75
<b>CAPÍTULO III: SINAIS DE MUDANÇAS NAS PERCEPÇÕES SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: PESQUISA-AÇÃO COM ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	77
Introdução	78
Percepções pedagógicas dos professores e a relação com a prática	79
A pesquisa-ação e a autorregulação da aprendizagem na formação inicial de professores	81
Metodologia	84
Resultados	89
Análise e discussão dos resultados	107
Potencialidades da pesquisa-ação: os sinais de mudança nas percepções e na atuação pedagógica dos estagiários do GRUPESF	107
Análise das limitações do estudo	115
Considerações Finais	116

<b>CAPÍTULO IV: CONTRIBUTOS DA ESTIMULAÇÃO DA RECORDAÇÃO NA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS POR ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS</b>	118
Introdução	119
As estratégias de autorregulação da aprendizagem e a formação do professor	120
Estimulação da recordação: ferramenta formativa na formação do professor	122
Metodologia	124
Resultados	130
Análise e discussão dos resultados	154
A estimulação da recordação e as contribuições para a superação dos desafios pedagógicos dos estagiários do GRUPESF	154
Análise das limitações do estudo	161
Considerações Finais	163
<b>CAPÍTULO V: A PESQUISA-AÇÃO E A PROMOÇÃO DE EXPERIÊNCIAS CRÍTICAS NA FORMAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	165
Introdução	166
Experiências críticas e a formação inicial dos professores	167
A pesquisa-ação: estratégia formativa durante os estágios em Educação Física	170
Metodologia	173
Resultados	178
Análise e discussão dos resultados	187
Pesquisa-ação: experiências críticas na formação dos estagiários do GRUPESF	187
Análise das limitações do estudo	193
Considerações Finais	194
<b>CONCLUSÃO</b>	197
<b>REFERÊNCIAS</b>	203
<b>ANEXOS</b>	224
<b>APÊNDICES</b>	228

## CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A proposta desta tese surgiu a partir das inquietações geradas nos meus primeiros anos de trabalho como professora de Educação Física em uma escola da rede municipal de Pelotas/RS<sup>1</sup>. Durante esse período, vivi experiências significativas e que geraram importantes reflexões sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Tais inquietações apareceram após tentativas mal sucedidas de aplicação dos conhecimentos construídos no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Educação Física e na dissertação de mestrado que escrevi como aluna de um Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Ambos os estudos referidos foram embasados na Teoria da Aprendizagem Motora<sup>2</sup>, investigando os fatores que afetam a aprendizagem motora de crianças e adolescentes.

Ao longo dos anos na escola, observei que a aprendizagem dos alunos não depende apenas dos fatores internos a eles. O professor, ao ensinar, também exerce influência no contexto que proporciona aos alunos aprenderem. Ao mesmo tempo, notei que o ambiente de uma aula de Educação Física é um tanto imprevisível, pois os alunos possuem vivências motoras diversas, diferentes habilidades e interesses nos conteúdos, o que torna cada encontro com os alunos um novo desafio para o professor. Esse processo é bastante complexo para uma professora recém formada e com conhecimento específico na área da Aprendizagem Motora, em que as investigações são, na maioria das vezes, realizadas fora do contexto real de intervenção docente.

---

<sup>1</sup> A contextualização da pesquisa foi escrita na primeira pessoa do singular porque explica as razões pelas quais escolhi investigar esta temática, no entanto, as demais partes que compõem este trabalho foram escritas utilizando a terceira pessoa do plural.

<sup>2</sup> O campo de estudo da Aprendizagem Motora, há aproximadamente cinco décadas, preocupa-se em investigar os fatores que influenciam a aquisição de habilidades motoras, tais como o fornecimento de feedback, a estruturação da prática, o estabelecimento de metas, a apresentação de instruções verbais e de observação de pessoas mais habilidosas, o foco de atenção e a quantidade de prática (SCHMIDT; WRISBERG, 2001).

De forma a sanar lacunas, que julgo terem sido deixadas pela minha formação inicial, tais como a falta de oportunidade para refletir sobre os demais processos que envolvem a aprendizagem e as estratégias que os professores podem utilizar para ensinar, voltei aos estudos em uma disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel (PPGE/UFPel).

A referida disciplina abordava o tema da autorregulação da aprendizagem e a prática pedagógica do professor<sup>3</sup>. Ao iniciar esses estudos, identifiquei-me com a abordagem da autorregulação da aprendizagem sob a perspectiva social cognitiva, defendida por Zimmerman (2013), a qual deixa claro que a autonomia do aluno e o controle sobre a sua metacognição, sua motivação, seu comportamento e o contexto enquanto aprende, é importante para a eficácia da sua aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhora de seus resultados escolares.

A partir dos conhecimentos construídos nas leituras e discussões com a professora responsável e os colegas que faziam parte da disciplina, pude confirmar a hipótese que tinha em relação aos fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos, percebendo-a como um processo aberto e complexo, influenciado por fatores internos (como as experiências anteriores e as crenças motivacionais) e externos ao indivíduo (como o contexto de aprendizagem e as oportunidades para aprender). Dessa forma, procurei mudar minha metodologia de ensino, a fim de tornar possível que os meus alunos exercessem maior controle sobre os seus processos de aprendizagem dos conteúdos da Educação Física.

As modificações na minha prática pedagógica, além de gerarem resultados positivos e visíveis na aprendizagem e motivação dos alunos, foram importantes para o alcance dos meus objetivos profissionais como professora. Dessa forma, pensando nas dificuldades que enfrentei no início da carreira e nas novas possibilidades de entender os processos de ensino e de aprendizagem, ingressei, em 2013, como doutoranda do PPGE/UFPel. Optei por fazer um estudo de doutorado que investigasse e contribuísse na formação inicial dos professores de Educação Física, a fim de que refletissem sobre suas crenças e práticas pedagógicas.

---

<sup>3</sup> A disciplina foi ministrada pela professora Lourdes Maria Bragagnolo Frison, minha orientadora de doutorado PPGE/UFPel.

Essa proposta de pesquisa se fortaleceu ao conversar com professores responsáveis pela disciplina de estágio, os quais relataram existir muitas dificuldades com as quais os estagiários ainda não conseguem lidar e gerenciar quando inseridos nas escolas.

A partir dessas preocupações e buscando contribuir com o processo de formação inicial do professor, apresentei o meu projeto de pesquisa aos docentes responsáveis pela disciplina de estágio de um curso de Licenciatura em Educação Física. Após obter autorização dos responsáveis, para dar início à pesquisa, formei, junto com estagiários desse curso, um grupo de discussão, o qual, por sua vez, tomou a dimensão de um grupo de pesquisa nomeado pelos seus próprios participantes de Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar (GRUPESF). O intuito da formação do GRUPESF foi o de discutir aspectos importantes da prática pedagógica do professor de Educação Física, assim como buscar soluções aos problemas identificados pelos estagiários nas suas práticas.

As atividades desenvolvidas pelo GRUPESF, durante os dois semestres do ano de 2014, foram alicerçadas na pesquisa-ação e na autorregulação da aprendizagem. A escolha pela metodologia de pesquisa-ação deu-se por permitir ao professor/estagiário pesquisar a sua própria prática e superar, com a ajuda do coletivo, os desafios enfrentados no cotidiano escolar. De acordo com alguns autores, a pesquisa-ação é um modelo aplicado de pesquisa que permite o envolvimento participativo e colaborativo entre pesquisador e participantes, representativos de uma situação, na resolução de problemas identificados pelo coletivo (ANDALOUSSI, 2004; ALARCÃO, 2011; AMADO; CARDOSO, 2013; 2004; FRANCO, 2016; VIEIRA, 2016; THIOLENT, 1992).

Justifico também a escolha pela metodologia de pesquisa-ação para o desenvolvimento desta pesquisa pela necessidade de verificar se os resultados encontrados em outros estudos, que utilizaram a pesquisa-ação, confirmavam-se no GRUPESF. Os resultados desses estudos sugerem ser essa uma metodologia pertinente para o professor desenvolver a autonomia, a competência crítico-reflexiva e o aprender a trabalhar no coletivo (por exemplo, IMPOLCETTO; DARIDO, 2007; MENDES; PIRES 2009; SOUZA; PICH, 2013).

Nesse sentido, a questão geral que orientou a pesquisa com os estagiários do GRUPESF foi: quais as potencialidades da pesquisa-ação,

ancorada na autorregulação da aprendizagem e na estimulação da recordação, utilizada como uma estratégia formativa durante o estágio em Educação Física escolar?

Para responder a essa questão geral formulei três questões específicas:

I) quais os sinais de mudança observados nas percepções dos estagiários sobre o ensino, a aprendizagem e a atuação pedagógica com a Educação Física escolar, potencializados pela pesquisa-ação?

II) quais as contribuições da estimulação da recordação para a superação dos desafios encontrados por estagiários de Licenciatura em Educação Física durante seus estágios nas escolas?

III) a participação no processo de pesquisa-ação constituiu-se como uma experiência crítica para os estagiários do GRUPESF?

Essas questões deram origem aos três estudos contemplados nesta tese.

Anterior à apresentação dos capítulos referentes aos resultados desses estudos, no primeiro capítulo (Enquadramento Teórico), apresento e discorro os temas: a formação do professor de Educação Física e a autorregulação da aprendizagem. No segundo (Método de Pesquisa) esclareço, com apoio na literatura, o que entendo por pesquisa-ação e por que a escolhi como metodologia para o desenvolvimento desta investigação. Nele também, especifico os participantes, o contexto de realização e as escolhas metodológica para a investigação. Por fim e para fechar esse capítulo, esclareço a metodologia de avaliação da pesquisa-ação, descrevendo os instrumentos utilizados e o método para a análise dos dados coletados.

A partir do terceiro capítulo, apresento os resultados e as discussões dos estudos que referi anteriormente. No terceiro capítulo, apresento o estudo 1, o qual traz uma breve discussão teórica acerca das percepções sobre ensino e aprendizagem de docentes, procurando, também, relacionar a metodologia de pesquisa-ação com o processo de aprendizagem de professores durante a sua formação. Para o desenvolvimento desse estudo utilizei os dados obtidos nas entrevistas realizadas no início e final da pesquisa com os estagiários do GRUPESF.

No quarto capítulo, apresento o estudo 2, o qual, inicialmente, traz uma discussão teórica sobre as estratégias de autorregulação da aprendizagem e

do uso da técnica de estimulação da recordação durante a formação do professor. Esse estudo foi desenvolvido a partir dos dados coletados nas diferentes sessões de estimulação da recordação, ocorridas ao longo da realização da pesquisa.

No quinto capítulo, apresento o estudo 3, o qual traz a discussão sobre o tema das experiências críticas, focando, especialmente, na importância dessas durante a formação inicial do professor. O capítulo, discute, igualmente, a pesquisa-ação utilizada durante os estágios. Esse estudo foi desenvolvido a partir dos dados coletados por meio dos diferentes instrumentos utilizadas ao longo das diferentes etapas desta pesquisa.

Na conclusão deste trabalho, apresento a articulação dos três estudos, realizando uma triangulação dos achados encontrados na investigação a partir dos dados coletados. Essa articulação teve a intenção de evidenciar a força da tese que procuro defender.

A figura a seguir (figura 1) apresenta um esquema síntese das principais informações referentes ao desenvolvimento da investigação apresentada neste trabalho.

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTA  
FORMATIVA ANCORADA NA PESQUISA-AÇÃO**

QUESTÃO GERAL			
Quais as potencialidades da pesquisa-ação, ancorada na autorregulação da aprendizagem e na estimulação da recordação, utilizada como uma estratégia formativa durante o estágio em Educação Física escolar?			
METODOLOGIA DA PESQUISA			
Participantes	Método de pesquisa	Método de avaliação da pesquisa	
12 estagiários de Licenciatura em Educação Física	Pesquisa-ação	<b>Instrumentos</b> Entrevistas/ Estimulação da recordação Perguntas detonadoras/ <i>Facebook</i>	<b>Análise dos dados</b> Análise de conteúdo
QUESTÕES ESPECÍFICAS			
Estudo 1	<i>Quais os sinais de mudança observados nas percepções dos estagiários sobre o ensino e a aprendizagem e a atuação pedagógica com a Educação Física escolar, potencializadas pela pesquisa-ação?</i>		
Estudo 2	<i>Quais as contribuições da estimulação da recordação para a superação dos desafios encontrados pelos estagiários de Licenciatura em Educação Física durante seus estágios na escola?</i>		
Estudo 3	<i>A participação no processo de pesquisa-ação constituiu-se como uma experiência crítica para os estagiários do GRUPESF?</i>		

Figura 1- Esquema síntese da tese

Fonte: Autora do texto

## **CAPÍTULO I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

#### **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

##### **Entre a legislação e a realidade da formação do professor de Educação Física**

A Educação Física, com a denominação de ginástica, começa a fazer parte dos currículos escolares brasileiros em meados da década de 1920 (BETTI; ZULLIANI, 2002; LYRA; MAZO; BEGOSSI, 2016; VAGO, 2012). Com caráter eminentemente prático, entre 1930 e 1945, foi que pela primeira vez na história do Brasil, a Educação Física se tornou uma prática obrigatória nas escolas. Desde seu início, carrega um caráter utilitarista devido às influências exteriores que recebeu para se legitimar<sup>4</sup> dentro da escola (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI FILHO; ESCOBAR; BRACHT, 2012).

A prática da Educação Física é inserida nesse ambiente influenciada, principalmente, pelos ideais militares e higiênicos, uma vez que havia na época uma grande preocupação com a saúde pública, higiene individual e coletiva da população nacional. De forma a contribuir com um projeto de nação civilizada, a Educação Física escolar tinha como função disciplinar os corpos das crianças e dos jovens, a fim de formar pessoas fortes e saudáveis para a defesa da pátria, gerando menos despesas e problemas ao Estado (BRACHT, 1999).

Os responsáveis por ministrar a prática da Educação Física na escola eram instrutores do exército, capacitados para tal, prioritariamente, nas Escolas

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, a legitimização da Educação Física é entendida como a apresentação de argumentos que objetivam defender sua permanência e inclusão dentro do currículo escolar (BRACHT, 1999).

da Marinha e Militar<sup>5</sup>, criadas por volta de 1930 (AZEVEDO; MALINA, 2004; MARINHO, 2011).

No ano de 1933, por meio do decreto de nº 23.232, foi criada, no estado do Rio de Janeiro, a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), com a finalidade de formar, ainda em sua maioria, militares para atuarem com a Educação Física nas escolas. Alguns anos mais tarde, sob a influência do currículo da EsEFEx e pelo Decreto-Lei de nº 1.212 de 1939, fundou-se a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), na Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Além de atender à formação de professores civis de Educação Física, a ENEFD tinha como objetivos imprimir ao ensino da Educação Física e dos desportos, unidade teórica e prática, difundir os conhecimentos e realizar pesquisas, com a pretensão de indicar os métodos mais adequados a sua prática no país (BRASIL, 1939).

O curso de Educação Física<sup>6</sup> da ENEFD, com duração prevista de dois anos, permitia a matrícula de pessoas com nível escolar equivalente ao do atual ensino fundamental completo e conferia aos concluintes o diploma de licenciados em Educação Física<sup>7</sup> (BRASIL, 1939). Na construção do currículo desse curso, o qual se tornou modelo aos demais cursos superiores de Educação Física em todo o Brasil, predominou a inclusão de disciplinas biológicas e técnico-esportivas, em detrimento de disciplinas didático-pedagógicas, formando, assim, técnicos em Educação Física (AZEVEDO; MALINA, 2004).

Conforme análise de Saviani (2009), sobre a formação de professores no Brasil, encontramos algumas pistas para entender o predomínio de uma formação técnica em Educação Física nessa época. Desde a fundação, no século XIX, dos primeiros cursos normais e de licenciaturas no país, observamos a predominância de um currículo preocupado com a formação de

---

<sup>5</sup> As primeiras escolas para formar instrutores de Educação Física de que se têm registro, no Brasil, são a Escola de Educação Física da Força Policial, no estado de São Paulo, e o Centro de Esportes da Marinha, no estado do Rio de Janeiro (MARINHO, 2011).

<sup>6</sup> Além do curso Superior de Educação Física, a ENEFD oferecia o curso Normal de Educação Física, o de Técnica Desportiva, o de Treinamento e Massagem e o de Medicina da Educação Física e dos Desportos, todos esses com duração de um ano (BRASIL, 1939).

<sup>7</sup> Após a publicação do Decreto-Lei nº 8.270/1945, a formação dos professores de Educação Física tem duração mínima de três anos, sendo exigida, para a candidatura à vaga no curso, a apresentação do certificado de licença ginasial, atual ensino médio completo (BRASIL, 1945).

professores com domínio do conteúdo, desconsiderando a importância do preparo didático-pedagógico para ensinar. No entanto, essa predominância também pode ser devida à questão de que o corpo docente da ENEFD era composto, principalmente, por militares, pessoas com destaque no cenário esportivo e médicos (AZEVEDO; MALINA, 2004).

A partir da década de 1960, começaram os descontentamentos com a formação do professor de Educação Física relativos à falta de domínio didático pedagógico para o trabalho com os alunos. Mesmo com uma maior abrangência da prática dessa disciplina na escola, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>8</sup> (LDBN, 1961), os cursos superiores de Educação Física continuavam a favorecer as disciplinas biológicas e técnico-esportivas na formação do professor. Sendo assim, por meio do parecer nº 894/1969, e da resolução 69/1969, foi fixado o currículo mínimo e a estrutura dos cursos superiores em Educação Física, com a inclusão de disciplinas didático-pedagógicas, ainda que em número inferior às demais disciplinas, na formação do professor, ficando a ênfase na parte esportiva para a formação de técnicos (SOUZA NETO; ALEGRE; HUNGER; PEREIRA, 2004).

Apesar das alterações dos currículos desses cursos, no sentido de mudar o modelo padrão de formação até então vigente, a formação dos professores de Educação Física continuou, essencialmente, técnico-esportiva e biológica, nas décadas seguintes (AZEVEDO; MALINA, 2004; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008). Tal modelo de formação predominou até meados da década de 1980 e recebeu o nome de modelo tradicional-esportivo de formação de professores de Educação Física (BETTI; BETTI, 1996). Nesse, é marcante a separação entre disciplinas práticas, saberes de quadra, campo, piscina, entre outros, vinculados ao espaço esportivo, e o saber teórico, relativo ao conteúdo da sala de aula. Darido (2001) salientou que, sob esse modelo, a formação dos professores de Educação Física fazia-se acrítica e com ênfase no rendimento esportivo dos alunos mais habilidosos.

Percebemos que, quase duas décadas depois da promulgação do parecer nº 894/1969 e da resolução 69/1969, as críticas e preocupações relativas ao modelo tradicional-esportivo ampliaram-se e passaram a fazer

---

<sup>8</sup>A Educação Física, conforme art. 22 da LDBN (BRASIL, 1961), tornou-se uma prática obrigatória nos cursos primários e médios, até a idade de 18 anos, fato que amplia a área de abrangência dessa disciplina, exigindo melhor formação de seus professores.

parte das discussões e dos debates dos especialistas da área. Dessa forma, estudiosos passaram a pensar e a propor mudanças na formação inicial do professor de Educação Física, entendendo que essas eram de extrema importância para a aquisição de conhecimentos indispensáveis à atuação profissional (BARBOSA-RINALDI, 2008). As discussões e os debates ocorridos culminaram na resolução de nº3/1987, a qual instituiu que a formação em Educação Física seria feita em cursos de graduação, com duração mínima de quatro anos, conferindo o título de Bacharel e/ou Licenciado, sendo este último exigido aos profissionais que atuassem no Ensino Básico (BRASIL, 1987).

Essa resolução representou um marco importante para a autonomia científica e pedagógica da área, incluindo uma formação mais ampliada do professor (NOCCHI; AFONSO, 2012). A formação ampliada seria garantida pela aquisição dos conhecimentos humanísticos (filosóficos, relativos ao ser humano e à sociedade) e técnicos (conhecimentos e competências do professor relativos a como planejar, executar, orientar e avaliar as atividades propostas) (BRASIL, 1987).

Esse novo modelo de currículo foi denominado por Darido (2001) como científico. Esse currículo valoriza os conhecimentos teóricos e as subdisciplinas da área (Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício, História da Educação/Educação Física, Filosofia da Educação/Educação Física, entre outras), assim como o aprender a ensinar pela integração dos conhecimentos teóricos com os desafios da prática pedagógica.

Uma das últimas alterações nos currículos dos cursos superiores de Educação Física foram propostas pela resolução de nº 7/2004. Construída a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica (BRASIL, 2002), essa resolução instituiu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Nível Superior de Graduação Plena em Educação Física, assim como orientações específicas para a formação em Licenciatura em Educação Física (BRASIL, 2004).

De acordo com o artigo 3º dessa resolução, a Educação Física é considerada como

[...] uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de

agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004).

A mesma resolução prevê uma formação pautada em princípios como a ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento, além da indissociabilidade teórico-prática para uma ação eficaz desses profissionais. Em relação aos conhecimentos, os cursos precisam oferecer uma formação ampliada, por meio de conhecimentos sobre a relação ser humano/sociedade, biologia do corpo humano, produção do conhecimento e tecnologia, e de uma formação específica, que, segundo o artigo 8º, inclui os conhecimentos que abrangem dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano (BRASIL, 2004).

Recentemente, no ano de 2010, foram publicados os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, os quais identificam as efetivas formações de nível superior no Brasil e a identidade de cada uma dessas modalidades (BRASIL, 2010). Segundo os referenciais, um dos campos de atuação exclusivo dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física é a educação básica. Sendo a atribuição do professor

[...] a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Educação Física, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento da Educação Física em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Educação Física, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (BRASIL, 2010, p. 31).

Por meio da análise da legislação, podemos perceber importantes alterações nos currículos que regem a formação do professor de Educação Física no Brasil. Alguns dos avanços, em termos documentais, ao longo dos anos, é a maior preocupação com uma formação ampliada desses profissionais, o que inclui maior domínio didático-pedagógico e teorização da prática, de forma a oportunizar o desenvolvimento de competências. Porém, mesmo com os avanços observados, muitos professores, depois de formados,

ainda demonstram dificuldades ao se depararem com o campo de atuação (NEIRA, 2012; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

**Estágio Curricular Supervisionado:** espaço de aprendizagens na formação do professor de Educação Física

Ao analisarmos as mudanças ocorridas na formação dos professores de Educação Física no Brasil, percebemos que a partir da resolução de nº3/1987, os currículos desses cursos deixaram de priorizar a formação essencialmente técnica desses profissionais (BRASIL, 1987). Destacamos dessa resolução a obrigatoriedade dos estudantes de Licenciatura e de Bacharelado em realizar os estágios, nos seus respectivos campos de atuação profissional.

Os estágios, ou a prática de ensino, são considerados espaços de construção de conhecimentos dos futuros professores, permitindo a esses entrar em contato com a realidade da disciplina na escola, incluindo seus problemas, suas contradições e necessidades emergenciais (CARDOSO, 1989; ISSE; MOLINA NETO, 2016). Incluir os estágios na formação dos professores de Educação Física representou um avanço na preparação desses profissionais, pois vivenciar o ser professor, antes mesmo da conclusão do curso, pode proporcionar a formação de professores conscientes e reflexivos sobre sua função na escola.

Com base nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2002; 2015), nos estágios, o futuro professor tem a oportunidade de entrar em contato com o real campo de trabalho e de estabelecer, em colaboração com os professores supervisores e orientadores, a relação entre a teoria e prática da disciplina na escola.

Apoiados em Kunz (1995), entendemos que a teoria representa a produção dos conhecimentos da área de intervenção do professor, enquanto que a prática é a transformação e adaptação, realizada pelos docentes, dos conhecimentos adquiridos, por meio de ações concretas em uma realidade específica, no caso, a prática pedagógica na escola. Pimenta (2005) acrescenta que o saber do professor não pode ser construído apenas pela prática e reflexão, mas necessita ser nutrido pelo conhecimento das teorias da educação. Essa mesma autora considera que

[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2005, p.24).

Conforme o inciso 2º da resolução nº7/2004 é no estágio que o futuro professor deverá vivenciar e desenvolver as competências exigidas ao exercício da docência, sendo supervisionado por um profissional habilitado e experiente (BRASIL, 2004). De acordo com a lei 11.788/2008, a realização dos estágios é considerada como um ato educativo e deve, prioritariamente, contar com a presença do orientador da instituição e do supervisor da parte concedente, durante o período de experiência do estagiário (BRASIL, 2008).

Conforme Alarcão (2011), os orientadores e supervisores de estágio têm uma grande responsabilidade na ajuda e no desenvolvimento da ação dos estagiários. A presença desses profissionais durante os estágios pode colaborar com o aprender a ser professor, principalmente, quando busca oportunizar momentos de diálogos esclarecedores dos fenômenos observados na escola.

No entanto, conforme Neira (2012), o que vem acontecendo em grande parte dos cursos de Licenciatura em Educação Física, é que a ação dos supervisores e orientadores de estágio resume-se ao cumprimento das atribuições burocráticas, como cobranças de planos de aula, controle de presença na escola e relatório ao final do estágio. Conseqüentemente, o estagiário pode sentir-se despreparado e sozinho para a tarefa de ensinar, acarretando em tomadas de decisões, muitas vezes, irrefletidas e descontextualizadas em relação ao seu ambiente de atuação.

Devido à falta de valorização dos estágios (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; ISSE; MOLINA NETO; 2016), como um momento importante na construção das competências necessárias para o exercício da docência, os professores em formação inicial não estão tendo a oportunidade de fazer as interconexões necessárias, com os profissionais mais experientes, no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos durante a graduação e vivência no ambiente escolar (SILVA; LAOCHITE; AZZI, 2010). Como consequência, alguns estudos (CAPARROZ; BRACHT, 2002; OLIVEIRA; MOURÃO; TERRA; MAROUN, 2016; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016) demonstram que,

grande parte dos estagiários e egressos das Licenciaturas em Educação Física, quando chegam à escola, sentem-se inseguros e despreparados no que tange ao ensino dos conteúdos da disciplina. Apesar da maioria desses professores terem se formado no modelo de currículo científico, ao analisar a sua prática, percebe-se o predomínio de um ensino ainda tradicional e diretivo dos conteúdos da disciplina.

Como se vê, o modelo técnico-esportivo, que predominou durante décadas nos currículos das Licenciatura em Educação Física, mantém marca, até hoje, na formação e no trabalho desses profissionais, nas escolas. Em consequência, observa-se a discriminação da disciplina e do seu caráter essencialmente prático, no interior das escolas, sendo ela considerada um componente curricular que ensina somente a jogar (MARINHO, 2011; FREITAS; SILVA; LACERDA; LEONARDI, 2016). Alunos, pais, professores e diretores, muitas vezes, desconhecem a função pedagógica da Educação Física e consideram que seus conteúdos não são relevantes ao desenvolvimento dos alunos (BETTI; LIZ, 2003; MACHADO; BRACHT; FARIA; MORAES; ALMEIDA; ALMEIDA, 2010).

Podemos pensar que o predomínio dos conhecimentos técnicos não está garantindo a formação intelectual necessária ao professor para definir o que e como ensinar (DARIDO, 2003; MARINHO, 2011). Aliado a esse modelo, é comumente observado, nos programas de formação inicial, o distanciamento entre a realidade escolar e os conhecimentos acadêmicos adquiridos, o que potencializa a dicotomia entre a teoria e a prática na atuação do professor (CALDEIRA, 2001; DORNELES; NASCIMENTO; SHIGUNOV, 2012; OLIVEIRA, et al., 2016).

Para melhorar a formação inicial, uma das alternativas seria o investimento em diferentes oportunidades para o professor desenvolver novos conhecimentos sobre sua profissão. Conforme Barbosa-Rinaldi (2008), a formação inicial torna-se um momento importante, para a vida profissional do docente, na medida em que é o ponto de partida para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos necessários para sua atuação.

Algumas propostas já foram realizadas, por estudiosos da área de Educação Física, e podem servir como base orientadora para reformas nas práticas ocorridas dentro das disciplinas dos cursos de formação inicial de

professores. Caparroz e Bracht (2007) sugerem que um bom aprendizado dos conhecimentos didáticos pode garantir, aos futuros professores, um conhecimento técnico-pedagógico para o planejamento de suas aulas e para a condução dos processos de ensino e de aprendizagem. Aliar o aprendizado dos conhecimentos didáticos aos teóricos, durante a formação do professor, pode garantir a possibilidade de, pouco a pouco, esse profissional “[...] ir construindo um saber emergente da prática que não negue os contributos teóricos das diversas ciências sociais e humanas, mas que os integre com base em uma reflexão sobre a experiência pedagógica concreta” (NÓVOA, 2004, p.38).

A possibilidade de facilitar a relação entre a teoria e a prática não pode ser uma obrigação única das disciplinas de estágio (BRASIL, 2004). Os estudantes precisam ter mais oportunidades, por exemplo, em outras disciplinas oferecidas pelo curso, para relacionar as experiências vivenciadas na escola com a teoria que aprenderam ao longo da graduação (BARBOSA-RINALDI, 2008; DORNELES; NASCIMENTO; SHIGUNOV, 2012). A possibilidade de experimentar o exercício de teorizar a prática na formação inicial pode auxiliar na superação do praticismo da ação reflexiva do professor, quando esse se depara com a realidade da escola (PIMENTA, 2005).

Caldeira (2001) e Fensterseifer (2009) acrescentam a necessidade de inclusão, no currículo desses cursos, de momentos para os estudantes refletirem sobre os seus processos de aprendizagem ao longo dos estágios. A competência reflexiva não é inata ao ser humano, ao contrário, precisa de oportunidades para se desenvolver (ALARCÃO, 2011). Logo, o desenvolvimento de um pensamento reflexivo sobre as suas aprendizagens e as situações vivenciadas na escola, pode auxiliar os professores nas tomadas de decisão em aula e na organização escolar como um todo (NÓVOA, 2002).

Outra proposta defendida por Caldeira (2001) é oportunizar a experiência do trabalho colaborativo nas diferentes atividades realizadas nas disciplinas da graduação. 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 (CALDEIRA, 2001). Essa forma de trabalho pode colaborar para a

diminuição das inseguranças do professor iniciante, além de fortalecer a imagem da disciplina da Educação Física na escola (OLIVEIRA, et al., 2016).

Acrescentamos, às propostas citadas, a formação de um professor capaz de produzir e transformar os conhecimentos a ensinar os alunos (BARBOSA-RINALDI, 2008). Essas ações podem ser desenvolvidas por meio do reconhecimento, por parte do futuro professor, de sua autoridade docente:

Reconhecer sua autoridade docente leva o professor a buscar compreender e construir sua autoria docente que se baseia constantemente no processo contínuo de ação-reflexão-ação no cotidiano da prática pedagógica, em que o professor necessita perceber-se como construtor desta e não como seu mero executor (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.31).

A autoria docente é o sentimento de autonomia e autoridade do professor frente a sua prática pedagógica. Agir com autoridade, nesse sentido, não significa agir com autoritarismo frente aos alunos, mas autoridade de saber o que está fazendo, escolher de forma consciente os conteúdos e optar pelo melhor método de ensino para contextos específicos (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Porém, a autoria docente precisa ser oportunizada durante a formação. Se continuar a predominar um ensino técnico e desprovido de oportunidades do professor investir e investigar a própria prática, muitos ainda continuarão apenas reproduzindo e transmitindo os conhecimentos da Educação Física.

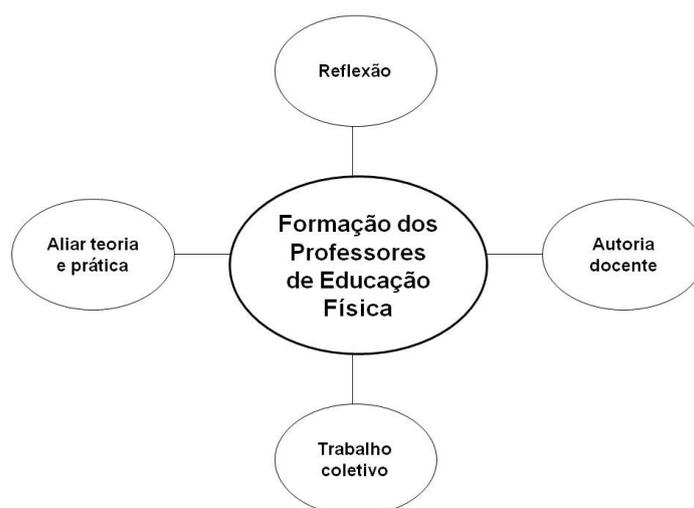


Figura 2- Contribuições para a formação dos professores de Educação Física

Fonte: Baseado nas propostas de Caldeira (2001), Caparroz e Bracht (2007) e Fensterseifer (2009)

A partir das sugestões de Caldeira (2001), Caparroz e Bracht (2007) e Fensterseifer (2009), sistematizamos, na figura 2, algumas das competências que, ao serem desenvolvidas, podem auxiliar os professores de Educação Física no exercício de sua profissão. O desenvolvimento dessas competências pode auxiliar os professores na tarefa de ensinar e oportunizar melhores contextos para as aprendizagens dos alunos (CARREIRO DA COSTA, 1998).

Defendemos, então, que as competências reunidas na figura 2 sejam desenvolvidas pelos futuros professores, principalmente, nas experiências produzidas nos estágios. Dessa forma, pensamos que as recomendações dos documentos federais para a formação dos professores de Educação Física possam ser alcançadas para, de fato, termos docentes mais preparados para encarar o cotidiano da escola.

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PERSPECTIVA DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

### **A autorregulação da aprendizagem**

O termo “autorregulação” origina-se de uma construção abrangente que envolve a ideia de autogerência exercida pelas pessoas em seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, com vistas à obtenção de objetivos nos diferentes domínios da vida. Pode-se autorregular desde ações voltadas à aprendizagem, conforme assunto deste trabalho, até estados de saúde, como a adoção de hábitos alimentares mais saudáveis e a prática regular de exercícios (PUUSTINEN; PULKKINEN, 2001).

Nas últimas décadas, assiste-se ao aumento do interesse em estudar os processos utilizados pelos estudantes na autorregulação de suas aprendizagens (BUTLER, 2015; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013; ZIMMERMAN, 2013). Até a década de 1970, o fracasso escolar dos estudantes era atribuído a limitações pessoais em termos de inteligência, considerada como uma característica inata aos seres humanos. A partir de pesquisas com o foco na metacognição e na cognição social, as limitações no processo de aprendizagem foram atribuídas à falta de consciência metacognitiva relacionada às possibilidades que o aluno tem para aprender e superar os desafios da tarefa (ZIMMERMAN, 2002).

Zimmerman (2002; 2013) é considerado o estudioso pioneiro dos processos de autorregulação da aprendizagem no ambiente acadêmico e a define como o grau em que os estudantes atuam, nos níveis metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre seus próprios processos de aprendizagem. Na autorregulação da aprendizagem, os indivíduos encaram a aprendizagem de forma intencional, autônoma e efetiva (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014), adaptando suas competências às necessidades da tarefa e aos objetivos traçados (ZIMMERMAN, 2013). Além disso, os

estudantes com maiores graus de autorregulação da aprendizagem apresentam melhores resultados acadêmicos, do que aqueles com menores graus, porque utilizam estratégias para alcançar os seus objetivos, dominam e adaptam, com mais facilidade, suas crenças motivacionais e emocionais a diferentes tarefas e ambientes, controlam os fatores contextuais e mantêm a concentração e o esforço durante a aprendizagem (EMBUENA; AMORÓS, 2012). Essas características fazem da autorregulação da aprendizagem um processo multidimensional, envolvendo cognição, metacognição, comportamento, motivação e contexto (VEIGA SIMÃO, 2010; VEIGA SIMÃO, 2012a; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

O envolvimento do estudante nas diferentes dimensões da aprendizagem faz com que as competências que levam à autorregulação do aprender não possam ser consideradas como traços particulares, inatos ou habilidades mentais desenvolvidas isoladamente em cada pessoa. Segundo alguns autores, a autorregulação da aprendizagem é um processo ativado pelos estudantes para aprender, levando em consideração o ambiente físico, afetivo e social em que se encontram (BUTLER, 2015; PAULINO; LOPES DA SILVA, 2012; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). Por não serem inatas, as competências autorregulatórias, são entendidas por Monereo e Garganté (2013, p. 21) como “[...] um conjunto de conhecimentos e estratégias aptas para resolver problemas relevantes dentro de um determinado sistema de atividade”, podendo ser desenvolvidas em diferentes graus por todos os estudantes, quando lhes são dadas oportunidades para isso (VEIGA SIMÃO, 2006).

As investigações sobre os processos de autorregulação da aprendizagem no âmbito escolar e acadêmico são cada vez mais pertinentes, devido aos resultados positivos de pesquisas, conforme esclareceu Veiga Simão (2012b) em um estudo de revisão de artigos científicos nessa área. Esses resultados têm contribuído para dar possíveis respostas aos agentes educacionais (professores, coordenadores pedagógicos, psicólogos e familiares) às diversas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem de escolares. Para a mesma autora (2012a), as investigações sobre esse assunto têm auxiliado nas práticas educativas, principalmente pelo conhecimento cada vez maior sobre como os estudantes podem potencializar

suas aprendizagens e como os educadores, em geral, podem auxiliar, por meio de intervenções intencionais, a promoção de práticas autorreguladas.

Os processos e subprocessos que envolvem a autorregulação da aprendizagem podem ser explicados a partir do modelo proposto por Zimmerman (2013), baseado na perspectiva da teoria social-cognitiva de Bandura, também adotada neste trabalho. Esse modelo tem recebido, nas últimas duas décadas, expressiva atenção, principalmente dos psicólogos educacionais, devido à abrangência explicativa dos processos-chave que o envolvem (KITSANTAS; CLEARY, 2016). Conforme Zimmerman (2013), o estudante autorregula sua aprendizagem e as crenças motivacionais seguindo, ciclicamente, três fases: antecipação, execução, autorreflexão (figura 3).

Na primeira fase, denominada de antecipação, o estudante analisa a tarefa a ser apreendida e observa o ambiente de aprendizagem, estabelece objetivos pessoais e elabora um planejamento estratégico para o alcance desses objetivos (ZIMMERMAN, 2013). O estabelecimento de objetivos é considerado um dos processos mais importantes num comportamento autorregulado para aprender. Ao estabelecer objetivos o estudante passa a ter um ponto de referência, que o ajuda a avaliar a eficiência de suas ações enquanto aprende (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). A maneira como os objetivos serão atingidas é organizada, pelo estudante, por meio de um planejamento estratégico, no qual ele escolhe as principais estratégias que o auxiliarão durante o processo de aprendizagem (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1992).

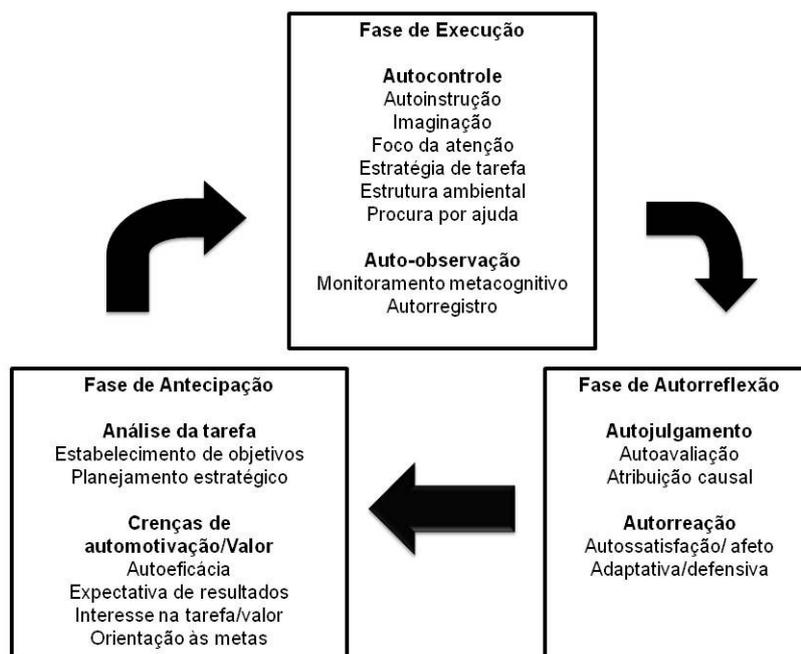


Figura 3 - Fases e subprocessos de autorregulação da aprendizagem<sup>9</sup>

Fonte: Adaptado do modelo de Zimmerman (2013, p.142)

O estabelecimento de objetivos e a organização do planejamento estratégico são afetados pelas crenças de automotivação/valor, desenvolvidas pelos estudantes em experiências anteriores. As crenças de automotivação envolvem a interação e interrelação de quatro variáveis: expectativas de autoeficácia, expectativas de resultados, interesse na tarefa/valor e orientação às metas de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002).

A primeira variável, a autoeficácia, pode ser entendida, conforme Bandura (2008), como a crença que o indivíduo expressa sobre a sua capacidade para aprender um novo conteúdo ou tarefa. Quando os estudantes não acreditam nas suas capacidades, tendem a não se motivar para investir seus esforços em uma tarefa. Por outro lado, quando os alunos acreditam nas suas capacidades para produzir os resultados esperados, apresentam sentimentos de alta autoeficácia e maiores graus de motivação para investir seus esforços de aprendizagem (AZZI; POLYDORO, 2010; PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014).

<sup>9</sup> Na versão original, as fases e subprocessos apresentados por Zimmerman (2013) correspondem em inglês a: *forethought phase* (fase de antecipação), *task analysis* (análise da tarefa), *self-motivation beliefs/ values* (crenças de automotivação/ valores), *performance phase* (fase de execução), *self-control* (autocontrole), *self-observation* (auto-observação), *self-reflection phase* (fase de autorreflexão), *self-judgment* (autojulgamento) e *self-reaction* (autorreação).

A segunda variável, expectativas de resultado, inclui as crenças dos estudantes sobre o êxito que poderão alcançar na tarefa. Assim como as expectativas de autoeficácia<sup>10</sup>, quando o estudante possui expectativas altas de resultado na tarefa, tenderá a ser mais motivado e utilizar mais estratégias durante o processo de aprendizagem. Porém, se o estudante tiver baixa expectativa, não terá interesse em se esforçar para alcançar os objetivos estabelecidos (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014).

O interesse na tarefa/valor é uma variável importante para o estudante começar seus esforços de aprendizagem e é entendido como o significado e a utilidade que representa uma determinada tarefa aos objetivos pessoais (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014). Alguns estudos indicam que, quando os estudantes demonstram interesse intrínseco para aprender, ao invés de extrínseco, agem sem necessitar de recompensas externas para continuar seus esforços de aprendizagem (DECI; RYAN, 2000; 2008).

A quarta variável, orientação às metas, é entendida como a crença dos estudantes sobre os propósitos de sua aprendizagem. O sentido conceitual da palavra meta se refere ao aspecto qualitativo do envolvimento do estudante em situações de aprendizagem. Esse aspecto, pode se expressar em diferentes níveis de propósitos ou no motivo pelo qual uma pessoa se envolve para aprender (ZENORINI; DOS SANTOS, 2010).

Na segunda fase de autorregulação da aprendizagem, denominada de execução (ZIMMERMAN, 2013), o planejamento estratégico, elaborado na fase anterior, é posto em ação, paralelamente ao controle da atenção e do esforço dedicado à tarefa (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). Os dois principais processos que influenciarão essa fase, são o autocontrole e a auto-observação dos aspectos do comportamento. O autocontrole é a competência do estudante manter sua concentração e interesse na tarefa, seguindo comandos e diretivas próprias. Segundo Panadero e Alonso-Tapia (2014, p. 455), “[...] manter a concentração e o interesse durante a atividade não se consegue sem esforço, ao contrário, sua manutenção requer o uso de uma série de estratégias e

---

<sup>10</sup> As expectativas de autoeficácia são diferentes das expectativas de resultado. O estudante pode ter sentimentos de alta autoeficácia e baixa expectativa de resultado em uma mesma tarefa. No entanto, normalmente, quando se tem sentimentos de alta autoeficácia, espera-se ter bons resultados em uma tarefa (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014).

ações”<sup>11</sup>. Essas estratégias podem ser específicas à tarefa, às autoinstruções, à criação de imagens mentais, à gestão do tempo, ao controle do contexto de aprendizagem e à busca de ajuda, quando necessário.

O processo de auto-observação, ou também chamado de monitorização metacognitiva, é entendido como um acompanhamento, realizado pelo estudante, das próprias ações exercidas durante a aprendizagem. Por meio do automonitoramento, o aluno gera *feedbacks* intrínsecos, os quais o auxiliam na avaliação das estratégias empregadas e nos resultados alcançados, ainda no momento de execução da atividade (BELFIORE; HORNYAK, 1998).

Na última fase da autorregulação da aprendizagem, denominada autorreflexão, o estudante reflete sobre o seu progresso de aprendizagem e a efetividade do seu planejamento estratégico para o alcance de seus objetivos. Quando o estudante avalia que seus objetivos não foram alcançados, poderá alterar sua abordagem e fazer os ajustes no comportamento, no ambiente e nos fatores sociais, para estabelecer um ambiente propício a um novo investimento de aprendizagem (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1998).

Na fase de autorreflexão ocorre o processo de autojulgamento, no qual o estudante faz uma comparação entre o desempenho alcançado e o que era esperado (SCHUNK, 1998). Nesse processo, ocorre a autoavaliação, considerada um elemento primordial à aprendizagem, uma vez que promove o autorreconhecimento da situação da aprendizagem, gerando maior participação e responsabilidade do estudante na tomada de decisões frente aos resultados encontrados (PUNHAGUI; DE SOUZA, 2012).

Ainda no processo de autojulgamento, ocorrem as atribuições das causas de sucesso ou falhas na aprendizagem. Segundo Rosário, Nuñez e Pienda (2006), essas atribuições são influenciadas por fatores pessoais e do contexto. Em relação às falhas, os estudantes com menores graus de autorregulação tendem a atribuí-las a causas incontroláveis, como a falta de habilidade para o atendimento das demandas da tarefa, fato que pode desmotivar o estudante para aprender. Os estudantes com maiores graus de autorregulação, atribuem as falhas a causas controláveis, como o emprego incorreto das estratégias, o que os motiva a persistirem na tarefa, elaborando

---

<sup>11</sup> “Mantener la concentración y el interés durante la actividad no se consigue sin esfuerzo, al contrario, su mantenimiento requiere del uso de una serie de estrategias y acciones” (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014, p.455).

um novo planejamento para superar as limitações identificadas no anterior (BUTLER, 2015; CLEARY; ZIMMERMAN, 2001; KITSANTAS; ZIMMERMAN, 2002).

Por fim, completando a terceira fase de autorregulação, encontram-se as autorreações, que são as reações, tanto positivas como negativas, do estudante ao avaliar o seu progresso em direção aos objetivos estabelecidas. O aluno que avalia seu processo de aprendizagem de forma positiva, tende a manter-se mais motivado para aprender em futuras situações. Mas, caso o estudante avalie esse processo de forma negativa, pode-se desmotivar e diminuir seus esforços para aprender (SCHUNK, 2001).

É importante ressaltar que um ciclo autorregulatório de aprendizagem completa-se a partir das avaliações geradas pela fase de autorreflexão, as quais influenciarão uma nova fase de antecipação. As fases da autorregulação da aprendizagem, descritas por Zimmerman (2013), estão representadas em blocos distintos, como mostra a figura 3, apenas para fins didáticos (SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012). De acordo com Frison (2007, p.6), as fases da autorregulação da aprendizagem não são isoladas “[...] e nem acontecem hierarquicamente, pois cada uma delas estabelece relações de parceria, incluindo a outra, constituindo, assim, um esquema sistêmico”.

Assim, identificamos que a forma cíclica como esse modelo se apresenta, representa a oportunidade do estudante agir de forma ativa e autônoma<sup>12</sup> durante o seu aprender. Rever o planejamento estratégico, monitorar os esforços, avaliar e alterar comportamentos, sentimentos e pensamentos, para o alcance dos objetivos, são alguns dos processos iniciados pelos alunos autorregulados e que demonstram que esses são mais controladores do que controlados pelos outros, nas suas experiências de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1998). Por isso, torna-se importante ter consciência e controle das ações implementadas durante o processo de aprendizagem, uma vez que qualquer falha em uma das fases representa consequências à fase seguinte (SAMPAIO; POLYDORO, ROSÁRIO, 2012).

---

<sup>12</sup> Entende-se a autonomia “[...] como a possibilidade que tem o estudante de autorregular o seu processo de estudo e aprendizagem em função dos objetivos que persegue e das condições do contexto que determinam a consecução desses objetivos” (VEIGA SIMÃO, 2004, p. 82).

Conforme o exposto, a autorregulação da aprendizagem tem-se tornado um tema chave de estudo no campo educacional, indicando sua importância não só para a condução da vida do ser humano, mas especialmente durante o seu período escolar (BEEK; JONG; MINNAERT; WUBBELS, 2014).

### **Estratégias de autorregulação da aprendizagem**

A utilização de estratégias é uma das características principais dos estudantes autorregulados (ZIMMERMAN, 2002). As estratégias de autorregulação da aprendizagem constituem uma sequência de atividades, operações ou planos mentais, planejados e controlados de forma consciente e intencional e servem como guias de ação orientados para o alcance dos objetivos de aprendizagem de várias tarefas ou restrita a uma tarefa específica (LOPES DA SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004; VEIGA SIMÃO, 2005; SANTOS; BURUCHOVITCH, 2011; PORTILHO, 2011).

Por serem utilizadas de forma consciente e intencional, essas estratégias não podem ser confundidas com simples técnicas de estudo (VEIGA SIMÃO; 2006). A utilização de técnicas de estudo não exige uma abordagem compreensiva da tarefa a aprender, mas se resume a uma execução mecânica de habilidades e destrezas (POZO, 1996).

Veiga Simão (2002, p.52) salienta que “[...] um estudante emprega uma estratégia de aprendizagem quando é capaz de ajustar o seu comportamento às exigências de uma actividade ou tarefa, solicitada pelo professor e nas circunstâncias e vicissitudes em que produz esse pedido”. O ajuste desse comportamento só é possível a partir de uma atividade metacognitiva. A metacognição pode ser definida como a consciência e o controle do indivíduo sobre suas possibilidades e limitações relacionadas aos seus conhecimentos e pensamentos (LOPES DA SILVA; VEIGA SIMÃO; SÁ, 2004; PORTILHO, 2011; CUNHA; BURUCHOVITCH, 2016).

Além da metacognição, um estudante autorregulado emprega estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizando recursos advindos da motivação e do contexto de aprendizagem (SANTOS; BURUCHOVITCH, 2011; GOMES; BURUCHOVITCH, 2011). Isso significa que os alunos precisam ter a oportunidade de aprender a utilizar estratégias, já que, assim como todas

as competências de autorregulação da aprendizagem, saber elaborar e empregar estratégias são formas e procedimentos de gestão de conhecimentos e ideias desenvolvidos a partir da interação com os outros (VEIGA SIMÃO, 2004; BEEK; JONG; MINNAERT; WUBBELS, 2014).

De acordo com a literatura, os estudantes podem e devem aprender a autorregular as suas aprendizagens desde os primeiros anos escolares (COSTA; BORUCHOVITCH, 2010; AVILA; FRISON, 2012; PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014). O estudo de Avila e Frison (2012), com alunos de uma turma de Educação Infantil, demonstrou que crianças pequenas são capazes de elaborar e utilizar estratégias enquanto aprendem os conteúdos das aulas de Educação Física. Os resultados desse estudo mostraram que os alunos aprenderam a utilizar as estratégias por meio da observação do comportamento de seus colegas, assim como, pela modelação de diferentes estratégias para aprender, demonstradas pela professora responsável pela turma.

No referido estudo (AVILA; FRISON, 2012), o método utilizado pela professora para oportunizar aos seus alunos uma aprendizagem estratégica foi a infusão curricular. Esse método aparece hoje como um dos mais eficazes para o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem e consiste em aliar o ensino de estratégias ao dos conteúdos específicos de cada disciplina (ROSÁRIO; NUÑES; PIENDA, 2006).

Veiga Simão (2002), além de defender a infusão curricular como o método mais eficaz para a aprendizagem de estratégias, sugere que o professor, preocupado com a formação de alunos estratégicos para aprender, deve ater-se a um ensino de qualidade, preferindo ensinar poucas estratégias com profundidade ao invés de muitas e de maneira superficial. No entanto, destacamos que o método de infusão curricular exige que o professor organize sua prática pedagógica de modo a que seja voltada ao processo de aprendizagem gerenciado pelos próprios alunos. As aulas terão que oportunizar momentos de estabelecimento de objetivos pessoais, modelação de estratégias, avaliações e reflexões sobre as ações executadas, *feedback* do professor e incentivo à identificação do *feedback* intrínseco, gerado a partir das experiências de aprendizagem que o estudante carrega consigo e utiliza para se autoavaliar (VEIGA SIMÃO, 2002).

A partir de uma breve pesquisa na literatura, percebemos que existem diferentes classificações de estratégias de aprendizagem. Porém, alguns autores preferem classificá-las em duas grandes esferas: estratégias cognitivas e metacognitivas (COSTA; BORUCHOVITCH, 2010; SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011). As estratégias cognitivas ou primárias estão diretamente relacionadas com a execução da tarefa e são os procedimentos empregados para o alcance dos objetivos, auxiliando o estudante a organizar, elaborar e integrar as diferentes informações recebidas durante o processo de aprendizagem (PORTILHO, 2011). As estratégias metacognitivas ou de apoio são empregadas pelos alunos para analisar e tomar consciência das demandas da tarefa, para planejar o seu processo de aprendizagem a partir dos recursos pessoais e do contexto social, para monitorar e regular o próprio pensamento e avaliar o emprego das estratégias cognitivas, mantendo-se motivado durante a aprendizagem.

O ensino dos diferentes tipos de estratégias de aprendizagem é defendido devido aos benefícios encontrados nos resultados de pesquisas sobre a utilização dessas nas tarefas de estudo de alunos. Zimmerman e Martinez-Pons (1986; 1989; 1990) conduziram as primeiras investigações visando encontrar as estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos estudantes para aprenderem os conteúdos escolares. Seguindo uma linha de investigação sociocognitiva, esses autores, a partir do autorrelato de estudantes do Ensino Médio, encontraram 14 tipos de estratégias de aprendizagem (quadro 1), utilizadas tanto em sala de aula como no estudo em casa (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986).

