



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO LOCAL DE TRABALHO:
DESENVOLVIMENTO DE UM ARTEFATO ATRAVÉS DE PESQUISA
BASEADA EM DESIGN**

PABLINNE ARANTES COELHO

Brasília - DF

2024



**FORMAÇÃO CONTINUADA NO LOCAL DE TRABALHO:
DESENVOLVIMENTO DE UM ARTEFATO ATRAVÉS DE PESQUISA
BASEADA EM DESIGN**

Pesquisa apresentada para defesa de banca junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), polo UnB. Linha de Pesquisa: Educação Física no Ensino Fundamental, Formação Continuada.

Mestranda: Pablinne Arantes Coelho
Orientador: Alexandre Jackson Chan-Vianna

Brasília - DF

2024

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



À Isabelle Guirelli,
Que em presença se fez coragem e em ausência inspiração.



RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo desenvolver um artefato pedagógico de Formação Continuada no local de trabalho, com foco na aplicação de uma unidade didática de iniciação aos Esportes Coletivos de Invasão e baseada nas abordagens emergentes da Pedagogia do Esporte. A metodologia de pesquisa teve como base o *Design-Based Research* (DBR), e buscou o elo entre a literatura especializada e a prática na educação, envolvendo todos os participantes a partir de um trabalho colaborativo. A pesquisa buscou analisar a frutuosidade de um artefato metodológico aplicado como processo formativo continuado em uma turma de iniciação ao basquetebol, juntamente com o professor colaborador da rede pública do Distrito Federal em seu local de atuação. A unidade didática foi concebida a partir das abordagens centradas no jogo, para contrapor a prática do professor colaborador de modo que a reflexão gerasse enriquecimento da identidade docente e conteúdo de formação continuada. Para análise dos dados, foi realizado um percurso metodológico que possibilitou o estabelecimento de categorias analíticas definidas com base em referências teóricas, para interpretação dos dados resultantes de observações, diário de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas junto ao docente colaborador. Através dessa experimentação constatamos principais entendimentos de que a Formação Continuada deve ser uma prática indissociável do local de atuação docente, e torna-se factual ao oportunizar aos educadores sua constituição como sujeitos do próprio conhecimento. A formação contínua favorece ainda o processo de construção permanente da identidade docente combinado com o desenvolvimento profissional, proporcionadas pelo trabalho coletivo, pelas reflexões sobre a ação docente e pelos novos meios de se desenvolver o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Física Escolar; Modelo de Ensino, Esporte



ABSTRACT

The main objective of this study was to develop a pedagogical artifact for Continuing Training in the workplace, focusing on the application of an initiation didactic unit to Invasion Collective Sports and based on emerging approaches to Sports Pedagogy. The research methodology was based on Design-Based Research (DBR) and sought the link between specialized literature and practice in education, involving all participants through collaborative work. The research sought to analyze the fruitfulness of a methodological artifact applied as a continued training process in an introductory basketball class, together with the collaborating teacher from the public school system in the Federal District in his place of work. The didactic unit was designed based on game-centered approaches, to contrast the practice of the collaborating teacher so that reflection generated enrichment of the teaching identity and continuing education content. For data analysis, a methodological path was carried out that enabled the establishment of analytical categories defined based on theoretical references, for interpretation of data resulting from observations, field diary and semi-structured interviews carried out with the collaborating professor. Through this experimentation, we verified the main understandings that Continuing Education must be a practice inseparable from the place of teaching, and it becomes factual by providing educators with the opportunity to constitute themselves as subjects of their own knowledge. Continuous training also favors the process of permanent construction of teaching identity combined with professional development, provided by collective work, reflections on teaching action and new means of developing pedagogical work.

Keywords: Continuing Education; School Physical Education; Teaching Model, Sport.



LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Categorias acerca da formação continuada.
- Quadro 2 - Requisitos-chave para a formação continuada.
- Quadro 3 - Correlação entre os requisitos-chaves e referências teóricas.
- Quadro 4 - Etapas do Artefato.
- Quadro 5 - Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP).
- Quadro 6 – Visão Iterativa do DBR
- Quadro 7 - Instrumentos utilizados para coleta de dados.
- Quadro 8 - Ciclo para o desenvolvimento do Artefato.



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMEIT	Centro de Ensino Médio e Escola Industrial de Taguatinga
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Centro de Iniciação Desportiva
CIDP	Centro de Iniciação Desportiva Paralímpico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DBR	<i>Design-Based Research</i>
DF	Distrito Federal
DRH	Divisão de Recursos Humanos
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EAP	Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECI	Esportes Coletivos de Invasão
EF	Educação Física
FEF	Educação Física Escolar
EI	Esportes de Invasão
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FC	Formação Continuada
GBA	<i>Game Based Approach</i>
GCA	<i>Game Centred Approach</i>
GDF	Governo do Distrito Federal
GDESP	Gerência de Desporto da Secretaria de Educação do DF
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LCP	Ligamento Cruzado Posterior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LODF	Lei Orgânica do Distrito Federal
MBA	<i>Master in Business Administration</i>



MEC	Ministério da Educação
OP	Orientações Pedagógicas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PAR	Plano de Ações Articuladas
PE	Pedagogia do Esporte
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física Escolar
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UIPP	Unidade de Internação do Plano Piloto
UDIP	Unidade Didática para Intervenção Pedagógica
UnB	Universidade de Brasília



SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Memorial.....	11
1.2	Problematização.....	14
1.3	A formação continuada.....	19
1.3.1	O aprender em tempos de imprevisibilidade.....	19
1.3.2	O aperfeiçoamento do trabalho docente.....	21
1.3.3	Desafios	28
1.3.4	A formação continuada e a Educação Física escolar.....	37
1.3.5	Políticas Públicas de Formação Continuada.....	41
1.4	Possibilidades para a formação continuada em EF.....	46
1.5	Objetivos.....	50
1.6	Produto	51
1.7	Estrutura do texto.....	52
2.	DESIGN.....	54
2.1	Fundamentos teórico-metodológicos da Formação Continuada.....	54
2.2	Os requisitos-chave.....	62
2.3	O artefato.....	67
2.3.1	Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP)	70
3.	CURSO METODOLÓGICO.....	74
3.1	Tipo de pesquisa.....	74
3.2	Projeto do grupo.....	78
3.3	Universo de pesquisa.....	79
3.3.1	Contexto Pedagógico.....	79
3.3.2	Os Centros de Iniciação Desportiva – CID	79
3.3.3	O CID de basquete de Taguatinga	83
3.3.4	Participantes	85
3.4	Artefato	86
3.5	Coleta e Interpretação dos dados.....	86
3.5.1	Instrumentos e métodos para a coleta de dados	86
3.5.2	Categorias de análise	90
3.5.3	Processo Iterativo.....	91



3.6	Delimitações	92
4.	RESULTADOS.....	93
4.1	Descrição.....	93
4.1.1	Pré UDIP.....	93
4.1.2	Capacitação Docente.....	95
4.1.3	UDIP e Mentoría	96
4.2	Os requisitos-chaves	103
4.3	Integração de resultados	111
4.4	À guisa de reflexões	121
5.	CONCLUSÃO: REDESIGN	123
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
7.	ANEXOS.....	138



1. INTRODUÇÃO

1.1. MEMORIAL

Motivações para a pesquisa: minha trajetória formativa

No objetivo de escrever sobre minha trajetória e como minhas escolhas me trouxeram até o presente momento, percebi que isso me cabia como um desafio. A verdade é que nunca tinha parado para analisar e refletir quais situações em minha vida me levaram à escolha de lecionar. Foi quando, em uma conversa despretensiosa com minha mãe, ela comentou que, ainda durante minha alfabetização, minha professora contou a ela que eu me esforçava para ser sempre a primeira a concluir as tarefas antes dos demais com um único objetivo: poder me levantar e passar de mesa em mesa explicando aos colegas como se resolvia a atividade. Desse bate papo informal pude chegar a simples conclusão de que eu não escolhi ser professora, o magistério me escolheu e, se isso for mesmo um dom, sendo eu filha de pedagoga, definitivamente o herdei.

Acredito que por ser muito ativa e inquieta, sempre priorizando brincadeiras que demandavam um bom desenvolvimento e condicionamento físico, rapidamente me destaquei no universo esportivo escolar, o que me levou a conquistar uma desejada vaga no time de Handebol da escola, mesmo antes da idade prevista no processo da seletiva. Pouco adiante, fui escolhida como capitã da equipe por um motivo agora um tanto familiar: depois dos treinos, eu ficava na quadra com as atletas iniciantes passando para elas as habilidades que eu já dominava. Hoje consigo ver com maior lucidez que ali já se expandia em mim o desejo e vocação de ensinar o que sabia - e talvez um desejo intrínseco de aperfeiçoar técnicas e angariar vitórias.

Dessa forma, com meu enfoque em me tornar atleta profissional, o que me levou a competir pela seleção de Brasília por alguns anos, passei a enxergar a Educação Física (EF) como área de vocação para disputar o Programa de Avaliação Seriada (PAS) na famigerada Universidade de Brasília (UnB) e, antes mesmo do término do ensino médio, minha nota já era suficiente para adentrar a universidade.

Já dentro do universo acadêmico, percebi que meus interesses e inclinações pendiam para as disciplinas de metodologia dos desportos. Acreditava que quanto



mais domínio tivesse das habilidades técnicas de diferentes esportes, mais vantagens isso me traria em meu objetivo de me firmar como atleta profissional.

Talvez seja redundante dizer que as coisas não aconteceram conforme o planejado. Ainda na metade do curso de Educação Física, por conta de uma rotina incessante de atividades como aulas, estágios e treinos que embrenhavam a madrugada, sofri uma séria lesão no Ligamento Cruzado Posterior (LCP) direito, o que afastou por um bom tempo não só de toda atividade que me exigisse o mínimo de desempenho físico, mas também do sonho de continuar competindo profissionalmente. Ainda hoje me recordo que essa situação me deixou um tanto desmotivada e até mesmo reflexiva sobre continuar cursando Educação Física.

Foi quando me inscrevi para estagiar na Unidade de Internação do Plano Piloto (UIPP)¹, ou antigo Caje como era popularmente conhecido, e a ideia da socioeducação mudou minha visão a respeito da educação e mais especificamente da Educação Física. Percebi, a partir desse trabalho, não só a importância que a participação dinâmica no universo escolar traz aos alunos, mas também o estrago que pode acarretar uma vida sem a presença significativa dos ambientes familiar e escolar. Corria em mim também a convicção da importância do esporte para garantir a minimização de ações nocivas e maximização do bem-estar e desenvolvimento saudável destes adolescentes.

No entanto, percebi naqueles alunos uma condição diferente do que era trabalhado em minha graduação. Nas aulas de Metodologia, erámos muitas vezes instruídos a ensinar os alunos através de comandos diretos e manter a aula sob domínio através de ordenamentos, como alunos em fila, e manutenção do bom comportamento e disciplina, o que não era necessariamente o maior atributo entre o grupo em questão. Dessa forma, percebi que as abordagens utilizadas por meus professores não eram eficientes em todas as circunstâncias, e essa experiência me envolvia a cada dia com inquietações de busca por soluções. Percebi que os professores de Educação Física não eram profissionais capazes de resolver qualquer tipo de indisciplina e que talvez nem fosse esse nosso papel principal como

¹ A Unidade de Internação do Plano Piloto (UIPP), ou Caje, foi fundada em 1976 para atender demandas advindas de menores infratores e sempre contou com diversos problemas estruturais. Segundo dados do Governo do Distrito Federal – GDF (2014), a unidade sempre teve problemas de superlotação e chegou a abrigar 150 adolescentes em um espaço projetado para 23. Desde a sua fundação, dois servidores e 30 adolescentes foram mortos no local. Dessa forma, por ser considerado um ambiente inapropriado para aplicação de medida socioeducativa e estando entre uma das piores unidades do Brasil, após 38 anos em funcionamento, a unidade foi desativada e demolida em março de 2014.



educadores. Essa situação culminou em mim uma sensação de desafio e decidi que queria trabalhar na rede pública de ensino a fim de me aproximar daqueles que muitas vezes se encontravam em condições menos propícias de aspirações e oportunidades.

Ao final de minha graduação, já me encontrava aprovada no concurso como professora efetiva do quadro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e, logo no primeiro ano de carreira, fui trabalhar no turno noturno do Centro Educacional Casa Grande, escola localizada na zona rural da região administrativa do Gama, Distrito Federal - DF. Por ter essa característica, a escola recebe alunos da própria cidade e do entorno do DF, além de um número significativo de estudantes oriundos de invasões e assentamentos próximos à escola. Por serem regiões extremamente carentes e de grande vulnerabilidade social, os discentes provenientes dessas áreas recorrem à unidade de ensino como alternativa de ter seus direitos fundamentais assegurados e com mais qualidade, principalmente no que concerne ao acolhimento, amparo e à educação. Ademais, no turno noturno, a escola recebia alunos provindos de medida socioeducativa de *semiliberdade*². Tinha encontrado, então, meu local de trabalho.

Já inserida como docente no universo escolar público, e com convicção que minhas práticas pedagógicas eram então insuficientes para abranger todo o pluralismo da realidade daquele corpo discente, observei nas reuniões pedagógicas que o assunto dos educadores, em geral, era recorrente: as queixas se acumulavam e se repetiam, dentre muitas outras, em torno do cansaço, do desânimo, da gritante e crescente desvalorização dos profissionais, do descaso por parte dos governantes e da falta de autoridade do professor em sala de aula. A única esperança que se notava era a proximidade da aposentadoria, como forma de alívio e como argumento para não participar ou não se interessar por cursos de formação continuada ou qualquer atualização dos conhecimentos. Não havia, nestas reuniões, ações formativas que partissem da realidade concreta, para despertar nos professores o

² A semiliberdade é uma medida restritiva de liberdade prevista no art. 120 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sujeita aos princípios da excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, a semiliberdade pode ser determinada como medida inicial, ou como forma de transição para o meio aberto. A política de execução desta medida, prioriza o desenvolvimento de um trabalho com as famílias e a construção de parceria com a rede de educação, de forma a possibilitar a utilização dos espaços públicos pelos adolescentes. São também diretrizes desta política o atendimento técnico, o encaminhamento para formação profissional e as oficinas e atividades de cultura, esporte e lazer, que são desenvolvidas de forma a criar condições para o acompanhamento do adolescente na responsabilidade pelo exercício de uma liberdade que encontre a sua medida na vida em comunidade.



interesse em discutir as práticas pedagógicas, as concepções de educação, as práticas avaliativas, enfim, os processos de ensino-aprendizagem. Isto me inquietava! Percebendo meu desassossego e até mesmo uma avidez de mudança nos paradigmas a respeito de uma educação que assistisse aos alunos com suas especificidades de forma integral, fui eleita coordenadora pedagógica pelos meus colegas docentes, cargo que ocupo até os dias de hoje.

Desde então, o contato direto com as realidades da escola pública e os envolvimentos com o trabalho pedagógico instigaram-me a buscar uma maior compreensão acerca das possibilidades de melhoria do processo ensino-aprendizagem. Foi quando comecei a me aproximar das ideias de Formação Continuada de Professores, utilizando novas abordagens de ensino e aprendizagem. Diante desse cenário de atuação profissional emergiu, mais fortemente, o desejo de cursar o Mestrado em Educação Física e aprofundar minhas reflexões a respeito dos processos formativos de professores e ações educativas progressistas. Interessou-me um olhar crítico e reflexivo sobre essas questões intrigantes: a formação de professores, o manejo eficiente e cordial da relação aluno-professor e as perspectivas do processo formativo continuado no ambiente de trabalho para professores de Educação Física a partir de práticas pedagógicas inovadoras.

1.2. PROBLEMATIZAÇÃO

A formação docente continuada se apresenta como um tema imprescindível no processo de qualificação da educação básica. Outrossim, a revolução tecnológica acarretou profundas transformações, em que informação, comunicação e educação são repensadas defronte aos recursos cibernéticos. Essa nova realidade recebe o nome de “sociedade da informação”, onde o domínio dos saberes passa a demandar “[...] um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo.” (SANTOS; RUSCHEL; SOARES, 2012). Nesse cenário contemporâneo, os professores devem estar preparados para lidar com as diversas mudanças ocorridas na sociedade e, consequentemente, no âmbito escolar. Mesmo com a recorrente busca por inovações por parte dos profissionais e acadêmicos da área, muitas características de práticas pedagógicas reputadas como tradicionais seguem presentes especialmente quando tratamos da Educação Física Escolar (EFE). Todavia, muitos



dos aspectos referentes a esses métodos não correspondem mais a ideia de uma responsabilidade educacional que venha a construir propostas alternativas condizentes com a realidade das escolas, pois não possibilitam uma prática pedagógica mais reflexiva, contextualizada e voltada às exigências do mundo atual.

Essa realidade, contudo, não pode ser entendida como algo inédito. A década de 1990 marcou uma nova dimensão social da escola a partir do movimento educacional internacional pela inclusão, que prescrevia a importância de todas as pessoas estarem inseridas nos mesmos espaços e tempos escolares. Já nessa época, conforme Paiva (2005), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, se propõe a discutir a forma de lidar com a grande demanda não atendida para uma educação relevante e eficaz. O documento propõe que o aumento das oportunidades educacionais deva desencadear em aprendizagens significativas do indivíduo e da sociedade, incorporando o conhecimento útil, capacidade de raciocínio, habilidades e valores. O Banco Mundial destaca ainda a “existência de uma tendência mundial para outorgar maior autonomia no poder de decisão para as escolas, com o interesse de melhorar o desempenho e a responsabilidade destes estabelecimentos” (BANCO MUNDIAL, 1999 apud MILITÃO, 2006, p. 6). Esse contexto corrobora com a necessidade permanente dos docentes se adaptarem a uma sociedade tecnológica em constante avanço, e para isso, tornando as escolas um local privilegiado para adquirir novos conhecimentos e competências que serão importantes no desenvolvimento da autonomia de seus alunos para a vida adulta.

Contudo, segundo Nôvoa (2019), ao enxergar pelo prisma organizacional, a escola mantém sua configuração inaugural preservada até hoje. São características perenes o prédio próprio, cujo núcleo estrutural é a sala de aula; a disposição orgânica da sala, onde os alunos se sentam em filas voltadas para o centro que simbolicamente possui um quadro negro; uma classe de alunos relativamente homogênea por idade e nível, com base em avaliações regulares dos professores e a organização dos estudos baseada nos programas e currículo, lecionados regularmente em aulas de em torno de uma hora. O autor assinala que “a escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI.” (NOVOA, 2019, p. 3).

Para mais, do ponto de vista metodológico, a centralidade do processo são os professores. Estes são responsáveis pela disciplina da escola em dois sentidos:



ensinando os conteúdos do programa dado simultaneamente a todos os alunos e determinando e controlando o código de conduta e comportamento (NÓVOA, 2019). Os reflexos dessas condições no cotidiano escolar, a princípio usados pelos profissionais da educação para justificar a indisciplina, o baixo rendimento, as desistências e o desinteresse dos alunos pelas aulas, simultaneamente geram nos docentes angústias, sentimento de frustração e o anseio por turmas homogêneas, em uma perspectiva distanciada da inclusão e da diversidade.

Nesse sentido, acredita-se que cabe ao professor a importante tarefa de decidir sobre a concepção de ensino que norteará a sua prática, que deverá estar coerente com as exigências contemporâneas e a sua visão de mundo. Na escola, os processos de apropriação cultural, formação e desenvolvimento das habilidades é mediatisado direta ou indiretamente pelo professor, que tem a atribuição central de planejar e organizar a relação do educando com o conhecimento, por meio de ações voltadas para o ensino que efetivamente levem à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Para refletir as complexidades existentes no espaço escolar, devemos, antes de tudo, entender que “[...] as escolas são lugares onde novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas” (ALARÇÃO, 2003, p. 12). Esta noção estabelece novas formas de comportamento e exige a formação dos professores em consonância com as exigências da educação, dadas às referidas mudanças da sociedade.

Adiante, ao tratarmos sobre a formação profissional, podemos analisá-la sob duas perspectivas. A primeira é a formal, estruturada institucionalmente por organizações especializadas. A segunda, a informal, é baseada na troca de conhecimentos entre os pares advindos da experiência prática e da interiorização de diferentes saberes (DEMAILLY, 1992). Na prática escolar, estes conhecimentos se integram de forma dialética ou são constantemente confrontados revelando diferentes inquietações, anelos e necessidade de busca por atualização e contribuições que auxiliem o profissional em sua ação docente.

Nesse cenário, a formação continuada surge como elemento fundamental para o alcance de reflexões sobre a prática pedagógica, para que os professores possam construir e ressignificar conhecimentos, crenças, valores e atitudes sobre a profissão. No entanto, é importante observar que a formação continuada e a



formação inicial são processos inter-relacionados que proporcionam aos professores um melhor preparo para sua ação docente. Segundo Libâneo

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (2004, p. 227).

Nesse sentido, o autor aponta a formação inicial como o processo de preparação teórica que viabiliza a atuação docente. Entretanto, a conclusão do curso superior mostra-se insuficiente para uma prática pedagógica em uma sociedade de inovações constantes, o que requer dos professores habilidades e conhecimentos que respondam às necessidades e aprimorem sua prática. Em razão disso, comprehende-se a formação continuada como um processo contínuo e interligado com o cotidiano do trabalho, que capacita o professor a atuar de maneira criativa e situada. Assim sendo, fundamental tanto no que diz respeito aos conhecimentos teóricos e metodológicos, quanto na construção de uma identidade docente³.

Ao observar os desafios que hoje norteiam o trabalho dos professores, é notório o entendimento de que as complexidades vão além da sala de aula, pois cada vez mais existe uma estrutura organizacional institucionalizada com programas definidos e recomendações a serem implementadas. Entretanto, a perspectiva exclusivamente teórica da aprendizagem não fornece os subsídios necessários para que os professores estejam aptos a enfrentar os desafios decorrentes dos problemas que atravessam a vida escolar.

Quando analisamos especificamente o contexto da EFE, as adversidades não se esgotam nas questões de aquisição de informações, mas na própria fundamentação do componente curricular. Temos como exemplo o anseio de organizar o conteúdo da Educação Física de maneira relevante, significativa e sistematizada. Nessa conjunção, nos reportamos a González e Fensterseifer (2009) quando sinalizam que, ao enfrentarmos a situação em que sabemos o que não fazer nas aulas de EF, ainda não temos clareza sobre o que sistematicamente fazer. González (2018) afirma que a Educação Física Escolar se encontra “em um hiato”

³ Segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005) a identidade profissional docente é entendida em relação ao conjunto de representações postas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais.



após o movimento renovador imprimir mudanças no entendimento do papel da Educação Física na escola. Segundo o autor “é possível comparar esse fenômeno a um ponto de inflexão, uma ruptura definitiva com as concepções tradicionais da área” (GONZÁLEZ, 2018, p. 135). O autor entende ainda que os docentes atuam em meio a uma prática na qual não se acredita mais e outra sem clareza de como se desenvolver satisfatoriamente. Diante do dilema, o autor direciona para a necessidade de uma formação que possibilite ao professor analisar criticamente sua realidade, “buscando pistas para compreender o surgimento e manutenção de novas formas específicas de intervenção nos contextos escolares.” (p. 137). Importante identificar que tal dilema se trata de uma mudança paradigmática, que envolve transformações existenciais do indivíduo e, portanto, na sua identidade docente.

Entretanto, no cotidiano escolar, é observado que o professor de Educação Física, tem sido identificado como um indivíduo passivo, um executor prático das propostas previamente determinadas. Assim, o docente tenderia a reduzir sua prática ao “o que fazer”, ou seja, aos procedimentos relacionados com a transmissão. Um caráter autoritário dessas proposições também se refletiria no próprio modo de articular o saber pedagógico no interior de suas práticas de ensino, fundado em um rigor desenvolvimentista, oriundo de metodologias tradicionais de ensino. Ademais, os professores de EF, ao iniciarem suas carreiras, deparam-se com situações desilusórias como divergências entre os pares, engessamento curricular e limitações pedagógicas e estruturais. Nessas observações do cotidiano, nota-se uma sensação de insegurança, por vezes fazendo com que o professor aja de forma mais controladora perante a turma, além de levá-lo à estagnação aos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial.

É nesse sentido que Növoa (1992) analisa as condições históricas de desenvolvimento da profissão docente. O autor observa que os saberes dos professores não têm sido considerados como legítimos e aponta esse fator como uma das causas das dificuldades que os docentes têm para refletir sobre a sua prática. Nessa direção, Candau (1996) questiona se os processos de formação de professores, ainda hoje desenvolvidos, não estariam orientados por uma visão que coloca a universidade e outros espaços com ela articulados como produtores de saber, atribuindo aos professores somente sua aplicação, socialização e transposição didática. Com isso, o conhecimento prático dos professores acaba não



sendo percebido por eles – na medida em que também não é reconhecido pelo sistema escolar ou pelas instâncias acadêmicas – como um conhecimento válido que possa ser discutido e transmitido.

Ainda seguindo o raciocínio de Nóvoa (2019), em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural, científico e intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas nos esquecemos que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores.

Nesse sentido, enquadramos nossas perspectivas na possibilidade de inovação no espaço público da educação, a partir do esforço para reconstruir o comum, nunca deixando de valorizar o trabalho docente realizado. Desse modo, nos interessa a reflexão sobre novas prospecções quanto à formação continuada de professores e o consequente aprimoramento de sua atuação docente.

1.3. A FORMAÇÃO CONTINUADA

1.3.1. O aprender em tempos de imprevisibilidade.

No decorrer dos anos, muitas foram as mudanças que acometeram a forma como se aprende e, principalmente, que se transmite o conhecimento. O contexto atual, imerso à era da globalização, traz consigo questões como a ampliação dos níveis da pobreza, a renovação do sistema produtivo através da incorporação de novas tecnologias, dentre outras inúmeras mudanças: científicas, tecnológicas e paradigmáticas. Seja qual for a área de atuação, anseia-se que o profissional seja capaz de atuar de maneira competente e eficaz. Busca-se ainda, um engrandecimento econômico e aumento da qualidade de vida. Nesse cenário de profundas mudanças ideológicas, culturais, sociais e profissionais, a educação é apontada como elemento chave no processo de desenvolvimento humano e interações sociais. Nóvoa (2022) discorre que

“Não é possível ignorar o impacto do digital na educação, mas as transformações em curso são bem mais amplas e profundas [...] O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas,



agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores. Nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade." (Nóvoa,-p.11)

Dessa forma, os professores precisam estar atentos no acompanhamento dessas transformações, buscando atualizar-se de maneira constante a fim de assumir sua responsabilidade educacional na compreensão do contexto em que se insere o presente e na preparação do futuro.

As reformas educativas que vêm sendo empreendidas nos últimos tempos em nosso país tomaram por base a noção de profissionalização da atividade docente, como pré-condição para o exercício da cidadania desde a escola. A razão dessa centralidade na profissionalização e no desenvolvimento de competências profissionais está na compreensão de que os “saberes não bastam” (PERRENOUD, 2005, p. 15). Décadas passadas, pensava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria plenamente pronto para trabalhar em sua área o resto da vida. A realidade hoje é outra, principalmente para o docente consciente de que sua formação é permanente nas escolas. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de formação, estimulando uma reflexão com auxílio da teoria que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação competente. (FUSARI E RIO, 1995).

Considerando o momento imperativo das tecnologias e diante da facilidade e rapidez ao acesso à informação, é imprescindível que os professores se mantenham atentos às mudanças e conscientes da necessidade de uma formação e qualificação continuadas e permanentes. Nessa perspectiva, repensar aquilo que já vem sendo trabalhado seria uma nova maneira de olhar para aquilo que está sob nossos olhos há muito tempo. Alarcão (2001) ao referir-se à Formação Continuada, coloca que a função dos docentes exige consciência de que sua formação nunca está finda, pelo contrário, encontra-se num constante vir a ser, primando pela qualidade de seu ofício e pela sua flexibilização diante de tantas mudanças. Espera-se que professores, habituados a refletir sua atuação docente, busquem motivações para continuar a aprender e investigar, reconhecendo a importância das dimensões



afetivas e cognitivas do ser humano, reagindo melhor perante as mudanças e aos riscos característicos de um processo educacional em constante transformação.

No mesmo sentido, Kerkhove afirma que nessa mudança de paradigmas “o próximo passo é reconhecer que somos primitivos numa cultura nova e global. Para evoluirmos do estado de meras vítimas para o de exploradores, temos de desenvolver um julgamento crítico em tempo crítico.” (KERKHOVE, 1997, p.115). O tempo que vivemos exige uma reflexão crítica acerca dos modelos de ensino paradigmáticos que encontramos. Como apontou Roberto Carneiro, antigo ministro da Educação em Portugal, “a educação como atividade eminentemente comunitária terá de reformular-se para operar num mundo denso de informação, numa humanidade globalizada, num caldo de multicultura e numa economia sedenta de formas de aprendizagem ao longo de toda a vida.” (CARNEIRO, 1997)

Dessa forma, devemos estar cientes do impacto gerados por esses fenômenos na configuração de novos desafios que atingem a sociedade e a educação escolar e conscientes de que a presença da investigação nas questões educacionais é também uma característica da atualidade. Nesse tocante, devemos pensar em uma nova forma de estar na profissão e de viver a profissão assumindo que “perante a imprevisibilidade, a constante mudança e a exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável.” (ALARÇÃO, 2001, p 13).

1.3.2. O aperfeiçoamento do trabalho docente.

Tendo a educação como um conceito amplo de ensino, devemos ter a convicção de que se trata de um processo contínuo de aprendizagem que não se finda ao final do ensino médio, da graduação ou pós-graduação. É uma marcha frequente de aprendizado que se estende por toda a vida. Já houve uma época em que se acreditava que um profissional diplomado estaria apto e capacitado para exercer sua profissão por toda a vida. Com a docência não foi diferente. Nos dias atuais, já é de entendimento que a formação inicial é insuficiente para afiançar um trabalho de qualidade.

É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores. (SEF/MEC, 2002, p. 17).



Nessa perspectiva, Nóvoa pontua a insuficiência percebida na formação inicial dos professores ainda na universidade. Segundo o autor, no decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores sempre foi uma preocupação ausente ou secundária. (NÓVOA, 2019)

Em contrapartida, Demo (2000) afirma que a maioria dos professores não possui o hábito de aprender sistematicamente, pois internalizaram a ideia de que já aprenderam o que tinham de aprender durante sua graduação, como se o seu ofício se resumisse simplesmente a ensinar, e ao educando apenas aprender. Nesse sentido, é importante que o educador compreenda e assuma seu papel como sujeito de uma construção própria por meio de experiências vivenciadas durante sua trajetória de vida e de escolarização, seja enquanto alunos em formação inicial ou já em sua atuação docente.

Reforçando essa ideia, o argumento de Cunha (2007) de que o “exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo.” (CUNHA, p. 14), se alia ao pensamento de Nóvoa quando reafirma que a formação nunca se finda, é um processo contínuo ao longo da vida. (NÓVOA, 2019). Dessa forma, cabe ressaltar a importância de se refletir sobre a necessidade de se instituir tempos e espaços de estudos, pesquisas, reflexões sobre a prática docente em diferentes contextos educativos, se constituindo professor junto aos pares. Por consequência, o processo de formação continuada dos professores materializa-se como um dispositivo de mudança estratégica na construção de uma educação escolar de qualidade.

Mas afinal, o que vem a ser a formação continuada? Segundo Sichelero e Matiello (2010) esse é um processo que além de dar ao professor apoio técnico de como executar os procedimentos presentes na sua ação, lhe oferece uma formação ampla, no sentido de capacitar o educador a refletir, criticar e agir no contexto em que atua. A cena de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a reprodução mais marcante do modelo escolar, está gradualmente sendo substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. E esta nova construção pedagógica precisa de professores conscientes de sua necessidade de renovação. Segundo o pensamento Freiriano, “o inacabamento do ser humano faz



com que este esteja sempre aberto ao diálogo” (FREIRE, 1996). Por isso, é indispensável que o profissional docente seja estimulado a refletir sobre seu papel, e busque frutificar seus saberes, o que acabará por qualificar sua ação pedagógica, gerando eficiência e aplicabilidade aos seus conteúdos, contribuindo ativamente na formação integral do aluno.

Ao entendermos os profissionais docentes como aqueles que possuem algum entendimento sobre determinado assunto e se projetam na ação de repassar esse conhecimento, torna-se preciso especificar a natureza das relações que os professores estabelecem com os saberes. Nessa direção, Tardif (2002) classifica a origem desses saberes em quatro segmentos:

1. Disciplinares: conhecimento selecionado pelas instituições educacionais sob forma de disciplinas;
2. Curriculares: apresentam-se sob a forma de programas escolares, com objetivos, métodos e conteúdo;
3. Experienciais: são os saberes desenvolvidos durante a prática da profissão, seja ela individual ou coletiva;
4. Formação Profissional: conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores.

O autor é propositivo ao discorrer sobre a diferença entre os saberes *da formação* e os saberes *da experiência*. Os saberes da formação vêm carregados de discurso acadêmico e se impõem no sentido de produzirem conhecimentos sem considerar os atores (docentes) envolvidos no processo. Já saberes da experiência são fundamentados na prática cotidiana e no conhecimento da realidade vivida. Os saberes docentes são, na maioria das vezes, caracterizados como sociais e, partindo dessa prerrogativa, não é possível concebê-los apenas a partir do aporte cognitivo. Tardif define como *mentalismo* a redução do saber a processos mentais, como pensado no behaviorismo⁴. Todavia, o autor alerta para o extremo oposto, o *sociologismo*, ao coletivizar o saber docente sem considerar seus aspectos pessoais relacionados à história de vida, ou seja, às vivências dos professores enquanto indivíduos, seus aspectos cognitivos e emocionais e seu histórico educativo.

Por conseguinte, uma ação não exclui outra, ou seja, a partir dos saberes incorporados, o professor atua com diferentes concepções e ações educacionais,

⁴ Teoria do campo da psicologia que defende que a psicologia humana ou animal pode ser estudada objetivamente observando suas ações, ou seja, observando seu comportamento. Os behavioristas acreditam que todo comportamento é resultado da experiência e do condicionamento.



conforme a necessidade e o contexto escolar a que está submetido em um determinado momento. Isso ocorre porque o professor possui múltiplas rationalidades de acordo com as funções específicas que lhe são exigidas. Cabe então salientar a importância da socialização dos saberes da experiência com áreas produtoras de conhecimento, para assim legitimarem sua produção. Isso se torna possível a partir de uma "parceria entre professores, corpus universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional" (TARDIF, 2002, p.55).

Adiante, as teorias que fundamentam a atividade educativa continuada constituem diferentes modelos que surgem derivados de intenções e objetivos e se concretizam baseados em correntes paradigmáticas que sustentam teoricamente os programas formativos.

Para esse estudo, o termo modelo é entendido segundo Ferreira e Santos (2016) como

"um conjunto de relações de poder, culturas, crenças e valores estabelecidos entre as instituições/redes/sistemas de ensino com os sujeitos envolvidos no processo formativo (formadores e formandos), tendo como características implícitas objetivos particulares e maneiras de conduzir as práticas formativas. As ações são regidas por uma lógica particular de pensar, organizar e agir sobre a prática." (FERREIRA E SANTOS, 2016, p. 7)

Dito isto, Demaily (1992), com base no princípio da organização e estrutura da formação continuada, aponta quatro modelos encontrados na prática do ensino e no processo de formação: universitário, escolar, contratual e interativo-reflexivo. Os modelos são construídos a partir de diferentes características que abordam seu conceito e as relações entre a instituição responsável, os agentes formadores e os destinatários da formação.

Ao abordar o *modelo universitário* encontramos uma relação de reciprocidade entre aquele que forma e aquele que recebe a formação, sendo as competências do formador nos âmbitos pessoal e profissional consideradas de grande relevância para o formando. O formador é, portanto, tido como um mestre que tem o dever de transmitir seus domínios conceituais e saberes. Nesse modelo, o formando atua de forma voluntária, buscando capacitar-se a partir dos conhecimentos teóricos e práticos de seu formador enquanto se estabelece uma relação de investigação conjunta e não apenas por simples transferências epistemológicas. Este tipo de formação pode ser encontrado em alguns cursos de pós-graduação como *latu sensu* e *stricto sensu*.



No *modelo escolar* as formações são organizadas e estruturadas por instâncias de poder exteriores aos docentes e a própria escola – Igreja, Estado ou Nação (DEMAILLY, 1992). Os objetivos e interesses nesse modelo são de natureza institucional dominante, onde o formador promove apenas o conhecimento que consiste nos conteúdos pré-determinados pela instituição responsável pelo plano de formação. Dessa forma, a formação realizada está quase sempre alinhada com os objetivos da instituição, que pode ser estatal ou privada, e pretende legitimar e redefinir os seus projetos e intenções.

Já o *modelo contratual* caracteriza-se pela relação que se estabelece entre o formador e o formando através de um contrato entre ambos ou da mediação de outra parceria, quando se estabelecem relações contratuais entre instituições distintas. Os contratos são formalizados por meio de diversas parcerias e implementados a partir de diferentes modalidades de formação, desenvolvidas de acordo com as negociações dos parceiros.

Por fim, o modelo *interativo-reflexivo* pode ser entendido como uma heteroformação⁵, ocorrendo entre os pares através da aprendizagem bilateral entre os formandos, com a intenção de solucionar problemas relacionados ao cotidiano e ambiente de trabalho. A formação acontece por meio de soluções desenvolvidas de maneira coletiva no espaço da instituição de ensino, visando o aprimoramento do contexto escolar em geral. O formador, quando externo ao grupo, funciona como um mediador no processo de reflexão, estruturação e intercâmbio de saberes. O ambiente escolar é o principal espaço para a realização deste tipo de formação, pois a escola, através da interação entre professores e alunos, é o espaço onde acontece a construção dos saberes e que torna a prática mais significativa na formação social e intelectual tanto dos alunos quanto dos professores (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999). Dentro desse modelo, se delineiam as práticas emergentes de formação continuada que se opõem à prática tradicional, através de uma prática de desenvolvimento profissional efetiva e significativa, baseada em uma nova perspectiva educacional que integre as necessidades coletivas dos professores e do contexto escolar em que atuam. (FERREIRA E SANTOS, 2016.)

⁵ A Heteroformação diz respeito às aprendizagens adquiridas nas relações, nos diálogos com os outros, sendo, portanto, a relação com o outro e a partir do outro. Esta dimensão da formação engloba a noção de que a experiência e vivência com o outro pode ser formadora.



Ainda nesse contexto, seguimos em direção a elencar alguns outros modelos de formação encontrados na literatura. Sabendo que o processo de formação envolve não só questões sobre o ensino, mas também o tipo de aprendizagem que se quer desenvolver, García (2002), a partir de um modelo caracterizado por Chang e Simpson (1997), descreve quatro modelos de aprendizagem existentes na formação continuada.

O primeiro é organizado por meio de *Cursos/ aprender de outros*. Tem como fundamento a aplicação de conteúdos desenvolvidos por profissionais expertos em variados campos de conhecimento disciplinar. A aprendizagem nesse contexto é individual, mesmo que a dinâmica aconteça em reuniões grupais. Segundo recentes estudos da área, este modelo é o mais utilizado atualmente nas ações de formação continuada. Os modelos de formação universitária e escolar encontram escopo nessa metodologia de aprendizagem.

O segundo, denominado *Seminários e grupos/ aprender com os outros* são processos constitutivos de aprendizagem em grupo e que visam a colaboração. Esse tipo de aprendizado não precisa necessariamente ser feito presencialmente, sendo o processo baseado em atingir metas de conhecimento e propósitos comuns ao grupo.

Em seguida, o terceiro modelo projeta-se a partir da *Autoformação/ aprender sozinho* e pressupõe que qualquer profissional é capaz de gerenciar seus processos de aprendizagem. Representa o aprender sozinho, por si só. A autodidática é fluida, permitindo que os profissionais definam objetivos de aprendizado para si mesmos com base em suas observações, unindo experiências vivenciadas, consideradas fundamentais nesse processo, com uma visão crítica-reflexiva sobre a prática.

