

A pesquisa participante na formação continuada de professores de Educação Física: a identificação da realidade

The participant research in the continued formation of teachers of Physical Education: the identification of reality

BOMFIM, A B C; SILVA, S A P dos S; MALDONADO, D T. A pesquisa participante na formação continuada de professores de Educação Física: a identificação da realidade. **R. Bras. Ci. e Mov.** 2014; 22(2): 133-140

RESUMO: Com o objetivo de estruturar um programa de formação continuada voltado a professores de Educação Física (EF) do estado de Roraima, dando voz aos docentes desde o momento do planejamento das ações, foi realizada uma pesquisa participante tendo como pano de fundo o cotidiano escolar. Foram sujeitos da pesquisa três gestores da área da Educação do município de Boa Vista e 23 professores de EF. Após análise documental dos regulamentos que regem a EF na cidade, reuniões com a equipe gestora e seminários de planejamento com os docentes, as demandas elencadas abrangeram aspectos de ordem administrativa, pedagógica e tópicos relativos à formação inicial. A partir das sugestões levantadas, o programa foi estruturado em temas: 1. Normas que regem a EF na escola; 2. Identidade da EF na escola e suas relações com as demais disciplinas do currículo; 3. Conteúdos de ensino; 4. Didática da EF a partir de reflexões sobre a prática; 5. O processo avaliativo na EF escolar; 6. Estruturação e aplicação das abordagens metodológicas em EF escolar. Os resultados permitem inferir que existem algumas deficiências na formação inicial que se materializam na prática pedagógica e podem ser sanadas por meio de programas de formação continuada que estimulem e considerem a reflexão dos professores sobre sua docência.

Palavras-chave: Educação Física e Treinamento; Formação de Recursos Humanos; Pesquisa Qualitativa.

ABSTRACT: With the objective of structuring a continued formation program turned to teachers of Physical Education (PE) of the state of Roraima giving voice to the docent staff from the moment of action planning, a participant research was held having as background the school day-by-day, searching for convergences/divergences between the theory held in the initial formation courses and the pedagogical practice in schools. Three municipal managers of the education area in the district of Boa Vista, and 23 teachers of physical education were subjects of the research. After the documental analysis of the rules that regulate the PE in the city, meetings with the managing team and planning seminars with the docent staff, the questions raised were related to topics of administrative order, pedagogical order and topics related with the initial formation. From suggests of then, the program was structured in themes: 1. Norms regulating PE in schools; 2. Identity of the PE in the school and their relations with the other disciplines of the curriculum; 3. Contents of teaching; 4. Didactics of PE from reflexions about the practice; 5 The evaluation process in school PE; 6. Structuration and application of the methodological approaches in school Physical Education. The results allow to infer that any deficiencies in the initial formation can be remedied by continued formation programs that stimulate and take into account the teacher's reflection on their pedagogical practice.

Keywords: Physical Education and Training; Human Resources Formation; Qualitative Research.

Alexander Barreiros Cardoso Bomfim¹

Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva²

Daniel Teixeira Maldonado³

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

² Universidade São Judas Tadeu (USJT).

³ Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Recebido: 17/07/2013

Aceito: 11/04/2014

Introdução

A formação de professores constitui um processo que não termina quando se recebe um certificado de licenciado. Inicia-se nas escolas de formação de professores e continua por toda a vida profissional, em programas de formação continuada desenvolvidos, preferencialmente, no interior das escolas, tendo como referência a realidade docente vivenciada no cotidiano escolar, uma orientação de difícil concretização devido aos conflitos de interesses entre os entes formadores – as instituições de ensino – e os governos locais. Como nos sugere Nóvoa¹, são os docentes, organizados em suas escolas, que devem prover os meios e métodos para assegurar sua formação continuada. Evocando conceitos como a autoformação, professor-pesquisador e o exercício da reflexão nas práticas pedagógicas.

Teorias recentes e de caráter crítico e reflexivo sobre formação de professores indicam que a prática materializada na sala de aula é sustentada por teorias que emergem a partir dela, e que os processos de reflexão não estão relacionados somente à atividade docente, mas são condicionados às circunstâncias políticas que influenciam diretamente o cotidiano escolar.