<b>Categoria de estratégia</b>	<b>Definições</b>
<b>1. Autoavaliação</b>	Declarações indicando a iniciativa do estudante para avaliar a qualidade ou progresso do seu trabalho, ex.: “Eu reviso todo meu trabalho para ter certeza de que ele está certo”.
<b>2. Organização e transformação</b>	Declarações indicando a iniciativa do estudante para reorganizar de forma clara ou não os materiais de instrução para melhorar sua aprendizagem, ex.: “Eu faço um esquema antes de escrever o meu texto”.
<b>3. Estabelecimento de metas e planejamento</b>	Declarações indicando o estabelecimento de metas ou submetas educacionais pelo estudante, planejando uma sequência, tempo e completando atividades relacionadas com as metas, ex.: “Primeiro, eu começo estudando duas semanas antes dos exames, e “Eu sigo meu ritmo”.
<b>4. Procura de informações</b>	Declarações indicando iniciativa do estudante em se esforçar para garantir, de fontes não sociais, mais informações sobre a tarefa quando a realizando, ex.: “Antes de iniciar a escrever um texto eu vou à biblioteca conseguir quantas informações forem possíveis sobre o tema”.
<b>5. Manutenção de registro e monitoramento</b>	Declarações indicando esforços iniciados pelo estudante para registrar eventos ou resultados, ex.: “Eu tomo notas das discussões na classe”. “Eu mantenho uma lista de palavras que eu erro”.
<b>6. Estruturação do ambiente</b>	Declarações indicando esforços iniciados pelo estudante para tornar a aprendizagem mais fácil, ex.: “Eu me isolo de qualquer coisa que me distraia”. “Eu desligo o rádio e então eu posso me concentrar no que eu estou fazendo”.
<b>7. Estabelecimento de autoconsequências</b>	Declarações indicando iniciativa do estudante para arrumar ou imaginar recompensas pelo sucesso ou punições pela falha, ex.: “Se eu faço bem um teste, eu me dou o prazer de um filme”.
<b>8. Ensaio e memorização</b>	Declarações indicando iniciativa de esforços do aluno para memorizar o material pela prática explícita ou não, ex.: “Quando me preparo para o teste de matemática, eu continuo escrevendo a fórmula até eu me lembrar dela”.
<b>9-11. Procura de assistência social</b>	Declarações indicando iniciativa do aluno, esforçando-se para solicitar ajuda de pares (9), professores (10) e adultos (11), ex.: “Se eu tenho problemas com os exercícios de matemática, eu peço ajuda a um amigo”.
<b>12-14 Revisão de anotações</b>	Declarações indicando iniciativa do estudante, esforçando-se para reler testes (12), anotações (13) ou livros textos (14), para preparar-se para a aula ou testes, ex.: “Quando eu me preparo para os testes, eu reviso minhas anotações”.
<b>15. Outras</b>	Declarações indicando comportamentos de aprendizagem que são iniciativa de outras pessoas, como os professores ou os pais, em que as respostas verbais não são claras, ex.: “Eu apenas faço o que o professor fala”.

Quadro 1- Tipos de estratégias de autorregulação da aprendizagem

Fonte: Adaptado de Zimmerman e Martinez-Pons (1986, p.618)

Nessa pesquisa, as respostas dos alunos foram codificadas em categorias de acordo com as três formas pelas quais se pode autorregular a aprendizagem: estratégias pessoais, estratégias contextuais e estratégias comportamentais. As estratégias pessoais foram: estabelecimento de metas e planejamento, organização e transformação dos materiais de instrução, procura por informação, ensaio e memorização. As contextuais foram: estruturação de

ambientes, procura de ajuda social, autoconsequências. E as estratégias comportamentais foram: manter registros e monitorização, revisar anotações e autoavaliação (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986).

Acrescido dos tipos de estratégias de aprendizagem, os autores encontraram que essas colaboraram com a aprendizagem dos estudantes e a sua utilização influenciou a obtenção de um melhor rendimento escolar, comparado com os alunos que não utilizavam estratégias para aprender (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986).

Outros resultados de estudos (COSTA; BORUCHOVITCH, 2010; DA SILVA; DA SILVA 2015; ONATSU-ARVILOMMI; NURMI; AUONOLA, 2002), corroboraram com os achados de Zimmerman e Martinez-Pons (1986), ao encontrarem que estudantes que recorrem a diferentes tipos de estratégias, durante o processo de aprendizagem de tarefas escolares, alcançam melhores desempenhos nas disciplinas, assim como melhores aprendizagens, comparados àqueles que não utilizam estratégias.

Segundo algumas pesquisas, a utilização de estratégias de aprendizagem aumentam o sentimento de autoeficácia (CASTRO, 2007; LOURENÇO, 2007), assim como a motivação intrínseca para aprender (MARINI; BORUCHOVITCH, 2015).

Uma das maneiras de obter sucesso na preparação de estudantes para que autorregulem suas aprendizagens, é investir na formação de professores que utilizem diferentes estratégias para aprender e para ensinar (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2016). Conforme Veiga Simão (2006, p. 203).

[...] se pretendemos otimizar o ensino de estratégias de aprendizagem, é imperioso que os próprios professores actuem estrategicamente quando aprendem e quando ensinam, de modo que o professor seja capaz de exercer um controle consciente sobre os seus próprios processos cognitivos de decisão.

Inferimos que, para os professores serem estratégicos para aprender e ensinar, é necessário repensar sua formação inicial e continuada, a fim de que se tornem profissionais capazes de encorajar os estudantes a identificarem e a utilizarem estratégias nas diferentes tarefas e contextos de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2014; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2015). Uma das alternativas para os professores serem estratégicos é inserir, nas diferentes disciplinas do currículo dos cursos de graduação e pós-graduação, o ensino e a utilização de estratégias de aprendizagem. À medida que os professores

aprendem a utilizar essas estratégias, poderão beneficiar o seu aprendizado e adaptá-las ao ensino no contexto da sala de aula (VEIGA SIMÃO, 2006).

Frente ao que foi exposto, acreditamos que professores estratégicos e autorregulados possam proporcionar aos alunos não só a aprendizagem dos conteúdos de sua disciplina, mas também dos processos necessários para alcançá-la, isso é, modelar o uso de estratégias, pelas quais os alunos podem alcançar esses conhecimentos (CAPA-AYDIN; SUNGUR; UZYNTIRYAKI, 2009; CUNHA; BORUCHOVITCH, 2016).

### **A autorregulação da aprendizagem e a formação do professor**

Por que propor uma formação inicial de professores de Educação Física pautada na utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem? Acreditamos que o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem possa auxiliar esses futuros professores na superação de uma formação regida pelo paradigma instrumental, como ainda se assiste, tanto na maneira como os currículos das Licenciaturas em Educação Física estão estruturados, como no fazer pedagógico dos docentes de nível superior (BARBOSA-RINALDI, 2008).

Para Veiga Simão e Flores (2006), o ensino superior não deve apenas adicionar conhecimentos teóricos e científicos à formação dos acadêmicos. Conforme a legislação federal brasileira (BRASIL, 2013), essa etapa de ensino tem como finalidade promover a aprendizagem de conhecimentos teóricos e científicos e também a competência reflexiva dos futuros profissionais. Sendo assim, o ensino superior precisa oportunizar o desenvolvimento de competências nos estudantes, para que tenham um papel ativo e construtivo nas suas aprendizagens, durante o curso e, posteriormente, enquanto profissionais (VEIGA SIMÃO; FLORES, 2006).

As experiências que facilitarão a autorregulação da aprendizagem dos futuros professores devem ser promovidas pelos seus docentes dos cursos de graduação. As intervenções educativas nas Licenciaturas em Educação Física precisam mobilizar os estudantes para se apropriarem dos processos de regulação do seu aprender. Conforme Barbosa-Rinaldi (2008, p.203):

Para que possamos ter uma prática pedagógica que permita desenvolver autonomia e criatividade nos alunos, precisamos romper com relações autoritárias. Isto significa que o mais importante é ensinar estes professores a estudar, a pesquisar e a ensinar,

ajudando-os a desenvolver sua capacidade crítica e conduzindo-os a saberem o que fazer com o conhecimento. Os futuros professores só saberão o valor dessa liberdade de 'aprender a saber o que fazer com o conhecimento se puderem vivenciá-la na formação inicial em Educação Física. Isso evidencia que o papel do docente na formação inicial deve ser de mediador do conhecimento, no sentido de possibilitar aos futuros professores o desenvolvimento da reflexão.

Defendemos que oportunizar a autorregulação da aprendizagem durante a formação dos professores de Educação Física, auxiliará os mesmos a serem autores de suas aprendizagens (CAPARROZ; BRACHT, 2007), a refletirem sobre esses processos (CALDEIRA; 2001; BARBOSA-RINALDI, 2008; FENSTERSEIFER, 2009) e a buscarem as melhores estratégias para superarem os desafios que encontram durante o aprendizado nas disciplinas do curso. Em adição a isso acrescentamos a oportunidade de aprender a trabalhar de forma colaborativa com seus colegas para alcançarem seus objetivos de aprendizagem (CALDEIRA, 2001).

Para o estudante ser autorregulado, precisa ser o protagonista das decisões e ações do seu processo de aprendizagem. Para se tornar um professor autorregulado, é preciso garantir, ainda enquanto estudante, maiores níveis de motivação para encarar e superar os desafios impostos pelos processos de estudar e aprender a ensinar (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). A competência reflexiva, desencadeada pela construção de seus próprios conhecimentos, permite ao futuro professor ter consciência do seu processo de aprendizagem e das estratégias que escolhe empregar, podendo alterá-las na medida em que identificar que seus objetivos não estão sendo atingidos (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1998).

Algumas pesquisas já foram realizadas com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências autorregulatórias dos estudantes de cursos de Licenciatura (EMBUENA; AMORÓS, 2012; FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011; VEIGA SIMÃO; FLORES, 2006). Uma delas, que mantém relação direta com a proposta desta pesquisa, é a de Embuena e Amorós (2012). Essa pesquisa procurou valorizar as contribuições do estágio na aquisição de competências de autorregulação da aprendizagem em estudantes de Psicopedagogia de uma universidade da Espanha. Para os autores, o estágio é uma das disciplinas mais importantes da grade curricular dos cursos que formam professores. Por meio deles, os estagiários têm a oportunidade de aplicar de forma autônoma e ativa os conhecimentos teóricos aprendidos em um contexto real da prática

profissional. No estágio, o futuro professor depara-se com situações que exigirão bastante de sua ação autorregulada para aprender.

Quanto aos resultados, os autores encontraram, por meio das respostas de questionários aplicados aos estagiários, que o estágio foi uma oportunidade para eles autorregular as suas aprendizagens. Durante sua realização, utilizam estratégias de organização, planejamento, resolução de problemas e de avaliação das atividades realizadas, o que os proporcionou expectativas positivas em relação a sua profissão (EMBUENA; AMORÓS, 2012).

Dessa forma, acreditamos que proporcionar um contexto promotor de competências autorregulatórias durante os estágios em Educação Física, possa auxiliar na formação de profissionais mais conscientes da sua função na escola, que valorizem a disciplina que ministram e oportunizem diferentes conteúdos e formas de aprendizagens para seus alunos.

## **CAPÍTULO II**

### **MÉTODO DE PESQUISA**

A presente pesquisa, construída a partir do paradigma fenomenológico-interpretativo, procurou identificar as potencialidades da pesquisa-ação, ancorada na autorregulação da aprendizagem e na estimulação da recordação, utilizada como uma estratégia formativa durante o estágio em Educação Física. A escolha por esse paradigma de pesquisa justifica-se pelos objetivos traçados nesta investigação e por permitir e auxiliar o pesquisador na interpretação das intenções e das significações que as pessoas pesquisadas colocam nas suas ações com os outros e no contexto em que estão inseridas (AMADO, 2013).

De forma a cumprir as normas e exigências éticas do processo de investigação, o projeto desta pesquisa foi submetido, antes da mesma iniciar, ao Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas/ Brasil, o qual o aprovou sob parecer nº 136.565 (anexo 1).

#### **Contexto da pesquisa e participantes**

O campo empírico de desenvolvimento desta pesquisa foi os estágios de um curso diurno de Licenciatura em Educação Física. Os participantes foram 12<sup>13</sup> estagiários, sendo cinco do sexo feminino e sete do sexo masculino, com média de 22 anos de idade, que cursavam o sétimo semestre do curso de uma Universidade Federal localizada no estado do Rio Grande do Sul, Brasil<sup>14</sup>.

Para a escolha inicial desses estagiários, utilizamos como critério estar devidamente matriculado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado

---

<sup>13</sup> O grupo iniciou com um total de 12 estagiários, mas dois desistiram logo na primeira semana de desenvolvimento da pesquisa. Passada uma semana, dois novos estudantes solicitaram inclusão ao grupo, totalizando novamente 12 participantes.

<sup>14</sup> A escolha desse curso e dessa universidade, foi devido ao fato da pesquisadora responsável pelo estudo ter-se ali graduado.

nos Anos Finais do Ensino Fundamental<sup>15</sup> (ECSII) e querer participar voluntariamente de um grupo para discutir a prática pedagógica da Educação Física na escola. Logo no início das atividades do grupo, as quais serão esclarecidas a seguir, neste capítulo, esse foi denominado pelos seus participantes de Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar (GRUPESF)<sup>16</sup>.

Antes do convite aos estagiários, foi feito o contato com a direção do curso e com os professores responsáveis pela disciplina de ECSII, de forma a solicitar autorização para a realização da pesquisa. Um dos professores responsáveis pela disciplina assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 1), autorizando a participação dos estagiários no grupo.

Os estagiários do GRUPESF estavam cientes de que os dados produzidos a partir das atividades do grupo seriam utilizados no desenvolvimento da tese de doutorado da pesquisadora e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 2). Esses estagiários foram denominados com as iniciais “E” de estagiários, seguidas das letras: A, B, D, E, F, G, I, J, L, M, N, O<sup>17</sup>, dadas a eles de forma aleatória.

No quadro 2, apresentamos alguns dados referentes aos estagiários do GRUPESF. Conforme as informações obtidas em uma entrevista com cada um deles, antes do início da pesquisa, observamos que a maioria ingressara no curso no ano de 2011 e pertencia a mesma turma desde então.

---

<sup>15</sup> Durante os oito semestres que compõem o currículo do curso escolhido para a pesquisa, o estudante matriculado realiza três diferentes estágios. O primeiro acontece nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o segundo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e o último no Ensino Médio.

<sup>16</sup> O projeto do grupo de pesquisa foi aprovado pela Pró-Reitoria de Graduação da universidade que pertence o referido curso, o que garantiu certificação final aos participantes do GRUPESF.

<sup>17</sup> Dois estagiários (EC; EH) desistiram de participar do GRUPESF. Mas, para manter a organização da pesquisa, preferimos continuar com a denominação já dada aos estagiários.

	Sexo	Idade	Ingresso	Dedicação	Outro curso	Experiência docente
<b>EA</b>	F	22	2011	Integral	Não	1º ECS**/ PIBID***
<b>EB</b>	M	21	2011	Integral	Não	1º ECS** / PIBID***
<b>ED</b>	F	20	2011	Parcial	Não	1º ECS**/ Escolas****
<b>EE</b>	F	24	2012	Integral	Não	1º ECS**/ PIBID***
<b>EF</b>	M	24	2011	Integral	Não	1º ECS**
<b>EG</b>	M	22	2011	Integral	Não	1º ECS**/ PIBID***
<b>EJ</b>	M	23	2011	Integral	C.T.* Contabilidade	1º ECS**/ PIBID***
<b>EI</b>	F	21	2011	Integral	C.T.* Hotelaria	1º ECS**/ PIBID***
<b>EL</b>	F	26	2011	Parcial	C.T* administração	1º ECS**
<b>EM</b>	M	23	2011	Integral	Não	1º ECS**
<b>EN</b>	M	22	2011	Integral	C.S* Direito	1º ECS**/ Escolas****
<b>EO</b>	M	21	2011	Integral	Não	1º ECS**

Quadro 2- Caracterização dos estagiários do GRUPESF

Fonte: Dados retirados da entrevista inicial realizada com cada estagiário

\* Cursos técnicos (CT) e superiores (CS) que não foram concluídos.

\*\* ECS : Estágio Curricular Supervisionado;

\*\*\* PIBID: Programa de Iniciação à Docência;

\*\*\*\* Escolas: Exerce função na escola como professor(a).

A maioria dos estagiários relatou dedicar-se, de forma integral, às atividades e disciplinas do curso. Apenas a ED trabalhava em um projeto social, oferecido pela prefeitura da cidade, nas escolas municipais, e em uma escola privada, com aulas particulares de *Taekwondo*. A EE trabalhava, aos finais de semana, em festas noturnas e o EJ era garçom em um restaurante de segunda à segunda, no período da noite.

Mais da metade dos estagiários estava realizando seu primeiro curso de graduação. Apenas o EN, antes de ingressar para a Educação Física, realizou o curso de Direito, porém não o concluiu. Alguns estagiários (EI, EJ, EL) tiveram experiência em cursos técnicos antes de ingressar no nível superior de ensino.

Sete estagiários (EB, EE, EF, EI, EL, EN, EO) escolheram fazer o curso de Licenciatura em Educação Física devido às experiências positivas com a disciplina na escola ou com o esporte. Apenas o EG e a EA disseram ter escolhido esse curso porque era a opção mais fácil para ingressar no Ensino Superior. Dois estagiários ainda acrescentaram que queriam ingressar no curso de Bacharelado e não no de Licenciatura (EI e EJ) e dois gostariam de fazer o curso de Fisioterapia (EE, EF) ou Psicologia (EE).

Todos os estagiários já haviam passado por algum projeto de pesquisa, ensino ou extensão oferecidos pelo curso. Destacamos que, no momento da pesquisa, oito estagiários (EA, EB, EE, EF, EG, EI, EL, EM) participavam do

Projeto de Iniciação a Docência (PIBID<sup>18</sup>). Além dos projetos oferecidos pelo curso, os quais proporcionaram experiências docentes aos estagiários, todos eles já haviam concluído o primeiro estágio que integra o currículo do referido curso.

A maioria dos estagiários residia na cidade em que o curso está localizado, apenas o EM residia na zona rural próxima à cidade. Em relação ao histórico escolar, oito estagiários (EB, EE, EF, EG, EI, EM, EN, EO) estudaram só em escolas urbanas públicas, o EM estudou em uma escola rural pública, três estagiários (EA, ED, EN) estudaram só em escolas particulares e o EJ estudou tanto em escolas públicas como particulares.

### **Metodologia de pesquisa-ação**

Optamos pela metodologia de pesquisa-ação, para o desenvolvimento desta pesquisa, por acreditarmos, assim como Silva e Carvalho (2016), ser essa uma estratégia investigativa e uma oportunidade, aos estagiários de Educação Física, de experienciarem um contexto de formação crítica, democrática e transformadora de práticas, buscando melhoras na qualidade da educação.

A pesquisa-ação configura-se como um modelo aplicado de pesquisa, que busca respostas às questões que os métodos clássicos, baseados em uma perspectiva racionalista e técnica, não dão conta de responder (ANDALOUSSI, 2004; VIEIRA, 2016; FRANCO, 2016). Essa metodologia 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 colaborativo e participativo entre pesquisador e participantes representativos da situação investigada (ALARCÃO, 2011; AMADO; CARDOSO, 2013; CAETANO, 2004; THIOLENT, 1992).

A pesquisa-ação vem sendo muito utilizada nas investigações no campo educacional como uma estratégia de formação inicial e continuada de

---

<sup>18</sup> O PIBID foi criado em 2009, pelo Ministério da Educação, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), com o objetivo de apoiar a formação de alunos das Licenciaturas presenciais das universidades públicas, comunitárias e privadas.

professores (ALARCÃO, 2011; GONZÁLEZ; BORGES, 2015; OSBORNE; BELMONT; PEIXOTO; AZEVEDO; CARVALHO JUNIOR, 2016). Essa metodologia é considerada como um meio para mudanças de crenças e práticas dos professores, oportunizando a automonitorização dos sucessos e das falhas (ZELLERMAYER; RONN, 1999) e a reflexão sobre a atuação pedagógica por meio da ajuda dos outros (ALARCÃO, 2011; FRANCO, 2016).

Segundo Tripp (2005), o desenvolvimento da pesquisa-ação, durante a formação do professor, é uma estratégia eficaz para incentivar a investigação de sua própria prática e aprimorar o ensino, beneficiando a escola e a aprendizagem dos alunos. Sanches (2005, p. 130) defende que

[...] esta dinâmica formativa tenta a sua repercussão nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores, no âmbito da sua intervenção na escola, com os seus alunos, com preocupações de investigar para compreender e poder actuar fundamentadamente e com a autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje.

Para Thiollent (1992), a pesquisa-ação não é um tipo de investigação em que o pesquisador elabora um planejamento metodológico e os investigados são passivos ao que lhes é proposto. A função do pesquisador, ao utilizar essa metodologia, é de mediar e gerir os procedimentos adotados pelos participantes, de maneira gradual, em função das necessidades identificadas pelo grupo (MONEREO, 2010).

Percebemos que o desenvolvimento da pesquisa-ação com professores pode oportunizar a esses uma atuação autorregulada, ao buscarem ativamente resolver os problemas de sua prática pedagógica (CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013). As etapas que constituem essa metodologia são flexíveis, uma vez que cabe aos envolvidos analisar, planejar, implementar e avaliar o seu desenvolvimento, de forma ativa, intencional e consciente, a partir das necessidades encontradas (TRIPP, 2005).

Para desenvolver a pesquisa com os estagiários do GRUPESF, baseamos-nos no modelo básico de pesquisa-ação apresentado por Tripp (2005). Nesse modelo, a pesquisa-ação realiza-se a partir das seguintes etapas: (1) planejar a melhora na prática; (2) agir para implementar essa melhora; (3) monitorar e descrever os efeitos ocasionados pela ação; (4) avaliar os resultados alcançados (figura 4).

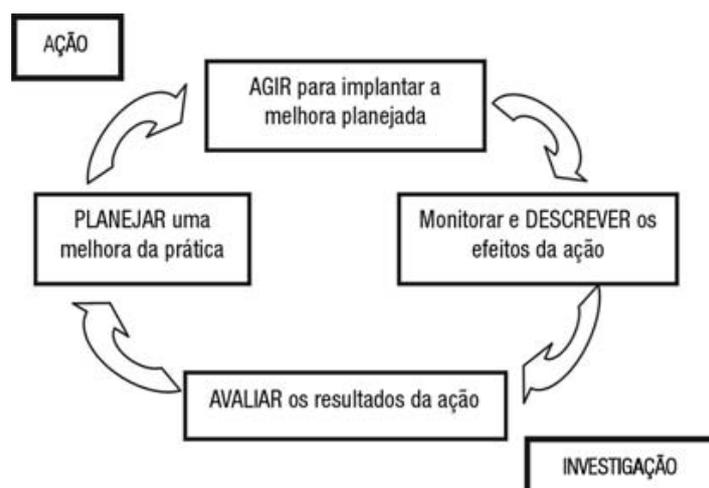


Figura 4 – Modelo básico de pesquisa-ação

Fonte:Tripp (2005, p.446)

Observamos que as etapas do modelo de Tripp (2005) remetem para a lógica cíclica de antecipação, execução e autorreflexão, as quais caracterizam as fases da autorregulação da aprendizagem propostas por Zimmerman (2013). Notamos que, na fase de antecipação, a qual remete para a etapa de planejar uma melhora da prática (TRIPP, 2005), o professor analisa e observa o contexto no qual está inserido, estabelece objetivos e elabora um planejamento estratégico. As etapas de agir para implementar a melhora na prática, monitorar e descrever os efeitos da ação, remetem para a fase de execução proposta por Zimmerman (2013), na qual o professor coloca em ação o planejamento estratégico, controla sua atenção e o esforço dedicado à tarefa (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). E, por fim, a etapa de avaliar os resultados da ação remete para a fase de autorreflexão da autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2013), na qual o professor reflete sobre o seu progresso de aprendizagem e a efetividade do planejamento no alcance de seus objetivos.

Ao analisarmos esses modelos, percebemos que ambos permitem aos professores a identificação de uma situação problema, o estabelecimento de objetivos pedagógicos, a elaboração de planejamento estratégico, a monitorização do comportamento em sala de aula e a avaliação reflexiva dos resultados alcançados, o que pode auxiliar esses profissionais a atingirem os objetivos pretendidos com os alunos. Propor aos professores agirem e investigarem suas práticas, a partir de um modelo cíclico, pode oportunizar constantes avaliações sobre percepções e ações na sala de aula. Caso necessário, o profissional pode retroceder a etapas anteriores, alterando

abordagens e ajustando seu comportamento, o contexto e os fatores sociais que influenciam o processo de ensino (TRIPP, 2005, ZIMMERMAN, 2013).

Acreditamos que o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, ao proporcionar a autorregulação da aprendizagem do (futuro) professor, incita mudanças e transformações em suas percepções e práticas, fato que colabora para o aprendizado e aperfeiçoamento das competências necessárias ao exercício da profissão (CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013).

### **A pesquisa-ação e a formação do professor de Educação Física: uma revisão de estudos**

A escolha pela pesquisa-ação para o desenvolvimento desta investigação também se justifica pelos resultados encontrados em uma revisão na literatura, nas principais revistas<sup>19</sup> de circulação no âmbito da Educação Física, sobre o tema Educação Física escolar e a pesquisa-ação. Os achados dos estudos mostraram que essa é uma metodologia pertinente para o desenvolvimento da autonomia, da reflexão e do aprender a trabalhar no coletivo, tanto na formação inicial como na continuada de professores.

Tendo como base a leitura dos artigos encontrados, classificamos em quatro categorias as temáticas desenvolvidas nessas investigações: intervenções pedagógicas na educação básica; estrutura curricular da Educação Física na escola; formação continuada de professores; formação inicial de professores (quadro 3).

---

<sup>19</sup> As revistas escolhidas para consulta 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, disponibilizados pelas revistas do final dos anos 80 até o ano de 2016, que desenvolveram pesquisas-ação com temáticas relativas à Educação Física escolar. A palavra-chave utilizada para a busca dos artigos dentro das páginas disponíveis online das revistas pesquisadas foi “pesquisa-ação”. Ao total foram encontrados 30 artigos que exploraram a temática escolhida para consulta.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Autor data</b>
<b>Intervenções pedagógicas na Educação Básica</b>	Proposta de conteúdos	Brasileiro (2002)
		Betti (2006)
		Calegari;Prodócimo (2006)
		Nascimento; Almeida (2007)
		Freire; Santana (2007)
		Impolcetto; Darido (2007)
		Freire e Feijó (2008)
		Freire e Goda (2008)
		André e Rubio (2009)
		Mendes e Pires (2009)
Conceição et al. (2009)		
Barroso; Darido (2010)		
Kleinubing et al. (2012)		
Coral; Lleixa (2014)		
Oliveira, Martins e Bracht (2015)		
	Inclusão	Souza; Pich (2013) Chicon; Cruz (2014)
	Turmas mistas	Souza Junior e Darido (2003)
	Planejamento Participativo	Souza; Freire (2008)
	-----	Neira (2008) Marante; Santos (2008) Venâncio; Darido (2012) Coelho (2008) Barroso; Darido (2016)
<b>Formação continuada do Professor</b>	-----	Bracht; Pires; Garcia; Sofiste (2002). Osborne, et al. (2016)
<b>Formação inicial do professor</b>	-----	Cardoso (1989) Ferreira (2008) Rangel-Betti; Galvão (2001) Miranda; Lara (2015)

Quadro 3 – Sistematização dos estudos que utilizaram a pesquisa-ação na formação do professor de Educação Física

Fonte- Autora do texto

A primeira categoria, intervenções pedagógicas na educação básica, reúne artigos de investigações que buscaram desenvolver a pesquisa-ação com professores de Educação Física em exercício na escola. As subcategorias criadas foram: proposta de conteúdos, inclusão, turmas mistas e planejamento participativo.

A subcategoria proposta de conteúdos é formada por pesquisas em que os professores de Educação Física investigaram a possibilidade e as limitações do desenvolvimento de algum dos conteúdos que fazem parte dos

conhecimentos relativos a essa disciplina, mas que muitas vezes não são priorizados pelo professor. Nos estudos de Calegari e Prodócimo (2006), Freire e Santana (2007), Impolcetto e Darido (2007), Freire e Feijó (2008), Freire e Goda (2008) e André e Rubio (2009), os professores utilizaram a pesquisa-ação para investigar as possibilidades e limitações do trabalho com o conteúdo “jogos”. Nos estudos de Brasileiro (2002) e Kleinubing et al. (2012) o conteúdo investigado foi a dança. No estudo de Nascimento e Almeida (2007) os autores investigaram as lutas; Conceição et al. (2009) estudaram a *Yoga* e a massagem; Barroso e Darido (2010), o voleibol; Betti (2006) e Mendes e Pires (2009), as mídias; Coral e Lleixà (2014), a integração dos conteúdos da Educação Física com a aprendizagem de uma língua estrangeira; Oliveira, Martins e Bracht (2015), os conteúdos relativos à saúde.

Notamos que os efeitos dessas investigações, que contaram com a participação colaborativa dos professores, possibilitou a reflexão e a teorização sobre a própria prática, o trabalho em colaboração com os outros professores da escola e com os próprios alunos, além de mobilizar o sentimento de que podem, de forma autônoma, investigar a sua ação pedagógica, produzindo conhecimentos e transformações sobre ela.

Na sequência, na subcategoria inclusão, revisamos o estudo de Souza e Pich (2013) realizado com professores de Educação Física da rede municipal do estado de Santa Catarina que atuavam em turmas inclusivas. O objetivo do estudo foi investigar como o professor de Educação Física poderia modificar aspectos de sua prática de forma a contribuir com o aprendizado dos alunos de turmas inclusivas. A partir dos pressupostos da pesquisa-ação, os participantes organizaram seminários, oficinas, estudos e discussões, abordando a questão da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas da Educação Física. Os resultados mostraram que os professores, mesmo diante de um contexto hostil, encontrado no ambiente escolar, em relação ao trabalho com turmas inclusivas, sensibilizaram-se com a proposta, mudando concepções e a própria ação pedagógica dentro da disciplina, de forma a visar uma educação que permitisse a todos aprenderem.

De forma semelhante, o objetivo de Chicon e Cruz (2014) foi de formar um grupo de pesquisa-ação com oito professores de Educação Física da rede municipal de uma cidade do estado do Espírito Santo para discutir aspectos

sobre a inclusão nas suas aulas. No decorrer da pesquisa e a partir de audiografações, diário de campo e entrevistas narrativas com os participantes, o tema da inclusão dos alunos com autismo nas aulas de Educação Física tornou-se central para as discussões entre os professores. Os resultados apontam que a pesquisa-ação promoveu um ambiente propício para os professores revelarem suas dificuldades, mas, também, apontarem algumas estratégias e soluções para o trabalho com esses alunos. Os professores concluíram que ensinar alunos com autismo é uma tarefa complexa, mas não impossível.

O estudo de Souza Junior e Darido (2003), da subcategoria turmas mistas, desenvolveu uma pesquisa-ação a partir da premissa de que os professores de Educação Física, de uma forma geral, apresentam dificuldades em trabalhar com turmas compostas por meninos e meninas. Dessa forma, o professor/pesquisador investigou em sua própria ação pedagógica o desenvolvimento de um projeto de futebol para uma turma mista do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública do estado de São Paulo. Por meio dessa investigação, o professor percebeu que uma cultura escolar de desvalorização da Educação Física por parte dos alunos, demonstrada pela falta de compromisso com as atividades da aula, desafia o esforço do professor na implementação de uma proposta de ensino co-educativo.

No artigo de Souza e Freire (2008), da subcategoria planejamento participativo, foi feita a escolha da pesquisa-ação como uma estratégia para investigar como melhorar a participação e o interesse dos alunos pelas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Os pesquisadores escolheram, de forma intencional, duas turmas de Ensino Médio, de uma escola da rede pública do estado de São Paulo. Durante a pesquisa, os alunos foram convidados, pelo professor titular, a participar da elaboração do planejamento trimestral das aulas. Foi aplicado um questionário que continha alguns conteúdos para os alunos escolherem, assim como um espaço em branco para sugerirem outros conteúdos. Foi dito aos estudantes, antes da aplicação do questionário, que eles deveriam escolher os conteúdos que gostariam que fossem oportunizados durante oito aulas da disciplina. Os resultados da investigação mostraram que, quando o professor oportuniza aos estudantes participarem da construção do planejamento das aulas, é mais provável demonstrarem maior compromisso

e interesse pela disciplina. Esses resultados podem ser vistos como uma possível estratégia utilizada pelos professores de Educação Física, que atuam no Ensino Médio, para atrair o compromisso e o interesse dos jovens em relação às aulas.

Na segunda categoria, estrutura curricular da Educação Física na escola, encontramos artigos que utilizaram a pesquisa-ação para auxiliar os professores a refletirem sobre temas que envolvem o seu trabalho na escola. No estudo de Neira (2008), a pesquisa-ação foi utilizada como uma estratégia de construção de um currículo multicultural para a Educação Física, a partir do patrimônio da cultura corporal popular. Após os professores envolvidos realizarem estudos sobre o tema investigado e discutirem com os alunos, os resultados mostraram que o desenvolvimento de um currículo multicultural proporcionou o fortalecimento da identidade cultural da comunidade em que a intervenção foi desenvolvida.

Na pesquisa de Marante e Santos (2008), quatro professores de Educação Física, atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, decidiram, por meio da pesquisa-ação, estudar, discutir e refletir sobre o programa de Educação Física que haviam construído para orientar o trabalho do professor na escola. Mais especificamente, os professores propuseram-se a analisar a metodologia de ensino utilizada por cada um de seus colegas, nas suas aulas. Os resultados dessa investigação mostraram que a pesquisa-ação proporcionou aos docentes trabalharem de forma colaborativa, por meio das mediações sobre a prática pedagógica de cada um, oportunizando maior sentido e significado ao seu trabalho.

O estudo de Venâncio e Darido (2012) apresenta os efeitos de uma pesquisa-ação desenvolvida com três professoras de Educação Física do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de São Paulo. Essas professoras, com o auxílio de uma pesquisadora, organizaram um grupo de estudos com a intenção de discutir e dialogar sobre alguns temas como: escola e educação, organização dos conteúdos/conhecimentos dos componentes curriculares, currículo, projeto político pedagógico e Educação Física escolar. Os resultados do estudo mostraram que a proposta de utilizar a pesquisa-ação para orientar o trabalho dessas professoras contribuiu para oportunizar um ambiente de parceria colaborativa na troca de informações e

conhecimentos sobre a escola e a Educação Física. Além do mais, as avaliações das discussões dentro desse grupo, indicaram ser necessário ressignificar o entendimento da função da escola e da Educação Física como um componente curricular.

O artigo de Coelho (2008) apresenta uma pesquisa-ação com uma professora de Educação Física de uma escola pública do estado de Minas Gerais, com o objetivo de investigar os benefícios do uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) para o registro do processo individual de avaliação dos alunos nas aulas. O estudo durou quatro anos e envolveu 600 crianças, entre quatro e seis anos. Os resultados mostraram que a utilização da pesquisa-ação auxiliou a professora a desenvolver um programa que aumentou a eficiência do trabalho docente na escola em que atuava, comparado aos anos anteriores, em que nenhuma TIC era utilizada pelos professores em benefício do rendimento de seu trabalho.

Barroso e Darido (2016) desenvolveram uma pesquisa-ação com oito professores de Educação Física que lecionavam para alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas do estado de São Paulo. O objetivo do estudo foi investigar as modificações realizadas por esses professores no material didático proposto (livro didático) para atingir os objetivos pedagógicos com os seus alunos. Os resultados da pesquisa apontaram que o material didático é uma ferramenta que auxilia o professor durante o seu trabalho, mas que precisa ser constantemente avaliado e modificado diante da realidade educacional dos alunos.

Na terceira categoria, encontramos pesquisas que tiveram a finalidade de investigar a eficácia da pesquisa-ação como estratégia de formação continuada de professores. A pesquisa de Bracht, Pires, Garcia e Sofiste (2002) foi realizada com 15 professores de Educação Física, atuantes em escolas públicas e privadas, matriculados em um curso de especialização em Educação Física no estado do Espírito Santo. Durante o curso, os professores estudaram temas sobre a Educação Física escolar, discutiram, refletiram, planejaram, implementaram e avaliaram mudanças na sua prática pedagógica na escola. Os resultados mostraram que a pesquisa-ação foi uma estratégia efetiva para o professor estudar, refletir e transformar a sua prática. No entanto, os autores apontaram limitações para essa metodologia, advindas do contexto

sociopolítico, econômico e cultural, os quais dificultam as tentativas de inovações pedagógicas por parte dos professores de Educação Física.

A pesquisa de Osborne, et al. (2016) desenvolveu uma pesquisa-ação entre universitários e professores de Educação Física de escolas da educação básica no estado do Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa foi identificar as dificuldades e aspirações desses professores. A pesquisa foi desenvolvida por meio de aplicação de questionários para os professores, criação de um *blog* para discussões que versaram sobre diferentes assuntos e conversas com pesquisadores da área da Educação Física escolar. Nos resultados dessa pesquisa, os autores discutem temas pertinentes ao trabalho do professor na escola e indicam a importância da pesquisa-ação como uma metodologia que promove a formação continuada e a aproximação do meio acadêmico com os reais dilemas e necessidades vividos na sociedade.

Nas categorias apresentadas até agora, destacamos resultados que mostram os benefícios da pesquisa-ação para a formação continuada dos professores de Educação Física. Na quarta categoria, encontramos artigos com resultados de pesquisas preocupadas em oportunizar a pesquisa-ação na formação inicial desses professores. No artigo de Rangel-Betti e Galvão (2001) são apresentados resultados de uma pesquisa desenvolvida por uma professora do Departamento de Educação Física da Universidade do Estado de São Paulo, a qual planejou, junto aos estudantes, o desenvolvimento da disciplina de Educação Física na Educação Infantil. Durante o trabalho na disciplina, foram utilizadas ferramentas da pesquisa-ação, como estudo, planejamento, reflexão e avaliação de planos de aula, desenvolvidos de forma colaborativa. Os resultados mostraram que, a partir dessa metodologia, os estudantes puderam adquirir uma postura 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.

O estudo de Ferreira (2008) exhibe resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida com quatro estudantes de Licenciatura em Educação Física, três professoras de Educação Física, atuantes em uma escola pública, e uma pesquisadora de uma Universidade Pública do estado de São Paulo. O objetivo do estudo foi formar um grupo com esses participantes, os quais se reuniam

uma vez por mês, para discutir, avaliar e sugerir elementos para a intervenção do professor nas suas práticas pedagógicas. Os resultados da utilização da pesquisa-ação mostrou que esta possibilitou a aproximação do futuro professor com o seu campo de trabalho, assim como proporcionou aos participantes autonomia, capacidade para tomada de decisões, planejamento, avaliações, mudanças e reavaliações, das aulas da disciplina.

Na pesquisa de Miranda e Lara (2015), foi realizada uma pesquisa-ação com estudantes de um curso de Educação Física de uma Universidade do estado do Paraná. Os referidos estudantes estavam realizando seus estágios, os quais eram concretizados em diferentes espaços, como escolas, parques e clubes. O objetivo da pesquisa foi discutir e avaliar, com esse grupo de estudantes, novas possibilidades de intervir com a Educação Física escolar. A partir de reuniões, discussões sobre textos e filmes e questionamentos no grupo, os futuros professores refletiram sobre novas possibilidades pedagógicas na área da Educação Física, nos diferentes espaços em que ela ocorre.

O artigo de Cardoso (1989), escrito há quase trinta anos, apresenta uma pesquisa-ação realizada durante a disciplina de estágio de um curso de Licenciatura em Educação Física. Esse estudo foi realizado com 10 estudantes de uma da Universidade pública do sul do país. Ao longo do estágio, esses estudantes tiveram a oportunidade, acompanhados do professor orientador do estágio e dos demais colegas, de analisar, planejar e avaliar as aulas desenvolvidas, sempre com o objetivo de problematizá-las e modificá-las, diante de eventuais necessidades. Como resultado, a pesquisa-ação proporcionou aos estudantes a possibilidade de discutir e refletir sobre os problemas didático-pedagógicos enfrentados na Educação Física escolar e desenvolver, de forma colaborativa, novas concepções sobre essa disciplina.

Vale destacar que, nas considerações finais do artigo de Cardoso (1989), o autor sugere que mais investigações sejam levadas a cabo, com a metodologia da pesquisa-ação, sobre a formação inicial do professor de Educação Física, com a justificativa dos efeitos benéficos que ela proporciona na formação desses futuros profissionais. No entanto, como foi constatado na revisão da literatura realizada para esta pesquisa, apenas outros dois artigos (FERREIRA, 2008; RANGEL-BETTI; GALVÃO; 2001) mostraram resultados de

pesquisas que se utilizaram da pesquisa-ação como uma estratégia para qualificar a formação inicial do professor de Educação Física.

Em adição ao conjunto de estudos apresentados acima, Rufino e Darido (2014)<sup>20</sup>, com base em um estudo de revisão que analisou, em periódicos nacionais, a utilização da pesquisa-ação como um instrumento de auxílio à produção de conhecimento da ação pedagógica do professor de Educação Física, também alertam para o baixo número de investigações sobre essa temática, concluindo, então, que essa metodologia é ainda pouco utilizada pelos professores para superar os seus desafios da prática.

Ao levarmos em consideração o que foi apresentado, acreditamos que esta investigação com os estagiários do GRUPESF poderá contribuir para a produção de conhecimento sobre a pesquisa-ação na formação dos professores de Educação Física. Tal contribuição será possível, por atrelar a autorregulação da aprendizagem como base teórica para orientar as ações desenvolvidas no grupo, sendo uma das possibilidades para que os futuros professores se tornem autônomos, reflexivos e proativos, na construção de seus conhecimentos e nas modificações necessárias para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

### **Etapas da pesquisa-ação no GRUPESF**

Ao apresentarmos esta investigação, esclarecemos que nossa intenção não foi a de fazer perguntas e observar o ambiente de prática e do estudo dos estagiários do GRUPESF. Pretendíamos proporcionar ao grupo um espaço de investimento na sua formação, no qual houvesse a construção colaborativa de conhecimentos teóricos e práticos para atuar na disciplina de Educação Física na escola.

Na figura 5, apresentamos os diferentes momentos de desenvolvimento desta pesquisa-ação com o GRUPESF, os quais ocorreram entre o 1º e 2º semestres letivos do ano de 2014.

---

<sup>20</sup> Rufino e Darido (2014) analisaram o estado da arte da produção científica da pesquisa-ação na Educação Física escolar na base de dados online de seis periódicos nacionais da Educação Física. Os periódicos foram escolhidos tendo como critério a classificação entre os extratos B1 e B4 pelo portal Qualis/CAPES no ano de 2009. Os 22 artigos encontrados foram publicados entre os anos de 2000 até 2010.

1º semestre de 2014		
1º Momento	2º Momento	3º Momento
Entrevista Inicial	Grupo no facebook	Avaliação das atividades realizadas no GRUPESF no 1º semestre
Formação do GRUPESF	Estimulação da recordação inicial	
Encontros do grupo	Encontros do grupo	
Perguntas detonadoras	Perguntas detonadoras	
	Escolha e estudo de temas sobre a prática	
	Estimulação da recordação em grupo 1	
2º semestre de 2014		
4º Momento	5º Momento	6º Momento
Reformulações das ações realizadas pelo GRUPESF	Encontros do grupo	Entrevista Final Avaliação das atividades realizadas no GRUPESF no 1º e 2º semestre
Encontros do grupo	Perguntas detonadoras	
Perguntas detonadoras	Estimulação da Recordação em grupo 2	
Escolha e estudo de temas sobre a prática		

Figura 5- Momentos da pesquisa-ação com o GRUPESF

Fonte: Autora do texto

O primeiro momento desta pesquisa, com duração aproximada de um mês, foi constituído pela formação do GRUPESF, seguida de uma entrevista inicial<sup>21</sup>, com cada um dos estagiários. Essa entrevista teve a intenção de conhecer as expectativas e os objetivos dos estagiários ao participarem do GRUPESF, além de suscitar uma atitude reflexiva individual para a tomada de consciência sobre elementos importantes que seriam trabalhados no grupo, em todas suas ações. As questões gerais que orientaram a entrevista foram elaboradas levando em consideração os objetivos traçados para a investigação e os resultados de duas entrevistas-piloto, uma com um estudante do último ano do curso e a outra com um professor recém-formado no mesmo curso.

Um roteiro de entrevista inicial foi adaptado, seguindo o modelo apresentado no trabalho de Frison (2006). Esse roteiro se encontra dividido em seis blocos, cada um apresentando objetivos e tópicos para as perguntas (apêndice 3).

<sup>21</sup> O contato com os estagiários para a entrevista foi realizado por meio do envio de um e-mail para cada um, solicitando que escolhessem o dia e horário da semana para que a entrevista pudesse ser realizada. Não foi fornecida nenhuma informação sobre as perguntas que seriam feitas, apenas foi dito que a entrevista seria um momento importante para a formação do GRUPESF.

As entrevistas iniciais foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Dessas transcrições foram selecionadas as ideias principais destacadas pelos estagiários, as quais foram analisadas e discutidas no primeiro encontro do grupo, realizado de forma presencial. Essas ideias foram:

- O perfil dos estagiários participantes do GRUPESF;
- As percepções de ensino e de aprendizagem dos conteúdos da Educação Física na escola;
- Experiências com a docência;
- Expectativas com GRUPESF para a formação como professores.

Ao final desse encontro, o grupo foi convidado a refletir sobre a seguinte pergunta detonadora:

1) O que a entrevista inicial me fez pensar que até então não havia pensado durante os meus anos de formação em Licenciatura em Educação Física?

As perguntas detonadoras foram um meio encontrado pela pesquisadora responsável pelo GRUPESF de suscitar a reflexão dos estagiários sobre os assuntos que estavam sendo discutidos nos encontros do grupo e nas atividades que desenvolveram. Essas perguntas foram chamadas de “detonadoras” no sentido de não serem simples questionamentos, mas meios de promover uma atitude reflexiva, e não só descritiva, dos fatos ocorridos no decorrer dos momentos da pesquisa.

Com o início dos encontros e das problemáticas levantadas pelos estagiários sobre os desafios impostos pela prática pedagógica, os participantes do GRUPESF definiram o objetivo principal que orientaria as ações que viessem a desenvolver durante os semestres de duração da pesquisa. Esse objetivo orientador foi encontrar possíveis soluções, de maneira participativa e colaborativa, para os problemas enfrentados por eles nas aulas do estágio.

Ao longo das etapas da pesquisa, uma das formas que o grupo encontrou para discutir, avaliar e refletir sobre o objetivo orientador foi por meio de encontros do grupo (o resumo desses encontros encontra-se no apêndice 4). Esses encontros aconteceram nas dependências do curso dos estagiários,

com duração média de 120 minutos. Todos eles foram filmados e disponibilizados, apenas para uso interno do grupo, por meio da ferramenta online *Google Drive*. A decisão pelo compartilhamento dessas gravações foi devida à necessidade, levantada pelos estagiários, de terem a disponibilidade de voltar aos encontros quando desejassem.

Na sequência, os estagiários foram convidados a contextualizar as escolas em que estavam estagiando, bem como caracterizar suas turmas de alunos. Tiveram a oportunidade de expor ao grupo suas tensões, seus avanços e suas dificuldades enfrentadas durante as suas primeiras experiências no ECSII, de forma a avaliá-las e discuti-las no coletivo.

No segundo momento, e levando em consideração o objetivo que orientou as atividades do GRUPESF, a técnica de estimulação da recordação foi utilizada para a análise das aulas no ECSII. Na estimulação da recordação inicial, os estagiários tiveram uma de suas aulas filmadas e, posteriormente, assistiram-na procurando refletir sobre a sua atuação pedagógica com os alunos, buscando identificar possíveis desafios e estratégias para solucioná-los. Da mesma forma que no estudo de Cadório e Veiga Simão (2013) com professores de português, os estagiários assistiram a sua aula apenas com a presença da pesquisadora. Esse procedimento foi adotado com a intenção de evitar qualquer forma de constrangimento, ao estagiário, por ter sua aula assistida e comentada por um ou mais colegas.

Em seguida, o grupo discutiu sobre alguns tópicos levantados nas estimulações da recordação inicial. O objetivo dessa discussão foi de socializar, com todos os participantes do GRUPESF, os fatos principais destacados com a utilização da técnica, assim como pensar em estratégias para superar os desafios encontrados nas aulas.

De forma a manter as atividades propostas pelo grupo, foi criado, por iniciativa de um dos estagiários, um grupo virtual em uma das mais populares redes sociais, o *Facebook*. O mesmo estagiário teve a iniciativa de criar um logotipo de identificação do GRUPESF, o qual pode ser visualizado na figura 6.



Figura 6 - Logotipo do GRUPESF

Fonte: Estagiário G, participante do estudo

A criação do grupo no *Facebook* permitiu que as discussões entre os estagiários e a pesquisadora acontecessem também fora dos encontros presenciais. Pensamos que essa foi uma estratégia importante para aumentar o sentimento de pertencimento e comprometimento dos participantes do GRUPESF. Essa ferramenta também permitiu ao grupo trocar materiais para a elaboração de planos de aula, expor suas aflições, seus medos e suas realizações nos estágios.

Posteriormente, os participantes do grupo elegeram temas de estudo, baseados no objetivo orientador das atividades do GRUPESF, e estratégias para buscar o material que serviria para tal atividade. As estratégias foram: I) pesquisa de artigos científicos nos sites de busca (*Google Acadêmico* e *Scielo*); II) busca de material acadêmico acumulado ao longo das disciplinas do curso; III) entrevistas com professores de Educação Física da rede básica de ensino e dos próprios docentes da graduação.

A seguir, enumeramos os temas de estudo elegidos:

- Avaliação nas aulas de Educação Física;
- Papel do professor de Educação Física na aprendizagem dos alunos;
- Aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física;
- Conteúdos da disciplina de Educação Física.

A partir da ideia de um dos estagiários, o estudo dos temas foi realizado em pequenos grupos. Em um encontro do grupo, os temas foram divididos de acordo com o interesse dos participantes e foi preenchida uma ficha de acompanhamento de estudo, de forma que cada um pudesse ir monitorando os objetivos que pretendia alcançar (apêndice 5).

Os encontros posteriores foram reservados para a discussão dos temas de estudo, sendo que um deles foi utilizado para reflexão sobre a estimulação da recordação inicial. A reflexão teve como base as seguintes perguntas:

- 2) O que a utilização da Estimulação da Recordação me fez pensar sobre minha atuação como professor(a) no ECSII?
- 3) Após a utilização da técnica identifiquei que precisava mudar alguma coisa em minha atuação como professor(a) no ECSII?
- 4) Se sim, o que eu planejei mudar após a utilização da técnica?
- 5) O que de fato eu consegui mudar na minha atuação pedagógica depois da Estimulação da Recordação Inicial?

Em um dos encontros desse momento da pesquisa, o grupo decidiu finalizar a discussão sobre os temas de estudo. Cada pequeno grupo apresentou os avanços alcançados no seu tema específico, expôs tópicos para discussão com os colegas e, ao final, avaliou a ficha de acompanhamento de estudo. Também foi proposta uma reflexão sobre algumas perguntas relativas à atividade de estudo, como:

- 6) O que aprendi sobre o meu tema de estudo?
- 7) O que aprendi sobre o tema de estudo dos colegas?
- 8) Gostaria de aprofundar, de forma teórica, outro(s) tema(s) de estudo?
- 9) Qual a relação que estabeleço entre os resultados dos temas estudados com a minha prática pedagógica no ECSII?

Ainda no segundo momento, os estagiários avaliaram a necessidade de mais estimulações da recordação de suas aulas do estágio. Por se sentirem familiarizados com o grupo, os estagiários optaram por realizar a análise da estimulação da recordação de forma coletiva e não mais individual. As análises das estimulações da recordação com a presença dos colegas do GRUPESF foi denominada de estimulação da recordação em grupo 1. Os pontos críticos analisados nessas estimulações da recordação foram discutidos nos encontros do grupo, assim como no *Facebook*.

No terceiro momento da pesquisa, ocorrido na metade do ano de 2014, aconteceu o último encontro do grupo no primeiro semestre da pesquisa. Esse

encontro teve a finalidade de avaliar os diferentes momentos do primeiro semestre e as respectivas atividades realizadas. Depois de discutirem esses momentos e essas atividades, o grupo refletiu sobre quatro perguntas detonadoras. A elaboração dessas questões foi realizada pela pesquisadora, uma vez que esta vinha notando que os estagiários indicavam, por meio de suas falas nos encontros e nas estimulações da recordação, o desejo de manutenção do grupo, tendo em vista o próximo estágio que enfrentariam. As perguntas foram:

10) Após a análise das etapas desenvolvidas pelo GRUPESF no primeiro semestre deste ano, quais os efeitos oportunizados por elas na atuação no ECSII e na formação como professor?

11) Gostarias de continuar fazendo parte do GRUPESF no segundo semestre do ano de 2014? Por quê?

12) Se pretendes continuar, quais os pontos críticos que evidenciam para a continuação do GRUPESF no semestre que vem?

13) Sugeres alguma mudança para atender às demandas da prática no ECSIII do semestre que vem?

Com a continuidade do GRUPESF no segundo semestre, etapa em que os estagiários realizariam o estágio no Ensino Médio (ECSIII), o quarto momento da pesquisa iniciou com um encontro do grupo. Esse encontro teve como intenção construir, de forma participativa e colaborativa, um planejamento das próximas atividades do GRUPESF, tendo o foco no mesmo objetivo que orientou as ações no primeiro semestre (encontrar possíveis soluções para os problemas pedagógicos enfrentados pelos estagiários nas aulas do estágio).

Nesse primeiro encontro, o grupo foi convidado a refletir sobre as seguintes perguntas detonadoras:

14) Quais as minhas expectativas com o GRUPESF no segundo semestre de 2014?

15) Quais os meus objetivos para o ECSIII, tanto pessoais como à turma pela qual eu serei responsável?

O quarto momento, o qual teve duração média de dois meses, além dos encontros do grupo e das discussões no *Facebook*, os participantes do

GRUPESF estudaram, de forma colaborativa, sobre o Ensino Médio Politécnico, o qual estava sendo proposto e implementado nas escolas da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. A escolha desse tema, foi devido ao fato de a maioria dos estagiários estar vivenciando esse tipo de ensino no ECSIII e não ter o entendimento suficiente de seus princípios e sua organização.

Considerando isso, além do estudo de artigos científicos sobre a temática e das discussões nos encontros do grupo, foi convidada, para uma palestra, uma professora da disciplina de L, a qual leciona para o Ensino Médio, há quase vinte anos, e que vivenciou a implementação do Ensino Politécnico na sua escola. Ao mesmo tempo, um professor de Educação Física que ministrava aulas no Ensino Médio, em uma escola estadual da cidade, também foi convidado para conversar com o grupo. Enquanto a professora apresentou e discutiu os aspectos legais do referido modelo de ensino, o professor de Educação Física socializou com os estagiários sua maneira de organizar as aulas, os conteúdos que ensinava, as dificuldades e os pontos positivos do seu trabalho e o perfil dos alunos que frequentam o Ensino Médio.

Ao final da visita desses professores, os estagiários foram convidados a analisar e refletir sobre as seguintes perguntas detonadoras:

- 16) Conseguimos atingir os objetivos de estudo sobre o tema do Ensino Médio Politécnico? Por que tens esta opinião?
- 17) Achas que precisamos seguir estudando outros temas para o auxílio na prática pedagógica do estágio? Quais?
- 18) Quais os efeitos do estudo e da visita dos professores convidados na aprendizagem sobre o Ensino Médio Politécnico? Consegues perceber mudanças nas tuas percepções prévias sobre esse ensino? Quais?
- 19) Tens mais alguma coisa a acrescentar que as questões acima não contemplaram?

No quinto momento, com duração aproximada de um mês, além dos encontros, foram realizadas as estimulações da recordação em grupo 2. Assim como ocorreu nas estimulações da recordação em grupo 1, todos os estagiários tiveram a oportunidade de assistir e discutir a aula dos colegas que solicitaram as gravações. Os tópicos analisados e discutidos nas estimulações da recordação em grupo 2, foram levados para discussão nos encontros do grupo e no *Facebook*.

No sexto e último momento da pesquisa o grupo reuniu-se em um encontro presencial de avaliação das atividades desenvolvidas pelo GRUPESF no primeiro e segundo semestres, especialmente para identificar se o objetivo que orientou essas atividades foi alcançado. Na sequência, foi realizada uma entrevista final com cada estagiário. O roteiro dessa entrevista encontra-se no apêndice 6 e a finalidade de sua realização foi a de identificar as transferências 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.

A partir de todos os momentos apresentados e que constituíram a pesquisa-ação com o GRUPESF, elaboramos um modelo representativo dos ciclos de investigação e ação vivenciados pelos estagiários (figura 7). Esta investigação resultou em quatro etapas, as quais ocorreram em dois ciclos, um realizado no primeiro semestre e outro no segundo semestre do ano de 2014.