Por sua vez, o quarto modelo é apresentado como *Aprendizagem informal*, desenvolvida através do conhecimento incidental e de experiências entre pares. Apesar de toda a abertura e até mesmo certa informalidade encontrada nesse modelo, ele demonstra relevância na busca pela aprendizagem do aperfeiçoamento profissional.

A partir disto, podemos constatar então, que as duas primeiras formas de aprendizagem apresentadas possuem como característica comum serem cursos de formação fechados, com disciplinas específicas e bibliografias determinadas pelo



formador. Já as duas últimas são caracterizadas pela forma livre e autônoma de aprendizagem. (FERRO, 2008).

Garcia descreve ainda um mecanismo auxiliar de formação, ao qual o autor denomina *Teleformação*. Esse modelo compreende a utilização de ferramentas tecnológicas, eletrônicas e digitais e caracteriza-se pela utilização de formação em caráter remoto, semipresencial ou presencial, evidenciando, porém, a necessidade de contatos reais entre formandos e formadores, seja pessoalmente ou a distância, por intermédio de videoconferências.

A partir da análise das características encontradas nesses modelos, podem ser identificados diferentes interesses, subentendidos no processo de formação continuada. A priorização de necessidades específicas leva a diferenças nos objetivos e nas práticas formativas. As ações de formação continuada podem então ser analisadas a partir de suas necessidades, entre as quais abordaremos três, identificadas por Pacheco e Flores (1999).

Quando planejadas a partir de uma *perspectiva administrativa ou organizacional*, por exemplo, as ações formativas enfatizam as necessidades da organização. São desenvolvidas por instituições superiores, como redes e sistemas de ensino, geralmente utilizando métodos expositivos breves, como fóruns, palestras e seminários de capacitação. Essas atividades têm como intenção modificar as escolas de maneira estrutural, operacional ou pedagógica e não direcionam as inquietações trabalhadas às necessidades formativas dos professores, focando suas atenções na condução do sistema educativo.

Diferentemente, na *perspectiva individual ou pessoal* o docente é o protagonista de sua formação, buscando mecanismos de autoformação, a partir da busca por conhecimentos, podendo ainda se consolidar por meio da heteroformação, quando estabelecida por um grupo de professores, tendo um mediador como dinamizador do processo formativo.

Já a *perspectiva de colaboração social ou profissional* engloba tanto os interesses da instituição como de seus indivíduos, a partir da junção dos saberes teóricos e práticos. Também sob essa perspectiva, os docentes são tidos como agentes ativos de seu processo formativo. É característica deste modelo a colaboração das instituições superiores na organização e na escolha metodológica



da formação na escola, entendido como principal locus de formação (PACHECO; FLORES, 1999).

Cabe ressaltar ainda que, na atualidade, constatam-se duas perspectivas distintas de formação continuada. A primeira, a perspectiva clássica, é caracterizada por um ensino diretivo regido pela lógica da racionalidade técnica, pela transferência de conhecimentos produzidos principalmente nas universidades e sem a preocupação com a experiência vivida pelos professores em seu ambiente de trabalho, a escola (COSTA, 2004). Já a perspectiva interativo-reflexiva é comprometida com o desenvolvimento de uma formação que proporcione ao professor a reflexão constante sobre sua prática, a resolução dos problemas a partir de um processo colaborativo que incida na troca de saberes entre os docentes e que contribua para a transformação da escola em lugar como locus central de formação continuada (BERNARDO, 2014).

Nesse enquadramento, considerando a formação continuada como condição para o professor desenvolver as competências necessárias para atuar de maneira crítica e reflexiva diante dos problemas encontrados em sua prática, consideramos de fundamental importância investigar as áreas e competências de ensino avaliadas com maior ou menor domínio pelos docentes. Tentando ampliar um pouco mais a discussão acerca do que é formação continuada e de como se dá esse processo de formação na vida do professor, Candau (1996) nos diz que “a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas) (...), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas (...) em interação mútua.” (CANDAU, 1996, p. 150). Dessa forma, o processo de formação continuada do profissional da Educação não deve limitar-se a cursos e palestras ministrados por intelectuais. Devemos avançar na leitura de conhecimentos ricos em alicerces pedagógicos, na realização de ações práticas e reflexões frutíferas ao processo ético de intervenção pedagógica. Assim, será possível superar os desconfortos causados por inseguranças quanto à insuficiência da formação inicial, através do diagnóstico presente no comprometimento pela profissão.

1.3.3. Desafios.

Como visto anteriormente, a contribuição da formação continuada para a



melhoria da qualidade da prática escolar e do ensino constitui um importante espaço para relatos de experiências e breves informações dos professores e troca de saberes entre os pares. Os educadores quanto práticos reflexivos devem ter consciência de sua realidade e buscar técnicas e metodologias que se enquadrem nela para o seu desenvolvimento tanto profissional quanto cognitivo. Essa ideia reside na capacidade de investigar sua própria docência, ou seja, examinar o resultado do seu trabalho.

Contudo, o processo de formação inicial e continuada dos docentes encontra lacunas e enfrentamentos que precisam ser questionados e refletidos. Com base nesse princípio, apresentamos a discussão teórica sobre o conceito de formação de professores de acordo com a teoria da semicultura ou semiformação de Adorno (1996) onde o autor alerta para a falta de reflexão sobre o significado da formação nas reformas educacionais e nos próprios estudos sociológicos, onde de fato, as pesquisas das diversas áreas, sejam pedagógicas ou sociológicas, pareciam não se importar suficientemente com essa questão.

O autor analisa que a formação cultural⁶ foi se tornando semiformação, na medida que as produções simbólicas foram reduzidas a uma lógica instrumental. Essa lógica garantia a reprodução da adaptação dos sujeitos à sociedade do mercado, de maneira que o caráter emancipatório da cultura foi subjugado como processo formativo, o que impossibilitou a insatisfação permanente dos sujeitos diante da realidade social. Dessa forma, o autor defende que a semicultura é pior que a não-cultura, dado que esse processo também denominado de não-saber é uma predisposição que motiva a busca pelo entendimento e compreensão. Já o semisaber pressupõe acreditar que já se sabe algo, o que pode implicar em um fechamento inicial à possibilidade e interesse em conhecer ou saber.

A não cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia (...) podia elevá-los à consciência crítica. Eis ai algo fora do alcance da semiformação cultural (ADORNO, 1996, p. 397).

Essa ideia corrobora no sentido de aclarar um dos entraves encontrados no processo de formação contínua dos professores, ao se observar que muitos

⁶ Adorno oferece uma concepção a partir da distinção entre civilização e cultura. Enquanto a civilização retrata a representação material das sociedades em seu decorrer histórico, a cultura corresponde ao mundo das ideias, das sensações, dos valores e das visões de mundo que transcendem o terreno material da civilização. Desse modo, o conceito de formação cultural visava a construção de uma sociedade mais justa socialmente, na qual todas as pessoas tivessem as mesmas oportunidades de ascensão social.



entendem que a sua formação se finda no curso de graduação e acabam simplesmente reproduzindo na escola o que aprenderam com seus professores. Este constante refazer e reproduzir o que já se sabe, leva alguns professores a acreditarem que a formação inicial da época condiz com a atualidade, baseando-se na ideia de terem sido discutidos assuntos universais e básicos à sua formação.

Em contrapartida, já é de entendimento de grande parte dos profissionais docentes a importância de sensibilizar-se para as enormes carências de nossa formação, reconhecendo assim, a necessidade de continuar investindo na formação profissional constantemente. Por sua vez, esses acabam por encontrar outros obstáculos, advindos de diversos segmentos. Paim; Loro e Tonetto (2008) apresentam algumas dessas complicações em sua pesquisa investigativa junto a professores atuantes na ação docente.

A primeira delas diz respeito à falta de tempo e explicita que a carga horária de grande parte dos professores geralmente é fragmentada em várias escolas, o que faz com que esses profissionais trabalhem cerca de 40h semanais ou mais, “o que faz o professor ter muita pressa e pouco tempo” (PAIM; LORO; TONETTO, 2008, p. 6). Por essa razão, os professores se encontram confinados a uma carga horária que muitas vezes inviabiliza sua saída para a formação e diminui significativamente até mesmo o tempo que esses profissionais deveriam destinar a outras questões pessoais, como lazer e dedicação e convivência no âmbito familiar. Em relação ao afastamento para estudos ofertada em algumas situações, igualmente encontra-se dificuldades pelo fato de os professores muitas vezes estarem demasiadamente envolvidos com suas obrigações profissionais e acabarem impedidos de conseguir a liberação de suas escolas para a formação fora dela.

Outro impasse encontrado pelos professores no processo de continuidade de sua formação docente, segundo a investigação realizada pelos autores supracitados, é o alto custo muitas vezes atribuído à participação em eventos. Segundo o relato dos professores que participaram da pesquisa, “com baixos salários torna-se difícil o deslocamento para fora da cidade ou região” (PAIM; LORO; TONETTO, 2008, p. 6), algo muitas vezes necessário para que os docentes consigam participar de atividades formativas como cursos, seminários e conferências.



Ademais, outro aspecto a ser pontuado que contraria a participação dos professores em seu processo continuado de formação se encontra na crítica feita pelos professores aos métodos utilizados nos processos formativos, sendo estes na grande maioria das vezes adeptos de uma pedagogia tradicional de ensino, onde o professor em formação atua somente como ouvinte, sem poder participar ativamente do processo ou refletir de maneira eficiente sobre sua prática em sala de aula no cotidiano escolar.

Concomitante, a crítica aos métodos utilizados que, por sua vez, não motivam e cativam o público. As mesmices nos cursos realizados e a falta de sentido/significado tornam-se distantes da realidade e dos interesses dos professores, não vendo “aplicabilidade” na realidade escolar [...] Os professores gostam de participar da Formação Continuada quando é levado em conta o trabalho que vem sendo desenvolvido por eles, grau de envolvimento entre os participantes e, possíveis relações estabelecidas com a própria disciplina. A reflexão sobre a prática é importante. (PAIM; LORO; TONETTO, 2008, p. 6 e 7).

Nesse mesmo cenário, levando em consideração que o exercício da profissão docente não se descola da subjetividade dos professores, Nóvoa (1997) reforça a necessidade de a formação encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional. Ao ignorar essa interação, os cursos de formação de professores acabam não conseguindo que os docentes se tornem sujeitos de sua formação. O desenvolvimento pessoal é indissociável do desenvolvimento profissional e as instâncias formativas têm que abrir espaços para essa compreensão.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1997, p. 25).

Ferreira e Santos (2016) refletem sobre a estrutura da formação continuada de professores, analisando diferentes concepções que regem e orientam a prática docente. A partir de seu trabalho, os autores entendem que o encabeçamento de modelos de formação inovadores tem encontrado empecilhos, esses recorrentes aos sistemas de ensino e às escolas, a citar, “a ausência de políticas formativas sistemáticas, intencionais, articuladas e contínuas, bem como uma estrutura organizacional escolar que restringe as inovações e a adoção de perspectivas cooperativas de desenvolvimento profissional, respectivamente.” (FERREIRA E SANTOS, 2016, p. 5). Além disso, o texto defende que, atualmente, a formação



continuada tem se objetivado em beneficiar exclusivamente ao sistema. Muitos professores relatam que os planejamentos institucionais não atingem suas demandas e anseios de maneira satisfatória (CRISTINO et al, 2008). Esta condição contribui para ratificar a formação continuada como uma prática de caráter clássico, que acontece de maneira técnica, comercial e desvinculada da realidade educacional (MOLINA NETO, 1997) ao passo que se baseia apenas na transferência de conhecimento e se afastam da experiência prática dos professores e sua reflexão sobre tal.

Nessa seara, cabe dizer que as críticas ao modelo clássico não reduzem sua eficácia, mas revelam parcialmente sua ineficiência no atendimento das necessidades do professor. A principal crítica é que embora esse modelo possa ser eficaz no atendimento das demandas e necessidades do sistema, suas ações específicas atendem a mais necessidades e interesses fora do contexto da realidade do professor e de sua experiência, sendo frequentemente implementados programas de aplicação de conteúdo que, em última análise, diferem da prática reflexiva e contextual (FERREIRA E SANTOS, 2016).

Adiante, para uma melhor reflexão sobre a formação continuada de professores é importante compreender os diferentes conceitos que existem neste campo e o contexto que inclui a sua prática. Dito isto, ao tratarmos dos processos continuados de formação, encontramos na literatura diferenças nos conceitos de Formação Continuada e Permanente. Percebe-se, no entanto, que apesar de apresentarem características particulares, as duas concepções não se mostram divergentes, e sim complementares.

A Formação Continuada, nesse contexto, é definida pela continuidade de uma formação inicial e leva em consideração o desejo e a necessidade de constante qualificação do indivíduo. Massaroli e Saupe (2008), conceituam a Educação Continuada como um processo permanente que se inicia após a formação básica e tem como intuito atualizar e melhorar a capacidade de uma pessoa ou grupo, frente à evolução técnico-científica e às necessidades sociais. Segundo as autoras,

“a educação continuada também é definida como algo que englobaria as atividades de ensino após o curso de graduação com finalidades mais restritas de atualização, aquisição de novas informações, com atividades de duração definida e através de metodologias tradicionais.” (MASSAROLI; SAUPE, 2008, p. 2).



Dessa forma, dentro da educação formal, a aprendizagem contínua que delinea a Formação Continuada se manifesta em diferentes exemplos de cursos e programas de ensino, como pós-graduação stricto sensu, pós-graduação lato sensu (especialização e MBA⁷), segunda graduação e cursos livres, podendo ser considerada como um tipo de instrução complementar que se baseia no acúmulo de conhecimentos e no desenvolvimento técnico dos formandos.

Em relação às problemáticas encontradas nesse tipo de formação, Fernandes (2016) salienta que

“existem aquelas situações em que os trabalhadores são convocados a participarem das chamadas qualificações, cursos e treinamentos cujos conteúdos são impostos pelos gestores que acabam tornando estas experiências um fracasso, pois além de não haver relação com as demandas reais do trabalho, não caracterizam uma aprendizagem significativa. Além disto, processos de formação de cima para baixo, ou seja, impostos pelos gestores podem estar à serviço da implantação de programas e projetos que fogem ao escopo do desenho organizacional da própria política.” (FERNANDES, 2016)

Segundo a autora, apesar da Formação Continuada visar o aprimoramento profissional, nem sempre esse aperfeiçoamento atende às necessidades oriundas do trabalho e tampouco modifica as estruturas e os processos de trabalho no sentido de qualificá-los no que diz respeito ao atendimento das demandas sociais, “que requerem intervenções técnico-operativas.” (FERNANDES, 2016, p. 56).

Por sua vez, a Formação Permanente, nessa conjuntura, aparece como uma prática de ensino-aprendizagem que valoriza e enfoca as situações e os processos do ambiente e contexto de trabalho. Para a aprendizagem dentro do enquadramento de educação permanente, são realizadas problematizações de processos de trabalho e, a partir delas, é possível constituir novos saberes entre os profissionais dentro das instituições. Assim, a produção de conhecimento se dá no cotidiano das instituições e considera as questões do ambiente de trabalho como temática principal, tendo como uma de suas bases o ensino problematizador. Fernandes, Brock e Silva (2018) entendem que Formação Permanente carrega em sua concepção a dimensão ética e política que está no compromisso com as situações de trabalho que exigem um repensar e um refazer diário, e que esse processo formativo “dá conta da defesa intransigente dos direitos sociais materializados pelas

⁷ O significado da sigla MBA – *Master in Business Administration* representa um curso de pós-graduação lato sensu, voltado à atuação prática profissional.



políticas sociais." (FERNANDES, BROCK E SILVA, 2018). Equitativamente, Massaroli e Saupe (2008) compreendem que

"A Educação Permanente é entendida como uma atualização cotidiana das práticas, seguindo os novos aportes teóricos, metodológicos, científicos e tecnológicos disponíveis, contribuindo para a construção de relações e processos que emergem do interior das equipes, com seus agentes e práticas organizacionais, e incluem as práticas interinstitucionais e/ou intersetoriais." (MASSAROLI; SAUPE, 2008, p. 3 e 4.)

Dessa forma, entende-se que a Formação Permanente na educação consiste em ações educativas embasadas na problematização do processo de trabalho e tem como objetivo a transformação das práticas profissionais e da própria organização da escola, tomando como referência as necessidades da comunidade escolar como um todo, a reorganização da gestão e a ampliação dos laços da formação com o exercício da ação docente.

O desafio da educação permanente é estimular o desenvolvimento da consciência nos profissionais sobre o seu contexto, pela sua responsabilidade em seu processo permanente de capacitação. Assim, é necessário que as redes de ensino e instituições escolares revejam os métodos utilizados para esse tipo de formação, de forma que seja um processo participativo para todos. Para isso, ela deve ter como cenário o próprio espaço de trabalho, no qual o pensar e o fazer são insumos fundamentais do aprender e do trabalhar. Essa seria então uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a mera transmissão de conhecimento.

Colocados todos esses pontos, e seguindo o raciocínio de Machado quando afirma que "a formação continuada é um dos aspectos importantes para reunir a teoria e a prática no contexto profissional". (MACHADO, 2005, p.30), entendemos que a Formação Continuada se engloba em caráter Permanente quando acontece cotidianamente no ambiente de contexto da atuação docente. Cabe ainda destacar que, no sentido de aprimoramento profissional, a formação continuada e permanente implica, além das ações de monitoramento da prática pedagógica, em avaliações contínuas a respeito do trabalho realizado e definição das necessidades de formação a partir dos impasses relatados pelos próprios docentes durante o exercício de sua atividade. Segundo Freitas (2007, p. 26) trata-se de uma intervenção complexa, pois implica, por um lado, novos métodos de gestão institucional por parte dos sistemas educacionais, tendo em vista "a necessidade de



compatibilizar o tempo da formação com a jornada escolar de trabalho dos professores, criando condições para o desenvolvimento de ações sistematizadas e uma equipe pedagógica focada nesse tipo de ação". Em outras palavras, é preciso consolidar nas redes locais um grupo de professores com estímulo e interesse para lidar com os processos (teóricos e metodológicos) da formação continuada.

Contudo, essa ação de formação apresenta aspectos metodológicos característicos, que corresponde a ações de formação em si próprias. A formação continuada não deve ser entendida como subsidiária à formação inicial. "Não se trata unicamente de "suprir as carências" ou "corrigir as deficiências" dos professores em exercício. Esse tipo de pressuposição é responsável pela dissonância entre os avanços obtidos nas áreas de conhecimento e o que acontece no terreno concreto das escolas." (FREITAS, 2007, p. 26). Desse modo, a formação continuada deve estar intimamente relacionada à cultura escolar.

A perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente ligada à existência dos projetos educativos nas escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental e médio e educação de jovens e adultos) e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro da escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades. (SEF/MEC, 2002, p. 71)

Feitas todas essas considerações, encontramos respaldo teórico para o que poderia vir a ser uma das soluções para grande parte das adversidades encontradas nos processos de formação continuada e permanente já citados anteriormente: a formação nas escolas.

A ação docente, quando desenvolvida de forma inerte, perde sua característica de trabalho dinâmico e inabitual, em constante remodelamento e diálogo com diferentes instâncias, com seu caráter imponderável e imprevisível, o que requer, portanto, um processo reflexivo permanente visando a consciência de sua complexidade e de suas especificidades, buscando superar seus obstáculos e dificuldades. Guimarães (2005) reforça essa ideia quando afirma que

A formação continuada é uma exigência para toda atuação do homem, uma vez que a realidade se transforma constantemente. Essa afirmação é tão ou mais verdadeira ainda em se tratando do trabalho educativo, especificamente no ambiente escolar. Isso porque o professor atua num contexto que envolve muitos sujeitos, muitas motivações, o que desencadeia situações singulares, às vezes desconhecidas e imprevisíveis. (Guimarães, 2005, p.37)

Neste mesmo sentido, Sousa (2006) ressalta a concepção da praticabilidade e eficiência da formação continuada em serviço. Bem estruturado, o aprimoramento



profissional dentro do ambiente de trabalho é um dos mais eficientes instrumentos para a melhoria do ensino. Quando desenvolvida de maneira reflexiva, a personalidade profissional docente e rotina de ação são mais bem alicerçadas, a partir de uma fundamentação didático-pedagógica em consonância com a atualidade e com o contexto de cada área de atuação.

Seguindo pela linha de raciocínio de Nóvoa (2019), assim como a metamorfose da escola implica um novo ambiente educacional (diferentes espaços, trabalho e prática colaborativa, estreita ligação entre ensino, pesquisa e prática), as mudanças na formação de professores implicam também a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. A continuação desta afirmação é o reconhecimento de que os ambientes existentes nas universidades (no caso de cursos de licenciatura) ou cursos formativos (no caso de formação continuada) não são mais adequadas para a formação de professores no século XXI. Devemos recriar constantemente esses ambientes com o princípio orientador de que o verdadeiro lugar da formação é o lugar da profissão. No entanto, a formação continuada não deve dispensar nenhuma contribuição que venha de fora, sobretudo o apoio de formadores e grupos de pesquisa. Contudo “é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.” (NÓVOA, 2019, p. 9)

Adiante, para que o processo formativo no espaço da escola aconteça de maneira qualificada, é preciso levar em conta cinco elementos - tempo, organização, conhecimento, tato pedagógico e mudança da prática para garantir o aprendizado - subsídios fundamentais para a melhoria do ensino (RODRIGUES, 2010). Desse modo, incorporar a formação continuada ao cotidiano da escola significa reconhecer que o tempo usado pelos docentes para aprimorar sua ação docente é equivalentemente importante quanto ao empregado na relação direta com os alunos. Em um contexto em que os cursos de graduação muitas vezes mostram-se insuficientes no preparo dos professores para a sala de aula, a formação continuada e permanente se mostra como um caminho inevitável na busca de um saber plural, temporal, interativo e em constante processo de construção.

Dessa forma, a capacitação em exercício não se reduz a um simples aperfeiçoamento, mas uma possibilidade de reforma educativa inovadora, que visa resolver os problemas próprios das instituições escolares. No ambiente escolar e, a



partir da articulação dos trabalhos individuais e coletivos, através da troca de saberes e experiências, podemos chegar a discussões de propostas alternativas, que possibilitem o direcionamento e construção de soluções pedagógicas, sociais e políticas. Assim, a formação dos professores das mais diversas áreas nas escolas ou ambiente de trabalho onde atuam se apresenta como uma possibilidade propícia no alcance dos diferentes sujeitos e, a partir de sua aprendizagem contextualizada, configura-se como um recurso imperioso em prol de uma formação dinâmica e consequente ensino de qualidade.

1.3.4. A formação continuada e a Educação Física escolar

Ao adentrarmos na reflexão sobre o estabelecimento de relações entre formação continuada e o contexto de atuação do professor de Educação Física, é fato que ainda não se refletiu suficientemente sobre o trabalho que é realizado na escola. Ao dialogarmos sobre o professor não se deve generalizá-lo para todo o campo, mas é percebido que na maioria das vezes o docente de Educação Física é visto como um treinador, que executa técnicas já fabricadas, como se fosse servo do tradicionalismo. Esta crítica surge com o objetivo de evidenciar a importância de “formar um professor como um profissional prático-reflexivo [...] com atitude e capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência” (IMBERNÓN, 2000, p. 39).

A relevância do ensino da Educação Física revela-se não somente no processo ligado às esferas sociais mais amplas, como as questões culturais, econômicas, sociais e principalmente históricas. Ela também se destaca por estar ligada a questões específicas como a formação da personalidade, a cristalização dos valores, interesses e objetivos pessoais, bem como às relações de caráter afetivo e emocional. Além disso, o ensino qualificado desse componente, ruma para uma educação mais crítica e contextualizada com as mudanças pedagógicas, que visam combater as questões de desigualdades existentes nos modelos tradicionais de ensino na Educação Física e na escola.

Historicamente a escola foi e ainda é invadida por modelos de gestão e de execução de trabalho oriundos do contexto industrial e organizações econômicas hegemônicas. Junto a isso, essa unidade desenvolve relações de poder e forma



uma organização burocratizada. A história da formação do professor de Educação Física perpassa pela intermediação de instituições médicas, militares e esportivas, em um grupamento de conceitos que dominaram a EF histórica, cultural e socialmente em seu desenvolvimento nos diferentes segmentos da sociedade. O sujeito professor dessa área de conhecimento, mediante esse cenário, pode ser visto datado historicamente, suscetível a essa interferência. Além de uma profissão desgastante por estar em constante interface com o outro, ela encontra-se dentro de uma organização repleta de normas, que muitas vezes inabilita o potencial criativo que os professores gostariam de ter (PAIM; LORO; TONETTO, 2008). Por essa razão, a formação de docentes da EF deve enfatizar o processo de discussão e a dinâmica de superação do modelo dominante por novos modelos que vem sendo implantados.

O conceito que utiliza a compreensão da aptidão física para a formação de professores é caracterizado pelo objetivo principal de preparar um indivíduo primando por sua capacidade aeróbica e resistência física para os esportes e outras atividades físicas, porém em um sentido pedagógico não crítico na realização dessas atividades. Esse modelo de Educação Física pautado na concepção da aptidão física passou a não mais satisfazer os anseios dos estudiosos da área e de segmentos sociais da população, levando a um processo de questionamento e discussão de novos modelos para a EF. Esse movimento trouxe consigo o encadeamento de ações e a articulação de professores com o intuito de inovar a forma de pensar os conhecimentos e saberes trazidos por esse componente curricular.

Um marco significativo nesse caminho aparece com os debates da comunidade acadêmica-profissional a partir do final da década de 70. A partir desse período, viabilizou-se a reorganização e reestruturação dos cursos de formação de professores da área e possibilitou a estes cursos construírem suas próprias experiências e projetos curriculares. Essa ação possibilitou a manutenção de uma Educação Física voltada para o atendimento dos anseios do mercado ou de uma outra EF que indique diferentes trajetórias para a formação do professor e para o entendimento da forma de intervenção profissional.

Considerando essas possibilidades, apresenta-se o modelo chamado Cultura Corporal do Movimento como uma proposta contra-hegemônica. Entre a visão dos



estudiosos, Castellani Filho (1998) aponta a cultura corporal como constituinte da totalidade formada pela interação de diversas práticas sociais, como dança, esportes, lutas, ginástica e jogos. O autor observa que essas atividades físicas, quando implementadas na prática social, refletem a atividade produtiva humana na busca da satisfação de suas necessidades.

Nesse tocante, formar professores em uma perspectiva que vá além do modelo da aptidão física se mostra como um desafio na implementação de tipos diferentes de formação por parte das instituições formadoras. Mudanças nos modelos exigem não apenas propostas de intervenção pedagógica a serem desempenhadas pelos professores, mas também conhecimentos construídos, retidos e agregados pelos acadêmicos durante a formação inicial, considerando sua mediação e intervenção docente.

Assim, da mesma forma que se pretende construir novas percepções sobre o papel docente como meros transmissores do conhecimento, entende-se que a reconfiguração dos processos de formação profissional do professor de Educação Física insere-se em uma tendência mundial que vem buscando nova forma de compreender e atuar em educação (NÓVOA, 1997). A questão fundamental diz respeito não apenas ao fato de ser necessário melhorar as práticas formativas, mas de realizá-las de forma diferente. E cada vez mais, esse ponto se mostra como uma exigência da própria formação profissional.

Contudo, o que muitas vezes se nota é a desmotivação do professor com sua própria profissão no ambiente onde atua, o que leva à acomodação. Nesse cenário, como citado anteriormente, o sujeito professor de EF muitas vezes é estigmatizado como um técnico, um treinador de habilidades motoras e, nesse sentido, afirmar que o componente curricular Educação Física ocupa posição inferiorizada frente a outras disciplinas na escola, não é uma opinião desconhecida aos profissionais da área que atuam no ambiente escolar. Por essa razão, segundo González (2018) é importante reconhecer essa condição quando se estuda o abandono e o desinvestimento pedagógico por parte de muitos docentes da Educação Física, já que a área carrega um conjunto de limitações e preconceitos que o professor deve enfrentar para conquistar seu reconhecimento profissional no interior da cultura escolar. Os professores com práticas caracterizadas pelo abandono do trabalho docente em geral percebem essa condição e, em linhas gerais, ao se sentirem injustiçados,



assumem uma autocomplacência, manifestando imobilidade e estagnação com essa situação e, consequentemente, com seu processo de formação continuada.

Esse desprestígio dificulta a participação em condições de igualdade do projeto educacional da escola e, frequentemente, também é um empecilho para a constituição de uma prática pedagógica de qualidade face a questões como a precariedade de material disponibilizado pelas escolas, a desigualdade na divisão do tempo destinado às aulas de Educação Física, dentre outras formas de desvalorização que a colocam numa clara situação de marginalidade no currículo (MACHADO, et al., 2010). Essa visão de depreciação da área da EF se estende aos pares, docentes de outras disciplinas, a citar que

Nos casos dos professores de Educação Física, todos relatam diferentes episódios em que o baixo prestígio da disciplina foi explicitado por colegas de outras áreas, de forma sutil, irônica ou direta. Esses relatos vêm acompanhados, para além do sentimento de pena, pela exposição de como os professores “reagiram” à situação e como eles marcaram o seu espaço e o da disciplina (GONZÁLEZ; BORGES, 2015, p.38).

Ademais, além de todo o desalento e desmotivação causados por essa situação infelizmente recorrente no ambiente escolar, se tratando a Educação Física de um componente curricular que foge do padrão de “sala de aula” utilizado nas demais disciplinas, em muitos dos cursos de formação continuada oferecidos, os assuntos proporcionados não condizem com a realidade específica dos professores de EF. Esse fator gera descontentamento e abdicação desses profissionais que terminam não investindo em seu aperfeiçoamento docente contínuo, deixando de buscar formações (como pós-graduações stricto e lato sensu) e nem mesmo participando dos encontros formativos oferecidos pelas instituições escolares ou pelas redes estaduais/municipais de ensino.

Dito isto, torna-se importante salientar que as atuações profissionais caracterizadas pelo desinteresse em uma pedagogia renovada, não podem ser interpretadas como problemas individuais nem serem relacionados às atitudes morais e à culpabilização dos envolvidos. Divergentemente, as situações apresentadas são um problema estrutural no nosso campo profissional, não apenas um aspecto redundante ou consequência de outros problemas, e por isso devem ser colocadas no centro das atenções dos comprometidos no trato da Educação Física escolar como área de investigação.



Partindo deste contexto, buscamos refletir sobre o estabelecimento de relações com a formação continuada do professor de Educação Física no ambiente escolar, defendendo a necessidade de o profissional de EF refletir na e sobre a prática desenvolvida na escola. Em resumo, acreditamos na importância da reflexão-na-ação. No sentido de reforçar essa ideia, NÓVOA (2002, p. 23) diz que: “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Diante da importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica em processos de aprimoramento profissional, o trabalho dos docentes de EF deve ser voltado para a busca de alternativas metodológicas que permitam ao professor tematizar sua prática junto aos pares, discutir suas dificuldades e tomar consciência do que é vivido na realidade de seu cotidiano.

Por fim, é importante insistir na Formação Contínua dos professores de Educação Física no ambiente de trabalho, pois o modo de elaboração desse dispositivo de formação e inovação é tão importante quanto seus próprios conteúdos. Isso exige do professor de EF um trabalho contextualizado, participativo e interativo, onde ele possa discutir expor, debater suas angústias, problemas e receios com seus pares, favorecendo o diálogo, oportunizando a troca de experiência e gerando a construção de novos saberes que não só serão usados no dia a dia de sua prática pedagógica, como surgirão como fator de estímulo e motivação para sua ação docente.

1.3.5. Políticas Públicas de Formação Continuada

A formação continuada tem sido incluída nas mais importantes reformas políticas no contexto da formação docente brasileira. Principalmente após a década de 90, em que a sociedade passou por diferentes transformações econômicas, tecnológicas e sociais, este tipo de formação tem se colocado como principal estratégia para a adequação do professor a este novo contexto (MACEDO, 2008). Nos últimos anos, o país lançou políticas de formação que tem como foco a qualificação de professores para atuar em ambientes de trabalho diferentes de vinte anos atrás, o que exige a utilização de novos métodos de aprendizagem que se adaptam diariamente à realidade social, econômica e tecnológica dos alunos (FERREIRA, 2012), o que reforça as políticas públicas no contexto da formação



continuada de professores. Os órgãos nacionais de gerenciamento educacional, cujo objetivo é qualificar professores do ensino fundamental, começaram então a desenvolver políticas de incentivo à formação inicial e continuada.

Em meados da década de 2000, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) concretizaram diversas leis, decretos e programas de incentivo a formação continuada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece no inciso II, art. 67 “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Já a Resolução nº 03/97 (BRASIL, 1997), Artigo 5, do Conselho Nacional de Educação determina que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”. A partir dessa resolução, os referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002), desenvolvidos pelo MEC, direcionam que a formação continuada deve respeitar e acatar tanto as necessidades dos docentes quanto dos sistemas de ensino.

Outrossim, outro grande projeto elaborado pelo MEC é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2006). Estabelecido a partir do II Seminário da Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica, o documento estimula centros de pesquisa e centros públicos de educação a trabalharem juntos no desenvolvimento de materiais complementares para cursos a distância e semipresenciais em colaboração com universidades, iniciando sua atuação em trabalhos em rede para atender às necessidades do sistema de ensino.

Já no início da década de 2000, o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), no estabelecimento de metas e objetivos para o desenvolvimento profissional inicial e continuado de professores e outros trabalhadores da educação, não apenas avalia a profissão docente, mas também promove políticas globalizadas nesta área, incluindo a formação inicial, condições de trabalho, remuneração, plano de carreira e formação continuada. O PNE destaca



ainda, a importância da elaboração de programas integrados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, o que objetiva majorar a qualidade do ensino e aperfeiçoar o processo formativo docente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) vigente enfatiza em sua décima sexta meta a garantia de oferta de formação continuada aos professores da educação básica em suas respectivas áreas, de acordo com as necessidades do contexto de ensino e das instituições que o administram. Como estratégias, orienta que a formação continuada seja planejada em regime de colaboração e ofertada por instituições públicas de ensino superior, de forma articulada às políticas de formação dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Esta articulação torna-se mais evidente a partir do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007), que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Estas metas influenciaram diretamente nas ações dos sistemas educacionais de estados e municípios brasileiros. A partir da adesão ao plano de metas, aos Estados e Municípios cabe diagnosticarem a situação educacional de suas instâncias, e a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) estabelecerem metas e estratégias que, em conjunto com o Ministério da Educação deverão ser concretizadas, visando à qualidade dos sistemas de ensino. Nestes projetos, “a formação dos professores torna-se elemento fundamental para a melhoria da qualidade educacional, afetando não só as políticas para educação básica como também as políticas no campo da formação superior.” (FERREIRA E SANTOS, 2016, p. 4).

No âmbito das ações de formação continuada no Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), conta com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), que desenvolve esse trabalho junto à Secretaria há 33 anos. De acordo com a SEEDF, em todas as 27 unidades da federação, só o DF conta com uma escola dedicada exclusivamente a treinar e formar seus professores.

Fazendo uma breve síntese sobre a história dessa escola de capacitação, em 10 de agosto de 1988, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), unidade executiva da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), para desempenhar as principais funções de treinamento e aperfeiçoamento do Departamento de Recursos Humanos da FEDF (SANTIS, 2002). Inicialmente, a sigla não possuía a letra “e”, sendo alterada somente após 1997 e passando a ser EAPE



– Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação. Desde sua gênese o principal objetivo de criação da Escola foi elaborar a programação anual de trabalho, conforme levantamento de necessidades de aperfeiçoamento feito pela Divisão de Recursos Humanos (DRH) , junto às antigas Diretorias Regionais de Ensino (DRE's) e à administração central da FEDF. Além disso, tinha como finalidades desenvolver, executar e avaliar cursos e eventos, segundo a programação anual elaborada (LAGAR, 2012).

Os cursos de formação continuada eram realizados nos horários destinados à coordenação pedagógica, no contraturno de regência de turma, de segunda à sexta-feira e nos três turnos. Com a transição do poder político em 1988, e após cerca de três meses de sua criação, a EAP passou a fazer parte da DRH, deixando a Diretoria Executiva e perdendo sua autonomia e o poder de decisão que lhe fora conferido (CERQUEIRA, 2002). Segundo Santis (2002), as ideias relatadas pelo corpo docente da EAP não eram vistas com bons olhos. Os processos de aprendizagem ecoavam a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos⁸ e, dessa forma, as aprendizagens vivenciadas pelos professores eram analisadas sob um contexto sociopolítico. Em razão disso e, devido às intensidades dos conflitos que se geraram, em janeiro de 1993, a Secretaria de Educação desativou a escola. Dois anos após, a partir de um processo de reabertura política com a participação da população, os ideais da EAP foram revitalizados e a escola reativada com o nome: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), pela Lei nº 1.619/97. Assim, em 22 de agosto de 1997, a Lei nº 1.619/97 e foi sancionado:

Art. 2.º - Compete à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação planejar, promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal. Parágrafo único. No desenvolvimento de suas atividades, a EAPE deve considerar as diretrizes político-pedagógicas adotadas na rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como as exigências de capacitação

⁸ Em suma, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos de Libâneo (1985) defende a prática de uma educação escolar por meio da qual professores e alunos construam através dos conteúdos de ensino uma consciência crítica para transformação da sociedade, valorizando os processos mentais e as habilidades cognitivas do educando. Segundo Libâneo (2001), a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos insere-se dentro das tendências pedagógicas consideradas progressistas que visam superar as tendências pedagógicas de cunho tradicional.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é análoga à Pedagogia Histórico Crítica de Saviani (1978) e defende a tese que é possível tornar os alunos agentes transformadores da sociedade e que isto ocorreria por meio do domínio dos conteúdos universais que passam por uma espécie de seleção/avaliação baseada na cultura popular. Estes conhecimentos devem possibilitar os alunos refletirem sobre a realidade social a qual estão inseridos para que, assim, seja possível superarem os desafios enfrentados.



relativas à Carreira Magistério e à Carreira Assistência à Educação.(GDF, 1997, p.1).

Desse modo, os profissionais da Educação passaram a ter mais liberdade para participar da elaboração da política de formação que poderia ser adotada na EAPE (CERQUEIRA, 2002). Em 2015, foi publicado no DODF nº 205 a mudança de nome da EAPE para Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Esporte e Lazer, sem, no entanto, alteração da sigla EAPE. Atualmente a Escola recebe a atribuição de Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

De acordo com seu manual de procedimentos, a EAPE reitera o papel da pesquisa como fio condutor das linhas de ação da formação em serviço e o fortalecimento dos documentos públicos produzidos pela rede pública de ensino, dentre os quais se destacam o Currículo em Movimento da Educação Básica, as Diretrizes de Avaliação Educacional e as Orientações Pedagógicas da SEEDF, além de parcerias com o Governo Federal e com o GDF e de seminários, palestras e orientações técnicas para as Coordenações Regionais de Ensino. (LACERDA, 2016).

Os cursos são realizados a partir de propostas elaborados pela própria EAPE, pelas Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e por outras Diretorias da SEEDF, além de escolas e instituições parceiras. Os cursos oferecidos podem ser presenciais e semipresenciais. Importante salientar que os profissionais só podem se inscrever para cursos da EAPE no dia de sua coordenação individual.

Segundo dados fornecidos pela instituição, ao longo do ano passado, a escola formou 21.305 servidores e colaboradores de instituições parceiras. Neste ano, só nos primeiros três meses, o número de cursistas é de 5.429. Atualmente, a EAPE reúne 131 formadores. Todos são professores da própria rede pública e passam por um processo seletivo para ministrar as capacitações.