Neste novo paradigma de formação docente, se objetiva prover os professores de certa perspectiva técnica que os torne capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, enfrentando incertezas carregadas de conflitos, aspectos estes que caracterizam o ensino como uma prática social em contextos historicamente inacabados².

Para tal perspectiva de formação docente, a aproximação entre docência e pesquisa se dá no próprio lócus de formação, nas escolas, compreendendo as questões internas e externas do cotidiano escolar, onde os corpos técnico, administrativo e docente exercem papel primordial na inter-relação com os estudantes, seus familiares e a comunidade do entorno escolar. Para pesquisar a Educação, portanto, é fundamental repensar as questões organizacionais da escola, seu projeto pedagógico, a importância do trabalho coletivo, a autonomia dos professores e das escolas, as condições salariais e de trabalho, a carreira docente, as novas atribuições assumidas pela escola na sociedade contemporânea, a violência, o desinteresse do discente, a indisciplina. Essas são algumas das questões que formam o arcabouço das novas demandas dos profissionais da Educação e que podem servir de temas para programas de formação continuada.

Quando o foco recai sobre a formação inicial e/ou continuada de professores de Educação Física (EF) para atuar em escolas, pesquisas mostram que, tradicionalmente, são valorizados os saberes técnicos restritos aos movimentos que serão ensinados aos estudantes, com pouca ou quase nenhuma reflexão crítica sobre o papel dessa disciplina na formação das pessoas e sua participação no conjunto do projeto pedagógico escolar^{3,4,5,6,7,8,9,10,11}.

Para projetar um novo sentido para essa disciplina na formação de seres humanos e da sociedade, é preciso buscar uma nova identidade da EF nas escolas por meio de processos de formação continuada, construída com seus docentes por meio de reflexão crítica sobre seus

condicionantes sociais. Essa reflexão crítica pode ser estimulada por meio da organização autoiniciada dos próprios educadores, como também ser promovida pelos gestores educacionais ou pesquisadores que se propõem a atuar como estimuladores dos grupos.

Neste cenário de mudanças e incertezas, o presente artigo tem por objetivo *levantar as demandas evocadas pelos docentes de Educação Física para se estruturar uma proposta de formação continuada*.

Materiais e Métodos

Este estudo assume os pressupostos metodológicos da pesquisa participante que aqui é compreendida como uma denominação genérica de um estilo participativo de pesquisa^{12,13} e tem como principal característica, segundo André¹⁴, a melhora das condições vividas pelo grupo pesquisado.

O trabalho conjunto entre pesquisadores e pesquisados vem se mostrando profícuo para o conhecimento e reflexão sobre a realidade de grupos sociais e para a proposição de ações que gerem as mudanças tidas como desejáveis e necessárias^{12,13,15,16,17}. O pesquisador é tido como a pessoa que contribui com o grupo a partir dos seus conhecimentos científicos, que é colocado a serviço dos pesquisados, os quais também colocam seus conhecimentos em pauta para subsidiar trabalhos em comum, mesmo que com papéis e atribuições distintas.

De uma maneira geral, essa metodologia de pesquisa reforça o caráter autônomo dos pesquisados, que agem ativamente na produção do conhecimento e interveem na sua própria realidade^{12,18}. Ainda que o pesquisador não pertença ao grupo de pesquisados, se identifica ideologicamente com as emergências da comunidade e permanece um tempo relativamente prolongado em contato com ela¹⁹. Essa temporalidade no campo é fundamental para que ocorra uma possível aproximação das teorias veiculadas no meio acadêmico com as práticas pedagógicas presentes nas escolas.

Neste primeiro momento, fez-se uma aproximação do pesquisador com a realidade social que se desejava compreender por meio das seguintes atividades:

- a) Análise documental²⁰ das normas que regem a EF em Roraima: a Proposta Municipal de Ensino, em especial as diretrizes para a formação do cidadão e o papel da EF neste contexto; seus aspectos ontológicos e epistemológicos; os Parâmetros Curriculares Nacionais de EF e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- b) Três reuniões com os gestores de ensino, incluindo a Secretária Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista-RR, para destacar a importância do estudo e de suas possíveis implicações para um maior envolvimento dos docentes de EF com as atividades no interior das escolas e suas respectivas repercussões na comunidade;
- c) Dois seminários com a presença de 23 docentes da rede municipal de ensino, dentre os 56 que foram convidados, cujas discussões foram desencadeadas pela seguinte questão:

quais dificuldades você enfrenta na sua prática pedagógica? Durante os seminários, o pesquisador digitava as ideias em tópicos, que eram compartilhados com os pesquisados com o auxílio do projetor de multimídia. Todo o conteúdo registrado dessa maneira foi analisado posteriormente e categorizado de acordo com o seu conteúdo²¹ para possibilitar sua discussão e a coleta de subsídios para o programa de formação continuada em construção. As categorias estabelecidas a partir dos conteúdos dos seminários se referiam a dificuldades: a) de ordem administrativa; b) de ordem pedagógica; e c) relacionadas à formação inicial. Para se respeitar o anonimato dos participantes em suas assertivas, estas foram nomeadas de P1, P2, ..., P23.

O projeto de pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu, sob o protocolo 091/2011.

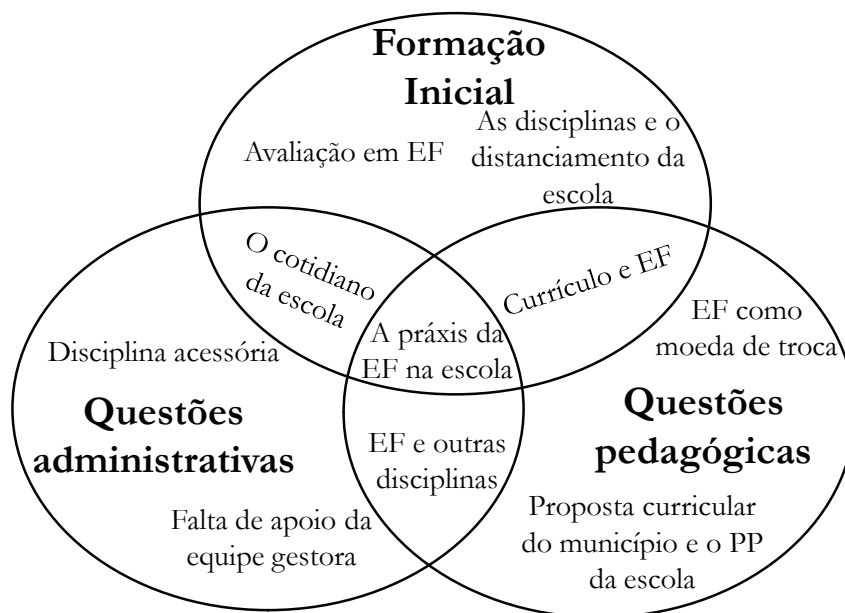
Resultados e discussão

Os primeiros contatos com o contexto da pesquisa nos permitiram identificar uma pré-estrutura do contexto social na qual três elementos se interrelacionam (Quadro 1):

sua possível concretização.

Tais pontos emergiram das seguintes menções nas falas dos pesquisados:

1. *Os professores regentes fazem do horário da EF “moeda de troca” com os alunos (P3)*: dependendo do comportamento dos alunos, o professor regente é quem determina quais alunos podem participar das aulas de EF;
2. *Tenho dificuldade no relacionamento com o orientador pedagógico da escola (P8)*: estes profissionais conhecem pouco as possibilidades da EF na escola, principalmente, quando articulados com as outras disciplinas;
3. *Durante as provas bimestrais, o horário das aulas de EF é suprimido para uma “melhor” organização do horário (P8, P3, P23)*;
5. *Não consigo aplicar totalmente o planejamento anual que faço (P17)*: a associação do planejado e o que é efetivamente realizado nem sempre acontece;
6. *Minha preocupação deve ser com o desenvolvimento do conteúdo ou com a formação dos alunos?(P20)*: percebemos que tal inquietação está relacionada ao papel da EF na formação do cidadão, para além das habilidades recreativas, esportivas ou de condicionamento físico;



Quadro 1. As demandas da prática pedagógica evocadas pelos docentes

a) Questões administrativas: a relação da EF com outras disciplinas; os procedimentos nas escolas que caracterizam a EF como uma disciplina acessória no currículo; os professores de EF com menor autonomia do que o professor regente nas séries iniciais de ensino; a falta de apoio da equipe de orientação pedagógica da escola que se reflete em falta de critérios para a realização do planejamento anual e

Relacionado às dificuldades de ordem administrativa nas escolas, estudos como o de Bracht *et al*^{5,22}, em programa de formação continuada de professores na cidade de Vitória-ES, revelam a visão distorcida dos gestores do ensino com a disciplina EF nas escolas, compreendendo-a como um passatempo, assumindo um papel secundário na escola.