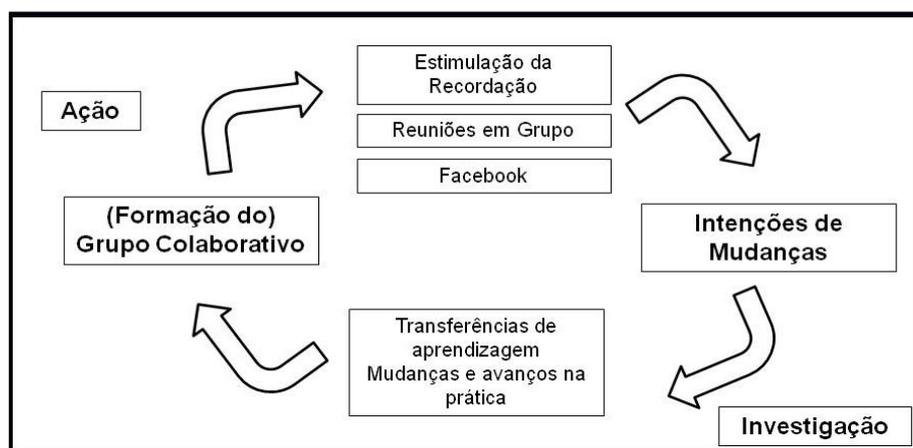


Figura 7- Etapas do ciclo de pesquisa-ação com o GRUPESF

Fonte: Autora do texto

A primeira etapa desse modelo (figura 7) se constituiu pela formação do grupo colaborativo e a identificação do objetivo que guiaria as ações desenvolvidas. A partir disso foi elaborado um planejamento estratégico de como tal objetivo poderia ser alcançado. Os estagiários implementaram o planejamento por meio de três diferentes estratégias: utilização da técnica de estimulação da recordação; reuniões em grupo (encontros presenciais do grupo); discussões na rede social *Facebook*. Ao mesmo tempo, os estagiários monitoraram as ações implementadas e traçaram intenções de mudanças na prática pedagógica. Na etapa de avaliação do primeiro semestre da pesquisa, o

grupo refletiu e avaliou as transferências de aprendizagens, mudanças e avanços alcançados entre a realização dos estágios. Como a figura representa um ciclo, após o primeiro ciclo de ação e investigação (primeiro semestre), um novo ciclo foi proposto pelo GRUPESF, porém em um novo contexto de estágio (segundo semestre). Sendo assim, novos problemas foram identificados, outro planejamento foi elaborado, nova ação e monitoramento foram implementados, e novas avaliações foram realizadas.

### **Instrumentos de recolha dos dados**

A complexidade com que se constituem os processos de autorregulação da aprendizagem torna muito difícil medir os graus de controle que os indivíduos conseguem alcançar sobre a sua aprendizagem. Ao longo dos anos, algumas técnicas e instrumentos foram desenvolvidos com o intuito de aferir as competências autorregulatórias dos indivíduos (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). Zimmerman (2008) sugere a utilização de metodologias qualitativas para estudar esses processos em diferentes *locus* de análise. Essas metodologias podem utilizar instrumentos de coleta de dados como: diários, entrevistas e registros de observações diretas em sala de aula.

Baseada na sugestão de Zimmerman (2008), esta pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou três tipos de fontes para a produção de seus dados: escritas, orais e audiovisuais. Dessa forma foram utilizadas entrevistas, a estimulação da recordação, perguntas detonadoras, encontros presenciais do grupo e o grupo no *Facebook*.

No decorrer da pesquisa, foram realizadas duas diferentes entrevistas com cada estagiário: uma anterior à formação do GRUPESF (entrevista inicial) e a outra ao término da investigação (entrevista final). Essas entrevistas, de caráter semiestruturado, foram conduzidas pela pesquisadora a qual se utilizou de roteiros de apoio (apêndice 3 e 6). A pesquisadora fez uso dos roteiros de forma flexível, alterando os questionamentos conforme necessário (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FERREIRA; AMADO, 2013). A estrutura das entrevistas procurou oportunizar aos estagiários discorrerem espontaneamente e verbalizarem seus pensamentos de forma profunda e subjetiva, fornecendo

informações para além das perguntas previamente elaboradas (ROSA, 2006). As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos.

Ao contrário das entrevistas, realizadas no início e ao final da pesquisa, a estimulação da recordação foi realizada no decorrer das ações dos estagiários em seus estágios. As diferentes sessões de estimulação da recordação consistiram no registro, em vídeo, de algumas das aulas dos estagiários, seguidas da visualização dessa filmagem e entrevista, individual ou em grupo, dependendo do momento do estudo (DUARTE, 2014; VEIGA SIMÃO, 2012b; AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013).

A estimulação da recordação foi utilizada pela primeira vez, no contexto do ensino, no início da década de 1950 por Bloom, sendo “[...] descrita como um método que permite fazer interferências sobre a recordação de acontecimentos mentais” dos indivíduos pesquisados (AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013, p. 237). De acordo com Veiga Simão (2012b, p.120-121), a estimulação da recordação consiste

[...] na reprodução (reapresentação), por meio de áudio e/ou vídeo, de um episódio/aula gravado com a finalidade de permitir ao espectador/ouvinte [geralmente docente ou o discente que o protagonizou] recordar e relatar os seus pensamentos e decisões, durante o mesmo.

A forma como o grupo organizou as diferentes sessões de estimulação da recordação foi baseada na metodologia de outros estudos (CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013; STOUGH, 2001; VEIGA SIMÃO, 2002). No decorrer da pesquisa, foram realizadas três diferentes sessões de estimulação da recordação: estimulação da recordação inicial, estimulação da recordação em grupo 1 e estimulação da recordação em grupo 2. Os registros em vídeo das aulas e as entrevistas foram efetuados pela pesquisadora deste estudo. A pesquisadora somente filmou as aulas dos estagiários, após consentimento e assinatura do responsável pela escola do termo de autorização de gravação e de uso de áudio e imagens dos alunos (apêndice 7).

Para as entrevistas de estimulação da recordação, a pesquisadora utilizou um roteiro pré-estruturado (quadro 4), contendo os seguintes tópicos: planejamento, execução, autorreflexão e a aprendizagem dos alunos.

<b>Tópicos</b>	<b>Objetivo do tópico</b>
<b>Planejamento</b>	Identificar se o estagiário elaborou planejamento de conteúdos para o estágio Identificar se o estagiário elaborou planos de aula para o estágio
<b>Execução da aula</b>	Identificar como o estagiário estruturou a parte inicial, principal e final da aula Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelo estagiário durante a execução da aula
<b>Autorreflexão</b>	Identificar se o estagiário refletiu sobre a sua atuação nas aulas Identificar se o estagiário apontou soluções para os problemas identificados nas aulas
<b>Aprendizagem dos alunos</b>	Identificar se o estagiário oportunizou a participação ativa dos alunos nas aulas

Quadro 4- Tópicos de apoio à estimulações da recordação

Fonte: Autora do texto

Um gravador de voz foi utilizado para registrar os comentários produzidos no diálogo entre estagiários e a pesquisadora, sobre a aula assistida, nas sessões de estimulação da recordação. Com base no estudo de Sthough (2001) e Veiga Simão (2002), no decorrer da visualização da aula, os estagiários poderiam solicitar a qualquer momento que o vídeo fosse pausado. O objetivo dessa pausa era permitir a reflexão, por parte dos estagiários, e a discussão, com a pesquisadora (e o resto do GRUPESF, dependendo do momento), de algum fato que considerasse crítico, tanto de forma positiva como negativa, na sua atuação. A pesquisadora também realizava pausas no vídeo com a intenção da discussão acerca dos quatro tópicos de apoio à estimulação da recordação (quadro 4). Cada uma dessas sessões aconteceu de 24 a 48 horas após o registro em vídeo, com duração aproximada de 60 minutos.

Na estimulação da recordação inicial, seis estagiários do grupo (ED; EE; EF; EG; EI; EJ) solicitaram o registro em vídeo de uma de suas aulas no ECSII. A não totalidade de participação dos estagiários aconteceu porque nem todas as escolas permitiram a utilização da filmagem das aulas dos estagiários (EA, EB, EL, EM) e outros (EN, EO) não se sentiram à vontade para serem filmados.

Na estimulação da recordação em grupo 1, os estagiários continuaram a ter as suas aulas do ECSII gravadas. Dessa vez, cinco estagiários (ED; EF; EG; EI; EJ) solicitaram o registro de uma dessas aulas e 10 estagiários (EB; ED; EF; EG; EI; EJ; EL; EM) participaram da análise e discussão desses registros.

Na estimulação da recordação em grupo 2, os estagiários tiveram as aulas do ECSIII registradas, mas apenas quatro (EI, EJ, EM, EN) solicitaram filmagem delas e oito (ED; EF; EG; EJ; EM; EN; EO) participaram na análise e discussão desses registros. Nessa fase do grupo, os demais estagiários que não fizeram estimulações da recordação, alegaram não terem necessitado de auxílio para identificarem e solucionarem os problemas nas aulas do estágio.

Paralelamente às sessões de estimulação da recordação, o grupo realizava encontros presenciais. No total, ocorreram 17 encontros do grupo, os quais foram transcritos, na sua totalidade, em um documento em formato *Microsoft Word* e armazenados no computador pessoal da pesquisadora. Ao final de alguns desses encontros, os estagiários foram convidados a refletir e responder às perguntas detonadoras criadas pela pesquisadora. O objetivo da realização desses questionamentos foi identificar se os estagiários conseguiam, a partir do trabalho colaborativo dentro do GRUPESF, ativar mecanismos metacognitivos para identificar possíveis ações que os auxiliassem a melhorar sua prática pedagógica nos estágios. Segundo Veiga Simão (2012b), fazer reflexões sobre si próprio, por meio de escritas narrativas, por exemplo, é uma atividade metacognitiva que pode levar o professor a tomar consciência sobre seus processos de aprendizagem e buscar soluções para atingir seus objetivos, quando necessário.

Por fim, foram utilizados, para análise dos dados, os registros de discussões e reflexões dos estagiários na página do *Facebook*. Esses registros foram armazenados, por meio da criação de documentos em formato *Microsoft Word*, pela pesquisadora, em uma pasta de seu computador pessoal, para resguardar qualquer possibilidade de não acesso a essa página que mantém seus registros online.

Acredita-se que a escolha e utilização desses diferentes instrumentos permitiu a recolha de dados mais consistentes para responder ao problema da pesquisa.

### **Instrumentos de análise dos dados**

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, a qual consiste em uma técnica flexível e adaptável às estratégias utilizadas

para a coleta de dados, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de mensagens possibilitando inferências interpretativas do conteúdo exposto (AMADO, 2013; BARDIN, 2011; MORAES, 1999)

O processo de análise de conteúdo inicia com uma pré-análise dos dados coletados na investigação. Na pré-análise, o pesquisador organiza esses dados, sistematizando as ideias iniciais e elaborando um plano de análise para as próximas operações sucessivas a serem realizadas, tendo em vista as hipóteses e os objetivos traçados para a investigação. Há a escolha dos documentos que serão analisados, uma leitura de familiarização com esses, seguida de outras leituras mais precisas. A partir das leituras, o pesquisador elabora indicadores que irão fundamentar a interpretação final dos dados coletados (BARDIN, 2011; AMADO, 2013).

O momento mais longo e trabalhoso de uma análise de conteúdo é a fase em que o pesquisador precisa explorar os documentos de análise. Nele o pesquisador codifica esse material, transformando os dados brutos obtidos até alcançar a representação do conteúdo analisado ou de sua expressão. Nesse momento, o pesquisador passa a codificar o conteúdo das leituras, transformando-o em unidades de registro, as quais são os conteúdos considerados de base e que servirão para a categorização desse material. As unidades de registro podem ser palavras, temas, objetos, documentos, entre outros. Prosseguindo a análise, o pesquisador codifica as unidades de registro em unidades de contexto, as quais representam dimensões importantes para que se possa compreender o significado exato das unidades de registro (AMADO, 2013; BARDIN, 2011).

A identificação de unidades de registro e de contexto conduz o pesquisador a criar categorias por meio do agrupamento dos dados que possuem aspectos comuns (MORAES, 1999; AMADO, 2013). As categorias, sob um título genérico, têm a finalidade de fornecer uma representação dos dados brutos de forma mais simplificada (BARDIN, 2011). Por fim, o resultado do processo de categorização é comunicado por meio de textos sínteses, os quais procuram apresentar as interpretações realizadas pelo pesquisador e discuti-las com apoio na literatura produzida sobre a temática estudada (MORAES, 1999; BARDIN, 2011).

De forma a seguir as proposições dessa técnica de análise, como primeiro passo realizamos transcrições de todo o material recolhido na investigação. Posteriormente, com a finalidade de facilitar e organizar a análise de conteúdo do material coletado, importamo-no ao *software Nvivo-10*<sup>22</sup>. A partir da utilização desse *software*, buscamos alcançar maior rigor científico ao processo de codificação dos dados, contribuindo para a validação da análise realizada (AMADO, 2013).

Devido à extensão dos dados coletados neste trabalho, optamos por realizar as suas análises e apresentá-las a partir da escrita de três estudos, os quais já foram explicitados na contextualização desta pesquisa. No entanto, apresentamos abaixo uma pequena síntese de cada um.

**Estudo 1:** o objetivo foi identificar os sinais de mudança observados nas percepções dos estagiários sobre o ensino, a aprendizagem e a atuação pedagógica na Educação Física escolar, potencializados pela pesquisa-ação. Para o desenvolvimento desse estudo analisamos os dados obtidos nas entrevistas iniciais e finais com os estagiários.

**Estudo 2:** o objetivo foi identificar as contribuições da estimulação da recordação para a autorregulação da aprendizagem de estagiários de Licenciatura em Educação Física na superação dos desafios encontrados durante seus estágios na escola. Para o desenvolvimento desse estudo analisamos os dados obtidos nas diferentes sessões de estimulação da recordação que ocorreram no decorrer da pesquisa.

**Estudo 3:** o objetivo foi identificar se a metodologia de pesquisa-ação constituiu-se como uma experiência crítica para os estagiários do GRUPESF. Para o desenvolvimento desse estudo, utilizamos os dados obtidos nas entrevistas finais, nas sessões de estimulação da recordação, nas respostas as questões detonadoras, nas reuniões presenciais em grupo e na página do *Facebook*.

---

<sup>22</sup> O *software* Nvivo-10 permitiu a importação e trabalho com os materiais coletados na pesquisa, ajudando na organização e análise dos documentos em formato *Word*. O *software* auxiliou na compilação e comparação das informações coletadas de forma mais rápida e segura.

## Validação da investigação

Para o desenvolvimento desta investigação optamos pela pesquisa qualitativa por ser essa entendida, conforme Richardson (2010), como uma tentativa de compreensão profunda dos significados e das características dos fenômenos que estão sendo investigados. Acreditamos que dificilmente conseguiríamos traduzir as ações e produções dos estagiários do GRUPESF no decorrer da pesquisa-ação por meio de métodos quantitativos, já que quantificar crenças, atitudes, valores e intenções dos indivíduos investigados é tarefa complicada (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2013).

Dessa forma, é importante esclarecer alguns procedimentos que adotamos para o desenvolvimento e estabelecimento das conclusões desta pesquisa-ação, com a intenção de dar-lhe maior credibilidade (descritiva, interpretativa e teórica), transferibilidade, confiança e confirmabilidade (AMADO, 2013).

Inicialmente, salientamos que, por se tratar de um estudo de pesquisa-ação, a investigadora responsável pelo GRUPESF, o qual também se responsabilizou pelo processo de recolha e análise dos dados, precisou tomar bastante cuidado no decorrer das ações do grupo para que seus interesses, suas motivações e perspectivas não influenciassem o que de fato os estagiários acreditavam e queriam responder. Sendo assim, no que concerne ao processo de recolha dos dados, em termos do que Amado (2013, p.361) denomina de credibilidade descritiva, procuramos utilizar diferentes instrumentos, assim como garantir “[...] a fidelidade do que se viu e ouviu” dos estagiários, por meio do uso de registros em vídeo e voz, no decorrer das ações desenvolvidas pelo grupo. Quanto à credibilidade interpretativa, procuramos obter o ponto de vista dos estagiários nos questionamentos feitos nas entrevistas, nas sessões de estimulação da recordação, nos encontros do grupo e nas discussões na página do *Facebook*. E, por fim, em relação à credibilidade teórica, tivemos o cuidado de devolver aos estagiários, para revisão, todos os documentos os quais haviam sido produzidos a partir das transcrições dos dados recolhidos pela utilização das diferentes técnicas, a fim de possibilitar alterações de algum conteúdo ou resposta que haviam dado.

No tocante à confiança do processo de interpretação dos dados coletados e o respectivo processo de categorização dos excertos retirados das falas dos estagiários, convidamos um juiz externo à pesquisa e especialista no tema desta investigação. Conforme Amado, Costa e Crusoe (2013), um dos métodos utilizados para a avaliação da confiabilidade do processo de categorização dos dados de uma investigação é a colaboração de um ou mais juízes externos, os quais devem ter um bom conhecimento do sistema de categorização e dos critérios de análise utilizados no estudo em questão. Pensamos que esse processo de verificação colaborou para que pudessemos reformular os eixos, as categorias e subcategorias de cada estudo e alcançarmos maior credibilidade e confiança nos resultados encontrados.

Ao mesmo tempo, acreditamos que a confiança das intenções e dos processos metodológicos da investigação foram garantidos pela descrição sistemática do contexto investigado, das etapas que constituíram esta pesquisa-ação e das diferentes ações executadas pelo GRUPESF.

Sobre a transferibilidade das conclusões gerais da tese, ressaltamos que procuramos particularizar ao máximo os resultados encontrados ao contexto em que esta investigação foi conduzida. No entanto, essa particularização não impede que esses resultados possam ser transferidos para contextos próximos e com características semelhantes (AMADO, 2013)

Por fim, acreditamos que a neutralidade, apesar de ser um aspecto bastante complicado no decorrer de uma pesquisa qualitativa, ainda mais sendo um estudo de pesquisa-ação, foi garantida pelos resultados desta investigação terem sido assentados nas interpretações dos estagiários, o que procuramos mostrar por meio do extenso número de excertos que retiramos das falas desses indivíduos e que apresentamos nos resultados dos estudos que constituem esta tese.

## CAPÍTULO III

### SINAIS DE MUDANÇAS NAS PERCEPÇÕES SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: PESQUISA-AÇÃO COM ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>23</sup>

#### RESUMO

O objetivo deste trabalho foi identificar os sinais de mudança potencializados pela pesquisa-ação, ancorada na autorregulação da aprendizagem, observados nas percepções e na atuação pedagógica de estagiários de Educação Física. Participaram do estudo 12 estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública brasileira. Esses estagiários fizeram parte de uma pesquisa-ação durante a realização de dois estágios na escola. O grupo foi formado com a intenção de solucionar, de forma colaborativa e participativa, os problemas identificados pelos estagiários durante a atuação nos estágios. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas do tipo semiestruturada, realizadas ao início e ao final do estudo. O material coletado foi submetido à análise de conteúdo com apoio do *software Nvivo-10*. Dessa análise emergiram quatro eixos de análise: percepções sobre ensino e aprendizagem, reflexões sobre a prática pedagógica, estratégias de autorregulação para aprender a ensinar e mudanças nas trajetórias individuais. Concluímos que a pesquisa-ação se mostrou uma importante estratégia de formação inicial, promovendo mudanças nas percepções e práticas dos estagiários as quais devem promover a formação de profissionais competentes para lidar com a realidade da Educação Física na escola e contextos de aprendizagem aos alunos.

**Palavras-Chave:** Pesquisa-ação. Autorregulação da aprendizagem. Estágio Curricular Supervisionado. Educação Física.

---

<sup>23</sup> Parte dos resultados encontrados e discutidos neste capítulo estão em um artigo intitulado “Investigação-ação na formação inicial: trajetórias de estagiários em educação física”, publicado na Revista Estreia Diálogos, n.2 de dezembro de 2016 (AVILA; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2016a).

## INTRODUÇÃO

Pensar a formação (inicial e continuada) de professores parece ser uma tarefa importante, no presente século, principalmente diante das dificuldades que a escola e seus agentes educativos enfrentam em relação aos processos de ensino e de aprendizagem. Destacamos ser importante oportunizar aos professores, durante sua formação, o desenvolvimento de competências autorregulatórias as quais os auxiliem a aprender e a ensinar no exercício da profissão (VEIGA SIMÃO, 2006).

Precisamos que as atividades oferecidas nos cursos de formação ajudem a formar profissionais competentes, abertos a mudanças, reflexivos e analíticos sobre suas práticas e que sejam autônomos para elaborar diferentes estratégias, superando os problemas encontrados na rotina escolar (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2016; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2015; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

Observamos que a nova geração de escolares expressa diferentes formas de pensar e se comunicar, comparados aos estudantes de algumas décadas atrás (BARNES; MARATEO; FERRIS, 2007). Notamos que esses estudantes necessitam de contextos de ensino que favoreçam sua autonomia para ajustar e autorregular ativamente pensamentos e comportamentos para aprender (VEIGA SIMÃO, 2013).

Alguns autores, como Embuena e Amorós (2012) e Zimmerman (2013), defendem que estudantes conscientes e reguladores de suas aprendizagens alcançam melhores rendimentos escolares e acadêmicos comparados àqueles que aprendem por meio da regulação externa do professor. As investigações sobre a autorregulação da aprendizagem têm auxiliado nas práticas educativas por meio do conhecimento sobre como os estudantes podem potencializar suas aprendizagens e como os educadores podem auxiliar na promoção de práticas mais autorreguladas nos alunos (VEIGA SIMÃO, 2012a; BUTLER, 2015).

Diante da necessidade da formação de docentes competentes para aprender e ensinar, uma estratégia formativa utilizada no campo educacional e que contribui ao desenvolvimento desses profissionais é a metodologia de pesquisa-ação (VEIGA SIMÃO, 2002; CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013). Essa metodologia pode possibilitar o desenvolvimento de competências

autorregulatórias como planejamento, automonitoramento, autonomia, análise e reflexão das ações, além de incentivar a procura de ajuda e o trabalho colaborativo (ALARCÃO, 2011; AMADO; CARDOSO, 2013; TRIPP, 2005).

Desta forma, o objetivo deste estudo foi identificar os sinais de mudança, potencializados pela pesquisa-ação, ancorada na autorregulação da aprendizagem, observados nas percepções sobre o ensino e a aprendizagem e na atuação pedagógica de estagiários de Licenciatura em Educação Física.

## **PERCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA**

Os professores, no exercício de sua profissão, mesmo que de forma inconsciente, têm, subjacentes a sua prática pedagógica, uma ou mais ideias sobre o que significa, como acontece e do que depende a aprendizagem dos alunos, assim como a sua função em sala de aula (NEIRA, 2009). Pesquisas no âmbito da formação dos professores de Educação Física demonstram que essas percepções influenciam a forma como os professores organizam as rotinas das aulas, empregam estratégias pedagógicas e encaram os eventos ocorridos na sala de aula (BRACHT, et al. 2002; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013).

Neste estudo, entendemos que o ensino e a aprendizagem não podem ser entendidos como um processo único, reduzido à expressão “ensino-aprendizagem”, uma vez que são processos independentes, embora se comuniquem (POZO, 2002; WEISZ; SANCHES, 2006). No ambiente escolar, a ação de ensinar é atribuição docente e, apesar de não ter uma única definição, é formada pelo conjunto das atividades estruturadas e executadas pelo professor com a finalidade de efetivar o processo de aprendizagem dos alunos (PIMENTA; LIMA, 2005/2006; ROLDÃO, 2007). Dependendo da crença do professor, essas atividades podem estar associadas à ideia de transmissão de conhecimentos ou criação de oportunidade para que os alunos aprendam por meio de um processo aberto e dinâmico (ROLDÃO, 2007).

Por outro lado, a aprendizagem, com base na teoria social cognitiva, é entendida como um processo complexo e aberto, que inclui aquisição ou mudanças de comportamentos, conhecimentos, competências, estratégias e

crenças (SCHUNK, 2011; VEIGA SIMÃO, 2013). Normalmente, no contexto escolar, a ação de aprender está atrelada à aquisição de conhecimento pelos alunos. No entanto, nesse mesmo contexto, a aprendizagem deve estar ligada igualmente à ideia de formação docente (CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013).

O professor, considerado como um profissional em pleno desenvolvimento, precisa estar sempre aberto às mudanças e novas aprendizagens. Acreditamos que as mudanças nas práticas dos professores dependem tanto deles como das condições que lhes são dadas. Assim, as mudanças observadas na ação pedagógica dos professores podem ser encaradas como novas aprendizagens adquiridas a partir da reflexão e investigação de sua própria prática (VEIGA SIMÃO; CAETANO; FLORES, 2005).

No decorrer da formação inicial dos professores de Educação Física observamos que o contato com o contexto de intervenção é ainda bastante limitado. As discussões sobre a importância dos estágios vêm ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016), apesar dos estudos sobre esse tema ainda carecerem de mais atenção (ISSE; MOLINA NETO, 2016). Acreditamos que as disciplinas de estágio precisam ser mais valorizadas, para que possam levar o futuro professor a refletir e repensar suas concepções sobre a prática pedagógica.

Os estágios são caracterizados como espaço de experimentação, em que o estudante coloca em ação a teoria que aprendeu durante o curso e enfrenta desafios semelhantes ao que poderá encontrar quando professor. Além disso, é de fundamental importância que, no estágio, o futuro professor possa testar diferentes meios de superar os problemas com a prática pedagógica, utilizando a ajuda dos mais experientes e dos colegas do curso (EMBUENA; AMORÓS, 2012).

Como forma de tornar o estágio um ambiente formativo, os docentes responsáveis por essa disciplina podem recorrer a diferentes métodos. Resultados de alguns estudos na área da formação (inicial e continuada) dos professores de Educação Física evidenciam as potencialidades da metodologia de pesquisa-ação na promoção de mudanças nas percepções e práticas desses (futuros) profissionais (BARROSO; DARIDO, 2016; KLEINUBING, et al., 2012; MENDES; PIRES 2009; OSBORNE, et al., 2016; OLIVEIRA;

MARTINS; BRACHT, 2015; SOUZA; PICH, 2013). As pesquisas mencionadas alertam para a oportunidade que essa metodologia proporciona ao professor em termos de pesquisar sua prática e buscar, de maneira colaborativa, a solução para os problemas encontrados na rotina escolar.

## **A PESQUISA-AÇÃO E A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

A pesquisa-ação, conforme alguns autores (ALARCÃO, 2011; AMADO; CARDOSO, 2013; ANDALOUSSI, 2004; CAETANO, 2004; FRANCO, 2016; THIOLENT, 1992), 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.

Uma das principais finalidades da pesquisa-ação é proporcionar um ambiente de participação entre os interessados na resolução de problemas, sendo muito utilizada no campo educacional como uma estratégia de formação inicial e continuada de professores (ALARCÃO, 2011; GONZÁLEZ; BORGES, 2015; OSBORNE; et al., 2016). Por ser uma pedagogia democrática, a pesquisa-ação valoriza elementos como a participação, a colaboração, a escuta, a partilha de objetivos e intenções, além da construção conjunta de conhecimentos entre os indivíduos envolvidos na situação (SILVA; CARVALHO, 2016).

Em revisão na literatura sobre a Educação Física, Rufino e Darido (2014) reuniram pesquisas brasileiras que utilizaram a pesquisa-ação como metodologia e estratégia formativa de professores. Segundo os autores, os resultados dessas investigações demonstram o valor formativo dessa metodologia, principalmente por oportunizar aos (futuros) professores o automonitoramento e a reflexão sobre os sucessos e falhas da sua atuação.

Na pesquisa-ação não cabe apenas ao pesquisador elaborar um planejamento metodológico para os investigados. O aspecto que caracteriza essa metodologia é que o pesquisador e as demais pessoas envolvidas formam um grupo de investigação, no qual atuam conjuntamente, sendo responsáveis por decidir e organizar o delineamento das etapas de ação e

investigação. O desenvolvimento dessa metodologia permite aos seus participantes se capacitarem para responder com mais perspicácia aos problemas relacionados às situações profissionais, com a intenção de promover transformações (THIOLLENT, 1992).

Percebemos que a proposta de desenvolvimento da metodologia da pesquisa-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 às necessidades da tarefa e aos objetivos traçados (ZIMMERMAN, 2013).

No campo da formação, a oportunidade dada aos professores para autorregular suas aprendizagens conduz ao reconhecimento das razões, dos 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 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).

A autorregulação da aprendizagem é um processo complexo e influenciado por diferentes domínios, como a cognição/metacognição, a motivação, o comportamento e o contexto em que o aprendiz está inserido (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011). De acordo com o modelo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2013), esse processo se desenrola no decorrer de três fases cíclicas, denominadas antecipação, execução e autorreflexão.

Para entender o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, nos baseamos em Tripp (2005), o qual propõe um modelo básico dessa metodologia que se realiza em quatro etapas. De acordo com essa proposta, a pesquisa-ação desenrola-se entre agir no campo da prática e investigá-la, rompendo com a lógica da linearidade das ações e proporcionando aos participantes a autorregulação das dimensões de seu comportamento. Conforme Tripp (2005), as quatro etapas de um ciclo de pesquisa-ação são: (1) planejar a melhora na

prática; (2) agir para implementar essa melhora; (3) monitorar e descrever os efeitos ocasionados pela ação; (4) avaliar os resultados alcançados.

Ao pensarmos na formação dos (futuros) professores de Educação Física e nas suas aprendizagens quando em pesquisa-ação, observamos que o modelo proposto de autorregulação da aprendizagem apresenta semelhanças com o desenvolvimento da metodologia de pesquisa-ação (figura 8). Inicialmente, notamos que ambos se desenrolam a partir de um movimento em espiral, representando as ações e decisões dos indivíduos, os quais podem optar por avançar ou retroceder em relação a elas, dependendo do alcance ou não dos objetivos traçados.



Figura 8- Formação dos professores a partir dos modelos de pesquisa-ação e de autorregulação da aprendizagem

Fonte: Autora do texto

A pesquisa-ação com os estagiários deste estudo foi pensada e construída de acordo com o modelo de Tripp (2005). As etapas que compõem esse modelo 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 (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 dos objetivos. As etapas de agir para implementar uma melhora na prática, monitorar e descrever os efeitos da ação em uma pesquisa-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). Por fim, na fase de autorreflexão da autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2013), a qual remete para a etapa de avaliar os resultados da ação de uma pesquisa-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 investigação, os professores têm a oportunidade de refletir sobre a sua prática com intenção de melhorá-la. 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 em relação aos alunos. Caso o professor avalie 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).

Diante do exposto, a questão a que este estudo se propõe a responder é: quais os sinais de mudança observados nas percepções dos estagiários sobre o ensino, a aprendizagem e a atuação pedagógica com a Educação Física escolar, potencializados pela pesquisa-ação?

## **METODOLOGIA**

As escolhas metodológicas para este estudo, de caráter qualitativo, foram alicerçadas na referida questão de investigação e nos seguintes objetivos:

- a) identificar sinais de mudança nas percepções sobre ensino e aprendizagem dos estagiários;
- b) identificar sinais de mudança na percepção das dificuldades com a prática da disciplina de Educação Física na escola e na utilização de estratégias pedagógicas pelos estagiários;

- c) identificar sinais de mudança na utilização pelos estagiários de estratégias de autorregulação para aprender a ensinar nos estágios;
- d) mapear sinais de mudanças nas trajetórias individuais dos estagiários relativas à atuação pedagógica;
- e) analisar de que forma a pesquisa-ação contribuiu para qualificar a formação inicial dos estagiários que participaram deste estudo.

### **Contexto do estudo e participantes**

Este estudo acompanhou 12 estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública localizada no estado do Rio Grande do Sul/Brasil. O curso em questão tem duração mínima de oito semestres e está prevista, em seu currículo, a realização de três estágios curriculares supervisionados. Esses estágios objetivam oportunizar experiências, aos futuros professores, com alunos da Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6º semestre), dos Anos Finais do Ensino Fundamental (7º semestre) e do Ensino Médio (8º semestre).

Os estagiários participantes da pesquisa tinham média de 22 anos de idade e, dentre esses, cinco eram do sexo feminino (EA, ED, EE, EI, EL) e sete do sexo masculino (EB, EF, EG, EJ, EM, EN, EO).

A pesquisa foi desenvolvida durante os dois semestres letivos do ano de 2014, enquanto os estagiários realizavam os estágios previstos para o 7º e 8º semestre do curso. Os estagiários, com o intuito de buscar soluções para os problemas que poderiam ser evidenciados no decorrer dos estágios que executariam, formaram, junto a uma pesquisadora (autora deste trabalho), um grupo de pesquisa-ação, chamado Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar (GRUPESF). O GRUPESF manteve reuniões presenciais ao longo do ano, buscando discutir, avaliar e refletir, de forma participativa e colaborativa, sobre as práticas e questões pertinentes aos desafios encontrados nos estágios. As reuniões aconteceram nas dependências do próprio curso, com duração média de 120 minutos cada uma.

Com base em alguns estudos (IMPOLCETTO; DARIDO, 2007; KLEINUBING; et al., 2012; MENDES E PIRES 2009; SOUZA; PICH, 2013), desenvolvemos a presente investigação, ancorados nos pressupostos da

pesquisa-ação. A referência, utilizado pelo GRUPESF, para pensar e organizar as etapas que constituíram esta pesquisa, foi o modelo básico de pesquisa-ação de Tripp (2005).

Dessa forma, o processo de pesquisa-ação com o GRUPESF abrangeu quatro etapas: (1) formação do grupo colaborativo e planejamento de suas ações; (2) desenvolvimento de atividades (estimulação da recordação, reuniões em grupo presenciais e diálogos no *Facebook*); (3) análise das atividades e seus efeitos na prática, busca de novas estratégias de ação; (4) avaliação e análise das mudanças ocorridas e dos reflexos da formação.

A primeira etapa, formação do grupo colaborativo e planejamento de suas ações, foi o momento de familiarização entre os participantes do GRUPESF. Por isso, antes do grupo se reunir, foi realizada uma entrevista individual, denominada entrevista inicial, realizada pela pesquisadora, especialmente, com o objetivo de conhecer os estagiários e suas intenções relativas a fazer parte de um grupo de pesquisa-ação. Também nessa etapa, como forma de aproximar os participantes do grupo, foram planejadas reuniões. A primeira reunião do grupo ocorreu com a intenção de definição de objetivos e estabelecimento de um planejamento, em grupo, de ações para as etapas seguintes.

Na segunda etapa, caracterizada pela realização das ações previstas no planejamento elaborado anteriormente, foram escolhidas diferentes estratégias pelo grupo, como a estimulação da recordação<sup>24</sup>, a continuidade das reuniões do 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 seus desafios.

Na terceira etapa, o grupo realizou análises, reflexões e discussões sobre a prática pedagógica que vinham desempenhando nos seus estágios.

---

<sup>24</sup> A estimulação da recordação é uma técnica que procura 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). Para a utilização dessa técnica no GRUPESF, foram realizadas gravações, em vídeo, das aulas dos estagiários, visando permitir a esses recordar acontecimentos, relatar pensamentos e decisões durante e sobre a aula registrada (AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013).

Procuraram, assim, encontrar estratégias para utilizar na superação dos principais desafios encontrados.

A quarta etapa, foi caracterizada pela realização da análise e avaliação pelos, participantes do GRUPESF, das estratégias implementadas por eles nas aulas, dos resultados alcançados com tais ações e das implicações disso para sua formação como professores de Educação Física. Além de uma reunião do grupo para realizar tais ações, cada estagiários participou, individualmente, de uma entrevista final, a qual teve a intenção de identificar as transferências de aprendizagens e, conseqüentemente, as mudanças que existiram nas ações dos estagiários entre primeiro e o segundo estágio realizado.

Vale ressaltar que as quatro etapas deste estudo nem sempre aconteceram de maneira linear, uma vez que o grupo monitorava, avaliava as decisões e ações implementadas, retornando a etapa anterior, sempre que necessário. A pesquisadora, durante a pesquisa, mediu e geriu as ações em função das necessidades identificadas pelos estagiários.

De forma a respeitar os princípios éticos que envolvem a execução de uma pesquisa científica, a presente investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas/ Brasil sob parecer nº 136.565 (anexo 1).

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

Para o desenvolvimento deste estudo, recorreremos à utilização da técnica de entrevista, realizada na primeira e quarta etapas da pesquisa-ação com o GRUPESF. Optamos pela entrevista do tipo semiestruturada por possibilitar maior flexibilidade ao entrevistador e aos entrevistados (FERREIRA; AMADO, 2013).

Para as entrevistas, foram utilizados roteiros previamente elaborados. O roteiro da entrevista inicial (apêndice 3) foi composto de blocos de perguntas que buscaram caracterizar os estagiários, identificar as percepções iniciais sobre o ensino e a aprendizagem e sobre a prática pedagógica na Educação Física escolar; observar as estratégias de autorregulação utilizadas por eles para aprender a ensinar no estágio; e as expectativas em participar do GRUPESF.

O roteiro de entrevista final (apêndice 6) foi organizado em blocos de perguntas os quais retomaram os questionamentos realizados na entrevista inicial, além de avaliar os efeitos da participação no GRUPESF na formação como professores.

As entrevistas com os estagiários foram realizadas pela pesquisadora do GRUPESF, 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 60 minutos. Antes da realização das entrevistas, os estagiários já haviam assinado um termo de consentimento livre e esclarecido, o qual lhes garantiu o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas por eles durante todas as etapas do estudo (apêndice 2).

A análise dos dados coletados nas entrevistas foi realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; AMADO, 2013). Referenciados pelas orientações desse método, inicialmente, transcrevemos o material das entrevistas, na sua totalidade, em formato *Microsoft Word*. Essas transcrições foram importadas para o *software Nvivo-10*, com a finalidade de facilitar a organização e análise do conteúdo desse material. Seguidas algumas repetidas leituras atentas e exploratórias das transcrições e tendo como base, a princípio, os blocos de perguntas das entrevistas, fragmentamos os documentos analisados em unidades de registros e, posteriormente, os agrupamos em eixos de análise. Tomamos como unidade de registro as proposições (frases ou elementos de frases) analisadas e recortadas do discurso dos estagiários, que possuíam sentido próprio e correspondiam a um dos eixos de análise definidos, a partir dos objetivos da pesquisa. A criação desses eixos auxiliaram, posteriormente, no processo de criação das categorias e subcategorias de análise. A partir da utilização do *software Nvivo-10*, buscamos alcançar rigor científico ao processo de codificação dos dados, contribuindo para a validação da análise realizada (AMADO, 2013).

Ao mesmo tempo, para verificar a consistência do processo de categorização contamos com a participação de um juiz externo à pesquisa e especialista no tema. Esse juiz recebeu, via correio eletrônico, dois documentos. No primeiro, foi colocado um quadro contendo quatro colunas com, respectivamente, os eixos de análise, as categorias, as subcategorias e uma coluna em branco para ser preenchida por ele. No segundo, constavam,

aproximadamente, 20% dos excertos das entrevistas iniciais e finais, sorteados por um pesquisador externo à investigação<sup>25</sup>, os quais foram embaralhados e numerados aleatoriamente, ao longo do documento. Tal juiz foi orientado a analisar os excertos existentes no segundo documento e, posteriormente, preencher a coluna em branco do quadro, presente no primeiro documento, com os números correspondentes aos excertos, classificando-os no eixo, categoria ou subcategoria que considera adequados. Em seguida a esse procedimento, fizemos um cálculo de correlação entre as classificações da investigadora principal e a do juiz externo e encontramos uma porcentagem de correspondência de 77%. Em consequência dessa validação, reformulamos os eixos, categorias e subcategorias iniciais de forma a atingimos maior validade e confiabilidade dos dados encontrados neste estudo. As definições operacionais dos eixos, das categorias e das subcategorias deste estudo se encontraram no apêndice 8.

## **RESULTADOS**

Apresentamos os resultados encontrados a partir dos quatro eixos de análise estabelecidos: percepções sobre o ensino e a aprendizagem, reflexões sobre a atuação na prática pedagógica, uso de estratégias de autorregulação para aprender a ensinar e mudanças nas trajetórias individuais (figura 9).

---

<sup>25</sup> O pesquisador externo a pesquisa não teve nenhum tipo de contato com os excertos, uma vez que a intenção de chamá-lo se deu para eliminar qualquer forma de manipulação dos dados que seriam enviados ao juiz das categorias.



Figura 9- Eixos de análise, categorias e subcategorias do estudo 1

Fonte: Autora do texto

## Percepções sobre o ensino e a aprendizagem

Relativamente ao primeiro eixo de análise, observamos mudanças na percepção sobre o ensino e a aprendizagem dos estagiários do GRUPESF, as quais são explicadas a partir de duas categorias: percepções sobre o ensino da Educação Física e percepções sobre a aprendizagem do aluno. Apresentamos no quadro 5 essas categorias e as mudanças observadas entre a entrevista inicial e final com os estagiários.

Categorias	Entrevista Inicial	Entrevista Final
Percepções sobre o ensino da Educação Física	“Largobol”: prática usual do professor de Educação Física	“Largobol”: desvalorização da disciplina de Educação Física
	Sistematização dos conteúdos: inexistência	Sistematização dos conteúdos: preocupação
Percepções sobre a aprendizagem do aluno	Experiências motoras: ampliar	Experiências motoras: aperfeiçoar
	Aprendizagem: processo externo	Aprendizagem: processo relacional

Quadro 5- Sinais de mudança na percepção sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos

Fonte: Autora do texto

## Percepções sobre o ensino da Educação Física

Os sinais de mudança nas percepções dos estagiários sobre o ensino da Educação Física na escola foram agrupadas em três subcategorias: “Largobol”, sistematização dos conteúdos e ampliação das experiências motoras.

Na subcategoria “Largobol”, reunimos os relatos dos estagiários os quais consideraram que o ensino da Educação Física na escola se resume ao professor “largar a bola” para os alunos. Na entrevista inicial, identificamos que 11 estagiários (EA, EB, ED, EE, EF, EG, EJ, EL, EM, EN, EO) consideravam o “Largobol” uma prática usual de muitos professores de Educação Física. Na prática do “Largobol” “[...] o professor larga a bola, vai tomar um chimarrão [...] e o ensino se limita só à questão de largar a bola para os alunos [...]” (EM). Ao contrário desses estagiários, EI possuía uma visão otimista do ensino da Educação Física na escola: “Eu acho que tem muito professor que largou de mão, mas, em algumas visitas nas escolas para fazer os trabalhos das disciplinas, tem muito professor de Educação Física que dá aula”.

Percebemos que apesar dos estagiários estarem há pouco tempo vivenciado o contexto escolar na condição de professores, concordaram que a prática pedagógica de alguns professores de Educação Física assim se resume “[...] o professor chega e diz para os alunos: - Hoje vocês podem jogar o que vocês quiserem [...]” (EE); “[...] têm uns [professores] que largam a bola e deixam eles [alunos] jogar e não estão nem aí” (EF); são “[...] raras as exceções de professores que se importam e que estão dando aula com vontade, não só largar a bola” (EG).

Na entrevista final, momento em que procuramos identificar sinais de mudanças nas percepções dos estagiários, observamos que oito deles (EA, EB, EE, EF, EG, EL, EM, EO) ainda percebe o ensino da Educação Física como pautado no “Largobol”: “[...] nos três estágios que eu fiz, presenciei a mesma situação. [...] o professor está lá exercendo uma função que não precisaria de ensino superior” (EG). No entanto, eles passaram a perceber que atuar tendo como foco o “Largobol”, gera consequências para a valorização da Educação Física na escola: “[...] é aquilo que a gente sempre discute, a nossa área não é tão valorizada, tanto pelo professor como pelos alunos” (EE), “acho

que na maioria das escolas ainda é “Largobol”. Isso precisa mudar, porque tem que valorizar mais a Educação Física” (EF).

Na subcategoria sistematização dos conteúdos, identificamos na entrevista inicial, que seis estagiários do grupo (EB, ED, EE, EL, EM, EN, EO) percebiam problemas no ensino da Educação Física, pela falta de uma sistematização dos conteúdos: “[...] o problema da Educação Física é que ela não tem aquela coisa de progressão de conteúdos, como as outras disciplinas [...]” (EE), “[...] matemática para o quinto ano tem uma progressão. Esse ano tu vai aprender tabuada, ano que vem outra coisa e assim vai [...]” (EJ), “então, os professores não sabem o que fazer. Acho que isso é o que leva ao “Largobol”” (EB).

Na entrevista final, percebemos que três estagiários do GRUPESF (EA, EN, EO), ao identificarem a falta de sistematização dos conteúdos da disciplina, preocuparam-se em oferecer aos seus alunos, no estágio um ensino mais organizado: “[...] vendo essas três realidades que passei nos estágios, acho que hoje eu acredito que temos que sistematizar os conteúdos, independente do que for, para poder ensinar” (EN), “[...] nesse último estágio é que eu fui me dar conta de muitas coisas que eu ainda não tinha me dado em questão de como organizar os conteúdos” (EA).

Em relação à ampliação das experiências motoras, na entrevista inicial seis estagiários (EA, EE, EF, EG, EI, EJ) verbalizaram que os professores deveriam proporcionar um ensino que oportunizasse diversas experiências motoras aos alunos: “[a aula de Educação Física] é o lugar onde as crianças podem ter as mais variadas experiências para levar aquilo para fora da escola, para o futuro [...]” (EF), “a Educação Física tem que sair dos quatro esportes tradicionais porque ela não é só isso, tem muitas outras coisas” (EI), “[o professor de Educação Física] precisa ensinar esportes diferentes, [...] dar novas experiências de movimentos corporais aos alunos [...]” (EG).

Na entrevista final, momento em que os estagiários recém haviam terminado o estágio com os alunos do Ensino Médio, a percepção de quatro estagiários (EA, EE, EN, EO) passou a ser de que a Educação Física precisa oportunizar o aperfeiçoamento das experiências motoras, por meio da ampliação de conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina: “os conteúdos têm que falar um pouco de saúde, da importância do exercício, não só

aprender a jogar bola” (EE), “[...] vendo essas três realidades que passei nos estágios, eu acredito que temos que ensinar conteúdos, independente do que for, tem conteúdo e tem o que se ensinar [...]” (EN).

Além das mudanças observadas nas subcategorias apresentadas, notamos, na entrevista final, maior consciência dos estagiários sobre o papel do professor para um ensino eficaz. Para sete estagiários (EA, EB, EE, EG, EJ, EM, EN) o processo de ensino dos conteúdos da Educação Física precisa de um professor comprometido com a sua tarefa (ensinar), mais do que uma boa estrutura física e material da escola: “[...] hoje eu vejo que, se o professor está comprometido com o seu trabalho, ele consegue bastante mudança na aprendizagem dos alunos, no interesse, na motivação deles” (EB); “[...] assumi uma postura de professor comprometido e propus diferenciar a prática pedagógica que eles [alunos] estavam acostumados e consegui uma mudança significativa do aprendizado e na participação na aula” (EB).

### **Percepções sobre a aprendizagem do aluno**

As mudanças observadas na percepção dos estagiários do GRUPESF sobre a aprendizagem dos alunos na escola foram divididas em duas subcategorias: processo externo e processo relacional. Ressaltamos que, na entrevista inicial, dois estagiários (EF, EG) demonstraram dificuldades em responder sobre o processo de aprendizagem: “[...] nunca pensei nisso [processo de aprendizagem]. Acho que só depois que tu te tornas professor é que tu te esforças bastante para construir uma coisa nova, diferente para os alunos” (EG).

Na entrevista inicial, EL e EN manifestaram entender que a aprendizagem se caracteriza como um processo externo ao aluno e consequência das informações transmitidas pelo professor, em sala de aula: “[os alunos] aprendem o que o professor passa para eles [...]” (EL); “[a aprendizagem] depende do professor. Se o professor realmente sabe o que está ensinando, vai ensinar um conteúdo [...]” (EN).

Os demais oito estagiários do grupo (EA, EB, ED, EE, EI, EJ, EM, EO) disseram, na entrevista inicial, que a aprendizagem se caracteriza por um processo relacional, dependente do ensino do professor e do papel ativo do

aluno: “[...] a aprendizagem é uma relação dos dois. Não adianta o professor estar disposto e os alunos não quiserem ou os alunos quererem aprender e o professor não [...]” (ED); “[os alunos] vão aprender melhor se eles participarem do que tu impor para eles” (EI). Os estagiários ainda revelaram que as diferenças individuais precisam ser levadas em consideração, durante o processo de aprendizagem: “[...] a aprendizagem vai depender de aluno para aluno. Todos os alunos têm diferentes momentos para aprender, então, o que um aluno pegou em uma aula, o outro vai levar duas ou três” (EE); “[...] tem inúmeras formas de ensinar, assim como tem inúmeras formas de aprender” (EM).

Na entrevista final, notamos que os estagiários que verbalizaram, na primeira etapa da pesquisa-ação, que a aprendizagem dependia de um processo relacional, mantiveram essa mesma percepção, defendendo, principalmente, o papel da motivação para o sucesso desse processo: “[...] o fator primordial para que desencadeie o processo de ensino e de aprendizagem é a motivação, tanto do professor em ensinar o conteúdo e motivar os alunos, quanto os alunos demonstrarem interesse em aprender sobre o tema” (EJ).

Notamos sinais de mudança nas percepções de EF e EG, os quais não conseguiram responder sobre o processo de aprendizagem na entrevista inicial. Ao final das atividades do GRUPESF, esses estagiários expressaram que, para haver aprendizagem, é necessário que “[...] os alunos participem e que gostem de estar participando da aula” (EF), assim como que o professor tenha “[...] uma aula bem organizada, com parte inicial, principal e final” (EF). Ademais, a aprendizagem “[...] começa por um professor querendo ensinar. Não em ir para a escola para passar o tempo. O professor em ensinar e os alunos querendo aprender” (EG).

Ao final, os relatos dos estagiários demonstraram maior preocupação em oportunizar um contexto de aula propício à aprendizagem dos alunos.

[...] no meu estágio de 6º ao 9º penso que os alunos aprenderam bastante e acho que muito mais pelo fato de eu ter me motivado e ter tentado fazer o melhor que eu podia para ensinar, eles também demonstraram interesse pelo conteúdo que eu estava ensinando. (EI).

[...] acredito que os alunos nas minhas aulas aprenderam. [...] A cada aula eu procurava mudar para eles terem uma motivação para aprender, interagir com o professor. Para não ficar aquela coisa de o

professor dar a aula e o aluno não poder criticar, perguntar. Tentei gerar dúvidas neles para eles perguntarem sobre a modalidade que a gente estava trabalhando. (EM).

## Reflexões sobre a atuação na prática pedagógica

No que concerne ao segundo eixo de análise, observamos sinais de mudanças na atuação pedagógica dos estagiários do GRUPES, nos seus estágios, e as apresentamos em duas categorias: dificuldades percebidas e estratégias pedagógicas. Demonstramos, no quadro 6, essas categorias e as mudanças observadas entre a entrevista inicial e final com os estagiários.

<b>Categorias</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
<b>Dificuldades percebidas</b>	<b>Comportamento dos alunos:</b> controlar a disciplina/ cumprir o plano de aula	<b>Comportamento dos alunos:</b> controlar a participação/ envolver os alunos na aula
	<b>Atuação como professor:</b> nervosismo	<b>Atuação como professor:</b> segurança
	<b>Estrutura da escola:</b> barreira	<b>Estrutura da escola:</b> possibilidades
	<b>Quantidade de alunos:</b> dificuldades com imprevisibilidade	<b>Quantidade de alunos:</b> proporcionar qualidade de ensino
<b>Estratégias pedagógicas</b>	<b>Alteração de atividades:</b> interesse dos alunos	<b>Alteração de atividades:</b> necessidades pedagógicas
	<b>Estratégias afetivas:</b> controlar os alunos	<b>Estratégias afetivas:</b> buscar a participação dos alunos

Quadro 6- Sinais de mudança nas percepções sobre a atuação na prática pedagógica

Fonte: Autora do texto

## Dificuldades percebidas

Os sinais de mudança nas dificuldades percebidas pelos estagiários, as quais estão relacionadas com os desafios que eles encararam durante a atuação na prática pedagógica, foram agrupadas em quatro subcategorias: comportamento dos alunos, atuação como professor, estrutura da escola e quantidade de alunos.

Observamos que oito estagiários (EA, EB, ED, EF, EG, EI, EJ, EM) relataram que uma das principais dificuldades, na primeira experiência como professor estagiário (estágio do 6º semestre do curso), foi lidar com o comportamento dos alunos, especialmente, controlar a disciplina deles e cumprir o plano de aula: “[...] foi bem complicado. Era uma turma que depois

me disseram que era a pior do colégio. Eles [alunos] não paravam quietos e eu tenho cara de muito nova. Então eles me desafiam muito” (EA); “como eram [os alunos] bastante agitados, algumas atividades eu não conseguia fazer [...]” (EB); “[...] atividades com filas eles [os alunos] se dispersavam demais, não conseguiam ficar em fila, ficavam sempre brigando. Atividades gurus e gurias, as gurias não queriam fazer” (EF).

De forma semelhante, o desinteresse dos alunos foi apontado como um complicador para a execução das aulas do primeiro estágio. EG e EJ tiveram dificuldades em relação à participação das alunas nas atividades: “[...] não era nenhuma dificuldade motora, era o preconceito: “- Luta é coisa de menino. As meninas não queriam lutar” (EG); “[...] era bem pequena a turma, mas era bem complicado. As gurias eu achei que não seriam tão desconcentradas na aula, mas elas estavam sempre mexendo no celular” (EJ).

Na entrevista final, percebemos que alguns estagiários do GRUPESF (ED, EE, EF, EG, EM, EN, EL, EO) ainda mencionaram dificuldades em lidar com o comportamento dos alunos nas aulas. Todavia, a preocupação deles não era mais controlar a disciplina para o cumprimento do plano de aula, mas a participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens em aula. Na execução do segundo estágio, alguns problemas mencionados foram: “[...] a maioria dos alunos eram meninas e muitas delas disseram que não gostavam da Educação Física. Então, para mim, foi um desafio fazer com que elas tivessem interesse nos conteúdos [...]” (EE); “[...] tive um pouco de dificuldade no segundo estágio. Peguei uma turma de quinto ano, às vezes, o pessoal não sabe o que quer. Às vezes, quer jogar e daqui a cinco minutos não quer mais” (EO). No último estágio, observamos uma diminuição no relato das dificuldades percebidas em relação ao comportamento dos alunos, pelos estagiários do grupo. Apenas EB e EO declararam esse tipo de problema, “foi a atenção dos alunos. Porque às vezes eles não tinham [...]” (EB).

No tocante à atuação como professor, analisamos que, no primeiro estágio, EF e EJ revelaram dificuldades em controlar o nervosismo para a regência: “no começo, eu estava nervoso, ansioso” (EF); “eu ficava desesperado. Eu pensava em procurar alguém para falar que não estava dando certo” (EJ). No segundo estágio do curso, EB e EE revelaram se sentirem nervosos para atuarem, principalmente pela idade dos alunos: “[...]”

lembro que eu estava nervoso porque eram pré-adolescentes, aí, a forma como eu ia me comunicar com eles, eu tinha aquele receio de como lidar” (EB). No último estágio do curso, apenas EA e EL mencionaram receio para começar, devido à idade dos alunos ser muito próxima a delas: “[...] no último estágio, eu senti medo; os alunos tinham quase a mesma idade que a minha” (EL).

Ao término das etapas da pesquisa-ação, analisamos que os estagiários relataram maior grau de sentimentos de segurança e confiança para atuar como professores de Educação Física: “[...] cheguei lá na frente, dei a minha aula tranquilo, com bem mais segurança do que no primeiro [estágio]. Eu não posso dizer que eu sou bom, mas que eu não sou ruim. Sou capaz de dar uma aula” (EG); “com certeza, ajudaram bastante [os colegas do grupo] principalmente na confiança em estar conseguindo desempenhar boas aulas” (EJ); “[...] eu já estava mais seguro. Acho que essa experiência do segundo estágio me transformou, porque, tipo, foi uma outra situação. Eu consegui alterar tudo que eu estava fazendo de errado” (EN).