Em relação à formação continuada em serviço defendida por esse estudo, a EAPE criou o programa “EAPE vai à Escola” que objetiva trazer mais oportunidades de formação nas 14 CREs do DF. Nele, os formadores vão até as escolas e propiciam ações que atendam necessidades pedagógicas específicas. Para isso, participam de coletivas com as escolas, de encontros com as coordenações e de oficinas com os professores. Paralelamente, todas as CREs tem um catálogo com os



cursos em que os interessados podem participar. A escola conta ainda com o projeto “Construindo a pesquisa no espaço escolar”, que tem como objetivo principal fomentar o debate e desenvolver as habilidades necessárias aos profissionais docentes para a construção de projetos de pesquisa dentro do espaço escolar, na perspectiva do Currículo em Movimento.

Em suma, desde sua criação, a EAPE concentra as ações de formação continuada da rede pública de ensino do Distrito Federal. É, portanto, uma conquista dos professores que possuem um espaço reservado para a continuidade do seu processo formativo. Segundo Maria das Graças de Paula Machado, subsecretária da EAPE “a capacitação continuada faz diferença na carreira de todo profissional, porque ele se atualiza para trazer melhorias ao processo de aprendizagens dos estudantes. A EAPE é nossa casa de formação e precisamos cuidar dela para que continue sendo referência”.

1.4. POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EF.

Em seu contexto histórico, a Educação Física passou por um processo de mudança marcado em grande parte pelo Movimento Renovador da década de 1980. O movimento surge como crítica à perspectiva da Educação Física curricular voltada à aptidão física e ao desenvolvimento técnico-esportivo, considerado modelo dominante até então, insurgindo em novas propostas que aproximariam a EF dos objetivos pedagógicos da escola. Conforme Darido (2003), apesar de apresentarem divergências, as abordagens encontram como ponto em comum a oposição às vertentes tecnicista, esportivista, biologicista e recreacionista. Concordante a esse panorama, Lechner (2020) destaca ainda que o levante evidenciou vários desafios, dentre eles, a dificuldade da área em produzir e sistematizar conhecimentos substanciais, que sustentem e apoiem a Educação Física na posição de disciplina escolar como conhecida na escola tradicional, e o enfrentamento da falta de consciência sobre a importância de conhecimentos específicos a serem ensinados.

Ante o exposto, outro ponto a ser observado refere-se à discussão sobre os conteúdos das aulas de Educação Física. Um dos segmentos da EFE mais afetado pelas novas ideias trazidas a partir da década de 1980 foi o ensino do esporte nas escolas. De acordo com Barroso (2020), nesse momento as novas tendências pedagógicas procuraram soltar as amarras que colocavam a Educação Física



dependente dos aspectos biológicos e que tinha, na maioria das práticas pedagógicas, o esporte como conteúdo exclusivo. Nesse cenário, a finalidade e o objetivo da EF como área de conhecimento escolar passam a ser inquirida por diversos autores. As discussões passam pelo questionamento de quais conteúdos deveriam ser abordados pelo componente curricular, estabelecendo forte crítica quanto ao esporte ser o conteúdo hegemônico das aulas, e propondo novos olhares para a sua utilização no contexto escolar (DARIDO; RANGEL, 2005). As críticas passam pela roupagem que as aulas de EFE adquirem ao objetivar as competições formais e identificação de talentos, privilegiando os alunos mais habilidosos em detrimento dos demais, e vai até a metodologia com características de treinamento esportivo, muitas vezes utilizando-se de abordagens desenvolvimentistas tradicionais, fator considerado como uma limitação pedagógica.

Entretanto, Bracht (2000; 2001) adverte que ocorreram equívocos na interpretação das críticas ao esporte enquanto fenômeno social e ao lugar que ocupa na Educação Física. O autor também aponta que houve enganos nas interpretações das propostas que sugeriram outras formas de abordar esse tema nas aulas no ambiente escolar. Nesse sentido, é bom lembrar que a escola não é apenas mais um lugar em que se pratica o esporte a partir de alguns de seus possíveis sentidos como lazer, rendimento e manutenção da saúde, por exemplo. Diferente disso, conforme salientam Fensterseifer e González (2011), trata-se de uma instituição social com uma função específica, que busca abordar de forma reflexiva e crítica os conteúdos pertencentes à cultura, e assim o esporte (ou qualquer outra manifestação cultural) ganha a qualidade de conteúdo a ser trabalhado nas escolas.

A negação do esporte não vai no sentido de aboli-lo ou fazê-lo desaparecer ou então, negá-lo como conteúdo das aulas de EF. Ao contrário, se pretendemos modificá-lo é preciso exatamente o oposto, é preciso tratá-lo pedagogicamente" (BRACHT, 2000/2001, p. 19).

Nessa mesma linha de raciocínio, ao alinharmos os desdobramentos do Movimento Renovador e a Pedagogia do Esporte – PE⁹, entendemos que a

⁹ Pedagogia do esporte é a ciência que estuda a intervenção do processo de ensino, treinamento e aprendizagem, além da vivência do esporte, onde é possível acumular um conhecimento importante a respeito da sistematização, organização, aplicação e metodologias de análise referente às atividades esportivas em vários sentidos e manifestações. É classificada como uma estrutura educacional na qual são realizadas intervenções e ações intencionais, com investimento nas exigências pedagógicas, que assume a responsabilidade de conduzir a relação entre prática e teoria. Nesse cenário, a pedagogia do esporte assume o para quê, o porquê, o quê e o como ensinar esporte, levando em consideração ambientes diversos. (TANCREDI, 2019).



autonomia no processo de aprendizagem mora na transformação da própria prática esportiva, nas maneiras como ela pode acolher os recém-chegados (GHIDETTI, 2020). Essa ideia se baseia no argumento de que todo jogo possui estruturas que interagem simultaneamente entre si e “[...] como resultado dessas interações, os jogos promovem emergências, que se caracterizam como aprendizagens.” (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009, p.240).

Reverdito e Scaglia (2009), autores atuantes na Pedagogia do Esporte, veem o jogo e a cultura como manifestações sociais que “foram tecidas juntas”, portanto, o vínculo entre o esporte/jogo e a cultura precisa ser explorada de forma mais sistematizada. Os autores apontam que o que caracteriza a EF é a intervenção pedagógica sobre o corpo em movimento, ou seja, trata-se de um saber que deve culminar em um saber fazer e não somente um saber conceitual. Desse modo, o potencial pedagógico do esporte se encontra, ao contrário do que se imagina, não na orientação direta (normativa). O seu verdadeiro potencial pedagógico se encontra na sua apresentação aos iniciantes, quando o responsável por configurar sua unidade didática e a tematização de determinado esporte consegue esticar e tensionar os conteúdos sociais “no campo”. (GHIDETTI, 2020, p. 8)

Quando nos inclinamos sobre as abordagens pedagógicas que possibilitem uma ampliação na concepção de aprendizagem, surgem as metodologias emergentes. Entendendo que “a perspectiva tradicionalista de ensino não oferece aos alunos aprofundamentos e reflexões sobre as relações de interesse que envolvem as práticas corporais” (JUCÁ; LIMA; MELO, 2022, p. 2), as metodologias emergentes propõem-se em contrapor esse método ao considerar os conhecimentos e habilidades que os alunos já possuem, colocando-os no centro do processo de ensino e aprendizagem. Souza, Iglesias e Pazin-filho (2014) ressaltam que o principal objetivo das metodologias emergentes, as quais os autores intitulam como metodologias inovadoras, é a produção do conhecimento a partir da resolução de problemas, explorando a capacidade de pensar dos alunos em busca de tornarem-se indivíduos autônomos e terem pensamento crítico dentro e fora do contexto escolar. Oliveira e Almeida (2020) ressaltam que esse método de ensino possibilita o aprendizado dos alunos, independentemente do espaço educacional que eles estejam inseridos, favorecendo seu aprendizado e o desenvolvimento da sua autonomia no decorrer do processo educativo. Por conseguinte, a utilização de



métodos inovadores propicia uma maior participação e engajamento no decorrer das aulas, descaracterizando o aluno como um sujeito pedagogicamente passivo, e descentralizando o professor como o único detentor do conhecimento (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

Nesse enquadramento, vale ressaltar que os Esportes Coletivos de Invasão (ECIs)¹⁰ ganharam atenção relevante nas reflexões e teorizações das metodologias emergentes. Essas modalidades, pelas características próprias, exigem dos participantes antecipação das ações tanto dos adversários quanto dos colegas para organizar suas próprias ações. Isso requer delinear estratégias envolvendo o mecanismo de tomada de decisão, no qual se vê inserida a estrutura de operações cognitivas (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Para Scaglia, Reverdito e Galatti (2013), o ensino dos jogos coletivos de invasão deve possibilitar um contexto orientado para ampliação do acervo de possibilidades de ações, onde o aluno deve atuar como sujeito ativo que toma decisões, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, principalmente à medida que toma consciência de suas decisões e da lógica do esporte (jogo).

As novas abordagens para ensino do esporte, convergem em não mais valorizar um processo de ensino focado no desenvolvimento das habilidades técnicas fechadas. A fragmentação e repetição de gestos isolados cedem espaço ao ambiente do jogo, tendo o professor que assumir o papel de mediador dentro de um ambiente de aprendizagem que utilize métodos de ensino inovadores e capazes de mobilizar os alunos a buscarem soluções para os problemas gerados, estimulando sua participação ativa na construção dos conhecimentos sobre o esporte a partir da sua tomada de decisão crítica e consciente (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013).

Essa característica encontra relevância, pois no cerne da discussão da renovação da Educação Física estava o esporte e, em especial, os ECIs. Fato esse que deveria culminar em interesse e motivação para que os docentes busquem

¹⁰ Entre as categorias de esportes apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), estão os esportes coletivos de invasão ou territorial que reúnem um conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo.

As demais categorias apresentadas na BNCC são: de marca; de precisão; técnico-combinatório; de rede/quadra ou parede de rebote; campo e taco e de combate.



aprofundar-se nessas novas abordagens, já que isso não afetaria suas escolhas habituais dos conteúdos a serem ministrados.

Ante ao exposto e lincando esses desdobramentos à problematização que norteia esse estudo, nos alinhamos ao raciocínio de Nóvoa (2009) quando entende que há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem criativamente o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do antigo modelo escolar e, para isso, é preciso ressignificar o lugar de atuação desses professores.

Trata-se de constituir uma comunidade de formação nas escolas, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente. (NÓVOA, 2019)

Do mesmo modo que a *metamorfose da escola* implica a criação de um novo ambiente educativo (diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades ou nos espaços formativos não têm se apresentado como suficientes à uma formação qualificada de professores nos tempos atuais. Precisamos ressignificar esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Desta forma, o presente estudo intenciona realizar incursão em um contexto escolar típico da formação esportiva, na perspectiva reflexiva e colaborativa de construção de saberes, com a seguinte pergunta de partida: quais aspectos reflexivos aparecem a partir da experiência colaborativa de um protocolo de iniciação aos Esportes Coletivos de Invasão, baseado nas abordagens emergentes da Pedagogia do Esporte, como formação continuada e no local de trabalho?

1.5. OBJETIVOS

Geral

Desenvolver artefato pedagógico de Formação Continuada no local de trabalho, com foco na aplicação de uma unidade didática de iniciação aos Esportes



Coletivos de Invasão baseada nas abordagens emergentes da Pedagogia do Esporte.

Específicos

- Identificar os elementos teóricos e contextuais da formação continuada de professores de educação física na escola pública.
- Aplicar um ciclo iterativo de desenvolvimento de proposta de Formação Continuada no ambiente de trabalho baseada em uma Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP) colaborativa.
- Descrever a experiência da aplicação da proposta de formação continuada a partir de sua realização em um contexto escolar específico.
- Analisar o desempenho do professor colaborador e suas percepções sobre a experiência de formação na aplicação do artefato.
- Comparar os resultados da aplicação da proposta de Formação Continuada em relação as demandas conceituais preconizadas na literatura especializada.

1.6. PRODUTO

Visando concretizar os objetivos supracitados, realizamos uma pesquisa baseada em design ou *Design Based Research* (DBR) a partir da aplicação de um artefato proposto como Formação Continuada juntamente com o professor colaborador em seu local de atuação, o Centro de Iniciação Desportiva (CID) de Taguatinga/DF, na modalidade basquetebol.

Dessa forma, o produto educacional oriundo desse trabalho trata de uma proposta de formação continuada elaborada a partir do desenvolvimento de um artefato de iniciação esportiva no ambiente de trabalho. Nesse sentido, almejamos simultaneamente a produção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional do docente, contribuindo para uma aproximação entre comunidade de pesquisa e escola a partir da utilização de metodologias inovadoras e contemporâneas. O método de ensino dos Esportes de Invasão é baseado em jogos e centrado no aprendizado dos praticantes, com intervenções planejadas que buscam promover o apuro e aprimoramento profissional continuado do docente colaborador em seu local de trabalho.



1.7. ESTRUTURA DO TEXTO

Dentro do contexto de um mestrado profissional, o presente relatório se organiza combinando as etapas de uma pesquisa pedagógica com produtos educacionais a serem utilizados como efetivas ferramentas de melhoria da prática docente. Nesse tópico descreveremos os capítulos que estruturam esse estudo e sinalizaremos sua intencionalidade como produto.

O capítulo 1 – *Introdução*, apresenta a problematização do cenário educacional contemporâneo e contextualiza as razões que exigem reflexão e ação para a melhoria dos processos de formação continuada na educação, com especial atenção na educação física escolar no contexto da SEEDF. O texto se apresenta como material didático para introdução de planejamento de equipes pedagógicas interessadas em construir programas de formação continuada.

O capítulo 2 – *Design*, apresenta as categorias analíticas, fundamentadas por referenciais teóricos na área da Formação Continuada. Nesse capítulo também ilustramos o artefato proposto nesse estudo, com o detalhamento de cada uma de suas etapas, incluindo a Unidade Didática de Intervenção Pedagógica – UDIP. O produto textual é o manual de aplicação do artefato em desenvolvimento, que se espera seja utilizado em outros contextos pedagógicos.

O capítulo 3 – *Percorso Metodológico*, conta com a explanação do tipo de pesquisa utilizada e do contexto de inserção dessa investigação. Assim, neste capítulo abordaremos tópicos relacionados tanto ao universo de pesquisa, como a descrição do local, de seu contexto pedagógico e participantes, como aos instrumentos e métodos empregados na coleta dos dados que fundamentaram este estudo e suas delimitações. O produto educacional desse capítulo se apresenta como um esboço para a construção futura de material didático sobre a abordagem metodológica baseada em design (DBR), que na literatura destina finalidade tanto como pesquisa científica quanto estratégia pedagógica de ensino ativo e colaborativo.

No capítulo 4 - *Resultados*, serão relatados os acontecimentos e percepções mediante à aplicação do artefato em cada uma de suas etapas. Apresenta a organização dos principais dados coletados e o diálogo com a literatura adotada para apresentar os caminhos de melhoria do artefato em estudo. Com isso, O capítulo 5 – *Redesign*, trata do alinhamento da propositividade do artefato como



processo formativo continuado à sua aplicabilidade prática no contexto docente. Dessa forma, serão elencadas intercorrências e contrariedades durante o percurso metodológico, assim como suas razões e possíveis resoluções a partir do *redesign* da proposta que direcionou esse estudo. O texto do *redesign* é fundamental como produto educacional para orientar o desenvolvimento do artefato no próximo ciclo iterativo.

No *capítulo 6 conclusão*, o trabalho realizado será apresentado como produto educacional no formato de artigo científico para ampla divulgação no meio acadêmico e profissional, a fim de apresentar os principais conceitos, métodos, processos e resultados encontrados junto à proposição desse trabalho e contribuir para o debate sobre a formação continuada na Educação Física.



2. DESIGN

Esse tópico objetiva-se a traçar um percurso estruturado a fim de estabelecer categorias analíticas, fundamentadas em referências teóricas e que pudessem vir a fornecer um conjunto de categorias legítimas e relevantes na área da Formação Continuada a partir da convergência com as principais ideias dos autores citados nesse trabalho.

2.1. Fundamentos teórico-metodológicos da Formação Continuada.

Considerando as diretrizes técnicas de análise de conteúdo fundamentadas em Bardin (1977), buscamos a correlação entre as principais demandas conceituais que se repetem nos textos de autores que tratam a formação continuada e que se configuraram como requisitos pertinentes para delimitação de categorias de análise, fundamentando a compreensão dos dados coletados nesse estudo.

A análise de conteúdo seguiu a regra de pertinência de Bardin onde “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98). Segundo a autora, é uma técnica de identificação da existência ou inexistência de uma determinada característica de conteúdo ou de um conjunto de características em um dado fragmento de mensagem. (BARDIN, 1977)

As categorias de análise são concebidas por Bardin (1977, p. 117) como sendo um movimento de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Para a referida autora, “as categorias são configuradas conforme os temas que emergem do texto, num processo de classificação dos elementos com características semelhantes, permitindo seu agrupamento” (BARDIN, 1977, p.153). À vista disso, neste tópico, as categorias de análise foram organizadas por meio da correlação entre os requisitos entendidos como essenciais para formação continuada encontrados nas principais referências conceituais e que possuíam similaridades e convergências entre si.

A identificação das categorias analíticas demandou duas etapas distintas. A primeira foi selecionar referências relevantes a partir da definição das palavras-chave para pesquisa, incluindo pesquisa de artigos científicos, a fim de identificar livros relevantes usados nestas publicações. Adiante, foi realizada uma segunda



etapa onde os textos selecionados foram revisados, considerando que suas mensagens teriam elementos importantes para compreender as observações do professor entrevistado sobre a percepção a respeito de formação continuada e do trabalho realizado a partir da aplicação do artefato proposto para este estudo.

Nesse propósito, utilizamos cinco etapas para análise das referências: 1) identificar os requisitos que os autores pesquisados consideram importantes na promoção de uma formação continuada eficaz; 2) categorização, baseada em interpretação, de requisitos afins entre as diferentes referências; 3) definição de requisitos-chaves que incluem quesitos dados pelas referências utilizadas com base na proximidade temática; 4) atribuir tais requisitos-chaves a possíveis categorias analíticas e 5) identificar os requisitos-chaves mais relevantes destacados pelo maior número de referências e que serviram como ferramenta de análise das entrevistas realizadas junto ao professor colaborador desse estudo.

Em continuidade, a partir da interpretação analítica dos trabalhos e obras dos principais autores que trataram da temática formação continuada de professores nos últimos vinte e três anos, apresentaremos a seguir as principais ideias derivadas das referências que serviram de base para a elaboração dos requisitos e requisitos-chaves que se tornaram as categorias dedutíveis da análise.

Imbernón (2010) acredita que a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz na e durante a prática docente. “A formação distante da prática docente deveria ser reduzida” (IMBERNÓN, 2010, p. 47). Imbernón (2009) afirma ser necessário abandonar o conceito de formação enquanto modernização científica e pedagógica, ampliando o conceito de formação contínua para a esfera das competências, habilidades e comportamentos. Na visão do autor, os preceitos e as concepções de cada docente e de todos os profissionais da área da educação precisam ser questionados de maneira permanente. A aquisição de conhecimentos ocorre a partir da interação e está ligada à prática profissional, sendo condicionada pela organização da instituição educacional. Nessa perspectiva, além da necessidade de uma nova visão em relação aprendizagem dos alunos e sua relação com o trabalho realizado pelos professores, os docentes necessitam se empenhar no desenvolvimento de diferentes saberes que contemplam sua práxis



profissional e percepção dos valores, dando um maior destaque ao cenário e sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo Imbernón (2009; 2010), a formação permanente deve se basear na ação reflexiva dos sujeitos quanto à sua prática, de maneira que o professor seja um construtor de conhecimento individual e coletivo. O autor define cinco linhas de ação na formação permanente: 1) Reflexão sobre a teoria e prática; 2) Troca experiencial entre pares; 3) Convergência entre formação e projeto de trabalho; 4) Formação como estímulo da criticidade e; 5) Potencialização da instituição educacional a partir do trabalho conjunto. Para Imbernón (2009), o conhecimento profissional combinado à formação permanente apoia-se tanto na obtenção de conhecimentos teóricos e das competências de processamento da informação quanto na análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a reformulação de projetos e a avaliação dos processos.

Zeichner (2010) utiliza o conceito de *terceiro espaço* em diversos programas de formação de professores nos Estados Unidos e afirma que “o conceito de terceiro espaço é uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola” (ZEICHNER, 2010, p. 486). O autor enfatiza que “a ideia de um terceiro espaço vem da teoria do hibridismo e envolve uma rejeição das binariedades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática”. (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Nesse sentido, Zeichner (2010) contextualiza o conceito de terceiro espaço na formação de professores a partir da criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial docente. A concepção é que esses espaços reúnam professores, tanto da educação básica como do ensino superior, juntamente com os conhecimentos prático profissional e acadêmico em novos formatos, a fim de aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. O referido autor defende uma visão contrária à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como a fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino, próprio dos modelos tradicionais de formação de professores das escolas normais superiores e das universidades (SMAGORINSKY, COOK e JOHNSON, 2003).



Ademais, Zeichner (2010, p. 493) assinala que programas de formação docente que buscam diminuir as lacunas entre a formação na universidade e na escola envolvem uma “mudança na epistemologia na formação do professor”, alterando as relações entre o conhecimento acadêmico e os conhecimentos existentes nas escolas. Em síntese, Zeichner concebe os terceiros espaços como espaços que “reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação” (2010, p. 487).

Silva (2006) argumenta sobre a atribuição e a relevância da reflexão no processo de desenvolvimento profissional e acredita que as discussões sobre a formação continuada devem considerar as constantes transformações da sociedade, o que demanda novas exigências ao docente e acarreta uma necessidade reflexiva permanente acerca do trabalho realizado. A autora ressalta três modelos de formação continuada em suas pesquisas: 1) Transmissivo: pautado pela obtenção de conhecimento e objetividade da realidade. 2) Racionalidade técnica e instrumental: orientada para ferramentas que o professor deve conhecer e manipular de maneira instrumental. 3) Experiencial: centra-se no processo de definição da identidade e profissionalização docente, reconhecendo a subjetividade dos sujeitos.

Em relação às perspectivas de formação docente, Candau (2003) sugere, pelo menos, duas. A primeira é a perspectiva clássica que denota destaque à atualização da formação recebida, no processo de reciclagem, tratando-se de atividades desenvolvidas e preservadas tradicionalmente. Na visão da autora, essa concepção é baseada na racionalidade técnica, em que a formação continuada é pontual, com base na capacitação e treinamento de mão de obra barata, que atuará nas escolas e nas salas de aula como meros executores de pacotes prontos e acabados, sem refletir e agir na organização do trabalho pedagógico.

A outra perspectiva, segundo Candau, se apresenta na construção de uma nova tendência de formação continuada, a partir da apreciação de três eixos norteadores. O primeiro entende a Escola como lócus da formação contínua; o segundo se baseia na valorização do saber docente e o último reconhece e considera as diferentes etapas do desenvolvimento profissional dos professores. A autora faz um levantamento crítico-reflexivo sobre o tema, destacando que algumas limitações surgem dessas perspectivas que pouco têm considerado a inter-relação



da cultura escolar com o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade das escolas.

Nóvoa (2019) evidencia que a maneira como cada um trata a mobilização de seus conhecimentos dá forma à sua identidade pessoal e profissional, perpassando pelos diferentes contextos e épocas. Para o autor, é por meio de histórias de vida que se pode identificar as continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de preocupação e interesses e os quadros de referências presentes nos vários espaços do cotidiano. Além destas características, Nóvoa (2022) lembra o caráter formativo dessa abordagem, pois “toda a apropriação que cada pessoa faz do seu patrimônio existencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva é um fator de formação” (p.13). Conforme o raciocínio do autor, os professores devem atuar como protagonistas nas fases que compõem os processos de formação, seja durante sua concepção quanto no acompanhamento, regulação e avaliação, reconhecendo a formação de professores como um importante momento de socialização. Para Nóvoa (2022), as práticas de formação contínua dos professores devem tomar uma dimensão coletiva, objetivando contribuir para a emancipação profissional e para a autonomia na produção de saberes e valores, sendo o diálogo entre os docentes essencial para alicerçar saberes da prática profissional. O autor destaca ainda que a formação continuada acontece através de um processo oriundo da reflexão e criticidade, que resulta no estabelecimento da identidade e trajetória profissional dos professores.

Para Nóvoa (2019), os processos transitórios e mudanças que acarretam o cenário educacional devem ser considerados durante a formação de professores, uma vez que o processo formativo continuado é permanente e envolve a realidade diária do contexto de atuação. Desse modo, ao mesmo tempo em que o professor realiza o seu trabalho, ele deve ser capacitado a investigar, contextualizar e trocar conhecimentos com seus pares, gerando um ambiente colaborativo.

Gatti (2003) tratou das condições sob as quais mudanças da ação profissional dos professores podem acontecer como resultado de um programa de formação no local de trabalho, assinalando que os processos de formação devem estar incorporados ao ambiente em que esses profissionais atuam. A autora ressalta que os docentes são pessoas com uma história; são indivíduos sociais que possuem uma identidade pessoal e profissional e que participam de um contexto de vida em



grupo. Dessa esfera grupal resultam seus saberes, assimilados a partir de circunstâncias socioculturais. Essas circunstâncias estão relacionadas aos contextos nos quais os professores se inserem durante o processo formativo, vinculados às representações culturais, políticas, econômicas, educacionais e atreladas à concepção da prática pedagógica (GATTI, 2003). Além disso, há também o fator intrínseco da experiência individual, o que pode acarretar ao professor uma postura de acessibilidade ou resistência ao processo de formação.

Ainda segundo a autora, as pessoas consideram tanto elementos sociais e culturais (fatores externos) como individuais enquanto sujeito (fatores internos) para atuarem. Para Gatti (2003), é reducionista a ideia de que a partir da expansão dos conhecimentos do professor, instantaneamente ocorrerão mudanças na práxis docente e, em consequência, no contexto escolar. Conclui que as mudanças nas concepções e práticas educacionais dependem diretamente da ambição psicossocial e cultural dos programas a serem implementados.

Gatti e Barreto (2009) realizaram um levantamento do cenário de formação dos docentes brasileiros, avaliando suas condições de trabalho, legislações, remuneração e condições dos cursos formativos oferecidos aos professores. As autoras apontam o surgimento de um novo paradigma relativo ao processo formativo contínuo na área da educação que culminou na valorização docente, considerando o seu protagonismo, sua relevância e o contexto em que se encontram os entraves intrínsecos à profissão. Ressaltam que, no Brasil, os cursos de formação continuada são estimados pelas redes educacionais e pelos docentes, sendo-lhes creditado o aprimoramento profissional e qualificação da aprendizagem discente. Contudo, Gatti e Barreto advertem que os cursos de formação usualmente não conseguem concretizar tal paradigma. Sinalizam que as políticas e programas formativos utilizam metodologias nas quais os professores formandos atuam de maneira passiva, muitas vezes apenas como ouvintes, e ademais, que os profissionais formadores desses programas geralmente desconhecem o contexto da realidade escolar dos docentes. Ainda de acordo com as autoras, a falta de suporte aos docentes durante os processos formativos acarreta a inviabilidade da efetiva execução dos conhecimentos adquiridos durante a formação em seu cenário de atuação profissional. Dessa forma, os professores não obtêm recursos suficientes para implementação de novas ações após a conclusão de seus cursos formativos



continuados. Essa situação é ainda agravada em razão da descontinuidade das políticas públicas educacionais.

Nesse panorama, Gatti e Barreto (2009) evidenciam sobre a indispensabilidade das formações inicial e continuada ocorrerem de maneira vinculada e de modo que contemplem a pluralidade do percurso profissional docente. Para esse propósito, entendem que tornam-se imprescindíveis ações como a proximidade entre as instituições formativas e a realidade escolar e a observação acerca das opiniões e conhecimentos prévios adquiridos pelos professores.

Tardif (2014) identifica a particularidade do trabalho docente a partir da diferenciação entre o trabalho produtivo e o social. No primeiro, o trabalhador tende a possuir um maior controle de seu objeto de trabalho quando comparado ao segundo. De acordo com o autor, um trabalhador da indústria controla seu objeto de trabalho, ao passo que um professor necessita interagir de maneira direta ao seu, uma vez que os docentes atuam contiguamente à pluralidade de sujeitos individuais e sociais. Nesse tocante, a ação do professor passa por um processo social interativo, gerando uma complexidade acerca de sua dinâmica profissional e inferindo na dependência dos objetivos de seu trabalho a ações, escolhas e definições. Tardif afirma que, no decorrer dos anos, a escola adquiriu um molde esculpido pelo sistema produtivo, e traçado através da teoria da proletarização. A escola então, além de ser enxergada de maneira periférica e secundária à esfera de produção e de mercado, é também talhada a partir de aspectos industriais: um recinto, os aprendizes, o conhecimento, as avaliações, convergindo em uma série de relações pautadas pela burocracia. Na visão do autor, trata-se de relações interpessoais, uma vez que o processo educacional envolve pessoas e não produtos, o que converge na exigência de novos paradigmas para o segmento da educação.

Para Tardif e Lessard (2014), o objeto de trabalho do professor consiste em interações humanas que ocorrem com todos os atores do ambiente escolar onde atua. Nessas interações, a finalidade do trabalho docente engloba a transformação dos indivíduos, construindo significâncias e reagindo à praxe social. Os autores entendem que o amestramento sempre representou um componente indispensável para a evolução nos mais diversos momentos históricos da humanidade. Do processo interativo depende a etapa da escolarização que não se limita somente ao



ambiente escolar, como também engloba outras esferas: familiar, profissional, científica, artística, política, entre outras. Contudo, tendo a percepção da educação escolar como secundária em uma sociedade que prioriza o sistema produtivo, os autores acreditam que a educação muitas vezes é entendida somente como um degrau para se angariar as relações mercadológicas do trabalho. E, segundo essa ótica, o trabalho docente acaba sendo subordinado à mercantilização, fazendo com que os estudantes de hoje sejam os trabalhadores de amanhã, culminando em um processo de reprodução da desigualdade social. Desse modo, a escola estaria desenvolvendo um papel de repressão e potencializador de desigualdades na base social, atuando como partícipe de segregação sociocultural.

Ainda segundo Tardif e Lessard (2014), além dos professores, existem outros sujeitos que influenciam diretamente no trabalho docente e na organização da dinâmica escolar em suas estruturas internas e externas. De acordo com autores são esses: 1) o local de trabalho, espaço que define a atuação docente, sua execução, seu planejamento, seus salários e sua concepção social; 2) as rotinas organizacionais, praticadas histórica e socialmente, de maneira habitual, tendo cada escola um formato organizacional que se sucede ao longo do tempo e 3) os objetivos simbólicos, sendo estes imateriais, compreendendo as esferas do ser, do saber e do fazer. Dessa forma, a partir do raciocínio dos autores, entende-se que o trabalho dos professores não está limitado somente à efetivação da aprendizagem de seus alunos, mas também a um processo de remodelagem e aprendizagem do profissional, que atua perante um contexto escolar específico e para um grupo discente heterogêneo.

Tardif e Raymond (2000, p. 217) alegam que grande parte do que os professores entendem sobre o processo de ensino e aprendizagem decorre de seu percurso pré-profissional. Dessa forma, o docente desenvolve seu professorado, munido de suas experiências e pontos de vista construídos a partir de sua trajetória acadêmica. Para os autores, isso se dá pela pouca mobilização das convicções dos professores no momento de sua formação inicial, o que os leva a recorrer às suas vivências enquanto discentes no momento em que se tornam docentes. Para Tardif (2014, p. 291) os processos formativos continuados devem manter o foco “nas necessidades e situações vivenciadas pelos práticos a partir da diversificação de



suas formas: formação por meio dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho e integrada em uma atividade de pesquisa colaborativa".

Por fim, Tardif (2000; 2014) discorre sobre os saberes provocados para a ação docente, portanto significativos para o processo formativo continuado: os saberes sociais, construídos por uma cultura específica ou seu agrupamento; os saberes profissionais, constituídos através da construção da ação enquanto profissional, os saberes institucionalizados, ou curriculares e os saberes dos docentes, relativos à formação e à docência e seus domínios disciplinares, assim como de sua práxis. Tardif manifesta que os saberes dos professores abrangem o trajeto do docente enquanto personagem de sua história. Da mesma forma acontece em relação às suas ações reflexivas, seu processo educativo no período escolar, sua graduação e sua admissão e histórico na jornada profissional. Para o autor, os saberes dos docentes são múltiplos e diversificados em razão de se basearem em diferentes fontes, a exemplo de sua própria cultura, escolarização e saberes quanto à didática, disciplina, pedagogia e currículo, o que suscita em um vasto repertório de conhecimentos. Esse pensamento denota a ideia de que os saberes dos professores são personificados e situacionais, visto que estão relacionados a atores sociais. Em suma, esses saberes são funcionalizados a uma situação específica, o que corrobora com a necessidade permanente de atualizações e aprimoramentos que encontram escopo a partir da formação continuada.

2.2. Os requisitos-chave.

A seguir, faremos o detalhamento dos procedimentos adotados na composição do artefato utilizado para este estudo. O primeiro consistiu na elaboração de um quadro a partir do cruzamento de cada referência com suas ideias centrais, a partir dos requisitos reputados como elementares para a formação contínua. Nesse propósito, foi realizada a leitura de cada texto e elencadas as ideias centrais que tratavam sobre premissas indispensáveis para a formação continuada segundo os autores. Esse primeiro processo está representado no quadro 1.

QUADRO 1: Categorias acerca da formação continuada.

Autor	Requisitos relevantes conforme referências pesquisadas
Candau (2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Viabilizar a reflexão pedagógica no ambiente escolar. (C/D) 2. Valorizar os saberes adquiridos pelos docentes. (C/E) 3. Promover a relação entre a trajetória profissional docente e sua práxis. (E) 4. Associar os diversos conhecimentos provenientes da ação docente. (E/H)



Gatti (2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Integralizar o ambiente de ação docente (C/D) 2. Levar em conta as perspectivas sociais e emocionais do indivíduo. (F) 3. Levar em conta o contexto cultural de atuação docente (F/G) 4. Validar os princípios, crenças e percurso profissional dos professores. (E) 5. Propiciar a colaboração entre pares. (B/D)
Gatti e Barreto (2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover a prática reflexiva. (C/H) 2. Reconhecer a relevância da formação simultânea à atuação profissional. (C/D) 3. Elaborar métodos que fortaleçam a instituição escolar. (B/D) 4. Compreender o contexto de atuação docente. (G) 5. Considerar as opiniões e saberes educacionais dos docentes. (E) 6. Reconhecer a importância relacional do conhecimento e prática profissional. (E/H) 7. Valorizar a cultura adquirida na trajetória de vida dos professores. (E/F) 8. Viabilizar o trabalho coletivo docente. (B/D)
Imbernóm (2009, 2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investir na inovação da ação pedagógica. (A) 2. Fomentar o desenvolvimento dos saberes na contemporaneidade. (A) 3. Contextualizar o cenário social onde se inserem os indivíduos. (G) 4. Possibilitar a autonomia dos professores em formação. (F) 5. Articular a relação entre a formação e a comunidade. (G) 6. Ocasionar a reflexão sobre princípios e valores. (E) 7. Fomentar o trabalho conjunto e o desenvolvimento de projetos na escola. (B/D) 8. Estabelecer uma relação entre teoria e prática. (H)
Nóvoa (2019, 2022)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar a sociabilidade (B) 2. Traçar estratégias de enriquecimento da identidade profissional docente. (F) 3. Favorecer um ambiente de construção autônoma de conhecimentos e valores. (F) 4. Efetivar o ambiente escolar como propositivo à reflexão sobre a atuação docente. (D) 5. Promover a interação entre os docentes. (B) 6. Favorecer o protagonismo docente na produção de conhecimento. (E/F) 7. Desenvolver estratégias colaborativas no contexto coletivo. (B/D) 8. Fomentar o senso crítico e reflexividade. (F/H) 9. Abranger o contexto cotidiano de ação docente. (C/G)
Silva (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer a relevância da trajetória profissional docente. (E) 2. Compreender a necessidade de manter-se atualizado. (A) 3. Reconhecer a importância de refletir constantemente sobre a sua prática. (C) 4. Respeitar a individualidade e subjetividade dos indivíduos. (E/F)
Tardif (2000, 2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorecer a articulação entre os variados saberes docentes (E) 2. Reconhecer a importância do conhecimento experencial docente (C/E) 3. Considerar o contexto local de atuação do professor (G) 4. Refletir sobre a construção e desenvolvimento na práxis docente. (C) 5. Considerar os elementos que compõe as ações pedagógicas. (C/D/E) 6. Oportunizar o processo formativo colaborativo. (B) 7. Reconhecer a relevância da formação ocorrida no ambiente de trabalho. (D) 8. Abranger a formação em pesquisa desenvolvida pelos pares (B/H) 9. Compreender a ligação entre a docência e as constantes transformações sociais (A)
Tardif e Raymond (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entender a importância do percurso profissional do professor em sua práxis pedagógica. (E/H)
Tardif e Lessard (2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o vínculo existente entre a docência e a interação social. (A) 2. Reconhecer a complexidade que engloba a atuação do professor. (A) 3. Conscientizar-se a respeito do contexto local de atuação e seus participantes. (G) 4. Buscar realizar-se no desenvolvimento de suas atividades em seu ambiente de trabalho (D) 5. Considerar as heterogeneidades e subjetividades que se apresentam no contexto de uma unidade de ensino. (G)



Zeichner (2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover a rejeição das binariedades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico. (E/H) 2. Reconhecer a necessidade da articulação entre universidade e escola. (A/C/H) 3. Antepor-se à valorização do conhecimento acadêmico como sendo fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem. (A/C/E) 4. Defender a criação de novas oportunidades de aprendizagem a partir de uma mudança na epistemologia na formação do professor.(A/F/H)
-----------------	---

Em seguida, buscou-se confluências entre as mensagens. Para isso, foram delineadas novas proposições e tópicos capazes de abarcar os requisitos principais expressos nas referências. Essas novas definições, denominadas requisitos-chave, foram associadas às letras maiúsculas elencadas em frente a cada mensagem (requisito principal), indicando proximidade temática entre as diferentes referências, conforme o quadro 1. Desse modo, as letras apontam os requisitos-chave, que classificam os vários preceitos reconhecidos em cada referência. A partir desse procedimento foi possível identificar aproximações e distanciamentos entre os requisitos. No total, foram identificados oito diferentes requisitos-chave (letras de A a H) a fim de classificar as mensagens mais pertinentes a cada temática entendida pelos referenciais, que pode ser visualizado no quadro 2.

QUADRO 2: Requisitos-chave para a formação continuada.

Letras	Requisitos-chaves delineados através das referências teóricas
A	Percepção da relação entre as transformações da sociedade e a educação.
B	Favorecimento do trabalho coletivo.
C	Compreensão da relevância da prática docente.
D	Legitimação da escola como espaço formativo.
E	Validação dos saberes, princípios, crenças e percurso profissional dos professores.
F	Enriquecimento da identidade profissional docente.
G	Compreensão do contexto em que se inserem professor, alunos e escola.
H	Alinhamento entre teoria e prática.

Na sequência, procuramos identificar as referências feitas pelos autores aos requisitos-chaves com o objetivo de enumerar a frequência de suas citações. Dessa forma, foi possível identificar as mensagens mais relevantes e substanciais encontradas nos textos e artigos selecionados, segundo o critério de quais autores faziam referência a esse requisito em suas publicações analisadas durante esse estudo. O quadro 3 apresenta essa correlação entre os requisitos-chaves e o número de autores que os citam em seus trabalhos, considerando a frequência com



que as mensagens centrais de cada referência faziam alusão aos aspectos considerados indispensáveis para a formação continuada docente.

QUADRO 3: Correlação entre os requisitos-chaves e as referências teóricas.