A dificuldade de relacionamento com os demais

professores da escola na formulação de seus projetos também é uma realidade encontrada por Pandolfi *et al.*²³, com professores de EF na rede municipal de Florianópolis-SC; por Muñoz Palafox *et al.*²⁴, na cidade de Uberlândia-MG; e por Heringer e Figueiredo²⁵, com docentes da rede municipal de Vitória-ES, no qual os professores de EF relatam que os professores-regentes os excluem de seus projetos, causando um grande descontentamento, além de revelar o difícil relacionamento com os orientadores pedagógicos nas escolas.

Questões administrativas também foram os achados de Tokuyochi *et al.*²⁶, em estudo com 2.700 professores da rede estadual de São Paulo durante um programa de formação continuada. Os resultados indicam que a falta de intervenção da diretoria soma-se ao descaso dos professores de outras disciplinas, que agem como dificultadores das ações pedagógicas, resultados semelhantes aos achados em Boa Vista-RR.

As dificuldades administrativas abordam a disciplina EF e suas relações com os outros docentes e gestores de ensino. Conhecer suas possibilidades quando articuladas com as outras disciplinas que compõem o currículo para a formação do cidadão, e não se apequenar perante os docentes das disciplinas ditas eruditas, numa postura crítica e reflexiva, constituem os temas para uma possível superação destas questões.

b) Questões pedagógicas: Estas questões foram as que surgiram em maior quantidade. Foram mencionados problemas quanto ao entendimento a respeito de currículo; a Proposta Curricular Municipal, vista como um documento universal que todos devem seguir e que acaba colocando o professor como um mero “instrumentalizador” de conteúdos previamente determinados. Quanto ao planejamento anual elaborado pelo professor de EF, afirmaram que, ainda que baseado na proposta municipal, é um documento que não se articula com o projeto político pedagógico da escola, tampouco com as outras disciplinas. Mencionaram que raramente um professor regente solicita auxílio do professor de EF no desenvolvimento dos conteúdos de sala de aula e, quando isso ocorre, o professor se sente obrigado a ajudar, mesmo sem saber o quê exatamente aquele profissional deseja.

Nessa cidade, a avaliação da aprendizagem em EF é baseada na presença e na participação dos alunos nas aulas, o que causa certo desconforto aos professores, que ainda não encontraram uma saída para tais padrões que consideram muito subjetivos. Foi observado um descontentamento dos professores em realizar os exames biométricos, pois, segundo eles, há falta de material disponível. Além disso, há uma grande quantidade de aulas disponibilizadas para tal tarefa e dúvidas quanto a sua destinação – muitos ainda não sabiam o que fazer com os dados colhidos – fatores que, somados, geram um estresse, pois não ocorre qualquer devolutiva aos alunos ou aos seus responsáveis.

Ao que tudo indica, o momento da aula de EF na escola é um período vivido com grande entusiasmo pelos

alunos que, ansiosos pela possibilidade de brincar com seus pares, não obedecem às orientações dos professores. Dos professores participantes da pesquisa, a maioria adota o estilo de ensino por comandos²⁷ como o principal meio de transmissão das tarefas no horário da aula de EF. Talvez a pressão exercida aos alunos por este estilo de ensino, somada ao clima exigente em relação à questão da disciplina em sala de aula, contribuam para aumentar o desconforto dos alunos, que anseiam por climas mais abertos, e podem, contrariamente ao esperado, ocasionar os comportamentos indisciplinados.

O fato de os professores terem que negociar com os alunos os minutos finais das aulas para realizarem atividades de livre escolha evidencia a pouca, ou nenhuma, participação discente na construção do planejamento anual. Se os alunos não se percebem como participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem, possivelmente não enviarão esforços para a sua concretização²⁸.