No que concerne aos sinais de mudança na percepção dos estagiários quanto aos desafios relacionados à estrutura da escola, notamos, na entrevista inicial, que os relatos consideravam a falta de condições da escola como uma barreira para a atuação do professor: “[...] se chove, os alunos não têm aula. Tem até quadra coberta, mas cobre só em cima da quadra e, se chove, molha igual” (EF); “[...] a escola não tinha um pátio muito grande, só uma quadrinha de cimento [...]. Se o professor quiser fazer uma atividade que ocupe um espaço um pouco maior, não consegue” (EE).

Na entrevista final, observamos que a falta de estrutura da escola não era mais apontada como um desafio, mas era vista como um contexto de novas possibilidades para a ação pedagógica do professor: “acredito que o problema mais grave era a falta de estrutura da escola, mas consegui superar com aulas teóricas que motivavam os alunos” (EJ).

Com referência às dificuldades reveladas acerca da quantidade de alunos, notamos que, no contexto do primeiro estágio do curso, apesar de ter sido caracterizado por turmas com poucos alunos, quatro estagiários (EB, EE, EJ, EM) demonstraram dificuldades em lidar com a imprevisibilidade do comportamento discente: “tinham 12 a 14 alunos, era bem pequena a turma, mas era bem difícil, bem complicado” (EJ); “tinham 25 alunos, sendo que,

desses alunos, tinha uma criança que era deficiente física. Eram dobradinhas<sup>26</sup> e minhas aulas eram bem complicadas, bem conturbadas” (EM); “[...] eram mais ou menos 17 alunos [...]. Como eram crianças bem novas, eram bastante agitados. Algumas atividades eu não conseguia, algumas atividades eles não se interessavam” (EB).

Na entrevista final, identificamos que três estagiários (EI, EM, EL) verbalizaram dificuldades em relação à quantidade de alunos na aula. Porém, a preocupação passou a ser proporcionar boa qualidade de ensino aos alunos presentes na aula. Os contextos das escolas do estágio do segundo semestre da pesquisa eram diferentes, entre os estagiários do grupo. Por exemplo, EI estagiou em uma escola federal, de nível técnico, em que os alunos eram separados por sexo para a realização das aulas de Educação Física. Logo, essa estagiária enfrentou problemas, porque o número meninos da sua turma não passava de 12.

Neste último, eram poucos alunos: às vezes, eu tinha quatro alunos, às vezes eu tinha que me virar com os que eu tinha, mas eu consegui dar boas aulas. Foi uma experiência boa, que eu consegui aplicar aquilo que a gente realmente vê. Lá era o esporte e consegui desenvolver e ver evolução durante os dois meses que eu vivenciei o estágio. (EI)

Outros dois estagiários (EL, EM) estavam em escolas de Ensino Médio Politécnico. Nesse sistema de ensino, adotado recentemente pela maioria das escolas Estaduais do Rio Grande do Sul, os alunos, além de frequentarem as aulas das disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, desenvolvem projetos com atividades práticas relacionadas com sua vida, o mundo e o mercado de trabalho. Na escola de ambos estagiários (EL, EM), as aulas de Educação Física eram oferecidas em turno inverso e os alunos que provassem trabalhar ou realizar cursos profissionalizantes estavam dispensados dessas aulas. Em consequência, os estagiários planejavam as aulas e preparavam diferentes atividades para utilizar, dependendo da quantidade de alunos presentes: “até tentei motivar eles [alunos] através de trabalhos, de mostrar coisas que eles não tinham visto, como o punhobol e a ginástica. Mas, foi difícil pela realidade que eu enfrentei. Por ser ensino politécnico, ser sempre os mesmos alunos” (EM).

---

<sup>26</sup> Dobradinha é o termo utilizado pelos estagiários para se referirem aos dois horários de aulas seguidos no estágio.

## Estratégias Pedagógicas

As mudanças observadas na utilização de estratégias pedagógicas, pelos estagiários do GRUPESF, foram divididas em duas subcategorias: alteração de atividade e estratégias afetivas.

Em relação à alteração das atividades, observamos que na entrevista inicial, sete estagiários (EA, EB, ED, EF, EJ, EL, EM) disseram utilizar esse tipo de estratégia para atender aos interesses dos alunos nas aulas: “procurava trazer os alunos para as atividades, envolver eles. Mas, quando eu via que não estava dando resultado, eu procurava ir para outra atividade” (EB); “eles [alunos] adoravam Caçador<sup>27</sup>. Então, eu comecei a trabalhar no caçador os elementos que eu queria desenvolver. Isso foi uma estratégia que eu utilizei” (EA).

Destacamos que, na entrevista inicial, EE mencionou não precisar elaborar nenhuma estratégia pedagógica diferente das que estava utilizando com os alunos, justificando que não encontrou desafios com as aulas do estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Posteriormente, alguns estagiários do GRUPESF relataram alterar atividades no estágio do 7º e 8º semestre do curso. Observamos mudanças nos objetivos pelos quais os estagiários utilizaram determinadas estratégias. Eles relataram que alteravam as atividades com a intenção de atender às necessidades pedagógicas e não mais só aos interesses dos alunos: “[...] quando chovia muito e eu tinha que ir para a sala, mas aí eu achei outras atividades para desenvolver o mesmo conteúdo com os alunos” (EI).

No que diz respeito às estratégias afetivas, na entrevista inicial, quatro estagiários (ED, EF, EG, EN) mencionaram que buscavam estabelecer uma relação mais próxima com os alunos para conseguir cumprir o plano de aula: “[...] eu conversava com eles, falava que aquilo (o conteúdo dado na aula) era bom para isso (para o desenvolvimento físico e saudável dos alunos). “A estratégia era dar o máximo de informações sobre porque eles estavam

---

<sup>27</sup> Na atividade de Caçador os alunos são divididos, igualmente, entre dois times. Cada time ocupa um dos lados da quadra de vôlei (sem utilização da rede que separa ambos os lados). O objetivo da atividade é passar a bola com a mão entre os colegas do seu time e, num determinado momento, tentar acertar com a bola um dos colegas do time adversário. O jogador queimado (aquele que foi acertado pela bola) passa a se posicionar atrás das linhas de fundo da quadra do time adversário, a fim de auxiliar o seu time. Vence a atividade o time que eliminar primeiro todos os jogadores da equipe adversária.

fazendo aquilo” (EF); “no início, eu fui legalzinho, mesmo sabendo que eu tinha que ser mais rígido. Fui legal porque achei que era o mais pertinente para aquele momento” (EN).

Na entrevista final, percebemos que as estratégias afetivas, agora com a intenção de buscar uma relação de empatia com os alunos e alcançar uma boa qualidade nas aulas, foi muito evidenciada nas falas dos estagiários. No estágio realizado no primeiro semestre da pesquisa-ação, sete estagiários (ED, EE, EF, EL, EM, EN, EO) relataram utilizar estratégias afetivas no contexto da sala de aula, sendo o conversar com os alunos que não queriam participar das aulas a mais frequente: “eu conversei com eles [alunos], só queriam jogar e não aprender mais nada; [...] depois da conversa, percebi que eles [alunos] participaram mais das aulas” (EE); “tive que tirar um pouco o papel de professor e me colocar mais no papel de amigo deles [alunos], mas tive que me aproximar para motivar os alunos e me colocar como aluno” (EO).

### **Estratégias de autorregulação para aprender a ensinar**

Em relação ao terceiro eixo de análise, identificamos sinais de mudança no uso das estratégias de autorregulação para aprender a ensinar nos estagiários do GRUPESF e as apresentamos em quatro categorias: procura de ajuda, planejamento, objetivos e autorreflexão. Exibimos, no quadro 7, essas categorias e as mudanças observadas entre as entrevistas inicial e final com os estagiários.

<b>Categorias</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
<b>Procura de ajuda</b>	Professores e colegas: resolver conflitos imediatos	Colegas (GRUPESF): melhoria na ação pedagógica
<b>Planejamento</b>	Plano fixo	Planejamento estratégico
<b>Objetivos</b>	Cumprir o plano de aula	Aprendizagem dos alunos
<b>Autorreflexão</b>	Aspecto burocrático	Importância da reflexão

Quadro 7- Sinais de mudança nas estratégias de autorregulação para aprender a ensinar

Fonte: Autora do texto

## Procura de ajuda

As mudanças observadas no uso, pelos estagiários, da estratégia de procura de ajuda para cumprir os seus objetivos docentes, foram divididas em duas subcategorias: professores e colegas.

Identificamos, na entrevista inicial, que seis estagiários (EA, EB, EF, EG, EI, EM) procuravam a ajuda dos professores (supervisores ou titulares das turmas) para solucionar problemas relacionados ao estágio. A ajuda solicitada aos supervisores de estágio centravam-se, especialmente, nas dicas que esses poderiam vir a dar sobre como resolver as dificuldades com a turma: “[...] conversei com a professora supervisora. Nas duas vezes que foi me observar; viu a situação e me dava dicas” (EA); “conversei com os supervisores sobre o problema da agitação dos alunos e eles deram umas dicas. [...]. Eles já têm uma experiência bem melhor do que a gente” (EB).

A ajuda solicitada aos professores titulares das turmas do estágio era relacionada à resolução de situações conflituosas entre o estagiário e os alunos: “[...] durante o estágio, eu pedi à professora titular da turma conversar com um aluno para ver se ele fazia as atividades” (EF); “[...] conversava, às vezes, com a professora da turma, para ver o que ela achava sobre tal aluno, o que ela fazia” (EI).

De forma semelhante, na entrevista inicial EJ e EN relataram procurar ajuda dos colegas de turma para superarem alguns desafios das aulas do primeiro estágio do curso. EJ disse que procurou ajuda dos colegas da aula “[...] perguntando como eles estavam fazendo para controlar a turma agitada”. EN confessou que, no primeiro estágio, como as aulas aconteciam em duplas, pediu ajuda diante de uma situação em que “[...] não sabia o que fazer. Foi numa atividade de corrida, o pátio da escola era de chão batido, a aluna caiu e raspou o rosto no chão [...] eu pedi ajuda do meu colega e aí ele levou ela para a direção, eles fizeram curativo [...]”.

Na entrevista final, observamos que os estagiários passaram a pedir ajuda, porém as solicitações eram voltadas ao GRUPESF: “[...] sempre que se tinha algum problema ia atrás para buscar a solução com o nosso grupo [GRUPESF]” (EF).

Percebemos que, além do pedido de ajuda ter-se concentrado no GRUPESF, o motivo desses pedidos não era mais para resolver conflitos dentro da sala de aula. A ajuda era procurada com a função de melhorar a qualidade das aulas oferecidas aos alunos “[...] o grupo foi importante por várias coisas. Com o grupo, aprendi a me observar e ver o que eu estava fazendo de certo e errado com os alunos” (EA); “consegui motivar a turma e ficar mais atento aos erros que já tinha cometido. O grupo me dava uma resposta muito mais concreta sobre o meu desempenho de como ser professor” (EJ).

## **Planejamento**

Nas mudanças em relação ao planejamento para as aulas dos estágios, analisamos que oito estagiários (EB, EG, EF, EI, EJ, EL, EM, EN) mencionaram, na entrevista inicial, elaborar um planejamento para a execução das aulas do primeiro estágio: “planejava todas as aulas, registrava os planos, tanto no computador como no caderno” (EB); “tinha que planejar um dia livre e o outro que eu dava aula” (EF). Em relação à antecedência do planejamento, os estagiários disseram: “dava aula na quarta e na quinta; entre segunda e terça eu fazia o planejamento” (EG); “fazia uns dois, três dias antes da aula e às vezes antes da aula” (EJ).

Vale destacar que cinco estagiários (EB, ED, EG, EJ, EM) percebiam, na primeira etapa da pesquisa-ação, a importância do planejamento, especialmente por servir de guia para as atividades do professor: “acho importante, porque é um guia, na verdade” (ED); “[o planejamento] dá um norte do que tu vai fazer. Se tu chegar na hora da aula e tiver que montar a aula, tu pode não saber. Depois aparece um problema que tu não consegue resolver” (EB); “[o planejamento serve] para o professor prever o que ele vai fazer e o que pode acontecer de errado. Não quer dizer que o professor planejando vai chegar lá e a aula vai dar certo, mas, com certeza, o planejamento é importante” (EG).

Embora valorizassem o planejamento, identificamos que os estagiários do GRUPESF consideravam-no como algo fixo, o qual deveria ser cumprido, evitando ser modificado entre o início e o fim da aula. Na entrevista final,

observamos sinais de mudança na forma desses estagiários perceberem a ação de planejar:

quando eu fazia o plano, era uma coisa muito fechada: dentro do plano entra isso, isso e deu, tu não pensa em mais nada. Agora, hoje, eu já aprendi que, enquanto eu estou fazendo o plano: - Tá, mas e aquele aluno? Isso, isso e aquilo? Ah, tem aquela aluna que não para, tem aquele que é mais parado, coisas assim.[...]. (ED)

Na entrevista final, notamos que 10s estagiários (EA, EB, ED, EE, EF, EG, EI, EJ, EL, EM) preocuparam-se em elaborar o planejamento levando em consideração fatores como a idade, o interesse, o conhecimento dos alunos e o contexto de atuação: “pensei que eu não podia planejar a aula com o que eu queria trabalhar, tinha que pensar na participação deles e no espaço físico que eu tinha” (EM).

Assim, o avanço percebido na utilização da estratégia de planejar, pelos estagiários, foi o de identificarem a necessidade do planejamento ser flexível. Alguns relataram certa dificuldade, na primeira etapa da pesquisa-ação, de alterarem o plano previamente realizado durante a prática para que os objetivos desejados fossem alcançados.

## **Objetivos**

Em relação à estratégia de estabelecer objetivos, observamos, na entrevista inicial, que sete estagiários (EA, EE, EG, EI, EL, EJ, EM) percebiam a importância do estabelecimento de objetivos para a atuação pedagógica nos estágios: “[traçar objetivos] me deu direção. Eu pensei que tinha que fazer isso e não podia fugir [...]” (EM). Os estagiários também relacionaram os objetivos com a elaboração do planejamento para as aulas: “o meu objetivo é esse. Então, eu vou planejar a partir desse objetivo. Se tu não tens objetivo, tu faz qualquer coisa que pode não levar a lugar nenhum” (EE).

Na entrevista final, notamos que oito estagiários (EA, EB, EF, EG, EJ, EM, EN, EO) traçaram objetivos voltados para a aprendizagem dos alunos: “meu objetivo era fazer com que eles participassem, questionassem e aprendessem nas aulas. Pareceu que eles gostaram, eles sempre me perguntavam sobre os objetivos” (EA).

Porém, ainda observamos dois estagiários que traçaram, no último estágio, objetivos relacionados ao aprendizado de como ser professor, como:

“os meus objetivos era me qualificar, trabalhar ali com eles [alunos], a fim de que conseguir uma bagagem, uma experiência, enfim, me visse como professor da turma” (EM); “os objetivos eram mais em relação a mim do que dos alunos. Eu acho que meu objetivo era o conteúdo que eu não tinha domínio, não lembrava, mas aí eu estudei, busquei, perguntei e consegui desenvolver um planejamento das aulas” (EI).

### **Autorreflexões**

Acerca das autorreflexões, identificamos, na entrevista inicial, que todos os estagiários, mesmo que em diferentes níveis, relataram refletir e redigir em um diário os acontecimentos da aula. A ação de refletir caracterizava-se como uma atividade burocrática, exigida pelos professores supervisores de estágio. As autorreflexões dos estagiários baseavam-se, principalmente, na avaliação das ações que executavam em aula: “eu tinha um caderno que eu colocava depois da aula tudo que tinha acontecido: - essa atividade não deu certo; essa atividade eu não posso repetir, tenho que procurar uma outra” (EI).

Na entrevista final, observamos que as autorreflexões dos estagiários deixaram de indicar a realização de uma atividade burocrática para ser consideradas como uma competência, a qual os auxiliou a pensar sobre as ações desenvolvidas nos seus estágios e buscar a melhora de suas práticas pedagógicas: “eu acho que vem dessa parte de reflexão, de refletir sobre o trabalho, de analisar como é um trabalho de um professor, o que envolve o trabalho na escola” (EB); “a questão de pensar. Quando tu vai bolar qualquer coisa, tu sempre vai pensar: - Pô, aquela vez a gente falou de tal coisa, parara...Eu acho que é uma coisa que falta para a gente, enquanto acadêmicos” (ED).

### **Mudanças nas trajetórias individuais**

No que diz respeito ao quarto eixo de análise, percebemos sinais de mudança nas trajetórias individuais dos estagiários do GRUPESF, os quais

foram classificados em duas categorias: dimensão comportamental e dimensão metacognitiva<sup>28</sup>.

### Dimensão comportamental

Na categoria dimensão comportamental reunimos 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 atuação profissional, o controle emocional para atuar, a forma de explicar o conteúdo e o estabelecimento de diálogo com os alunos (quadro 8).

<b>Mudanças Comportamentais</b>	<b>Exemplo de indicadores</b>
<b>Atuação profissional (EF, EJ, EO)</b>	<i>[Conseguiu mudar a] postura principalmente, apresentar bem os conteúdos aos alunos (EF)</i>
<b>Explicação detalhada das atividades (EJ)</b>	<i>[Por meio de] exemplos práticos de como realizar uma atividade durante as aulas (EJ)</i>
<b>Conversa com os alunos (ED, EF, EI, EL)</b>	<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>
<b>Colocar-se no lugar dos alunos (EN, EO)</b>	<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 8- Mudanças comportamentais nas trajetórias individuais dos estagiários do GRUPESF

Fonte: Autora do texto

### Dimensão metacognitiva

Referente à categoria dimensão metacognitiva, observamos mudanças nas trajetórias individuais dos estagiários, que foram: maior grau de consciência sobre seus conhecimentos, uso da reflexão para corrigir e alterar aspectos da sua prática que não correspondiam ao desejado e elaboração de diferentes estratégias para vencer os desafios da prática pedagógica (quadro 9).

<sup>28</sup> As dimensões comportamental e metacognitiva representam a ênfase observada na fala do estagiário e não elimina a possibilidade de ambas estarem articuladas.

Mudanças Metacognitivas	Exemplos de indicadores
<b>Ampliação da consciência (EA)</b>	<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>
<b>Identificação de erros (EJ)</b>	<i>Ficar mais atento aos erros que eu já tinha cometido (EJ)</i>
<b>Uso da reflexão (EB, ED)</b>	<i>Refleti e analisei como é um trabalho de um professor, o que envolve o trabalho na escola (EB)</i>
<b>Elaboração diferentes estratégias (EB, EN)</b>	<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 9- Mudanças metacognitivas nas trajetórias individuais dos estagiários do GRUPESF

Fonte: Autora do texto

Destacamos, entre as mudanças nas trajetórias individuais no GRUPESF, o caso de dois estagiários (EJ, EM) os quais revelaram alterações significativas no comportamento para atuar durante os estágios. No caso do EJ, o estagiário 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 às 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 por EM, que as ações desenvolvidas pelo grupo colaboraram para mudanças positivas na sua formação como professor. Na primeira etapa do GRUPESF EM demonstrou intenso sentimento de insegurança para expor suas ideias aos colegas. Esse estagiário, após participar com frequência de todas as discussões e ações desenvolvidas pelo grupo, expressou o seguinte 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).

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

**Potencialidades da pesquisa-ação:** os sinais de mudança nas percepções e na atuação pedagógica dos estagiários do GRUPESF

Os quatro eixos de análise apresentados nos resultados deste estudo procuram expressar os sinais de mudança identificados nas percepções e na atuação pedagógica dos estagiários do GRUPESF.

O primeiro eixo de análise expressa os sinais de mudança identificados nas percepções sobre o ensino e a aprendizagem dos estagiários no decorrer da pesquisa-ação. Em relação à primeira categoria, percepções sobre o ensino da Educação Física, a maioria dos estagiários do grupo, ao final das etapas da pesquisa, que o “Largobol” não é apenas uma prática usual de alguns professores de Educação Física, mas um comportamento que acarreta desvalorização da disciplina dentro da escola.

Encontramos, na literatura, alguns estudos (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; FENSTERSEIFER; RISTOW, GLITZ, 2013; OSBORNE; et al. 2016; SILVA; BRACHT, 2012) os quais vão ao encontro do que perceberam os estagiários do GRUPESF, sobre o “Largobol”. Os autores desses trabalhos explicam que o “Largobol”, similarmente denominado “professor rola bola”, “pedagogia da sombra” ou “aula matada”, é uma das práticas pedagógicas em voga entre professores de Educação Física nas escolas brasileiras. Fensterseifer, Ristow e Glitz (2013) e Bagnara e Fensterseifer (2016) definem o “Largobol” como uma forma de abandono do trabalho pedagógico do professor de Educação Física. No estudo de Silva e Bracht (2012), os autores colocam que, na maioria dos casos, os professores “Largobol” não possuem a pretensão de ensinar, mas de ocupar o tempo dos alunos com alguma atividade ou proporcionar um momento de descanso das outras disciplinas do currículo. O fato de visar apenas ocupar os alunos na aula evidencia um total desinvestimento e abandono pedagógico, por parte do professor, o qual resume a sua atuação a um mero administrador do material didático.

Acerca da sistematização dos conteúdos, notamos que os estagiários reclamavam, inicialmente, da falta de organização sistemática dos conteúdos

da Educação Física. De acordo com Pozo (2002), nas sociedades escolarizadas como a nossa, o ensino sistemático dos conteúdos influencia o processo de aprendizagem dos alunos. A sistematização dos conteúdos implica em uma organização dos conhecimentos que precisam ser apresentados aos alunos e que auxiliam na consecução dos objetivos de ensino do professor (LIBÂNEO, 2013). Ao final das ações desenvolvidas no GRUPESF, identificamos que a maioria dos estagiários avançou de uma ação meramente crítica, procurando sistematizar os conteúdos para ensinar nos estágios.

De forma semelhante, a percepção acerca da ampliação das experiências motoras dentro do GRUPESF sofreu modificações entre o início e final da pesquisa-ação. Alguns estagiários observaram, na entrevista inicial, que o ensino da Educação Física, em decorrência do “Largobol” e da falta de sistematização dos conteúdos, baseava-se na prática de um número restrito de conteúdos com a predominância de alguns esportes coletivos. Estudos sobre a Educação Física escolar (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; BETTI; ZULLIANI, 2002; MARINHO, 2011; SILVA; SAMPAIO, 2012) vão ao encontro do que pensavam os estagiários sobre o reducionismo do ensino dos conteúdos nas aulas dessa disciplina. Limitar as vivências dos alunos à experimentação dos esportes e seus gestos técnicos é deixar de proporcionar a ampliação das experiências motoras, além de colaborar para o desinteresse dos alunos pela disciplina (CHICATI, 2000; BETTI; ZULLIANI, 2002).

Após as etapas vivenciadas pelo GRUPESF, percebemos que o interesse da maioria dos estagiários não era apenas proporcionar aos alunos a ampliação das experiências motoras, mas aperfeiçoá-las. Podemos explicar essa mudança na forma de perceber o ensino dos conteúdos da Educação Física porque a realidade do último estágio executado pelos estagiários era o Ensino Médio. Nessa etapa de ensino, supomos que os alunos já tenham experimentado a maior parte dos conteúdos oferecidos pela disciplina no Ensino Fundamental. Dessa forma, cabe aos professores de Educação Física no Ensino Médio aperfeiçoar as habilidades motoras que já foram aprendidas pelos alunos (GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

Relativamente à categoria percepções sobre a aprendizagem dos alunos na escola, observamos que, inicialmente, alguns estagiários entendiam a

aprendizagem como um processo externo ao aluno, dependente da transmissão de conhecimentos pelo professor. Na entrevista final, analisamos mudanças na maneira dos estagiários perceberem o processo de aprendizagem. As experiências durante a pesquisa-ação parecem ter proporcionado aos estagiários rever suas percepções e passar a entender que o processo de aprender depende tanto do aluno quanto do professor. Consoante à teoria social cognitiva da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2013), a participação do estudante, ao longo do processo de aprender, faz com que o indivíduo tenha oportunidade de gerenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de forma intencional. De acordo com essa concepção, os alunos são proativos, autorregulados e autorreflexivos, não sendo meros produtos do que lhes é transmitido (BANDURA, 2008).

Da mesma forma, ao término da pesquisa-ação alguns estagiários destacaram o papel importante da motivação dos alunos para aprender. Pozo (2002), explica que os alunos motivados têm mais facilidade para aprender porque possuem um propósito que os guia durante suas ações. Estar motivado diante de uma tarefa aumenta a persistência, a determinação e a energia dedicada a ela, mesmo quando encontramos obstáculos ou dificuldades para concluí-la (PAULINO; LOPES DA SILVA, 2012).

Destacamos a importância dos estagiários terem consciência da necessidade do professor procurar despertar a motivação dos seus alunos, uma vez que estudos demonstraram que, atualmente, existem alunos desinteressados pelas aulas de Educação Física. No estudo de Chicati (2000), com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas da rede pública do estado do Paraná, os resultados mostraram que os alunos sentiam-se desmotivados para as aulas de Educação Física, alegando, principalmente, a falta de diversificação dos conteúdos e a falta de vontade dos professores para ensinar.

Na entrevista final, a maioria dos estagiários defendeu que, além da participação ativa do aluno, o professor exerce função fundamental na aprendizagem dos seus estudantes. Resultados de estudos mais recentes, no campo da Educação Física escolar, demonstram que os principais fatores que colaboram para a disposição dos alunos em participar das aulas dessa disciplina estão relacionados à ação do professor que procura despertar o

interesse dos alunos para aprender e à diversificação dos conteúdos ensinados nas aulas (FREITAS, et al., 2016; PIZIANI; BARBOSA-RINALDI; MIRANTE;VIEIRA, 2016).

Por meio das ações e discussões oportunizadas no GRUPESF os estagiários, em diferentes graus, testaram, avaliaram, dividiram, confirmaram ou refutaram suas percepções de ensino e de aprendizagem. Observamos, na entrevista final, que a maioria dos estagiários perceberam que a aprendizagem e o ensino são processos diferentes. Compreenderam que o ensino, apesar de ser uma atividade exercida pelo professor, influenciará a forma como os alunos aprendem, assim como esse processo não depende apenas do ensino do professor, mas da associação da motivação do aluno do contexto de ensino oferecido.

Em relação às mudanças discutidas no segundo eixo de análise, observamos modificações no tipo de dificuldades e na utilização das estratégias pedagógicas de alguns estagiários, no decorrer das etapas realizadas na pesquisa-ação. As dificuldades apontadas e estratégias pedagógicas utilizadas pela maioria dos estagiários, no primeiro estágio, estavam relacionadas ao controle da disciplina, à participação dos alunos e execução do plano de aula. A escola e os alunos eram percebidos como barreiras à atuação satisfatória do professor.

Conforme explicam Souza Neto, Sarti e Benites (2016), normalmente os estagiários de Educação Física, especialmente os que atuam em escolas públicas, consideram a escola como uma instituição ultrapassada e julgam negativamente o trabalho dos professores que lá trabalham. Então, ao invés de pensarem o estágio como investimento na formação profissional, acreditam que precisam mudar aquela realidade, traçando metas muito difíceis de serem alcançadas.

Inferimos que os estagiários participantes da pesquisa perceberam tais dificuldades ao atuar no ambiente escolar porque não estavam seguros o suficiente para encarar as novas situações decorrentes do estágio e possuíam um repertório restrito de ações e compreensões sobre a profissão docente (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007; LOUGHRAN, 2009).

Na entrevista final, notamos que as dificuldades percebidas e as estratégias pedagógicas utilizadas pela maioria dos estagiários se modificaram.

Nos estágios realizados durante as etapas da pesquisa-ação, as dificuldades e estratégias do grupo relacionavam-se com a busca da participação ativa e motivada dos alunos nas atividades de aula. Isso pode indicar um aumento no domínio e na segurança deles para atuar na prática pedagógica com a Educação Física. Acreditamos que em decorrência da mudança de percepção sobre o processo de aprendizagem, os estagiários preocuparam-se em motivar os seus alunos, fazendo-os entender o motivo pelo qual estavam aprendendo determinado conteúdo.

De acordo com Paulino e Lopes da Silva (2012), atualmente, o professor é uma figura de destaque na promoção da motivação dos estudantes. A motivação dos alunos para as aulas de Educação Física pode estar relacionada com as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, assim como com a oportunidade de desenvolverem a autonomia durante as aulas (COSTA; PASSOS; BELEM; CONTREIRA; VIEIRA, 2016). Despertar a motivação dos alunos é importante porque estar motivado faz parte do processo de autogerenciamento dos indivíduos para sua aprendizagem. Alunos que conseguem controlar a sua motivação permanecem mais interessados e concentrados durante a execução das tarefas escolares (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014).

Sendo assim, os dados sugerem que as mudanças identificadas nas dificuldades percebidas e na finalidade da utilização das estratégias pedagógicas foram decorrentes das experiências proporcionadas pelos estágios com apoio do GRUPESF. A indícios de que, nessas experiências, a maioria dos estagiários tiveram a oportunidade de construir conhecimentos para a sua vida profissional, superando uma visão essencialmente instrumental que, na maioria das vezes, os estágios carregam nos cursos de formação de professores em Educação Física (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

No que tange ao terceiro eixo de análise, identificamos, inicialmente, que alguns estagiários empregavam as estratégias, como a procura de ajuda, o planejamento, o estabelecimento de objetivos e a autorreflexão, com a intenção de cumprir as exigências impostas pela disciplina de estágio. Acerca da estratégia de procurar ajuda, os estagiários relataram utilizar esse recurso tanto ao início como ao final da pesquisa. No entanto, eles relataram que, no início da pesquisa, poucos eram os estagiários que utilizavam essa estratégia.

Aqueles que revelaram utilizá-la relataram pedir auxílio aos professores do curso e aos professores titulares das turmas de estágio, assim como dos colegas de turma.

Conforme Souza Neto, Sarti e Benites (2016), é pouco comum observar, na formação inicial dos professores de Educação Física, a utilização do pedido de ajuda pelos estagiários, especialmente, para os professores titulares das turmas. Alguns estagiários, por assumirem turmas de docentes que resumem seu trabalho na escola ao “Largobol”, não reconhecem esses profissionais como pessoas que possa acrescentar conhecimentos a sua formação e lhes auxiliar a resolver os conflitos ocorridos nas aulas.

Na entrevista final, os estagiários disseram não ter solicitado a ajuda dos professores, no decorrer do estágio. Eles revelaram preferir pedir ajuda aos próprios colegas do GRUPESF devido à facilidade e proximidade desses com os problemas vivenciados por eles. Mesmo tendo pouca ou igual experiência pedagógica, esses colegas serviram de fontes de aprendizagem a partir do que Bandura (2008) denomina de modelação social. Os colegas do GRUPESF parecem ter modelado a forma de agir, em determinadas situações, dando-lhes a oportunidade de diversificarem as estratégias de enfrentamento das dificuldades superarem aquilo que não conseguiam resolver sozinhos.

Anteriormente à pesquisa-ação, os estagiários do GRUPESF relataram que preparam seus planos de aula e procuravam segui-los de forma fixa. Ao mesmo tempo, elaboravam as aulas pensando na atuação como professor e não levavam em consideração fatores como as necessidades pedagógicas da turma. De acordo com Marcon, Graça, Ramos, Milistetd e Nascimento (2016), o contato inicial dos estudantes de Educação Física com o contexto dos estágios gera neles preocupações referentes aos resultados imediatos obtidos por meio de suas intervenções pedagógicas, sendo bastante difícil ampliar a atenção ao contexto escolar e ao que realmente os alunos precisam aprender.

Na entrevista final, os estagiários relataram mudanças na estratégia de planejar as aulas pelos estagiários, uma vez que passaram a utilizar os planos como guias estratégicos para agir, prevendo o local e as alternativas de atividades, caso imprevistos ocorressem na aula. O planejamento de aula caracteriza-se por um trabalho cognitivo do professor e se constitui como um guia que orientará as ações pedagógicas durante a tarefa de ensinar. O

planejamento, normalmente, é organizado com base nos objetivos propostos e prevê as atividades didáticas que serão oferecidas aos alunos. Além disso, por meio da execução do planejamento o professor pode refletir e avaliar se os objetivos estão sendo alcançados (LIBÂNEO, 2013).

Desde o início da pesquisa, os estagiários recorriam à estratégia de traçar objetivos para atuar nos estágios. Embora, na entrevista inicial, os estagiários relataram que seus objetivos estavam voltados para a aplicação do plano de aula, na entrevista final, eles expressaram que haviam se conscientizado sobre a importância de traçar objetivos voltados para a aprendizagem dos alunos. Consideramos que as mudanças referentes ao entendimento dos objetivos, auxiliaram os estagiários para uma ação mais autorregulada no processo de aprender a ensinar. Ao definir objetivos voltados aos alunos, os estagiários, possivelmente, controlaram e adequaram seus processos cognitivos e motivacionais com a finalidade de alcançar o que haviam planejado (ROSÁRIO; NUÑES; PIENDA, 2006).

Ao mesmo tempo, na entrevista final, os relatos indicam que as autorreflexões deixaram de ser apenas uma atividade burocrática, exigida pela disciplina de estágio, para ser uma estratégia utilizada pelos estagiários para avaliar e buscar a melhoria de suas aulas. A ação de refletir implica um processo de mudança (CAETANO, 2004) e oportuniza a conexão entre o progresso de aprendizagem e a identificação de possíveis erros para alterar comportamentos e alcançar os objetivos desejados (ZIMMERMAN, 2013; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2015).

Por fim, a partir dos ciclos de ação e investigação ocorridos nesta pesquisa-ação, parece que os estagiários autorregularam suas ações para vencerem os desafios decorrentes do estágio, por meio das diferentes dimensões que envolvem o processo de autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011). As alterações nas dimensões comportamental e metacognitiva, identificadas nas trajetórias individuais dos estagiários, indicam a maneira como as ações, discussões e reflexões organizadas no grupo contribuíram na tomada de decisão sobre aspectos relacionados à prática pedagógica, o que, possivelmente, gerou impacto no desenvolvimento profissional dos estagiários ao se tornarem mais autônomos e conscientes diante dos desafios do exercício da docência.

Em relação ao último eixo de análise, mudança nas trajetórias individuais, a categoria dimensão comportamental revelou resultados semelhantes aos encontrados em outros estudos que utilizaram a pesquisa-ação na formação continuada de professores (CAETANO, 2016; GONZÁLES; BORGES, 2015; SOBRAL; VEIGA SIMÃO, 2002). Na pesquisa de Veiga Simão (2002), algumas das mudanças identificadas nas práticas das professoras investigadas, denominadas pela autora como mudanças processuais, estavam relacionadas à organização da aula, à utilização do tempo e do espaço e à seleção de conteúdos. De forma semelhante, a pesquisa-ação proporcionou mudanças nas práticas dos professores de Educação Física que participaram do estudo de Gonzáles e Borges (2015) e Sobral e Caetano (2016), sendo essas mudanças relativas à organização do ambiente de sala de aula, valorização da ação de planejar as aulas para a execução eficaz das atividades e elaboração de estratégias para vencer conflitos entre os alunos.

No que tange à dimensão metacognitiva, os dados indicaram o desenvolvimento da competência reflexiva dos estagiários. Resultados de pesquisas utilizando a pesquisa-ação também demonstraram as potencialidades dessa metodologia para o desenvolvimento da ação reflexiva de futuros professores (FERREIRA, 2008; RANGEL-BETTI; GALVÃO, 2001; VIEIRA, 2016). Inferimos que essa competência foi desenvolvida pela maioria dos estagiários, como fruto do exercício de análise e busca de solução, junto ao grupo de pesquisa-ação, para os problemas identificados nas suas práticas pedagógicas.

Ao final do estudo, os dados sugerem que as experiências oportunizadas nas diferentes etapas vivenciadas pelo GRUPESF ofereceram aos estagiários momentos de reflexão, discussão e construção consciente de conhecimentos necessários para a vida profissional (PIMENTA; LIMA, 2005-2006). Na entrevista final, grande parte dos estagiários revelam sentimentos mais amplos de segurança para atuar. Uma das competências que auxilia o professor a se sentir mais seguro nas aulas é o desenvolvimento da sua autoria docente (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Esse tipo de autoria auxilia o professor a se sentir responsável pela sua prática pedagógica, escolhendo de forma consciente os conteúdos que pretende ensinar e optando pelo melhor método para auxiliar os alunos nas suas aprendizagens. Além disso, a confiança para

atuar parece ter contribuído para um maior sentimento de autoeficácia, como aconteceu no estudo de Silva, Laochite e Azzi (2010). Isso parece ter facilitado a tomada de decisão durante a prática com os alunos e contribuído para os seus processos de mudança.

### **Análise das limitações do estudo**

Face às análises realizadas neste estudo, apontamos algumas limitações no seu desenvolvimento e nos seus resultados. Uma delas centra-se no número relativamente pequeno de participantes e no foco colocada em apenas um curso de Licenciatura em Educação Física da região sul do Brasil. Ao mesmo tempo, identificamos que ao longo do processo de desenvolvimento do estudo, os estagiários participantes não demonstraram o mesmo grau de dedicação às ações planejadas pelo GRUPESF. Como o grupo se constituía como uma atividade fora da grade curricular do curso, alguns estagiários não lhe deram a mesma importância atribuída a disciplinas obrigatórias, assim como precisaram gerenciar o tempo com outras atividades que já haviam assumido antes de fazer parte do grupo.

Por fim, salientamos que identificamos mudanças nas percepções e na atuação dos estagiários apenas no âmbito das disciplinas de estágios. Esses dados não nos permitem dimensionar o quanto essas alterações poderão ser transferidas para outras experiências pedagógicas proporcionadas pelas demais disciplinas do curso em questão. Além disso, nossas análises não permitem assegurar que os estagiários agirão de forma semelhante no contexto real de trabalho, após a conclusão do curso. Neste estudo, apenas apresentamos indícios de que as mudanças ocorreram e podem ser fortalecidas no exercício da profissão. Porém, destacamos que elas foram restritas ao âmbito da ação nos estágios, sendo necessário levar em consideração que os contextos de atuação desses futuros professores poderão implicar diferentes atitudes profissionais e pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito da realização deste estudo foi identificar sinais de mudança, potencializados por uma pesquisa-ação, ancorada na autorregulação da aprendizagem, nas percepções sobre a prática pedagógica dos estagiários do GRUPESF. A análise dos dados obtidos nas entrevistas inicial e final sugere que por meio da pesquisa-ação os estagiários apresentaram sinais de mudança: I) percepções sobre ensino e aprendizagem; II) na atuação pedagógica nos estágios.

Consideramos que os sinais de mudanças nas percepções e atuação desses estagiários capturados por meio de seus relatos foram impulsionados, especialmente, pela dinâmica das etapas que constituíram este estudo de pesquisa-ação. O estudo abrangeu o planejamento e a execução de quatro etapas, as quais privilegiaram a ação e investigação dos participantes envolvidos com o intuito de solucionar os problemas encontrados nos estágios. A partir dos depoimentos analisados, inferimos que o compromisso assumido pela maioria dos estagiários para o planejamento e a execução dessas etapas, assim como o seu envolvimento participativo e colaborativo relativo à resolução dos problemas comuns ao coletivo, possibilitaram a pensar, agir e aprender a trabalhar em parceria. Dessa forma, o trabalho colaborativo parece ter favorecido o processo de desenvolvimento profissional, indicando aprendizagens e mudanças no comportamento dos estagiários.

Ao mesmo tempo, destacamos que as mudanças evidenciadas foram beneficiadas pela oportunidade dos estagiários desenvolverem sua formação em contexto de intervenção, fato que hoje é um dos avanços apontados para melhorar a formação dos professores de Educação Física. A realização do estudo de pesquisa-ação, paralelo à execução dos estágios, parece ter desencadeado a reflexão dos estagiários sobre as suas percepções referente ao trabalho na disciplina de Educação Física, além de permitir-lhes pesquisar a própria prática pedagógica na escola.

Acreditamos que a pesquisa-ação, desenvolvida em contexto colaborativo, conduziu ao desenvolvimento de uma atitude prática-teórica-reflexiva e investigativa nos estagiários, proporcionando um agir mais autônomo, crítico e estratégico perante os problemas decorrentes da atuação

docente. Nesse sentido, os estagiários puderam exercer maior controle e gerenciar seus pensamentos e comportamentos para atuar nos estágios, contribuindo para os processos de autorregulação da aprendizagem da docência.

Da mesma forma, acreditamos as mudanças nas percepções e práticas dos estagiários com os alunos foram proporcionadas pelas aprendizagens realizadas no âmbito da pesquisa-ação, talvez essas aprendizagens ocorressem somente após a inserção no campo de trabalho e nos anos de atuação com a disciplina de Educação Física, sem a participação no grupo. Essas aprendizagens parecem ter levado os estagiários a se sentirem mais capazes e seguros para atuar e encarar os diferentes contextos de intervenção em que poderão vir a trabalhar.

Apesar de evidenciarmos limitações dos resultados deste estudo, acreditamos que eles podem ser transferidos para outros contextos, relativamente próximos e semelhantes a que abrigou a pesquisa. Ao levarmos em consideração que o trabalho desenvolvido no GRUPESF, em contexto de pesquisa-ação, mostrou-se como uma estratégia formativa com possibilidades para promover mudanças e desenvolvimento profissional. Sugerimos que os cursos de Licenciatura em Educação Física incentivem o trabalho de natureza colaborativa, a partir de uma articulação entre as demais disciplinas que compõem o currículo. Torna-se evidente, a partir dos resultados deste estudo, a importância do rompimento de uma formação isolada e o estabelecimento de uma que privilegie momentos de encontros com os colegas, com a finalidade de aprenderem a refletir e tomar decisões com a ajuda do coletivo.

Em suma, consideramos pertinente continuar a desenvolver estudos de pesquisa-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 pesquisa-ação proporciona, persistem no tempo e se os participantes mantêm, noutros contextos, as mudanças que consideraram pertinentes introduzir nas suas práticas docentes no contexto das âmbito das pesquisas iniciais.

## CAPÍTULO IV

### CONTRIBUTOS DA ESTIMULAÇÃO DA RECORDAÇÃO NA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS POR ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS<sup>29</sup>

#### RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar as contribuições da estimulação da recordação para a autorregulação da aprendizagem de estagiários de Educação Física na superação dos desafios encontrados em dois estágios. Participaram do estudo 11 estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Pública brasileira, os quais fizeram parte de um grupo de pesquisa-ação durante a realização de seus estágios. Esse grupo foi formado com a intenção de solucionar, de forma colaborativa e participativa, os problemas identificados pelos estagiários durante a atuação nos estágios, sendo uma das ações propostas à reflexão a partir da estimulação da recordação das aulas desempenhadas. A técnica foi utilizada de forma individual, inicialmente, e coletiva, no restante da realização do estudo. Os dados coletados nas sessões de estimulação da recordação foram submetido à análise de conteúdo com apoio do *software Nvivo-10*. Dessa análise emergiram quatro eixos de análise: atuação na prática pedagógica, estratégias de autorregulação para aprender a ensinar; potencialidades da estimulação da recordação; mudanças e avanços na atuação pedagógica. A partir desses eixos destacamos que a utilização da estimulação da recordação permitiu aos estagiários desenvolverem a competência metacognitiva, fato que lhes auxiliou a identificarem e mudarem comportamentos em relação à prática pedagógica nos estágios, contribuindo para a autorregulação da aprendizagem de como ensinar e solucionar os problemas enfrentados na atuação docente.

**Palavras-Chave:** Estimulação da recordação. Estratégias de autorregulação da aprendizagem. Estágio Curricular Supervisionado. Educação Física.

---

<sup>29</sup> Parte dos resultados encontrados e discutidos neste capítulo estão publicados como artigo na revista Movimento, v.22, n.2, abr./jun. 2016, intitulado “Contributos da estimulação da recordação para identificar e promover estratégias de autorregulação da aprendizagem durante o estágio em Educação Física” (AVILA; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2016b) e na Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación, n.6, 2015, intitulado “O uso da estimulação da recordação na formação do professor de Educação Física” (AVILA; FRISON, VEIGA SIMÃO, 2015).

## INTRODUÇÃO

Os estágios curriculares supervisionados são parte integrante do currículo dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil, desde a década de 1980, quando a formação para trabalhar com essa disciplina deixou de ser, predominantemente, técnica e passou a valorizar os conhecimentos pedagógicos na atuação do professor (BRASIL, 1987). Desde então, alguns desafios vêm sendo levantados em relação às dificuldades evidenciadas pelos professores de Educação Física iniciantes ao se depararem com o campo de atuação (escola). Segundo alguns autores (NEIRA, 2012; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016), essas dificuldades decorrem, principalmente, da falta de apoio nos estágios para superarem os problemas encontrados na prática pedagógica e por encararem, na maioria das situações, os estágios apenas como mais uma disciplina acadêmica e não um momento de formação profissional.

A falta de valorização do estágio como um período importante para a formação dos professores de Educação Física e como primeiro contato com o exercício da profissão, reflete-se no desenvolvimento desses profissionais. Conforme Caparroz e Bracht (2007) e Oliveira, Mourão, Terra e Maroun (2016), grande parte dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, quando chegam à escola, deparam-se com a insegurança e o despreparo para lidar com o ensino dos conteúdos da disciplina e com os problemas que envolvem os alunos na aula. Diante desse fato, os cursos de Licenciatura em Educação Física necessitam priorizar a melhoria na formação inicial do professor e valorizar o estágio como um momento de construção de conhecimentos e competências que auxiliem os futuros professores a autorregular as suas aprendizagens. Acreditamos que professores que autorregulam seus processos de aprender e de ensinar monitoram e avaliam suas ações, elaboram diferentes estratégias e adotam métodos de ensino apropriados a sua realidade, auxiliando na aprendizagem dos seus alunos (MACHADO; BORUCHOVITCH, 2015; VEIGA SIMÃO, 2002; 2006).

Algumas pesquisas (BEINEKE, 2012; BELLOCHIO; BEINEKE, 2007; CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013; STOUGH, 2001; VEIGA SIMÃO, 2002) têm utilizado a estimulação da recordação para proporcionar momentos os quais

auxiliam os (futuros) professores a refletirem sobre as suas ações e a buscarem as melhores estratégias para vencerem os desafios encontrados na prática pedagógica na escola. Essa técnica vem sendo 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).

Dado o exposto, visamos com este estudo, identificar as contribuições da técnica de estimulação da recordação para a autorregulação da aprendizagem de estagiários de Educação Física na superação dos desafios encontrados nos seus estágios na escola.

## **AS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

A autorregulação pode ser considerada como uma característica humana. Os seres humanos, por natureza, são capazes de autorregular diferentes dimensões de sua vida para diversas finalidades (VEIGA SIMÃO, FRISON, 2013). Neste estudo, tratamos do processo de autorregulação da aprendizagem de estagiários de Educação Física ao longo do aprender a ser professor no período do estágio. Entendemos que esse processo resulta da interação dos recursos internos (conhecimentos, competências e motivações) e externos (oportunidades para agir de forma intencional e estratégica) ao indivíduo no alcance de seus objetivos (PAULINO; LOPES DA SILVA, 2012).

É consenso, entre diversos estudiosos da autorregulação da aprendizagem, que as primeiras pesquisas nesse campo iniciaram na década de 1980 (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013; ZIMMERMAN, 2013). Alguns estudos destacaram o papel importante das estratégias utilizadas pelos estudantes para regular o processo de aprendizagem no ambiente acadêmico (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986; 1988; 1990).

As estratégias de autorregulação da aprendizagem podem ser entendidas como uma sequência de ações planejadas e controladas, de forma consciente, intencional, servindo como guias, orientando os aprendizes ao alcance dos seus objetivos de aprendizagem (PORTILHO, 2011). De acordo

com Winne (1995), as estratégias de autorregulação da aprendizagem são adaptativas, pois não existe um roteiro pré-elaborado de quais devem ser utilizadas para determinadas situações. Diferentes variáveis, advindas de fontes internas (pessoais) e externas (contextuais), podem influenciar a definição da melhor estratégia a utilizar em um domínio específico.

Nos estudos conduzidos por Zimmerman e Martinez-Pons (1986; 1988; 1990), os autores procuraram identificar as principais estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para autorregular seu aprender. Os resultados desses estudos revelaram que os estudantes, os quais recorrem às estratégias de autorregulação da aprendizagem no contexto escolar, alcançam melhores resultados nas disciplinas, comparados àqueles que não utilizam tais estratégias. Resultados de outros estudos corroboram com os já citados e destacam os mesmos benefícios do uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem nos diferentes níveis de ensino (COSTA; BORUCHOVITCH, 2010; DA SILVA; DA SILVA, 2015; ONATSU-ARVILOMMI, et al.2002).

As pesquisas, mencionadas nos parágrafos acima, investigaram a utilização de estratégias de aprendizagem pelos estudantes no ambiente escolar. No entanto, durante as aprendizagens e a formação do professor de Educação Física, é preciso que sejam oferecidas diferentes atividades que promovam o desenvolvimento dessas estratégias. De acordo com Cadório e Veiga Simão (2013), as exigências para ser professor, atualmente, são diferentes daquelas de décadas passadas. O professor precisa ser um profissional aberto à aquisição de novos conhecimentos e buscar diferentes formas de proporcionar aprendizagens de boa qualidade a seus alunos. Assim, os cursos de formação de professores precisam assumir o papel de oportunizar o desenvolvimento de competências, nos futuros docentes, a fim de que esses tenham um papel ativo e construtivo em suas aprendizagens (DA SILVA; DA SILVA, 2015; VEIGA SIMÃO; FLORES, 2006).

Apesar do tema de utilização de estratégias de autorregulação por futuros professores em formação ser ainda pouco presente, na literatura nacional, alguns resultados de estudos (BZUNECK, 2004; CABRAL; TAVARES, 2005; CARDOSO; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; CUNHA; BORUCHOVITCH, 2016), que investigaram esse tema, revelaram que esses sujeitos não costumam utilizar estratégias eficientes para aprender, utilizando,

frequentemente, estratégias superficiais. Também, os resultados demonstraram que esses estudantes mostraram pouco conhecimento metacognitivo e falta de consciência sobre suas dificuldades, principalmente em relação a atitudes, interesses, motivações, gerenciamento do tempo, ansiedade (CABRAL; TAVARES, 2005; CARDOSO; BZUNECK, 2004). Por isso, quando os professores têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre as variáveis cognitivas, metacognitivas e afetivo-motivacionais da aprendizagem, podem não só contribuir no sentido de fomentar esses processos aos seus alunos, mas também fortalecer suas próprias aprendizagens pessoais e profissionais (BORUCHOVITCH, 2014).

Entendemos ser preciso oportunizar uma formação que possibilite aos futuros professores autorregular ações como planejar, executar e avaliar o processo de ensino, utilizando diferentes estratégias que possam potencializar, nos alunos, a aprendizagem dos conteúdos ensinados. Percebemos que o professor que autorregula o seu aprender, tende a ser um profissional mais autônomo e motivado.

Alguns autores defendem a utilização da estimulação da recordação, na formação do professor, como um potencializador ao desenvolvimento do competências autorregulatórias (BEINEKE, 2012; BELLOCHIO; BEINEKE, 2007; BOEKAERTS; CASCALLAR, 2006). Pensamos que, quando essa técnica é utilizada, durante a formação inicial, principalmente durante a realização dos estágios, pode auxiliar o professor a ser um profissional mais reflexivo em relação a sua prática docente.

### **ESTIMULAÇÃO DA RECORDAÇÃO: FERRAMENTA FORMATIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Para melhorar a formação inicial dos professores, uma das alternativas seria promover atividades, durante a realização dos cursos de Licenciatura, que favorecessem o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias, possibilitando, assim, a regulação, pelos próprios professores, das ações que envolvem o aprender a profissão. Uma dessas atividades pode ser o incentivo à autorreflexão sobre a prática desempenhada nos estágios a partir da utilização da estimulação da recordação.

Como exemplo de utilização dessa técnica, temos o estudo de Bellochio e Beineke (2007), cujo objetivo foi investigar, por meio da estimulação da recordação, o processo de construção do pensamento prático dos estagiários de um curso de Licenciatura em Música. Os autores buscaram identificar os pensamentos que auxiliaram esses estagiários a conduzir as atividades em sala de aula. Como resultado, foi encontrado que essa técnica os auxiliou a refletir sobre sua prática, identificar conhecimentos construídos e aumentar o repertório de recursos para a atuação pedagógica.

A estimulação da recordação consiste na gravação e reprodução, em áudio ou áudio e vídeo, de um momento ou da aula propriamente dita, visando permitir ao seu espectador (geralmente, professores e alunos protagonistas da ação) recordar, relatar pensamentos e decisões tomadas durante a aula registrada. Após o registro da aula, pesquisador, professores e/ou alunos envolvidos reúnem-se para a visualização do vídeo, em um momento que pode ou não ser guiado com a ajuda de um roteiro de discussões (AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013; VEIGA SIMÃO, 2012b).

Uma ideia central da utilização da estimulação da recordação é permitir, às pessoas investigadas verbalizarem os processos de pensamento ocorridos durante as cenas filmadas, assim como estimular a reflexão sobre o que ocorreu nessas cenas (STOUGH, 2011). No campo da formação dos professores, a estimulação da recordação é utilizada com caráter formativo e como um meio de oportunizar o desenvolvimento metacognitivo dos docentes, levando-os à tomada de consciência sobre como ensinam e à avaliação dos efeitos dos procedimentos que adotam (AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013).

Entendemos que o uso eficaz dessa técnica depende da facilidade e competência verbal do indivíduo para sistematizar seus pensamentos em palavras. Quando a utilizamos com professores e estudantes, ela se torna uma ferramenta que permite o acesso a verbalizações de pensamentos e tomadas de decisões que seriam difíceis de serem identificadas no momento em que tais sujeitos estivessem desempenhando as tarefas de aula (YINGER, 1986).

No presente estudo, a escolha da estimulação da recordação como uma ferramenta de coleta de dados levou em consideração os resultados de um conjunto de investigações as quais evidenciam as suas potencialidades para capturar os processos de pensamento e reflexão dos professores sobre

aspectos da prática pedagógica. Nessas investigações, a técnica foi utilizada com professores experientes na profissão (BEINEKE, 2012; CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013; VEIGA SIMÃO, 2002; VIKSTRÖN, 2008), futuros professores de diferentes disciplinas (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007; STOUGH, 2001) e, especialmente, com professores de Educação Física (RAMOS; NASCIMENTO; GRAÇA, 2009).

No estudo de Ramos, Nascimento e Graça (2009), o objetivo foi identificar, por meio da estimulação da recordação aliada a outros instrumentos, a forma como um professor de basquete organizava seu programa de treinamento para a formação esportiva de jovens jogadores. Os resultados do estudo sugeriram que, a partir da estimulação da recordação, os pesquisadores conseguiram captar a forma como esse professor estruturava os treinos, escolhia e organizava o conteúdo a ser ministrado, a forma de avaliação de seus alunos e a natureza das tarefas utilizadas para alcançar a aprendizagem, a motivação e o bom rendimento dos jogadores da turma.

Diante do que foi exposto, este estudo procura responder à seguinte questão: quais as contribuições da estimulação da recordação para a superação dos desafios encontrados por estagiários de Licenciatura em Educação Física durante seus estágios na escola?

## **METODOLOGIA**

As escolhas metodológicas para este estudo, de caráter qualitativo, estão alicerçadas na referida questão de investigação e nos seguintes objetivos:

- a) perceber quais as contribuições da estimulação da recordação para a análise e reflexão dos estagiários sobre suas atuações pedagógicas nos estágios;
- b) identificar as estratégias utilizadas pelos estagiários para aprender a ensinar durante a ação nos estágios;
- c) revelar as intenções e os sinais de mudanças na prática pedagógica dos estagiários;
- d) verificar as potencialidades da estimulação da recordação para as aprendizagens dos estagiários sobre a docência.