Requisitos-chave	Autores	Anos	Frequência
Percepção da relação entre as transformações da sociedade e a educação. (A)	Imbernón	2009, 2010	7
	Silva	2000	
	Tardif	2000; 2014	
	Tardif e Lessard	2014	
	Zeichner	2010	
Favorecimento do trabalho coletivo. (B)	Gatti	2003	8
	Gatti e Barreto	2009	
	Imbernón	2009; 2010	
	Nóvoa	2019; 2022	
	Tardif	2000; 2014	
Compreensão da relevância da prática docente. (C)	Candau	2003	9
	Gatti	2003	
	Gatti e Barreto	2009	
	Nóvoa	2019; 2022	
	Silva	2000	
	Tardif	2000; 2014	
	Zeichner	2010	
Legitimização da escola como espaço formativo. (D)	Candau	2003	9
	Gatti	2003	
	Gatti e Barreto	2009	
	Imbernon	2009	
	Nóvoa	2019; 2022	
	Tardif	2000; 2014	
	Tardif e Lessard	2014	
Validação dos saberes, princípios, crenças e percurso profissional dos professores. (E)	Candau	2003	12
	Gatti	2003	
	Gatti e Barreto	2009	
	Imbernon	2009; 2010	
	Nóvoa	2019; 2022	
	Silva	2000	
	Tardif	2000; 2014	
	Tardif e Raymond	2000	
	Zeichner	2010	

Enriquecimento da identidade profissional docente. (F)	Gatti	2003	8
	Gatti e Barreto	2009, 2010	
	Imbérnon	2009	
	Nóvoa	2019; 2022	
	Silva	2000	
	Zeichner	2010	
Compreensão do contexto local de atuação docente. (G)	Gatti	2003	7
	Gatti e Barreto	2009	
	Imbérnon	2009, 2010	
	Nóvoa	2019	
	Tardif	2000	
	Tardif e Lessard	2014	
Alinhamento entre teoria e prática. (H)	Candau	2003	10
	Gatti e Barreto	2009	
	Imbérnon	2009; 2010	
	Nóvoa	2019	
	Tardif	2000; 2014	
	Tardif e Raymond	2000	
	Zeichner	2010	

Sob tal prospectiva, as temáticas ou requisitos-chaves puderam ser classificados a partir de sua relevância no contexto pretendido para esse estudo, levando em consideração seu número de menções pelos autores.

1. Validação dos saberes, princípios, crenças e percurso profissional dos professores (12 referências).
2. Alinhamento entre teoria e prática (10 referências).
3. Compreensão da relevância da prática docente (9 referências).
4. Legitimização da escola como espaço formativo (9 referências).
5. Favorecimento do trabalho coletivo (8 referências).
6. Enriquecimento da identidade profissional docente (8 referências).
7. Compreensão do contexto local de atuação docente (7 referências).
8. Percepção da relação entre as transformações da sociedade e a educação. (7 referências).

Dessa forma, essas foram as categorias resultantes da revisão narrativa supra compartilhada. Os requisitos-chave foram utilizados no processo de construção do artefato e posteriormente para análise de sua relevância no formato proposto para essa pesquisa, assim como para a discussão sobre a percepção a respeito da factualidade da formação continuada junto ao professor colaborador.



2.3. O ARTEFATO

Nesse tópico, apresentaremos o conceito de artefato e apontaremos a proposição do artefato desse estudo em cada uma de suas etapas, assim como descreveremos a Unidade Didática de Intervenção Pedagógica ou UDIP.

Conceito de Artefato

Na perspectiva da Design-Based Research (DBR), o termo "artefato" refere-se a qualquer produto, ferramenta, ou intervenção projetada durante o processo de pesquisa com o objetivo de solucionar um problema prático específico em contextos educacionais ou de aprendizagem. Esses artefatos podem variar desde materiais instrucionais, tecnologias educacionais, currículos, até modelos pedagógicos. O conceito de designers na DBR é uma ponte entre a teoria e a prática, sendo projetado com base em princípios teóricos, mas avaliado e refinado por meio de sua aplicação em contextos reais.

O desenvolvimento do artefato se trata de um processo iterativo, onde sua eficácia e impacto são continuamente avaliados e ajustados com base em dados coletados em cenários originais. Essa abordagem não apenas busca criar soluções práticas, mas também gerar novas teorias ou aprimoramentos existentes, ao observar como os aspectos pesquisados funcionam na prática e como as pessoas interagem com eles. Assim, os pesquisadores da DBR são tanto um meio quanto um fim: é o produto da pesquisa e, simultaneamente, uma ferramenta para testar e desenvolver teorias educacionais.

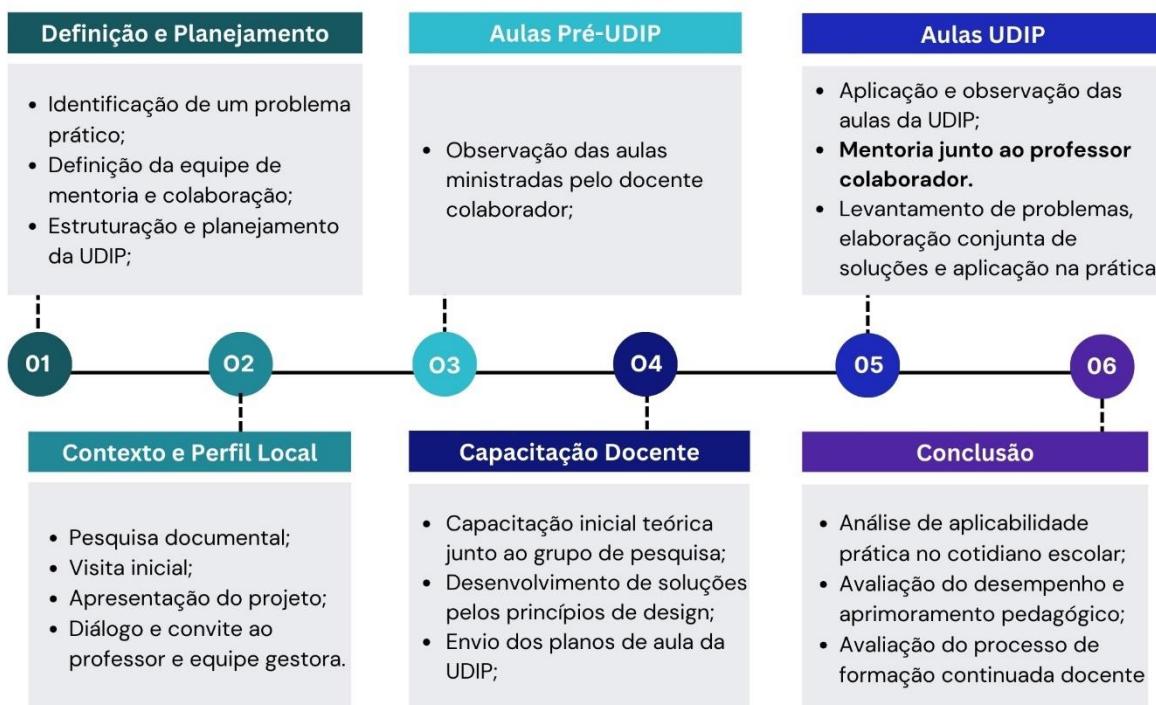
Etapas do Artefato

O artefato em desenvolvimento nessa pesquisa se trata de um modelo de formação continuada no ambiente de trabalho, tendo como centralidade a aplicação da UDIP. Contudo, o processo de formação desenhado não se encerra apenas na aplicação das aulas propriamente dita, e sim no desenvolvimento de todas as etapas de seu processo, que se inicia na definição de um problema real do cotidiano escolar até a avaliação de incorporação dos resultados concebidos colaborativamente na conclusão dos trabalhos. O quadro 4 ilustra cronologicamente as etapas que constituem o artefato em desenvolvimento nesta pesquisa.



Quadro 4: Etapas do Artefato

ETAPAS DO ARTEFATO



Fonte: elaborado pela autora.

Definição e Planejamento

A primeira etapa do processo consiste na identificação de um problema ou, no caso que nos interessa, com uma reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas, definição dos participantes e estruturação da UDIP a fim de trabalhar a resolução da problemática em questão.

Contexto e Perfil Local

Nessa etapa são coletados dados que possibilitam conhecer o contexto local e traçar um perfil do ambiente onde será realizado o trabalho. A partir dessa coleta de dados inicial, é definido o local de aplicação do artefato, levando-se em conta informações relevantes como a quantidade de alunos, a localização, a estrutura e a disponibilidade de horários.

Definido o local, é realizada uma visita inicial, com a finalidade de conhecer as instalações e realizar o convite ao professor e à equipe gestora da escola. Nesse momento, é aberto diálogo com o professor colaborador a partir da apresentação do projeto de pesquisa, bem como uma observação da rotina na unidade de ensino.



Aulas Pré UDIP

Após a autorização para a realização da pesquisa por parte da equipe gestora e aceitação do convite para participar do estudo por parte do docente, dá-se início a observação das aulas planejadas pelo professor colaborador em seu cotidiano pedagógico. São observadas seis aulas anteriores à aplicação da UDIP, possibilitando uma perspectiva inicial sobre a metodologia utilizada pelo docente colaborador (DESGAGNÉ, 2007), a interação dos participantes e demais aspectos nas aulas regulares.

Capacitação Docente

Ao término da etapa de observação e registro das aulas pré UDIP, inicia-se a etapa nomeada “Capacitação”, conforme quadro 4. Esse momento ocorre com o intuito de uma reflexão docente sobre o problema e suas possíveis resoluções a partir de sua prática pedagógica. Nesse intuito, nessa etapa é realizada a preparação para a aplicação da UDIP por meio de uma capacitação inicial teórica com todos os participantes.

A capacitação inicial é realizada a fim de proporcionar conhecimento teórico a respeito da Abordagem Baseada em Jogos, ou *Game Based Approach* (GBA) (GONZÁLEZ-VÍLLORA, et al., 2020) e das abordagens sistêmicas em Pedagogia do esporte, visando dar suporte para a ação prática pedagógica durante a realização das aulas do protocolo.

A capacitação inicial se realiza em dois momentos, sendo o primeiro destinado à exploração dos seguintes conteúdos: detalhamento sobre os objetivos do estudo; autorreflexão sobre contexto e prática de ensino do docente; percepção da turma; paradigma do ensino tradicional x sistêmico e o ensino pela tática. O segundo momento de formação direciona-se às temáticas: abordagem centrada no jogo; construtivismo e professor como mediador; apresentação das aulas a serem aplicadas e expectativa dos participantes quanto aos resultados.

Ao final da capacitação inicial, os planos de aula são enviados com antecedência ao início da aplicação do protocolo, para que o docente possa estudá-los e se preparar para a ministração das atividades.



Aulas da UDIP

Em continuidade ao processo, dá-se início à aplicação das seis aulas da UDIP, correspondente à etapa 5 no quadro 4. Nessa etapa, o mentor observa as aulas, tirando dúvidas e assessorando o docente no desenvolvimento das atividades junto a seus alunos.

Mentoria

A etapa da mentoria é realizada a cada duas aulas e tem como objetivo sanar dúvidas e ajudar no direcionamento do trabalho. Nessa ação realizada entre mentor e professor colaborador são reforçados os planos de ação, assim como manejos e ajustes para as próximas aulas, de acordo com a percepção e entendimento mútuo. As discussões em conjunto permitem adaptações e reelaborações de algumas ideias iniciais, contribuindo para o bom funcionamento do trabalho.

Conclusão

Adiante no processo, ao final das seis aulas de aplicação da UDIP, é realizado um diálogo avaliativo entre mentor e professor colaborador. Nessa avaliação são abordadas questões como a opinião do docente sobre sua atuação no desenvolvimento das atividades perante a metodologia proposta, o desempenho dos alunos a partir a utilização do protocolo e sua percepção a respeito do aprimoramento de sua ação docente mediante a utilização da UDIP.

2.3.1. Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP)

A Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP) é um protocolo de prática pedagógica utilizada como laboratório de ensino e pesquisa, apresentando dois objetivos combinados. O primeiro, de um programa de iniciação aos esportes coletivos, organizado em uma sequência lógica, que propõe apresentar a totalidade da modalidade basquetebol, de modo que, ao final do processo, os praticantes sejam capazes de jogar e continuar aperfeiçoando os elementos fundamentais dos jogos de invasão com autonomia. O segundo objetivo, e foco desse estudo, é de formação continuada e no local de trabalho para os professores, onde o protocolo se configura como o eixo central de uma metodologia ativa para a reflexividade sobre a



mudança de paradigma e a capacitação em recursos pedagógicos alinhados com os atuais modelos de ensino sistêmicos e centrados no jogo.

Inspirada nas abordagens sistêmicas da Pedagogia do Esporte (GREHAIGNE, J. F., RICHARD, J. F., & GRIFFIN, L. L., 2005; In: KIRK, D., MACDONALD, D., & O'SULLIVAN, M. (Eds.) p. 617-637) e no *Game Based Approach* (GBA), a UDIP visa uma aprendizagem situada e contextualizada com a realidade e o contexto local. O protocolo foi elaborado com a intenção de prover um processo de iniciação esportiva qualificado e próximo das melhores práticas pedagógicas atuais, ao mesmo tempo, que substanciasse o processo formativo continuado docente no local de sua prática pedagógica. O método de ensino dos esportes de invasão é baseado em jogos e centrado no aprendizado dos praticantes, com intervenções planejadas para promover o apuro e aprimoramento profissional do docente colaborador.

Dessa forma, o protocolo foi organizado de modo que o próprio professor, independente da condição de formação específica, pudesse aplicá-lo efetivamente e, de forma reflexiva, a cada etapa, reconhecer os resultados causados pela organização metodológica proposta. Não menos importante, que fosse estruturado para poder ser testado, avaliado em suas diversas dimensões pedagógicas para o feedback do processo formativo continuado e passível de se transformar em dados científicos.

Dessa feita, o primeiro cuidado de elaboração foi equalizar o ponto limite entre os paradigmas cartesianos e sistêmicos na experiência. Foi considerado que, apesar dos novos modelos de ensino do esporte se proporem a disruptão do modelo cartesiano, a incapacidade de quebra de paradigma interno dos professores foi diagnosticada como elemento crítico para a mudança de estilo de ensino sem uma capacitação atenta. Assim, o programa foi elaborado exclusivamente com base em jogos, se comprometendo com o ensino aberto, complexo e centrado na tomada de decisão conjunta do professor colaborador e pesquisadores em todos os momentos. No entanto, a sequência de jogos, como as aulas e unidades didáticas, seguiram tanto quanto possível uma organização lógico-simétrica para compreensão do professor em formação nesse processo ao experimentar e percebê-lo acontecendo em suas mãos com domínio e segurança.



O programa de iniciação se dedica a inclusão esportiva nos esportes coletivos de invasão, no entanto seu conteúdo é referendado na lógica interna do basquetebol. Essa proposição teve como pressuposto o que a pedagogia do esporte informa sobre a natureza dos esportes coletivos de invasão seguirem uma ordenação comum e, portanto, potencializarem a transferência direta de habilidades e competências do praticante de uma modalidade para outra dentro dessa família de jogos. Dessa feita, o basquetebol foi escolhido para essa primeira versão do protocolo para que ao final do processo o professor em formação passe por todos os elementos da modalidade, mas esteja apto a vivenciar com qualidade outras da mesma família, seja praticando ou ensinando, com seus devidos ajustamentos.

A dinâmica de aplicação da UDIP consistiu em seis aulas metodologicamente sequenciadas, seguindo uma progressão pedagógica com divisão de 4 unidades. Os objetivos de ensino foram fechados por aula e por unidade, de modo que em cada etapa o professor colaborador pudesse reconhecer e avaliar a tematização oferecida.

Em continuidade, foram desenhados quatro modelos de sequência metodológica de jogos. Os modelos foram adaptados tendo como base as referências teóricas atuais e foram organizados para o atendimento dos objetivos de cada aula. Na etapa de capacitação prévia e processual que antecedeu a aplicação da UDIP, sobre a qual trataremos adiante, o professor recebeu um rol de estratégias para ajustar o jogo proposto sem abandonar o protocolo. Inicialmente, permitindo que o jogo se adaptasse até para os menos habilidosos e, no processo, atingisse o maior rendimento possível com todos os praticantes participando efetivamente.

Direcionamos o foco para que fossem trabalhados os princípios táticos ofensivos fundamentais, como conservar a posse de bola, progredir pelo campo do adversário, criar situações de finalização, e finalizar na meta adversária. As estratégias de ensino partem do jogo possível para o jogo ótimo, por meio de adequações nas estruturas e regras do jogo no momento de aula para potencializar os objetivos pedagógicos e a participação dos estudantes.

O método de ensino baseado em jogos e centrado no aluno opera para que o professor atue como um facilitador, encadeando problemas, metas e/ou limites que orientam as tarefas (GONZÁLEZ-VÍLLORA et al., 2020). Assim, mesmo com uma sistematização analítica e fechada, os fundamentos das abordagens centradas no

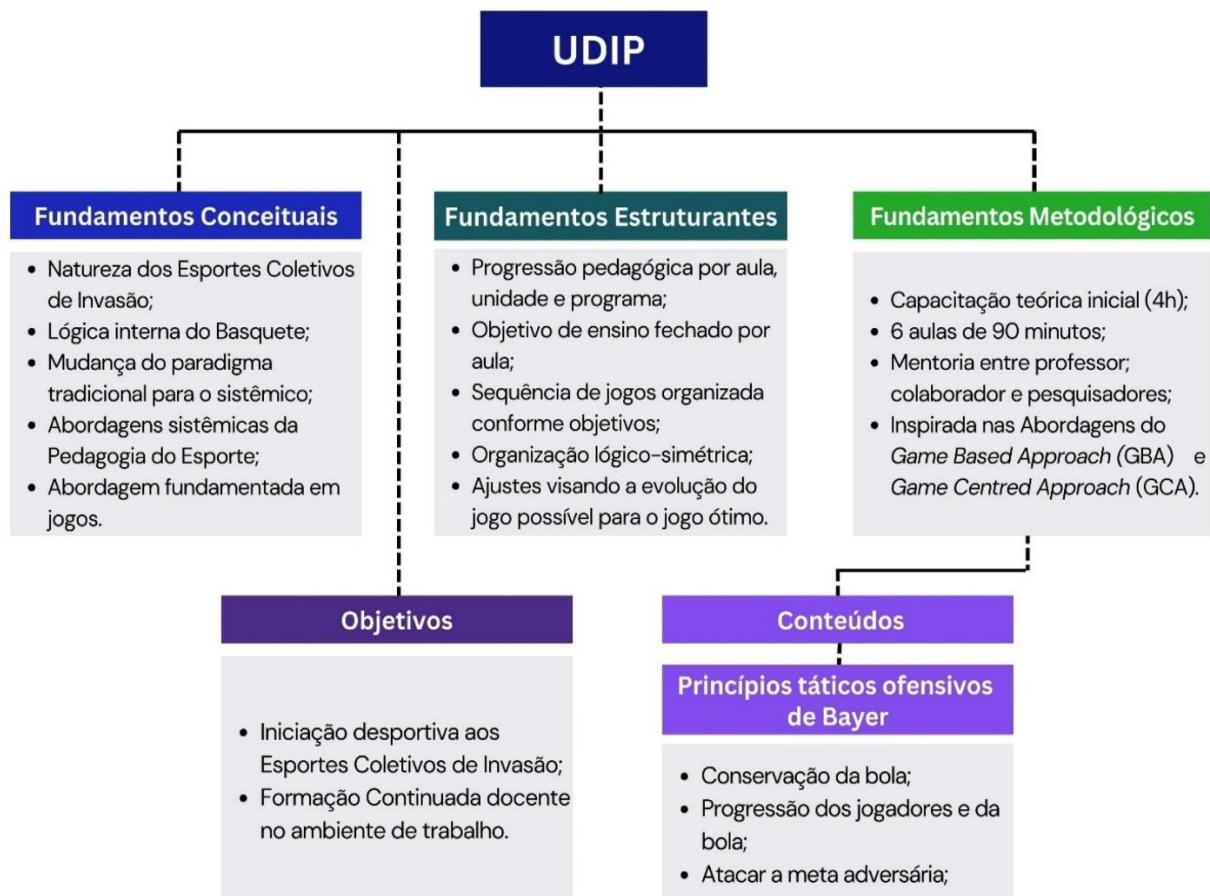


jogo estão a serviço da organização das experiências sistêmicas e abertas para o professor colaborador em formação durante todo o processo. As atividades predominantes foram jogos e brincadeiras, jogos com grupos reduzidos, jogos adaptados, arremessos e finalizações variadas à cesta.

A escolha de jogos para compor o protocolo tomou como referência a popularidade. Foram selecionados jogos de conhecimento e domínio da comunidade de professores e praticantes para facilitar a ênfase do trabalho no processo e não na criatividade ou ampliação de conteúdo. Portanto, se tratou de jogos populares ou jogos educativos da tradição de aulas e treinos no Brasil, bem como de literatura amplamente divulgada. Exercícios situacionais comuns no treinamento esportivo também foram utilizados com devidas adaptações para garantirem os princípios da interação, ludicidade e imprevisibilidade do jogo.

O quadro 5 apresenta algumas das principais características da UDIP que foram utilizadas durante a pesquisa.

Quadro 5: Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP)



Fonte: elaborado pela autora.



CURSO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de pesquisa

O desenvolvimento desse estudo foi baseado numa Abordagem Baseada em Design ou *Design Based Research* (DBR), o qual considera a necessidade de intervenções no contexto da prática no sentido de produzir conhecimentos inovadores e que possam ser utilizados na escola.

Em desenvolvimento desde o início dos anos 2000, a DBR tem reivindicado o seu espaço e gerado um interesse crescente entre os investigadores educacionais no século XXI. A abordagem baseada em Design visa aprimorar as práticas educacionais, de forma a desenvolver conhecimento aplicável e, para isso, considera uma intensa colaboração entre pesquisadores e participantes no sentido de alcançar os objetivos teóricos e práticos da pesquisa, resultando em mudanças educacionais práticas em sua máxima extensão (WANG;HAFFANIN, 2005). Para Baumgartner et al (2003, p.5) a abordagem pode “[...] ajudar a criar e ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento, adoção e manutenção de ambientes de aprendizagem inovadores”.

A DBR atua a partir da análise de problemáticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, seguindo o entendimento do “saber partilhado” e orientando para a tentativa de soluções, mesmo que provisórias, das adversidades encontradas. Nesse contexto, a DBR apresenta como prioridade a análise dos problemas de aprendizagem em detrimento do foco na escolha de teorias.

O termo Design-Based Research (DBR) é originário do campo das ciências sociais. É atribuído a Lewin (1946), psicólogo alemão, que propôs a ideia de que, através deste método de investigação, tanto os avanços teóricos como as mudanças das práticas sociais podiam traçar o mesmo percurso. Ademais, no início da década de 1990, Brown (1992) e Collins (1992) entenderam a DBR como uma abordagem que amplia as metodologias existentes e enfatiza a questão do elo entre teoria e prática na investigação em Educação.

A DBR é considerada, portanto, uma abordagem metodológica que possibilita a articulação entre os objetivos pragmáticos do participante e os caminhos que o investigador detém para conceber as condições da sua realização. Sua utilização na educação tem o objetivo de produzir conhecimento ou remover irresoluções teóricas



no âmbito de uma investigação que considere a complexidade dos objetos de estudo (Barab & Squire, 2004; Reeves, 2006). Desse modo, a DBR se caracteriza como uma abordagem de pesquisa interdisciplinar de metodologia mista aplicada à prática e que serve à construção de teorias e aplicação de propósitos.

Adiante, citando alguns especialistas teóricos que tratam sobre a metodologia de pesquisa proposta pela DBR, para Herrington, McKenney, Reeves e Oliver (2007), trata-se de uma abordagem de investigação que pode percorrer tanto os métodos qualitativos como quantitativos. Para Barab e Squire (2004), a DBR propõe diversas abordagens desenvolvidas em situações da realidade, a fim de produzir novas teorias, novos artefatos e novas práticas pedagógicas que tenham impacto relevante na aprendizagem. Para Bell (2004), o compartilhamento de conhecimento e de práticas entre os intervenientes da DBR (Design-Based Research Collective, 2003), as múltiplas abordagens metodológicas e teóricas e as intervenções no estudo facilitam a inovação no desenvolvimento das investigações. Outrossim, a DBR leva à produção de protótipos ou modelos. Penuel, Roschelle & Shechtman (2007) falam em “codesign” quando investigadores e profissionais da área trabalham juntos, enquanto assumem suas respectivas funções. A ideia central se baseia em projetar uma inovação educacional e realizá-la à medida que avaliam a sua importância, objetivando responder a uma necessidade educacional concreta.

Ao nos inclinarmos sobre os levantamentos que analisam como a DBR atua para a construção metodológica, destaca-se um conjunto de características apresentadas a seguir:

- Contexto real: a ênfase deve estar no desenvolvimento de teorias de aprendizagem que devem ser compartilhadas e transpassar as especificidades de um determinado contexto. Esta visão representa a incursão do design formativo tradicional para o trajeto da DBR: os resultados conduzem para uma inovação educacional respaldada e uma aplicação direta nas práticas educativas. O propósito é provocar mudanças significativas (Design-Based Research Collective, 2003; Anderson & Shattuck, 2012)

- Colaboração: A colaboração entre pesquisadores e colaboradores fundamentam as ideias da DBR. Dessa forma, os atores da investigação não são entendidos como sujeitos objeto do estudo. Ao contrário, são efetivos coparticipantes de todo o processo, tanto na elaboração de intervenções educativas como na



análise dos dados coletados (Nobre et al, 2017). Assim, a partir de seu envolvimento ativo, todos os participantes inserem-se no projeto investigativo (Wang & Hannafin, 2005).

- Flexibilidade: A flexibilidade no processo está ligada ao conhecimento que é produzido simultaneamente à sua implementação. Por essa razão podem ser necessárias reavaliações do planejamento inicial, atentando a sua compatibilidade ao plano geral da pesquisa. Essa situação demanda um equilíbrio entre investigação e design, atribuídas como as duas principais ações executadas pelos pesquisadores.

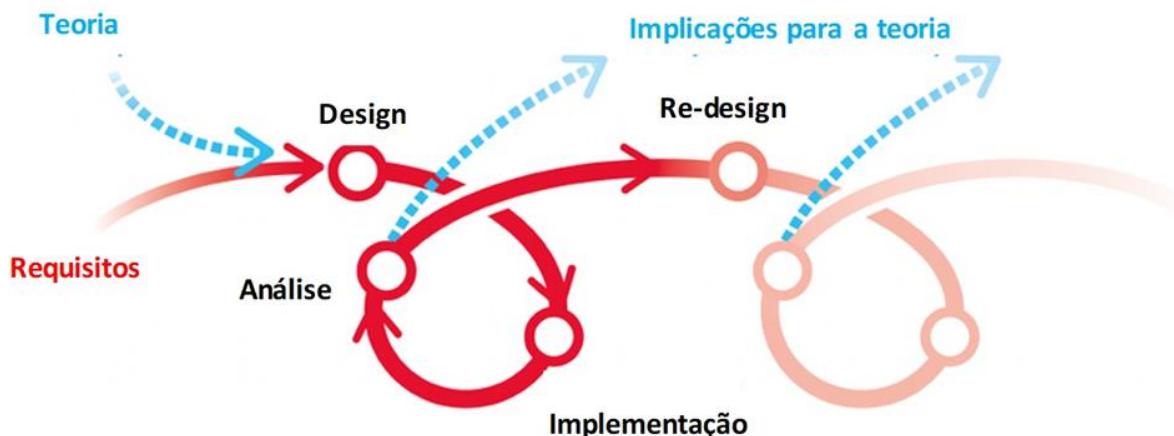
- Intervenção: o DBR fomenta a descoberta de soluções através de intervenções inovadoras na elaboração e na prática. Isto explora a dinâmica subjacente ao design de programas e ferramentas como uma oportunidade para avançar a investigação empírica e teórica, ao mesmo tempo que acelera a implementação dos resultados da investigação.

- Métodos mistos (qualitativos e quantitativos): Os métodos mistos (integrativos) são utilizados para avolumar a credibilidade da investigação (Wang & Hannafin, 2005). A complexidade dos ambientes de sala de aula (virtuais ou presenciais) demanda a ponderação de múltiplas variáveis, o norteamento de investigações qualitativas e a atuação de um pesquisador participante.

- Ciclos iterativos: a DBR apresenta um enfoque na melhoria contínua do processo de construção e no alinhamento da inovação com o aprendizado. Desta forma, o problema é definido a partir da listagem de hipóteses sobre diversas soluções possíveis e sistematizadas em um único plano/design de ação para implementação. A partir daí é realizada a coleta de dados e a análise pormenorizada. Nesta fase o problema é reavaliado e um novo ciclo pode ser iniciado, respeitando a sequência original. Os ciclos se repetem sucessivamente até que o problema seja resolvido, seus participantes estejam satisfeitos ou as práticas alcancem os resultados pretendidos.

O esquema visual que exemplifica a dinâmica pretendida pela DBR, pode ser observado abaixo no quadro 6:

Quadro 6: Visão Iterativa do DBR



Fonte: Fraefel, 2014.

Em última análise, o DBR representa um campo crescente na investigação educacional e permite o estudo do ensino e da aprendizagem em ambientes reais, não laboratoriais, utilizando o design sistêmico e a investigação sobre estratégias (Design-Based Research Collective, 2003), ferramentas e atividades digitais. A DBR representa, portanto, uma alternativa à investigação educacional tradicional e participa do conjunto de métodos participativos na pesquisa em Educação. Estes métodos baseiam-se na teoria do conhecimento possibilitada pela participação de todas as partes interessadas em contextos sociais e culturais. Neste cenário, a hipótese principal da abordagem metodológica da Pesquisa Baseada em Design é a combinação entre resultados de pesquisas educacionais e problemas da vida real relatados por professores e alunos na prática educativa. Em suma, podemos afirmar que a abordagem DBR desenvolve pesquisas inovadoras e relevantes para o contexto educacional contemporâneo e que se concentra nas questões/desafios prioritários dos envolvidos, à medida que busca soluções para melhorar os eixos teóricos e práticos do processo de ensino e aprendizagem.

A intencionalidade desse estudo corrobora com essa ideia, na medida que visa auxiliar na melhoria das práticas educacionais nas aulas de Educação Física, apresentando uma proposta teórica aplicada na prática e que intenta discutir e ampliar o olhar propositivo a respeito da continuidade do processo formativo docente no ambiente escolar. Outrossim, as contribuições da DBR se interlaçam aos objetivos do PROEF no que tange ao aperfeiçoamento pedagógico e melhoria da qualidade do ensino.



3.2. PROJETO DO GRUPO

Este estudo faz parte de um projeto guarda-chuva que tem como título "Intervenção Pedagógica da Educação Física em Diferentes Cenários Sociais: O Processo de Construção Coletiva de Saberes Educacionais". O projeto visa compreender como se constituem as identidades individuais e coletivas dos profissionais da Educação Física, assim como do público que eles atendem em diversos cenários sociais. Além disso, busca-se analisar as práticas sociais que permeiam a Educação Física, os significados atribuídos a essas práticas pelos seus praticantes, bem como as narrativas e símbolos associados ao corpo e sua relação com a Educação Física enquanto ciência e profissão.

Especificamente no contexto escolar, o projeto concentra-se no desenvolvimento humano e na implementação de uma proposta curricular comprometida com um ideal de ser humano e sociedade. Para tanto, considera primordialmente conhecer a conjuntura sociopolítica das instituições educacionais. Isso inclui compreender os atores sociais que compõem a comunidade escolar, suas necessidades e interesses, assim como o campo de possibilidades que lhes são oportunizados. Nesse sentido, assume a dupla de tarefa de conhecer e intervir para a melhoria da cultura escolar, optando por construir nos projetos de pesquisa do PROEF abordagens de pesquisa de caráter colaborativo e intervencionista.

O trabalho colaborativo se inicia no desenvolvimento de um artefato pedagógico por parte dos professores-pesquisadores-colaboradores envolvidos no grupo de estudo e pesquisa do projeto. Se trata de uma ferramenta com dois objetivos combinados. O primeiro, de uma unidade didática de iniciação aos esportes coletivos, organizado numa sequência lógica de 6 aulas, que propõe apresentar a totalidade de uma modalidade esportiva coletiva, de modo que, ao final do processo, os praticantes sejam capazes de jogar e continuar se aperfeiçoando nos princípios táticos ofensivos fundamentais dos jogos de invasão com autonomia. Concomitantemente, o segundo objetivo é de formação continuada e no local de trabalho para os professores-colaboradores, onde a UDIP é o eixo central de uma metodologia ativa para a reflexividade sobre a mudança de paradigma e a capacitação em recursos pedagógicos alinhados com os atuais modelos de ensino sistêmicos e centrados no jogo.



A partir de então, cada professor pesquisador engajado no projeto se dedica a um tema necessário na melhoria contínua do artefato. Assim, trabalhos estão sendo realizados com temas sobre os modelos de ensino dos jogos esportivos coletivos, o lugar da técnica esportiva nesses modelos aplicados a realidade da educação física escolar, a participação de meninas e, entre esses, na pesquisa em tela o foco de melhoria está precisamente no processo de formação continuada em que o artefato pedagógico de iniciação esportiva está inserido.

3.3. UNIVERSO DE PESQUISA

3.3.1. Contexto Pedagógico

O contexto pedagógico onde realizamos a pesquisa encontra-se nas aulas do Centro de Iniciação Desportiva de basquete de Taguatinga, programa da Secretaria de Educação do DF voltado para a iniciação esportiva escolar e que será descrito no próximo tópico. A opção por realizar o experimento e a coleta de dados em um local distinto da atuação profissional da pesquisadora, é embasada na seguinte reflexão

Não concordamos que a pesquisa pedagógica seja definida em termos de professores pesquisando suas próprias salas de aula. Este não é o mesmo conceito de conduzir uma pesquisa pertinente à própria prática profissional. Embora os dois estejam relacionados, são muito diferentes. Frequentemente, conseguimos entender com mais clareza a nós mesmos e nossas práticas, crenças, suposições, valores, opiniões, visões de mundo e coisas assim, quando encontramos outros tão diferentes de nós, que põe em evidência as nossas características, colocando-as em perspectiva. Na verdade, conseguir estabelecer uma distância crítica e avaliativa pode ser extremamente difícil, se permanecermos dentro dos limites de nossos contextos e nossas experiências discursivas familiares. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.17)

Nessa perspectiva, o fato de a pesquisadora não trabalhar no local pesquisado foi uma escolha metodológica que visa dar certo distanciamento, no intuito de evitarmos possíveis confusões entre o ambiente de pesquisa e o local de atuação profissional.

3.3.2. Os Centros de Iniciação Desportiva - CID

Os Centros de Iniciação Desportiva, regular (CID) e paralímpico (CIDP), enquadram um programa da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, sob responsabilidade administrativa da Gerência de Desporto (GDESP) e



das Coordenações Regionais de Ensino. Conforme consta no site da Secretaria de Educação, o programa CID e CIDP

[...] tem como objetivo democratizar o acesso ao esporte para os estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal com a oferta de práticas sistemáticas e orientadas por professores de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação, voltadas para a iniciação, o aperfeiçoamento e a participação em competições, como meio de educação consciente, construtiva, socializadora, permanente e transformadora (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Desse modo, o CID é um programa no contraturno escolar, ministrado por professores de Educação Física efetivos da Secretaria de Educação do DF, que oferece gratuitamente a iniciação esportiva aos estudantes matriculados na rede pública de ensino. Nas orientações pedagógicas, o objetivo principal é oportunizar aos estudantes da rede pública um conhecimento técnico e tático de diferentes modalidades esportivas, com a intenção de identificar aptidões e interesses, ampliando o processo de seleção e formação de futuros atletas, visando integrar crianças e jovens às equipes representativas do Distrito Federal, e a formação de um cidadão consciente do movimento humano na cultura corporal (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Atualmente o programa CID e CIDP atendem 9.000 estudantes entre 07 e 17 anos de idade em 19 modalidades esportivas regulares e 07 paralímpicas, coletivas e individuais, em polos distribuídos nas 14 CREs e o CIDP em apenas 07 (DISTRITO FEDERAL, 2022). Os locais onde acontecem as aulas do programa CID regular e paraolímpico recebem o nome de Polos, e tratam preferencialmente de instalações esportivas de escolas da rede pública, podendo ainda acontecer em outros locais, desde que não haja ônus para a Secretaria de Educação do DF (DISTRITO FEDERAL, 2012).

As orientações pedagógicas (OP) do CID em vigência foram elaboradas em 2012 e norteiam o atendimento do programa, abordando aspectos pedagógicos e institucionais. Ao longo de dez anos, ocorreram diversas mudanças nos documentos norteadores da educação brasileira, como por exemplo a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e localmente, o Currículo em movimento da Educação Básica do DF, porém as orientações pedagógicas não foram atualizadas. A referência teórica das orientações pedagógicas do CID se baseia no desenvolvimento motor, com um quadro de Gallahue e Donnelly (2008) propondo uma divisão por faixa etária, trabalhando “[...] na aquisição de padrões fundamentais



de movimentos e habilidades básicas, para a *posteriori* somá-las em combinações de habilidades" (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 3).

Nas OP consta a fundamentação legal do programa CID, como leis, decretos e portarias distritais que dão sustentação institucional ao programa, a exemplo da Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei Orgânica do Distrito Federal de 1993 (DISTRITO FEDERAL, 2012). No âmbito do Distrito Federal, a Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF, 1993) é citada, pois incorporou a presença do esporte nas aulas de Educação Física, em seu art. 233, parágrafo 3º, e confere o status de direito do estudante e dever do Estado (DISTRITO FEDERAL, 2012).

O programa CID também está incluído no texto do Plano Distrital de Educação do Distrito Federal (Lei nº 5.499, de 14/07/2015) que apresenta 21 metas. O programa CID está presente em duas estratégias, sendo uma na meta 2 e outra na meta 3. A meta 2 se refere a garantia ao acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade ao ensino fundamental de nove anos, e uma das estratégias é fomentar a atuação dos Centros de Iniciação Desportiva – CIDs, por região administrativa, direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental. Já na meta 3, que trata sobre a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, apresenta como estratégia fomentar a atuação dos Centros de Iniciação Desportiva – CIDs, por região administrativa, e dos centros de línguas e de ensino médio dos alunos da rede pública de ensino, visando à formação integral do indivíduo. Sendo assim, podemos considerar que o programa CID tem o seu valor educacional reconhecido, na medida que está inserido no Plano Distrital de Educação do Distrito Federal.

Os recursos materiais de cada polo são próprios e previstos nos gastos da unidade escolar onde está implantado (DISTRITO FEDERAL, 2012). Os recursos humanos são professores efetivos da Secretaria de Educação do DF em regime de 40 horas semanais, habilitados em Educação Física, com experiência docente mínima de 3 anos, formação especializada na modalidade, aprovados na seleção simplificada, conforme demanda publicada em edital de seleção promovido pela Gerência de Desporto (DISTRITO FEDERAL, 2012). Dessa maneira, tanto os recursos materiais quanto os recursos humanos são de responsabilidade da Secretaria de Educação do DF, o que confere ao programa certa organização e



continuidade, visto que são usados recursos públicos em todas as etapas de seu desenvolvimento.

De acordo com as Orientações Pedagógicas cada polo pode ter um ou mais professores (como no caso dos polos de ginástica artística e natação), sendo cada professor responsável por ministrar aulas em seis turmas, três no turno matutino e três no vespertino, preferencialmente às segundas, quartas e sextas-feiras, com no mínimo 10 alunos cada. Para a efetivação do polo, após o processo seletivo, o professor deve apresentar um projeto de implementação do CID para a CRE (DISTRITO FEDERAL, 2012).