Tais pontos emergiram das falas a seguir:

1. *Mesmo planejando, muitas das vezes não consigo terminar os conteúdos do bimestre (P17):* O excesso de conteúdo para ser desenvolvido nas aulas, apesar da estruturação prévia do plano de curso;
2. *Tenho muitas dúvidas ao avaliar os alunos (P8, P15, P23):* A avaliação em EF na cidade é baseada na presença, na participação e em testes biométricos; os docentes acreditam que tais medidas estão descontextualizadas com os objetivos da EF na escola;
3. *Muitas das vezes tenho que negociar o desenvolvimento do plano de aula usando o futebol (P3):* relatam que, em vários momentos, negociam com os alunos para que consigam concluir os conteúdos planejados;
4. *Os alunos são muito indisciplinados (P3, P20):* A indisciplina dos alunos e as formas de envolver os alunos no desenvolvimento das atividades;
5. *Eu reproduzo o conhecimento ou produzo o conhecimento? (P20);*
6. *A cada bimestre desenvolvo um esporte, e aí? (P17, P20):* Os conteúdos desenvolvidos no bimestre não são reorientados nos bimestres seguintes, encarados como compartimentos estanques;
7. *Como percebo se consegui ou não alcançar o objetivo da aula? (P3):* Dúvidas quanto às alternativas para verificar o objetivo proposto;
8. *Se sou professor de EF, meu objetivo na escola é de educar o movimento dos alunos ou não?(P17):* Questionaram se educam o movimento ou com o movimento.

Dúvidas em “quando”, “como” e “o que” avaliar nas aulas de EF ainda é um tema recorrente com os professores que trabalham em escolas. Bracht *et al.*^{5,22} relataram o mesmo problema na rede municipal de Vitória-ES. Identificar a avaliação como um *feedback* dos objetivos traçados, assim como compreendê-la enquanto um processo, contrário à hierarquização, à classificação e à domesticação dos docentes²⁹, constituem os desafios de um programa de formação continuada de professores preocupado com as

perspectivas contemporâneas da avaliação do ensino.

Compreender os conteúdos de ensino da EF como um processo gradual e complexo, distante da compartimentalização dos esportes, das danças, dos jogos e das lutas em bimestres isolados, faz com que as aulas sejam mais interessantes para os alunos, já que irão desfrutar de toda a complexidade do movimento humano numa perspectiva integrada com as possibilidades de cada partícipe²⁸.

A reprodução ou a produção do conhecimento está diretamente relacionado à identidade da EF na escola. Caparróz e Bracht³⁰ elencam as possibilidades desse novo entendimento a partir das seguintes condicionantes: um novo olhar para o aluno, pois este é detentor de determinado conhecimento e não uma tabula rasa; os conteúdos da EF e suas relações com uma ciência novo-paradigmática, diferente do positivismo; além das ações provocativas e mediadoras dos docentes de forma que professores e alunos reflitam se o conhecimento difundido nas escolas deve se dar de forma tradicional, emergindo conceitos como simplicidade, objetividade e estabilidade, ou de forma crítica, como sugerem, emergindo conceitos como complexidade, subjetividade e imprevisibilidade³¹.

A indisciplina dos alunos também foi um achado de Tokuyochi *et al.*²⁶, que compromete o trabalho docente. Neste estudo, o tema foi o quinto mais citado, correspondendo a 27% dos professores inquiridos, o que torna o trabalho docente estressante, frustrante e desanimador.

Os questionamentos pedagógicos evocados pelo coletivo dos docentes de Boa Vista-RR complementam as questões administrativas já mencionadas emergindo outros temas para o programa de formação continuada: a compreensão da relação entre objetivos, métodos e conteúdos de ensino e os mecanismos de *feedback* como uma forma de retroalimentação desse sistema. A partir de uma perspectiva reflexiva e crítica da sociedade, adotar as propostas de ensino orientadas pelos entes governamentais como um norteador que, de acordo com a própria leitura de mundo do docente, esta possa ser confirmada, ampliada ou modificada, parafraseando Freire²⁸, quando faz referência a uma teoria.

c) Questões da formação inicial: o que ficou demonstrado na fala dos professores é que a formação inicial não abordou o planejamento de ensino como uma práxis e tratou a teoria e a prática como se não convergissem. Em seus relatos, as disciplinas pedagógicas foram ministradas por professores que não tinham experiência profissional em escolas e/ou não tinham formação em EF e, desta forma, não se articularam com o cotidiano escolar. O mesmo ocorreu nos estágios supervisionados, nos quais eram meros reprodutores do tecnicismo na EF ou da recreação quando empreendida de forma desprovida de qualquer objetivo educacional intencional.