## Contexto do estudo e participantes

Este estudo foi desenvolvido durante os estágios curriculares de 11 estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública, localizada no estado do Rio Grande do Sul/Brasil. No decorrer dos oito semestres que compõem o referido curso, está previsto a realização de estágios 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).

O presente estudo acompanhou os estagiários no decorrer do 7º e 8º semestres, no ano de 2014. Desses estagiários, quatro eram do sexo feminino (ED, EE, EI, EL) e sete do sexo masculino (EB, EF, EG, EJ, EM, EN, EO), com média de 22 anos de idade, os quais cursavam sua primeira graduação em Licenciatura.

No início do 7º semestre, os 11 estagiários, com a finalidade de buscar solução para os problemas evidenciados no decorrer dos estágios, formaram, junto a uma pesquisadora, um grupo de pesquisa-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, com o intuito de discutir, avaliar e refletir, de forma participativa e colaborativa, as práticas e questões pertinentes aos desafios encontrados nos estágios. As reuniões aconteceram nas dependências do próprio curso com duração média de 120 minutos cada uma.

Optamos pela utilização da metodologia de pesquisa-ação para o desenvolvimento deste estudo por entendermos ser essa uma pesquisa do tipo social, a qual combina ações colaborativas entre pesquisador e participantes, organizadas de forma sistemática, com o objetivo de solucionar problemas comuns e transformar práticas (ALARCÃO, 2011; AMADO; CARDOSO, 2013). O incentivo promovido pela pesquisa-ação, aos (futuros) professores, para analisarem e aprimorarem sua prática pedagógica, permitem-lhes identificarem os problemas e agirem com liberdade para resolvê-los (TRIPP, 2005), desencadeando, assim, uma ação autorregulada perante sua atuação docente (CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013).

O desenvolvimento deste estudo foi baseado no modelo básico de pesquisa-ação de Tripp (2005), no qual a pesquisa se realiza ao longo de quatro etapas. De acordo com essa proposta, os envolvidos na pesquisa têm a oportunidade de agir no campo da prática e investigá-la, rompendo com a lógica da linearidade das ações e proporcionando-lhes a autorregulação dos domínios de seu comportamento. As quatro etapas de um ciclo de pesquisa-ação propostos por Tripp (2005) são: (1) planejar a melhora na prática, (2) agir para implementar essa melhora, (3) monitorar e descrever os efeitos ocasionados pela ação e (4) avaliar dos resultados alcançados. Sendo assim, o processo de pesquisa-ação com o GRUPESF abrangeu quatro etapas<sup>30</sup>: 1) formação do grupo colaborativo e planejamento de suas ações; (2) desenvolvimento de atividades (estimulação da recordação, reuniões em grupo presenciais e diálogos no *Facebook*; (3) análise das atividades e seus efeitos na prática, busca de novas estratégias de ação; (4) avaliação e análise das mudanças ocorridas e dos reflexos da formação.

A primeira etapa, caracterizou-se pela familiarização entre os participantes do grupo, a realização de entrevistas, a definição de objetivos comuns entre os participantes e a elaboração de um planejamento de ações para as futuras etapas da pesquisa.

A segunda etapa, caracterizou-se, basicamente, pela execução das ações previstas no planejamento elaborado na etapa anterior, na qual foram utilizadas diferentes estratégias (estimulação da recordação, reuniões em grupo e discussões por meio da rede social *Facebook*) escolhidas, pelo grupo, para os auxiliarem na resolução dos problemas identificados na atuação dos estágios. Dentre essas estratégias, a estimulação da recordação das aulas dos estagiários abrangeu boa parte do tempo planejado para a execução da segunda etapa do estudo.

A terceira etapa, caracterizou-se pela análise, reflexão e discussão entre os participantes do grupo no que concerne a prática pedagógica. Nessa etapa o grupo buscou encontrar, por meio da participação e ajuda colaborativa dos demais colegas, estratégias que pudessem ser utilizadas para a superação dos principais desafios encontrados nas aulas dos estágios.

---

<sup>30</sup> As etapas do ciclo de pesquisa-ação com o GRUPESF encontram-se representadas na figura 7, presente no segundo capítulo desta tese.

E, a quarta etapa, foi caracterizada pela realização de uma análise e avaliação pelos participantes do GRUPESF das estratégias implementadas por eles nas aulas, dos resultados alcançados com tais ações e as implicações disso para a formação deles como professores de Educação Física.

Ressaltamos que as ações que caracterizaram a terceira e quarta etapas do ciclo de pesquisa-ação do GRUPESF ocorreram durante os momentos de reunião do grupo, nas sessões de estimulação da recordação e nas discussões na rede social *Facebook*. Destacamos também que, apesar das etapas desse ciclo serem apresentadas de forma linear, os participantes do GRUPESF, por monitorarem e avaliarem as ações desempenhadas por eles, sempre que sentiam necessidade, retornavam às etapas anteriores, baseados nos objetivos que buscavam atingir.

De forma a respeitar os princípios éticos que envolvem a execução de um estudo científico, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas/ Brasil sob parecer nº 136.565 (anexo 1).

### Recolha e tratamento dos dados

Para este estudo, foi utilizada a estimulação da recordação como técnica de produção dos dados. As sessões de estimulação da recordação (figura 10) consistiram no registro em vídeo das aulas dos estagiários e, posteriormente, visualização do vídeo e entrevista de estimulação da recordação, individual ou em grupo, dependendo do momento do estudo.



Figura 10 - Procedimentos de utilização da estimulação da recordação

Fonte: Autora do texto

Ao longo da segunda etapa que caracterizou o ciclo de pesquisa-ação do GRUPESF, foram realizadas três diferentes sessões de estimulação da recordação (figura 11). Na estimulação da recordação inicial, os estagiários

tomaram conhecimento sobre o propósito da técnica e decidiram, junto à pesquisadora, usá-la como uma ferramenta para auxiliar a discussão e reflexão sobre sua atuação pedagógica nos estágios. A partir desse acordo, os estagiários poderiam solicitar, a qualquer momento das ações do grupo, sessões de estimulações da recordação de suas aulas.



Figura 11- Sessões de estimulação da recordação ao longo da pesquisa-ação

Fonte: Autora do texto

Os registros em vídeo das aulas e as entrevistas foram efetuados pela pesquisadora. Anteriormente à utilização da técnica, os estagiários já haviam assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 2), o qual garantiu-lhes o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas. A pesquisadora somente filmou as aulas e os alunos dos estagiários após consentimento e assinatura, pelo responsável da escola, do termo de autorização de gravação e de uso de áudio e imagens dos alunos (apêndice 7).

Para as entrevistas de estimulação da recordação, a pesquisadora utilizou um roteiro pré-estruturado, contendo tópicos de discussão que procuravam identificar como os estagiários elaboraram o planejamento e os planos de aula para o estágio, quais as estratégias pedagógicas utilizadas na execução da aula para o alcance dos objetivos, se o estagiário procurava refletir sobre a atuação nas aulas e se conseguia apontar soluções aos problemas vivenciados nesse contexto e se o estagiário permitia participação dos alunos no processo de desenvolvimento das aulas do estágio.

Nas entrevistas de estimulação da recordação, foi utilizado um gravador de voz para registrar os comentários, realizados pelos estagiários e pela pesquisadora, sobre a aula assistida. Durante a realização dessas entrevistas, os estagiários e a pesquisadora poderiam solicitar que a reprodução do vídeo fosse pausada, a qualquer momento. O procedimento de permitir ao estagiário

escolher as pausas no vídeo seguiu o mesmo procedimento das pesquisas de Stough (2001) e de Veiga Simão (2002). Pausar o vídeo objetivou permitir a reflexão, por parte dos estagiários, e a discussão com a pesquisadora (e o resto do GRUPESF, dependendo da etapa do estudo) sobre algum fato que considerassem crítico, tanto de forma positiva como negativa, na sua atuação. Cada entrevista de estimulação da recordação aconteceu de 24 a 48 horas após o registro em vídeo, com duração aproximada de 60 minutos.

Na estimulação da recordação inicial, seis estagiários (ED; EE; EF; EG; EI; EJ) solicitaram o registro em vídeo de uma de suas aulas no estágio. Em seguida, realizaram a entrevista de estimulação da recordação apenas com a presença da pesquisadora, assim como ocorreu nos estudos de Veiga Simão (2002) e Cadório e Veiga Simão (2013).

A escolha pela realização dessa entrevista de forma individual ocorreu como medida de precaução, uma vez que o GRUPESF se encontrava em estágio inicial de formação e os estagiários poderiam não se sentir à vontade com a presença de um ou mais colegas assistindo e discutindo sobre sua aula. Conforme Veiga Simão (2002), a realização da estimulação da recordação pode gerar algum tipo de *stress* no professor/estagiário ao se ver atuando na aula. Por isso, é importante que os professores/estagiários pesquisados se sintam familiarizados com a técnica para poderem decidir se permitem ou não a participação de outras pessoas.

Ainda no primeiro semestre de atividades do grupo, uma nova sessão de estimulação da recordação ocorreu e foi denominada estimulação da recordação em grupo 1. Dessa vez, as entrevistas de estimulação da recordação aconteceram de maneira coletiva, tendo a participação dos outros colegas do grupo. Na estimulação da recordação em grupo 1 cinco estagiários (ED; EF; EG; EI; EJ) solicitaram o registro de suas aulas e dez estagiários (EB; ED; EF; EG; EI; EJ; EL; EM) participaram da análise e discussão desses registros.

No segundo semestre, ocorreu a estimulação da recordação em grupo 2, na qual os estagiários estavam realizando seus ECSIII. Apenas quatro estagiários (EI, EJ, EM, EN) tiveram suas aulas filmadas e oito (ED; EF; EG; EJ; EM; EN; EO) participaram na análise e discussão desses registros.

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo (AMADO, 2013; BARDIN, 2011). De forma a seguir as orientações de utilização desse método, como primeiro passo, realizamos transcrições das entrevistas de estimulação da recordação, na sua totalidade, em formato *Microsoft Word*. Com a finalidade de facilitar e organizar a análise de conteúdo do material coletado, importamos as transcrições ao *software Nvivo-10*. Após repetidas leituras atentas e exploratórias dessas transcrições e tendo como base, inicialmente, os eixos de análise definidos a partir dos tópicos de discussão nas sessões de estimulação da recordação, fragmentamos os documentos analisados em unidades de registros. Tomamos como unidade de registro as proposições (frases ou elementos de frases) analisadas e recortadas do discurso dos estagiários, as quais possuíam sentido próprio e, com base nos objetivos do estudo, correspondiam a um dos eixos de análise definidos. A criação desses eixos auxiliaram, posteriormente, no processo de agrupamento das unidades de registro no qual emergiram as categorias e subcategorias do estudo. A partir da utilização do *software Nvivo-10*, buscamos alcançar maior rigor científico no processo de codificação dos dados, contribuindo para a validação da análise realizada (AMADO, 2013).

Um juiz externo à pesquisa, especialista no tema e conhecedor dos critérios utilizados para a análise dos dados deste estudo, foi convidado a colaborar no processo de verificação da confiabilidade do sistema de categorias. Consoante ao resultado da avaliação de tal juiz, foram encontrados alguns desacordos entre as codificações deste colaborador e as apresentadas pela pesquisadora. Sendo assim, tais desacordos foram analisados e discutidos e, posteriormente, os eixos, categorias e subcategorias foram reformulados. As definições operacionais dos eixos, das categorias e das subcategorias que emergiram do processo de análise de conteúdo deste estudo encontram-se no apêndice 9.

## **RESULTADOS**

A partir da análise dos dados, emergiram quatro eixos de análise: atuação na prática pedagógica, estratégias de autorregulação para aprender a

ensinar, potencialidades da estimulação da recordação, intenções de mudanças e avanços na atuação pedagógica (figura 12).

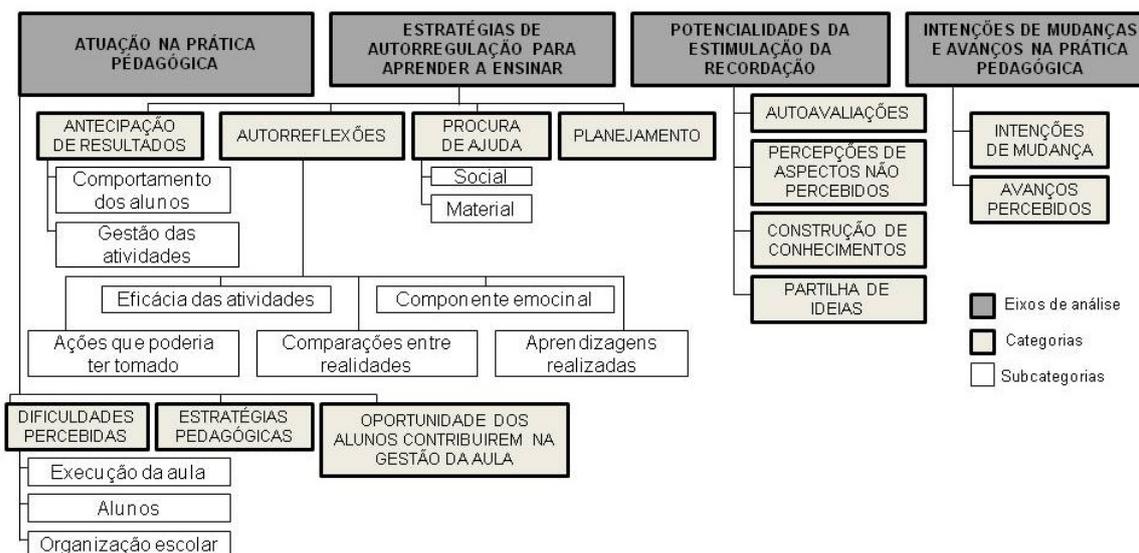


Figura 12- Eixos, categorias e subcategorias do estudo 2

Fonte: Autora do texto

### Atuação na prática pedagógica

Em relação ao primeiro eixo de análise, identificamos as contribuições da estimulação da recordação para a análise e reflexão sobre a atuação na prática pedagógica dos estagiários do GRUPESF, as quais estão apresentadas em três categorias: dificuldades percebidas, estratégias pedagógicas e oportunidades dos alunos contribuírem na gestão da aula (quadro 10).

Categorias	Subcategorias	Indicadores
<b>Dificuldades percebidas</b>	Execução da aula	Comunicação com os alunos Controle do próprio comportamento Condução das atividades planejadas Gestão do tempo
	Alunos	Desinteresse pela aula Comportamento
	Organização escolar	Estrutura Física e material da escola Número de alunos por turma Introdução e finalização da aula
<b>Estratégias Pedagógicas</b>		Reformulação de procedimentos Demonstração das atividades Criação de situações afetivo-positivas
<b>Oportunidade aos alunos contribuírem na gestão da aula</b>		Autonomia para os alunos sugerirem e reorganizarem as atividades de aula

Quadro 10 - Primeiro eixo de análise do estudo 2: atuação na prática pedagógica

Fonte: Autora do texto

## Dificuldades percebidas

Por meio das entrevistas de estimulação da recordação, observamos que a maioria dos estagiários do grupo tiveram a oportunidade de identificar as suas dificuldades com a atuação pedagógica nos estágios, entre elas dificuldades na execução da aula, com os alunos e com a organização escolar.

Relativamente à execução da aula, notamos que, nas entrevistas de estimulação da recordação os estagiários relataram problemas em se comunicar com os alunos, controlar o próprio comportamento, conduzir as atividades planejadas e gerir o tempo. Quatro estagiários (ED, EG, EI e EJ), analisam, nas suas entrevistas, dificuldades em se comunicar com os alunos nas aulas, especialmente encontrar o tom da voz adequado para utilizar: “[...] eu não consigo não falar alto” (ED); “não gosto de gritar, mas às vezes preciso e não consigo” (EG). Ao mesmo tempo, dois estagiários (EG, EJ) demonstraram dificuldades em usar uma linguagem próxima a dos alunos: “[...] é muito difícil, porque às vezes tu queres falar uma palavra mais difícil e aí tu vê que eles [alunos] não entendem” (EJ). Outro tipo de dificuldade expressada pelos estagiários foi controlar o próprio comportamento diante dos alunos que não queriam participar: “essas situações assim eu tento ficar calmo, mas é muito difícil” (EJ).

Alguns estagiários (EF, EI, EJ e EN) demonstraram dificuldades em conduzir as atividades planejadas para a aula, relatando problemas com a organização dos alunos na quadra e a gestão das atividades. Em relação à organização dos alunos no espaço físico da quadra, dois estagiários (EF, EJ) revelaram, na estimulação da recordação inicial, dificuldades em dividir os alunos em grupos para realização das atividades: “eu tentei numerar eles [alunos], 1,2,1,2...mas não deu certo. Eu falei número 1 aqui, número 2 ali. Mas aí eles: Que número eu sou professor?”(EF), “é muito difícil fazer duplas, porque tu olha a dupla, daqui a pouco não tem mais”(EJ). Com relação à gestão das atividades, três estagiários (EJ, EI e EN) demonstraram essa

dificuldade: “achei muito difícil fazer essa atividade [bichinho<sup>31</sup>]. Toda hora sai a bola [...] achei que era uma coisa simples [...]” (EJ).

Acerca da gestão do tempo, EI, em todos os seus estágios, sentiu dificuldade em se organizar no tempo estipulado para a aula: “eu não consegui me organizar ainda. 45 minutos passam voando”, “eu vi os cinco minutos que faltavam para bater. Pensei em fazer um fechamento. Daí eu me empolguei ali e não deu tempo”(EI).

Nas entrevistas de estimulação da recordação inicial e em grupo 1, observamos que alguns estagiários do GRUPESF (EB, EF, EG, EJ, EM) relataram dificuldades em lidar com o desinteresse dos alunos pelas aulas: “optei por organizar a aula com uma parte mais técnica e uma parte de jogo e nada motivou eles [alunos]” (EG). Alguns estagiários ainda salientaram (EB, EF, EI, EM) que os alunos se mostravam muito agitados na aula, fato que atrapalhou a execução das atividades. De acordo com EB, analisando a aula da EI, na estimulação da recordação em grupo 1: “o problema é que eu fico pensando na minha turma, eles são muito agitados. Para eu fazer essas atividades mais calmas é muito complicado”. EF acrescentou que a agitação dos alunos dificultava o diálogo com a turma: “eu sempre tento falar um pouco com eles, mas eles estão sempre agitados assim”. Com EM aconteceu fato semelhante: “para pedir silêncio para a chamada é uma loucura, eu tento falar no início da aula, mas não é fácil [...]”.

No que concerne às dificuldades acerca da organização escolar, notamos que quatro estagiários (EF, EG, EJ, EM) relataram problemas relativos à estrutura física e material da escola, ao longo das três diferentes sessões de estimulação da recordação. Sobre a estrutura física, os estagiários reclamaram acerca da dificuldade em utilizar o espaço destinado à aula de Educação Física. EF e EG estagiaram na mesma escola, durante o estágio nos Aéries Finais do Ensino Fundamental, e precisaram, na maioria das ocasiões, repartir a quadra com outros professores de Educação Física. EF, não aprovou essa situação, referindo-se a ela como um problema: “ontem mesmo eles [os alunos da outra turma] queriam usar metade da quadra coberta porque tinha sol na outra quadra, eu ia ficar quase sem quadra [...]” e EG complementou:

---

<sup>31</sup> A atividade de “bichinho”, realizada na aula desse estagiário, consistiu em: enquanto os colegas formavam uma roda e tinham que passar a bola de futebol entre eles por meio de passes com o pé, um colega ficava no centro da roda tentando roubar a bola deles.

“na terça-feira, nós dois [ele mais EF] temos que dividir o pátio. Para os dois, fica difícil de dar aula”.

O problema do EJ era causado pela falta de estrutura física suficiente para dar aula na escola, principalmente nos dias de muito sol. Igualmente, a estrutura dos materiais disponíveis na quadra não era a ideal para o ensino de alguns conteúdos: “[...] na outra aula, eu joguei um pouco com os alunos e, acho que depois de uma meia hora, eu fiz uma cesta. Não sei porque, se a cesta está muito alta e a tabela é pequena que não te dá referência para acertar mais” (EJ).

Os problemas estruturais enfrentados pelos estagiários para desenvolver as aulas relacionavam-se também à falta de materiais: “até podia ter feito mais filas, eu acho, mas só tinham quatro bolas” (EF), “podia ter uns coletes, daí eu me organizava melhor” (EF).

Nas estimulações da recordação em grupo 2, três estagiários (EI, EJ, EM) encontraram dificuldades em executar a aula quando, na turma muitos alunos, estavam ausentes: “[...] às vezes eu fico limitada pelo número de alunos [...]. Normalmente, eu tenho nove alunos para dar aula” (EI); “[...] às vezes vão cinco e outras vão dezenove. [...] se for um monte de gente, posso trabalhar posição [posicionamento do aluno em quadra para jogar determinado esporte], mas, se for pouca gente, tenho que dar outro conteúdo” (EJ); “[...] são duas turmas, 66 no total [...] só que na minha última aula foram três alunos e eu participei junto” (EM). A ausência desses alunos, segundo explicaram os estagiários, dava-se devido à organização da escola, a qual liberava das aulas de Educação Física todos aqueles alunos que comprovassem vínculo com algum curso profissionalizante ou empregatício e que tivessem que cumprir carga horária nesses lugares, no mesmo horário da aula de Educação Física.

### **Estratégias pedagógicas**

As entrevistas de estimulação da recordação oportunizaram aos estagiários revelarem as estratégias pedagógicas que utilizavam para superar as dificuldades percebidas na atuação nos estágios. As estratégias pedagógicas utilizadas pelos estagiários foram: introdução e finalização da aula;

reformulação de procedimentos, demonstração por meio de exemplos práticos e vídeo e criação de situação afetivo-positivas.

Na estimulação da recordação inicial, dois estagiários (ED, EE) disseram utilizar a estratégia introdução e finalização da aula, a fim de promover um maior envolvimento dos alunos na rotina de ensino: “eu falei antes de começar a aula: - Hoje a gente vai continuar como a gente fez na aula passada” (ED); “[...] no final da aula, eu falei isso, que eu pretendia trazer o punhobol na próxima aula” (EE).

Da mesma forma, identificamos que os estagiários reformularam procedimentos para a execução da aula, quando percebiam que aqueles planejados não se adequavam à situação vivenciada. Dentre essas reformulações, estavam: inserção de novas atividades e materiais, reorganização do espaço físico e de atividades, criação de regras e improviso de atividades.

Na estimulação da recordação inicial, percebemos que duas estagiárias (ED, EI) inseriram novas atividades na aula com o propósito de fazer com que todos os alunos participassem: “como eu vi que deu certo [a atividade proposta], - Vamos fazer mais uma vez, para as gurias brincarem?” (ED); “quando eles começam a cansar eu troco a atividade” (EI).

A estratégia de inserir ou retirar materiais didáticos foi observada na fala do EJ, na estimulação da recordação inicial, e do EG, na estimulação da recordação em grupo 1: “eu comecei a olhar e parecia que não estava dando nada certo, que ninguém [alunos] ia pegar [atividade de pega-pega utilizando o chute na bola com o pé]. Então pensei e coloquei mais bolas [...]” (EJ); “eu falei no começo [da aula para os alunos] que eu ia dar a minha aula e quem quisesse participar que participasse [...] como a turma não colaborou, então retirei a bola” (EG).

A reorganização do espaço físico foi utilizada por três estagiárias (ED, EE, EI) para superar o problema da falta de condições físicas da escola, especialmente quando o clima não favorecia a execução da aula na quadra localizada na parte externa da escola. Tanto na estimulação da recordação inicial quanto na em grupo 1, as estagiárias citadas demonstram reorganizar o espaço que seria utilizado para a aula: “[...] chegou na hora e eu vi que o pátio

estava molhado, desisti e aí peguei duas atividades que eu tinha planejado para fazer em sala de aula [...] (EE).

A estratégia mais citada pelos estagiários no decorrer das sessões de estimulação da recordação, dentro do que denominamos reformulação de procedimentos, foi a reorganização das atividades propostas para a aula. Os motivos que levaram os estagiários ED, EF, EI, EJ, EM e EN a utilizarem essa estratégia foram diversos: quantidade de alunos na aula, participação dos alunos na aula, falta de material e condições climáticas apropriadas e tempo destinado para as aulas.

A reorganização de uma atividade em função da quantidade de alunos em aula foi utilizada por três estagiários (ED, EI e EM): “[...] a turma é um número ímpar e já tinha acontecido nas aulas de faltarem dois e ainda continuar número ímpar. As atividades planejadas são todas de duplas [...] pensei: - tenho que botar um trio [de alunos] e eles [alunos] vão se trocando” (EI); “particpei com eles [da atividade] porque não tinha gente suficiente para fazer a atividade” (EM). A participação ou não dos alunos na atividade da aula foi motivo para os estagiários alterarem a maneira de apresentá-la: “eu não esperava que eles [alunos] fossem participar. Quando eu vi, eles participaram da aula, aí me levou a pular as partes da atividade e fui direto para os fundamentos esportivos” (EJ).

De modo semelhante, a falta de material também levou os estagiários a reorganizarem as atividades durante a execução da aula. Na estimulação da recordação inicial, EJ observou que não havia uma caneta na sala para escrever no quadro: “o que me deixou preocupado foi não ter a caneta. Aí, a primeira coisa que me veio à cabeça, foi ditar para não ficar parado sem escrever”.

Em relação à gestão do tempo para cada atividade, alguns estagiários (EJ, EM) referiram utilizar as seguintes estratégias, na estimulação da recordação em grupo 2: “mudei a forma de conduzir o exercício porque eles [os alunos] estavam muito tempo fazendo passes e arremessos na quadra” (EJ); “nesse dia, fiz direto o circuito ginástico [não fez a parte introdutória da aula, que costumava realizar] e não fiz alongamento e nem aquecimento, porque já estava atrasado” (EM).

A criação de regras foi uma alternativa encontrada por alguns estagiários (EG, EI, EJ) para conseguirem executar a aula. Na estimulação da recordação inicial, EG explicou que, ao notar que os alunos não estavam passando a bola com o pé, durante o jogo de futsal, para os colegas, parou o jogo e disse: “agora só vale dar três toques [com o pé] na bola, se não o gol não conta”. Da mesma forma, EI, na estimulação da recordação em grupo 1, argumentou que organizou os alunos em “duplas e alterava [as duplas] para todo mundo [alunos] lutar com todo mundo [...]”. Na estimulação da recordação em grupo 2, EJ observou, durante a aula, depois de organizar uma atividade de passe e arremesso à cesta do basquetebol, que alguns alunos não estavam deixando os demais colegas arremessarem à cesta. Então, como solução, propôs aos alunos “que só uma fila podia arremessar e a outra passar”, obrigando-os a mudarem de fila toda vez que fizessem o arremesso à cesta.

A improvisação de atividades foi uma estratégia bastante frequente nas falas dos estagiários do GRUPESF. Na estimulação da recordação inicial, EG comentou “aí eu já estava apavorado. [...] Essa [atividade observada no vídeo] eu tive que inventar”. Nessa mesma fase das ações do grupo, EG e EJ improvisaram atividades em função da quantidade de alunos na aula: “criei essa atividade pela quantidade de alunos. As atividades que eu tinha planejado precisariam de, no mínimo, uns 10 [alunos]” (EG); “essa parte eu mudei na hora. Porque tinha muita gente [alunos] também” (EJ).

Do mesmo modo, o fator climático foi um dos motivos que levou à improvisação de atividades na aula, conforme relataram dois estagiários (EI, EJ) na estimulação da recordação inicial: “cheguei e a quadra estava toda molhada, tive que mudar tudo e as atividades eu acabei pensando na hora” (EJ).

Para melhorar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo ministrado, EE e EJ revelaram, na estimulação da recordação inicial, recorrer à estratégia de demonstrar a atividade para os alunos por meio de exemplos práticos e vídeo: “eu disse que punhobol é parecido com vôlei, tipo, eu fiz essa relação, mas aí eu expliquei que era jogado em grama, poderia ser jogado na quadra, *indoor* [...]” (EE); “usei exemplos do futebol e não do futsal, porque eles não iam saber” (EJ).

Por fim, percebemos que os estagiários utilizaram como estratégia, para cumprir seus objetivos de ensino, criar situações afetivo-positivas com os alunos, principalmente tentar se aproximar deles: “aquele lá [aluno] tento ser amigo. Tentei conversar com ele” (EF); “tratei eles [os alunos] mais como gente. [...] Tentar conversar com eles” (EG).

### **Oportunidade aos alunos contribuírem na gestão da aula**

Por meio das entrevistas de estimulação da recordação, observamos que três estagiários do grupo (ED, EF e EI), analisaram as oportunidades que davam aos alunos para sugerirem e reorganizarem as atividades de aula. Essas oportunidades foram observadas pela EI na estimulação da recordação inicial: “[...] esses dias, eu pedi para eles [alunos] se separarem e ficou um time de gurias e um de guris. Aí eles viram que só guri não dava, aí se misturaram”. Da mesma forma, na estimulação da recordação em grupo 1, ED comentou: “não estava nos meus planos fazer [outra atividade], mas ele [aluno] disse: - Vamos professora! Vamos brincar!”. Na estimulação da recordação em grupo 2, EI observou a autonomia de um aluno para pensar na modificação da atividade que estavam realizando: “[...] Professora, a gente pode sair daqui, mais de trás, mais da frente. Por que tu não bota um [aluno] aqui?”

### **Estratégias de autorregulação da aprendizagem dos estagiários para aprender a ensinar**

No segundo eixo de análise, observamos que a estimulação da recordação contribuiu para a utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem dos estagiários do GRUPESF para aprenderem a ensinar. Essas estratégias foram agrupadas em quatro categorias: antecipação de resultados, autorreflexões, procura de ajuda e planejamento (quadro 11).

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Antecipação de resultados</b>	Comportamento dos alunos	<i>Comportamento dos alunos durante a aula</i>
	Gestão das atividades de aula	<i>Divisão de grupos de alunos Gestão do tempo Atividades e estratégias alternativas</i>
<b>Autorreflexões</b>	Ações que poderia ter tomado	<i>Ações alternativas para as atividades da aula</i>
	Eficácia das atividades executadas em aula	<i>(Não) Participação dos alunos na(s) atividade(s) (Não) Êxito das atividades propostas em aula</i>
	Comparações entre realidades	<i>Atitude dos alunos Administração Escolar Comparações entre o primeiro e o segundo estágio</i>
	Componente Emocional	<i>Insegurança (Des)gosto com os alunos e/ou com o estágio</i>
	Aprendizagens realizadas	<i>Conhecimentos para a prática pedagógica</i>
<b>Procura de ajuda</b>	Social	<i>Aos pares e pessoas mais experientes</i>
	Material	<i>Materiais acadêmicos e recursos na internet</i>

#### **Planejamento**

*Planejamento da aula, do conteúdo e atividades*

Quadro 11 - Segundo eixo de análise do estudo 2: estratégias de autorregulação da aprendizagem dos estagiários para aprender a ensinar

Fonte: Autora do texto

### **Antecipação de resultados**

Identificamos, por meio das reflexões possibilitadas pela estimulação da recordação, que os estagiários anteciparam situações que poderiam ocorrer em sala de aula. Em relação a isso, emergiram duas subcategorias: comportamento dos alunos e gestão das atividades.

No que concerne ao comportamento dos alunos, observamos, nas estimulações da recordação inicial e em grupo 1, que quatro estagiários (EI, EG, EJ, EM) realizaram antecipações a respeito do comportamento dos seus alunos, diante da proposta da aula: “[...] a turma é boa e acho que se comportariam bem, mesmo se não tivessem aulas livres<sup>32</sup>”(EJ); “se tivesse sol

<sup>32</sup> “Aulas livres” é como EJ denominava a metodologia utilizada pelo professor titular da turma do estágio para qual ele ministrava as aulas. Nessas aulas, os alunos podem escolher as atividades que irão realizar e o professor, por sua vez, apenas entrega o material aos alunos, como bolas de diferentes modalidades esportivas, cordas, cones, entre outros.

e eu decidisse fazer alguma coisa ali dentro [da sala de aula] eles iam reclamar” (EI); na estimulação da recordação da ED e do EM, analisando se os seus alunos também fossem filmados para a sessão de estimulação da recordação, comentou que os alunos “[...] iam querer se exibir com a bola”.

Nas sessões de estimulação da recordação em grupo 1 e 2, notamos que três estagiários (EI, EJ, EM) demonstraram antecipar o comportamento dos alunos diante da proposta de uma atividade: “[...] provavelmente, quando eu fizer a atividade pega-corrente<sup>33</sup>, vai cada um [aluno] para um lado e não vão pegar ninguém” (EI); “[...] não era um exercício de corrida, era mais devagar, eu achei, que como eles [alunos] iam olhar os outros, eu não ia precisar explicar de novo para as gurias” (EJ); “achei que eles [alunos] não iam fazer [as atividades planejadas], mas eles fizeram” (EM).

Em relação à gestão das atividades da aula, analisamos, na estimulações da recordação inicial e em grupo 2, que três estagiários (EI, EJ, EN) adiantaram como dividiriam os alunos em diferentes grupos para a execução das atividades: “[...] a turma é um número impar. Então, eu pensei: - tem que botar um trio e eles [alunos] vão se trocando” (EI); “eu pensei em fazer [a atividade] de duplas, guri e guria e achei que não ia dar certo. Eles não vão querer fazer, mas, pensei, vou tentar” (EJ). Da mesma maneira, observamos, na estimulação da recordação inicial que, EJ antecipou a gestão do tempo da aula: “[...] achei que não ia dar tempo de fazer as três atividades planejadas. Pensei em começar pela última, que era mais legal”.

Do mesmo modo, observamos, nas diferentes sessões de estimulação da recordação, antecipação de atividades e estratégias alternativas para serem utilizadas na aula, se algo não saísse conforme o planejado. EI disse ter pensado que, no caso dos alunos não conseguirem realizar a atividade proposta, os ajudaria, perguntando: “por que vocês não tão conseguindo pegar? Porque está cada um para um lado. O que vocês têm que fazer? Arrumar uma estratégia para ir todos em uma pessoa”. Da mesma forma, EJ relatou que, quando os alunos demonstram interesse pela aula, “eu pego qualquer coisa que eles me dizem para levar a aula adiante” e EI, ao pensar nas possíveis dificuldades dos alunos, “[...] se tivessem mais dificuldade motora

---

<sup>33</sup> A atividade “Pega-corrente” caracteriza-se pela brincadeira de pega-pega: a pessoa que for pega por outra, deverá ficar de mão dadas com essa, correndo e tentando pegar as demais pessoas envolvidas na brincadeira, até que reste apenas uma, a qual será a vencedora.

eu teria que fazer mais exercícios analíticos [...]”. De modo parecido, os estagiários também relataram terem preparadas atividades alternativas, por exemplo, “eu tenho atividades com o balão quando chove” (EF).

### **Autorreflexões**

Em referência às autorreflexões, observamos que os estagiários demonstraram utilizar essa estratégia, durante as sessões de estimulação da recordação. Conforme sua finalidade, formamos em relação às autorreflexões, cinco subcategorias: ações que poderia ter tomado, eficácia das atividades executadas em aula, comparações entre realidades, componente emocional e aprendizagens realizadas.

Notamos, na estimulação da recordação inicial, que quatro estagiários (EE, EF, EI, EJ), ao assistirem o vídeo de suas aulas, perceberam que poderiam ter tomado outras atitudes, diante de determinadas situações ocorridas: “era para eu ter mudado aquele trio [de alunos], os dois guris dominaram o tempo inteiro” (EI); “olha ali, ele [aluno] não copiou, mas na próxima aula eu vou ditar de novo para ele” (EJ). De maneira semelhante, nas estimulações da recordação em grupo 1 e 2, observamos que os estagiários se deram conta de coisas que poderiam ter feito de modo diferente na aula, mas que, na hora, não perceberam: “era para ter mostrado como era para fazer. Eu quis que eles[alunos] descobrissem, só que não funcionou” (EI); “sei que explicar para eles [alunos], na aula, as atividades facilita um monte. Mas, na hora, não me lembrei” (EJ); “eu escolheria explicar tudo antes, explicava passo a passo” (EN).

As sessões de estimulação da recordação permitiram que os estagiários refletissem e avaliassem a eficácia das atividades executadas em aula. Identificamos, na estimulação da recordação inicial, que o EF percebeu que “a maioria [dos alunos] participou [das atividades da aula]” e EJ acrescentou que fica “preocupado em todo mundo fazer. Mas sempre acontece de alguém não fazer”. EE refletiu e avaliou as atividades que desenvolveu com os alunos na aula: “[...] acho que algumas coisas foram boas, outras ruins. Mas acho que a aula foi válida, porque eu consegui mostrar para eles alguma coisa e eles conseguiram fazer”. EI e EJ avaliaram a aula como um todo: “essa aula não foi

tão boa. Eu não consegui encontrar muitas atividades desse conteúdo” (EI); “porque será que deu tanta confusão na aula? Aí eu pensei, eu não demonstrei as atividades antes deles fazerem” (EJ). Também, na estimulação da recordação em grupo 1, os estagiários demonstraram: avaliar a eficácia da utilização do apito em aula, “eu peço para fazerem silêncio, eles param, mas aí um começa a gritar e outro também [...] com o apito, eu vejo o desconforto no ouvido e eles param de falar um pouco” (EG); avaliar o comportamento dos alunos quando deixam que eles executem as atividades de forma autônomo: “em relação a deixar eles mais sozinhos, é que tu vê que, mesmo assim, tem interação. Por exemplo, as gurias dizem umas para as outras: - Não, não é assim. E explicam como é para fazer” (ED); avaliar o problema vivenciado por outro colega com sua turma: “na verdade, eu acho que o problema do EG é dos alunos que não têm disciplina e não gostam da aula de Educação Física” (EI); avaliar uma alteração feita na atividade e que deu certo: “a parte que eu mudei, acho que ficou mais tranquilo” (ED) ou, que não deu: “cheguei e a quadra estava molhada, tive que mudar tudo. [...] as atividades, pensei na hora, e acho que não planejei bem” (EJ). Na estimulação da recordação em grupo 2, EI e EM avaliaram o desempenho físico dos alunos da turma do estágio: “ele [o aluno] arremessou e um dos guris disse para ele saltar. [...], ele acha que, se ele saltar, vai fazer errado, ele se sente mais seguro parado” (EI); “eles estavam com dificuldades de fazer a postura correta do agachamento” (EM). EJ, EM e EN também refletiram sobre a participação dos alunos nas atividades de aula: “eu estava tranquilo porque elas [alunas] sempre participam” (EJ); “[...] foi legal de ver que eles [alunos] fizeram as atividades de jogo, eles fazem, participaram” (EM).

Observamos que as reflexões geradas por meio das sessões de estimulação da recordação permitiram aos estagiários compararem as realidades do contexto que estavam vivenciando no estágio com a de seus outros colegas, assim como com experiências nos estágios já concluídos. Na estimulação da recordação em grupo 1, as comparações foram feitas pela ED, entre seus alunos e os alunos da EI: “os meus [alunos] só com ameaça para pararem. Eu falo: - Quanto mais vocês demorarem, mais vai atrasar e vocês não vão jogar” (ED). Na estimulação da recordação da ED, EG comparou o interesse dos seus alunos pela aula com os do EF, “meu problema é com a

turma [...] montei tudo para eles e só uma se interessou. Da turma do EF, todos se interessaram” (EG). Na mesma sessão de estimulação da recordação, EM analisou os alunos da ED e comparou: “legal ver que eles se proporam a fazer, mesmo com o pátio com água. O meu local é até melhor e eles não querem fazer, porque querem o ginásio” (EM).

Na estimulação da recordação em grupo 2, EI comparou a participação dos seus alunos na aula com os do EM: “se são os meus, já revidam que não tinha como fazer esse [exercício] porque é um cone e não um marcador” (EI). Na estimulação da recordação do EN, a mesma estagiária comparou a sua turma com a do colega: “os teus alunos [alunos do EN] são mais velhos e a turma enorme. A minha turma é pequena e parelha” (EI).

De maneira semelhante, os estagiários compararam as diferentes administrações escolares as quais estavam conhecendo. Na estimulação da recordação em grupo 1 do EG, ED relatou que, na escola na qual estava estagiando, existiam determinadas regras: “quem vai de calça jeans, tem que fazer um trabalho na biblioteca” (ED). A realidade escolar do EG era diferente e semelhante à realidade vivenciada pelo EM: “uma coisa que facilita na tua aula ED é que é proibido telefone celular. Na minha [escola], não tem regras” (EM). EI, nessa mesma sessão, explicou a realidade vivenciada por ela e pela ED, na escola em que estagiam: “não usar celular, calça jeans, tudo conjuga para dar certo. E têm umas [escolas] que não têm nada disso. Não há nada que tu possas fazer lá que vai te ajudar” (EI).

Quanto às comparações entre as vivências do primeiro para o segundo estágio, na estimulação da recordação em grupo 1, EG disse: “[...] no semestre passado, eu peguei a melhor turma, nas palavras da professora, só que, nesse semestre, eu fui premiado, e peguei a pior”. De forma semelhante, EL avaliou que, no primeiro estágio, eram: “[...] dezoito alunos por turma. Eles eram menorzinhos e agitados, mas dava certo”. Já no segundo, ela tinha uma turma maior e com alunos desinteressados. Na estimulação em grupo 2, os estagiários também comparam as vivências de um estágio em relação ao outro. EI relatou que, às vezes, não sabe quais estratégias utilizar nas turmas de ensino médio, porque “[...] eu não tenho experiência com alunos dessa idade”. EJ avaliou que no “[...] primeiro estágio, foi tri bom. E esse aí [terceiro estágio], é tão cheio de problemas [...]”.

As reflexões durante as sessões de estimulação da recordação retrataram o componente emocional dos estagiários, como as inseguranças e os medos, o qual influenciou na sua atuação nos estágios. Na estimulação da recordação inicial, EG confessou: “o meu medo é me tornar um mau professor, um chato, que os alunos não gostam”. Do mesmo modo, na estimulação da recordação em grupo 2, EI disse: “fico com medo de forçar os alunos, que são tímidos, a falar. Tenho medo que eles não se sintam à vontade de falar na aula”.

Os sentimentos dos estagiários também estavam relacionados com o gosto ou desgosto diante do comportamento dos alunos e com a execução do estágio. Na estimulação da recordação em grupo 1, EB e EF, percebendo a realidade dos alunos da turma, confessaram: “para eles [alunos] eu não quero dar aula, olha o inferno que está sendo” (EB); “[...] dá até raiva. [...] Esse guri, que não deixa eu dar a aula para os colegas” (EF). EG admitiu, perante o desinteresse dos seus alunos pela aula, estar “desmotivado totalmente”. Por outro lado, a EI analisou sua realidade e disse: “na escola que estou, não tem como não estar de bem com a vida. Com os alunos que tenho, não tenho problema nenhum”.

Por fim, a estratégia de refletir sobre a atuação nos estágios possibilitou aos estagiários tomarem consciência das aprendizagens que realizaram nesse período. Essas aprendizagens versaram sobre o papel do professor: “por mais que outras condições interfiram na aprendizagem dos alunos, o papel do professor também é muito importante” (EB); sobre o papel da direção da escola: “o que faz a escola andar é a equipe diretiva” (ED); sobre o professor estar sempre aprendendo: “aprender é um eterno processo de mudanças. O professor tem que saber se adaptar, porque numa mesma escola tu podes ter uma turma de mesmo ano, as duas não vão ser iguais”; sobre o comportamento dos alunos: “no primeiro estágio eu reclamava tanto para fazerem silêncio. Só que não tem como, criança não cala a boca”; elaboração de um plano de aula: “eu já identifiquei que, se não botar no plano de aula o que tenho que falar e a ordem de atividades, chega na hora da aula e esqueço tudo” (EI); sobre a execução da aula: “[...] é muito pior tu dar a aula para pouca gente do que para muita gente. Pouca gente, eles ficam desmotivados, não querem fazer” (EJ); “[...] por mais que eu queira estar presente, não consigo

ficar com todo mundo em uma atividade de circuito” (EN); “a chamada eu faço enquanto eles fazem as atividades, senão tu perde muito tempo” (EO).

### **Procura de ajuda**

Observamos, nas sessões de estimulação da recordação, que os estagiários recorreram à estratégia de procurar ajuda para solucionar problemas decorrentes das aulas do estágio. No que tange a essa estratégia, criamos duas subcategorias que indicam o meio ao qual os estagiários procuraram auxílio: social e material. No meio social, percebemos que os estagiários solicitavam ajuda aos pares (colegas) e a pessoas com mais experiência na profissão (professores do curso, responsáveis pelo estágio). Nas estimulações da recordação em grupo 1 e 2, três estagiários (EG, EI, EJ) revelaram recorrer a essa estratégia, solicitando auxílio aos colegas e ao supervisor de estágio: “quando o conteúdo é mais puxado, EF me ajuda na aula” (EG); “[...] depende da atividade, mas, quando ficam grupos separados na quadra, a gente [os estagiários] tenta se ajudar, cada um fica de um lado ajudando os alunos” (EJ)<sup>34</sup>; “[...] conversei com o M. [supervisor de estágio] e ele me sugeriu que eu fizesse [para a aula] uma parte analítica, que fizesse o jogo condicionado e fizesse o jogo formal final, porque eles gostam” (EI).

Outro meio de assistência utilizada pelos estagiários foi a procura de materiais acadêmicos e recursos na internet. Os estagiários ED, EI e EJ, expressaram, nas estimulações da recordação inicial e em grupo 2, que procuraram essas ajudas para conseguir ensinar os conteúdos planejados. Dois estagiários (ED, EJ) revelaram procurar exercícios na internet para desenvolver o conteúdo: “quando queria achar uma atividade eu olhava vídeos na internet” (ED); “desde que eu estou nessa escola venho pensando como aproveitar aquela sombra [a qual ficava em um canto da quadra]. Antes de ir para a aula, eu vi essas atividades no *youtube* e aproveitei o espaço” (EJ).

---

<sup>34</sup> O EJ solicitava ajuda a um colega de turma que estagiava na mesma escola que ele, porém em uma turma diferente da sua.

## Planejamento

Em relação ao planejamento, notamos que, durante as sessões de estimulação da recordação, os estagiários revelaram a forma como organizavam suas ações por meio do planejamento do conteúdo, da elaboração dos planos de aula e do planejamento de uma atividade para os alunos.

Em relação aos planos de aula, a maioria dos estagiários (EE, EF, EG, EI, EL, EM, EN, EO) relatou, desde o começo da pesquisa, que redigia em um papel o planejamento de cada aula. Apenas ED, na estimulação da recordação inicial, disse não redigir o plano de aula: “não é que eu chegue na aula e pense na hora o que irei fazer hoje. Não, eu já vou com as coisas dentro da cabeça. A minha dificuldade é de por no papel” (ED). Mas, na estimulação em grupo 1 do EJ, ED demonstrou mudança no seu comportamento antes da aula e disse: “estou botando no meu plano de aula: falar tal coisa, ver tal coisa com os alunos” (ED).

Na estimulação da recordação em grupo 1, EG demonstrou que elaborou o plano de aula de maneira um pouco diferente do que estava acostumado: “dessa vez, eu não fiz um plano bonitinho. Eu peguei todas as atividades de lutas que eu tinha, coloquei tudo em uma folha”. O plano de aula precisa atender os objetivos do professor. Então, EG, percebendo que a turma não demonstrava interesse pelo conteúdo que havia planejado, levou todas as possibilidades que conhecia para ver se alguma despertava a vontade dos alunos participarem.

Na estimulação da recordação em grupo 2, os estagiários falaram dos seus planos de aula e de como os utilizavam: “[...] sempre reviso antes da aula e levo para a aula” (EI); “nessa aula, fiz só a metade do plano” (EJ); “[...] faço o aquecimento direto, vou para fundamento e prática, o jogo propriamente dito ou o próprio jogo situacional [...]” (EM); “nos primeiros cinco a dez minutos, reviso as aulas passadas e depois dou a aula planejada” (EO).

## Potencialidades da estimulação da recordação

No terceiro eixo de análise, apresentamos as potencialidades da estimulação da recordação identificadas pelos estagiários do GRUPESF para a formação dos professores. Elas foram agrupadas em quatro categorias: autorreflexão, aspectos não percebidos durante a aula, construção de conhecimentos e partilha de ideias entre o grupo (quadro 12).

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Autoavaliações</b>	<i>Julgamentos sobre o desempenho prático pedagógico e a eficiência da aula</i>
<b>Aspectos não percebidos durante a aula</b>	<i>Ações percebidas no vídeo, não identificadas no momento da ação pedagógica</i>
<b>Construção de conhecimentos</b>	<i>Conhecimento de outras realidades Troca de conhecimento teórico e prático com os colegas</i>
<b>Partilha de ideias entre o grupo</b>	<i>Partilhas de estratégias pedagógicas, informações sobre comportamento dos alunos, atividades alternativas, organização escolar etc.</i>

Quadro 12 – Terceiro eixo de análise do estudo 2: potencialidades da estimulação da recordação

Fonte: Autora do texto

## Autoavaliações

Três estagiários (ED, EF, EI, EM) argumentaram que as sessões de estimulação da recordação permitiram a realização de julgamentos sobre o desempenho pedagógico e a eficácia de sua aula: “é um método [estimulação da recordação] muito produtivo. Agora eu saio daqui, vou me lembrando, na próxima vez posso fazer de tal jeito [...]” (ED); “[a estimulação da recordação ajuda a] refletir para as próximas aulas. O que eu posso melhorar ou não” (EF); “é importante, a gente se vê e vê a aula porque tem coisas que tu acaba não analisando, durante a aula, porque tu está focado em cumprir o plano de aula [...]” (EI); “é bem diferente te ver dando aula e ver como tu te posiciona com os alunos, como é que tu fala, como é que tu age, como é que tu te expressa, tentando passar o objetivo da aula” (EM).

## Aspectos não percebidos

Os momentos de estimulação da recordação também foram importantes, na opinião dos estagiários, para identificarem aspectos não percebidos durante a execução da aula. Os estagiários visualizaram aspectos referentes à falta de organização do material para aula: “olha ali! Deveria ter deixado o material todo pronto antes da aula” (EF); à falta de interesse dos alunos na aula: “[...] na aula, eu achei que eles estavam cansando, mas, olhando assim, eles estavam desestimulados mesmo” (EF); e o seu comportamento perante os alunos: “eu estou toda hora quicando a bola” (EJ).

## Construção de conhecimentos

Ainda sobre as potencialidades da estimulação da recordação, percebemos que os estagiários do GRUPESF indicaram que utilizar essa técnica permitiu a eles construir diferentes conhecimentos por meio da observação de outras realidades da Educação Física e da troca de informações e ideias entre os colegas e a pesquisadora.

Na estimulação da recordação em grupo 1, nove estagiários (EB, ED, EE, EF, EG, EI, EJ, EM), principalmente aqueles que mais participaram das sessões de estimulação da recordação, ao longo das fases da pesquisa-ação, avaliaram que essa técnica possibilitou o conhecimento de outras realidades. Os estagiários refletiram que olhar as filmagens das aulas dos colegas possibilitou conhecer a maneira como as outras escolas se organizam: “é bom ver a diferença de organização entre as escolas. Lá no ST [escola em que estagiou] todo mundo faz a aula, quem não faz vai para a direção, mas na escola do EG e do EF não tem essa de regra” (ED); “pude observar como é outra turma, em outra escola, outro espaço, outro professor. O que ele fez que eu fiz igual ou o que eu não faria” (EI).

De maneira semelhante, observar outras realidades auxiliou os estagiários a perceberem que nem sempre é difícil trabalhar com a disciplina de Educação Física:

Achei muito interessante ver a aula dela [da EI], até porque a gente está bem desmotivado com as nossas [se referindo a turma em que estagia e a do colega EB]. Posso ver que se a gente tivesse em uma situação igual a dela, ia ser muito melhor do que a nossa (EL).

Sobre o mesmo assunto, EB disse: “a gente pensa: - Para eles eu não quero dar aula. Porque, olha o inferno que está sendo. É bom a gente saber que não é sempre assim”.

Os estagiários também revelaram que aprenderam por meio da troca de informações e ideias com os outros participantes do GRUPESF. EB revelou que, por meio das sessões de estimulação da recordação, aprendeu a fazer outras atividades em sala de aula para trabalhar com os alunos. Da mesma forma, EJ falou: “achei bem produtivo. Através da ajuda delas [das colegas ED e EI], eu aprendi outras atividades em grupos, que eu nunca tinha pensando desse jeito”.

EG, analisando a forma como a disciplina de estágio curricular supervisionado está organizada dentro do curso, realçou que, a partir da estimulação da recordação, “a gente não fica preso conversando só sobre a aula, a gente discute sobre diversas outras coisas, outros assuntos relacionados à escola”. Tal fato auxiliou EM a ampliar seu repertório de estratégias pedagógicas para utilizar no ensino e alcançar melhor os objetivos traçados para as aulas do estágio.

### **Partilha de Ideias**

Esta categoria, denominada partilha de ideias, foi organizada a partir das sessões de estimulação da recordação em grupo 1 e 2, momento em que os estagiários tiveram a possibilidade de assistirem juntos e discutirem as aulas dos colegas. Nessas sessões, observamos, com bastante frequência, a troca de ideias entre os estagiários sobre as normas das escolas (obrigatoriedade da roupa adequada para aula de Educação Física, proibição da utilização do aparelho celular na aula etc.), o planejamento das atividades (organização do material antes ou durante a aula, divisão dos alunos em grupo ou permissão para que se organizem, explicação das atividades antes ou durante a aula etc.), plano de aula (organização da parte inicial, principal e final da aula, realização ou não do plano, seguir o plano ou improvisar etc.), comunicação com os alunos (tom de voz, organização dos alunos em círculos etc.), estratégias pedagógicas para solucionar os problemas do estágio (negociação com os alunos, permanecer em silêncio até que os alunos percebam que o

professor precisa ser escutado, organização de grupos de alunos para facilitar a execução dos exercícios etc.) e a ajuda a um colega do grupo para que esse percebesse alguns aspectos de sua prática (organização dos alunos na quadra, comportamento de algum aluno no momento da aula etc.). Abaixo organizamos alguns excertos que exemplificam a partilha de ideias entre os estagiários (quadro 13).