As atribuições docentes são: cumprir as orientações pedagógicas, incentivar os alunos, participar das reuniões e eventos e divulgar positivamente o CID em todos os segmentos escolares. A OP propõem que as avaliações dos estudantes sejam processuais e contínuas por meio de testes específicos das modalidades e pela participação em competições e atividades. Com relação ao registro de frequência dos estudantes, ele deve ser feito manualmente em diário de classes, e arquivado ao final do ano letivo na secretaria da escola que o professor está em exercício (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Além dos professores, o desenvolvimento das atividades envolve os gestores das escolas (direção), o coordenador de programas da Gerência de Desporto e o coordenador intermediário de Educação Física das CREs, estando as atribuições de cada segmento descritas nas orientações pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2012). O acompanhamento, controle e avaliação das atividades e ações pedagógicas, além do registro docente em diário de classe, é feito por meio do preenchimento de relação nominal dos alunos matriculados no polo, relatório de atividades bimestral e portfólio anual, que devem ser enviados via SEI, conforme circular encaminhada às unidades de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2012). A continuidade do polo do projeto CID depende de fatores como: número mínimo de alunos matriculados de acordo com a modalidade; avaliação positiva da CRE; avaliação positiva da GDESP quanto ao desempenho do professor e frequência do professor nas coordenações pedagógicas semanais. Para a ampliação ou implementação de novos polos do CID é necessário que seja feito um diagnóstico concreto da situação dos núcleos existentes e da demanda local, seleção do



professor por meio de edital e o cumprimento das Orientações Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 5).

A matrícula dos estudantes nos polos do programa CID é realizada mediante o preenchimento de uma ficha de inscrição diretamente com o professor no polo de interesse. Para facilitar a participação em jogos, eventos e em atividades complementares do CID, as unidades de ensino de origem dos estudantes devem liberá-los, sem que haja prejuízos em relação a seus compromissos curriculares (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 7). Além disso, visando favorecer a participação nos Jogos Escolares do DF, há a recomendação estratégica de manter os alunos matriculados na mesma unidade de ensino e, em caso de convocação para representar o DF, o professor deve encaminhar os estudantes convocados (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 11). Dessa forma o programa CID tenta assegurar o direito do estudante ao esporte.

De acordo com sua especificidade e contexto dos polos do programa CID, cada modalidade tem uma faixa etária para iniciar a prática, e no caso do basquete é iniciado para crianças a partir dos 10 anos. Atualmente os polos de basquete que estão em funcionamento se localizam nas CRE do Plano Piloto/Cruzeiro, Sobradinho, Gama, Samambaia, Riacho Fundo, Ceilândia e Taguatinga, sendo este último o foco de trabalho desta pesquisa.

Considerando as informações e descrições gerais do programa CID, bem como as demandas metodológicas que serão expressas a seguir no delineamento metodológico desse estudo, compreendemos o CID de Basquete de Taguatinga como polo qualificado para a aplicação da UDIP e realização da coleta de dados junto ao professor colaborador.

3.3.3. O CID de basquete de Taguatinga

O Distrito Federal está dividido em 33 Regiões Administrativas, popularmente chamadas de cidades-satélites. Planejada por Lúcio Costa, Taguatinga é primeira cidade-satélite do Distrito Federal (RODRIGUES, 2019), sendo hoje a Região Administrativa III, ou RA III. Foi inaugurada em junho de 1958, antes da capital (DERBLI, 2010) e dez anos antes do planejado pelo arquiteto, devido às pressões populares que aceleraram o processo de assentamento das famílias nesse local, localizado a uma distância de 25 quilômetros do Plano Piloto (RODRIGUES, 2019).



Taguatinga é resultado da transferência de uma invasão denominada Vila Sarah Kubitschek, formada por imigrantes impedidos pela então Guarda Especial de Brasília, responsável pela manutenção da ordem pública durante a construção da capital, a chegar à região. Em dez dias, cinco mil pessoas foram levadas do local da invasão para a nova cidade. (DERBLI, 2010)

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Distrito Federal é de 0,824¹¹, dado referente ao ano de 2010, e conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021 a população estimada do Distrito Federal era de 3.094.325 pessoas. Na previsão populacional da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) em 2010, a expectativa era que Taguatinga contasse com aproximadamente 210.000 habitantes em 2020. A população de estudantes matriculados no ensino fundamental no DF é de aproximadamente 369.128 estudantes e, de acordo com o site Rede Social Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis, em 2018 havia 37.521 estudantes em Taguatinga, sendo 36.331 matriculados na própria cidade-satélite, divididos entre rede pública e privada. A rede pública de ensino conta atualmente com 66 unidades de ensino em Taguatinga, dispondo, portanto, de grande número de unidades escolares, assim como de estudantes.

O polo do programa CID de basquete de Taguatinga funciona no Centro de Ensino Médio e Escola Industrial Técnica de Taguatinga (CEMEIT) desde o ano de 2008, sob a regência do professor Márcio Júnior. O CEMEIT atende estudantes do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no endereço QNB 01 AE 01, em Taguatinga Norte. A localização do CEMEIT é próxima à Praça do Relógio, área central de Taguatinga, sendo o sistema público de mobilidade urbana da região atendido por meio de metrô e ônibus, o que facilita o deslocamento até o local. Por se tratar de uma região central e área de comércio local, conta com policiamento urbano nas proximidades da escola, sendo considerada uma região segura. Essas condições ambientais positivas, referentes à mobilidade, localização e segurança, são favoráveis para a implementação de projetos esportivos e facilitaram o engajamento dos participantes e adesão de novos praticantes.

Além das condições apresentadas acima, a proximidade com outras escolas da região também é um fator que contribui para que o CID de basquete de

¹¹ Dados disponíveis no site do Governo Federal <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/df.html>. Acesso em 09 nov.2022.



Taguatinga conta com grande número de estudantes matriculados. Como consequência da grande quantidade de alunos, há mais equipes participando de festivais, torneios e campeonatos escolares, apresentando bom desempenho. As instalações físicas destinadas à prática esportiva no CEMEIT correspondem ao espaço de três quadras poliesportivas equipadas com tabelas de basquete. As aulas do CID de basquete acontecem na quadra principal, que possui a melhor pintura e tabelas de basquete novas.

Em suma, o CID Taguatinga apresentou características satisfatórias para a pesquisa em questão como: cumprimento das orientações pedagógicas do programa; ótima localização com acesso à diferentes meios de transporte urbano; segurança do local; quantidade de estudantes inscritos; disponibilidade do professor e aceitação dos participantes.

3.3.4. Participantes

Considerando que o presente estudo trata inicialmente de estudar o contexto ao qual a UDIP foi aplicada, toda a comunidade escolar foi expressivamente participante do estudo. No entanto, ao buscarmos responder à pergunta inicial relacionada diretamente à formação docente continuada, o foco foi o professor colaborador Márcio Júnior, responsável pela ministração das aulas de basquete no Centro de Iniciação Esportiva, polo Taguatinga, na turma das 14h às 15h.

O professor colaborador Márcio Rocha Júnior é atleta de basquete desde os seus 13 anos, começando sua trajetória no CID Taguatinga, jogando por várias equipes escolares, clubes desportivos e pela seleção de Brasília, chegando a jogar como atleta profissional. O docente concluiu sua formação em licenciatura em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília - UCB no ano de 2000, tendo feito cursos de pós-graduação em Psicologia Desportiva e Psicomotricidade. Além disso, Márcio realizou alguns cursos específicos dentro da área do basquete, visto que, segundo o professor, para atuar na área é necessária uma graduação específica exigida pela Confederação Brasileira de Basquete – CBB, a qual o professor concluiu os níveis 1 e 2. Iniciou sua ação docente trabalhando por 13 anos nas instituições Centro Educacional Católica – CEC e Colégio Marista de Brasília, ambos da rede particular de ensino. Atualmente atua como professor efetivo da SEEDF, no CID basquete de Taguatinga, localizado no CEMEIT. O professor já atuou



na Educação de Jovens e adultos – EJA, concomitantemente com o trabalho que realiza junto ao CID, função que desempenha desde seu ingresso na SEEDF, em 2007.

Os estudantes, com idade entre 11 e 14 anos, participaram na medida em que suas ações de interação tanto com a UDIP, com as pesquisadoras e principalmente com a ação pedagógica do professor colaborador eram percebidas e analisadas, não tendo sido o enfoque desse estudo a avaliação de seu desempenho na modalidade esportiva.

A observação das aulas foi autorizada tanto pelo professor colaborador quanto pelos responsáveis da unidade escolar, tendo sido pré-requisito para a participação nesse estudo o preenchimento e concordância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a participação nas aulas e entrevistas. Para os alunos menores de 18 anos de idade, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foi assinado pelo responsável legal, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa.

3.4. ARTEFATO

O artefato que fundamenta essa pesquisa propõe um modelo de formação continuada no local de trabalho, perscrutado através da implementação da UDIP e a partir do desenvolvimento de cada fase de seu processo iterativo, que se baseia na colaboração com todos os participantes do estudo. As etapas referentes ao artefato encontram-se especificadas no tópico 2.4 dessa pesquisa.

3.5. COLETA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

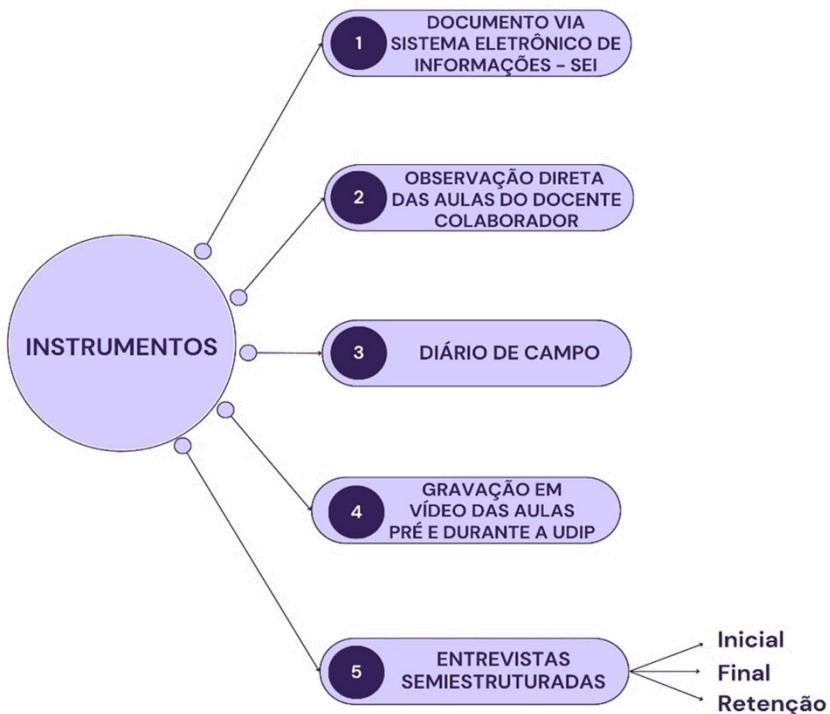
A seguir, apresentaremos os instrumentos e métodos de coleta de dados utilizados nesse estudo, assim como as categorias analíticas levantadas a partir das referências no contexto da formação continuada docente. Esses dados serão utilizados posteriormente para análise e discussão dos resultados encontrados.

3.5.1. Instrumentos e métodos para a coleta de dados

Para a coleta de dados deste estudo utilizamos os instrumentos de pesquisa documental via Sistema Eletrônico de Informações (SEI), observação direta, registro em diário de campo e gravação em vídeos das aulas antes e durante a aplicação da

UDIP; entrevistas semiestruturadas inicial, final e de retenção com o docente e suas respectivas transcrições e gravações em áudio. Os instrumentos supracitados estão esquematizados abaixo no Quadro 6 e serão detalhados a seguir.

QUADRO 7: Instrumentos utilizados para coleta de dados.



Fonte: elaborado pela autora.

Documentação via SEI

Na primeira etapa da pesquisa coletamos dados que possibilitaram conhecer o contexto local e traçar um perfil do polo do CID de basquete de Taguatinga. Inicialmente realizamos uma pesquisa documental junto à Gerência de Desporto, por meio de processo SEI número 00080-00164163/2022-45, onde foram solicitadas informações que não estão disponíveis publicamente, como as orientações pedagógicas do programa CID e o quantitativo de estudantes matriculados no segundo bimestre de 2022 nos polos do programa. A partir dessa coleta de dados inicial, selecionamos o polo do CID de basquete de Taguatinga como local de aplicação do estudo, devido às informações referentes à quantidade de alunos, a localização e a disponibilidade de horários.



Observação direta das aulas

A etapa ocorreu a partir da observação e do registro em vídeo das aulas anteriores à aplicação da UDIP, o que chamaremos de observação direta, visando ter uma referência inicial a respeito da metodologia aplicada pelo professor, e a fim de examinar a interação entre os participantes nas aulas regulares. A partir dessas observações é possível trazer para o debate os conhecimentos e saberes dos pesquisadores, identificar dificuldades e desenvolver propostas e ações interventivas.

Realizamos a observação das aulas na arquibancada da quadra poliesportiva do CEMEIT, localizada lateralmente e separada da quadra por um alambrado de metal, de forma que fosse possível termos uma visão de toda a quadra e captar as falas do professor colaborador.

Diário de campo

Concomitantemente a etapa de observação das aulas, realizamos anotações e considerações relatando o desenvolvimento das aulas antes e durante a aplicação do protocolo e as quais chamaremos de *diário de campo*. Tal modalidade de escrita compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual de nossas impressões.

Desta forma, o diário de campo também se constitui como ferramenta de intervenção ao provocar reflexões sobre a própria prática de pesquisa e das decisões em relação ao planejamento, desenvolvimento das ações, método de análise e discussão.

Gravação das aulas em vídeo

Para a gravação em vídeo das aulas utilizamos o procedimento técnico que consistiu em instalar o aparelho celular em um tripé, localizado na arquibancada lateral da quadra poliesportiva, com a câmera em uma posição fixa, de modo que a lente da câmera captasse toda a extensão da quadra. Com a captação de uma tomada de imagem fixa, visamos reduzir interferências relacionadas ao código visual (ROSE, 2008), garantindo a qualidade da imagem.



Entrevista Semiestruturadas

Essa etapa consistiu na aplicação de entrevistas semiestruturadas com o professor do programa CID de basquete de Taguatinga. Dessa forma, nos alinhamos a Batista, Matos e Nascimento (2017, p. 26) quando entendem a utilização da entrevista para obtenção de informação como uma forma de “buscar compreender a subjetividade do indivíduo por meio de depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social.” Com a opção da entrevista como instrumento de coleta de dados, iniciamos a conversa com perguntas abertas e, a partir daí, investigarmos o aprimoramento da ação pedagógica do professor mediante a aplicação do modelo de ensino baseado em jogos da UDIP.

A partir dos dados coletados com as observações das aulas e registros em diário de campo elaboramos o roteiro de questões para as entrevistas junto ao docente colaborador. A interação com os demais pesquisadores no transcorrer da aplicação da metodologia da pesquisa também foi um fator importante na seleção das perguntas e na abordagem personalizada para o docente. Conforme Wenetz e Martins “[...] essas estratégias são pensadas e criadas durante o percurso do desenrolar da pesquisa” (p. 122, 2020). Portanto, ao longo da trajetória deste estudo, as questões emergiram partindo da observação da realidade do CID de basquete de Taguatinga e da ação docente do professor Márcio Junior antes e durante a aplicação da UDIP.

As entrevistas ocorreram em três momentos: antes da aplicação da UDIP (entrevista inicial), no último dia de aplicação do protocolo (entrevista final) e 6 meses após o término dos trabalhos (entrevista de retenção).

Na entrevista inicial, abordamos questões como a formação acadêmica do docente colaborador, sua trajetória pessoal e profissional na área do basquete, sua percepção sobre sua ação docente, sua relação com seus alunos e perspectivas quanto ao trabalho a ser realizado.

Adiante no processo, ao final das seis aulas de aplicação da UDIP, realizamos a entrevista final com o professor colaborador. Nessa entrevista abordamos questões como a opinião do docente sobre sua participação no desenvolvimento das atividades perante a metodologia proposta, o desempenho dos alunos a partir a



aplicação do protocolo e sua percepção a respeito do aprimoramento de sua ação docente mediante a utilização da UDIP.

Por fim, passados seis meses após a aplicação da UDIP, realizamos uma última entrevista, a qual chamamos de entrevista de retenção. Essa entrevista teve como objetivo principal obter um feedback do professor colaborador a respeito da fixação dos conteúdos aprendidos em sua capacitação teórica, assim como a incorporação das atividades e metodologia propostas pelo protocolo em suas aulas. A entrevista contou ainda com a autoavaliação do docente a respeito de seu desempenho quanto à sua prática e fortalecimento de sua identidade docente, assim como seu relacionamento com seus alunos nos meses que se decorreram após a aplicação da UDIP.

Para a gravação das entrevistas utilizamos o aplicativo de gravador de áudio do aparelho celular da pesquisadora. As entrevistas foram realizadas no mesmo local onde acontecem as aulas do CID de basquete de Taguatinga, para que o docente se sentisse ambientado e dialogasse com maior espontaneidade. Posteriormente, transcrevemos as falas dos participantes da entrevista, a fim de oportunizar a análise de seu conteúdo que substanciou a discussão de dados desse estudo.

3.5.2. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para análise desse estudo a partir dos dados coletados, realizamos a correlação entre as informações obtidas e as categorias analíticas baseadas em referências teóricas, descritas no tópico 2.1 desse estudo.

No intuito de encontrar referências relevantes e que pudessem substancializar categorias legítimas na área educacional, realizamos uma consulta aos autores citados nesse trabalho acrescida de uma pesquisa feita na base de dados *Scielo*. Por conseguinte, as temáticas (requisitos-chaves) puderam ser hierarquizadas por relevância, levando em consideração o número de vezes que são citadas como relevantes pelos especialistas, relacionadas a seguir:

- 1. Validação dos saberes, princípios, crenças e percurso profissional dos professores.**
- 2. Alinhamento entre teoria e prática.**
- 3. Compreensão da relevância da prática docente.**



4. Legitimação da escola como espaço formativo.
5. Favorecimento do trabalho coletivo.
6. Enriquecimento da identidade profissional docente.
7. Compreensão do contexto local de atuação docente.
8. Percepção da relação entre as transformações da sociedade e a educação.

Sinteticamente, essas foram as categorias de análise resultantes do procedimento metodológico supracitado. Esses requisitos foram utilizados para analisarmos a relevância do artefato no formato proposto para essa pesquisa, assim como para discorrermos sobre a percepção a respeito da factualidade da formação continuada junto ao professor colaborador.

3.5.3. Processo Iterativo

No desenvolvimento do artefato proposto para esse estudo, utilizamos a dinâmica cílica empregada pela DBR, conforme ilustra o quadro 8.

QUADRO 8: Ciclo para o desenvolvimento do Artefato



Fonte – adaptado de Angeluci *et al*, 2020.

O ciclo do design proposto por este trabalho foi composto por:

1. Artefato: na primeira etapa realizamos o estudo da problemática em questão e a concepção do artefato de Formação Continuada no ambiente acadêmico, o que incluiu a elaboração da UDIP, na modalidade de basquetebol.



2. Aplicação das aulas: Nessa etapa, testamos o artefato no contexto real de aula, a partir da ação docente do professor colaborador Márcio Júnior.

3. Coleta de dados: A partir da aplicação da UDIP, realizamos as coletas das informações através das observações dos vídeos gravados durante as aulas, do diário de bordo da pesquisadora e das entrevistas semiestruturas inicial, final e de retenção junto ao docente colaborador;

4. Análise dos dados: Nessa etapa, efetuamos uma triangulação entre as informações coletadas e correlacionamos os dados obtidos com as principais ideias dos autores citadas na revisão de literatura desse estudo assim como com as categorias analíticas baseadas nos referenciais teóricos, as quais demos o nome de requisitos-chave.

5. Redesign: com o artefato finalizado e resultados analisados, buscamos avaliar a necessidade de atualização ou reformulação de elementos, considerando a concretização de seus objetivos, seus entraves e possíveis meios que levem ao refinamento e melhoria do artefato proposto.

3.6. DELIMITAÇÕES

Esse estudo propõe responder como um método de ensino baseado nos jogos pode contribuir para a formação continuada docente no ambiente de trabalho. Assim sendo, o presente projeto não se destina a ser um estudo sobre desempenho técnico e tático ou desenvolvimento motor e físico, mas sobre a percepção subjetiva do docente colaborador em relação a seu aprimoramento profissional a partir da utilização da UDIP.

É sabido que existem fatores que implicam na dinâmica e qualidade das aulas, como a quantidade de material esportivo, agenda de eventos escolares ou esportivos que choquem com a data prevista para a realização das aulas e condições climáticas ou estruturais relacionadas ao espaço físico do local pesquisado. Políticas públicas para o esporte e eventos, como fatores relacionados à administração das instalações esportivas ou gestão de recursos financeiros, também interferem na ação pedagógica. Espera-se, tão somente, centrar os esforços nos aspectos comparativos entre as ações resultantes de um dado modelo de ensino e a percepção do professor colaborador quanto aos seus resultados.



4. RESULTADOS

Doravante os dados obtidos pela triangulação dos dados, realizamos as correlações entre as informações coletadas tanto com os autores citados na revisão de literatura desse estudo como com as categorias analíticas baseadas nos referenciais teóricos, as quais demos o nome de requisitos-chave. Para tal propósito, analisamos as categorias analíticas a partir dos registros das aulas e da análise das entrevistas, onde os requisitos-chave foram elencados à medida que eram percebidos no decorrer do processo formativo e quando citados nas respostas dadas pelo docente, segundo entendimento e percepção da pesquisadora.

Importante salientar que realizamos as análises dos dados coletados nas entrevistas utilizando a codificação do tipo aberta, de análise linha a linha (CHARMAZ, 2009). Dessa forma, a partir da análise das respostas, geramos códigos conceituais que, agrupados por similaridades, foram correlacionados aos requisitos-chaves elaborados a partir das referências teóricas abordadas nesse estudo.

4.1. DESCRIÇÃO

4.1.1. Pré UDIP

As aulas pré UDIP aconteceram antes da capacitação docente que compõe a dinâmica do protocolo. Dessa forma, nos interessava observar a ação docente do professor em seu cotidiano, a metodologia utilizada em suas aulas e sua forma de instrução e feedback dados aos alunos. Também observamos e anotamos no diário de campo ações docentes como: se ao ensinar o conteúdo o docente favorecia situações de interação professor/aluno, aluno/aluno; se criava estratégias por meio da problematização/conflito cognitivo levando à reflexão/abstração do aluno; se anunciava os objetivos e resultados esperados e como o professor reagia diante do erro e comportamento dos estudantes.

Na primeira aula, por se tratar do início das atividades do ano letivo para o CID, muitos alunos eram recém-chegados, alguns ainda com a ficha de inscrição nas mãos. Na arquibancada, muitos pais chamavam o professor no decorrer da aula para esclarecer dúvidas e eram prontamente atendidos pelo docente, porém, sem que isso interrompesse as atividades já em andamento. Nessa aula, foi possível observar que o docente preza por uma boa relação com os familiares, não só pela



presteza em atendê-los, como por momentos em que os pais chegavam a adentrar a quadra (fato que ocorreu quando uma criança caiu e chorou) e o professor não esboçou incômodo ou instruiu os pais para que não o fizessem em situações similares.

Nas demais aulas, foi possível observar um padrão em que o professor sempre iniciava as aulas com os alunos reunidos no centro da quadra, enquanto puxava exercícios de alongamento e explicava quais seriam os objetivos da aula e as atividades que realizariam. Os alunos sempre o ouviam com bastante atenção e, mesmo se tratando de uma turma de iniciação esportiva com idade entre 11 e 14 anos de idade, não foi observada nenhuma situação em que o docente precisasse interromper a aula para intervir em algum conflito ou advertir algum problema de comportamento, situações geralmente típicas nessa faixa etária.

Outro fator que pudemos observar se refere a dinâmica da aula sem interrupções, seja para corrigir erros de execução, seja para cobrar que as regras do jogo fossem respeitadas. Nesse sentido, o professor se mostrou bastante flexível, fazendo jogos adaptados com liquidez das regras, a fim de tornar o jogo mais fluido e os alunos mais motivados. Por vezes, o professor pedia para que seus alunos mais experientes, da turma avançada que começaria no próximo horário, arbitrassem os jogos, o que os incentivava a entender a dinâmica dos jogos e criava uma espécie de interação entre as categorias.

No que tange à didática utilizada pelo professor para propor as atividades, observamos que a instrução direta foi o método predominante nas aulas pré UDIP. Este modelo é caracterizado pelas decisões estarem centradas no professor que procura melhorar a performance de seus alunos. Primeiramente, o professor relatava aos alunos os objetivos que esperava que fossem alcançados por eles no decorrer do ano e depois apresentava a técnica do movimento e conceitos que desejava que adquirissem. Em seguida, notou-se que o docente organizava as aprendizagens dos alunos por blocos de tempo, seguindo uma progressão linear das atividades. O foco se apresentava nos fundamentos, na execução das ações motoras, ou seja, no ensino da técnica como aspecto fundamental para o desenvolvimento das ações de jogo. O professor se mostrou muito interessado a trabalhar a fim de que seus alunos estivessem aptos e capacitados a competir contra equipes de outras escolas e “escolinhas” de basquete da cidade em



parâmetro de igualdade. Dessa forma, na maior parte do tempo os estudantes tinham poucas decisões para tomar, basicamente se concentrando em seguir as instruções do professor e buscando aprimorar sua técnica de execução motora.

Adiante, trataremos sobre os feedbacks dados pelo professor entendendo-os como elemento chave nos principais modelos de aprendizagem motora e nos sistemas de observação dos comportamentos de ensino docente (Quina et al. 1995). Isso posto, pudemos observar que os alunos realizavam as atividades a partir da prática supervisionada pelo professor, que por sua vez trazia sua devolutiva a partir de reforços sumariamente positivos em relação aos corretivos. Durante as observações pré UDIP, o docente não chegou a apresentar muitos feedbacks explicativos enquanto os alunos praticavam as tarefas de fundamentos técnicos, e quando o fazia, optava pela correção individualizada enquanto os demais alunos continuavam a realizar o exercício, reforçando a característica de uma aula dinâmica e da não descontinuidade durante as atividades. Nos momentos de jogos coletivos, os feedbacks seguiam o padrão de reforço positivo, onde o professor frequentemente utilizava expressões como “vai!”, “pra cima”, “isso mesmo”, “boa bola”.

No que diz respeito à relação professor/aluno e comportamento dos estudantes, pudemos observar que o docente é entendido como alguém que possui o domínio do conhecimento, capaz de transferi-lo para os alunos de forma assertiva. Isso se dá pelo fato do professor ser conhecido como um profissional que detém muita experiência na área da Educação Física e no ensino do basquete, o que lhe acarreta muita habilidade no controle e gestão da aula. Por outro lado, notou-se um certo distanciamento interpessoal entre o professor e seus praticantes. Observamos que as conversas e interações mais frequentes se davam entre o docente e os responsáveis dos praticantes dessa faixa etária.

4.1.2. Capacitação Docente

Antes da aplicação das aulas da UDIP para os alunos de iniciação esportiva, o professor colaborador participou de dois momentos de capacitação docente remota ministrados pelo mentor e coordenador do grupo de pesquisa no qual este estudo está vinculado, Alexandre Jackson Chan-Vianna, e com a presença da



mestranda e professora Isabelle Guirelli. Os encontros síncronos totalizaram 4 horas de capacitação, divididos em dois encontros de 2 horas cada.

Durante o encontro, as aulas da UDIP foram apresentadas ao professor Márcio para que pudesse tomar ciência de como se desenvolveria o trabalho e fazer suas considerações. Após esse momento, enviamos os planos de aula via e-mail e WhatsApp para que o docente pudesse estudá-las antes de sua aplicação. Nesses planos de aula continham as orientações quanto ao tema de cada aula, seus conteúdos, objetivos, o modelo de aula, a ênfase de aprendizagem e as descrições das atividades de maneira individualizada.

Nesses momentos, o professor colaborador se mostrou bastante interessado e envolto à proposta. Demonstrou já possuir bastante domínio quanto à abordagem que seria utilizada e sinalizou concordar com o método, relatando tentar trabalhar de maneira semelhante em suas aulas, dando uma maior ênfase na metodologia baseada em jogos em detrimento de exercícios de repetição de ações motoras de maneira sistemática.

Essa colaboração entre os envolvidos no estudo mostrou-se muito construtiva, na medida que essa etapa do processo iterativo trouxe diferentes sentidos para os pesquisadores e professor colaborador envolvido. Nessa perspectiva, para os pesquisadores que fizeram dela um objeto de investigação, a etapa laborou como uma atividade de pesquisa, enquanto para o docente, que a vislumbrava como uma ocasião de aperfeiçoamento, a capacitação se efetivou como uma das etapas do processo de formação. Por fim, após o curso de capacitação inicial, e por meio de um diálogo franco entre o docente colaborador e pesquisadores, foi possível realizarmos o alinhamento das expectativas com a realidade apresentada pela turma de iniciação esportiva do CID de basquete de Taguatinga.

4.1.3. UDIP e Mentoria

Concluídas as etapas da observação das aulas pré UDIP e capacitação remota do professor colaborador, avançamos para a aplicação das seis aulas que compõe o protocolo do artefato. O planejamento inicial propunha que essas aulas acontecessem progressivamente e de maneira contínua no decorrer de duas semanas.



Na primeira aula, o professor colaborador chegou demonstrando uma certa agitação e até mesmo uma leve hesitação em ministrar a aula proposta para aquele dia. Por conseguinte, pediu para que nós, que estávamos sentadas na arquibancada realizando a gravação da aula em vídeo e registro em seus diários de campo, pudéssemos auxiliá-lo com a explicação dos exercícios para seus alunos em quadra. O professor nos apresentou como professoras pesquisadoras e, como a pesquisadora Isabelle já havia sido apresentada em uma das aulas pré UDIP, a fala foi mais direcionada a mim. Os alunos se mostraram bastante receptivos e gentis à nossa participação nesse primeiro momento, interagindo conosco a toda oportunidade e elogiando as atividades assim como algumas de nossas características físicas.

Durante a aula o professor permaneceu como ouvinte, não interferindo nas instruções, tampouco passando feedbacks para os alunos durante a realização das atividades propostas. Ao final, o professor se mostrou insatisfeito com a aula e comportamento dos alunos e relatou estar passando por algumas situações de cunho pessoal, o que o atrapalhou a estudar as aulas da UDIP previamente. O docente relatou ter sentido um grande desconforto em trabalhar sem o total domínio da aula que seria aplicada a seus alunos.

A segunda aula não ocorreu no dia previsto para sua aplicação em decorrência de uma forte chuva que não só impediu que os alunos saíssem de casa como deixou a quadra alagada. O professor Márcio chegou a avisar aos alunos da suspensão das atividades por mensagens de celular, ainda assim 3 alunos compareceram à escola. Por conseguinte, aproveitamos o tempo para repassar as descrições dos exercícios, tirar dúvidas do professor colaborador e organizar as próximas aulas.

No dia do acontecimento da segunda aula, o docente relatou estar a par das atividades. Ainda assim, solicitou que o acompanhássemos na ministração das atividades. Nesse dia, o docente se mostrou mais confiante para instruir os alunos no decorrer de algumas tarefas, no entanto o comando inicial era sempre dado por uma das professoras pesquisadoras. Ao final da aula, em conversa entre os professores, o professor alegou que na aula desse dia aconteceram muitas variações do mesmo jogo, entendendo ter sido dado um excessivo enfoque no mesmo. Por fim, ao questionarmos sobre como se sentia, o docente colaborador nos



relatou estar mais confortável com a dinâmica da UDIP e ter sentido que a aula “havia fluído bem melhor que a primeira.”

No dia da terceira aula, choveu bastante e a quadra ficou com as laterais bastante molhadas, como acontece de costume segundo relato dos pais dos alunos. Dessa forma, o docente reduziu a área utilizada para a realização das atividades propostas, a fim de assegurar a segurança dos alunos e evitar eventuais acidentes.

Antes do início da aula, nos reunimos com o professor Márcio e repassamos a descrição dos jogos. Percebemos uma maior disposição por parte do docente colaborador, que parecia mais animado e chegou a nos relatar esse fato sem mesmo ter sido questionado. Contudo, mesmo mais seguro em relação ao conteúdo a ser desenvolvido na aula, o professor solicitou que eu e a pesquisadora Isabelle “ficássemos pela quadra” para o auxiliar na aplicação da UDIP. Nesse dia, o docente nos questionava quando tinha alguma dúvida em relação às atividades, porém assumiu integralmente os comandos e instruções aos alunos, assim como realizou as separações de duplas e times quando necessário.

Ao final da aula, o professor não realizou a última atividade prevista na UDIP, que seria arremesso com drible. O docente preferiu propor um coletivo para os alunos, por entender que eles “passaram a aula praticamente sem arremessar à cesta” e “sem jogar propriamente dito”. Por essa razão, o professor nos informou que distribuiria os coletes e daria um jogo coletivo, visando “uma aula mais estimulante e uma maior motivação por parte dos alunos”. Sua decisão foi prontamente acatada e o professor sugeriu atividades de arremesso livre seguido de uma partida de basquete adaptada utilizando meia quadra.

Adiante, realizadas três das seis aulas previstas no cronograma, juntamente aos professores pesquisadores Isabelle Guirelli e Gustavo de Moraes, realizamos a etapa de mentoria junto ao docente colaborador Márcio Júnior, a fim de nos inteirarmos sobre suas impressões sobre o trabalho e percepções quanto ao processo de ensino e aprendizagem, a partir do artefato metodológico instrumentado pela UDIP.

O professor confessou não ter se sentido à vontade nas duas primeiras aulas, e que isso se daria principalmente pelo fato de não estar totalmente inteirado das atividades que seriam realizadas. O docente manifestou ter se sentido fora de sua



zona de conforto e não se sentir à vontade com a sensação de não possuir “o total domínio de sua própria aula”.

Todavia, o professor afirmou ter sentido uma maior familiaridade com as atividades no decorrer do processo e principalmente após a dinâmica que traçamos de sempre repassar os exercícios que seriam realizados antes do início de cada aula. Dessa forma, o docente declarou ter se sentido mais ávido não só no momento de instrução para os alunos, como para estabelecer mudanças e adaptações nas dinâmicas, de acordo com o que entendia ser necessário para aquele momento.

Um adendo em relação a etapa da mentoria é o relato de que, inicialmente, a ideia era de que essa ocorresse ao final de cada duas aulas. Contudo, no decorrer do processo, notamos que, ora por solicitação do docente, ora pela necessidade entendida pelas pesquisadoras, a ação ocorria informalmente sempre ao início e final de cada aula. Nesses momentos, repassávamos o objetivo da aula, assim como sua estratégia de implementação e reforçávamos a dinâmica dos exercícios definidos no plano de aula, assim como averiguávamos as necessidades de adaptação das atividades à realidade daquele dia - como situação estrutural para utilização da quadra e quantitativo de alunos presentes.

Em sequência, no dia que aconteceria a quarta aula, compareceram apenas 4 alunos e, coletivamente, entendemos que o número era insuficiente para a realização das atividades propostas pela UDIP. Dessa forma, o professor Márcio assumiu a ministração das atividades de acordo com seu planejamento de aula habitual.

Adiante, no dia da realização da quarta aula, estava novamente chovendo e as laterais da quadra estavam bastante molhadas, com alguns focos de goteiras. Me dispus a secar as laterais com um rodo, para que a água não adentrasse a quadra e as atividades pudessesem acontecer como programado. O professor então solicitou que a pesquisadora Isabelle, que estava na arquibancada, o acompanhasse durante a instrução das atividades. Nesse ponto da aplicação do artefato, já contávamos com a presença constante do professor pesquisador Gustavo de Moraes que assumiu a função das gravações das aulas em vídeo.

Nesse dia, o professor Márcio se mostrou novamente agitado e nos relatou que estava participando de diversas competições com suas equipes das demais categorias com que trabalha. Por essa razão, o docente alegou não ter tido tempo



hábil de estudar a UDIP e não se sentir totalmente inteirado da proposta para aquela aula. Os comandos das atividades foram então ministrados pela pesquisadora Isabelle, sob o acompanhamento do professor colaborador.

Durante o jogo “Mamãe da rua”, o professor interrompeu a aula para chamar a atenção de dois alunos que, segundo ele, “não estavam levando a aula a sério”. Importante salientar que desde que iniciamos as observações de suas aulas, esse foi o primeiro momento em que a aula foi interrompida para que o professor advertisse algum comportamento dos alunos. E algo a se pontuar é o fato de que os alunos, a partir de nossa percepção, não estavam tendo nenhum tipo de comportamento diferente do que vinham tendo desde as observações das aulas que precederam a aplicação do protocolo. Isso nos leva a relacionar essa insatisfação à possibilidade de o docente, ao não se sentir confortável em não ter domínio da dinâmica daquela aula, ter projetado essa consternação ao comportamento de seus alunos. Outra possibilidade é o fato de que a aula estava sendo ministrada por professoras “externas”, o que pode ter levado o docente a requerer dos alunos um comportamento mais atento e disciplinado em razão de nossa presença.

Foi possível perceber que aos poucos o foco deixou de ser o da execução das atividades da maneira como foram propostas, e o enfoque foi dado aos objetivos e ênfase de aprendizagem para aquela aula. Para isso, foram utilizadas adaptações dos exercícios, como o número de alunos, divisão da turma em grupos menores, tamanho da área trabalhada e altura das tabelas. Em determinado momento da aula, o professor alegou continuar sentindo uma maior segurança quando pelo menos uma das pesquisadoras o acompanha em quadra no momento da explicação dos jogos, e essa era a razão pela qual sempre requisitava nossa presença nesses momentos.

No dia que aconteceria a quinta aula, também não foi possível dar continuidade à UDIP, pois o professor colaborador estava participando dos Jogos Escolares do Distrito Federal – JEDF juntamente com a categoria dos praticantes mais experientes e que também fazem aula no CID basquete de Taguatinga. De toda forma, os alunos foram instruídos a comparecer à escola para assistir à partida que aconteceria no mesmo local e horário da aula.

Vários alunos compareceram e se sentiram à vontade para conversar comigo e com a professora Isabelle durante a partida. Os pais também se aproximaram e



fizeram algumas perguntas a respeito da pesquisa que estávamos realizando. Foi perceptível que os alunos se mantinham atentos à partida por alguns momentos, porém logo dispersavam a atenção para brincadeiras entre eles e corridas pela arquibancada. Outro fato que pôde ser notado é que enquanto estavam prestando atenção ao jogo, basicamente gritavam e torciam, porém não se concentravam em questões como a execução dos fundamentos técnicos pelos alunos mais experientes ou situações de cunho tático da partida.

Na quinta e sexta aula houve uma nítida separação entre meninos e meninas durante as atividades. Vale ressaltar que, ao final da última aula, as meninas participaram de uma roda de conversa com as professoras pesquisadoras. O tema do trabalho da pesquisadora Isabelle tratava da questão de gênero no esporte. Dessa forma, no momento da roda de conversa do início da aula, todas as meninas sentaram próximas umas das outras e permaneceram se priorizando no momento de separação em duplas ou grupos no decorrer das atividades.

Nessa reta final de aplicação da UDIP, um fato notável foi que o professor assumiu a ministração das aulas de forma integral e não demonstrou mais se sentir inseguro com a realização das atividades. Apesar de sempre solicitar nossa presença em quadra, nos participou apenas como facilitadoras da dinâmica. Nos requisitou em poucos momentos em que surgiu alguma dúvida e decidiu incluir alguns jogos coletivos nas atividades previstas na UDIP, justificando que os alunos precisam “pegar ritmo de jogo”. Essa fala pode ser associada ao fato de que o time dos alunos mais velhos estava participando do JEDF, campeonato de grande importância para as escolas participantes. Dessa forma, pudemos perceber uma inclinação do professor a ser sentir mais à vontade ao ministrar atividades relacionadas a jogos de disputa e tomada de decisão, de alguma forma já visando o treinamento desses praticantes iniciantes para a competição esportiva.

Ao final da sexta e última aula da UDIP, o professor Márcio novamente assumiu o domínio da aula, faz a explicação das atividades previstas para os alunos, porém utilizou basicamente os jogos que trabalhavam arremesso à cesta e jogos coletivos. Os alunos, apesar de apresentarem agitação, se concentravam nos comandos dados pelo professor e participavam da aula de maneira efusiva. Ao final da aula, o docente repetiu a dinâmica com a qual sempre encerra suas aulas, pedindo para que cada aluno aponte quem foi o “colega destaque” daquele dia. Essa



atividade parece desempenhar uma função entusiasmante e incentivadora nos praticantes e corrobora com percepção da identidade docente do professor Márcio como entendedor do reforço positivo como um aspecto motivacional, relacionando essa ação à melhoria do desempenho de seus alunos.