Assim, apesar de conhecerem o movimento progressista da Educação e da EF do início da década de 1980, e das

novas teorias pedagógicas e metodologias de ensino, não encontravam os caminhos para sua aplicação no contexto escolar em que estavam imersos.

Tais pontos emergiram a partir das citações abaixo:

1. *Tenho dificuldades no plano de curso e em formular objetivos para EF (P8, P21, P23):* as disciplinas pedagógicas em tais temáticas foram abordadas sobre uma perspectiva teórica por docentes que não tinham a formação em EF;
2. *É muito difícil trabalhar dentro da teoria crítico-emancipatória (P8):* apesar de conhecerem as abordagens metodológicas na EF, questionam as dificuldades de sua aplicação.

A dificuldade na construção do planejamento de ensino a partir da dicotomia da teoria dos cursos de formação inicial com aquela encontrada nas escolas é um dos achados de Bracht *et al.*^{5,22}, como também do estudo de Taffarel *et al.*¹⁰, que contou com a participação de docentes da rede estadual da Bahia em programa de formação continuada, corroborando nossos resultados.

Devido a este caráter técnico e/ou prático na formação do docente³² em EF, as imprevisibilidades e pressões vividas no cotidiano escolar, que transcendem a tais modelos de formação, minimizam as possibilidades da práxis da EF para além desse paradigma, gerando os conflitos entre o que chamam de *teoria* e o que chamam de *prática*, tornando-se o principal problema epistemológico elencado pelos docentes da cidade de Boa Vista-RR.

Dúvidas em como adotar uma tendência metodológica (criada no interior das universidades) em sua prática pedagógica nas escolas é uma realidade relatada por autores como Bracht⁴, Bracht *et al.*⁵ e Correia³³. Isso reforça a ideia de que as abordagens metodológicas ainda não representam uma conduta presente nas escolas, por isso, as “teorias” devem ser resignificadas de acordo com cada contexto e o exercício da reflexão crítica das práticas pedagógicas podem constituir-se em um mecanismo de emergência da teoria, considerando os condicionantes locais encontrados.

Deficiências na formação inicial de professores de EF também são relatadas em vários estudos brasileiros^{5,10,22,24}. Nesses, os autores são enfáticos em afirmar que os problemas na formação inicial são materializados em suas práticas pedagógicas e que programas de formação continuada podem ter uma repercussão positiva na solução dessas demandas.

Em estudo recente, na cidade de Vitória-ES, Loureiro e Caparróz³⁴ afirmam que os docentes que participam de programas de formação continuada deveriam ter voz na construção das propostas. Este entendimento, que compartilhamos, também é sustentado por Günther e Molina Neto⁷, a partir de estudos com professores de EF da rede municipal de Porto Alegre-RS. Esses alertas são importantes já que Righi, Marin e Souza³⁵ relataram que programas de formação continuada não atendem às demandas do coletivo dos professores da rede estadual de Santa Catarina. O mesmo ocorre com os resultados apontados por Patriarca, Onofre e Mascarenhas³⁶, em estudo

com professores da rede do estado de Goiás, pois afirmam que os programas de formação continuada atendem parcialmente aos objetivos de seus participantes.

O cotidiano escolar é estruturado por um ambiente extremamente complexo. Quando um professor decide ensinar um conteúdo, são diversos os fatores que estão envolvidos nessa decisão. O docente pensa nos seus objetivos, nos materiais necessários, na infraestrutura existente, no nível de envolvimento dos estudantes frente a esse conteúdo, no tempo que ele precisa para elaborar as aulas, dentre tantos outros fatores.

Maldonado³⁷ realizou um estudo etnográfico em uma escola da rede municipal de São Paulo-SP, onde entrevistou os professores de EF, coordenadores pedagógicos e diretores que atuam nessa unidade escolar. As análises mostraram que as principais dificuldades vivenciadas por eles no seu cotidiano escolar estão relacionadas aos eixos sociopolíticos, culturais, pedagógicos, institucionais e administrativos. Esses resultados demonstram a complexidade existente no cotidiano escolar, pois todas as ações realizadas sempre se influenciam e modificam alguma estrutura existente na escola.