Partilha de ideia	Excertos
<b>Normas da escola para as aulas de Educação Física</b>	<p><i>ED: Eles [alunos] podem ir de calça de brim?</i>  <i>EJ: Eu falei para eles não irem de calça de brim, mas aí eu vi que os outros professores deixavam.</i>  <i>EI: Ali, de repente, tem não poder exigir, por causa dos alunos que vão à escola.</i>  <i>EJ: É, isso é difícil. Eu nem procurei saber muito porque todos [os outros professores] deixavam.</i>  <b>[Estimulação da Recordação em grupo 1 do EJ]</b></p>
<b>Planejamento de uma atividade</b>	<p><i>EN: Tu montaste antes ou durante a aula, os cones?</i>  <i>EJ: Montei durante.</i>  <i>EI: Tu achas [para o EN] que é como na escola que estamos, que tu chega e tem o material prontinho para usarmos?</i>  <i>EN: Não, não, queria saber se ele montou com os alunos, depois de falar com os alunos, com os alunos dispersos ou não. Só isso.</i>  <b>[Estimulação da Recordação em grupo 2 EJ]</b></p>
<b>Plano de aula</b>	<p><i>EM: Nesse dia, como eu fiz um circuito ginástico, fui direto [não fez alongamento e aquecimento] porque a gente [ele e os alunos] estava atrasado. Não é o correto [...] tem dias que eu faço o aquecimento direto e já vou para fundamento e prática, o jogo propriamente dito ou o próprio jogo situacional, ou mini jogos.</i>  <i>EN: Eu faço eles [alunos] darem algumas voltas na quadra ou então um mini jogo como aquecimento.[...].</i>  <i>ED: Nas minhas aulas, como o EN falou, faço um joguinho para aquecer.</i>  <b>[Estimulação da Recordação em grupo 1 EM]</b></p>
<b>Comunicação com os alunos</b>	<p><i>EI: Tu estavas explicando as atividades para quatro alunos e estavas gritando.</i>  <i>EN: Sim, mas é normal.</i>  <i>EI: Eu sei, é teu jeito de falar.</i>  <i>EG: Só aumento o tom de voz quando a turma está mais agitada.</i>  <i>EI: Na verdade assim, quando a turma é pequena, eu falo baixo porque não tem porque estar gritando, porque eu não sou uma pessoa que grita. Mas, durante o jogo eu falo mais, até porque, geralmente, eu estou jogando com eles, estou em uma goleira e eles lá do outro lado.</i>  <b>[Estimulação da recordação em grupo 2 do EN]</b></p>
<b>Estratégias Pedagógicas</b>	<p><i>EI: Eu fiz isso uma vez de dividir em dois grupos [de alunos realizando atividades diferentes concomitantemente].</i>  <i>EJ: Acho que tinha que ter feito os dois grupos.</i>  <i>EI: Mas tu não ias ver os dois grupos nesse pátio tão grande.</i>  <i>ED: Eu fiz isso também. Ficou um grupo de guris tri longe e dois perto.</i>  <b>[Estimulação da Recordação em grupo 1 do EJ]</b></p>

<b>Ajuda ao colega perceber aspectos sobre sua prática</b>	<p>EI: Estava longe de arremessar dali [os alunos arremessando na cesta de basquete].</p> <p>EJ: É, estava longe, não é? É, eu não me liguei.</p> <p>EI: É, porque, tipo, o cone estava ali e ali era o fim da linha para parar e arremessar [na cesta de basquete].</p> <p style="text-align: center;"><b>[Estimulação da Recordação em grupo 2 do EJ]</b></p>
--	---

Quadro 13 - Partilha de ideias entre os estagiários durante as estimulações da recordação

Fonte: Autora do texto

## Intenções de mudanças e avanços na atuação pedagógica

No quarto eixo de análise criamos duas categorias denominadas intenções de mudanças e avanços percebidos (quadro 14), identificadas por meio das sessões de estimulação da recordação.

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Intenções de mudanças</b>	<i>Inserção de novas atividades, utilização de recursos, disponibilidade de materiais aos alunos, introdução e finalização da aula, mudança no tratamento dos alunos</i>
<b>Avanços percebidos</b>	<i>Reorganização da gestão da aula (introdução da aula, transferências de aprendizagem; relação entre conteúdos; gestão do tempo; automonitoramento; construção das atividades com os alunos, comunicação com os alunos; sentimento de segurança).</i>

Quadro 14 – Quarto eixo de análise do estudo 2: intenções de mudanças e avanços percebidos na atuação pedagógica

Fonte: Autora do texto

## Intenções de mudança

No que concerne às intenções de mudanças, observamos, na estimulação da recordação inicial, que os estagiários revelaram alguns aspectos de sua prática que precisavam ser alterados para melhorarem sua atuação nos estágios. ED percebeu que precisava oferecer aos alunos: “[...] atividades mais dinâmicas”, já que eram muito calmos e passivos durante a execução das aulas. A proposta de mudança do EF foi em relação às atividades oferecidas aos alunos e à organização do plano de aula: “[preciso mudar a] parte do começo da aula, de conversar um pouco com eles [alunos] e, no final, de alongar e fazer atividades mais dinâmicas para eles não se encherem o saco”. EG, percebendo o problema que tinha em relação à falta de disciplina e interesse dos alunos nas suas aulas, analisou: “vou tratar eles mais como gente para mostrar que eles são aquilo ali no momento, mas não são obrigados a ser para sempre”.

De forma semelhante, nas entrevistas de estimulação da recordação em grupo 1 e 2, os estagiários revelaram intenções de mudanças nas suas aulas do estágio. EM, analisando que seus alunos não estavam motivados com o conteúdo proposto, pensou em: “[...] trocar de conteúdo. Agora eu vou dar para eles futsal”. Da mesma forma, EI, observando que os alunos não possuíam noção de espaço para se organizarem na quadra, pensou em utilizar como recurso “[...] um giz para demarcar na quadra o espaço de cada um”.

De forma geral, notamos que os estagiários revelaram, desde o início do grupo, observar e destacar, com a ajuda do vídeo algumas ações exercidas em aula que precisavam ser melhoradas. Percebemos que as intenções de mudanças concentraram-se no início do grupo, quando a tomada de consciência sobre os erros na atuação pedagógica foi maior entre os estagiários. Com o passar do tempo, os estagiários foram avaliando as ações implementadas para mudar e percebendo os avanços obtidos.

### **Avanços Percebidos**

Os avanços percebidos, pelos estagiários em relação a sua prática pedagógica, foram revelados por cinco deles (ED, EF, EG, EI, EJ) nas entrevistas de estimulação da recordação em grupo 1. Na entrevista de estimulação da recordação em grupo 1, ED revelou que um avanço percebido em sua prática foi realizar a introdução da aula aos alunos antes de propor-lhes a primeira atividade: “[...] antes eles [alunos] ficavam: - Professora, professora o que é agora? O que é depois? Então, eu chego e falo: - A gente vai fazer isso, vai fazer tal coisa. Aí eles já ficam nessa espera” (ED).

Para EF, o avanço sentido na sua prática foi resolver o problema da realização da chamada nas suas aulas: “[...] tenho feito a chamada no final, porque daí eu chego e chamo eles [alunos] para o pátio e daí eu dou as atividades. Aí, quando eles já estão no final, assim, aí eu faço” (EF).

De modo semelhante, EG observou que avançou nos aspectos que havia notado e discutido com o grupo, nas estimulações da recordação anteriores: “[...] eu pude observar, no vídeo, que no calor do momento, vinte cinco alunos correndo uma para cada lado, tu não consegue te concentrar,

mas, daqui a pouco, tu enxerga que aquilo ali tu pode mudar. Tentei e deu certo" (EG).

O maior desafio revelado pela EI, durante os seus estágios, foi a gestão do tempo das aulas. Apesar da estagiária ainda dizer: “continuo achando muito rápido [o tempo da aula]” (EI), identificou que vinha conseguindo, principalmente, encerrar a aula, organizar os alunos e conversar sobre a aula antes do tempo terminar. Outro avanço que a estagiária relatou foi em relação a estabelecer a relação entre os conteúdos trabalhados com os alunos no estágio:

[...] eu trouxe eles para a sala bem mais cedo e disse: - A gente fez isso, isso e isso, e aí eu botei no quadro e comecei a relacionar com as lutas para eles verem que aquilo que eles tinham feito não tinha sido uma brincadeira, tem uma ligação com as lutas. A gente fez: - Boxe. O que o boxe tinha a ver com o que a gente fez? Toque, aí eu expliquei toque direto, toque indireto, aí eu pedi pra eles: - Uma outra luta?. (EI)

O desafio que acompanhou EJ durante os estágio foi relacionado à dificuldade em escolher as palavras certas para se comunicar com os alunos. Ao observar sua trajetória no grupo, EJ disse: “agora não preciso estar me policiando. Antes eu travava para escolher uma palavra. Agora não, estou me sentindo bem melhor”.

Do mesmo modo, observamos nas entrevistas de estimulação da recordação em grupo 2, que alguns estagiários (EG, EJ, EM, EN) revelaram que um dos maiores avanços em sua atuação como professor foi sentir-se mais seguro durante a execução da aula. Notamos, nas falas do EG, o qual depois de passar por uma experiência não muito positiva nos primeiros estágios, disse que trabalhar com os alunos do Ensino Médio “foi totalmente diferente do primeiro estágio, em que eu entrei para dar aula para os pequenos, apavorado, nervoso, mão tremendo e agora, nesse [estágio], eu me sinto bem mais seguro de estar lá na frente e dar aula”. EJ também disse estar se sentindo bem mais seguro para atuar como professor: “me sinto com mais experiência, mais preparado para lidar com as situações, com as coisas que vão vir. Tu já sabe, mais ou menos, o que pode aparecer na aula”. Da mesma forma, EM comentou que se sente: “bem mais motivado e preparado. Aquele receio ou medo dos alunos não participarem, a questão de lidar com eles, dominar o conteúdo e falar mais, eu vejo que, nos outros estágios, eu era mais retraído”. EN revelou: “[...] me sinto mais evoluído nesse aspecto [segurança].

Se eu comparar o primeiro estágio, nesse agora, é como se estivesse assim, em questão de trabalho é o mais tranquilo”.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **A estimulação da recordação e as contribuições para a superação dos desafios pedagógicos dos estagiários do GRUPESF**

Os quatro eixos de análise apresentados nos resultados deste estudo expressaram as contribuições do uso da estimulação da recordação para a autorregulação da aprendizagem dos estagiários do GRUPESF e a consequente superação dos desafios encontrados em seus estágios.

No primeiro eixo de análise reunimos as dificuldades identificadas pelos estagiários nos seus estágios, as estratégias elaboradas para vencerem tais dificuldades e a preocupação deles em proporcionar a autonomia dos alunos durante as aulas.

Em relação às dificuldades, observamos que os estagiários encontraram barreiras para atuar nos estágios, especialmente, as ligadas à execução da aula, aos alunos e à falta de estrutura da escola. Semelhantes dificuldades foram encontradas, recentemente, em um estudo com professores de Educação Física, iniciantes na carreira, os quais afirmam que a formação inicial está muito distante da realidade da profissão (OLIVEIRA; et al., 2016), assim como com estagiários no período de seus estágios (MARCON, et al., 2016).

De acordo com as explicações dos resultados obtidos nos estudos citados, acreditamos que as dificuldades percebidas pelos estagiários estejam ligadas à inexperiência e aos seus repertórios restritos em relação à atuação docente (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007; MARCON; et al., 2016; OLIVEIRA; et al., 2016). No entanto, conforme Loughran (2009), apesar dos desafios e das barreiras dificultarem a ação dos estagiários, eles proporcionam um contexto significativo de aprendizagens sobre como ensinar diretamente com a realidade da profissão.

Ao considerarmos a relação do professor com os alunos, um ponto fundamental para o alcance dos objetivos de ensino e de aprendizagem (LIBÂNEO, 2013), as dificuldades manifestadas pelos estagiários, no que

concerne ao desinteresse e ao comportamento dos alunos nas aulas, podem ter atrapalhado, principalmente, o cumprimento daquilo que haviam programado desenvolver. As observações dos estagiários sobre o comportamento dos alunos nas aulas de Educação Física estão de acordo com os resultados de alguns estudos (CHICATI, 2000; OSBORNE, et al., 2016; SANTOS; RODRIGUES; FUZZI; OLIVEIRA; OLIVEIRA; PELUQUI; DARIDO, 2008), os quais encontraram que, atualmente, grande parte dos alunos demonstram desinteresse e desmotivação nas aulas dessa disciplina. No entanto, essa realidade pode se mostrar diferente, como ocorreu no estudo de Piziani et al. (2016), com alunos do Ensino Médio de diferentes escolas do sul do país, e de Freitas et al. (2016), com alunos do Ensino Fundamental de escolas do centro-oeste brasileiro. Nos dois estudos, os pesquisadores encontraram que os alunos são motivados para as aulas de Educação Física e participam das atividades propostas pelo professor. Ambos explicam esses resultados, especialmente, pela disciplina oferecer diferentes atividades, as quais atendem aos interesses dos alunos.

Outros autores também propõem que, quando há desmotivação dos alunos para realizar as aulas de Educação Física, essa pode decorrer da falta de diversificação do conteúdo e/ou falta de vontade dos professores ensinarem e motivarem seus alunos a aprender (FREITAS, et al., 2016; MACHADO, et al., 2010; OSBORNE; et al., 2016). Logo, é preciso que os estagiários adquiram uma maior experiência profissional e conheçam as diferentes formas que a Educação Física pode assumir no espaço escolar e, então, busquem resgatar a importância das aulas dessa disciplina por meio da diversificação dos seus conteúdos e do incentivo aos alunos para aprenderem.

Da mesma forma, notamos que os estagiários demonstraram dificuldades relativas à falta de espaço físico e de materiais destinados às aulas nas escolas em que estagiaram. De acordo com alguns estudos (GASPARI; SOUZA JÚNIOR; MACIEL; IMPOLCETTO; VENÂNCIO; ROSÁRIO; IÓRIO; THOMMAZO; REZER, 2007; MARCON; et al., 2016), semelhantes dificuldades são relatadas por professores/estagiários atuantes na Educação Física escolar. Conforme Rezer (2007), muito do que se discute sobre a complexidade da atuação na Educação Física, decorre desses problemas,

sendo comum os professores assumirem, naturalmente, que, por conta disso, não conseguem “dar” aula.

Ao mesmo tempo em que destacamos as dificuldades enfrentadas pelos estagiários, identificamos as estratégias pedagógicas elaboradas por eles para superá-las. As estratégias pedagógicas são ferramentas utilizadas pelos professores para atingirem os seus objetivos de ensino. A escolha por determinado tipo de estratégia pode variar e depender das intenções, crenças e do contexto de intervenção do professor (ANASTASIOU; ALVES, 2005; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008).

Ao analisarmos as diferentes estratégias pedagógicas elaboradas pelos estagiários, inferimos que o estágio foi uma oportunidade para eles aliar a teoria com a prática da atuação do professor. Conforme Dorneles, Nascimento e Shigunov (2012), existe uma fragmentação entre a teoria e a prática nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, levando os estagiários/professores a adotarem soluções instantâneas e irrefletidas, no momento de resolver problemas em sala de aula. Porém, por meio das reflexões proporcionadas pela estimulação da recordação, observamos que os estagiários recorreram a um conjunto de conhecimentos específicos adquiridos no curso que lhes auxiliaram na tarefa de ensinar.

A partir do referencial da autorregulação da aprendizagem, o uso de estratégias durante a execução de uma tarefa auxilia no alcance dos objetivos. Todavia, o pensamento estratégico precisa de oportunidade para ser desenvolvido (VEIGA SIMÃO, 2013). Estar em contato com a prática pedagógica, ainda durante o curso de formação inicial, pode representar aos estagiários umas das oportunidades de desenvolverem um pensamento estratégico para lidar com os desafios na sua atuação profissional.

Evidenciamos ainda, no primeiro eixo de análise, que os estagiários procuraram valorizar e promover a autonomia dos alunos para aprenderem. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Cardoso, Batista e Graça (2016), com estagiários de Educação Física em Portugal, os quais destacaram, entre as suas preocupações pedagógicas, respeitar e proporcionar o tempo suficiente para os alunos aprenderem, assim como fazer com que eles entendessem as atividades e as organizassem.

De acordo com Darido e Souza Junior (2007), nas aulas de Educação Física, a autonomia dos alunos pode ser estimulada quando o professor lhes permite escolherem os times para os jogos, definirem os agrupamentos, participarem da construção das atividades, da elaboração e modificação de regras, assim como das discussões e reflexões sobre a aula. Os estudantes, ao serem encarados pelo professor como responsáveis também pela gestão da aula, têm a oportunidade de desenvolverem competências autorregulatórias que lhes auxiliam na obtenção de aprendizagens significativas, resultados acadêmicos positivos e autonomia para regularem as suas aprendizagens para o resto da vida (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013; ZIMMERMAN, 2013).

No segundo eixo de análise, evidenciamos as estratégias de autorregulação da aprendizagem mencionadas pelos estagiários para aprenderem durante a ação pedagógica nos estágios. Entendemos que o saber ensinar envolve um aprendizado (BORUCHOVITCH, 2014) e o estágio é considerado como o momento no qual o futuro professor pode desenvolver as competências necessárias para o exercício da profissão. O aprendizado dessas competências, no entanto, pode ser facilitado se o estagiário souber utilizar estratégias de autorregulação.

No que tange à antecipação de resultados, percebemos que a utilização dessas estratégias auxiliou, muitas vezes, os estagiários em situações difíceis nas aulas do estágio. Antecipar resultados é uma competência humana a qual demonstra que as pessoas não só reagem ao ambiente externo, mas conseguem antecipar, cognitivamente, cenários de forma a optar pelo caminho mais conveniente (AZZI; POLYDORO, 2010). A utilização dessa estratégia é um meio importante para o professor regular e controlar o seu comportamento. Conforme Marcon (2007), o contato com a realidade da profissão oportuniza a antecipação de situações com as quais o professor poderá se defrontar. Assim, mesmo em contexto de formação inicial, os estagiários demonstraram ter construído conhecimentos sobre os alunos e a gestão das atividades na aula.

Em relação à reflexão, notamos que os estagiários utilizaram essa estratégia ao longo de todas as sessões de estimulação da recordação, mas, principalmente, em relação a sua atuação na prática pedagógica, eles procuraram refletir sobre os comportamentos adotados, a eficácia das ações executadas em aula, comparando realidades e aprendizagens realizadas. A

conscientização da importância da autorreflexão, para Boruchovitch (2014), é um sentido para a modificação de comportamentos dos professores. É necessário que, durante a formação inicial, não só nas disciplinas de estágio, os futuros professores de Educação Física sejam incitados a desenvolver a reflexão para que percebam os diferentes aspectos que envolvem a atuação docente (MARCON; et al., 2016).

No caso deste estudo, a estimulação da recordação foi um meio que proporcionou aos estagiários assistirem suas aulas e refletirem sobre suas ações, avaliando e planejando outras formas de agir com os alunos em futuras situações (AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013). De forma semelhante, a estimulação da recordação possibilitou aos estagiários observarem a prática e as diferentes realidades das turmas dos colegas do grupo, estabelecendo um comparativo e, possivelmente, ampliando os seus aprendizados (STOUGH, 2001).

Percebemos, mais ao final da pesquisa, que a reflexão, a qual no início era bastante encorajada pela pesquisadora, tornou-se uma estratégia bastante utilizada pelos estagiários para vencerem os desafios do estágio. Observamos, que a estimulação da recordação auxiliou no desenvolvimento dessa reflexão por parte dos estagiários, assim como mostraram os resultados do estudo de Beineke (2012) com professoras da disciplina de Música, as quais nunca haviam tido a oportunidade de assistirem as suas aulas e consideraram o uso dessa técnica como um meio eficiente para provocar reflexões.

Por meio da análise das reflexões dos estagiários, avaliamos que a experiência dos estágios possibilitou a construção de diferentes conhecimentos necessários à profissão docente. Esses resultados são importantes e promissores, diante da real situação da formação de professores de Educação Física no Brasil. Alguns autores dessa área alertam, em seus estudos, que os futuros professores precisam ter mais incentivo, dentro dos cursos de formação, no que tange ao desenvolvimento da competência crítica e reflexiva para atuar no cotidiano escolar (BARBOSA-RINALDI, 2008; FENSTERSEIFER, 2009).

Relativamente à procura de ajuda, observamos que os estagiários recorreram a essa estratégia para alcançarem seus objetivos de aprendizagem como professores. Conforme Farias, Nascimento, Graça e Batista (2012), no

início da carreira, os docentes buscam, em diferentes fontes de conhecimento, apoio para a intervenção profissional. Da mesma forma, como mostram os resultados do estudo de Gaspari et al. (2006), professores de Educação Física mais experientes buscam ajuda na literatura e a partir de outros professores para vencerem os obstáculos da atuação pedagógica.

A procura de ajuda é considerada como uma estratégia de autorregulação da aprendizagem de natureza metacognitiva. Tomar consciência sobre suas dificuldades e buscar ajuda social para vencer os desafios são características dos indivíduos autorregulados, os quais percebem que a relação com os outros é um degrau importante para o sucesso de suas aprendizagens (SERAFIM; BORUCHOVITCH, 2010). O estudo de Da Silva e Da Silva (2015), com futuros professores de Educação Física, ao investigar as estratégias mais utilizadas por eles encontraram que o uso do pedido de ajuda foi a segunda mais citada em termos de contribuição para o sucesso acadêmico. Do mesmo modo, no caso dos estagiários desta pesquisa, parece que pedir ajuda auxiliou na formação profissional, uma vez que beneficiou a consolidação da própria identidade do professor, por meio do fortalecimento da relação consigo próprio e com os outros (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011).

Para Scherer e Molina Neto (2000), normalmente, os professores de Educação Física não planejam suas aulas, por considerarem que conteúdos e atividades já foram interiorizados no seu repertório pessoal. No entanto, não podemos conceber uma intervenção pedagógica eficaz, sem antes se ter planejando o processo (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016).

Ao contrário do que indicam Scherer e Molina Neto (2000), os estagiários do GRUPESF demonstraram preocupação em planejar suas aulas do estágio, em termos dos conteúdos e das atividades que utilizariam para desenvolvê-los. De acordo com Zimmerman (2013), a elaboração de um planejamento antes da realização de uma atividade colabora para o alcance dos objetivos traçados, uma vez que ajuda no controle e na avaliação das ações empregadas no decorrer da tarefa. Notamos que os estagiários demonstraram ter conhecimento da importância do planejamento das aulas para a eficácia das aprendizagens dos alunos.

No terceiro eixo de análise, evidenciamos as potencialidades da estimulação da recordação para a formação dos futuros professores de

Educação Física. A estimulação da recordação, além de possibilitar a coleta de dados do pensamento dos investigados, pode ser utilizada como uma ferramenta formativa (AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013). Dessa forma, ela apresenta potencialidades, como as evidenciadas pelos estagiários: realização de autoavaliações, percepção de aspectos da prática não percebidos, construção de conhecimentos e partilhamento ideias.

A formação inicial deve ser capaz de desenvolver as competências reflexivas e avaliativas dos professores sobre as ações executadas em aula e dos objetivos traçados. É preciso considerar que as autorreflexões auxiliarão os professores a se manterem construindo novas aprendizagens (CALDEIRA, 2001; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2015). Machado e Boruchovitch (2015) alertam para a complexidade do desenvolvimento dessa competência, uma vez que exige, do futuro professor, gasto de tempo e de energia para pensar de forma sistemática sobre as experiências proporcionadas na escola.

Ao mesmo tempo, a estimulação da recordação proporciona uma situação rica em detalhes sobre a ação do professor e dos alunos durante a aula (AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013). Outra potencialidade dessa técnica, quando realizada de forma coletiva, é criar uma situação de interação entre os envolvidos. O trabalho colaborativo, possibilitado pelas sessões de estimulação da recordação em grupo, foi uma tarefa motivadora e produtiva entre os estagiários. Por meio das trocas existentes entre eles, notamos uma diminuição na insegurança para atuar como professores. Semelhantes resultados foram encontrados por Oliveira et al. (2016), os quais acrescentam que o fomento ao trabalho colaborativo entre os professores de Educação Física na escola pode fortalecer, inclusive, a concepção que a comunidade escolar possui dessa disciplina.

A estimulação da recordação em grupo permitiu com que os estagiários conhecessem diferentes estratégias e formas de atuar, o que, conseqüentemente, dar-lhes-á novas possibilidades de ação no contexto da prática pedagógica, inovando e utilizando atividades pertinentes à realidade dos alunos (VEIGA SIMÃO, 2013).

No que se refere ao último eixo de análise, o qual apresentou as intenções de mudanças e os avanços na atuação pedagógica dos estagiários, a análise dos dados revelou um grau importante de autonomia deles para

identificarem e proporem modificações nas suas práticas. Podemos dizer que os estagiários, ao demonstrarem autonomia para aprender a serem professores, estavam conscientes do que queriam e assumiram a responsabilidade dessa aprendizagem. Além do mais, eles demonstraram conhecer o contexto no qual estavam intervindo e tomar as decisões mais adequadas, podendo contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Inferimos que as mudanças na ação pedagógica dos estagiários se fizeram presentes em consequência das competências desenvolvidas por eles (BOEKAERTS; CASCALLAR, 2006), as quais auxiliaram, principalmente, no desenvolvimento da metacognição. A metacognição é uma dimensão humana importante porque proporciona o autoconhecimento, o controle cognitivo e das emoções dos indivíduos em diferentes contextos. Podemos definir a metacognição como a capacidade das pessoas para pensar sobre seus próprios pensamentos e, com isso, alcançar maiores graus de autoconsciência (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2016). Quando os professores refletem sobre si e as situações pelas quais passam no exercício de sua profissão, tomam consciência e adotam uma postura ativa e autônoma na regulação desses processos (VEIGA SIMÃO, 2004). O desenvolvimento da metacognição em estagiários poderá vir a facilitar não só a preparação para a entrada na profissão, mas, considerando que a formação dos professores acontece dentro de um *continuun*, auxiliar no aprendizado e nas mudanças ao longo da vida pessoal e profissional (FLORES; VEIGA SIMÃO, 2009).

### **Análise das limitações do estudo**

Os resultados obtidos neste estudo devem ser interpretados à luz de algumas limitações. Em primeiro lugar, evidenciamos o fato de nem todas as escolas permitirem a realização dos registros em vídeo, das aulas dos estagiários, para serem utilizadas, posteriormente, nas sessões de estimulação da recordação. Entre os procedimentos que envolvem a utilização dessa técnica, podemos recorrer também ao registro em áudio da aula do professor (AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013). No entanto, por se tratar de uma aula de Educação Física, a qual, normalmente, ocorre em um espaço aberto, não conseguiríamos registrar com nitidez o áudio das conversas entre estagiário e

seus alunos. Assim, avaliamos que perderíamos aspectos importantes da aula, os quais podem ser melhor visualizadas na transmissão de um registro em vídeo, e não usamos a gravação em áudio.

Em segundo lugar, consideramos que a falta de competência reflexiva da maioria dos estagiários, no início da pesquisa, pode ter prejudicado as suas análises em relação aos aspectos da prática pedagógica. Por estarem no último ano do curso, acreditávamos que eles já teriam uma consciência crítica em relação as suas práticas pedagógicas. No entanto, principalmente nas sessões de estimulação da recordação inicial, a pesquisadora precisou seguir o roteiro com os tópicos de apoio para estimular a conversa com o estagiários. Notamos, que ao final da pesquisa, alguns estagiários não conseguiram desenvolver a competência reflexiva e sistematizar seus pensamentos para transmitir em forma de palavras, .

Outra limitação decorrente da utilização da estimulação da recordação foi que nem todos os estagiários solicitaram a gravação de, pelo menos, uma de suas aulas. Por ser uma técnica invasiva, pela utilização da filmadora durante a execução da aula, alguns estagiários, como EA e EO, não se sentiram à vontade para ter a sua aula registrada e preferiram apenas comentá-la nas discussões entre os participantes do grupo. Acreditamos ser essa uma limitação, porque a estimulação da recordação poderia ter sido um meio facilitador para a resolução de problemas pedagógicos, assim como se mostrou no caso dos demais estagiários.

Ao mesmo tempo, observamos que nem todos os estagiários tiveram a oportunidade de participar das sessões de estimulação da recordação ocorridas em grupo. Devido ao acúmulo de atividades mantidas por alguns deles, as estimulações da recordação em grupo contavam com aqueles estagiários que não tinham outro compromisso no mesmo horário combinado para a discussão da aula registrada. Uma das dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, principalmente por ser uma atividade de caráter não obrigatório dentro do curso, mas sim voluntário, foi encontrar um horário em que todos os estagiários participantes pudessem estar presentes.

Por fim, evidenciamos que, neste estudo restringimos a utilização da técnica de estimulação da recordação apenas aos estagiários do GRUPESF. Alguns estudos sugerem que ela possa ser utilizada também com os alunos

(VEIGA SIMÃO, 2002), de forma a confrontar os dados obtidos destes com os comentários dos professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Procuramos, com este trabalho, identificar as contribuições da estimulação da recordação para a autorregulação da aprendizagem de estagiários de Educação Física na superação dos desafios encontrados na atuação pedagógica de seus estágios. A partir dos quatro eixos que emergiram da análise dos dados do estudo, a indicações de que a utilização dessa técnica permitiu aos estagiários do GRUPESF a identificação de dificuldades, tomadas de decisão, desenvolvimento de estratégias para aprender e ensinar, parecendo ter ocorrido mudanças de crenças e atitudes para atuar e avanços alcançados na atuação pedagógica nos estágios.

As sessões de estimulações da recordação partiram da proposta dos estagiários encontrarem soluções para os problemas identificados nos estágios. Sabemos, que, atualmente, os estágios nos cursos de Licenciatura em Educação Física no país, são pouco valorizados e o apoio aos estagiários durante a atuação pedagógica nesses espaços é, muitas vezes, insuficiente para eles resolverem os conflitos emergentes da prática na escola. Sendo assim, observamos que as sessões de estimulação da recordação no GRUPESF possibilitaram aos estagiários perceberem a importância do momento do estágio para a formação, especialmente para aliar os conhecimentos específicos aprendidos durante as disciplinas do curso com a situação prática do exercício da profissão. Inferimos que essa percepção, aliada a outras mudanças identificadas na atuação pedagógica, ocorreu devido ao desenvolvimento da competência metacognitiva desses futuros professores.

Há indicações de que o exercício dessa competência permitiu-lhes refletirem sobre os próprios pensamentos, conhecimentos e tomadas de decisão, durante a prática pedagógica. É possível que, o desenvolvimento da metacognição, uma das mais importantes competências autorregulatórias, tenha permitido a maioria deles encararem a prática pedagógica com autonomia para refletir, buscar soluções e resolver os diferentes problemas que surgiram.

Mesmo diante das limitações emergentes da realização deste trabalho, podemos dizer que a estimulação da recordação mostrou-se uma ferramenta importante no desenvolvimento profissional dos estagiários. É possível pensar que as competências autorregulatórias desenvolvidas auxiliaram nas aprendizagens de como ser professor, no ensino para os alunos, no monitoramento e na avaliação das ações executadas, na escolha dos melhores métodos para desenvolver o conteúdo e atingir os objetivos traçados.

Podemos pensar que, as sessões de estimulação da recordação, ocorridas de forma colaborativa entre os participantes do GRUPESF, permitiram-lhes olharem para si, para os aspectos que envolviam a sua atuação na sala de aula, mas, também, ampliar experiências pedagógicas a partir das ações executadas pelos colegas e visualizadas nos vídeos. Esse fato permitiu-lhes experimentar o trabalho em conjunto, compartilhar e construir conhecimento com o outro e aceitar mais facilmente as críticas positivas.

Diante do cenário de formação inicial dos professores de Educação Física e da desvalorização dessa disciplina nas escolas e, inclusive, da tentativa de novas políticas educacionais restringirem o acesso dos alunos a essas aulas, precisamos de profissionais competentes para atuar na escola.

A partir dos resultados deste estudo, acreditamos que a estimulação da recordação possa ser um recurso utilizado, durante os estágios, para promover a formação de professores mais reflexivos e autônomos para aprender e ensinar. A estimulação da recordação, mostrou-se uma ferramenta eficaz para promover a autorreflexão e o desenvolvimento de profissionais ativos e construtivos de suas aprendizagens e no ensino para os alunos. Sendo assim, sugerimos o uso dessa técnica como uma ferramenta formativa de professores de Educação Física. Acreditamos que professores com graus superiores de autorregulação para aprender e ensinar possam ser conscientes e intencionais nas suas ações na escola e estratégicos para alcançar seus objetivos de ensino. Precisamos de professores de Educação Física que valorizem a disciplina e os conteúdos a serem ensinados, a fim de que sirvam de modelo aos alunos em termos de percepção da importância da Educação Física e queiram aprender os conhecimentos advindos dela.

## CAPÍTULO V

### A PESQUISA-AÇÃO E A PROMOÇÃO DE EXPERIÊNCIAS CRÍTICAS NA FORMAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

#### RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar se a participação em um processo de pesquisa-ação se constituiu como uma experiência crítica para estagiários de Educação Física. Participaram do estudo 12 estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública brasileira, os quais fizeram parte de um grupo ao longo de dois semestres letivos e, conseqüentemente, da realização de dois estágios. A formação do grupo de pesquisa-ação teve a intenção de proporcionar aos estagiários investigarem, de forma colaborativa e participativa, as suas práticas pedagógicas e a buscarem soluções aos problemas identificados na atuação em seus estágios. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas, a técnica de estimulação da recordação das aulas dos estagiários, respostas a perguntas detonadoras e discussões registradas em um grupo virtual. O material coletado foi submetido à análise de conteúdo com apoio do *software Nvivo-10*. Da análise dos resultados, emergiram três categorias: experiências de natureza colaborativa, experiências de natureza crítico-reflexiva e experiências de natureza comunicativa. Inferimos, por meio desses resultados, que a metodologia de pesquisa-ação potencializou experiências críticas na formação dos estagiários, as quais auxiliaram, no desenvolvimento profissional desses futuros professores, sobretudo em termos de competências autorregulatórias necessárias para a atuação pedagógica.

**Palavras-Chave:** Experiências críticas. Pesquisa-ação. Autorregulação da aprendizagem. Estágio Curricular Supervisionado. Educação Física escolar.

## INTRODUÇÃO

No decorrer da formação (inicial e continuada) o professor precisa desenvolver conhecimentos e competências docentes, as quais lhe auxiliarão a atuar na prática pedagógica com os alunos. Um dos conhecimentos que o docente deveria se preocupar em aprimorar, constantemente, é a maneira como promove o ensino e facilita o processo de aprendizagem aos estudantes.

De acordo com Cadório e Veiga Simão (2013), as exigências para ser professor, nos dias de hoje, são muito maiores do que há algumas décadas atrás. O professor necessita, para atuar de maneira eficaz, saber aprender e saber ensinar nos diferentes contextos de atuação. Acreditamos que com essas competências, os professores tornam-se profissionais mais preparados para encarar os desafios do cotidiano escolar, especialmente, os relacionados ao acelerado desenvolvimento tecnológico e às diferentes formas de comunicação (SILVA; VIERA DA CUNHA, 2002).

Diante desse cenário, reconhecemos o papel importante dos cursos de formação de professores para proporcionar o aprimoramento dos conhecimentos e competências docentes. Os cursos de formação inicial precisam criar diferentes oportunidades para os futuros docentes construírem novas aprendizagens e mudarem percepções sobre a prática na escola. Os estágios, os quais são disciplinas obrigatórias nas Licenciaturas no Brasil (BRASIL, 2002; 2013; 2015), precisam ser valorizados como um desses contextos de aprendizagens e desenvolvimento de competências profissionais.

Diferentes metodologias podem ser utilizadas com o objetivo de aprimorar essa formação. A metodologia de pesquisa-ação é uma delas e vem se constituindo como uma estratégia formativa que proporciona, aos integrantes de um grupo, espaço participativo e colaborativo de análise-crítica e reflexão sobre as práticas educativas desempenhadas (ALARCÃO, 2011; GONZÁLES; BORGES, 2015). Ao mesmo tempo, é um modelo que leva à teorização sobre a prática, proporcionando mudanças na atuação dos professores por meio do registro de atitudes, reações, impressões e reflexões sobre diferentes situações (CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013).

Sendo assim, ao levarmos em consideração o desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais necessárias para a atuação dos

professores e o momento dos estágios, como promotores de oportunidades que geram aprendizagens e mudanças, visamos, com este trabalho identificar se a participação em um processo de pesquisa-ação constitui-se como uma experiência crítica para estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física.

## **EXPERIÊNCIAS CRÍTICAS E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES**

A formação inicial dos professores é entendida como uma etapa importante de construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão. Faz-se necessário entender essa etapa como o um ponto de partida, preparando o docente para a atuação pedagógica e o longo processo que compreende o desenvolvimento desses como profissionais (GARCIA, 1995; FLORES; VEIGA SIMÃO, 2009).

O desenvolvimento profissional dos professores, o qual abrange o período entre a formação inicial e a continuada, é entendido como a conduta permanente do professor de questionamentos e procura de soluções aos problemas decorrentes da sua prática pedagógica (GARCIA, 2009). Esse desenvolvimento é interpretado como um processo pessoal e coletivo, ocorrido no local de trabalho, e que contribui para o aprimoramento das competências profissionais, por meio da vivência de diferentes experiências.

As experiências profissionais ocorridas na formação inicial, especialmente na realização dos estágios e de outras atividades oferecidas pelas disciplinas das Licenciaturas, são essenciais para a promoção de aprendizagens e dos processos de mudanças nos futuros professores. Assim, acreditamos ser importante que os cursos de formação oportunizem diferentes atividades, as quais auxiliem os futuros docentes a desenvolverem competências autorregulatórias para aprender e para ensinar (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2016; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2015; VEIGA SIMÃO, 2006).

A autorregulação da aprendizagem pode ser interpretada como o processo em que os indivíduos encaram sua aprendizagem de forma intencional, autônoma e efetiva (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014). O desenvolvimento de competências autorregulatórias, como o planejamento, a

reflexão, a autoavaliação e a utilização de estratégias de aprendizagem, durante a formação inicial, proporcionará a formação de professores autônomos e motivados para aprender, assim como docentes preparados para ensinar (CAPA-AYDIN; SUNGUR; UZYNTIRYAKI, 2009; VEIGA SIMÃO, 2006).

Uma das formas do professor ter a oportunidade de desenvolver essas competências, ainda durante sua formação, será por intermédio da vivência de diferentes experiências críticas, as quais proporcionem avanços na maneira de atuar e de perceber os processos de ensino e de aprendizagem. As experiências críticas não são acontecimentos planejados, mas são oportunidades que atendem a um conjunto de fatores relevantes e que auxiliam o indivíduo a mudar, significativamente, seu percurso. Esse tipo de experiência, conforme Woods (1997), citado por Figueiredo e Veiga Simão (2014), é entendida como meio de se obter aprendizagens reais e grupais. Nas primeiras, o indivíduo aprende a partir de suas necessidades, experiências, estrutura cognitiva e afetiva, as segundas, ocorrem mediante o apoio e a estima mútua, levando o (futuro) professor a compartilhar sentimentos e pensamentos e desenvolver habilidades para ensinar.

Como comentando anteriormente, as disciplinas de estágios podem ser o espaço que oportunize diferentes acontecimentos que se tornem críticos, pessoal e profissionalmente, para os futuros professores. O estágio se configura como um momento de aprendizagem de diferentes competências, desencadeadas pelo contato com o futuro campo de trabalho e com a complexidade que envolve a ação docente (COLOMBO; BALLÃO, 2014; ISSE; MOLINA NETO, 2016).

De forma semelhante, Embuena e Amorós (2012) colocam que os estágios se constituem como uma das disciplinas mais importantes presentes na grade curricular das Licenciaturas. Por meio deles, os professores em formação têm a oportunidade de aplicar de forma autônoma e ativa, os conhecimentos teóricos aprendidos no curso em um contexto real de intervenção. Ao mesmo tempo, as situações vivenciadas nos estágios demandam bastante da ação autorregulada dos estagiários, principalmente por exigir a elaboração e utilização de diferentes estratégias para solucionar os problemas da sala de aula. Por conseguinte, o espaço oportunizado pela ação nos estágios pode ser capaz de gerar um conjunto de experiências, as quais

colaborarão para a atuação profissional dos futuros professores a partir do desenvolvimento de competências autorregulatórias (EMBUENA; AMARÓS, 2012). É nesse espaço que o estagiário tem a oportunidade de experimentar diferentes formas de agir e de compreender os processos de ensino e de aprendizagem. Vale destacar que nem sempre os futuros professores experimentam situações agradáveis no contexto dos estágios. De acordo com Loughran (2009), as situações desagradáveis na prática com os alunos podem criar a oportunidade do professor refletir, buscar ajuda e elaborar diferentes estratégias, de forma a superá-las. Posto isso, os desafios e as barreiras enfrentadas no estágio representam uma aprendizagem sobre como ensinar diretamente com a realidade da profissão.

Da mesma forma, as disciplinas de estágio podem proporcionar o contexto de aprendizagem compartilhada. Por ser uma disciplina atrelada ao conceito de supervisão, a interação entre docentes supervisores e estagiários, assim como entre os próprios estagiários, principalmente por meio de discussões sobre a atuação nos estágios e a ajuda mútua para resolver problemas, pode proporcionar aprendizagens construídas e partilhadas no coletivo. Conforme Alarcão (2011), os supervisores de estágio são responsáveis por ajudar os estagiários no que concerne à atuação na prática pedagógica, colaborando no desenvolvimento desses futuros professores. A presença desses profissionais, durante os estágios, pode colaborar com o aprender a ser professor, especialmente, quando busca oportunizar momentos de diálogos esclarecedores dos fenômenos observados na escola.

Entendemos, neste trabalho, que a oportunidade dos estagiários vivenciarem diferentes experiências no decorrer da atuação nos estágios, pode potencializar o desenvolvimento de competências que os auxiliarão a gerir e conduzir suas aprendizagens como professores. Por sua vez, o desenvolvimento dessas competências pode acarretar maiores graus de autorregulação sobre a atuação pedagógica, colaborando para os processos de mudanças e aprimoramento das intervenções na escola.

## **A PESQUISA-AÇÃO: ESTRATÉGIA FORMATIVA DURANTE OS ESTÁGIOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Ao analisarmos o percurso histórico da formação dos professores de Educação Física no Brasil, percebemos que a disciplina de estágio nem sempre foi uma exigência para a conclusão do curso. Apesar do primeiro curso instituído no Brasil para formar professores de Educação Física ter surgido em meados da década de 1930, apenas com a Resolução de nº 3, de 1987, os estágios passaram a ser uma disciplina obrigatória para a formação desses profissionais.

A obrigatoriedade dos estágios para a formação em Educação Física esteve ligada, no período de sua divulgação, ao objetivo de ampliar a formação desses professores, a qual, até então, era reduzida à obtenção de conhecimentos técnico-esportivos e biológicos (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Por meio dessas disciplinas, passaram a ser exigidos, também ao professor de Educação Física, conhecimentos didáticos-pedagógicos para o exercício profissional (BRASIL, 1987; NOCCHI; AFONSO, 2012). No entanto, ainda que tenha havido a inserção dos estágios na formação dos professores de Educação Física, percebe-se o predomínio de vivências, principalmente, técnicas e desconectadas da realidade de intervenção profissional (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; CALDEIRA, 2001; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016). A limitação da formação desses professores pode ser superada a partir da proposta de atividades que proporcionem diferentes experiências que potencializem o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Como comentado anteriormente, professores com competências autorregulatórias conduzem mais facilmente suas aprendizagens e podem se tornar profissionais eficazes na tarefa de ensinar (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2016; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2015; VEIGA SIMÃO, 2006).

Obsevamos, em alguns estudos, com foco na formação inicial em Educação Física (CARDOSO, 1989; FERREIRA, 2008; MIRANDA; LARA, 2015; RANGEL-BETTI; GALVÃO, 2001), que os pesquisadores vêm-se utilizando da metodologia de pesquisa-ação com o intuito de promover uma formação ampliada, assim como proporcionar o desenvolvimento de competências para atuar na profissão. A pesquisa-ação é uma linha de

investigação que apresenta várias tendências e movimentos, todavia, apesar das suas divergências, todos têm como objetivo a melhora da prática educativa (CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013).

A pesquisa-ação é um modelo de pesquisa aplicada o qual é bastante utilizado no campo educacional como uma estratégia de formação inicial e continuada de professores (ALARCÃO, 2011). A principal característica desse modelo investigativo é proporcionar, aos integrantes de um grupo, um espaço participativo e colaborativo de análise crítica e reflexão sobre suas práticas educativas, com o objetivo de melhorá-las por meio de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão (CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013).

O valor formativo desse modelo de pesquisa refere-se à oportunidade do professor refletir e conceituar sua prática pedagógica a partir da ajuda de outros profissionais e colegas envolvidos no mesmo processo (ALARCÃO, 2011). A pesquisa-ação parte da identificação de um problema coletivo, no qual os envolvidos na situação buscam, de forma participativa e colaborativa, no decorrer das etapas da pesquisa, diferentes meios para superar determinadas dificuldades (TRIPP, 2005).

Dessa forma, os estudos a que fizemos referência anteriormente (CARDOSO, 1989; FERREIRA, 2008; MIRANDA; LARA, 2015; RANGEL-BETTI; GALVÃO, 2001) buscaram, por meio dessa metodologia, dentre os seus objetivos, proporcionar oportunidades que auxiliassem os futuros professores a se conscientizarem da importância de serem os protagonistas nas suas aprendizagens, investigando suas próprias práticas pedagógicas a partir de atitude autônoma e reflexiva sobre sua atuação.

No que se refere ao estudo de Rangel-Betti e Galvão (2001), os autores propuseram a um grupo de estudantes de Licenciatura em Educação Física o planejamento, juntamente com uma docente do curso, de uma disciplina com o tema Educação Física Infantil. A proposta desse planejamento foi proporcionar um espaço na formação para esses futuros professores, de reflexão sobre elementos que envolvem a atuação do professor de Educação Física na escola. Durante as etapas do 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 pesquisa-ação, os futuros professores de Educação Física

adquiriram competência crítico-reflexiva sobre as suas aulas e as dos colegas, assim como aprenderam a trabalhar de forma colaborativa, aceitando a opinião dos outros para a mudança, quando necessária, e qualificação do processo de planejamento das aulas.

Na pesquisa de Ferreira (2008), foi desenvolvido um estudo de pesquisa-ação com quatro estudantes 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 para discutir, avaliar e sugerir novos elementos para melhorar a atuação pedagógica do professor. Os resultados do estudo indicam que a pesquisa-ação se mostrou como uma oportunidade de aproximar o licenciando do seu futuro ambiente de trabalho, assim como proporcionar aos envolvidos maior autonomia, tomada de decisão, habilidades de planejamento e avaliação diante da prática pedagógica, além da produção de novos conhecimentos profissionais.

Na pesquisa de Miranda e Lara (2015), foi realizada uma pesquisa-ação com estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física. O objetivo da pesquisa foi discutir e avaliar, com esses estagiários, novas possibilidades de intervir na Educação Física. A partir de reuniões, discussões sobre textos e filmes e questionamentos grupais, os futuros professores tiveram a oportunidade de refletir sobre novas possibilidades pedagógicas de proporcionar as intervenções com a Educação Física nos diferentes contextos em que acontece.

No estudo de Cardoso (1989) a pesquisa-ação também foi desenvolvida junto a estagiários de Licenciatura em Educação Física. Esses estagiários 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 pesquisa-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.

Da mesma forma que as pesquisas até então mencionadas e a importância de oportunizar acontecimentos que possam ser percebidos como

experiências críticas pelos professores na sua formação, este trabalho procura investigar efeitos das atividades desenvolvidas por um grupo de pesquisa-ação composto por estagiários em Educação Física. Mais especificamente, a questão decorrente deste estudo foi: a participação no processo de pesquisa-ação constituiu-se como uma experiência crítica para os estagiários do GRUPESF?

## **METODOLOGIA**

As escolhas metodológicas para este estudo, de caráter qualitativo, estão alicerçadas no referido problema de investigação e nos seguintes objetivos:

- a) identificar e analisar a natureza das experiências críticas oportunizadas pela pesquisa-ação, na formação dos estagiários do GRUPESF;
- b) observar a influência das experiências críticas percebidas pelos estagiários do GRUPESF para o desenvolvimento de competências autorregulatórias para aprender a ser professor.

### **Contexto do estudo e participantes**

O desenvolvimento deste estudo ocorreu no contexto dos estágios de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública localizada no estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Os estudantes nesse curso realizam no decorrer do 6º, 7º e 8º semestres letivos seus estágios. O objetivo da realização desses estágios é oportunizar experiências, aos futuros professores de Educação Física, 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).

Este estudo acompanhou 12 estagiários do referido curso, ao longo dos estágios realizados no 7º e 8º semestres. Desses 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 e cursavam sua primeira graduação em licenciatura.

Ao iniciarem o 7º semestre, os estagiários, com o intuito de buscar solução para os problemas evidenciados no decorrer dos estágios, formaram, acompanhados de uma pesquisadora, um grupo de pesquisa-ação, ancorado na autorregulação da aprendizagem, denominado Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar (GRUPESF). O grupo, no decurso da pesquisa, realizou reuniões em grupo presenciais, as quais objetivaram oportunizar discussões, avaliações e reflexões sobre as práticas e questões relevantes aos desafios que vinham sendo encontrados na execução dos estágios. As reuniões aconteceram nas dependências do próprio curso com duração média de 120 minutos.

Definimos utilizar a pesquisa-ação para desenvolver esta investigação tendo em vista os resultados positivos de estudos que utilizaram essa metodologia na formação inicial e continuada de professores de Educação Física (BARROSO; DARIDO, 2010; SOUZA; PICH, 2013; VENÂNCIO; DARIDO, 2012).

Utilizamos como referência, para pensar e organizar as etapas que constituíram esta pesquisa, o modelo básico de pesquisa-ação de Tripp (2005). Nesse modelo, a pesquisa-ação desenvolve-se mediante 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 dos resultados alcançados. Os ciclos de pesquisa-ação com o GRUPESF foram compostos de quatro etapas<sup>35</sup>: 1) formação do grupo colaborativo e planejamento de suas ações; (2) desenvolvimento de atividades (estimulação da recordação, reuniões em grupo presenciais e diálogos no *Facebook*); (3) análise das atividades e seus efeitos na prática, busca de novas estratégias de ação; (4) avaliação e análise das mudanças ocorridas e dos reflexos da formação.

A formação do grupo colaborativo foi o momento de familiarização entre os participantes do GRUPESP. Primeiramente, foi realizada uma entrevista com cada estagiário e foi definido, por meio de uma reunião em grupo, os seus objetivos e um planejamento de ações para as etapas seguintes.

---

<sup>35</sup> As etapas do ciclo de pesquisa-ação com o GRUPESF encontram-se representados na figura 7, presente no segundo capítulo desta tese.

As ações que ocorrerem na segunda etapa, e que estavam previstas no planejamento elaborado na etapa anterior, deram-se por meio das diferentes estratégias escolhidas pelo grupo com o intuito de facilitar o alcance dos objetivos traçados. Dessa forma, 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*<sup>36</sup> (figura 13).



Figura 13- Página na rede social online *Facebook* criada pelos estagiários do GRUPESF

Fonte: *Facebook* da investigadora participante do GRUPESF

Na terceira etapa, 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 nos estágios.

A quarta etapa, foi o momento em que os participantes do GRUPESF realizaram avaliações das estratégias implementadas e dos resultados. No término dessa etapa, os estagiários participaram de uma entrevista final, individualmente, momento em que a pesquisadora pode identificar, no comportamento e nas ações dos estagiários a transferência de aprendizagens e, conseqüentemente, as mudanças que ocorreram entre o estágio do 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

<sup>36</sup> A rede social online *Facebook* foi criada por Mark Zuckerberg, estudante de Harvard, no ano de 2004 e se expandiu rapidamente no contexto universitário, sendo uma das redes sociais mais utilizadas mundialmente (ASSUNÇÃO; MATOS, 2014).

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.

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 sob parecer nº 136.565 (anexo 1).

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

Para o desenvolvimento e a análise dos resultados deste estudo, recorreremos aos instrumentos e técnicas utilizadas durante as quatro etapas da pesquisa-ação do GRUPESF. Analisamos as transcrições das entrevistas finais com os estagiários, das sessões de estimulações da recordação, das discussões nas reuniões em grupo presenciais, além das respostas dos estagiários às perguntas detonadoras e as discussões registradas no *Facebook*.

Apesar das entrevistas terem sido realizadas, individualmente, com cada estagiário, ao início (entrevista inicial) e ao final (entrevista final) desta investigação, analisamos apenas as transcrições obtidas nas entrevistas finais. As entrevistas, semi-estruturadas (FERREIRA; AMADO, 2013), foram conduzidas pela pesquisadora com base em um roteiro composto de temas para discussão. O roteiro de entrevista final (apêndice 6) retomou as perguntas da entrevista inicial, buscando sinais de mudanças nas percepções de ensino, de aprendizagem e na atuação pedagógica, assim como procurou avaliar os efeitos da participação no GRUPESF na formação dos estagiários.

A estimulação da recordação, foi utilizada ao longo das etapas da pesquisa-ação, em três momentos diferentes. A estimulação da recordação é uma técnica que tem o propósito de investigar os processos de pensamento de 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 à utilização dessa técnica no GRUPESF, essa consistiu na gravação em vídeo das aulas

lecionadas pelos estagiários nos seus estágios, visando permitir a eles a recordação de pensamentos e decisões tomadas durante a aula registrada (AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013).

Na estimulação da recordação inicial (1º semestre de 2014), os estagiários tomaram conhecimento sobre o propósito da técnica e decidiram, junto à pesquisadora, usá-la como uma ferramenta para auxiliar a discussão e reflexão sobre a atuação nos estágios. Nesse momento, as estimulações da recordação foram realizadas de forma individual (pesquisadora e estagiário).

Ainda no primeiro semestre, ocorreu a estimulação da recordação em grupo 1. Nesse momento, os estagiários puderam assistir a filmagem das aulas dos colegas do grupo e discutir, temas emergentes nessa visualização. Na estimulação da recordação em grupo 2, os procedimentos foram iguais aos da estimulação da recordação em grupo 1, porém esses encontros ocorreram no segundo semestre da pesquisa e durante a realização do ECSIII.

Os encontros presenciais do GRUPESF aconteceram ao longo de todas as etapas da pesquisa-ação. Ao total foram 17 encontros (apêndice 4). O propósito da realização desses encontros foi de discutir, avaliar e refletir, de forma participativa e colaborativa, sobre as práticas pedagógicas realizadas nos estágios e as questões que as permeavam.

As perguntas detonadoras, realizadas com o propósito de oportunizar aos estagiários momentos de reflexão e escrita sobre as discussões estabelecidas nos encontros em grupo, foram realizadas pela pesquisadora. As perguntas foram propostas ao final dos determinados encontros do grupo e os estagiários tinham, em média, 30 minutos para respondê-las e entregá-las à pesquisadora.

A criação do grupo virtual 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 nesse espaço. Por meio dessa ferramenta, os estagiários e a pesquisadora comunicavam-se diariamente e discutiam questões pertinentes, trocavam materiais para a elaboração de planos de aula, expunham suas aflições, seus medos e suas realizações nos estágios, sem precisar esperar por um novo encontro presencial. Todas as conversas registradas nesse espaço foram

salvas pela pesquisadora em um arquivo no computador pessoal, 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 (apêndice 2) autorizando o uso dos seus 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). De forma a seguir as proposições desse método, como primeiro passo, transcrevemos, em sua totalidade, o material coletado nas entrevistas finais, nas sessões de estimulação da recordação e nos encontros do grupo, em formato *Microsoft Word*. As transcrições e o material coletado por meio das perguntas detonadoras e do *Facebook* foram importados para o *software Nvivo-10*, com a finalidade de facilitar e organizar a análise de conteúdo desse material. Em seguida, com base na questão norteadora deste estudo, realizamos uma densa e cuidadosa análise desse *corpus* (transcritas e escritas), o que culminou na criação de unidades de registro. Tomamos como unidade de registro as proposições (frases ou elementos de frases) recortadas do discurso dos estagiários, as 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. As definições operacionais das categorias que emergiram da análise de conteúdo se encontraram no apêndice 10.

## **RESULTADOS**

A partir da análise dos dados deste estudo, construímos três categorias: experiências de natureza colaborativa, experiência de natureza crítico-reflexiva e experiência de natureza comunicativa (quadro 15).

Experiências críticas	Indicadores
<b>Experiências de natureza colaborativa</b>	A pesquisa-ação potencializou o trabalho colaborativo nas ações desenvolvidas no GRUPESF
<b>Experiência de natureza crítico-reflexiva</b>	A pesquisa-ação colaborou para o desenvolvimento da competência crítica e reflexiva do GRUPESF
<b>Experiência de natureza comunicativa</b>	A pesquisa-ação desencadeou a comunicação e, conseqüente, troca de informações entre o GRUPESF por meio da rede social online <i>Facebook</i>

Quadro 15- Experiências críticas potencializadas pela pesquisa-ação

Fonte: Autora do texto

### Experiência de natureza colaborativa

Na categoria experiências de natureza colaborativa, reunimos os momentos em que os estagiários perceberam tal importância no trabalho proporcionado pelo GRUPESF para a solução dos problemas da atuação pedagógica, o auxílio na identificação dos aspectos da prática não percebidos e na contribuição para o desenvolvimento profissional como professor.