A partir da análise e interpretação dos dados coletados notamos a grande influência da identidade docente no comportamento do professor no processo formativo pretendido a partir da utilização do artefato que compõe esse estudo. No caso do docente colaborador, foi nítido seu desconforto e inquietação perante a mudança de abordagem metodológica, mesmo as GBAs não sendo necessariamente algo inédito, segundo relatado por. Porém pudemos observar que ao não se sentir no domínio completo das aulas e do comportamento dos alunos, Márcio demonstrou uma certa descrença no método proposto, aparentando acreditar que aquela proposta não seria frutífera para seus objetivos, geralmente mais voltados para o aprimoramento das execuções motora, visando um bom desempenho em competições esportivas.

Contudo, a medida que as aulas avançavam e o professor se sentia mais familiarizado com as atividades e metodologia da UDIP, o docente demonstrou uma maior confiança e proatividade ao lecionar as aulas, atuando com mais autonomia e criatividade dentro das diretrizes da UDIP. Entendemos ser natural essa reação defensiva mediante mudanças de caráter metodológico, e que a adequação à proposição não ocorra instantaneamente, mas sim à medida que as aulas se desenvolvem. Desse modo, tanto o docente quanto seus alunos se mostraram mais habituados, familiarizados e confortáveis à proposta do artefato, angariando em experiências significativas e aprendizagens relevantes.

Decorridas as 6 aulas previstas na UDIP, com um intervalo de tempo maior que o esperado em razão das contingências apresentadas, encerramos as atividades de intervenção direta no local de trabalho do professor colaborador. Realizamos uma avaliação de reação através da entrevista final e 6 meses depois reencontramos o professor para a avaliação de retenção, memória dos acontecimentos e possíveis mudanças ocorridas em sua rotina de aulas.

A concluir, durante o processo de aplicação das seis aulas da UDIP, pudemos verificar suas influências em características relativas à ação docente e identidade profissional do professor colaborador e sua utilização no contexto do local de



trabalho. A seguir serão realizadas as discussões que assimilam essas percepções aos requisitos-chave para formação continuada e às concepções conceituais levantadas pelos principais autores trabalhados nesse estudo.

4.2. OS REQUISITOS-CHAVES

Nesse tópico, procuraremos analisar a utilização do artefato como um processo formativo continuado no ambiente de trabalho, a partir dos requisitos-chaves apontados pelas referências teóricas apresentadas no quadro 2 do tópico 2.3 e os correlacionando às observações feitas através das gravações dos vídeos das aulas, anotações no diário de campo e respostas dadas pelo docente nos momentos das entrevistas semiestruturadas inicial, final e de retenção.

Ao tratarmos sobre o requisito “*Percepção da relação entre as transformações da sociedade e a educação*”, nas respostas dadas nas entrevistas realizadas junto ao professor colaborador, encontramos citações referentes a esse tema quando o docente cita estar consciente sobre a necessidade constante por atualização devido ao que ele chama de “mudanças nos conceitos e nas formas de você trabalhar os fundamentos”. Outro momento em que o professor se aproxima da temática está em seu relato em fazer uso de ferramentas tecnológicas, buscando seu aprimoramento profissional, a partir do uso de plataformas de vídeos como o *Youtube* e compartilhamento de informações, artigos e trabalhos acadêmicos com outros professores de EF através de redes sociais de comunicação direta, como o *Whatsapp*.

Adiante, ainda nos referindo ao requisito que trata sobre as relações entre as transformações sociais e a educação, nos reportamos à problemática desse estudo, onde entendemos a realidade de um cenário deficiente no campo do esporte na prática pedagógica da Educação Física. Observa-se a fragilidade de professores e professoras na atuação com a iniciação esportiva de forma satisfatória, seja na escola ou em outros ambientes de ensino do esporte. Os elementos que constituem esse cenário podem ser identificados pela observação das práticas orientadas e pelo debate entre os professores em seu cotidiano de trabalho. Essas interações entre pares manifestam uma tendência dos docentes ao uso de metodologias mais tradicionais de ensino, linkadas ao conhecimento adquirido em sua formação inicial. Dessa forma, a utilização da UDIP se fundamenta a partir do entendimento de ter



servido como uma facilitadora no processo de reformulação da abordagem de ensino do esporte que, apesar da ocorrência desse avanço de conhecimento no campo, na prática pedagógica, os novos modelos encontram dificuldade em se consolidarem.

Em relação a temática “*Favorecimento do trabalho coletivo*”, ao relatar a troca de conhecimentos entre pares através de grupos de professores e treinadores criados em aplicativos de mensagens instantâneas, o professor colaborador vai ao encontro do requisito-chave em questão. Segundo ele, o trabalho coletivo acontece tanto remotamente como nos momentos de coordenação pedagógica e escassos encontros com outros professores de Educação Física em seu ambiente de trabalho. O docente cita ainda a “importância e valia” da participação das professoras pesquisadoras durante o processo formativo e defende a importância do que ele chama de “experiência da UDIP” ser estendida aos demais professores da área.

Nessa perspectiva, a utilização do artefato se mostrou bastante eficiente em aproximar os principais atores participantes do processo em todas as etapas propostas pelo estudo. A troca de conhecimento e experiências dos professores envolvidos pode ser percebida tanto na ocasião do reconhecimento do local da pesquisa e diálogo inicial com o professor colaborador, como na observação das aulas e no momento da capacitação remota. Porém, esse aspecto se evidenciou amplamente durante a aplicação das aulas, onde as professoras pesquisadoras foram recorrentemente requisitadas pelo docente para participarem da ministração das aulas. Em um primeiro momento, essa situação nos causou um certo receio por se afastar da proposta inicial do estudo, contudo, no decorrer do processo foi possível constatarmos que essa dinâmica se desenvolveu de forma positiva, à medida que trouxe uma rica troca de informações e didatologias entre os envolvidos, colaborando substancialmente com essa premissa da formação continuada.

Quando tratamos sobre o requisito “*Compreensão da relevância da prática docente*”, ao analisarmos as respostas dadas pelo docente no momento das entrevistas, podemos encontrar menções relativas à relevância da prática docente especialmente quando o professor confessa não ter se sentido preparado para exercer sua função docente ao final de sua graduação e aponta a “falta de prática”



como principal motivo para essa percepção. Ademais, o professor discorre sobre sua atuação profissional antes de adentrar ao CID e como isso lhe trouxe não somente expertise a respeito do trabalho a ser realizado, como também o conceituou positivamente perante alunos e colegas, o tornando respeitado e reconhecido pelo trabalho que desempenhava. Como relatado pelo docente, na época de sua ingressão, não havia um processo seletivo mais diretivo ou a necessidade de apresentar algum curso específico para trabalhar no CID. Dessa forma, ainda segundo o professor, foi sua experiência na rede privada “que lhe deu nome” e acarretou o convite que recebeu para trabalhar junto à iniciação desportiva.

Isso posto, torna-se importante salientar que o fato de o artefato ter sido aplicado junto a um professor especialista, e especificamente em um centro de iniciação desportiva, trouxe muita fluência e facilidade para o processo. No que diz respeito ao professor colaborador Márcio Júnior, podemos entendê-lo como um profissional que possui domínio do que leciona em decorrência de sua trajetória pessoal e profissional com a modalidade do basquetebol, incorporando sua experiência individual “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.” (TARDIF, 2014).

Adiante, ao nos inclinarmos sobre a análise do requisito “*Legitimação da escola como espaço formativo*”, ao abordarmos a atuação do docente colaborador na rede privada e suas incorrências, conseguimos relacionar essa circunstância ao requisito-chave em questão, visto que o professor cita essa vivência no ambiente de trabalho como uma aprendizagem essencial para sua preparação e ascensão no mercado de trabalho. O docente também aborda essa questão ao entender o artefato a partir da aplicação da UDIP como uma possibilidade de aprimoramento pedagógico, visto que muitas vezes não dispõe de tempo e disponibilidade para se dedicar a outros tipos de processos formativos continuados. Relata ainda que, por se tratar de um método que se desenvolve no ambiente de trabalho e de maneira prioritariamente prática, entende ser “a melhor metodologia possível”, corroborando com nossa percepção quanto a eficiência do método utilizando a escola como um espaço propício, adequado e eficiente na ação formativa continuada docente.

Dessa forma, podemos entender que a aplicação da UDIP encontra escopo e aplicabilidade como um processo formativo a ser realizado no ambiente de trabalho



do professor. A praticidade da formação ter sido realizada no local e horário de regência do docente, mostrou-se como um notório aspecto de estímulo e motivação para o desenvolvimento do trabalho, evitando uma formação descontextualizada e que distanciasse o professor do anseio de aprender e de aprimorar sua ação docente. Nesse contexto desenvolve-se uma importante característica do artefato de que o conhecimento ocorre na medida que o trabalho acontece, de maneira prática, pontual e tangível. À vista disso, a formação no ambiente de trabalho revelou-se uma importante alternativa para avanços positivos no processo formativo continuado, visto que no ambiente escolar se encontram as especificidades de cada grupo discente e docente e se tem o reconhecimento dos principais aspectos a serem estudados e trabalhados, contextualizados à realidade.

Ao tratarmos sobre a “*Validação dos saberes, princípios, crenças e percurso profissional dos professores*”, além de toda a experiência prévia já relatada, podemos fundamentalmente correlacionar esse requisito ao fato de o professor colaborador ter sido atleta profissional de basquete antes do início de sua trajetória como professor. Essa condição se reflete diretamente em alguns aspectos de sua docência, o que na visão do professor colaborador, substancia algumas práticas que acabam sendo reproduzidas em sua ação didática, como o fator que ele chama de “engessamento pedagógico” e que trata da repetição de algumas ações e dos mesmos exercícios, sempre reproduzidos sem oportunizar muitas variações. Nessa conjectura, o docente entende que a UDIP traz a possibilidade de se utilizar o mesmo exercício com diversas variações, alcançando diferentes objetivos a partir da mesma atividade. No que trata do processo de ensino-aprendizagem, o professor defende a experiência da utilização do protocolo como coerente “no sentido da progressão das atividades” e entende a metodologia aplicada como positiva no sentido de “aumentar a concentração e o interesse por parte dos alunos” e trazer uma maior clareza e elucidação quanto à realização dos exercícios propostos pelo protocolo.

Nesse cenário, entendemos que o artefato se mostrou adequado no que se refere a articulação dos saberes profissionais e experienciais do docente colaborador, à medida que possibilitou que as aulas fossem realizadas a partir de seu cotidiano de ensino. Dessa forma, as aulas aconteceram respeitando a mesma dinâmica de ação pedagógica habitual do professor, ficando as mudanças



especificamente mais relacionadas às atividades propostas. Dessa forma, acredita-se que além de colaborar para que o professor se sinta mais consciente e seguro no momento da ministração das aulas, o torna sujeito ativo em seu processo de formação continuada.

Em sequência, trataremos sobre o “*Enriquecimento da identidade profissional docente*”, partindo do pressuposto que a identidade docente não se configura como uma característica estável, mas sim como um acontecimento relacional (SOUZA, SANTOS, 2022) que se concretiza como um processo de evolução e de interpretação de si próprio a partir de um contexto específico. No caso do docente colaborador, a aproximação a essa temática incorre diretamente em sua vivência como atleta da modalidade que leciona. Isso porque, o docente entende que a UDIP o auxiliou a fugir da tendência à inflexibilidade pedagógica, segundo ele, advinda de sua formação inicial “tradicional e analítica”. Entretanto, ao adentrar nos aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, execução de fundamentos e preparação para a competição, o professor entende que a UDIP deixa lacunas relacionadas a esses aspectos. Essas percepções do docente denotam uma característica de sua identidade docente muito ligada à sua trajetória na aprendizagem e ensinamento dos esportes, que é de sempre aproximar seu objetivo de ensino ao bom desempenho técnico, visando o êxito nas competições esportivas participadas por seus alunos.

Ainda ao tratarmos sobre a identidade profissional docente, o professor colaborador confessa que o fato de ter muito embasamento no que leciona, ao mesmo tempo que incorre em respeito e autoridade por parte de seus alunos, o torna “mais fechado” em sua relação direta com os discentes. Em sua entrevista inicial, o professor entende que precisa trabalhar essa relação, sentindo ser necessário estar mais aberto às suas opiniões e entendendo ser importante “esse momento de ouvir e não só de falar.” Contudo, ao ser questionado sobre alguma mudança no relacionamento com seus praticantes após a aplicação da UDIP, o professor relata não ter sentido nenhuma diferença significativa nesse aspecto em específico.

Entretanto, ao nos alinharmos ao raciocínio de Onofre (2000) quando sinaliza que “assumir o conteúdo que se ensina e se estuda como argumentos da investigação podem encontrar diferenças no comportamento observável de professores em função do domínio que possuem do conteúdo que se ensinam”, nos



reportamos à situação citada anteriormente onde, nos primeiros momentos da prática do protocolo da UDIP junto a seus alunos, nos deparamos com uma notável insegurança e desconforto do professor colaborador em trabalhar uma metodologia diferente daquela que domina e utiliza usualmente em suas aulas. Esse comportamento nos remete a uma situação de dificuldade encontrada pelo docente ao se encontrar na situação de aprendiz, tanto no momento de seu preparo prévio para as aulas, como no contexto da ministração das atividades previstas. Essa postura pode ser entendida, segundo Tardif, através da história profissional do professor, sua relação com o trabalho e de como os encaminhamentos futuros mantém vínculos com o modo de ingresso na profissão. O que pudemos observar foi que a excitação demonstrada pelo docente no momento da capacitação inicial deu espaço para uma apreensão em relação ao não controle da turma e, por momentos, até hesitação sobre a efetividade da metodologia utilizada pela UDIP. Nesse período, o professor colaborador demonstrou uma visível mudança em sua postura docente, se tornando passivo em relação a sua prática e até mesmo mais impaciente e disciplinador na sua relação com seus alunos, por vezes atribuindo ao comportamento deles sua insatisfação com a situação supracitada. Isso nos direciona a refletir sobre mais um impasse em relação ao processo formativo docente: o revés acometido por professores ao inserirem novos conhecimentos e abordagens no momento de sua práxis pedagógica. Evidenciamos um “travamento pedagógico” e uma aparente descrença do professor colaborador em relação a possibilidade de um aprimoramento profissional docente a partir da utilização de um método inovador, com princípios diferentes da abordagem trabalhada costumeiramente.

Contudo, à medida que as aulas foram ocorrendo e, principalmente após a etapa da mentoria junto às professoras pesquisadoras, pudemos observar uma maior familiarização do docente com a proposta do artefato e consequentemente uma melhor adaptação ao método utilizado. Para nós, essa mudança se dá a partir da aproximação e ambientação do professor à metodologia proposta pela UDIP e de seu melhor preparo prévio à ministração das atividades. Essa adequação do docente à dinâmica proposta pelo artefato resultou em uma mudança de sua postura, tanto em relação aos alunos como em sua proatividade no momento da realização das atividades, se sentindo mais seguro na apresentação dos exercícios aos praticantes



e demonstrando autonomia ao alterar e modificar as atividades quando achava necessário. Essa circunstância corrobora com o entendimento que o docente, depois de passar pelo descômodo inicial de lidar com novas abordagens e se sentir vulnerável em meio a sua didatologia profissional, se apossa do entendimento necessário para desenvolver sua didática a partir de novas concepções e proposições relativas ao processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, entendemos que o artefato se apresentou como um convite à reflexão da ação docente de todos os professores envolvidos, oportunizando ao professor colaborador reflexionar ativamente sobre sua formação continuada numa perspectiva prática e inovadora, o que lhe apresentou novas possibilidades em relação a sua práxis pedagógica e, consequentemente, o enriquecimento de sua identidade docente. Desta forma, a utilização do artefato se mostrou competente como um processo de constituição de conhecimento de caráter coletivo e individual, reforçando a motivação da ação docente, seja pela ação conjunta com outros profissionais da área, seja pela reflexibilidade de sua prática. Em nosso entendimento, a experiência possibilitou o acesso e exploração de uma nova abordagem metodológica, descaracterizando uma identidade ligada à estagnação tradicional e tecnicista.

Correlacionando a aplicação do artefato ao quesito “*Compreensão do contexto local de atuação docente*”, no que diz respeito ao entendimento do professor colaborador a esse requisito-chave, o docente se mostra de certa forma incomodado com o fato de ser o único professor de CID em regência na escola. Ele comenta que o fato de estar atuando como um professor especialista desportivo em um ambiente escolar tradicional e voltado para uma educação curricular, o coloca em uma situação de isolamento em relação ao trabalho que realiza. Cita ser muito bem acolhido pelo grupo gestor e demais colegas de outras disciplinas, porém ainda se sente sozinho, sem muita possibilidade de troca de conhecimento, informações e interesses afins. Nesse sentido, o professor relata que a utilização do artefato o aproximou da possibilidade do diálogo direto entre pares, da atualização sobre novas abordagens e conceitos a partir da utilização de uma metodologia inovadora e do intercâmbio de conhecimento e experiências com os pesquisadores durante todo o processo formativo.



Em relação ao contexto em que a escola e o aluno estão inseridos, o docente se mostra muito a par da realidade social de seus praticantes e relata ser esse um ponto sensível no trabalho que realiza. O professor menciona o fato de, por se tratar de um grupo de alunos de “classe média baixa, classe baixa”, muitos alunos chegam com graves problemas de autoestima e que essa situação o motiva a trabalhar o esporte de maneira humanizada. O docente entende que “dali até podem sair grandes atletas”, mas a intenção é também de “poder formar bons cidadãos”. Que muitos alunos adquirem o gosto pelo esporte ao ponto de quererem cursar Educação Física. Essa situação, conforme relatado, “o deixa muito feliz e satisfeito”, visto que para ele o esporte é, primordialmente, um potencial emancipador social e é essa perspectiva de melhoria de vida que ele pretende passar para seus alunos. Segundo o docente, “não é unicamente o esporte como fim, é o esporte como meio.”

Ainda em relação a esse requisito-chave, vale ressaltar que ao analisarmos a execução do protocolo nesse estudo em específico, podemos perceber que a estrutura do espaço e material disponível nesse contexto foram suficientes para a realização dos planos de aula sem maiores necessidades de adaptação pelo professor colaborador. Porém, é sabido que essa realidade não se estende a maioria das unidades escolares da rede de ensino, o que pode vir a ser um dificultador do processo em escolas com piores condições estruturais e de disponibilidade de material pedagógico esportivo.

Por fim, ao traçarmos a relação da utilização do artefato ao segmento *“Alinhamento entre teoria e prática”*, ao correlatarmos esse requisito ao entendimento do professor colaborador, reforçamos a percepção que o docente não entende sua formação inicial como sendo subsidiária ao trabalho que realiza atualmente. Para ele, o método analítico e engessado como aprendeu no momento de sua graduação, já não contribui com um ensino dos esportes de maneira eficiente e qualificada. Portanto, o professor defende ser importante continuar se capacitando permanentemente e que procura se atualizar de maneira constante a partir de workshops, cursos teóricos e práticos. Acredita que a atualização do trabalho se dá a partir da busca de novos conceitos, novas metodologias e que a grande diferença que encontrou no artefato instrumentalizado pela UDIP em relação a outras ações de capacitação que já realizou, se dá pelo fato dessa acontecer em seu cotidiano, em seu ambiente de trabalho, no momento de sua aula e de maneira



prioritariamente prática. Desse modo, o docente declara entender a utilização do artefato e instrumentalização da UDIP como “uma relevante e eficiente capacitação formativa continuada docente.”

Assim, a partir do requisito que relaciona a articulação entre teoria e prática na ação docente, encontramos uma das áreas de maior aproximação à propositura do artefato de processo formativo a partir da aplicação do protocolo. Isso se dá principalmente pela realização da etapa de capacitação remota inicial, de caráter majoritariamente teórico, seguido de sua aplicação prática supervisionada. Essa dinâmica se alinha a ideia de que o conhecimento teórico seguido de sua ação prática é essencial na medida que determina não só o que o professor colaborador vai ensinar, mas a partir de quais perspectivas o fará. Desse modo, a presente proposta de formação continuada se apresenta relevante ao aplicar um significado vultoso no que se aprende enquanto ensina, estendendo as usuais indagações docentes do “O que devo ensinar?” ao “Como devo ensinar?” de maneira reflexiva e propositiva.

4.3. INTEGRAÇÃO DE RESULTADOS

Ao entrarmos no campo da formação continuada de professores no local de trabalho, enfrentamos o desafio de identificar quem é o professor, qual seu perfil e quais são suas competências. Dessa forma, ao analisarmos a relação da aplicação do artefato no ambiente de trabalho e seu êxito como processo de aprimoramento profissional junto ao professor colaborador dessa pesquisa, podemos chegar a algumas inferências, que serão expostas a seguir, sumariamente correlacionando o trabalho desenvolvido à aspectos retratados no tópico de revisão de literatura desse estudo.

Um diálogo com a literatura

Ao abordarmos os quatro segmentos dos saberes docentes elencados por Tardif (2002), encontramos nexo ao relacionarmos esse raciocínio às atividades desenvolvidas pelo artefato a que se propõe este trabalho.

Primeiramente, a começar pelos *saberes disciplinares*, podemos inferir que a partir da aplicação da UDIP, o professor colaborador pôde realizar uma aproximação de sua formação continuada tendo como temática central seu próprio objeto de



trabalho, no caso o ensino do basquetebol. Essa situação se apresentou como um artifício à problemática relatada por Paim, Loro e Tonetto (2008) ao assinalarem a falta de objetividade e préstimo dos conteúdos trabalhados em cursos de formação continuada, onde o professor em formação muitas vezes atua como um mero ouvinte, sem poder exercer uma participação ativa e sem encontrar aplicabilidade do material ensinado nessas formações em sua prática pedagógica cotidiana.

Em relação aos *saberes curriculares*, foi observado que o uso do artefato se dirigiu diretamente ao conteúdo trabalhado pelo professor, atuando como um ampliador de sua metodologia de ensino a partir da utilização da abordagem baseada em jogos, o que trouxe uma nova possibilidade de atuação prática para o docente, o que foi relatado como um “engrandecimento de seus conhecimentos” pelo professor colaborador dessa pesquisa no momento de sua entrevista final.

Em continuidade, ao tratarmos sobre os *saberes experienciais*, a proposta se consolida na medida que resulta no próprio exercício da atividade profissional do professor. Esse saber pode ser aprofundado através da vivência de situações específicas relacionadas às aulas, ao espaço da escola e das relações estabelecidas com alunos e demais participantes da pesquisa. Nesse sentido, foi possível incorporar a experiência individual e coletiva a partir da adesão de diferentes hábitos pela experimentação de uma abordagem pedagógica inovadora, de fácil aplicabilidade e de estreita proximidade ao cotidiano docente do professor.

Ao discorrermos sobre os *saberes da formação profissional*, encontramos substancial correlação a esse saber a partir dos conhecimentos transmitidos no momento da capacitação inicial teórica, realizada juntamente ao professor mentor e demais professores pesquisadores participantes dessa pesquisa. Esse momento configurou-se como interlocutor dos conteúdos pedagógicos relacionados às técnicas instrumentais e métodos de ensino, legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos pesquisadores e professor ao longo de todo o processo formativo.

Ao dialogarmos com Garcia (2002), a partir da referência de Chang e Simpson (1997), encontramos convergências do estudo realizado a partir da aplicação do artefato a basicamente todos os modelos de aprendizagem propostos pelos autores. O primeiro trata do modelo *cursos/aprender dos outros* e é entendido a partir do desenvolvimento de conteúdos por especialistas nas diferentes áreas de



conhecimento disciplinar. Nesse contexto, pudemos identificar o compartilhamento de diversos saberes a partir do trabalho conjunto de professores pesquisadores e colaborador oriundos de diferentes segmentos de ensino, a exemplo de docentes universitários, CIDs, escolas parques, ensino médio regular e EJA. Essa fusão de conhecimentos corrobora com a ideia da aprendizagem formativa ocorrendo mutuamente, em grupos, o que também linka a formação em questão ao modelo *seminários/aprender com os outros*, sendo estes entendidos como processos constitutivos de aprendizagem em grupo, visando a colaboração entre os participantes.

Seguindo, podemos encontrar factual concordância com o modelo de aprendizagem *autoformação/aprender sozinho*. Tendo como característica desse modelo uma autodidática fluida que ocorre a partir das observações à medida que o trabalho é realizado e unindo às experiências vivenciadas com uma visão crítica-reflexiva sobre a prática, podemos relacionar esses pontos ao fato de o professor colaborador demonstrar uma maior comodidade com a metodologia proposta na medida que as aulas foram acontecendo. Nesse ponto, podemos atribuir uma notória mudança de postura em relação a administração das aulas e domínio das atividades desenvolvidas - inclusive propondo alternativas e variações nos jogos - a uma aprendizagem incidental, advinda da autocritica e troca entre pares no decorrer da realização das aulas da UDIP. Nesse ínterim, abarcamos conjuntamente o modelo de *aprendizagem informal*, tendo sido esta induzida por um processo de reflexão crítica, ação e proatividade, incrustada no contexto da aplicação do protocolo e a partir das novas práticas experimentadas e experenciadas.

Podemos ainda estabelecer relação entre o trabalho desenvolvido nessa pesquisa ao mecanismo auxiliar de formação denominado por Garcia (2002) como *Teleformação*, sendo esse modelo caracterizado pela utilização de ferramentas tecnológicas e formação em caráter remoto (por intermédio de videoconferências), atentando, porém, à necessidade de contatos reais e simultâneos entre formandos e formadores, podendo estes ocorrerem pessoalmente ou a distância. Essas características encontram alicerce com a dinâmica proposta pelo artefato quando da realização da capacitação teórica remota junto ao professor mentor desse estudo e demais professores pesquisadores, realizada em dois momentos, ambos de maneira síncrona e remota, via aplicativo *Teams*.



Nos inclinando sobre a perspectiva interativo-reflexiva proposta por Demailly (1992), encontramos correspondência ao trabalho desenvolvido baseada nas iniciativas da formação, ligadas à resolução de problemas reais e a situações factuais vivenciadas na prática docente e no ambiente escolar. Com isso, buscou-se mecanismos para a elaboração coletiva de resoluções pontuais, a partir da utilização dos saberes pessoais, profissionais e experenciais do grupo de trabalho de pesquisa. Essa ideia é proposta pela autora quando entende que o modelo se apresenta como um dos casos mais delicados em que o formador e os formandos atuam a partir da colaboração, sendo o formador “um apoio técnico” dos formandos.

Essa relação pode ser observada durante o estudo realizado, na medida que as professoras pesquisadoras permaneceram presentes na quadra juntamente ao professor colaborador para lhe dar suporte e apporte técnico durante a ministração das aulas. Essa perspectiva pode ainda ser identificada durante as ações de mentoria, previstas inicialmente para serem realizadas ao final de a cada duas aulas, porém desenvolvidas no início e final de cada aula, objetivando a busca de alternativas para a resolução dos problemas encontrados a partir da cooperação, reflexão e troca entre os pares.

Adiante, ao nos reportarmos às principais problemáticas relacionadas à formação continuada docente elencadas na pesquisa realizada por Paim; Loro e Tonetto (2008), podemos inferir que a utilização do artefato atuou positivamente no caminho de suas resoluções. A começar pela dificuldade relatada pelos docentes no que diz respeito a falta de tempo e incompatibilidade da formação continuada com a carga horária dos professores, muitas vezes fragmentada em várias escolas. O estudo realizado pelos autores aponta ainda que o envolvimento dos docentes com diversas atividades no âmbito escolar, muitas vezes o impossibilita de conseguir liberação de suas unidades de ensino para realizarem formações fora delas.

Repassadas essas questões, acreditamos que o artefato se enquadra como um promissor recurso às adversidades supracitadas. O fato de sua aplicação acontecer no próprio ambiente de trabalho do docente, respeitando seu horário de regência, dilui os entraves encontrados por profissionais já sobrecarregados com suas atividades docentes. Para mais, a partir do desenho de uma nova metodologia, o processo formativo continuado realizado no ambiente escolar, no cotidiano do professor colaborador, apresentou-se como um fazer de pesquisa, de formação e de



análise reflexiva individual e coletiva sobre a ação docente, a partir da troca entre os participantes, levando-os a possibilidade de ressignificação de suas teorias e práxis.

Ademais, por se tratar da utilização de uma abordagem pedagógica prioritariamente prática, pudemos encontrar um grande estreitamento na relação do que é assimilado pelo docente com o que ele leciona em seu cotidiano pedagógico, o que torna o processo formativo ostensivamente eficiente, visto que dá ao professor a possibilidade de atuar de acordo com as necessidades e especificidades de cada turma, de maneira pontual. Por conseguinte, essa estratégia metodológica desiguala o método utilizado neste artefato dos processos formativos adeptos de uma pedagogia tradicional de ensino, onde o professor em formação atua apenas como ouvinte e que acontece de maneira técnica, mercantil e desvinculada da realidade educacional, ao passo que se baseia apenas na transmissão de conhecimento e se afastam da experiência factual dos professores e sua reflexão sobre tal.

Por fim, ao discorrer sobre os 5 elementos entendidos como subsídios fundamentais para que o processo formativo no espaço da escola aconteça de maneira qualificada, sendo estes: *tempo, organização, conhecimento, tato pedagógico e mudança da prática* (RODRIGUES, 2010), nos inclinamos sobre a laboração desse artefato considerando esses componentes.

Em relação ao *tempo*, aferiu-se que através da predefinição dos horários de trabalho, alinhados com a carga horária de trabalho do professor colaborador, foi possível entender a duração de cada etapa como satisfatória para o desenvolvimento da estratégia formativa proposta, tanto na parte de capacitação teórica e mentorias, quanto na aplicação prática do artefato através da UDIP.

Ao nos referirmos à *organização*, entendemos que a sequência cronológica que compõe esse estudo atende às necessidades quanto a obtenção de informações prévias sobre o contexto local, a partir de pesquisa documental, visita e apresentação da equipe no local a ser aplicado o estudo. Além disso, foi priorizado o planejamento das reuniões formativas e ações como observação prévia das aulas do professor colaborador, seleção de atividades a serem desenvolvidas e análise dos registros da ação docente para que os encontros refletissem em dados que serviram para a análise da eficácia do processo formativo continuado, levando em questão os requisitos-chaves levantados segundo teóricos especialistas na área.



Nos relacionando ao elemento *conhecimento*, podemos inferir que foram utilizados diversos saberes durante o estudo realizado. Desses podemos citar os conhecimentos apresentados nos momentos de capacitação teórica do grupo de pesquisa e professor colaborador, sem descartar os conhecimentos prévios advindos da trajetória profissional e vivência da prática desportiva do docente e professoras pesquisadoras e que foram robustecidos através da “experiência da UDIP”, como manifestado pelo professor Marcio Junior em suas entrevistas.

Entendendo o componente *tato pedagógico* como a junção de três capacidades: de saber ouvir, se comunicar e se relacionar, partimos do entendimento desses itens como sendo fundamentais para o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito entre a equipe. Dessa forma, podemos interpretar que a proposta do artefato nesse estudo atendeu à essa perspectiva a partir da relação dialética estabelecida entre o grupo de trabalho de troca mútua de conhecimento e percepções ante o trabalho e na transmissão metodológica para os alunos no momento das aulas.

Por último, ao nos inclinarmos sobre o quesito *mudança da prática*, verificamos que a aplicação UDIP a partir da abordagem baseada em jogos, corrobora com a perspectiva de uma proposta inovadora para o ensino do basquete para uma turma de iniciação esportiva. Outrossim, pelo contexto local da aplicação da pesquisa se tratar de um centro voltado para o treinamento desportivo, a utilização de um método que descharacteriza o enfoque em exercícios de repetição de ações motoras de maneira sistemática e que enfatiza o ensino a partir dos jogos e suas modificações, se destacou como uma significativa remodelação da prática docente, como assinalado pelo professor colaborador desse estudo.

Os 3 elementos centrais do processo

Ao refletirmos sobre a formação do profissional docente é preciso entender que ela nunca se finda, ao contrário, ela é contínua, processual e requer atualizações constantes de maneira impreterível. Freire (2016) fundamenta essa ideia ao afirmar que somos seres historicamente inacabados, passíveis de educação. Nessa perspectiva, alinhamos nosso raciocínio ao do autor, entendendo que o fenômeno de nossa inconclusão substancia a edificação da práxis docente e



verte ainda na compreensão de que nossa formação não está limitada ao aprender a ensinar, mas estende-se ao aprender a aprender e aprender a ser.

Para que isso aconteça é necessário que o educador se mobilize pela necessidade da mudança. Isso requer a possibilidade de alternação não apenas das ferramentas e da obtenção e renovação das experiências na produção das habilidades, mas na busca da autonomia, colocando-se como sujeito ativo no processo de reconstrução e renovação de seus saberes.

Nesse sentido e compreendendo os aspectos reflexivos que surgiram a partir da experiência colaborativa dessa pesquisa, elencamos as principais evidências que diferencia a utilização do artefato proposto dos modelos tradicionais de formação continuada. Esses achados disruptivos se apresentam em um continuum de 3 elementos, que chamamos da *Articulação e Contextualização*; dos *Saberes e experiências a partir do trabalho colaborativo*; e da *Reflexão sobre a ação e identidade docente*.

Em relação a *Articulação e Contextualização*, um dos pontos a serem observados trata da relativa tranquilidade que o professor Márcio Junior se engajou no processo. Ele demonstrou nos momentos de capacitação prévios à aplicação do protocolo muita receptividade tanto às demandas conceituais teóricas apresentadas como às propostas práticas a serem implantadas a partir das aulas da UDIP por perceber quão significativas poderiam ser para a melhoria do seu trabalho. Nesse momento, ao se mostrar concordante e entusiasmado com o método, o professor se apresenta como um docente que comprehende sua capacidade evolutiva de mudar-se e de adaptar-se a novas concepções pedagógicas. O que, no entanto, não se demonstrou trivial no avançar do processo.

A dinâmica proposta pelo artefato se evidenciou como uma profícua possibilidade inicial de o professor em formação trabalhar a unidade entre teoria e prática como cerne articulador de sua formação, atendendo a demanda docente de integração entre o pensamento e a ação para validade de um dado conhecimento. Entendemos ter sido proporcionado ao professor colaborador a oportunidade de reflexionar, construir e organizar sua ação docente a partir do trabalho conjunto, substanciado não somente pelo conhecimento adquirido em sua trajetória acadêmica e profissional, mas também alinhado aos saberes teóricos e experenciais



dos demais participantes da pesquisa, mediados por uma proposta de atualização de conhecimentos inovadores, pertinentes e de interesse coletivo.

Ademais, pudemos enfatizar a importância de o docente apropriar-se de modelos, experiências e fundamentações teóricas e práticas diretivas ao seu cenário de atuação. Esses se instrumentalizaram no sentido do exercício de uma prática docente contemporânea, contextualizada e mais próxima da realidade dos seus estudantes, atingindo um alinhamento dialético entre formação inicial e continuada em sua trajetória singular. Dessa forma, pudemos constatar que a prática se apresentou fecunda, isto é, o docente colaborador, diante de seu contexto específico de atuação, foi capaz de considerar alternativas, elaborar adaptações e gerar soluções, a partir de um movimento inventivo e direutivo.

Se tratou, pois, de evidenciar a necessidade de uma atenção especial à práxis dos professores. De processos formativos continuados que antepõem a relação entre a teoria e a prática, em um ambiente que favoreça a produção coletiva e contextualizada do saber, beneficiando uma experiência integral do docente em formação para o êxito do processo.

Com essa entrada pela perspectiva do docente em formação, o artefato permitiu a disponibilidade para integrar *Saberes e experiências a partir do trabalho colaborativo*. Tecendo algumas considerações, é possível dizer que o modo como o trabalho foi adotado, buscando concomitantemente o apoio coletivo e troca entre pares, favoreceu o crescimento, a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia de pesquisadores e colaboradores envolvidos no percurso formativo continuado. O debate e a problematização paralela ao estudo e ao planejamento compartilhados permitiu a revisão de alguns conceitos e de teorias que não mais respondiam às inquietações das pesquisadoras e do docente colaborador. Assim, o movimento coletivo em direção àquilo que se apresentava como novo foi relevante e fundamental, reiterando no grupo o compromisso na investigação de um processo formativo eficiente e reconhecendo as possibilidades de melhoria da ação pedagógica na prática. No entanto, também foi possível de uma equalização entre as partes subtraindo ou dando ênfase naquilo que era emergente e efetivo para a condução das aulas.

As reuniões promovidas nas capacitações remotas e no âmbito dos momentos de mentoria realizados antes e depois das aulas, demonstraram essa



equalização. Por serem contínuas e coletivas, possibilitaram a elucidação de dúvidas e retomada de alguns conceitos que porventura não tivessem levado a um entendimento mútuo, pela crença de que o entendimento individual não estabelece o diálogo e as argumentações necessários para a efetivação de uma aprendizagem significativa. Ainda por estarem entrelaçadas com as intervenções práticas, as dúvidas também puderam ter uma base concreta, tanto de materialidade de exemplo quanto de imprevisibilidade

Pela dinâmica proposta no artefato, pudemos constatar que a formação se deu principalmente pela contribuição para que os participantes do estudo percorressem um caminho que os permitiu trabalhar juntos ao invés de simplesmente juntar trabalhos, tendo esse dinamismo refletido nas práticas docentes de forma positiva. Foram estabelecidos vínculos fundamentais entre pesquisadores e docente colaborador para o sucesso do trabalho e para o estreitamento das relações, desenvolvendo a confiança e a autonomia individual e coletiva, possibilitando novas vivências e experiências em nossa trajetória profissional. Esse ambiente permitiu que todos os envolvidos estivessem seguros para compartilhar suas inseguranças até em níveis existenciais, o que permitiu a provocação de instabilidades na segurança de dogmas incontornáveis que sustentam o paradigma tradicional de ensino.

Até aqui vemos que o artefato parte do desafio de apresentar uma unidade didática baseada em inovações disruptivas dos modelos vigentes, mas apoiando os docentes envolvidos ao articular o contexto real de atuação e se apoiar no trabalho colaborativo de aprendizagem. Essa conjugação permitiu estabelecer um ambiente de desafio até em nível da *Reflexão sobre a ação e identidade docente*.

A identidade de um indivíduo é relacional e situacional. Ela não é uma essência estática ou inata, mas uma construção social moldada pelas interações entre indivíduos e grupos, influenciada pelas condições culturais, sociais e históricas específicas. O sentido de ser de um indivíduo, nesse sentido, é moldado nas relações com os outros, configurado pela trajetória singular e pelos contextos em que esse indivíduo está inserido. A identidade é um projeto reflexivo de si contínuo, onde o indivíduo monitora e ajusta suas práticas e crenças em resposta às mudanças e exigências do ambiente social. Essa reflexividade implica não apenas adaptação às novas experiências, mas também a integração de diversas tradições



de conhecimento e práticas, reconhecendo e valorizando múltiplas epistemologias. No entanto, a identidade não se modifica facilmente, principalmente naqueles aspectos fundantes de uma pessoa.

Ao abordarmos aspectos da identidade docente aqui, antes de tudo entendemos o conceito como pertencente a identidade do docente. Significa dizer que se trata de aspectos tanto pessoais como coletivos dos profissionais da educação, que reconhecemos não se tratar somente de um predicado que se tem, mas de um conjunto de características construídas durante a trajetória de vida, entre elas incluídas as acadêmica e profissional, que tem profundas raízes tradicionais.