Desta forma, programas de formação continuada de professores devem ser construídos a partir da articulação das instituições formadoras com os gestores do ensino, como também seus conteúdos devem abordar as demandas emergentes do coletivo dos profissionais que atuam nas escolas, um movimento cíclico, complexo e gradual, no qual os condicionantes administrativos, pedagógicos e de formação inicial repercutem na complexidade do cotidiano escolar, emergindo a proposta de formação.

A partir da discussão sobre esses três grandes eixos temáticos, chegou-se à construção coletiva do Programa de Formação Continuada de Professores de Educação Física (PROFOR-EF) com a seguinte configuração:

1. As normas que regem a EF na escola: possibilidades pedagógicas;
2. A identidade de uma EF na escola e suas relações com as disciplinas que compõem o currículo;
3. Os conteúdos de ensino como um *continuum*;
4. Por uma didática da EF a partir de reflexões sobre a prática;
5. O processo avaliativo na EF escolar;
6. Estruturação e aplicação das abordagens metodológicas em EF escolar.

Conclusões

Considerando a opção metodológica do estudo, as generalizações são restritas a contextos semelhantes ao pesquisado. No entanto, os resultados nos levam a inferir que, em um estado da região Norte do país, foram observadas deficiências na formação inicial que afetam a prática pedagógica de forma similar às outras regiões do país. É recomendável refletir, então, sobre a necessidade da formação inicial em EF estar mais próxima das demandas da prática pedagógica e que considere a complexidade do cotidiano escolar.

Com base na identificação dessa problemática, a construção coletiva de um programa de formação continuada de professores de EF por meio da pesquisa participante nos pareceu produzir bons resultados. A dinâmica utilizada pode ser aplicada em outros locais em que se pretenda dar voz e vez aos atores escolares considerando as demandas encontradas no cotidiano escolar.

Essa dinâmica de trabalho com os docentes criou oportunidades para que expusessem suas visões sobre a realidade escolar, refletissem sobre ela e, assim, se sentissem estimulados a uma melhor compreensão sobre as pressões sociais vividas por eles. Uma visível diminuição da distância entre o conhecimento produzido no interior das Universidades e os conhecimentos produzidos nas quadras esportivas e pátios das escolas. O benefício aos docentes das escolas e o que atua na Universidade também pode ser apontado como positivo para a adoção de pesquisas participantes com os objetivos e estratégias de trabalho aqui relatadas.