Em relação à solução dos problemas da atuação pedagógica, observamos que alguns estagiários (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); “[...] a contribuição de todos os colegas que estavam participando, isso ajudou muito” (EE – entrevista final); “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 GRUPESF: “[...] percebi que eu não estava sozinha [para atuar no estágio], os sentimentos que eu tenho todo mundo tinha” (EA – entrevista final).

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

No GRUPESF 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 estágio [disciplina do curso], a gente ficava meio largado. Mas no grupo a gente tinha auxílio para tentar solucionar as coisas. A gente partilhava os problemas, aquela situação ali, 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, foram em relação à 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 GRUPESF], vendo como eles estavam se adequando aquela realidade e as estratégias que estavam usando. A EE e a EI, um dia foram para a sala conversar com os alunos, aí eu fui pensando nisso, e fui mudando. E essa coisa que eu faço de sempre conversar com eles [alunos], sempre ouvir, foi uma estratégia, um método, que eu adotei ao longo do estágio. No início eu não conseguia fazer isso e não tinha em mente em fazer isso. (EB-Facebook/ 1º semestre)

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. Eu achei bem bacana. A troca de experiências, o diálogo que vai fomentando a tu buscar novas estratégias para conseguir dar sequência no conteúdo. (EM - estimulação da recordação em grupo 1).

Como observamos, as ajudas existentes no GRUPESF ocorreram em diferentes momentos da realização da pesquisa-ação. Destacamos abaixo a reflexão dos estagiários sobre a importância do grupo colaborativo na elaboração do planejamento para atuar no estágio no 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. Deu para esclarecer bastante.  
 (Encontro presencial em grupo – 2º semestre da pesquisa-ação)

No que tange à identificação dos aspectos da prática não percebidos, há indícios de que a ação colaborativa existente no GRUPESF ajudou os estagiários a perceber aspectos de sua prática pedagógica das quais ainda não haviam tomado consciência. 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). De maneira semelhante,

EJ observou: “[...] o grupo me dava uma resposta muito mais concreta sobre o meu desempenho de como ser professor” (EJ - entrevista final). 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 como professor, observamos que os estagiários perceberam que o trabalho colaborativo do GRUPESF 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. O número de alunos que participou também foi tranquilo, nos possibilitando a troca entre todos, praticamente. (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 me 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 também 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 quanto professores, já que com nossas discussões sobre temas encontrados na vivência do estágio 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, pois através da troca de experiências que tive com meus colegas, observando que meus problemas durante o estágio faziam parte do processo. De forma simplificada e resumida considero como efeitos e avanços: autonomia, pensar em diferentes estratégias para minha prática; refletir ainda mais sobre eu mesmo como professor; planejar melhorar as aulas e por fim acreditar que existe perspectiva boa como professor para o futuro (EN – 6ª pergunta detonadora)

### Experiências de natureza crítico-reflexiva

Na categoria experiências de natureza crítico-reflexiva, observamos, por meio da análise dos dados coletados, que os comentários dos estagiários revelaram o quanto as ações desenvolvidas pelo grupo potencializaram o desenvolvimento de sua competência crítica e reflexiva sobre a atuação pedagógica nas aulas dos estágios: “o grupo tem sido muito importante para a análise e reflexão da prática no estágio. Pois não estávamos [os estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física] acostumados com isso. Passávamos pelos problemas, relatávamos na disciplina [de estágio] e ficava assim” (EB – 6ª pergunta detonadora).

Alguns estagiários observaram que o desenvolvimento da competência crítica e reflexiva para atuar como professores nos estágios pôde auxiliá-los a sair da mera execução das práticas, como comentado acima pelo EB. Pode-se pensar que o pensamento crítico e reflexivo desenvolvido, auxiliou-os a mudarem percepções e formas de agir nos seus estágios, como evidenciado nos excertos reunidos no quadro 16.

Mudanças	Excertos
<p><b>Perceber o contexto de atuação</b></p>	<p>O grupo oportunizou bem mais que somente a execução, a atuação como professora, mas sim um pensamento crítico a partir dela. Foi possível pensar sobre outras diversas situações, que poderiam vir a acontecer. Não foram colocadas em prática só nossa capacidade de ministrar aulas, mas também de relacioná-las com todo um contexto, nunca isolando-a, o que foi muito proveitoso. <b>(ED - 6ª pergunta detonadora)</b></p>
<p><b>Avaliar a atuação pedagógica e elaborar estratégias</b></p>	<p>O GRUPESF me possibilitou, além da troca de experiências com outros colegas, que foi muito importante, que eu refletisse a respeito de como estou encarando minha formação profissional e quais são as mudanças e resultados que eu espero para a realidade da Educação Física escolar, desta forma, me fez repensar e mudar minha forma de agir como professora estagiária, começando a mudança por mim mesma e com a turma pela qual fui responsável. <b>(EA - 6ª pergunta detonadora)</b></p> <p>O grupo oportunizou uma reflexão muito importante sobre as aulas, através dos encontros fomos identificando algumas</p>

	falhas na realização do estágio e através dessa identificação buscamos e aplicamos estratégias durante o estágio para que as aulas evoluíssem e atingissem os objetivos que se deve. <b>(EF – 6ª pergunta detonadora)</b>
<b>Vencer os medos</b>	A reflexão foi muito importante para eu pensar sobre tudo, principalmente porque foi feita logo no início do começo estágio [estágio nas séries finais do ensino fundamental] onde havia diversos “medos” da minha parte em relação à turma, por exemplo, por não ter tido tempo de conhecê-los antes, pelo fato da turma estar sem professor, pelo meu primeiro contato com a turma, onde havia só 10 alunos, e maioria sendo meninas, reclamando de não gostarem de fazer educação física, pelo meu “pré-conceito” em, antes do estágio, não querer trabalhar com uma turma de 8ª série. <b>(EE – 3ª pergunta detonadora)</b>
<b>Pensar em outras realidades</b>	O grupo oportunizou uma reflexão sobre muitas coisas que se eu não estivesse nele, talvez eu não pensaria apenas com as minhas vivências no estágio, com a minha turma. Pude ver outras realidades, com outras turmas, outros grupos sociais e estruturas de escola, mesmo sendo todas públicas. <b>(EE – 6ª pergunta detonadora)</b>
<b>Avaliar aprendizagens realizadas</b>	Até agora o grupo tem me oportunizado pensar mais sobre o que realmente é ser professor, promovendo debates sobre as diferentes realidades que encontramos durante o estágio. Tenho a certeza que consegui avançar muito, sobre vários aspectos relacionados a atitudes que o professor deve tomar durante as aulas. <b>(EJ – 6ª pergunta detonadora)</b>

Quadro 16- Mudanças nas percepções e ações dos estagiários a partir do desenvolvimento da competência crítico-reflexiva

Fonte: Autora do texto

De acordo com a análise dos comentários de alguns estagiários (EB, ED, EE, EF, EI, EM), percebemos que o desenvolvimento da competência crítico e reflexiva para atuar nos estágios foi oportunizado pela utilização da técnica de estimulação da recordação, ao longo das etapas do GRUPESF. Os estagiários relataram que, a partir da utilização dessa técnica, tiveram a possibilidade de refletir sobre e avaliar sua atuação nas aulas: “a técnica [estimulação da recordação] foi importante para perceber coisas que no momento da aula eu não percebi. Além de ter a visão de outra pessoa sobre a minha aula, me fazendo refletir sobre algumas coisas” (EI - 3ª pergunta detonadora).

Acredito que a estimulação para a recordação da minha aula foi sim bastante importante para eu pensar minha atuação como professora nesse estágio. Além de, literalmente, me ver dando aula, permitiu com que eu fizesse uma reflexão melhor, pois pude ver cada detalhe da aula dada por mim (EE - 3ª pergunta detonadora).

Da mesma forma, alguns estagiários disseram que por meio das estimulações da recordação, além de refletirem sobre os seus erros, tiveram a oportunidade de pensar em ações alternativas para utilizar nas próximas aulas

e buscar alcançar os objetivos traçados: “com a estimulação da recordação a gente vê a nossa aula com mais calma. Pode ver e procurar modificar a partir do que vê que está errado” (EF – entrevista final). EI acrescentou: “[...] tu te ouvir, te ver dando aula, ver que a atividade que fiz faria totalmente diferente, porque eu vi as coisas que eu fiz na hora que eu não me toquei” (EI – entrevista final). EN observou “é bom a gente se ver dando aula para ver o que deu certo e o que não deu. Acho que ver o que a gente faz ajuda, porque tu vê defeitos, vê acertos, acho que realmente muda bastante uma pessoa que se vê dando aula” (EN – entrevista final).

### **Experiências de natureza comunicativa**

Classificamos a categoria experiências de natureza comunicativa como experiência crítica percebida pelos estagiários do grupo porque observamos que grande parte das trocas de informações ao longo das etapas da pesquisa-ação, aqui mencionada, ocorreram a partir das comunicações estabelecidas por meio do uso da rede social. Como exposto anteriormente, o grupo, por iniciativa dos estagiários, criou uma página no *Facebook* com a finalidade principal de gerar uma comunicação mais rápida entre eles e que pudesse os auxiliar na solução dos problemas encontrados nos estágios.

As conversas do grupo na página do *Facebook* aconteciam frequentemente, devido à facilidade de comunicação que esse espaço proporcionou aos estagiários: “[...] as trocas entre o grupo ajudaram bastante, ainda mais que a gente se falava sempre que queria” (EI – entrevista final).

O espaço virtual oportunizado pelo *Facebook* foi utilizado pelo GRUPESF para diferentes finalidades, mas sempre com o objetivo de buscar soluções para os desafios que apareciam na atuação dos estágios. No quadro 17, apresentamos algumas das trocas de informações compartilhadas entre os participantes do grupo no decorrer dos dois semestres de realização da pesquisa.

Trocas de informações	Excertos
<b>Combinar atividades</b>	<p>EI: Eu gostaria de preparar o planejamento para as aulas do estágio do ensino médio, estou bem apavorada.</p> <p>EA: Para mim na quinta depois da aula está bom. Acho legal levarmos um planejamento meio pronto e compartilharmos no grupo, pra ver se alguém tem alguma ideia, sugestões, críticas, etc. Planejamentos e conteúdos sempre geram bastante assunto.</p> <p>EM: Eu sou a favor de nós se ajudar nos planejamentos também. <b>(Facebook/ 2º semestre)</b></p>
<b>Expor dificuldades e avanços na atuação pedagógica</b>	<p>EM: Pessoal só uma ideia: acho que podíamos falar sobre o ensino politécnico em um dia esses do grupo. Estou bem perdido na questão de como atribuir "nota" aos alunos? Como avaliar os alunos? Já que o mesmo é por conceito... Se alguém conseguisse uma pessoa que trabalhe no politécnico para nos dizer como é que são feitas as avaliações e tal... <b>(Facebook/ 2º semestre)</b></p> <p>ED: Sabem, quero manifestar aqui [página do facebook] minha felicidade. Antes eu não fazia os planos de aula porque era tongona mesmo. Achava que não precisava e tal, mas agora que comecei a fazer vi a facilidade, porque já se fica com a aula meio que organizada na cabeça, é bem melhor! <b>(Facebook/ 1º semestre)</b></p>
<b>Relatar situações ocorridas nas aulas</b>	<p>EL: E pra comentar da aula de hoje. Pensei melhor e não fiquei dando só [aula] teórica. Conversei com os alunos um bom tempo na sala de aula e depois fomos para quadra. As gurias não quiseram participar, mas os guris participaram. Percebi que eles [alunos] só querem futsal. Tentei dizer que eles não tem que querer só futsal porque precisam explorar mais da Educação Física. Hoje a aula foi mais tranquila. Eu convidei as gurias pra jogar mas elas não quiseram. Mas aproveitei o tempo que os guris estavam jogando futsal e fui conversar porque elas não participavam. Elas [alunas] disseram que estava muito frio. Ai uma [aluna] sugeriu um alongamento. Fiz o alongamento e depois disse para elas para gente correr na quadra. Corri junto para ver se motivava elas. Elas fizeram. Acho q aos poucos vou ganhando eles sem eles se darem conta". <b>(Facebook/ 1º semestre)</b></p> <p>EI: Lá [escola que está estagiando] tem muito material, o professor dá aula, os alunos participam da aula (pelo menos na minha turma, não sei as outras), tem estrutura, três aulas em três dias diferentes. Não sei se eu tinha uma visão errada, mas os alunos tem um bom repertório motor. Eu achei que em relação a isso seria mais complicado, porque lá agora no 1º semestre eles têm habilidades motoras básicas, então imaginei uma situação ruim. E também, porque os meus alunos do 6º ano tinham dificuldades em relação às habilidades motoras, por isso eu esperava mais ou menos a mesma coisa no ensino médio. <b>(Facebook/ 2º semestre)</b></p>
<b>Pedir ajuda</b>	<p>EI: Vim pedir uma ajuda de vocês [colegas do GRUPESF]. Esses são os meus primeiros planos de aula que eu fiz pra essa semana. Nem parece que eu estou há 3 anos na ESEF [Escola Superior de Educação Física], não consigo nem planejar uma aula. Não sei porque, mas estou insegura demais nesse estágio [estágio do Ensino Médio]. Quem puder dar uma olhadinha [nos planos de aula que foram anexados na página] eu agradeço.</p> <p>EE:Na verdade eu também sei e entendo tua insegurança. Eu achei bom os planos de aula.</p> <p>EG:Também achei.</p>

---

EI: Amo vocês, agora é só estudar!  
 EE:Relaxa EI, vai ser tranquilo.  
 EI: Eu espero  
 EE: No meu ponto de vista, as atividades parecem ser tranquilas para eles [alunos] realizarem. E como tu [EI] acompanhou eles observando, tenho certeza que fez os planos já conhecendo eles e caso fique complexo tenho certeza que te sairás muito bem! (**Facebook/ 2º semestre**)

---

Quadro 17- Informações partilhadas na página do *Facebook*

Fonte: Autora do texto

Na última etapa da pesquisa-ação, momento em que grupo procurou fazer avaliações sobre as atividades desenvolvidas no GRUPESF, os estagiários destacaram que o *Facebook* foi uma ferramenta importante para gerar a comunicação e fomentar a reflexão em grupo: “discutir no *Facebook*” ajudou bastante. Até porque não eram relatos e sim discussão com o grupo” (EO – entrevista final). Essa ferramenta também auxiliou na troca de estratégias: “precisava de estratégias para ajudar a despertar a motivação dos alunos e me lembro que, numa discussão no *Facebook* EG falou sobre algumas dessas estratégias e eu fiquei pensando se alguma na minha realidade daria certo” (EB – entrevista final).

Eu acho que o que foi bom no grupo do *Facebook* é que tu falavas uma coisa e os outros [participantes do grupo] vinham e davam a sua opinião e acho que isso ajudou para a gente tentar novas estratégias e novos jeitos de dar aula. Uma coisa que foi boa é que às vezes aqui [encontros presenciais] as coisas são mais corridas pelo tempo e lá não, porque a gente podia pensar com mais calma, analisar e depois responder (EM - encontro final de avaliação do GRUPESF/ 2º semestre).

Como analisado, para alguns estagiários, os debates realizados na página do GRUPESF no *Facebook* contribuíram muito durante a pesquisa-ação e, como refletiu EI, poderão vir a contribuir em futuras situações:

Os debates aqui [*Facebook*] contribuíram muito. Acredito que este grupo no *Facebook* não pode ser apagado, porque toda vez que eu tiver uma dúvida posso vir aqui e buscar estratégias, ideias diferentes. Acho que isso é uma coisa bem interessante. Aqui temos opiniões de pessoas diferentes, com pensamentos diferentes, com visões de mundo diferentes e com vivências anteriores diferentes e isso traz uma nova perspectiva para cada problema. Às vezes penso em uma solução e chego aqui e vejo outras coisas que talvez eu nunca teria pensado em fazer. (*Facebook/1º semestre*)

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

**Pesquisa-ação:** experiências críticas na formação dos estagiários do GRUPESF

As três categorias de análise apresentadas neste estudo demonstraram as experiências críticas potencializadas pela pesquisa-ação na formação dos estagiários. No que tange à primeira categoria, experiências de natureza colaborativa, há evidências de 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; AMADO; CARDOSO, 2013). A colaboração pode ser definida como “[...] uma forma particular de cooperação que envolve trabalho conjuntamente realizado de modo que os atores envolvidos aprofundem mutuamente o seu conhecimento” (DAY, 2001 citado por FIGUEIREDO; VEIGA SIMÃO, 2014, p.118).

Percebemos, por meio da análise dos dados coletados neste estudo, 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 ainda não percebidos, foram muito importantes para repensar e alterar comportamentos os quais 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 mais eficazes de ensinar as pessoas o respeito mútuo. Além disso, o trabalho colaborativo pode ter oportunizado a diminuição das inseguranças dos estagiários para atuar com os alunos, 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 colegas 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 por serem difíceis de serem resolvidos sem a ajuda dos outros.

Destacamos que os achados deste estudo, no que diz respeito às experiências de natureza colaborativa, 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 as mesmas autoras, 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 (CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013).

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. O que observamos foi a realização de um trabalho em equipe o qual buscava encontrar a solução para os problemas evidenciados na prática dos estágios. A partir de alguns autores (DAMIANI, 2008; CADÓRIO; VEIGA SIMÃO, 2013), uma das características de um grupo colaborativo é o trabalho em conjunto, buscando atingir objetivos comuns por meio do apoio, da negociação no coletivo, compartilhando a liderança e responsabilidade na condução das ações planejadas para o alcance dos objetivos.

A interação entre pesquisador e estagiários parece ter se constituído como uma estratégia formativa importante, principalmente, porque desencadeou o desenvolvimento de competências autorregulatórias. A importância desse aspecto é salientada por Boekaerts e Cascallar (2006). Destacamos, a utilização da estratégia de procurar ajuda dos outros para resolver os problemas encontrados no processo de ensino nos estágios. 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 outros 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).

Em relação à segunda categoria, experiências de natureza crítica-reflexiva, observamos que as diferentes etapas da pesquisa-ação oportunizaram aos estagiários analisarem as suas práticas e refletirem sobre as ações pedagógicas executadas nas aulas dos estágios. Conforme os estagiários, a participação no grupo oportunizou sair da simples constatação dos fatos ocorridos para, além disso, analisar e refletir sobre o que vinham realizando com os alunos, nos estágios. Conforme Alarcão (2011), para o professor passar do nível meramente descritivo e narrativo dos fatos para um nível mais complexo de análise e interpretação das suas ações em sala de aula, é preciso muito esforço e ambientes que oportunizem atividades para o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 2013) estabelece como uma das finalidades do ensino superior, estimular o pensamento reflexivo dos estudantes. Em relação aos cursos superiores de formação de professores, alguns autores destacam (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007; DORNELES; NASCIMENTO; SHIGUNOV, 2012) que os estágios curriculares supervisionados podem ser o espaço para os futuros profissionais desenvolverem e aprimorarem a competência reflexiva. Por meio da atividade crítica e reflexiva, os (futuros) professores podem analisar suas ações, modificar comportamentos e transformar suas práticas de forma a melhorá-las, caso isso seja necessário (BORUCHOVITCH, 2014; DOMINGOS, 2015; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2015).

Por meio da análise dos achados deste estudo, pode-se inferir que, aliar a prática dos estágios com a pesquisa-ação, pode ser um caminho adotado para facilitar o desenvolvimento da análise e reflexão dos estagiários sobre a atuação pedagógica. A pesquisa-ação é considerada como uma ferramenta metodológica que potencializa o desenvolvimento da reflexão nos professores, especialmente, por possibilitar ciclos de ação-reflexão-ação no decorrer das atividades executadas na investigação (SANCHES, 2005).

As diferentes etapas e instrumentos utilizados neste estudo, ao estimularem o uso da análise e reflexão sobre as práticas nos estágios, parecem ter oportunizado o desenvolvimento da competência metacognitiva nos estagiários. Mesmo percebendo que o desenvolvimento dessa competência mostrou-se em diferentes graus, nos estagiários do grupo, identificamos que o uso da metacognição possibilitou a ampliação da consciência sobre os comportamentos ocorridos nas aulas, a identificação de erros e a busca pelas melhores estratégias diante das situações difíceis que se apresentaram, no decorrer dos estágios. O desenvolvimento da metacognição durante a formação do professor favorece o processo de autorregulação da aprendizagem desses profissionais. Conforme Boruchovitch (2014), o professor precisa ter a oportunidade de exercitar a sua metacognição a fim de, ao autorrefletir sobre as suas facilidades e dificuldades relativas a aprender e a ensinar, garantir intervenções pedagógicas mais eficazes.

Salientamos que, de acordo com todos os estagiários do GRUPESF, o momento que consideraram de suma importância para o desenvolvimento da competência crítica e reflexiva foi a utilização da estimulação da recordação das aulas do estágio. Sobretudo, por essa ter se constituído como uma ferramenta que proporcionou a autoanálise e a autoavaliação das ações que vinham desenvolvendo nos estágios. A estimulação da recordação vem sendo bastante utilizada no campo da formação dos professores por permitir não só a coleta de dados do comportamento e pensamento do professor, mas por estimular a reflexão dos docentes ao se assistirem (AMADO; VEIGA SIMÃO, 2013).

Referente à terceira categoria de análise, experiências de natureza comunicativa, identificamos que a utilização do *Facebook* contribuiu para uma comunicação mais rápida entre os estagiários e a consequente troca de

informações no decorrer da pesquisa. Entendemos que as redes sociais online são serviços cibernéticos que oportunizam as pessoas construir um perfil sobre si (o qual pode ser público ou semi-público, dependendo das preferências do usuário), em que estão vinculados e compartilham informações (BOYD; ELISSON, 2007).

Observamos que o GRUPESF fez uso desse espaço virtual para objetivos como: combinar futuras atividades; relatar situações ocorridas na aula dos estágios; expor dificuldades e avanços na atuação pedagógica; trocar estratégias; solicitar a ajuda dos colegas para vencer os desafios da prática da disciplina de Educação Física.

Acreditamos que os avanços nas aprendizagens ocorridas no grupo, por meio do *Facebook*, foram potencializados, em especial, pela facilidade de comunicação que as redes sociais *online* proporcionam. Os avanços na internet e o desenvolvimento de *smartphones* e computadores portáteis fazem parte do cotidiano das pessoas, especialmente dos jovens que utilizam a internet e tais aparelhos nos espaços escolares e não escolares (SOUSA; LEÃO, 2016).

Assim como neste estudo, na pesquisa de Assunção e Matos (2014) e Kujath (2011), o *Facebook* foi um espaço que permitiu a continuação das relações ocorridas presencialmente entre as pessoas, uma vez que em algumas situações torna-se mais fácil recorrer à comunicação *online* do que a presencial. Para Kujath (2011), as redes sociais são consideradas como uma extensão do contexto real de interação entre as pessoas, podendo, em alguns casos, ser substituído pela forma de comunicação face a face porque esta apresenta elementos que facilitam a comunicação.

Os dados indicam que discutir e compartilhar informações virtualmente contribuiu para o desenvolvimento de competências autorregulatórias no aprender a ensinar dos estagiários. O *Facebook* colaborou para o desenvolvimento da competência reflexiva dos estagiários, assim como foi um espaço que proporcionou pedidos de ajuda e a elaboração coletiva de estratégias pedagógicas para vencer os desafios dos estágios.

Resultados de outros estudos (CHIECHER, 2006; DUARTE, 2014), indicam que os contextos de aprendizagem virtual, muitas vezes, oportunizam aos estudantes desenvolver e utilizar comportamentos autorregulados para

aprender mais frequentemente do que em contextos presenciais. As possíveis hipóteses para explicar esse resultado é a flexibilidade de horário para acessar as informações e a adequação às necessidades pessoais proporcionadas pela modalidade virtual de ensino e de aprendizagem, comparada à presencial. Nos ambientes virtuais, os estudantes podem agir com maior autonomia para aprender e potencializam as interações sociais (DUARTE, 2014).

Por fim, não podemos deixar de considerar que o domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação, pelos professores, como o *Facebook*, é de fundamental importância na era em que vivemos (BIANCHI; PIRES, 2015; DUARTE, 2014; SILVA; VIERA DA CUNHA, 2002). Um dos maiores desafios dos professores e da escola é lidar com o exagerado interesse dos alunos pela cultura informática e o desinteresse com os aspectos relacionados à escola. Dessa forma, as novas tecnologias, ao serem inseridas nos planejamentos de aula dos professores, aproximam-se da vivência diária dos alunos e podem auxiliar nas suas aprendizagens. Além disso, os dispositivos digitais podem ajudar no ensino dos conteúdos ao serem tomados como ferramentas de mediação entre o tema ensinado pelo professor e os alunos (BERALDO; MACIEL, 2016).

Assim como no estudo de Casals (2013), que investigou o desenvolvimento de um projeto que envolveu a colaboração de professores de música e de línguas, em escolas primárias da Espanha, os resultados deste estudo sugerem que os acontecimentos oportunizados aos estagiários reúnem elementos para serem considerados experiências críticas. O GRUPESF promoveu esse tipo de experiência na formação dos estagiários que dele participaram, uma vez que notamos a elaboração de diferentes estratégias, por parte do grupo, para solucionar os problemas identificados na prática dos estágios, o desenvolvimento de competências profissionais e o aprendizado colaborativo com os colegas.

Esses elementos indicam que as experiências críticas, potencializadas pela pesquisa-ação, foram o motor para determinar mudanças nas práticas pedagógicas dos estagiários. Apesar da própria metodologia de pesquisa-ação pressupor mudança e transformação (SANCHES, 2005), essas necessitam da disposição e vontade dos envolvidos. Tendo em vista que os estagiários tiveram envolvimento ativo e participativo ao longo do estudo, entendemos que

as mudanças que relataram em suas práticas pedagógicas foram também possibilitadas pelo conjunto de competências autorregulatórias necessárias à atuação profissional. Essas competências parecem ter proporcionado aos estagiários, regularem as ações planejadas e executadas, desenvolvendo assim, maior consciência e controle sobre os domínios que envolvem a realização de novas aprendizagens (BOEKAERTS; CASCALLAR, 2006).

### **Análise das limitações do estudo**

A partir da análise do desenvolvimento deste estudo, pudemos observar algumas limitações referentes aos resultados encontrados. Em primeiro lugar destacamos que nem todos os estagiários perceberam os mesmos acontecimentos como experiências críticas na sua formação a partir da participação na pesquisa-ação. Observamos que alguns estagiários demonstraram níveis maiores de pertencimento e dedicação às diferentes ações desenvolvidas pelo GRUPESF. Apesar das atividades programadas por esse grupo terem tido caráter voluntário, o interesse de alguns estagiários e a sua consequente participação não foram capazes de gerar transformações e avanços na condução de suas práticas pedagógicas.

Destacamos que as atividades de natureza colaborativa representaram uma novidade para os estagiários, os quais não haviam experimentado semelhantes ações nas disciplinas oferecidas pelo curso. Dessa forma, alguns estagiários demonstraram mais dificuldades que outros de aceitar as opiniões vindas dos pares sobre assuntos relativos a sua prática, nas aulas do estágio. Também, inicialmente, o grupo demonstrou dificuldade de encontrar horários compatíveis para que todos pudessem participar das mesmas atividades.

Outra limitação foi o desenvolvimento da competência crítica e reflexiva sobre as aulas dos estágios. Percebemos que, no decorrer das ações do estudo, os estagiários vivenciaram experiências que proporcionaram diferentes graus de utilização da análise e reflexão sobre essas aulas. Alguns vivenciaram situações difíceis e outros encontraram situações tranquilas nos seus estágios. Dessa forma, mesmo com o compartilhamento de experiências, a vivência prática dos problemas enfrentados foi díspar entre eles.

De forma semelhante, consideramos que a utilização da rede social *Facebook* não foi semelhante entre todos os estagiários. Percebemos, no decorrer da pesquisa, que alguns dedicavam mais tempo do que outros para ler e comentar as informações postadas nessa rede social. Sabemos que as condições de acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos não são as mesmas para todos. Assim, acreditamos que, além das demais atividades que os estagiários cumpriam, ao longo da semana, e que tomavam boa parte do seu tempo, alguns não tinham as mesmas condições de acesso às informações postadas pelo GRUPESF no *Facebook*, pela falta de recursos financeiros para possuir acesso diário à internet e a um computador ou celular.

Consideramos que outra limitação deste estudo foi não conseguir avaliar os efeitos na aprendizagem dos alunos, das mudanças observadas na prática pedagógica dos estagiários. Essa análise tornou-se difícil devido ao tempo que os estagiários permaneceram com as turmas de estágio e o processo lento e inacabado que envolve a formação dos professores de uma maneira geral.

Por fim, destacamos que nem todos os estagiários conseguiram alcançar as mudanças e transformações desejadas para a atuação pedagógica. As atividades desenvolvidas pelo GRUPESF podem não ter sido suficientes para suprir as necessidades de todos, já que os estagiários apresentavam alguns interesses diferentes em relação aos seus colegas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A questão de investigação central deste estudo foi se a participação no processo de pesquisa-ação se constituiu como uma experiência crítica para os estagiários do GRUPESF. A partir da análise dos resultados deste estudo emergiram três categorias: I) experiências de natureza colaborativa; II) experiências de natureza crítico-reflexiva; III) experiências de natureza comunicativa. Essas categorias sugerem que, além da pesquisa-ação ter potencializado experiências críticas na formação dos estagiários do referido grupo, essas foram de diferentes naturezas.

Analisamos que o contexto colaborativo de formação, proporcionou a alguns estagiários superarem os problemas com a prática da Educação Física na escola, de uma forma motivada e produtiva. A ajuda advinda dos pares e o

compartilhamento de informações e estratégias possibilitaram a esses estagiários superarem uma formação isolada do convívio com os outros e construir, conjuntamente, aprendizagens importantes para o exercício da profissão. A colaboração foi importante para a maioria dos estagiários alcançarem maior segurança para atuar na prática pedagógica.

A partir da pesquisa-ação, há indícios de que as atividades do GRUPESF fizeram com que o espaço do estágio oportunizasse o desenvolvimento da competência crítica e reflexiva dos estagiários sobre os acontecimentos e as ações desenvolvidas em sala de aula. Por esses achados é que percebemos, assim como a legislação que orienta a formação de professores no país, a importância do momento de preparação dos professores para que esses desenvolvam a autoanálise, o conhecimento de si e a autonomia para conduzir as ações como docentes.

A utilização da rede social *Facebook* auxiliou os estagiários a manterem contato mais próximo no decorrer das etapas da pesquisa, podendo se utilizar dessa ferramenta para se comunicar diariamente e trocar informações em relação aos seus estágios. Sendo assim, além do caráter utilitário dessa ferramenta virtual, consideramos que o *Facebook* foi um espaço formativo, o qual proporcionou interação entre muitos dos estagiários e fortaleceu neles o desenvolvimento das competências autorregulatórias já referidas.

Inferimos que as experiências possibilitadas auxiliaram no desenvolvimento profissional desses futuros professores, sobretudo, por haver indícios de que eles aprenderam a enfrentar, de forma autônoma, mas também buscando o auxílio dos outros, os desafios encontrados na atuação prática nos estágios. Ressaltamos que, a estimulação da recordação e o uso da ferramenta virtual *Facebook*, mostraram-se benéficas para proporcionar as experiências consideradas críticas pelos estagiários.

Os achados deste estudo, sugerem a eficácia de experiências críticas nas mudanças e transformações da prática pedagógica de estagiários de Educação Física. 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

contribuem para valorizar os estágios na formação desses professores. Por isso, sugerimos que estudos semelhantes a este sejam realizados. Porém, que sejam analisados outros aspectos que envolvem a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, assim como o ambiente de intervenção desses profissionais, investigando o quanto as experiências críticas podem provocar mudanças permanentes na atuação desses professores e os benefícios disso para as aprendizagens dos alunos.

## CONCLUSÃO

Visamos com, esta tese, produzir conhecimentos acerca das potencialidades da pesquisa-ação, ancorada na autorregulação da aprendizagem e na estimulação da recordação, na formação de estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física. O desenvolvimento desta pesquisa foi pautado nas ações desencadeadas por um grupo de estagiários de Educação Física que formaram, junto a essa pesquisadora, o GRUPESF. O objetivo que guiou as atividades do GRUPESF foi de buscar, por meio da participação e da colaboração, a superação para os problemas evidenciados na atuação pedagógica nos estágios.

Como desdobramento do objetivo geral citado, nos propusemos responder a três questões específicas: (I) quais os sinais de mudança observados nas percepções dos estagiários sobre o ensino, a aprendizagem e a atuação pedagógica com a Educação Física escolar, potencializados pela pesquisa-ação? (II) quais as contribuições da estimulação da recordação para a superação dos desafios encontrados por estagiários de Licenciatura em Educação Física durante seus estágios nas escolas? (III) a participação no processo de pesquisa-ação constituiu-se como uma experiência crítica para os estagiários do GRUPESF?

Dessa forma, para responder a essas questões específicas, levando em consideração a quantidade expressiva de dados coletados nas diversas atividades realizadas pelos estagiários no GRUPESF, organizamos a apresentação dos achados desta tese em três estudos diferentes. Ainda que, cada estudo aprofunde os achados de apenas uma das questões mencionadas, salientamos que essas informações se complementam, apresentando implicações e articulações que compõem a tese aqui defendida. Neste sentido, é possível perceber que os eixos de análise apresentados, problematizados e teorizados em cada um dos estudos, são resultados do

conjunto de atividades desenvolvidas pela GRUPESF, ao longo dos dois semestres de duração da pesquisa.

Sendo assim, a partir da primeira questão, identificamos, por meio da análise dos relatos obtidos nas entrevistas inicial e final, mas que de alguma forma também foram contemplados nos demais estudos, que as atividades realizadas pelo GRUPESF, principalmente, as discussões em grupo e o estudo e análise da atuação na prática pedagógica nos estágios, favoreceram mudanças nas percepções da maioria dos estagiários em relação aos processos de ensino e de aprendizagem. Ao término da pesquisa, os estagiários perceberam a aprendizagem e o ensino como processos distintos, embora complementares. Tal destaque se faz necessário, pois os mesmos não apresentavam a determinada clareza ao início das atividades do grupo. No entanto, quer nos diálogos registrados no *Facebook* e nas sessões de estimulação da recordação em grupo, essas percepções, em relação ao ensino e a aprendizagem, estiveram presentes na discussão do grupo, contribuindo para os avanços na atuação pedagógica dos estagiários.

Como efeito, observamos que as diferentes atividades desenvolvidas no GRUPESF desencadearam avanços na atuação pedagógica dos estagiários e que, por sua vez, a metodologia de pesquisa-ação, ancorada na autorregulação da aprendizagem, permitiu a eles investigarem as suas próprias práticas e encontrarem respostas aos problemas identificados. Sendo assim, inferimos que a pesquisa-ação foi uma estratégia efetiva, a qual parece ter contribuído para que os estagiários não adotassem soluções instantâneas e irrefletidas para superar as barreiras que envolveram a atuação nos estágios. Além disso, percebemos que as mudanças identificadas nas percepções e práticas dos estagiários, possibilitaram que eles entendessem melhor a disciplina de estágio como um espaço fundamental para a construção de conhecimentos necessários à vida profissional, em detrimento de uma visão meramente instrumental, outrora atribuída àquele momento.

Na segunda questão de investigação, percebemos que a técnica de estimulação da recordação contribuiu para que os estagiários vivenciassem uma situação nova no decorrer da sua formação inicial. A possibilidade de assistir a gravação de suas aulas, assim como as dos seus pares, parece ter contribuído para o desenvolvimento da competência metacognitiva, auxiliando

a identificação e utilização de diferentes estratégias para autorregular o aprender a ser professor. A estimulação da recordação, alicerçada na autorregulação da aprendizagem, conforme os achados desta tese, mostrou-se uma estratégia formativa, contribuindo para a formação de professores reflexivos e conscientes de suas facilidades e dificuldades durante o processo de ensino.

Destacamos que, desenvolver a competência metacognitiva, além de permitir maiores graus de autoconhecimento, auxilia na aprendizagem contínua do professor no decorrer de sua carreira. Inferimos que os estagiários do GRUPESF, a partir das discussões em grupo de forma presencial e no *Facebook*, nos questionamentos das perguntas detonadoras, nas reflexões incitadas nas entrevistas (inicial e final) e nas sessões de estimulação da recordação, perceberam a importância de utilizar a autorreflexão sobre sua atuação em aula, de forma a avaliarem e modificarem comportamentos, em busca dos objetivos de ensino. Tendo em vista estes achados, defendemos que, no período de formação inicial, o professor de Educação Física seja incentivado a desenvolver a competência reflexiva, por meio de diferentes estratégias formativas.

Na terceira e última questão, há indicativos que os estagiários vivenciaram diferentes experiências, no decorrer das atividades do GRUPESF, que se tornaram críticas para sua formação. Essas experiências, pontuadas nas entrevistas finais, nos encontros presenciais do grupo, nas perguntas detonadoras, nas discussões do *Facebook* e nas sessões de estimulação da recordação, revelaram-se de natureza colaborativa, crítico-reflexiva e comunicativa, e representaram os principais meios que proporcionaram os avanços na formação pessoal e profissional desses estagiários.

Percebemos que o trabalho colaborativo, especialmente, fomentado nas sessões de estimulação da recordação em grupo e nas reuniões tanto presenciais quanto virtuais, com a presença da maioria dos estagiários participantes do GRUPESF, intensificaram o aprender a trabalhar com o outro, aceitando facilmente as críticas e as sugestões dos seus pares, procurando transformar as experiências críticas em avanços na prática pedagógica com os alunos.

Assim como, o desenvolvimento da análise crítica e reflexiva dos estagiários, relacionada à atuação na escola, foi, principalmente, incentivado pelas provocações advindas das perguntas detonadoras, ao final dos encontros presenciais do grupo, nas discussões entre os estagiários e pesquisadora nas sessões de estimulação da recordação e nos tópicos debatidos pelo grupo no *Facebook*. Foi justamente essa experiência de natureza crítico-reflexiva que possibilitou a conscientização dos estagiários sobre os desafios da prática pedagógica com a disciplina de Educação Física e potencializou avanços na atuação desenvolvida pelos estagiários com os alunos na escola.

Na análise dos achados desta tese, percebemos que a comunicação foi uma ação frequente em todas as atividades desenvolvidas pelo GRUPESF. Os estagiários exercitaram o diálogo, em todos os momentos da pesquisa, uma vez que precisavam, enquanto participantes de um grupo colaborativo, encontrarem juntos a solução para os problemas decorrentes da atuação nos estágios. Destacamos a importância do uso da ferramenta virtual *Facebook* como uma extensão dos momentos de encontros presenciais de trocas de informações, debates e reflexões sobre assuntos pertinentes à prática pedagógica com a disciplina de Educação Física.

Acreditamos que, as experiências críticas oportunizadas no GRUPESF, dotaram os estagiários de recursos que poderão auxiliá-los em outras situações que exijam deles colaboração, análise, reflexão e comunicação com os pares. Os achados desta tese produziram evidências que a colaboração desencadeou o aprender a trabalhar em grupo; a análise crítica e reflexiva sobre as práticas nos estágios fomentaram uma atuação mais consciente e intencional; a comunicação, a partir de diferentes recursos, facilitou a troca de informações entre os participantes do GRUPESF. Essas experiências críticas, reveladas na pesquisa, representaram aprendizagens, as quais os estagiários que as vivenciaram poderão transferir para qualquer situação e contexto vivenciado.

Em suma, considerando os desdobramentos das referidas questões, observamos que as diferentes experiências proporcionadas aos estagiários no decorrer da participação no GRUPESF, complementaram-se entre si, colaborando para as aprendizagens, avanços e transformações dos estagiários e de suas práticas docentes. Acreditamos que a pesquisa-ação, por ser um

método aplicado de pesquisa, permitiu aos participantes do GRUPESF identificarem e escolherem as ferramentas mais apropriadas para superar as dificuldades evidenciadas nos estágios. Além disso, entendemos que um dos pontos fundamentais, e que auxiliou no desenvolvimento das atividades do GRUPESF, foi o comprometimento, a participação voluntária e motivada da maioria dos seus participantes. As atividades do grupo, por terem sido de caráter facultativo, entre as disciplinas obrigatórias do curso, oportunizou a extensão e multiplicação dos espaços de interlocução sobre temas pertinentes à prática pedagógica do professor de Educação Física.

Inferimos que a pesquisa-ação promoveu uma formação crítica, democrática e responsável da maioria dos estagiários do GRUPESF, assim como, proporcionou o desenvolvimento de competências autorregulatórias relativas ao aprender e ao ensinar desses futuros professores. Há indícios de que a autonomia para pesquisar as suas práticas, guiar e atingir os seus objetivos, elaborar estratégias de aprendizagem e de ensino, usar a metacognição para analisar e identificar elementos da sua atuação pedagógica nos estágios e aprender a trabalhar colaborativamente com os outros, foram competências autorregulatórias desenvolvidas pelos estagiários, proporcionando a eles agirem de forma intencional, autônoma, motivada e efetiva com os alunos do estágio. Percebemos que a autorregulação das ações pedagógicas, desencadeou, a autoria docente dos estagiários perante as suas práticas. Essa autoria parece ter aumentado o sentimento de segurança e autoeficácia da maioria desses futuros professores no decorrer das aulas dos estágios.

Realçamos que a forma cíclica como a pesquisa-ação e o processo de autorregulação da aprendizagem se apresentam, permitiu aos estagiários avaliarem continuamente seus objetivos, adequando as ações planejadas no grupo às necessidades vivenciadas no período da formação. A partir desses benefícios, acreditamos que aliar a pesquisa-ação ao processo de fomento da autorregulação da aprendizagem na formação inicial dos professores de Educação Física colabore para a formação de docentes que resolvam com facilidade os problemas que decorram da prática com essa disciplina na escola e, com isso, alcancem seus objetivos de ensino.

Tendo em vista os objetivos desta investigação é possível sugerir a transferência de seus achados para os demais contextos de formação inicial dos professores de Educação Física. Ainda assim, diante das limitações evidenciadas nesta pesquisa, são necessários, para que se possa avançar a partir dos seus achados, contribuindo para a construção de conhecimentos acerca do uso da metodologia da pesquisa-ação, ancorado nos pressupostos da autorregulação da aprendizagem e da estimulação da recordação, como estratégias formativas. Dessa forma, deixamos aqui registrados alguns pontos que podem contribuir para futuras investigações, como:

- Trabalhar, no decorrer da pesquisa, com um número maior de participantes;
- inserir a metodologia de pesquisa-ação como um componente das disciplinas do currículo dos cursos de Licenciatura em Educação Física, de forma a perceber se os estagiários terão a mesma dedicação para vivenciarem as ações proporcionadas por essa metodologia;
- acompanhar os estagiários, após o período de formação inicial, no exercício da profissão, a fim de perceber se os avanços na prática persistem no tempo e nos diferentes contextos de atuação do professor de Educação Física;
- investigar se as potencialidades da pesquisa-ação, identificadas na formação do professor de Educação Física, são transferíveis para as aprendizagens dos alunos na escola.

Por fim, ao considerarmos os achados desta pesquisa e a possibilidade de investimento colaborativo e participativo dos estagiários de Licenciatura em Educação Física em uma pesquisa-ação, acreditamos que essa metodologia possibilitou o alcance dos objetivos desta investigação. Em vista disso, a tese que defendemos é de que ao serem possibilitadas, ao futuro professor, condições favoráveis à análise, reflexão e discussão sobre a prática pedagógica, este terá condições de qualificar sua docência, utilizando-se dos princípios da autorregulação para aprender e ensinar.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, J.; CARDOSO, A. P. A investigação-ação e suas modalidades. In. AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p.187-198.

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOE, N. AMADO, J. A técnica da análise de conteúdo. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p.301-352.

AMADO, J.; VEIGA SIMÃO, A. M.. Pensar em voz alta, autoscopia e estimulação da recordação. In. AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 235-244.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In. ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville: UNIVILLE, 2005. p. 67-100

ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciência, desenvolvimento, democracia**. Traduzido por Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

ANDRÉ, M.; RUBIO, K. O jogo na escola: um retrato das aulas de Educação Física de uma 5ª série. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p.284-296, 2009.

ASSUNÇÃO, R. S.; MATOS, P. M. Perspectivas dos adolescentes sobre o uso do facebook: um estudo qualitativo. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.19, n.3, p.539-547, 2014.

AVILA, L.; FRISON, L. Educação Física na Educação Infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada. **Revista de Educação**, Campinas, n.2, v.17, p.181-189, 2012.

AVILA, L. T.G.; FRISON, L. M. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. O uso da estimulação da recordação na formação do professor de Educação Física. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación**, n.6, p.251-254, 2015.

AVILA, L. T.G.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Investigação-ação na formação inicial: trajetórias de estagiários em educação física. **Revista Estreia Diálogos**, Braga, n.2, p.82-101, 2016a.

AVILA, L. T. G.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Contributos da estimulação da recordação para identificar e promover estratégias de autorregulação da aprendizagem durante o estágio em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 597-610, abr./jun. de 2016b.

AZEVEDO, A.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v.25, n. 2, p.129-142, 2004.

AZZY, R.; POLYDORO, S. O papel da Autoeficácia e Autorregulação no Processo Motivacional. In. BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p.126-144.

BAGNARA, I.C.; FENSTERSEIFER, P. E. Intervenção pedagógica em Educação Física escolar: um recorte da escola pública. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 316-330, 2016.

BANDURA, A. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In. BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-41.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA-RINALDI, I. Formação Inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.3, p.185-207, 2008.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.179-94, 2010.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S.C. O livro didático como instrumento pedagógico para o ensino de um modelo de classificação do esporte na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1309-1324, 2016.

BARNES, K.; MARATEO, R.; Ferris, S. P. Teaching and Learning with the Net Generation. **Journal of Online Education**, v.3, n.4, p.1-8, 2007.

BEEK, J.A.; JONG, F.P.C.M.; MINNAERT, A.E.M.G.; WUBBELS, Th. Teacher practice in secondary vocational education: between teacher-regulated activities of student learning and student self-regulation. *Teaching and teacher education*, n.40, p.1-9, 2014.

BEINEKE, V. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p.180-203, 2012.

BELFIORE, P.; HORNYAK, R. Operant theory and application to self-monitoring in adolescents. In. SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. **Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice**. New York: Guilford Press, 1998. p. 184-202.

BELLOCHIO, C.; BEINEKE, V. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. **Música Hódie**, Goiás, v.7, n.2, p. 73-88, 2007.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BERALDO, R. M. F.; MACIEL, D. A. Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.20, n.2, p.209-217, 2016.

BETTI, M. "Imagens em ação": uma pesquisa-ação sobre o uso de materiais televisivos em programas de Educação Física do ensino fundamental e médio. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.2, p. 95-120, 2006.

BETTI, I.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1, p.10-15, 1996.

BETTI, M.; LIZ, M. Educação Física Escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.9,n.3, p.135-142, 2003.

BETTI, M; ZULIANI, L. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri, n.1, p. 73-8, 2002.

BIANCHI, P.; PIRES, G.L. Cultura Digital e formação de professores de Educação Física: estudo de caso na unipampa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1025-1036, 2015.

BOEKAERTS, M.; CASCALLAR, E. How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? **Educational Psychology Review**, Berlin, n.18, p.199-210, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401- 409, 2014.

BOYD, D.; ELLISON, N. Social network sites: definition, history, and scholarship. **Journal of Computer Mediated Communication**, v.13, n.1, p.210-230, 2007.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, n.48, p. 69-86, 1999.

BRACHT, V.; PIRES, R.; GRACIA, S.; SOFISTE, A. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v.23, n.2, p.9-29, 2002.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de Abril de 1939. **Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos**. Brasília: MEC, 1939.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945. **Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939**. Brasília: MEC, 1939.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasil: MEC, 1961.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena)**. Brasília: MEC, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior/Licenciatura/Graduação Plena**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 8. ed. Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Brasília: MEC, 2015.

BRASILEIRO, L. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.3, p.5-18, 2002.

BUTLER, D. L. Metacognition and Self-regulation in Learning. In. SCOTT, D.; HARGREAVES, E. (Eds.). **The SAGE Handbook of Learning**. 2015. p. 291-

CABRAL, A.; TAVARES, J. Leitura / Compreensão, Escrita e Sucesso Acadêmico: um Estudo de Diagnóstico em Quatro Universidades Portuguesas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, v.9, n.2, 203-213, 2005.

CADÓRIO, L.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Mudanças nas concepções e práticas dos professores**. Lisboa: Edições Vieira da Silva, 2013.

CAETANO, A. P. **A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores**. Porto: Porto Editora, 2004.

CALEGARI, R.; PRODÓCIMO, E. Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática. **Motriz**, Rio Claro, v.12, n.2, p.133-141, 2006.

CALDEIRA, A. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v.22, n.3, p. 87-103, 2001.

CAPA-AYDIN, Y.; SUNGUR, S.; UZYNTIRYAKI, E. Teacher self-regulation: examining a multidimensional construct. **Educational Psychology**, v.29, n.3, p.345-356, 2009.

CAPARROZ, F.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CARDOSO, C. Uma proposta de prática de ensino na formação de professores de Educação Física. **Kinesis**, Santa Maria, n.5, v.2, p.259-277, 1989.

CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.523-538, 2016.

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, v.8, n.2, 145-155, 2004.

CARREIRO DA COSTA, F. Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. In. GONZÁLEZ-VALEIRO, M.; MARTÍN, R.; SALVADOR, J.L.; FERNÁNDEZ-ROMERO, J.; BOBO, M. VI Congresso Galego de Educación Física e Desporte no século XXI, v.II, p.427-454, 1998.

CASALS, A. Aplicación del concepto experiencia crítica al análisis de innovaciones educativas. **Tendências pedagógicas**, n.21, p.79-97, 2013.

CASTRO, M. Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais. **Dissertação (mestrado)**- Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho - Portugal, 2007.

CHIECHER, A. Autorregulación em Estudiantes Universitarios: estudio comparativo em contextos presenciales y virtuales. In. LANZ, M. Z. (Org.) **El Aprendizaje autorregulado: enseñar a aprender em diferentes entornos educativos**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y Material didáctico, 2006, p. 39-52.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. C. Formação continuada, Educação Física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n.2, p. S815-S829, 2016.

CLEARY, T.; ZIMMERMAN, B. Self-Regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. **Journal applied sports psychology**, 13, p.185-206, 2001.

COELHO, C. Tecnologias da comunicação e informação na Educação Física Infantil. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p.337-345, 2008.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n.53, p. 117-186, 2014.

CONCEIÇÃO, W.; OLIVEIRA, L.; FREITAS, T.; MATIAS, R.; VENÂNCIO, L.; NETO, L. Práticas corporais alternativas: massagem, autoconhecimento e resiliência – possibilidades de trato pedagógico no cotidiano da educação física escolar. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 2, p.55-61, 2009.

CORAL, J.; LLEIXÀ, T. O ensino da Educação Física mediante o enfoque educativo clil: a resolução dos dilemas profissionais surgidos durante um processo de pesquisa-ação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1447-1472, 2014.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. As estratégias de aprendizagem de alunos repetentes do ensino fundamental. **Psicologia em pesquisa**, Juiz de Fora, v.40, n.1, p. 31-39, 2010.

COSTA, L. C. A.; PASSOS, P. C. B.; BELEM, I.C.; CONTREIRA, A. R.; VIEIRA, L. F. Estilo motivacional e comportamento assertivo de professores de Educação Física ao longo da carreira. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.30, n.2, p. 457-465, 2016.

CUNHA, N. B.; BORUCHOVITCH, E. Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. **Pro-posições**, Campinas, v.27, n.3, p.31-56, 2016.

DA SILVA, K. R. X.; DA SILVA, D. B. Estratégias de autorregulação da aprendizagem no curso de Educação Física do Uniabeu centro universitário. **Gestão & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 56-71, 2015.

DAMIANI, M. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n.31, p. 213-230, 2008.

DARIDO, S. C. Educação Física de 1ª a 4ª série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 61-72, 2001.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física**. Campinas: Papirus, 2007.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, n.11, v.4, p. 227-268, 2000.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self- Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology**, 49, 3, p. 182-185, 2008.

DOMINGOS, S. I. C. **Análise de incidentes críticos no ensino superior: (re) construção da identidade profissional do docente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2015.

DORNELES, C.; NASCIMENTO, J.; SHIGUNOV, V. Relação teoria e prática da Educação Física no ensino fundamental. In. FOLLE, A.; FARIAS, G. **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed da UDESC, 2012. p.171-193.

DUARTE, M. S. A. **Autorregulação da aprendizagem em tarefas de pesquisa pela WEB: da avaliação à intervenção em contexto de sala de aula**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2014. 198f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de doutoramento em Psicologia da Educação, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, 2014.

- EMBUENA; V. C.; AMORÓS, M. J. H. Oportunidades autênticas para autorregular los aprendizajes. El caso del practicum de los estudios de Psicopedagogía. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.42, p. 67-95, 2012.
- FARIAS, G. NASCIMENTO, J.; GRAÇA, A.; BATISTA, P. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.4, p.656-666, 2012.
- FENSTERSEIFER, P. Formação em Educação Física: para sair da minoridade. In. KRUG, N.; PEREIRA, F.; AFONSO, M. **Educação Física: formação e práticas pedagógicas**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2009. p. 103-121.
- FENSTERSEIFER, P. E.; RISTOW, P. E.; GLITZ, A. P. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 15, n. 2, p.1-16, 2013.
- FERREIRA, L. Ensinando e aprendendo na ação docente em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.1, p.30-40, 2008.
- FERREIRA, S.; AMADO, J. Entrevista na investigação educacional. In: AMADO, J. Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 207-232.
- FIGUEIREDO, E. D., VEIGA SIMÃO, A. M. Desenvolvimento profissional e experiências críticas. In.FLORES, M. A.; COUTINHO, C. **Formação e trabalho docente: tendências e desafios atuais**. Portugal: De Facto editores, 2014. p. 113-132.
- FLORES; M. A.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA, 2009.
- FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação crítica: possibilidades para a compreensão e transformação da prática pedagógica. **Revista Estreia Diálogos**, Braga, n.2, p.18-34, 2016.
- FREITAS, J. F.; SILVA, J. E. B.; LACERDA, M. R. A.; LEONARDI, T. J. A identidade da Educação Física escolar sob o olhar dos alunos do 5º ano do ensino fundamental I. **Pensar a prática**, Goiânia, v.19, n. 2, p.396-409, 2016.

FREIRE, J.; SANTANA, G. Relações sociais no desenvolvimento da imaginação por meio de jogos. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.4, p.249-258, 2007.

FREIRE, J.; FEIJÓ, A. Oficinas de jogos: uma abordagem pedagógica transdisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.29, n.3, p.107-121, 2008.

FREIRE, J.; GODA, C. Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.111-134, 2008.

FRISON, L. **Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares**, 2006. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FRISON, L. Auto-Regulação da Aprendizagem. **Ciência e Conhecimento**, São Jerônimo, v.2, p.1-14, 2007.

FRISON, L.; VEIGA SIMÃO, A. Abordagem (auto) biográfica-narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.198-206, 2011.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F.C. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte editora, 2008.

GARCIA, C.; M. A formação do professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.51-76.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciência da Educação**, São Paulo, n.8, jan/abr. 2009.

GASPARI, T., C.; SOUZA JÚNIOR, O.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F.; VENÂNCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; IÓRIO, L.; THOMMAZO, A. D.; DARIDO, S. C. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v.14, n.1, p. 109-137, 2006.

GOMES, M.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem Autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v.27, n. 3, p. 291-299, 2011.