Na experiência realizada nesse trabalho, o docente viu-se confrontado em suas correntes de tradição de ensino, que ensejam suas tradições pessoais fundantes. Frente aos novos paradigmas e desafios de uma metodologia inovadora, vinculada à capacidade de reflexão e renovação de sua ação docente e do cometimento pedagógico que pode se desenvolver a partir dela, o docente colaborador se viu a prova de abandonar premissas que lhe garantiam segurança e autoridade perante o grupo de praticantes. Foi possível observar o processo de desconstrução de certezas e a incapacidade de manusear as ferramentas pedagógicas oferecidas na capacitação que dessem conta da nova organização da aula. Ali se deu um processo de formação até em nível da afetividade do docente. Os resultados alcançados a partir da dinâmica proposta não são comumente atingidos a partir da participação pouco contextualizadas onde o professor em formação atua de maneira passiva, sem que tenha a oportunidade de colocar em prática seu objeto de estudo na medida em que o processo formativo se desenvolve, compartilhando percepções, elaborando soluções/adaptações e coparticipando saberes de maneira dinâmica e diretiva. Ficou evidente nesse continuum a possibilidade do docente se sentir motivado em se lançar na experiência e seguro em sair de lá disponível para aprendizados profundos até em nível da mudança de identidades fundantes.

Portanto, o enfoque sugerido neste estudo priorizou as atuais tendências de pesquisas feitas na área de formação de professores, especialmente, àquelas que favorecem os processos reflexivos frente a identidade e atuação docente. O propósito se desenvolveu a partir da articulação dos conhecimentos e experiências formativas dos participantes que puderam instigar o docente colaborador às



perspectivas de mudanças sob suas práticas pedagógicas. Os desafios encontrados nas mudanças metodológicas o desconectaram temporariamente de uma práxis de domínio e, portanto, confortável, mas que tendem a um processo de inércia e estagnação pedagógica.

Em síntese, esse desdobramento nos permite interpretar um labor reflexivo por parte do educador ao revisitar sua didática e encontrar meios de aprimorá-la a partir de sua própria práxis cotidiana, situação que entendemos configurar um processo de formação continuada docente realizado no ambiente de trabalho de maneira factual e exequível

4.4. À GUIA DE REFLEXÃO

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e não apenas ao exercício do papel de professor. Sendo assim, apresenta o seu desenvolver amalgamado na trajetória de vida do passado, das contingências do presente e das perspectivas de projeto de futuro na carreira do professor. Em um mundo marcado por constantes e rápidas mudanças, as reflexões críticas sobre as ações, a instabilidade paradigmática e a solução de novas práticas pedagógicas combinadas são os principais desafios dos professores, o que torna imprescindível discutir sobre a forma de se fazer a Formação Continuada no aprimoramento pedagógico combinada com o enriquecimento da identidade profissional dos docentes.

Qualificar o processo formativo continuado passa inevitavelmente por entender a relevância da relação entre a formação profissional docente e seu local de atuação. Além disso, pelo reconhecimento da importância do aperfeiçoamento dos professores para a própria Educação, é preciso também reconhecer a construção do conhecimento produzido por cada um deles em seu próprio campo de possibilidades construído em suas trajetórias de vida singulares.

Tal compromisso exige que os docentes tenham a oportunidade de refletir sobre suas práticas, apresentar seus desafios cotidianos e trocar experiências com seus pares. Isso requer um conjunto de ações coordenadas e contínuas de formação e desenvolvimento profissional mais amplo que apenas a instrução. Reconhecer que os professores exercem uma profissão de caráter público, resulta na compreensão de que a formação profissional contínua é uma necessidade essencial de sua atividade e de sua vida, sendo então um direito e a condição



fundamental para uma nova cultura pretendida. Nesse sentido, pensar em novas estratégias operacionais pedagógicas deve ser considerado, com o objetivo expresso de desenvolver novos modelos combinando tanto o aperfeiçoamento profissional continuado docente como sua práxis pedagógica.

Identidade docente, reflexividade e subjetividade devem ser noções interligadas quando se trata de formação. Na contemporaneidade, a identidade do professor, em que a identidade docente é apenas uma de suas dimensões, é um projeto reflexivo contínuo, equalizando interações sociais, carreiras, contextos institucionais e políticas educacionais. Somente uma formação que atinja a reflexividade em nível existencial permite que os professores monitorem e adaptem suas práticas de ensino nas demandas educacionais disruptivos dos paradigmas tradicionais. É na subjetividade da pessoa do professor, por sua vez, que se envolve a incorporação das experiências pessoais, emoções e narrativas na prática docente, permitindo uma mobilização mais autêntica e significativa da identidade profissional. Se trata de tentar alcançar a transição para esse novo paradigma de valorização da diversidade de conhecimentos e a ecologia de saberes. Considerando esse paradigma emergente, a formação para essa identidade docente não pode se basear apenas na adaptação reflexiva dentro de um contexto institucional, mas também na integração de diversas tradições de conhecimento e práticas pedagógicas, reconhecendo e experimentando múltiplas epistemologias e inovações. Assim, o docente não apenas desempenharia um papel, mas estaria continuamente criando e recriando suas identidades, permitindo-lhe navegar pelas complexidades e incertezas da educação contemporânea de maneira responsável, inovadora e inclusiva.



5. CONCLUSÃO: REDESIGN

Nesse tópico, buscamos alinhar a propositividade do artefato à sua aplicabilidade prática no contexto dessa pesquisa. Foram elencados algumas intercorrências, suas razões e possíveis resoluções a partir do *redesign* da proposta que direcionou esse estudo. Para tal, consideramos o termo como um processo estratégico que envolve a atualização ou reformulação de elementos a partir de sua avaliação, levando em consideração a concretização de seus objetivos, seus entraves e possíveis meios que levem ao refinamento e melhoria do método proposto.

Inicialmente, no que diz respeito ao perfil do docente colaborador Márcio Júnior, podemos concluir que sua trajetória como atleta e extensa experiência como treinador de basquete acarreta uma forte influência na identidade profissional do docente, tanto no que diz respeito às metodologias aplicadas, como em sua relação com o domínio do trabalho a ser desenvolvido. Em nossas observações, ficou claro que o docente possui amplo conhecimento específico em sua área de atuação e, mesmo demonstrando grande preocupação com um ensino que vá além do “esporte como fim”, por diversos momentos o professor mostra-se inclinado a enfatizar questões relacionadas a performance motora e bom desempenho em competições. Importante salientar que o local escolhido para realização dessa pesquisa trata de um Centro de Iniciação Desportiva- CID, que possui características que se assemelham a um clube de treinamento desportivo, diferindo do trabalho realizado nas aulas de Educação Física curricular de uma unidade escolar tradicional.

Ademais, pudemos aferir que, mesmo com toda a experiência supracitada, ao entender as modificações que a UDIP traria a seu planejamento usual, o professor mostrou-se incomodado com a situação de não ter total propriedade da aula que seria aplicada a seus alunos. Nessas situações, o docente recorria às professoras pesquisadoras, o que demonstrou uma necessidade de apoio e assistência para que a aula pudesse ser realizada de acordo com a proposta intencionada pela UDIP. Mesmo que os exercícios programados não fossem necessariamente novidades para o professor, o fato de o plano de aula não ter sido fixado em sua reminiscência acarretou um notável desconforto no momento da ministração das atividades. Outra situação a ser considerada foi o fato de o professor, ao ser novamente entrevistado após 6 meses da aplicação da UDIP, não se recordar sobre nenhum dos conceitos e



conteúdos lecionados no momento da capacitação inicial remota, etapa que precedeu a aplicação das aulas.

Nesse tocante, faz-se necessário considerar que a capacitação remota somada a disponibilização prévia do planejamento individualizado das aulas não caracterizou a retenção do conteúdo a ser aplicado, tampouco das atividades a serem realizadas. Acreditamos que parte disso se deu pelo fato de a UDIP ter sido entregue “pronta” para o professor colaborador, que teve uma pequena oportunidade de contribuição apenas no momento da capacitação inicial juntamente com o professor mentor e professoras pesquisadoras. Todavia, devemos considerar o fato de que não foi oferecida ao docente a possibilidade de um estudo prévio em relação ao vasto conteúdo ministrado nos encontros síncronos e tampouco o professor colaborador participou do desenvolvimento e definição das atividades a serem ministradas no decorrer das aulas.

Dessa forma, reconhecemos que a UDIP não deve ser tratada como uma ferramenta engessada, e sim como um instrumento cílico e dinâmico, onde o professor em formação participe de seu processo de construção, configurando assim seu constante *redesign*, ou seja, sua reformulação, reaplicação ou redesenho (considerando a ideia de que os erros fazem parte do processo iterativo), sendo essa uma característica central da metodologia do *Design-Based Research* – DBR. Desse modo, ao incorporar seus saberes e experiências de práticas pedagógicas às atividades propostas pela UDIP, aumenta-se a probabilidade do docente, ao se perceber como parte ativa e atuante do processo, retenha melhor o conhecimento, obtendo não somente o domínio do conteúdo pretendido pela UDIP, como de suas práticas no momento da aplicação das aulas.

Em continuidade, outra parte do processo de redesign do artefato pode acontecer após a conclusão da aplicação da UDIP, em um momento que pode ser entendido como uma capacitação *final*, onde os participantes do processo formativo, como os professores mentor, pesquisadores e colaboradores, trariam suas percepções e *feedbacks* em relação à proposta e vivência da UDIP na prática. Isto se daria graças à proposta de desenvolvimento do conhecimento causal envolvido na metodologia. A UDIP mostra-se promissora no estudo da causalidade em um caso particular, acompanhado, realizado e validado no ato da práxis, por aqueles que estiveram envolvidos e engajados no processo. Por isso, essa causalidade



identificada pode, e de fato deve, ser reestudada, revalidada, iterativamente adaptada, cada vez que o artefato for aplicado. De maneira que cada relação causal estabelecida será sempre em parte replicável e generalizável - e seu design e princípios entendidos como fonte de solução do caso anterior – e em outra parte, a relação será única e intransferível - o que se refere à nova aplicação, novo contexto e novo grupo engajado (COBB; GRAVEMEIJER, 2006).

Outro fator que se mostrou bastante delimitador nessa pesquisa foi a dificuldade em manter a dinâmica da UDIP de maneira contínua, ou seja, seis aulas que aconteceriam as segundas, quartas e sextas-feiras, no decorrer de duas semanas. Esse planejamento mostrou-se bastante suscetível a incorrências como: questões climáticas, que influíam na presença dos alunos na aula; questões estruturais, como goteiras e alagamento das laterais da quadra; quórum de alunos, que pode vir a impossibilitar a execução das atividades como planejadas; e ações externas da escola, como no caso da competição dos jogos escolares distritais, marcada para acontecer no dia e local das aulas da UDIP após a definição do nosso cronograma de aplicação.

Portanto é importante que essas questões sejam consideradas de modo que as aulas possam encontrar fluidez pedagógica, ainda que aconteçam de maneira descontínua. Em razão disso, ainda no momento da capacitação inicial remota e mediante participação ativa do professor colaborador, mostra-se necessário uma adequação do planejamento das aulas a partir de atividades adaptadas para a realidade do contexto local. Para isso, deve-se levar em consideração questões como os recursos materiais disponíveis, as condições das instalações esportivas e participação dos alunos em diferentes situações climáticas e a agenda de ações culturais e esportivas da unidade de ensino durante o período de realização das aulas.

Adiante, no que se refere a relação interpessoal entre professor/aluno, em todos os momentos em que foi inquirido sobre esse tópico, o docente declarou não ter percebido nenhuma diferença significativa. Relatou ainda que, após a conclusão das aulas da UDIP, mesmo percebendo que os praticantes estavam muito envolvidos com a participação das professoras pesquisadoras durante as atividades, os alunos não questionaram sobre a ausência das docentes, tampouco reclamaram sua falta. Dessa forma, podemos concluir que, no caso deste estudo, a UDIP não se



mostrou propícia ao desenvolvimento da afetividade ou proximidade na relação professor/aluno, assim como não criou vínculos significativos entre os discentes e as professoras pesquisadoras. Todavia, no caso do professor colaborador Márcio Júnior, sua relação com seus praticantes mostra-se consolidada a partir do respeito e admiração que estes fomentam em razão de seu conhecimento, expertise e trajetória pessoal e profissional no segmento do basquete de Brasília.

Em relação à ação docente do professor colaborador, mesmo com todas as questões supracitadas, pudemos perceber que, após a etapa da mentoria, o professor apresentou um resgate de sua autonomia nos momentos de instrução das atividades aos alunos no decorrer das aulas. Esse fato se evidenciou a partir da intervenção do docente nas atividades propostas, fazendo adaptações e incluindo mais exercícios de arremesso à cesta e jogos coletivos, por exemplo. Importante salientar que essa ação se deu após o início da competição participada por seus praticantes mais experientes, o que fez com que o professor colaborador entendesse que os alunos estavam, segundo ele, “perdendo ritmo de jogo”. De toda forma, a partir dessa análise e percepção que acarretaram uma perceptível mudança da postura do docente em relação à aplicação do artefato, tornando-a mais ativa e participante, é possível associar essa situação a uma melhoria no processo de ambientação do docente à metodologia proposta pela UDIP.

Por fim, ao tratarmos sobre a questão da aprendizagem e comportamento dos praticantes, ao ser questionado sobre a percepção sobre alguma mudança nesses aspectos, o professor relatou que pôde perceber uma maior concentração da turma e facilidade dos alunos quanto à compreensão dos comandos das atividades. O docente enfatizou ainda que, apesar de ter percebido um decréscimo quanto a qualidade das execuções das ações motoras, notou uma melhora significativa quanto à tomada de decisão dos alunos nos momentos dos jogos coletivos. Esse fator se mostra muito positivo, principalmente ao pensarmos na aplicação da UDIP nas aulas de Educação Física curricular, onde atributos como organização interna e capacidade de solução de problemas são priorizadas quando comparadas à performance técnica.

Nessa perspectiva, se faz relevante que as atividades propostas no protocolo sejam mais diretivas e direcionadas ao contexto educacional a ser trabalhado. É relevante que questões como a tipologia da unidade escolar, atributos específicos do



grupo de alunos com quem o trabalho será realizado (como idade, segmento escolar, nível de aprendizagem, necessidades educacionais especiais), objetivo de aprendizagem do professor em formação e características de sua identidade docente, sejam reconhecidas como parte medular na elaboração organizacional da proposta formativa. De modo que, ao final de cada ciclo iterativo, seja possível a obtenção de informações pontuais e factuais a respeito do trabalho que foi desenvolvido, propiciando o desenvolvimento de um trabalho bem estruturado e de forma mais otimizada, precisa e exitosa.

Especificamente, ao analisarmos esse panorama levando em conta uma unidade escolar onde é lecionada a Educação Física curricular, é notório que os esportes coletivos se consolidam como um conteúdo/ temática importante e comum a todo professor da área. Em razão da popularidade em nossa cultura, do protagonismo para a Educação Física escolar e do predomínio de oferta de formação esportiva para crianças e jovens, os esportes coletivos muitas vezes se consagram como um objeto de conhecimento genérico que pode ser ensinado tanto por professores especialistas como por um docente generalista. Em razão disso, é importante que se experimente e se desenvolva especificidades desse artefato para os demais segmentos da Educação Física, a fim de que se possa averiguar suas manifestações em professores com diferentes oportunidades de conhecimento, domínio e vivência na prática docente esportiva.



6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, W. T. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-411, 1996.
- ALARCÃO, I. (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. POA: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Izabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 22. n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BARAB, S., & SQUIRE, K. (2004). Pesquisa baseada em design: colocando uma estaca no chão. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, André Ruggiero. Inquietações no tratamento do esporte na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (orgs.). *Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF* [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III, 2017.
- BERNARDO, F. B. Formação colaborativa em educação física: do isolamento docente a colaboração entre pares. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2014.
- BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, ano VI, n. 12, Porto Alegre, RS, p. XIV-XIX, 2000.
- BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). *Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: PROTEORIA, 2001. p. 67-80.
- BRACHT, V.; MACHADO, T. S.; FARIA, B. A.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, 2010.
- BRASIL. Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 13 out. 1997.



BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNs. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica. Brasília, DF: MEC; SEB, 2006. 208 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 abr. 2007

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>

BROWN, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 29, n. 105, p. 1139-1166, Dec. 2008 .

CANDAU, V. M. F.. In: Disnah Barroso Rodrigues. Educação continuada: Analisando sentidos a partir de terminologias e concepções. S/D, 1996. Disponível em: http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt2/educacao_continuada.pdf .

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

CARNEIRO, R. Sociedade e informação. Lisboa: Texto Editora, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. Política Educacional e Educação Física. Campinas – SP: Autores Associados, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas (SP): Papirus, 1989.

CERQUEIRA, A. S. A formação continuada de professores desenvolvida pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE (1999-2001). 2002. 151 f.



Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. Educ. rev., Belo Horizonte, 2006 .

CHANG, E.; SIMPSON, D. O círculo de *learning*: processos individuais e em grupos. Análise de Política Educacional -Arquivo siss , v. 5, n. 7, pág. 1-21, fevereiro. 1997. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/608>>

CHARMAZ, K.. A construção da teoria fundamentada. Grupo A, 2009. E-book. ISBN 9788536320984. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536320984/>.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, [s.l.], v. 20, n. 68, dez. 1999.

COLLINS, A. (1992). Towards a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), New Directions in Educational Technology (pp. 15-22). Berlin: Springer-Verlag.

COSTA, R. R.; SANTOS, M. O. P. dos; PEREIRA, S. de S.; GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J. Pedagogia do esporte: publicações em periódicos científicos brasileiros de 2010 a 2015. *Conexões*, Campinas, SP, v. 17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648796>.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. *Holos*, v. 20, dez. 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>.

CRISTINO, A.P. da R.; IVO, A.A.; ILHA, F.R. da S.; MARQUES, M.N.; KRUG, R. de R.; KRUG, H.N. Os saberes necessários para a prática docente em Educação Física Escolar. In: CONGRESSO CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, XII, 2008, Porto Alegre. *Anais*, Porto Alegre: UFRGS, 2008

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico), 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, dez. 2011.



DEMAILLY L.C. Modelos de formação contínua. In: *Os professores e a sua formação*. NÓVOA, António (org.). Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992, p. 139-158

DEMO, P. Conhecimento e Aprender: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DESGAGNÉ, S. A. Conteúdo de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em questão*. Natal, v.29, n.15, mai-ago, 2007. p 7-35.

DESIGN-BASED RESEARCH: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 2003.

DISTRITO FEDERAL. Orientação Pedagógica: Centro de Iniciação Desportiva (CID). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, 2012. 19 p.

DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação 2015-2024 – Lei nº 5.499, de 14/07/2015. Brasília. 108 p. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf

DISTRITO FEDERAL. Centro de Iniciação Desportiva (CID). Disponível em: <https://www.df.gov.br/centro-de-iniciacao-desportiva-cid/> Acesso em: 17nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Educação Física e Desporto Escolar. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/nossa-rede-educacao-fisica-e-desporto-escolar/>

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar, n. 24, p. 213-225, 2004.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. La educación física como disciplina curricular en una escuela republicana: notas para pensar la formación del profesorado. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n. 13, v. 3, p. 299-320, sept./dec. 2011. Disponível em:

https://www5.uva.es/agora/revista/13_3/agora13_3d_fensterseifer_et_al_.pdf

FERNANDES, Rosa M. Castilhos. Educação Permanente e Políticas Sociais. Campinas-SP: Papel Social, 2016.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos ; BROCK, A. G. ; SILVA, P. E. . A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL: relatos de uma pesquisa no SUAS. In: *XVI Encontro de Pesquisadoras/es em Serviço Social (ENPESS)*, Vitória. XVI Encontro de Pesquisadoras/es em Serviço Social (ENPESS), 2018.

FERREIRA, J.S.; SANTOS, J.H. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. *Revista cad. Pes.*, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016.

FERRO, F. (2008). A percepção de necessidades de formação em educação física e de desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo sobre a importância da formação contínua como fator do desenvolvimento profissional. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade técnica de Lisboa, 2008.



FRAEFEL, U. (2014). Profissionalização de professores em formação por meio de parcerias universidade-escola. Reunião Focal da WERA. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1979.5925>

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: Competências e solidariedade. In: FERREIRA, Andre Tereza Brito. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia, LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.) *Formação Continuada de Professores*. Autêntica. Belo Horizonte. 2007.

FUSARI, J. C. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. Série Ideias, São Paulo, FDE, v. 12, p. 25-34, 1992. ISSN 2237-258X Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.8, n.22, p.221-235, jan./abr. 2018

FUSARI, JC; RIO, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. *Caderno Cedex*, Campinas, SP, n. 36, 1995.

FUSARI, J. C. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 191-204, 2003.

FUSARI, J. C.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GALLAHUE, David. L.; DONNELLY, Francês, C. Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças. David Gallahue, Francês Cleland Donnelly; [tradução Samantha Prado Stamatiu, Adriana Elisa Inácio]. 4 ed. – São Paulo: Phorte, 2008.

GARCÍA, C. M. La formación inicial y permanente de los educadores. In: *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Universidad de Sevilla, 2002.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. v. 31, n. 1, jan./abr 2005.

GHIDETTI, F. F.. Pedagogia do Esporte e a Educação Física: a convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.26, e2634, 2020. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/96529>

GOELLNER, S. V.; REPPOLD FILHO, A. R.; FRAGA, A. B.; MAZO, J. Z.; STIGGER, M. P.; MOLINA NETO, V.. Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modo de usar. *Revista da Educação Física da UEM*. Marigá, v.21, n.3, p. 381-410, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/8682/5829>

GONZÁLEZ, Fernando J.; BORGES, Robson M.; Conhecimentos Acadêmicos, Saberes e Afazeres Pedagógicos do Professor de Educação Física: Mapeando Vínculos. *Motrivivência*, v. 27, n. 44, maio, 2015. Disponível em:



[https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p36.](https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p36)

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar entre “o rola bola” e a renovação pedagógica. 2018. Texto elaborado para o Mestrado profissional em educação física em rede nacional – PROEF. Disponível em:
https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/138514/mod_resource/content/3/index.

GONZÁLEZ-VÍLLORA, et al. The Game-Centred Approach to Sport Literacy. Routledge Focus. Set. 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar da EFE I. *Cadernos de Formação RBCE*, 2009: p. 9-24.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. Metodologia do ensino dos esportes coletivos. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GREHAIGNE, J. F., RICHARD, J. F., & GRIFFIN, L. L. (2005). Teaching and learning team sports and games. In KIRK, D., MACDONALD, D., & O'SULLIVAN, M. (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 617-637).

GUIMARÃES, Valter Soares. Saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua. In: *Formação contínua de professores*. Boletim 13, Ministério da Educação. 2005.

Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T. & Oliver, R. (2007). Pesquisa baseada em design e alunos de doutorado: Diretrizes para preparar uma proposta de dissertação. Em C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Anais da Conferência Mundial sobre Multimídia Educacional, Hipermídia e Telecomunicações 2007* (pp. 4089-4097).

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986

IMBERNÓN, F. In: WANDERSON, F. A. A formação continuada para os professores de Educação Física no contexto do projeto de aceleração da aprendizagem em Goiás. 2000. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/.../1456.

IMBERNÓM, F. Formação continuada de professores. São Paulo: Artmed, 2010.
PINTO, C. B. G. C. A formação contínua do professor e o sucesso do ensino-aprendizagem. Universitas Humanas, v. 2, n.1. p. 408-412, 2008.

IMBERNÓM, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JUCÁ, Luan Gonçalves; LIMA, George Almeida; MELO, José Rodrigo Silva de. Metodologias inovadoras nas aulas de educação física escolar: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Cocar*. v.16 n.34. p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4991>

KERKHOVE, D. A pele da cultura. Uma investigação sobre a nova realidade electrónica. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1997.



KROEFF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 20, p. 464-480, maio 2020. Trimestral. Disponível em:

LACERDA, Vera Lúcia. Formação continuada de professores: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

LAGAR, F. M. G. Formação continuada de professores da secretaria de educação do Distrito Federal (2009 -2011): A percepção docente. 2012. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.. Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008. 328 p.

LECHNER, Caroline Fabiane. A reconfiguração do sentido da educação física de uma comunidade escolar: uma experiência de planejamento curricular colaborativo. Ijuí, 2020. Disponível em: <https://www.unijui.edu.br/estude/mestrado-e-doutorado/mestrado-profissional-em-rede-educaco-fsica-proef-333>

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, Malden, v. 2, n. 2, p. 34-36, 1946.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. *Motriz*, v.15. n.2, out/dez. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: Campo, conceito e pesquisa/ Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACHADO R; Loureiro A; Luz R & Muricy K Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil, Graal, Rio de Janeiro, 1978.

MACHADO, Virginia. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. *Revista Didática Sistêmica*, [S.I.], v. 1, trim. out./dez, 2005.

MASSAROLI Aline; SAUPE Rosita. Distinção Conceitual: educação permanente e educação continuada no processo de trabalho em Saúde. Disponível em: <http://www1.saude.rs.gov.br/dados/1311947098405educa%E7%E3o%20continuada%20e%20permanente.pdf>.

MILITÃO, S. C. N. Organismos Internacionais: arautos da descentralização educativa na década de 90. *interATIVIDADE*, v. 1, p. 1-7, 2006.

MOLINA NETO , Vicente. A cultura do professorado de educação física das escolas de Porto Alegre. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 4, n. 7, 1997.



NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. Colecção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Escola nova. *A revista do Professor*. Ed. Abril. Ano. 2002, p. 23.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, [S. I.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>.

NÓVOA, Antônio. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/ IAT, 2022. Disponível em:

<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>

OLIVEIRA, Virgínia Maia De Araújo; ALMEIDA, Larissa Germana Martins. As metodologias ativas e suas contribuições para potencialização da aprendizagem nos espaços formal e não formal de ensino. *Anais VII CONEDU - Edição Online*. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

PACHECO, J. A. e FLORES, M.^a Formação e avaliação de professores. Porto: Ed. do Porto, 1999

PAIVA, Vanilda. Educação de jovens e adultos: Direito, concepções e sentido. Dissertação de doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br.>

PAIM, M. C. C.; LORO, A. P.; TONETTO, G. A Formação contínua dos professores de Educação Física escolar. *Revista Digital*, Ano 13, n.119, Buenos Aires, abril 2008. Disponível em <http://www.efdeportes.com.>

PALAFIX, G. Muñoz, et al. A competição esportiva da Escola como campo de vivência do exercício da cidadania participativa: Projeto Político-Pedagógico em Construção. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, n. 3, p. 279-287, 1996.

PENUEL, W. R., TATAR, D., & ROSCHELLE, J. The role of research on contexts of teaching practice in informing the design of handheld learning technologies. *Journal of Educational Computing Research*, 2004.

PERRENOUD, P. Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

PEZZATO, L.M.; L'ABBATE, S. O uso de diários como ferramenta de intervenção da Análise Institucional: potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva. *Physis (UERJ. Impresso)*, v. 21, p. 1297-1314, 2011.

QUINA, J., Costa, F., & Diniz, J. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de educação física. Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim SPEF*, 12 Inverno/Primavera, de 1995.



REEVES, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (Design research: A socially responsible approach to instructional technology in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 2005.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.. Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

RODRIGUES, G.. Nascidas em Brasília: senhoras e senhores, com vocês... as satélites. Agência Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/10/31/e-surgem-as-cidades-satelite/>

ROSE, D.. Análise de imagens e movimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G.. *Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 343-364.

SANTIS, L. M. de O. Educação Continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal: Concepções Políticas na década de 80. 2002. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos: In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, J. (Org.). *Jogos desportivos: formação e investigação*. Florianópolis: UDESC, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referenciais para a formação de professores. Brasília, DF: SEF/ MEC, 2002.

SICHELERO, J. J. ; MATIELLO, M. L. S. . Formação continuada em Educação Física: um olhar sobre o professor que atua no contexto formal e não formal. In: *V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*, 2010, Itajaí. Formação profissional e mundo do trabalho, 2010.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 2000.

SOUSA, Sandra Zábia. Avaliação de Cursos: um componente de políticas de formação continuada de professores. In: SILVA, Aída Maria Monteiro, MACEDO, Francimar Martins Texeira et. al. (orgs.). *Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador: repercussões sobre a Didática e as Práticas de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais–aspectos gerais. *Medicina* (Ribeirão Preto), v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p284-292>

STIGGER, M. P.; LOVISOLI, H. (org.) *Esporte de rendimento e Esporte na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.



TANCREDI, Daniel Augusto Pereira. Pedagogia do Esporte: o conhecimento dos treinadores sobre o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do futebol americano no Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP: [s.n], 2019.

TARDIF, M; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. ANPED, São Paulo, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WANG, F.; HAFFANIN, M. J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. Educational technology research and development, 5, 2005.

ZEICHNER, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, 35(3), 479–504. <https://doi.org/10.5902/198464442357>



ANEXOS

FORMAÇÃO CONTINUADA NO LOCAL DE TRABALHO: DESENVOLVIMENTO DE UM ARTEFATO ATRAVÉS DE PESQUISA BASEADA EM DESIGN

Pablinne Arantes Coelho

Márcio Rocha Júnior

Isabelle Guirelli Simões de Oliveira

Alexandre Jackson Chan-Vianna

INTRODUÇÃO

A formação docente continuada se apresenta como um tema imprescindível no processo de qualificação da educação básica. A revolução tecnológica acarretou profundas transformações em que informação, comunicação e educação são repensadas diante dos recursos cibernéticos. Nesse cenário contemporâneo, os professores devem estar preparados para lidar com as diversas mudanças ocorridas na sociedade e, consequentemente, no âmbito escolar. Mesmo com a recorrente busca por inovações por parte dos profissionais e acadêmicos da área, muitas características de práticas pedagógicas tradicionais seguem presentes, especialmente na Educação Física Escolar (EFE). Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que desenvolveu e aplicou uma Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP) em um contexto real de ensino de Educação Física, utilizando a abordagem de Pesquisa Baseada em Design (Design-Based Research, DBR) e com o objetivo de desenvolver um artefato metodológico de formação continuada no local de trabalho. O estudo colaborativo contou com a participação das professoras pesquisadoras, professor mentor e foi realizado juntamente com um professor da rede pública do Distrito Federal, focando na iniciação aos Esportes Coletivos de Invasão (ECI) e com base nas abordagens emergentes da Pedagogia do Esporte.

A formação docente continuada (FC) se apresenta como um tema imprescindível no processo de qualificação da educação básica. Seu entendimento surge como elemento fundamental para o alcance de reflexões sobre a prática

pedagógica, para que os professores possam construir e ressignificar conhecimentos, crenças, valores e atitudes sobre a profissão. No entanto, é importante observar que a formação continuada e a formação inicial são processos inter-relacionados que proporcionam aos professores um melhor preparo para sua ação docente. Segundo Libâneo (2004), a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, enquanto a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e além do exercício profissional, capacitando o professor a atuar de maneira criativa e situada tanto no que diz respeito aos conhecimentos teóricos e metodológicos, quanto na construção de uma identidade docente.

Entretanto, o processo de formação continuada docente enfrenta diversos entraves e desafios em sua realização, como a percepção de muitos professores de que sua formação se conclui na graduação, levando à repetição de práticas antigas e resultando em um engessamento pedagógico. Além disso, a carga horária excessiva, o alto custo e as dificuldades de deslocamento para eventos formativos dificultam a participação em atividades de desenvolvimento profissional. Por fim, os métodos tradicionais e pouco interativos dos programas formativos, que não incentivam a participação ativa e a reflexão sobre a prática docente, contribuem para que a formação continuada se mantenha desatualizada e desvinculada da realidade educacional, limitando seu impacto e relevância para os professores. Esta condição contribui para ratificar a formação continuada como uma prática de caráter clássico, que acontece de maneira técnica, comercial e desvinculada da realidade educacional (MOLINA NETO, 1997) ao passo que se baseia apenas na transferência de conhecimento e se afasta da experiência prática dos professores e sua reflexão sobre tal.

A fim de compreender os principais aspectos a serem considerados em um processo formativo continuado e entendendo a relevância da reflexão no processo de desenvolvimento profissional docente, buscamos traçar um percurso estruturado a fim de estabelecer categorias analíticas. Essas foram fundamentadas em referências teóricas que pudessem vir a fornecer um conjunto de categorias legítimas e relevantes na área da Formação Continuada. Para isso, realizamos sua



convergência com as principais ideias dos autores consagrados e recorrentes nos debates sobre a formação de professores.

No intuito de encontrar referências relevantes e que pudessem substanciar categorias legítimas na área educacional, foi realizada uma consulta aos autores citados nesse trabalho acrescida de uma pesquisa feita na base de dados *Scielo*. Por conseguinte, para definir as principais demandas que estabelecem uma formação continuada em acordo com o referencial teórico, definimos as categorias de análise, ao qual demos o nome de requisitos-chave. Após definidos, os requisitos-chave foram hierarquizados por relevância, levando em consideração o número de vezes que são citadas como relevantes pelos especialistas.

Dessa forma, foi elaborado um quadro a partir do cruzamento de cada referência com suas ideias centrais, considerando os requisitos reputados como elementares para a formação contínua. Nesse propósito, foi realizada a leitura dos textos e elencadas as ideias centrais que tratavam sobre premissas indispensáveis para a formação continuada segundo os autores, representadas no quadro 1.

QUADRO 1: Categorias acerca da formação continuada.

Autor	Requisitos relevantes conforme referências pesquisadas
Candau (2003)	1. Viabilizar a reflexão pedagógica no ambiente escolar. (C/D) 2. Valorizar os saberes adquiridos pelos docentes. (C/E) 3. Promover a relação entre a trajetória profissional docente e sua práxis. (E) 4. Associar os diversos conhecimentos provenientes da ação docente. (E/H)
Gatti (2003)	1. Integralizar o ambiente de ação docente (C/D) 2. Levar em conta as perspectivas sociais e emocionais do indivíduo. (F) 3. Levar em conta o contexto cultural de atuação docente (F/G) 4. Validar os princípios, crenças e percurso profissional dos professores. (E) 5. Propiciar a colaboração entre pares. (B/D)
Gatti e Barreto (2009)	1. Promover a prática reflexiva. (C/H) 2. Reconhecer a relevância da formação simultânea à atuação profissional. (C/D) 3. Elaborar métodos que fortaleçam a instituição escolar. (B/D) 4. Compreender o contexto de atuação docente. (G) 5. Considerar as opiniões e saberes educacionais dos docentes. (E) 6. Reconhecer a importância relacional do conhecimento e prática profissional. (E/H) 7. Valorizar a cultura adquirida na trajetória de vida dos professores. (E/F) 8. Viabilizar o trabalho coletivo docente. (B/D)



Imbernóm (2009, 2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investir na inovação da ação pedagógica. (A) 2. Fomentar o desenvolvimento dos saberes na contemporaneidade. (A) 3. Contextualizar o cenário social onde se inserem os indivíduos. (G) 4. Possibilitar a autonomia dos professores em formação. (F) 5. Articular a relação entre a formação e a comunidade. (G) 6. Ocasionar a reflexão sobre princípios e valores. (E) 7. Fomentar o trabalho conjunto e o desenvolvimento de projetos na escola. (B/D) 8. Estabelecer uma relação entre teoria e prática. (H)
Nóvoa (2019, 2022)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar a sociabilidade (B) 2. Traçar estratégias de enriquecimento da identidade profissional docente. (F) 3. Favorecer um ambiente de construção autônoma de conhecimentos e valores. (F) 4. Efetivar o ambiente escolar como propositivo à reflexão sobre a atuação docente. (D) 5. Promover a interação entre os docentes. (B) 6. Favorecer o protagonismo docente na produção de conhecimento. (E/F) 7. Desenvolver estratégias colaborativas no contexto coletivo. (B/D) 8. Fomentar o senso crítico e reflexividade. (F/H) 9. Abranger o contexto cotidiano de ação docente. (C/G)
Silva (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer a relevância da trajetória profissional docente. (E) 2. Compreender a necessidade de manter-se atualizado. (A) 3. Reconhecer a importância de refletir constantemente sobre a sua prática. (C) 4. Respeitar a individualidade e subjetividade dos indivíduos. (E/F)
Tardif (2000, 2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorecer a articulação entre os variados saberes docentes (E) 2. Reconhecer a importância do conhecimento experiential docente (C/E) 3. Considerar o contexto local de atuação do professor (G) 4. Refletir sobre a construção e desenvolvimento na práxis docente. (C) 5. Considerar os elementos que compõe as ações pedagógicas. (C/D/E) 6. Oportunizar o processo formativo colaborativo. (B) 7. Reconhecer a relevância da formação ocorrida no ambiente de trabalho. (D) 8. Abranger a formação em pesquisa desenvolvida pelos pares (B/H) 9. Compreender a ligação entre a docência e as constantes transformações sociais (A)
Tardif e Raymond (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entender a importância do percurso profissional do professor em sua práxis pedagógica. (E/H)
Tardif e Lessard (2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o vínculo existente entre a docência e a interação social. (A) 2. Reconhecer a complexidade que engloba a atuação do professor. (A) 3. Conscientizar-se a respeito do contexto local de atuação e seus participantes. (G) 4. Buscar realizar-se no desenvolvimento de suas atividades em seu ambiente de trabalho (D) 5. Considerar as heterogeneidades e subjetividades que se apresentam no contexto de uma unidade de ensino. (G)
Zeichner (2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover a rejeição das binariedades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico. (E/H) 2. Reconhecer a necessidade da articulação entre universidade e escola. (A/C/H) 3. Antepor-se à valorização do conhecimento acadêmico como sendo fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem. (A/C/E) 4. Defender a criação de novas oportunidades de aprendizagem a partir de uma mudança na epistemologia na formação do professor.(A/F/H)

Fonte: Elaborado pelos autores

Em seguida, buscamos confluências entre as mensagens. Para isso, foram delineadas novas proposições e tópicos capazes de abranger os requisitos principais expressos nas referências. Essas novas definições, foram associadas às letras



maiúsculas elencadas em frente a cada mensagem (requisito principal), indicando proximidade temática entre as diferentes referências, conforme o quadro 1. Desse modo, as letras apontam os requisitos-chave, que classificam os vários preceitos reconhecidos em cada referência. A partir desse procedimento foi possível identificar aproximações e distanciamentos entre os requisitos. No total, foram identificados oito diferentes requisitos-chave (letras de A a H), que podem ser visualizados no quadro 2.

QUADRO 2: Requisitos-chave para a formação continuada.

Letras	Requisitos-chaves delineados através das referências teóricas
A	Percepção da relação entre as transformações da sociedade e a educação.
B	Favorecimento do trabalho coletivo.
C	Compreensão da relevância da prática docente.
D	Legitimização da escola como espaço formativo.
E	Validação dos saberes, princípios, crenças e percurso profissional dos professores.
F	Enriquecimento da identidade profissional docente.
G	Compreensão do contexto em que se inserem professor, alunos e escola.
H	Alinhamento entre teoria e prática.

Fonte: Elaborado pelos autores

Os requisitos-chave foram utilizados no processo de construção de um modelo de formação continuada que possibilite ao docente o alcance a uma metodologia contextualizada e ocorrida no ambiente de ação pedagógica através do trabalho colaborativo. Posteriormente será realizada uma análise exploratória dos resultados para discussão sobre a relevância do processo formativo no formato investigado por essa pesquisa, assim como para a discussão sobre a percepção a respeito da factualidade da formação continuada junto ao professor colaborador a partir da aplicação do artefato que será apresentado a seguir.

O ambiente de prática escolhido para o desafio foram as aulas de Educação Física por se tratar do espaço da escola onde militam os pesquisadores e colaboradores da proposta. Por essa razão, esse estudo intenciona auxiliar na melhoria das práticas educacionais nas aulas de EF, apresentando uma proposta teórica aplicada na prática e que intenta discutir e ampliar o olhar propositivo a respeito da continuidade do processo formativo docente no ambiente escolar.

O objetivo desse artigo, portanto, é desenvolver um artefato pedagógico de Formação Continuada no local de trabalho com foco na aplicação de uma unidade



didática de iniciação aos Esportes Coletivos de Invasão e baseada nas abordagens emergentes da Pedagogia do Esporte. Nesse propósito, buscaremos identificar em que medida os requisitos-chaves referenciados teoricamente são vivenciados na prática, quando inseridos no contexto educacional de atuação do docente colaborador desse estudo em seu local de trabalho.