Referências

1. Nóvoa A, organizador. Os Professores e a sua Formação. 2 ed. Lisboa (PT): Dom Quixote; 1995.
2. Pimenta S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta S, Ghedin E, organizadores. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 6 ed. São Paulo (SP): Cortez; 2010, p. 17-52.
3. Betti M. Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação. Ijuí (RS): Unijuí; 2009.
4. Bracht V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Cadernos Cedes. 1999; 48: 69-88.
5. Bracht V, Caparroz F, Fonte S, Frade J, Paiva F, Pires R. Pesquisa em ação: Educação Física na escola. 3 ed. Ijuí (RS); Unijuí; 2007.
6. Fensterseifer P. Epistemologia e prática pedagógica. Rev Bras Cienc Esporte. 2009; 30(3): 203-214.
7. Günther M, Molina Neto V. Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. Rev Paul Educ Fis. 2000; 14(1): 72-84.
8. Hildebrandt-Straman R. A formação de professores de Educação Física em Salvador/BA do ponto de vista de um professor colaborador alemão. In: Taffarel C, Hildebrandt-Straman R organizadores. Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas. Ijuí (RS): UNIJUÍ; 2007. p. 21-39.
9. Kunz E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 7 ed. Ijuí (RS): Unijuí; 2006.
10. Taffarel C, Pinto C, Nonato S, Alves M, Silva G, Tranzilo P. Reestruturação curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA: contribuições dos professores da rede pública de ensino do estado da Bahia. In: Taffarel C, Hildebrandt-Straman R, organizadores. Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas. Ijuí (RS): UNIJUÍ; 2007. p. 301-28.
11. Neto IB, Silva SAPS, Miranda MLJ. A produção do conhecimento referente à temática metodologia do ensino na Educação Física escolar: um estudo sobre os procedimentos metodológicos. Rev Pensar a Prática. 2013; 16(3): 695-714.
12. Brandão C, organizador. Pesquisa participante. 8 ed. São Paulo (SP): Brasiliense; 1990.
13. Silva MOS. Refletindo a pesquisa participante. 2 ed. São Paulo (SP): Cortez; 1991.
14. André M. Etnografia da prática escolar. 18 ed. Campinas (SP): Papirus; 2011.
15. Borda O. F. Aspectos técnicos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: Brandão C, organizador. Pesquisa participante. 8 ed. São Paulo (SP): Brasiliense; 1990. p. 42-62.
16. Freire P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão C, organizador. Pesquisa participante. 8 ed. São Paulo (SP): Brasiliense; 1990. p. 34-41.
17. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO; 1998.
18. Demo P. Pesquisa participante mito e realidade. Brasília. UNB/INEP; 1982. [acesso em 02/fev/2011]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001993.pdf>.
19. Oliveira RD, Oliveira MD. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: Brandão C, organizador. Pesquisa participante. 8 ed. São Paulo (SP): Brasiliense; 1990, p. 17-33.
20. Alves-Mazzotti AJ, Gewandsznajder F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo (SP): Pioneira; 1999.
21. Bardin L. Análise de Conteúdo. Lisboa (PT): Edições 70; 1977.
22. Bracht V, Pires R, Garcia SP, Sofiste AFS. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. Rev Bras Cien Esporte. 2002; 23(2): 9-29.

23. Pandolfi FN, Medeiros FE, Guerra PM, Silva SR. Memórias da prática pedagógica e sua relação com a formação continuada. *Rev Motrivivência*. 2007; 29: 75-86.
24. Muñoz Palafox GH, Silva RHR, Alves TS, Santos DB, Bertoldi APF. Reforma curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. *Rev Esp de Educação Física*. 2006; 3(1): 338-354. [acesso em 05/jan/2012]. Disponível em: http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/Simp_2006/outras/02_Art_ref-curr.pdf.
25. Heringer DA, Figueiredo ZCC. Práticas de formação continuada em Educação Física. *Rev Movimento*. 2009; 15(4): 83-105.
26. Tokuyochi JH, Bigotti S, Antunes FHS, Cerencio MM, Dantas LDPBT, Leão H, et al. Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. *Rev Motriz*. 2008; 14(4): 418-428.
27. Mosston M, Ashworth S. La enseñanza de La educación física: la reforma de los estilos de enseñanza. 2 ed. Barcelona (ES): Hispano Europea; 1996.
28. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo (SP): Paz e Terra; 1996.
29. Gandin D. Temas para um projeto político-pedagógico. 6 ed. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes; 2003.
30. Caparroz F, Bracht V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Rev Bras Cienc Esporte*. 2007; 28(2): 21-37.
31. Vasconcelos MJ. Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência. 8 ed, Campinas (SP): Papirus; 2009.
32. Diniz-Pereira JE. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: Diniz-Pereira JE, Zeichner KM, organizadores. A pesquisa na formação e no trabalho docente. 2 ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica; 2011, p. 11-38.
33. Correia W. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. *Rev Bras de Educação Física e Esporte*. 2012; 26(1): 171-178.
34. Loureiro W, Caparróz FE. O imaginário social de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Vitória a respeito de sua formação continuada. *Rev Bras Cien Esporte*. 2010; 31(3): 23-42.
35. Righi M, Marin EC, Souza MS. Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de Educação Física no contexto do governo estadual (RS) gestão 2007/2010. *Rev Bras Cien Esporte*. 2012; 34(4): 875-890.
36. Patriarca A, Onofre T, Mascarenhas F. “Especialização em Escolar” formação continuada de professores de Educação Física na Universidade Federal de Goiás: um estudo de caso. *Rev Pensar a Prática*. 2008; 11(3): 225-237.
37. Maldonado DT. Implementação da proposta curricular de Educação Física do município de São Paulo: análise a partir do cotidiano escolar. [Dissertação]. São Paulo (SP): Universidade São Judas Tadeu; 2012.