GONZÁLES, F.; BORGES, R. M. Diálogos sobre o ensino dos esportes na Educação Física escolar: uma pesquisa-ação na formação continuada. **Motrivivência**, Florianópolis, v.27, n.45, 2015.

IMPOLCETTO, F.; DARIDO, C. Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.1, p.14-23, 2007.

ISSE, S. F.; MOLINA NETO, V. Estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: produções científicas sobre o tema. **Journal of Physical Education**, v.27, n.1, e-2759, 2016.

KITSANTAS, A.; CLEARY, T. J. The development of self-regulated learning during secondary school years. In. WENTZEL, K. R.; MIELE, D. B. (Eds). **Handbook of Motivation at School**, 2016. p.169- 187.

KITSANTAS, A.; ZIMMERMAN, B. Comparing Self-Regulatory Processes Among Novices, Non-Expert, and Expert Volleyball Players: a microanalytic study. **Journal of applied sports psychology**, 14, p. 91-105, 2002.

KLEINUBING, N.; SERVO, G.; REZER, R.; MATIELLO, M. A dança na perspectiva crítico-emancipatória: uma experiência no contexto do ensino médio. **Revista Pensar a Prática**, Goiania, v.15, n.3, p.711-722, 2012.

KUJATH, C. Facebook and Myspace: complement or substitute for face-to-face interaction. **Cyberpsychology, Behavior and Social Networking**, v.14, n.1/2, p.75–78, 2011.

KUNZ, E. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, n.8, p.46-85, 1995.

LIBÂNEO, J. **Didática**. 2. ed. Brasília: Cortez, 2013.

LYRA, V. B.; MAZO, J. Z.; BEGOSSI, T. D. Faces da *Gymnastica* e da Educação *Physica* nas escolas do Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XX. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p.1325-1336, 2016.

LOPES DA SILVA, A.; VEIGA SIMÃO, A., SÁ, I. Autorregulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação da Universidade de Mato Grosso, v.10, n.19, p.59-74, 2004.

LOUGHRAN, J. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. IN. FLORES; M. A.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Orgs.) **Aprendizagem e**

**desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas.** Mangualde: Edições Pedagogo, LDA, 2009. p.17-37.

LOURENÇO, A. Processos auto-regulatórios em alunos do 3º ciclo de ensino básico: contributos da auto-eficácia e da instrumentalidade. **Tese (doutorado)** - Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho- Portugal, 2007.

MACHADO, A. C. T. A.; BORUCHOVITCH, E. As práticas autorreflexivas em cursos de formação inicial e continuada para professores. **Psicologia Ensino & Formação**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 54-67, 2015.

MACHADO, T.; BRACHT, V.; FARIA, B.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.129-147, 2010.

MARANTE, W.; DOS SANTOS, M. Metodologia de ensino da Educação Física: reflexões e mudanças a partir da pesquisa-ação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.69-83, 2008.

MARCON, D. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n.1, p 11-25, jan./mar. 2007.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; RAMOS, V.; MILISTETD, M.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento do contexto na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiania, v.19, n.2, p.522-532, 2016.

MARINI, J. A. S.; BORUCHOVITCH, E. Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.24, n.59, p. 323-330, 2015.

MARINHO, V. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In. COLL, C.; MARTIN, E.; MAURI, T.; MIRA, M. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, p.79-122, 2001.

MENDES, D.; PIRES, G. Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de média-educação e Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.30, n.3, p.79- 94, 2009.

MINAYO, M., DESLANDES, S.; GOMES, R. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2013.

MIRANDA, A. C. M.; LARA, L. M.. Clown e Educação Física: a brincadeira é seria. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 181- 192, 2015.

MONEREO, C. La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. **Revista Ibero-Americana de Educación**, n.52, p. 149-178, 2010.

MONERERO, C.; GARGANTÉ, A. B. Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. **Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la información**, n. 14, v.2, p. 15-41, 2013.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, P.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.3, p.91-110, 2007.

NEIRA, M. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a prática**, Goiânia, n.11, v.1, p.81-89, 2008.

NEIRA, M. G. **Educação Física**: desenvolvendo competências. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

NOCCHI, N.; AFONSO, M. Alterações curriculares na Educação Física e processos de participação dos professores formados. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed UDESC, 2012. p.51-63

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. p. 29-42.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, I. R.; BRACHT, V. Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades!. **Journal of Physical Education**, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2015.

OLIVEIRA, A. L.; MOURÃO, L. N.; TERRA, D. V.; MAROUN, K. Professores de educação física e a produção dos saberes: em busca do fio da meada. **Pensar a Prática**, Goiania, v.19, n.2, p.361-371, 2016.

ONATSU-ARVILOMMI, T.; NURMI, J.; AUNOLA, K. The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. **Learning an Instruction**, v.12, p.509-527, 2002.

OSBORNE, R.; BELMONT, R. S.; PEIXOTO, R. P.; AZEVEDO, I. O .S.; CARVALHO JUNIOR, A. F. P. Obstacles for physical education teachers in public schools: an unsustainable situation **Motriz**, Rio Claro, v.22, n.4, p. 310-318, 2016

PANADERO, E; ALONSO-TAPIA, J. Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. **Anales de Psicología**, Murcia, v.30, n.4, p. 450-462, 2014.

PAULINO, P.; LOPES DA SILVA, A. Promover a regulação da motivação na aprendizagem. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.42, p.96-118, 2012.

PIMENTA, S. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In. PIMENTA; S.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Rio de Janeiro, v.3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.

PISCALHO, I. VEIGA SIMÃO, A. M. Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. **Nuances: Estudos Pedagógicos sobre Educação**, Presidente Prudente, v.25. n.3, p. 170-190, 2014.

PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; MIRANDA, A. C. M.; VIEIRA, L. F. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.38, n.3, p.259-266, 2016.

PORTILHO, E. **Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2011.

POZO, J. Estratégias de aprendizagem. In. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. v.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.176-199.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PUNHAGUI, G.; DE SOUZA, N. A autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem em língua estrangeira: apontamentos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.42, p.199-221, 2012.

PUUSTINEN, M; PULKKINEN, L. Models of self-regulated learning: a review. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v.45, n.3, p.269-287, 2001.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicação à formação em educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n.2, p.161-171, abr./jun.2008.

RAMOS, V.; NASCIMENTO, L. V.; GRAÇA, A. Análise do processo de instrução no treino de jovens: um estudo de caso do basquetebol. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**, Porto, n.9, v.1, p.51-63, 2009.

RANGEL-BETTI, I.; GALVÃO, Z. Ensino reflexivo em uma experiência de ensino superior em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.3, p.105-106, 2001.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... **Motrivência**, Florianópolis, n. 28, p. 38-62, 2007.

RICHARDISON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p. 94-103, 2007.

ROSA, M. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos de validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSÁRIO, P. L.; NUÑES, J.; PIENDA, J. **Comprometer-se com o estudar na universidade**: cartas de Gervásio ao seu umbigo. Coimbra: Edições Almedina, 2006.

RUFINO, L. DARIDO, S. Pesquisa-ação e educação física escolar: Analisando o estado da arte. **Revista Pensar a prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p.242-241, 2014.

SAMPAIO, R.; POLYDORO, S. ROSÁRIO, P. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.42, p. 119-142, 2012.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 5, p.127-142, 2005.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 447-457, 2013.

SANTOS, O.; BUROCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimentos de professores. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, n.2, v.31, p.284-295, 2011.

SANTOS, I. L.; RODRIGUES, H. A.; FUZZI, F. T.; OLIVEIRA, R. S.; OLIVEIRA, M. K.; PELUQUI, D. F.; DARIDO, S. C. As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.3, p.117-137, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, 2009.

SCHERER, A.; MOLINA NETO, V. O conhecimento pedagógico do professor de educação física da escola pública no Rio Grande do Sul—uma etnografia em Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, n.VII, v.13, p.71-80, 2000.

SCHIMIDT, R. A.; WRISBERG, C. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHUNK, D. Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In. SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. **Self-**

**regulated learning:** from teaching to self-reflective practice. New York: The Guilford Press, 1998. p.137-155.

SCHUNK, Dale. **Learning theories:** an educational perspective. 6. ed. Boston: Pearson, 2011.

SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. Conclusions and future directions for academic interventions. In. SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. **Self-regulated learning:** from teaching to self-reflective practice. New York: The Guilford Press, 1998. p.225-235.

SERAFIM, T. M.; BORUCHOVITCH, E. O pedir ajuda: concepções dos estudantes do ensino fundamental. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v.1, n.2, p.159-171, 2010.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p.80-94, 2012.

SILVA, A. M. C.; CARVALHO, M. L. Editorial – A investigação-ação a serviço de uma pedagogia crítica e democrática. **Revista Estreia Diálogos**, Braga, n.2, p.9-17, 2016.

SILVA, A.; LAOCHITE, R.; AZZI, R. Crenças de autoeficácia de licenciados em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.16. n.4, p.942-949, 2010.

SILVA, J. V. P; SAMPAIO, T. M. V. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, Taguatinga, v.20, n.2, p.106-118, 2012.

SILVA, E.; VIERA DA CUNHA, M. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência e Informação**, Brasília, v.31, n.3, p.77-82, 2002.

SOARES, C.; TAFFAREL, C. VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOBRAL, C.; CAETANO, A. P. Investigação-ação na formação continuada de educadoras da infância. **Revista Estreia Diálogos**, Braga, 1, p. 40-54, 2016.

SOUSA, C. C.; LEÃO, G. M. P. Ser jovem e ser aluno: entre a escola e o facebook. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.41, n.1, p. 279-302, 2016.

SOUZA, A.; FREIRE, E. Planejamento participativo e educação física: envolvimento e opinião dos alunos do ensino médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 3, p.29-36, 2008.

SOUZA, G.; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n.3, p. 149-169, 2013.

SOUZA JUNIOR, O.; DARIDO, S. Professores investigando a sua própria prática: conteúdos e estratégias de ensino. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.143-151, 2003.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. A formação do profissional em Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v.25, n.2, p.113-128, 2004.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, 2016.

STOUGH, L. Using stimulated recall in classroom observation and professional development. In. **Annual Meeting of the American Educational Research Association Seattle**, 2001, Washington. p.1-10.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, 2005.

VAGO, T. M. **Educação Física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem estratégica**: uma aposta na autorregulação. Lisboa: Ministério da educação, 2002.

VEIGA SIMÃO, A. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In. LOPES DA SILVA, A; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Orgs.). **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Lisboa: Porto Editora, 2004. p. 77-94.

VEIGA SIMÃO, A. M. Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In: MIRANDA, G.; BAHIA, S. **Psicologia da educação**. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Lisboa: Relógio d'água Editores, 2005.p. 263-287

VEIGA SIMÃO, A. M. Auto-regulação da Aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In. BIZARRO, R.; BRAGA, F. (Orgs.) **Formação de professores de línguas estrangeiras**: reflexões, estudos e experiências. Porto: Porto Editora, 2006. p.192-206.

VEIGA SIMÃO, A. M. Making self- regulated learning visible. In. **Self-regulated learning in technology enhanced learning environments: problems and promises**. Barcelona: STELAAR- RACONET, Conference Universidad, 2010, p.3-7.

VEIGA SIMÃO, A. Entrelaçar experiências narrativas com a autorregulação da aprendizagem. In. ABRAHÃO, M. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: EBUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012a. p. 113-139.

VEIGA SIMÃO, A. M. O valor da estimulação da recordação no desenvolvimento de práticas docentes reflexivas. In. ABRAHÃO, M.; FRISON, L. **Práticas Docentes e Práticas de (auto) formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador, EDUNEB, 2012b. p.119-144.

VEIGA SIMÃO, A. M.. Ensinar para a aprendizagem escolar. In: VEIGA, F. (Org.) **Psicologia da Educação**. Lisboa: Ed. Climepsi, 2013. p. 495-541.

VEIGA SIMÃO, A. M.; CAETANO, A. P.; FLORES, M. A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.173-188, 2005.

VEIGA SIMÃO, A.; FLORES, M. O aluno universitário: aprender a autorregular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n.40, p.252-270, 2006.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da Aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.45, p.2-20, 2013.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. A educação física escolar e o projeto político pedagógico:um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.1, p.97-109, 2012.

VIEIRA, F. Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa. **Revista Estreialogos**, Braga, n.1, p.21-39, 2016.

VIKSTRÖN, A. What is intended, what is realized, and what is learned? Teaching and learning biology in the primary school classroom. **Journal of Science Teacher Education**, n.19, p.211-233, 2008.

WEISZ, T.; SANCHES, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. Editora Ática: São Paulo, 2006.

WINNE, P. H. Inherent details in self-regulated learning. **Educational Psychologist**, n.30, 173–187, 1995.

WOODS, P. **Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje**. Barcelona, Paidós, 1997.

YINGER, R. Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. **Teaching & Teacher Education**, v.2, n.3, p.263-282, 1986.

ZELLERMAYER, M.; RONN, P. Making tacit knowledge visible through the interplay between action research and videotaping. *Teacher and teaching: theory and practice*, London, v.5, n.2, p.243-265, 1999.

ZENORINI, R.; DOS SANTOS, A. Teoria de metas de realização: fundamentos e avaliação. In. **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p.99-125.

ZIMMERMAN, B. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In. SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. **Self-regulated learning**: from teaching to self-reflective practice. New York: The Guilford Press, 1998. p.1-19

ZIMMERMAN, B. Becoming a Self-regulated Learner: an overview. **Theory into practice**, v.41, n.2, p.64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. Investigating self-regulation and motivation: historical background methodological developments, and future prospects. **American Educational research Journal**, 45(1), p.166-183, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. **Educational psychologist**, v. 48. n. 3, p.135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. J. Self-regulated learning and performance: an introduction and an overview. In. ZIMMERMAN, B.J.; SCHUNK, D.J. (Eds.) **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011. p.1-12.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. **American Educational Research Journal**, v.23, n.4, p.614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ- PONS, M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, v.80, n.3, p.284-290, 1988.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Students differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of educational psychology**, v.82, n.1, p. 51-59, 1990.

ZIMMERMAN, B.; MARTINEZ-PONS, M. Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In. SCHUNK, D.; MEECE, J. **Student perceptions in the classroom: causes and consequences**. Hillsdale: Erlbaum, 1992. p. 185-207.

## **ANEXOS**

## Anexo 1

FACULDADE DE MEDICINA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PELOTAS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas por estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física/UFPEl em estágio supervisionado

**Pesquisador:** Luciana Toaldo Gentilini Avila

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 33673114.6.0000.5317

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 736.565

**Data da Relatoria:** 31/07/2014

**Apresentação do Projeto:**

O projeto vai avaliar os efeitos ocasionados por ações colaborativas, oportunizadas pela metodologia da pesquisa-ação, entre estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF-UFPEl e uma professora-pesquisadora, investindo na formação de professores, para que saibam utilizar estratégias de autorregulação da aprendizagem na prática pedagógica em estágio supervisionado. Pretende-se desenvolver ações colaborativas entre os participantes desta pesquisa-ação, durante um semestre letivo. As ações planejadas são: encontros semanais entre os participantes da pesquisa, técnica de estimulação da recordação com cada participante e escrita reflexiva de narrativas sobre as discussões geradas no grupo. Ao final da pesquisa, os dados obtidos através das ações colaborativas entre os participantes da pesquisa serão submetidos à técnica de análise de conteúdo.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Avaliar os efeitos ocasionados por ações colaborativas, oportunizadas pela metodologia da pesquisa-ação e ancoradas na Autorregulação da Aprendizagem, entre estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF-UFPEl e uma professora-pesquisadora, na formação de professores de Educação Física que saibam utilizar estratégias de aprendizagem na prática

**Endereço:** Rua Prof Araujo, 465 sala 301  
**Bairro:** Centro **CEP:** 96.020-360  
**UF:** RS **Município:** PELOTAS  
**Telefone:** (53)3284-4960 **Fax:** (53)3221-3554 **E-mail:** cep.famed@gmail.com

FACULDADE DE MEDICINA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PELOTAS



Continuação do Parecer: 736.565

pedagógica do estágio supervisionado.

Objetivo Secundário:

- identificar os desafios enfrentados pelos estudantes do curso de Licenciatura em EF da ESEF/UFPel durante a prática pedagógica no estágio curricular supervisionado; -oportunizar um espaço de trabalho colaborativo e reflexivo durante os encontros entre os participantes do estudo, para que estes, coletivamente, reflitam e planejem estratégias de ARA para superar os desafios encontrados no estágio supervisionado; - verificar, por meio da técnica de estimulação da recordação se os estudantes conseguem avaliar suas práticas pedagógicas e identificar o uso de estratégias autorregulatórias para superar os obstáculos encontrados no planejamento, na execução e na avaliação das aulas ministradas por eles no curso de seus estágios supervisionados.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequada. Não existem riscos, só benefícios.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Esta pesquisa poderá proporcionar uma formação mais qualificada para os formandos do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas, em relação a sua prática pedagógica com a respectiva disciplina. Assim como, poderá ser um modelo de intervenção para ser utilizado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do referido curso.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados.

**Recomendações:**

Nenhuma.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existem pendências.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** Rua Prof Araújo, 465 sala 301

**Bairro:** Centro

**CEP:** 96.020-360

**UF:** RS

**Município:** PELOTAS

**Telefone:** (53)3284-4960

**Fax:** (53)3221-3554

**E-mail:** cep.famed@gmail.com

FACULDADE DE MEDICINA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PELOTAS



Continuação do Parecer: 736.565

PELOTAS, 02 de Agosto de 2014

---

**Assinado por:**  
**Patricia Abrantes Duval**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Prof Araujo, 465 sala 301

**Bairro:** Centro

**CEP:** 96.020-360

**UF:** RS

**Município:** PELOTAS

**Telefone:** (53)3284-4960

**Fax:** (53)3221-3554

**E-mail:** cep.famed@gmail.com

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1

### Universidade Federal de Pelotas Programa de Pós Graduação em Educação

#### Termo de consentimento de liberação dos estagiários para participar do Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física (GRUPESF)

Eu, \_\_\_\_\_, professor responsável pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado nas Séries Finais do Ensino Fundamental, permito a participação voluntária dos estagiários matriculados na respectiva disciplina oferecida pelo Curso de Licenciatura em Educação Física \_\_\_\_\_, durante o ano de 2014.

Fui informado de que o objetivo geral desse estudo será formar um grupo (GRUPESF) de investigação e ação da prática pedagógica dos estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física, \_\_\_\_\_, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado nas Séries Finais do Ensino Fundamental.

Estou ciente de que os benefícios de participar do GRUPESF, relacionam-se ao fato que os resultados produzidos serão incorporados ao conhecimento científico e qualificação da formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física.

Recebi claras explicações de que a participação no GRUPESF não gera riscos e possíveis reações e também que os estagiários não terão que pagar por nenhum procedimento. Também de que a identidade dos estagiários permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. A investigadora responsável pelo estudo respondeu e responderá, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

---

**Assinatura do professor responsável**

**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR:** Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

**Pesquisadora Responsável: Luciana Toaldo Gentilini Avila**  
**Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Universidade Federal de Pelotas**  
**Dados para contato:**  
**Tel. (53) 81230515**  
**e-mail: lutoaldo@msn.com**

## Apêndice 2

### Universidade Federal de Pelotas Programa de Pós Graduação em Educação

#### Termo de consentimento para a participação no Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física (GRUPESF)

Eu, \_\_\_\_\_, sob o número de CPF \_\_\_\_\_ concordo em participar, de forma voluntária, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2014, do Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar (GRUPESF).

Fui informado de que o objetivo geral desse estudo será formar um grupo de investigação e ação da prática pedagógica dos estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física, da \_\_\_\_\_, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado nas Séries Finais do Ensino Fundamental.

Estou ciente de que os benefícios de participar do GRUPESF, relacionam-se ao fato que os resultados produzidos serão incorporados ao conhecimento científico e qualificação da formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física.

Recebi claras explicações de que a participação no GRUPESF não gera riscos e possíveis reações e também não terei que pagar por nenhum procedimento. Também de que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

Sendo assim, permito também a utilização, para fins do estudo, das gravações de áudio e vídeo produzidas nas entrevistas, inicial e final, nas aulas que ministrarei no estágio supervisionado na escola no primeiro semestre do ano de 2014, nos encontros presenciais do grupo, assim como permito a análise das narrativas produzidas ao final dos encontros com o grupo e também no diário de campo.

Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas nesse formulário de consentimento. A investigadora responsável pelo estudo respondeu e responderá, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

---

**Assinatura do(a) estagiário(a)**

**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR:** Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

**Pesquisadora Responsável: Luciana Toaldo Gentilini Avila**  
**Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Universidade Federal de Pelotas**  
**Dados para contato:**  
**Tel. (53) 81230515**  
**e-mail: lutoaldo@msn.com**

### Apêndice 3

#### Roteiro de entrevista inicial com os estagiários do GRUPESF

Blocos	Objetivos	Tópicos para as perguntas
<p><b>A</b></p> <p><b>Legitimação da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornecer ao estagiário entrevistado informações sobre o objetivo desta entrevista;</li> <li>- Motivar o estagiário entrevistado para sua efetiva participação;</li> <li>- Incentivar o estagiário entrevistado para um diálogo espontâneo e descontraído, criando um clima favorável para a realização da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar ao estagiário entrevistado o motivo da realização desta entrevista;</li> <li>- Destacar a importância da participação do estagiário no GRUPESF para o sucesso do trabalho;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade das informações prestadas pelo estagiário, solicitando permissão para registrar em áudio a entrevista;</li> <li>- Propiciar um ambiente descontraído que propicie um diálogo espontâneo para que se atinja com precisão os objetivos pretendidos.</li> </ul>
<p><b>B</b></p> <p><b>Caracterização do estagiário entrevistado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher informações que permitam a caracterização dos estagiários entrevistados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao estagiário entrevistado algumas informações, como:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) dados pessoais (nome, data de nascimento, cidade natal, etc.);</li> <li>b) ano de ingresso no curso e semestre que atualmente está cursando;</li> <li>c) tempo dedicado às disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física;</li> <li>d) se participa de projetos de pesquisa, ensino e extensão oferecidos pelo curso de graduação;</li> <li>e) se realiza outras atividades acadêmicas e/ou profissionais.</li> </ul> </li> <li>- Incentivar o estagiário entrevistado a refletir e responder sobre a escolha pelo curso de Licenciatura em Educação Física.</li> </ul>
<p><b>C</b></p> <p><b>Percepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as percepções do estagiário entrevistado sobre os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos na disciplina de Educação Física;</li> <li>- Identificar se o estagiário entrevistado sente-se preparado para atuar nas disciplinas de estágio obrigatórias no currículo do curso;</li> <li>- Perceber os motivos que levam o estagiário entrevistado a se sentir (ou não se sentir) preparado para atuar nas disciplinas de estágio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao estagiário entrevistado que:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) informe suas percepções de ensino e de aprendizagem no que tange a disciplina de Educação Física;</li> <li>b) responda se segue alguma abordagem específica da Educação Física (Exemplos: abordagem desenvolvimentista, abordagem crítico-superadora, entre outras);</li> <li>c) descreva qual é a função do professor de Educação Física na escola e na sua respectiva disciplina, assim como qual a função dos alunos nas aulas de Educação Física escolar;</li> <li>d) responda se se sente preparado para atuar na prática pedagógica dos estágios obrigatórios do currículo do curso (destacar nesta pergunta que o próximo estágio a ser realizado é em uma turma das séries finais do ensino fundamental).</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>D</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar se o estagiário entrevistado demonstra indícios de uma ação autorregulada para aprender a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar o estagiário entrevistado a relembrar e descrever a sua experiência (destacando os desafios, caracterizando os alunos e a escola do</li> </ul>

<p><b>Aprendizagem autorregulada e estratégias para aprender a ensinar nos estágios</b></p>	<p>ser professor durante a execução do primeiro estágio do curso;</p> <p>- Verificar se o estagiário entrevistado utilizou estratégias de aprendizagem autorregulada para o auxiliar na obtenção dos objetivos com as aulas do primeiro estágio obrigatório do curso;</p>	<p>estágio, a busca ou não de ajuda para superar as dificuldades, entre outras) no estágio supervisionado nas séries iniciais do ensino fundamental (primeiro estágio obrigatório do curso);</p> <p>- Perceber se o estagiário entrevistado planejava as aulas para atuar no estágio e se avaliava a execução dos planos elaborados;</p> <p>- Verificar se o estagiário entrevistado utilizava estratégias de aprendizagem autorregulada durante a atuação no primeiro estágio obrigatório do curso e quais eram essas estratégias.</p>
<p><b>E</b></p> <p><b>Expectativas com a formação do GRUPESF</b></p>	<p>- Verificar quais as expectativas do estagiário entrevistado em relação a sua participação no GRUPESF.</p>	<p>- Solicitar ao estagiário entrevistado que pense e responda sobre suas expectativas em participar do GRUPESF;</p> <p>- Incentivar o estagiário entrevistado a refletir e descrever as possíveis contribuições que um trabalho colaborativo e participativo possa trazer ao grupo e para sua formação profissional.</p>
<p><b>F</b></p> <p><b>Validação da entrevista</b></p>	<p>- Recolher informações não previstas ou não solicitadas anteriormente, e que pareçam ser relevantes no estudo para o estagiário entrevistado.</p> <p>-Agradecer a participação do estagiário entrevistado.</p>	<p>- Perguntar ao estagiário entrevistado:</p> <p>a) Há ainda alguma coisa que queira acrescentar na entrevista? Houve algum aspecto que consideras importante e que não foi abordado nesta entrevista?</p> <p>b) Qual sua avaliação da entrevista? A entrevista atendeu as tuas expectativas?</p> <p>c) Terias alguma (s) sugestão (ões) a fazer em relação aos questionamentos ou procedimentos adotados para a realização da entrevista?</p> <p>- Agradecer ao estagiário entrevistado a disponibilidade por participar na entrevista e demonstrar a importância da presença na primeira reunião presencial em grupo.</p>

## Apêndice 4

### Encontros do GRUPESF 1º Semestre/2014

#### 1º Momento

<b>1ª Semana</b> (7.04.2014- 18.04.2014) <b>Entrevistas Individuais</b>	Entrevistas iniciais	Transcrição e análise dos resultados das entrevistas para devolução no próximo encontro do grupo.
<b>2ª Semana</b> <b>1º Encontro Presencial GRUPESF 1º semestre</b> (24.04.2014)	<b>1ª Parte:</b> Estudar o que é uma pesquisa-ação. <b>2ª Parte:</b> Devolver e discutir as categorias das entrevistas iniciais. <b>3ª Parte:</b> Pergunta detonadora: O que a entrevista inicial me fez pensar que até então não havia pensado durante os meus anos de formação em Licenciatura em Educação Física?	
<b>3ª Semana</b> <b>Estimulações da recordação Iniciais</b> (28.04.2014- 7.05.2014)	Observação das aulas/estimulação da recordação.	Análise da estimulação da recordação e devolução ao grupo./ Análise da pergunta detonadora para discussão no próximo encontro do grupo.
<b>4ª Semana</b> <b>2º Encontro Presencial GRUPESF 1º semestre</b> (8.05.2014)	<b>1ª Parte:</b> Análise pergunta detonadora do encontro anterior. <b>2ª Parte:</b> Resultados iniciais da estimulação da recordação. <b>3ª Parte:</b> Proposta de pensar as questões do grupo.	
	Enviar pelo email do grupo as questões que gostariam de estudar e as estratégias para buscar o material de estudo.	Análise do conteúdo das questões para devolver ao grupo no próximo encontro
<b>5ª Semana</b> <b>3º Encontro Presencial GRUPESF 1º semestre</b> (15.05.2014)	Observação das aulas/estimulação da recordação.	Análise da estimulação da recordação e devolução ao grupo.
	Combinamos o próximo encontro do grupo para a escolha dos temas de estudo.	
<b>6ª Semana</b> <b>4º Encontro Presencial GRUPESF 1º semestre</b> (22.05.2014)	Observação das aulas/estimulação da recordação.	Análise da estimulação da recordação e devolução ao grupo.
	<b>1ª Parte:</b> Estudo da Autorregulação da Aprendizagem. <b>2ª Parte:</b> Apresentar e discutir os temas de estudo. Planejamento do grupo para o próximo momento da investigação. <b>3ª Parte:</b> Resultados e discussão dos resultados das estimulações da recordação.	
	Observação das aulas/estimulação da recordação.	Análise da estimulação da recordação e devolução ao grupo.

#### 2º Momento

<b>5ª Semana</b> <b>5º Encontro Presencial GRUPESF 1º semestre</b> (29.05.2014)	<b>1ª Parte:</b> Avanços nos temas de estudo. <b>2ª Parte:</b> Discussão das estimulações da recordação. Pensar e responder: o que já consegui mudar na minha prática depois da visita da pesquisadora e da estimulação da recordação? <b>3ª Parte:</b> Combinação para as próximas atividades	
	<b>Estimulações da recordação em grupo</b>	
<b>6ª Semana</b> <b>6º Encontro Presencial GRUPESF 1º semestre</b> (12.06.2014)	<b>1ª Parte:</b> Devolução das respostas à questão reflexiva do encontro passado. <b>2ª Parte:</b> Avaliar o planejamento estratégico de cada grupo. Discussão dos temas de estudo. <b>3ª Parte:</b> Combinar último encontro	
		<b>Estimulação da recordação (grupos)</b>
<b>7ª Semana</b> <sup>37</sup>	<b>Estimulação da recordação (grupos)</b>	

<sup>37</sup> Os estagiários solicitaram que nas próximas três semanas não tivessem os encontros presenciais do grupo para terminarem os Trabalhos de Conclusão de Curso. Dessa forma, somente os encontros para a análise das discussões sobre as estimulações da recordação em grupo aconteceram.

8ª Semana	Estimulação da recordação (grupos)
9ª Semana	Estimulação da recordação (grupos)
10ª Semana	Estimulação da recordação (grupos)
11ª Semana  6º Encontro Presencial GRUPESF 1º semestre (17.07.2014)	Estimulação da recordação (grupos) Último encontro de discussão dos temas de estudo. 1ª Parte: Discussão sobre os temas estudados. 2ª Parte: Vincular os temas de estudo com as experiências do estágio. 3ª Parte: Solicitar o envio dos relatórios do estágio. Próximas atividades: Marcar próximo e último encontro.

## 3º Momento

12ª Semana 7º Encontro Presencial GRUPESF (22.07.2014)	1ª Parte: Confraternização 2ª Parte: Avaliação reflexiva do GRUPESF. 3ª Parte: Atividades para o próximo semestre.
---	--

## Encontros do GRUPESF 2º Semestre/2014

## 4º Momento

1ª Semana  1º Encontro Presencial GRUPESF 2º semestre (21.08.2014)	<b>Parte inicial:</b> conversa sobre as perguntas reflexivas do penúltimo e último encontro. <b>Parte principal:</b> decisões sobre as atividades do próximo semestre. <b>Parte final:</b> definição dos encontros. Pergunta detonadora: 1) Quais são as minhas expectativas com o GRUPESF nesse semestre? 2) Quais são os meus objetivos com o estágio nesse semestre, tanto objetivos pessoais como objetivo com a possível turma que serei responsável?
2ª Semana  2º Encontro Presencial GRUPESF 2º semestre (28.08.2014)	<b>Parte inicial:</b> Revisão do encontro passado <b>Parte principal:</b> Combinação para a primeira atividade do Grupo: estudo sobre o ensino médio. <b>Parte final:</b> Assinatura dos termos de consentimento. Combinação do horário do próximo encontro. <b>Tarefa da semana:</b> busca de artigos sobre o tema estudado.
3ª Semana  3º Encontro Presencial GRUPESF 2º semestre (04.09.2014)	<b>Parte inicial:</b> Revisão do encontro passado. Entregar para cada um o que colocou como objetivo do estágio. <b>Parte principal:</b> Explicação das estratégias de aprendizagem. Discussão do tema de estudo: Ensino Médio Politécnico. Avaliação da atividade. Perguntas sobre as estratégias de estudo. <b>Parte final:</b> Próximo encontro daqui a duas semanas:
4ª Semana	Não teve o encontro devido a semana do Congresso de Iniciação Científica da universidade. Os estagiários ficaram com as tarefas de estudar os artigos e de pensar nos seus planejamentos para o estágio.
5ª Semana  4º Encontro Presencial GRUPESF 2º semestre (18.09.2014)	<b>Parte Inicial:</b> Revisão do encontro passado e conversa sobre as tarefas que ficaram para a semana. <b>Parte Principal:</b> Contextualização das escolas (os estagiários já começaram a discussão pelo grupo do <i>Facebook</i> ). Discussão: I) planejamento: ajuda na construção dos planejamentos de ensino para o estágio. II) artigos: retomada do encontro passado em que a discussão começou a ser realizada. Combinação de como vamos fazer a discussão dos artigos restantes. <b>Parte Final:</b> Combinar próximas atividades.
6ª Semana	<b>Encontro extraordinário para ajuda coletiva na</b>

<p><b>5º Encontro Presencial GRUPESF 2º semestre</b> (22.09.2014)</p>	<p><b>construção dos planejamentos do estágio.</b> Pergunta: O encontro ajudou na organização inicial dos planejamentos para o estágio?</p>
<p><b>6ª Semana</b></p> <p><b>6º Encontro Presencial GRUPESF 2º semestre</b> (24.09.2014)</p>	<p><b>Parte Inicial:</b> Resumo das atividades passadas do 4º e 5º encontro. <b>Parte Principal:</b> Continuação da contextualização das escolas e das turmas/ desafios iniciais. Esclarecer dúvidas sobre o Ensino Médio Politécnico com o Professor de Educação Física. <b>Parte Final:</b> Combinar próximas atividades.</p>
<p><b>7ª Semana</b></p> <p><b>7º Encontro Presencial GRUPESF 2º semestre</b> (02.10.2014)</p>	<p><b>Parte Inicial:</b> Decisões para o envio de trabalhos ao simpósio. <b>Parte Principal:</b> Combinar datas e horários para pedir autorização nas escolas para a gravação das aulas. <b>Parte Final:</b> combinar últimas atividades, finalizar o estudo teórico dos artigos do Ensino Médio Politécnico.</p>
<p><b>8ª Semana</b></p> <p><b>8º Encontro Presencial GRUPESF 2º semestre</b> (09.10.2014)</p>	<p><b>Parte Inicial:</b> Resumo das atividades realizadas na semana passada. Discussão das experiências vivenciadas nas primeiras aulas do estágio. <b>Parte Principal:</b> Organização para a apresentação e discussão de todos os artigos sobre o Ensino Médio Politécnico que o grupo escolheu para discussão. Perguntas detonadora sobre as questões de estudo: 1. Conseguimos atingir os objetivos de estudo sobre o tema do Ensino Médio Politécnico? Por que tens esta opinião? 2. Achas que precisamos seguir estudando outros temas para o auxílio na prática pedagógica do estágio? Quais? 3. Quais os efeitos do estudo e da visita dos professores convidados na aprendizagem sobre o Ensino Médio Politécnico? Consegues perceber mudanças nas tuas percepções prévias sobre esse ensino? Quais? 4. Tens mais alguma coisa a acrescentar que as questões acima não contemplaram? <b>Parte Final:</b> Nas próximas semanas serão realizadas as estimulações da recordação e as oficinas de aplicação de planos de aula.</p>

### 5º Momento

*Nos dias 16.10 e 26.10 não tivemos encontro presencial. No dia 16.10 estava chovendo e não conseguimos chegar até as dependências do curso. No dia 26.10 fiquei doente e tive que cancelar as atividades presenciais. As discussões do grupo seguiram pelo grupo no Facebook.*

<p><b>1ª Semana</b></p> <p><b>9º Encontro Presencial GRUPESF 2º semestre</b> (30.10.2014)</p>	<p><b>Parte inicial:</b> Resumo do encontro passado: devolver as questões teóricas respondidas no encontro anterior. <b>Parte principal:</b> Trocas sobre as experiências que cada estudante está vivenciando no seu estágio. Combinações sobre a pesquisa no ensino politécnico. Definição das frentes de pesquisa: discente e docentes. <b>Parte final:</b> Combinar a confecção do banner para apresentação semana que vem no simpósio e as próximas atividades do grupo</p>
<p><b>2ª Semana</b></p>	<p><b>Simpósio:</b> apresentação do trabalho do grupo no simpósio.</p>
<p><b>3ª Semana</b> (10.11.2014-14.11.2014)</p>	<p><b>Estimulações da recordação</b></p>
<p><b>4ª Semana</b> (17.11.2014-21.11.2014)</p>	<p><b>Estimulações da recordação</b></p>
<p><b>5ª Semana</b> (24.11.2014-28.11.2014)</p>	<p><b>Estimulações da recordação</b></p>
<p><b>6ª Semana</b> (01.12.2014-06.12.2014)</p>	<p><b>Estimulações da recordação</b></p>

**6º Momento**

<b>1ª Semana</b> (08.12.2014-13.11.2014)	<b>Entrevistas Finais</b>
<b>2ª Semana</b> <b>10º Encontro Presencial</b> <b>GRUPESF 2º semestre</b> (15.12.2014-19.11.2014)	<b>Entrega certificados</b> <b>Confraternização</b>

## Apêndice 5

### Ficha de organização do tema de estudo

Grupo de Pesquisa e Formação  
em Educação Física Escolar



- 1) Qual tema escolhido para estudar? (especificar o que do tema querem estudar)
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 2) Por que vamos estudar? (quais as dúvidas que podem ser sanadas com o estudo desse tema)
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 3) Como vamos estudar? (quais as estratégias vão ser utilizadas para a busca desse conhecimento, como o grupo vai se organizar para buscar essas respostas).
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 4) Datas para o estudo ?

Baseado na análise conceitual da autorregulação acadêmica  
(ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997)

## Apêndice 6

## Roteiro de entrevista final com os estagiários do GRUPESF

Blocos	Objetivos	Tópicos para as perguntas
<p style="text-align: center;"><b>A</b></p> <p><b>Legitimação da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornecer ao estagiário entrevistado informações sobre o objetivo desta entrevista;</li> <li>- Motivar o estagiário entrevistado para sua efetiva participação;</li> <li>- Incentivar o estagiário entrevistado para um diálogo espontâneo e descontraído, criando um clima favorável para a realização da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar ao estagiário entrevistado o motivo da realização desta entrevista;</li> <li>- Assegurar a confidencialidade das informações prestadas pelo estagiário, solicitando permissão para registrar em áudio a entrevista;</li> <li>- Propiciar um ambiente descontraído que propicie um diálogo espontâneo para que se atinja com precisão os objetivos pretendidos.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>B</b></p> <p><b>Retomada das questões da entrevista inicial</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar os questionamentos realizados na entrevista inicial com a intenção de:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) identificar se continua participando dos mesmos projetos de ensino, pesquisa e extensão, assim como dedicando a mesma carga horária semanal para as atividades do curso;</li> <li>b) perceber a ocorrência de sinais de mudança nas percepções e atuação pedagógica do estagiário entrevistado.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao estagiário entrevistado responder:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) se continua participando dos mesmos projetos de ensino, pesquisa e extensão relatados na entrevista inicial e justificar, caso seja necessário, os motivos de desistência ou participação em novos projetos;</li> <li>b) se continua dedicando a mesma carga horária, exposta na entrevista inicial, as atividades do curso.</li> </ol> </li> <li>- Incentivar o estagiário entrevistado a pensar e responder, levando em consideração sua atuação nos três estágios obrigatórios do curso:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) quais as percepções de ensino e de aprendizagem no que tange a disciplina de Educação Física;</li> <li>b) se segue a mesma abordagem específica da Educação Física (Exemplos: no primeiro estágio seguia a abordagem desenvolvimentista e no segundo e terceiro estágio a abordagem crítico-emancipatória) e qual a justificativa para a sua resposta;</li> <li>c) o que é considerado uma boa aula de Educação Física e se conseguiu dar boas aulas de Educação Física nos três estágios obrigatórios do curso (justificar a sua resposta);</li> <li>d) se tem clareza dos conteúdos e objetivos da disciplina de Educação Física nos diferentes níveis de ensino, destacando quais são esses (se não tem clareza, quais os motivos para isso).</li> </ol> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <p><b>GRUPESF no 1º e 2º semestre do ano</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os objetivos traçados, a elaboração de planejamentos e as principais dificuldades percebidas pelos estagiários durante a atuação pedagógica diferentes estágios realizados por eles no curso;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao estagiário entrevistado que relembre e exponha os objetivos traçados e as dificuldades percebidas durante a atuação nos três diferentes estágios realizados;</li> <li>- Incentivar o estagiário a avaliar e responder se os objetivos traçados para os estágios foram cumpridos e, caso</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar como o estagiário entrevistado avalia a utilização da técnica de estimulação da recordação de suas aulas e das aulas dos colegas nas diferentes etapas do GRUPESF;</li> <li>- Identificar se as expectativas iniciais do estagiário entrevistado em participar do GRUPESF foram alcançadas.</li> </ul>	<p>esses não tenham sido atingidos, os motivos que possam ter atrapalhado esse alcance;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao estagiário entrevistado que comente sobre os fatores levados em consideração para a realização do planejamento para a atuação pedagógica nos estágios;</li> <li>- Pedir ao estagiário entrevistado que avalie a utilização da técnica de estimulação da recordação, levando em considerações seus benefícios e possíveis limitações de sua utilização (destacar as contribuições ou não das estimulações da recordação realizadas junto ao coletivo);</li> <li>- Solicitar ao estagiário entrevistado que avalie o quanto as suas expectativas em relação à participação no GRUPESF foram alcançadas, destacando pontos positivos e limitações.</li> </ul>
<p><b>D</b></p> <p><b>Efeitos do GRUPESF no aprendizado de como ser professor</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar as contribuições do GRUPESF na formação do estagiário entrevistado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se o estagiário entrevistado percebe efeitos do trabalho realizado no GRUPESF na sua formação como professor de Educação Física (incentivá-lo a descrever quais são, caso consiga perceber);</li> <li>- Perceber se o estagiário entrevistado sente-se preparado para ser professor e quais os fatores que o levam a pensar dessa forma.</li> </ul>
<p><b>E</b></p> <p><b>Avaliação geral do GRUPESF</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar o estagiário entrevistado a avaliar as contribuições das diferentes etapas e instrumentos utilizados no decorrer das atividades do GRUPESF;</li> <li>- Perceber limitações entre as etapas e instrumentos utilizados nas diferentes atividades executadas pelo GRUPESF.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar o estagiário entrevistado a refletir e destacar as atividades mais significativas e as limitações identificadas durante as diferentes etapas do GRUPESF;</li> <li>- Perceber se o estagiário entrevistado sugere a realização de alterações na condução das atividades realizadas pelo GRUPESF;</li> <li>- Solicitar ao estagiário entrevistado que faça uma avaliação geral do GRUPESF, destacando os pontos mais relevantes.</li> </ul>
<p><b>F</b></p> <p><b>Avaliação da formação como professor no curso de Licenciatura em Educação Física</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber como o estagiário avalia a sua formação como professor a partir das diferentes atividades oferecidas pelo curso de Licenciatura em Educação Física;</li> <li>- Verificar as contribuições das disciplinas de estágio para a sua formação como professor;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao estagiário entrevistado que avalie a formação obtida a partir das diferentes disciplinas e atividades oferecidas pelo curso de Licenciatura em Educação Física, destacando pontos relevantes e as limitações, se existirem;</li> <li>- Incentivar o estagiário entrevistado a realizar uma avaliação das disciplinas de estágio, destacando pontos positivos e negativos de sua organização e condução;</li> </ul>
<p><b>G</b></p> <p><b>Planos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se o estagiário entrevistado possui um plano traçado para sua vida profissional após a conclusão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar ao estagiário entrevistado que exponha sobre as suas intenções em relação a sua vida profissional depois de concluir o curso de Licenciatura;</li> </ul>

<b>profissionais futuros</b>	do curso de Licenciatura em Educação Física.	- Perguntar ao estagiário entrevistado se há a possibilidade de querer de ingressar em outro (s) curso(s) de nível superior e se a resposta for positiva, qual o curso que pretende fazer (graduação, pós-graduação).
<b>F</b> <b>Validação da entrevista</b>	- Recolher informações não previstas ou não solicitadas anteriormente, e que pareçam ser relevantes para o estagiário entrevistado. -Agradecer a participação do estagiário entrevistado.	- Perguntar ao estagiário entrevistado: a) Há ainda alguma coisa que queira acrescentar na entrevista? Houve algum aspecto que consideras importante e que não foi abordado nesta entrevista? b) Qual sua avaliação da entrevista? A entrevista atendeu as tuas expectativas? c) Terias alguma (s) sugestão (ões) a fazer em relação aos questionamentos ou procedimentos adotados para a realização da entrevista? - Agradecer ao estagiário entrevistado a disponibilidade por participar na entrevista e demonstrar a importância de sua participação no GRUPESF.

## Apêndice 7



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO E DE USO DE ÁUDIO E IMAGENS

Sr(a). Diretor(a),

O documento anexo se refere a um Termo de Autorização de Gravação e de Uso de Áudio e Imagem das aulas ministradas pelo(a) estagiário(a) da [REDACTED], no primeiro semestre do ano de dois mil e quatorze. Solicitamos, por gentileza, que preencha, carimbe e assine o termo abaixo.

Deste de já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente, renovando préstimos de estima e consideração.

Profª Luciana Toaldo Gentilini Avila/  
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação/UFPEL  
Contato por Telefone: (53) 81230515  
Contato por e-mail: lutoaldo@msn.com

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO E DE USO

A Escola, \_\_\_\_\_, localizada na \_\_\_\_\_, venho, pelo presente, AUTORIZAR a gravação de áudio e vídeo DA AULA MINISTRADA PELO(A) ESTAGIÁRIO(A) \_\_\_\_\_ da [REDACTED], bem como autorizar a utilização do material audiovisual que vier a ser produzido pela pesquisadora e doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Luciana Toaldo Gentilini Avila, para fins estritamente de Pesquisa, Acadêmicos e Educacionais.

Por esta ser a expressão de minha vontade, DECLARO que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a titulo de direitos conexos à imagem ou qualquer outro, e assino a presente AUTORIZAÇÃO.

Pelotas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) diretor(a) da Escola

## **Apêndice 8**

### **Definições operacionais dos eixos, categorias e subcategorias do estudo 1**

#### **PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM**

Mudanças identificadas nas percepções dos estagiários sobre o processo de ensino e de aprendizagem na disciplina de Educação Física.

##### **1) Percepções sobre o ensino da Educação Física**

Mudança na percepção dos estagiários sobre o processo de ensino dos conteúdos da disciplina de Educação Física.

##### **“Largobol”**

Estagiários que acreditam que a disciplina de Educação Física não é valorizada dentro da escola, resumindo seu ensino ao que a literatura denomina de “Largobol”.

##### **Sistematização dos conteúdos**

Estagiários que acreditam que o ensino da Educação Física na escola deveria seguir uma sistematização de conteúdos.

##### **Ampliação experiências motoras**

Estagiários que acreditam que o ensino da Educação Física deveria ampliar o leque de experiências motoras dos estudantes e não se resumir apenas aos quatro desportos tradicionais como o futebol, basquetebol, voleibol e handebol.

##### **2) Percepções sobre a aprendizagem dos alunos**

Mudança na percepção dos estagiários sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

##### **Processo Relacional**

Estagiários que acreditam que o processo de aprendizagem depende do ensino do professor e da ação ativa dos alunos para aprender.

##### **Processo Externo**

Estagiários que acreditam que a aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Educação Física depende apenas do ensino do professor.

#### **REFLEXÃO SOBRE A ATUAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Mudanças reveladas pelos estagiários na percepção de dificuldades e na atuação pedagógica nos estágios.

##### **1) Dificuldades Percebidas**

Dificuldades percebidas pelos estagiários durante a atuação pedagógica nos estágios.

##### **Comportamento dos alunos**

Dificuldades percebidas pelos estagiários em relação ao comportamento dos alunos nas aulas do estágio.

#### **Atuação como professor**

Dificuldades percebidas pelos estagiários em relação a sua atuação como professores nas aulas do estágio.

#### **Estrutura da escola**

Dificuldades percebidas pelos estagiários em relação à estrutura física e ao material disponível na escola.

#### **Quantidade dos alunos**

Dificuldades percebidas pelos estagiários em relação à quantidade de alunos presentes na aula do estágio.

### **2) Estratégias Pedagógicas**

Estratégias pedagógicas utilizadas pelos estagiários para vencer as dificuldades percebidas na atuação pedagógica nos estágios.

#### **Alteração de atividades**

Alteração das atividades planejadas de forma a manter os alunos interessados nas aulas.

#### **Estratégias Afetivas**

Utilização de estratégias afetivas como estabelecer uma relação positiva com os alunos para cumprir os objetivos da aula.

### **ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO PARA APRENDER A ENSINAR NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Estratégias utilizadas pelos estagiários para autorregular o aprender a ensinar nos estágios.

#### **1) Procura de ajuda**

Solicitação de ajuda dos outros pelos estagiários para superar os desafios encontrados na prática pedagógica nos estágios.

#### **Professores**

Procura de ajuda dos estagiários aos professores (supervisores e/ou titulares das turmas do estágio) para solucionar problemas encontrados nas aulas do estágio.

#### **Colegas**

Procura de ajuda dos estagiários aos colegas para solucionar problemas encontrados nas aulas do estágio.

#### **2) Planejamento**

Organização do planejamento para atuar nos estágios.

#### **3) Objetivos**

Definição e importância dos objetivos pelos estagiários para atuar nos estagiários.

#### **4) Autorreflexão**

Utilização e importância da autorreflexão para atuar nos estágios.

### **MUDANÇAS NAS TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS**

Mudanças identificadas nas trajetórias individuais dos estagiários para atuar na prática pedagógica dos estágios.

#### **1) Dimensão Comportamental**

Mudanças identificadas nas trajetórias individuais de alguns estagiários, as quais correspondem às alterações na organização e condução de suas aulas.

#### **2) Dimensão metacognitiva**

Mudanças identificadas nas trajetórias individuais de alguns estagiários, as quais correspondem a maiores graus de consciência sobre seus conhecimentos, desenvolvimento da reflexão e elaboração de estratégias para alcançarem seus objetivos.

## **Apêndice 9**

### **Definições operacionais dos eixos, categorias e subcategorias do estudo 2**

#### **ATUAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Afirmações dos estagiários que indicam as dificuldades percebidas em relação à prática pedagógica, às estratégias pedagógicas elaboradas para vencer essas dificuldades e às oportunidades dadas aos alunos contribuírem no processo de gestão das aulas dos estágios.

##### **1) Dificuldades percebidas**

Afirmações dos estagiários que expressam as dificuldades percebidas por eles durante a atuação pedagógica nas aulas dos estágios.

##### **Execução da aula**

Dificuldades percebidas pelos estagiários em relação à comunicação com os alunos, o controle do próprio comportamento, a condução das atividades planejadas e a gestão do tempo das aulas dos estágios.

##### **Alunos**

Dificuldades percebidas pelos estagiários relacionadas ao desinteresse dos alunos pelas aulas de Educação Física e comportamento dos mesmos durante a execução das aulas dos estágios.

##### **Organização escolar**

Dificuldades percebidas pelos estagiários no que concerne à estrutura física e material e a quantidade de alunos por turma das escolas dos estágios.

##### **2) Estratégias pedagógicas**

Afirmações dos estagiários que expressam as estratégias pedagógicas utilizadas por eles durante a prática pedagógica para atingirem os objetivos pretendidos com as aulas dos estágios.

##### **3) Oportunidade dos alunos contribuírem na gestão da aula**

Afirmações dos estagiários que expressam as diferentes oportunidades dadas por eles aos alunos exercerem autonomia e reorganizarem as atividades propostas nas aulas dos estágios.

#### **ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO PARA APRENDER A ENSINAR**

Afirmações dos estagiários que indicam as estratégias de autorregulação para aprender a ensinar utilizadas por eles durante a atuação pedagógica nos estágios.

##### **1) Antecipação de resultados**

Afirmações dos estagiários que expressam diferentes situações que possam vir a acontecer no momento de execução das aulas do estágio.

**Comportamento dos alunos**

Antecipação de resultados em relação ao comportamento dos alunos nas aulas do estágio.

**Gestão das atividades**

Antecipação de resultados em relação a como proceder à gestão das atividades planejadas para as aulas do estágio no caso de algum imprevisto no momento da sua execução.

**2) Autorreflexões**

Afirmações dos estagiários que expressam reflexões realizadas sobre diferentes assuntos que envolvem a execução das aulas nos estágios.

**Ações que poderia ter tomado**

Reflexões que demonstram a tomada de consciência dos estagiários de ações alternativas que poderiam ter sido adotadas durante a execução das aulas dos estágios.

**Eficácia das atividades**

Reflexões que demonstram a avaliação dos estagiários sobre a eficácia das atividades executadas nas aulas dos estágios.

**Comparações entre realidades**

Reflexões que demonstram a comparação feita pelos estagiários entre as diferentes realidades vivenciadas nos estágios e suas singularidades.

**Componente emocional**

Reflexões que demonstram o sentimento de insegurança dos estagiários para atuar e o (des)gosto deles diante das diferentes situações vivenciadas nos estágios.

**Aprendizagens realizadas**

Reflexões que demonstram a tomada de consciência dos estagiários relacionada aos diferentes conhecimentos construídos sobre a atuação na prática pedagógica.

**3) Procura de ajuda**

Afirmações dos estagiários que indicam o uso da busca de ajuda para vencer os objetivos do estágio.

**Social**

Procura de ajuda aos pares e pessoas mais experientes.

**Material**

Procura de ajuda ao material acadêmico e recursos na internet.

**4) Planejamento**

Afirmações dos estagiários que demonstram o uso da ação de planejar antes de atuar nas aulas dos estágios.

## **POTENCIALIZADAS DA ESTIMULAÇÃO DA RECORDAÇÃO**

Afirmações dos estagiários que avaliam os aspectos positivos da utilização da técnica de estimulação da recordação durante a atuação pedagógica dos estágios.

### **1) Autoavaliações**

Afirmações dos estagiários que expressam a importância da utilização da estimulação da recordação para a realização de julgamentos sobre o desempenho pedagógico e a eficiência da aula executada nos estágios.

### **2) Percepções de aspectos não percebidos**

Afirmações dos estagiários que expressam a importância da utilização da estimulação da recordação para a percepção de aspectos da atuação pedagógica não percebidos sem o auxílio da reprodução da aula em vídeo.

### **3) Construção de conhecimentos**

Afirmações dos estagiários que expressam a importância da utilização da estimulação da recordação para a construção de diferentes conhecimentos teóricos e práticos a partir da discussão com os colegas sobre as aulas visualizadas nos vídeos.

### **4) Partilha de ideias**

Afirmações dos estagiários que expressam a importância da utilização da estimulação da recordação para a troca de ideias com os colegas do grupo.

## **INTENÇÕES DE MUDANÇAS E AVANÇOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Afirmações dos estagiários que expressam as intenções de mudança e os avanços obtidos na prática pedagógica ao longo da execução das aulas dos estágios.

### **1) Intenções de mudanças**

Afirmações dos estagiários que expressam as intenções de mudança a serem realizadas por eles para melhorar a prática pedagógica nas aulas dos estágios.

### **2) Avanços percebidos**

Afirmações dos estagiários que expressam os avanços percebidos por eles na atuação pedagógica nas aulas dos estágios.

## **Apêndice 10**

### **Definições operacionais das categorias do estudo 3**

#### **Experiências de natureza colaborativa**

Afirmações dos estagiários que indicam a importância da pesquisa-ação na promoção do trabalho colaborativo entre os participantes do GRUPESF.

#### **Experiências de natureza crítico-reflexiva**

Afirmações dos estagiários que indicam a oportunidade de desenvolver a competência crítica e reflexiva sobre os elementos que envolvem a atuação pedagógica do professor de Educação Física.

#### **Experiências de natureza comunicativa**

Afirmações dos estagiários que indicam a importância da utilização da rede social *Facebook* para a troca de informações entre os participantes do GRUPESF.