MATÉRIAIS E MÉTODOS / METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa

Realizamos uma pesquisa colaborativa, de caráter exploratório, utilizando a DBR como orientação. O artefato pedagógico em desenvolvimento é um processo de formação continuada no local de trabalho, que foi estruturado em torno de uma Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP) para ensino dos esportes de invasão, em um polo de basquete do Centro de Iniciação Desportiva (CID) de Taguatinga.

Ao tratarmos sobre a DBR, intencionamos conectar teorias educacionais com a prática de forma mais direta e eficaz, promovendo a colaboração entre pesquisadores e praticantes para a criação e avaliação de intervenções educativas. Esta abordagem é caracterizada por ser iterativa e cíclica, permitindo ajustes com base nos dados coletados durante sua aplicação, e se pauta na construção e melhoria de artefatos educacionais que buscam aprimorar a prática docente e os resultados de aprendizagem (Design-Based Research Collective, 2003).

Universo de Pesquisa

Realizamos o estudo em um polo de basquete do Centro de Iniciação Desportiva (CID) localizado em Taguatinga, Distrito Federal. Esse programa da Secretaria de Educação do DF tem como objetivo democratizar o acesso ao esporte para os estudantes da rede pública de ensino com a oferta de práticas sistemáticas e orientadas por professores de Educação Física. As atividades são voltadas para a iniciação, o aperfeiçoamento e a participação em competições. As aulas do CID acontecem no contraturno da grade curricular dos alunos e em locais específicos por modalidade, denominados polos. O CID Taguatinga foi escolhido para a pesquisa em razão de apresentar cumprimento às orientações pedagógicas



do programa; ótima localização com acesso à diferentes meios de transporte urbano; segurança do local; estrutura da área esportiva, quantidade de estudantes inscritos; disponibilidade do professor e aceitação dos participantes. Esse quadro de condições foi importante por se tratar de um primeiro ciclo iterativo de desenvolvimento do artefato.

O professor colaborador dessa pesquisa é praticante de basquete desde os 13 anos e atua no treinamento de várias categorias no CID Taguatinga. O docente apresenta um longo histórico como atleta profissional e já realizou vários cursos dentro da área do basquete, incluindo graduação específica exigida pela Confederação Brasileira de Basquete – CBB. Possui vasto conhecimento no ensino da modalidade, o que incorre em um grande reconhecimento e respeito por parte da equipe escolar, alunos e seus responsáveis. Os estudantes, com idade entre 11 e 14 anos, participaram na medida em que suas ações de interação tanto com a UDIP, com as pesquisadoras e principalmente com a ação pedagógica do professor colaborador eram percebidas e analisadas, não tendo sido o enfoque desse estudo a avaliação de seu desempenho na modalidade esportiva.

O Artefato

O ciclo do design/artefato proposto por este trabalho foi composto por cinco etapas. A primeira etapa, design/artefato, envolveu o estudo da problemática em questão e a concepção do artefato de Formação Continuada no ambiente acadêmico, incluindo a elaboração da Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP) na modalidade de basquetebol. Na segunda etapa, aplicação das aulas, o artefato foi testado no contexto real de aula através da ação docente do professor colaborador.

A terceira etapa, coleta de dados, consistiu na obtenção de informações a partir das observações dos vídeos gravados durante as aulas, do diário de bordo da pesquisadora e das entrevistas semiestruturadas inicial, final e de retenção com o docente colaborador. A quarta etapa, análise dos dados, envolveu a triangulação das informações coletadas e a correlação dos dados obtidos com as principais ideias dos autores citadas na revisão de literatura do estudo, assim como com as categorias analíticas baseadas nos referenciais teóricos, denominadas requisitos-chave.



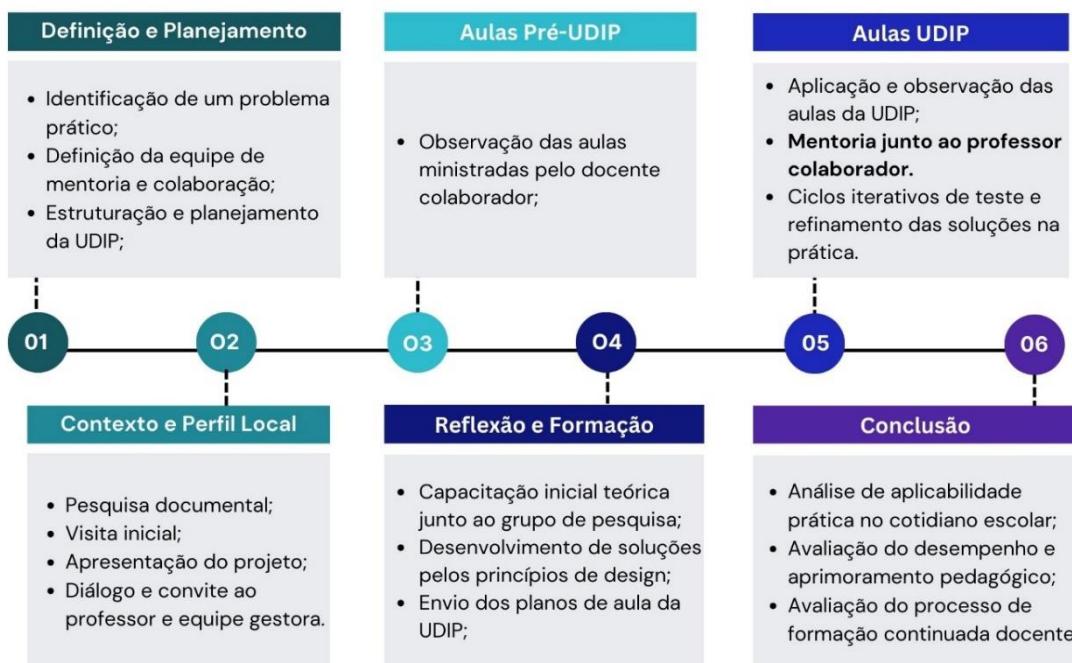
Finalmente, a quinta etapa, redesign, focou na avaliação da necessidade de atualização ou reformulação de elementos do artefato, considerando a concretização de seus objetivos, seus entraves e possíveis meios que levem ao refinamento e melhoria do artefato proposto.

Etapas do Artefato

Entendemos que o modelo de formação continuada proposto por esse estudo não se encerra apenas na aplicação das aulas da UDIP propriamente dita. Dessa forma, o artefato se fundamenta no desenvolvimento de todas as etapas de seu ciclo iterativo, através da interação com cada um dos participantes do estudo. O quadro 3 ilustra cronologicamente cada uma dessas etapas.

Quadro 3: Etapas do Artefato

ETAPAS DO ARTEFATO



Fonte: elaborado pelos autores.

A *etapa 1* do quadro contou com a definição dos objetivos pedagógicos e dos conteúdos a serem abordados na UDIP; elaboração do cronograma de atividades e dos materiais didáticos necessários e identificação dos critérios de avaliação e dos métodos de coleta de dados. Já na *etapa 2* foram desenvolvidas a criação dos materiais didáticos e dos recursos pedagógicos e a elaboração das estratégias de ensino e das atividades práticas. Nessa etapa também foi realizada uma pesquisa



documental e visitação ao local de aplicação, onde pudemos observar o contexto local e a dinâmica da escola e assim, realizar os ajustes no planejamento inicial com base nas necessidades e características dos alunos e da cultura escolar local.

A etapa 3 contou com a observação e gravação em vídeo das aulas elaboradas pelo docente colaborador em seu cotidiano pedagógico. Foram assistidas seis aulas anteriores à aplicação da UDIP, possibilitando uma perspectiva inicial sobre a metodologia utilizada pelo docente colaborador (DESGAGNÉ, 2007), a interação dos participantes e demais aspectos nas aulas regulares.

Na etapa 4, realizamos a preparação para a aplicação da UDIP por meio de uma formação inicial teórica com o professor colaborador. A capacitação inicial foi realizada a fim de proporcionar conhecimento teórico a respeito da Abordagem Baseada em Jogos, ou *Game Based Approach* (GBA) e das abordagens sistêmicas em Pedagogia do esporte, visando dar suporte para a ação prática pedagógica durante a realização das aulas do protocolo. Dessa forma, o professor colaborador participou de dois momentos de formação remota ministrados pelo professor mentor e coordenador do grupo de pesquisa e com a presença das professoras pesquisadoras. Os encontros síncronos totalizaram 4 horas de capacitação, divididos em dois encontros de 2 horas cada. Durante o encontro, as aulas da UDIP foram apresentadas e enviadas ao professor colaborador para que o docente pudesse estudá-las antes de sua aplicação. Nesses planos de aula continham as orientações quanto ao tema de cada aula, seus conteúdos, objetivos, o modelo de aula e a ênfase de aprendizagem.

Em continuidade ao processo, demos início à aplicação das seis aulas da UDIP, correspondente à etapa 5. Nessa etapa, observamos as aulas, tirando dúvidas e assessorando o docente no desenvolvimento das atividades junto a seus alunos. A mentoria foi realizada a cada duas aulas e teve como objetivo compartilhar as experiências e encontrar soluções coletivamente. Nessa ação realizada entre pesquisadoras e professor colaborador foram reforçados os planos de ação, assim como manejos e ajustes para as próximas aulas, de acordo com a percepção e entendimento mútuo.

Por fim, na etapa 6 ocorrida ao final das seis aulas de aplicação da UDIP, foi realizado um diálogo avaliativo entre as professoras pesquisadoras (mentoras) e professor colaborador. Foram abordadas questões como a opinião do docente sobre



sua atuação no desenvolvimento das atividades perante a metodologia proposta, o desempenho dos alunos a partir a aplicação do UDIP e sua percepção a respeito do aprimoramento de sua ação docente mediante a utilização do artefato.

A Unidade Didática de Intervenção pedagógica – UDIP

A UDIP é um protocolo pedagógico usado como laboratório de ensino e pesquisa, com dois objetivos principais: a iniciação esportiva em basquetebol, organizada para que os praticantes possam aprender os princípios básicos de jogar com uma unidade de ensino, e a formação continuada de professores, utilizando uma metodologia ativa que promove a reflexividade e a capacitação em recursos pedagógicos atualizados.

Tendo como base metodológica os Game Based Approach (GBA) (GONZÁLEZ-VÍLLORA, et al., 2020) da Pedagogia do Esporte , a UDIP busca uma aprendizagem contextualizada e situada na realidade local. Foi desenvolvida para oferecer um processo de iniciação esportiva de qualidade e sustentar a formação continuada de professores no ambiente de trabalho. O método de ensino é baseado em jogos e centrado no aluno, com intervenções planejadas para aprimorar a prática pedagógica dos professores. Por essa razão, o protocolo foi estruturado para que qualquer professor, independentemente de sua formação, pudesse aplicá-lo eficazmente e reconhecer os resultados de cada etapa. A sequência de jogos seguiu uma organização lógica para facilitar a compreensão dos professores, permitindo-lhes experimentar e dominar o processo com segurança.

A UDIP incluiu seis aulas sequenciadas pedagogicamente, divididas em quatro unidades, com objetivos específicos para cada aula e unidade. Foram criados quatro modelos de sequência metodológica de jogos, adaptados às referências teóricas atuais, para atingir os objetivos pedagógicos. Na capacitação prévia, o professor recebeu estratégias para ajustar os jogos conforme necessário, garantindo a participação de todos os praticantes.

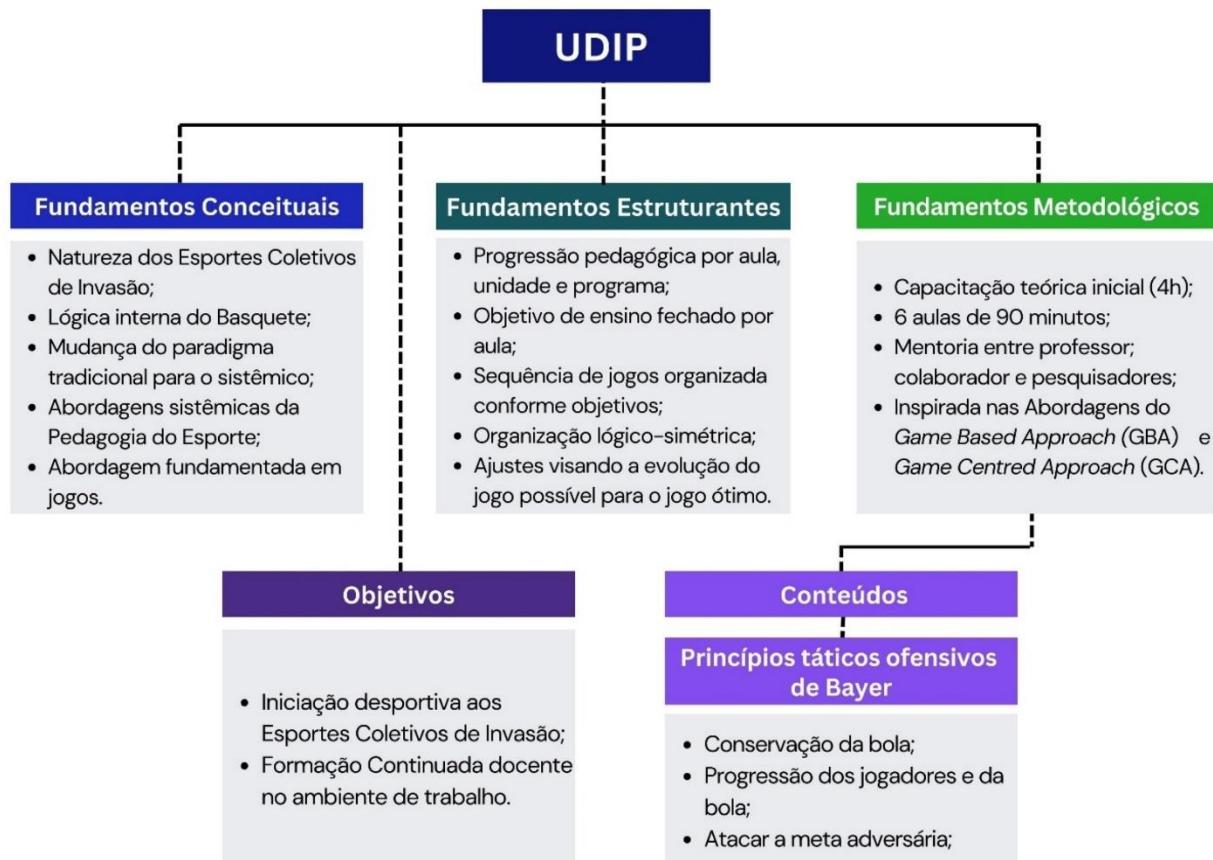
O foco do ensino foi nos princípios táticos ofensivos, como conservação da posse de bola, progressão no campo adversário, criação de situações de finalização e finalização na meta adversária. A metodologia promove a participação efetiva dos estudantes e a adequação dos jogos para atingir os objetivos pedagógicos.

A UDIP foi aplicada na turma de iniciação esportiva do professor colaborador no CID de basquete de Taguatinga, seguindo um planejamento cuidadoso para



equilibrar paradigmas cartesianos e sistêmicos e promover uma formação continuada eficiente e reflexiva. O esquema que a configura pode ser visualizado no quadro 4.

Quadro 4: Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP)



Fonte: elaborado pelos autores.

Instrumentos para Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluíram pesquisa documental, observação direta e registros em vídeo, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa documental foi usada para coletar dados contextuais e o perfil do polo CID de basquete. A observação direta e os registros em vídeo avaliaram a prática pedagógica do professor antes e durante a aplicação da UDIP. O diário de campo permitiu o registro detalhado das observações. As entrevistas semiestruturadas, transcritas e gravadas em áudio, foram realizadas em três momentos (inicial, final e de retenção) para capturar a percepção do professor sobre a metodologia aplicada e seu impacto em sua prática e identidade docente.



Este conjunto diversificado de instrumentos permitiu uma análise abrangente e detalhada dos dados, fornecendo insights valiosos sobre a eficácia da metodologia aplicada e sua influência na prática pedagógica e identidade do professor.

Análise e Discussão dos Dados

Para análise desse estudo tomamos como categorias de análise os pré-requisitos elencados na revisão teórica desse estudo e elencadas no quadro 2. Em razão de perseguirmos nosso objetivo principal de identificar se o artefato cumpriu com essas diretrizes, esses requisitos foram utilizados para analisar sua relevância no formato proposto, assim como para discorrer sobre a percepção a respeito da factualidade da formação continuada junto ao professor colaborador.

Para discussão, foi realizada uma triangulação entre os dados obtidos nas observações dos vídeos das aulas pré e durante a UDIP, as anotações no diário de campo e análise das entrevistas junto ao docente.

Após essa etapa, foram realizadas as correlações entre as informações da revisão de literatura com os requisitos-chave, elencados no quadro 2. Para tal propósito, essas categorias foram analisadas através dos registros das aulas e da transcrição das entrevistas, utilizando uma codificação do tipo aberta e análise linha a linha (CHARMAZ, 2009). Dessa forma, os requisitos-chave foram elencados à medida que eram percebidos no decorrer de todo o processo formativo e quando citados nas respostas dadas pelo docente colaborador.

RESULTADOS

Neste tópico apresentaremos os resultados desse estudo em três etapas: a descrição do percurso e seus principais acontecimentos, a aproximação com cada um dos requisitos-chave, correlacionando-os às observações feitas através das gravações dos vídeos das aulas, anotações no diário de campo e respostas dadas pelo docente nos momentos das entrevistas, e a integração dos resultados.

Descrição do Percurso

As observações das aulas pré-UDIP focaram nas práticas do professor, como metodologias e interações em sala, além de suas reações ao comportamento dos



alunos. Na primeira aula do ano letivo, o professor demonstrou uma boa relação com os pais, respondendo suas dúvidas e sem interromper as atividades em andamento. Ele iniciava todas as aulas com alongamentos e explicações dos objetivos, mantendo um ambiente sem conflitos e disciplinado. Sua metodologia permitia flexibilidade nas regras dos jogos para manter a motivação dos alunos, com os mais experientes ajudando regularmente na arbitragem dos jogos coletivos.

O método de ensino predominante era a instrução direta, focando na técnica e execução motora para preparar os alunos para competições. O feedback dado pelo professor era majoritariamente positivo e individualizado, mantendo a aula dinâmica e contínua. Ele era visto como um expert, controlando a aula efetivamente, mas havia um certo distanciamento interpessoal entre ele e os alunos, aspecto relatado pelo docente no momento de sua entrevista inicial.

Na primeira aula da UDIP, o professor demonstrou hesitação e solicitou ajuda das pesquisadoras na instrução dos exercícios. A segunda aula foi cancelada devido à chuva, e o tempo foi usado para revisar e organizar as próximas atividades com o professor. No dia em que a segunda aula ocorreu, o docente se mostrava mais confiante, mas ainda assim solicitou ajuda inicial das pesquisadoras. Na terceira aula, a quadra molhada fez com que ele adaptasse as atividades, já mostrando maior disposição e assumindo mais comandos.

A quarta aula foi afetada pela chuva novamente, e o professor pediu apoio das pesquisadoras confessando não ter tido tempo hábil para se preparar para a aula por questões pessoais. A quinta aula foi novamente cancelada, dessa vez devido aos Jogos Escolares que aconteceram no mesmo espaço das aulas. Nesse dia, os alunos foram incentivados a comparecer e assistir a uma partida dos jogos, momento em que aproveitaram para interagir com as pesquisadoras. Nas últimas aulas, houve uma separação notável entre meninos e meninas, com o professor assumindo mais controle e autonomia nas atividades. Ao final da sexta e última aula, o docente colaborador conduziu as atividades focando em arremessos e jogos coletivos, segundo ele, visando manter a motivação dos alunos e prepará-los para futuras competições.

Decorridas as 6 aulas previstas na UDIP, com um intervalo de tempo maior que o esperado em razão das contingências apresentadas, foram encerradas as atividades de intervenção direta no local de trabalho do professor colaborador. Fora



realizada ainda uma avaliação de reação através de entrevista e 3 meses depois foi realizado um reencontro com o professor para avaliação de retenção, memória dos acontecimentos e possíveis mudanças percebidas em sua ação pedagógica mediante a aplicação do protocolo e na rotina de suas aulas desde então.

A concluir, durante o processo de aplicação das seis aulas da UDIP, pudemos verificar suas influências em características relativas à ação docente e identidade profissional do professor colaborador e sua utilização no contexto do local de trabalho. A seguir serão realizadas as discussões que assimilam essas percepções aos requisitos-chave para formação continuada e às concepções conceituais levantadas pelos principais autores trabalhados nesse estudo.

Convergência aos Requisitos-Chave

Ao tratarmos sobre o requisito *Percepção da relação entre as transformações da sociedade e a educação*, no momento das entrevistas realizadas com o professor colaborador, foi constatada a percepção da relação entre as transformações sociais e a educação. O professor destacou a necessidade constante de atualização devido às "mudanças nos conceitos e nas formas de trabalhar os fundamentos" e mencionou o uso de ferramentas tecnológicas para seu aprimoramento profissional e troca de informações com outros professores de Educação Física. Este estudo aponta para uma tendência dos docentes a utilizarem metodologias tradicionais, adquiridas em sua formação inicial. Nesse cenário, a utilização da UDIP se apresentou como facilitadora na reformulação da abordagem de ensino do esporte, embora novos modelos enfrentem dificuldades para se consolidarem na prática pedagógica.

Em relação ao requisito *Favorecimento do Trabalho Coletivo*, o professor colaborador destacou a troca de conhecimentos entre pares através de grupos de professores e treinadores em aplicativos de mensagens instantâneas, tanto remotamente quanto em encontros pedagógicos. Ele ressaltou a "importância e valia" da participação das pesquisadoras no processo formativo e defendeu a expansão da experiência da UDIP para outros professores da área. A utilização do artefato foi eficiente em aproximar os participantes do estudo, possibilitando a troca de conhecimento e experiências, especialmente durante a aplicação das aulas, onde as pesquisadoras foram constantemente requisitadas para participar. Apesar do



recepção inicial, essa dinâmica se desenvolveu positivamente, contribuindo para o processo de formação continuada através de uma rica troca de informações e experiências pedagógicas.

Quando tratamos sobre o requisito *Compreensão da relevância da prática docente*, o professor colaborador confessou não se sentir preparado para exercer sua função ao final da graduação, apontando a falta de prática como principal razão. Ele destacou que sua experiência profissional anterior ao ingresso no CID trouxe-lhe expertise e reconhecimento, tornando-o respeitado por alunos e colegas. Na época de sua contratação no CID, não havia um processo seletivo rigoroso, e sua experiência na rede privada foi fundamental para o convite que recebeu para trabalhar com iniciação desportiva. Observamos que a aplicação do artefato junto a um professor especialista em um centro de iniciação desportiva facilitou o processo, mostrando a importância da experiência prática. O professor é visto como um profissional com domínio na modalidade do basquetebol, incorporando sua experiência individual em sua prática docente.

Ao analisarmos o requisito *Legitimização da escola como espaço formativo*, a experiência do docente colaborador na rede privada se destaca como uma aprendizagem essencial para sua preparação e ascensão no mercado de trabalho. Ele considerou a aplicação da UDIP uma oportunidade valiosa de aprimoramento pedagógico, especialmente por ser um método prático e realizado no ambiente de trabalho. O professor vê essa metodologia como, em suas palavras "a melhor possível", por ocorrer no local e horário de regência, evitando uma formação descontextualizada e mantendo o professor motivado.

Entendemos que aplicação da UDIP, realizada no próprio ambiente de trabalho, demonstrou-se prática e eficaz, permitindo que o conhecimento ocorresse de maneira tangível e integrada à rotina docente. A formação no ambiente escolar revelou-se uma alternativa importante para o avanço do processo formativo continuado, pois permite trabalhar com as especificidades de cada grupo e reconhecer os principais aspectos a serem estudados, contextualizando-os à realidade.

Ao tratarmos sobre a *Validação dos saberes, princípios, crenças e percurso profissional dos professores*, segundo relato do professor em suas entrevistas, sua experiência como atleta influencia diretamente em sua docência, levando-o à prática



do que ele chama de “engessamento pedagógico”, caracterizado pela repetição de ações e exercícios sem variações. O docente reconhece que a UDIP oferece a possibilidade de utilizar o mesmo exercício com diversas variações, alcançando diferentes objetivos. Ele considerou a metodologia aplicada coerente e positiva, aumentando a concentração e o interesse dos alunos, além de trazer clareza na realização dos exercícios propostos.

Em nosso entendimento, o artefato mostrou-se adequado na articulação dos saberes profissionais e experienciais do docente, permitindo que as aulas fossem realizadas de acordo com sua rotina de ensino. As mudanças se concentraram nas atividades propostas, respeitando a dinâmica pedagógica habitual do professor.

Ao abordarmos *Enriquecimento da identidade profissional docente*, reconhecemos que a identidade docente não é estável, mas um processo relacional e evolutivo (SOUZA, SANTOS, 2022). No caso do docente colaborador, sua experiência como atleta profissional de basquete influencia diretamente sua identidade, levando-o a reproduzir práticas pedagógicas rígidas devido à sua formação inicial "tradicional e analítica". No entanto, a UDIP ajudou a flexibilizar sua abordagem, permitindo variações nos exercícios para alcançar diferentes objetivos.

O professor colaborador inicialmente demonstrou insegurança ao adotar a nova metodologia, refletindo sua dificuldade em atuar como aprendiz e lidar com abordagens diferentes das habituais. Esse comportamento pode ser explicado pela história profissional do professor e sua relação com o trabalho (TARDIF, 2002). A apreensão inicial deu lugar a uma maior familiarização e adaptação à metodologia proposta pela UDIP no decorrer das aulas, resultando em maior segurança e proatividade na ministração das atividades. Essa mudança indica que, apesar do desconforto inicial, o professor colaborador conseguiu incorporar novas concepções e proposições relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, entendemos que o artefato se mostrou eficaz como um processo de construção de conhecimento coletivo e individual, reforçando a motivação e reflexividade pedagógica, e permitindo a exploração de novas abordagens metodológicas que desafiam a estagnação tradicional e tecnicista.

Correlacionando a aplicação do artefato com a *Compreensão do contexto local de atuação docente*, o professor colaborador demonstrou desconforto por ser o único professor de CID na escola. Embora bem acolhido pelo grupo gestor e colegas



de outras disciplinas, relata sentir-se isolado e sem muitas oportunidades para troca de conhecimentos. Nesse tocante, a utilização do artefato aproximou-o do diálogo entre pares, da atualização sobre novas abordagens e conceitos, e do intercâmbio de conhecimento com os pesquisadores. Quanto ao contexto social dos alunos, o professor está ciente da realidade de seus praticantes, que em grande parte pertencem às camadas médias e baixas da sociedade. Ele reconhece os desafios de autoestima enfrentados por muitos estudantes e trabalha o esporte de maneira humanizada, visando formar bons cidadãos além de possíveis atletas.

Ao analisarmos a execução do protocolo, a estrutura e o material disponíveis na escola foram adequados para a realização dos planos de aula. No entanto, essa realidade não se estende à maioria das escolas da rede de ensino, onde condições estruturais e disponibilidade de material pedagógico esportivo podem ser limitadas, dificultando a aplicação do processo em contextos menos favorecidos. Dessa forma, compreendemos que a utilização do artefato não apenas facilitou a compreensão do contexto local de atuação docente, mas também promoveu uma perspectiva mais ampla sobre o papel social do esporte e a importância de condições adequadas para o ensino.

Por fim, em relação ao *Alinhamento entre Teoria e Prática*, percebemos que o professor colaborador não considera sua formação inicial como suficiente para o trabalho que realiza atualmente. Para ele, o método analítico aprendido durante sua graduação não atende às demandas de um ensino eficiente e qualificado dos esportes. Ele enfatiza a importância da capacitação contínua, participando regularmente de workshops, cursos teóricos e práticos para se manter atualizado. A metodologia da UDIP se destaca para ele por acontecer no seu ambiente de trabalho cotidiano, durante suas aulas, e de forma prática. Assim, o professor vê a utilização do artefato e a instrumentalização da UDIP como uma forma relevante e eficaz de capacitação continuada docente. Em relação ao requisito que relaciona a articulação entre teoria e prática na ação docente, ele destaca a importância da capacitação remota inicial de caráter teórico seguida pela aplicação prática supervisionada. Essa dinâmica permite não apenas determinar o conteúdo a ser ensinado, mas também a perspectiva a partir da qual será ensinado. Portanto, a proposta de formação continuada se mostra significativa ao atribuir um valor substancial ao aprendizado enquanto ensina, promovendo uma abordagem reflexiva



e propositiva que vai além do questionamento tradicional de “O que devo ensinar?” para incluir o “Como devo ensinar?” de maneira mais engajada e contextualizada

Em conclusão, a partir da análise dos requisitos-chaves, os resultados indicam que a UDIP foi eficaz em promover mudanças na prática docente, reforçando a importância de intervenções contextualmente relevantes e contínuas no processo formativo de professores.

Integração de resultados

A aplicação do artefato permitiu que o professor colaborador participasse ativamente em sua formação continuada, com um enfoque específico no ensino de basquetebol. Essa abordagem dinâmica se mostrou mais eficaz em comparação aos cursos tradicionais de formação continuada, onde o professor atua principalmente como um ouvinte passivo. A UDIP baseada em jogos ampliou as referências de ensino do professor, proporcionando, em suas palavras,, um "engrandecimento de seus conhecimentos". Além disso, a experiência cotidiana no ambiente escolar permitiu ao professor aprofundar seu conhecimento através de vivências específicas e interações com alunos e colegas, enriquecendo os saberes experenciais.

A capacitação inicial teórica e o suporte contínuo fornecido pelos pesquisadores validaram cientificamente os métodos de ensino aplicados, reforçando os saberes da formação profissional. O estudo também se aproximou de diversos modelos de aprendizagem, incluindo métodos de aprendizagem para aprender dos e com os outros, autoformação para aprender sozinho, e aprendizagem informal, que envolve reflexão crítica e proatividade durante a aplicação do protocolo de ensino. Ademais foi reconhecida a estratégia de teleformação, utilizando ferramentas tecnológicas e formação remota, com capacitações teóricas realizadas via plataformas online. A perspectiva interativo-reflexiva, que envolve a resolução de problemas reais e situações vivenciadas na prática docente, também foi considerada essencial para o processo formativo.

A pesquisa identificou que o artefato proposto mitigou desafios comuns na formação continuada de docentes, como a falta de tempo e a sobrecarga de atividades. O artefato, alinhado à ação pedagógica cotidiana, permitiu que os desafios da formação docente fossem considerados, criando oportunidades de solução e mostrando-se eficiente em mobilizar ações práticas e teóricas



significativas na práxis docente. O estudo conclui que a aplicação da UDIP, através de uma abordagem dinâmica e colaborativa, apresentou-se como uma proposta promissora para a formação contínua de professores. A formação integral proporcionada pelo artefato permitiu uma ressignificação das teorias e práticas pedagógicas, promovendo a integração de conhecimentos, a experimentação significativa, o enriquecimento da identidade profissional e reflexão acerca da ação docente do professor colaborador.

REDESIGN

Durante a pesquisa, observamos que, apesar da experiência prévia, o professor ficou desconfortável com as mudanças trazidas pela UDIP em seu planejamento habitual. Ele se viu dependente das professoras pesquisadoras para orientar as aulas de acordo com a proposta da UDIP. Além disso, o professor não se recordava dos conceitos ensinados na capacitação remota, o que evidenciou a falta de retenção do conteúdo.

Nesse tocante, consideramos que a capacitação remota somada a disponibilização prévia do planejamento individualizado das aulas não caracterizou a retenção do conteúdo a ser aplicado, tampouco das atividades a serem realizadas. Acreditamos que parte disso se deu pelo fato de a UDIP ter sido entregue pronta para o professor colaborador, que teve oportunidade de contribuir apenas no momento da formação remota, juntamente com o professor mentor e professoras pesquisadoras. Ademais, devemos considerar o fato de que não foi ofertada ao docente a possibilidade de um estudo prévio em relação ao vasto conteúdo ministrado na formação teórica e tampouco o professor colaborador participou da definição e elaboração das atividades a serem desenvolvidas no decorrer das aulas.

Desse modo, entendemos que a UDIP pode melhorar sem ser vista como algo fixo, mas como um instrumento orientador e dinâmico, onde os professores reconhecem a fundamentação teóricas para em seguida participarem ativamente do processo de construção, permitindo constante reflexividade e refinamento. Ao incorporar seus conhecimentos e experiências às atividades propostas pela UDIP, o professor tem mais chances de experimentar o conhecimento e aplicar de forma mais segura em sala de aula.



Em continuidade, outra parte do processo de redesign do artefato pode acontecer após a conclusão da aplicação da UDIP, em um momento que pode ser entendido como uma capacitação final, onde os participantes do processo formativo, como os professores mentor, pesquisadores e colaboradores, trariam suas percepções e feedbacks em relação à proposta e vivência da UDIP na prática. Isto se daria graças à proposta de desenvolvimento do conhecimento causal envolvido na metodologia. A UDIP mostra-se promissora no estudo da causalidade em um contexto particular, acompanhado, realizado e validado no ato da práxis, por aqueles que estiveram envolvidos e engajados no processo. Por isso, essa causalidade identificada pode, e de fato deve, ser reestudada, revalidada, iterativamente adaptada, cada vez que o artefato for aplicado.

Outro fator que se mostrou bastante delimitador no artefato foi a dificuldade em manter a dinâmica da UDIP de maneira contínua, ou seja, seis aulas que aconteceriam as segundas, quartas e sextas-feiras, no decorrer de duas semanas. Esse planejamento mostrou-se bastante suscetível a incorrências como: questões climáticas, que influíam na presença dos alunos na aula; questões estruturais, como goteiras e alagamento das laterais da quadra; quórum de alunos, que pode vir a impossibilitar a execução das atividades como planejadas; e ações externas da escola, como no caso da competição dos jogos escolares distritais, marcada para acontecer no dia e local das aulas da UDIP após a definição do nosso cronograma de aplicação.

Portanto é importante que essas questões sejam consideradas de modo que as aulas possam encontrar fluidez pedagógica, ainda que aconteçam de maneira descontínua. Em razão disso, ainda no momento da capacitação inicial remota e mediante participação do professor colaborador, mostra-se necessário uma adequação do planejamento das aulas a partir de atividades adaptadas para a realidade do contexto local. Para isso, deve-se levar em consideração questões como os recursos materiais disponíveis, as condições das instalações esportivas e participação dos alunos em diferentes situações climáticas e a agenda de ações culturais e esportivas da unidade de ensino durante o período de realização das aulas.

Por fim, ao tratarmos sobre a questão da aprendizagem e comportamento dos praticantes, ao ser questionado sobre a percepção sobre alguma mudança nesses



aspectos, o professor relatou que pôde perceber uma maior concentração da turma e facilidade dos alunos quanto à compreensão dos comandos das atividades. O docente enfatizou ainda que, apesar de ter percebido um decréscimo quanto a qualidade das execuções das ações motoras, notou uma melhora significativa quanto à tomada de decisão dos alunos nos momentos dos jogos coletivos. Esse fator se mostra muito positivo, principalmente ao pensarmos na aplicação da UDIP nas aulas de Educação Física curricular, onde atributos como organização interna e capacidade de solução de problemas são priorizadas quando comparadas à performance técnica.

Nessa perspectiva, se faz relevante que as atividades propostas no protocolo sejam mais diretrivas e direcionadas ao contexto educacional a ser trabalhado. É relevante que questões como a tipologia da unidade escolar, atributos específicos do grupo de alunos com quem o trabalho será realizado (como idade, segmento escolar, nível de aprendizagem, necessidades educacionais especiais), objetivo de aprendizagem do professor em formação e características de sua identidade docente, sejam reconhecidas como parte medular na elaboração organizacional da proposta formativa. De modo que, ao final de cada ciclo iterativo, seja possível a obtenção de informações pontuais e factuais a respeito do trabalho que foi desenvolvido, propiciando um plano de ação bem estruturado e de forma mais otimizada, precisa e exitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrarmos no campo da formação continuada de professores em serviço, enfrentamos o desafio de identificar quem é o professor, qual seu perfil e quais são suas competências. Durante este estudo, ao nos dedicarmos a conhecer o campo do processo formativo continuado docente passamos inevitavelmente por analisar a política educativa que organiza e regulamenta os cursos, compreender os modelos educativos conflitantes, os efeitos socioculturais e econômicos da relação entre a formação profissional e o local de trabalho e, sobretudo, o reconhecimento da importância do aprimoramento do profissional docente para a própria Educação.

A partir dessa trajetória, nos aclarou o entendimento de que uma formação continuada profícua exige que os professores tenham a oportunidade de refletir sobre suas práticas, apresentar seus desafios cotidianos e trocar experiências com



seus pares, o que requer um conjunto de ações coordenadas e contínuas de formação e desenvolvimento profissional. Nesse tocante, ao reconhecermos que o docente exerce uma profissão de caráter público, resultou na compreensão de que a formação profissional contínua é uma necessidade essencial de sua atividade, sendo então um direito e um pré-requisito para uma nova cultura pretendida. Nesse sentido, a partir do artefato proposto, apresentamos uma nova estratégia operacional pedagógica, cujo objetivo expresso foi desenvolver novas tendências tanto no aperfeiçoamento profissional continuado do professor colaborador como em sua prática pedagógica e identidade docente.

Concluímos que o processo formativo continuado utilizando uma metodologia contemporânea aplicada à educação e desenvolvida por meio de um trabalho colaborativo, se mostrou competente na articulação entre a ação docente, o domínio do conhecimento e a identidade profissional do professor, possibilitando uma postura reflexiva, dinamizada pela práxis.

Contudo, reiteramos que o objeto dessa pesquisa tratou de um estudo exploratório, em um contexto específico vivenciado por um docente especializado de um Centro de Iniciação Esportiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Fato é que a realidade e dinâmica encontradas nas aulas de Educação Física curricular são multifacetadas. Desse modo, entendemos a necessidade desse estudo se estender para outros enquadramentos, para que dessa forma o trabalho ocorra a partir outras práticas cotidianas, nos diferentes processos das ações pedagógicas.



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado/convidada a participar, como voluntário/voluntária, da seguinte pesquisa: "Intervenção pedagógica da Educação Física em diferentes cenários sociais". Meu nome é Pablinne Coelho, sou professora de educação física e responsável pela pesquisa na UnB. Se você aceitar, assinale a opção: Concordo em participar no final deste documento; você vai ficar com uma cópia para levar para casa. Se você não quiser ou não puder, por qualquer motivo, não tem problema. Caso tenha alguma dúvida, pergunte para mim pelo e-mail pablinnecoelho@gmail.com ou ligue a cobrar para o meu celular (61) 9 8585 8519. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UnB, pelo telefone (61) 3107-1947 ou e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com O horário de atendimento é de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O comitê fica na UnB. Informações Importantes sobre a Pesquisa A pesquisa é sobre quem trabalha com educação física e as pessoas que gostam de praticar esporte e atividade física, para tentar entender se isso é importante para você, o quanto você gosta e por quê? Você vai continuar fazendo o que costuma fazer.

O pesquisador/pesquisadora vai se aproximar do local onde você faz educação física para observar de perto e conversar com você e seus colegas. Você pode responder ou não o que lhe for perguntado; também, pode pedir para mudar a pessoa que realiza a pesquisa. O estudo é sobre suas opiniões, sentimentos e comportamentos, logo, não existem respostas certas ou erradas, você pode falar o que quiser. As conversas deverão ser realizadas durante a sua rotina, no momento que for mais conveniente para você, desde que concorde. Se você precisar ficar mais tempo para participar da pesquisa, nós vamos lhe dar o dinheiro do ônibus e um lanche.

Na divulgação dos resultados seu nome não será citado, para que ninguém saiba o que você disse. Se você mudar de ideia e não quiser mais participar da pesquisa, é só dizer para gente. Isso não vai modificar em nada as suas atividades corporais. Não se preocupe, a pesquisa pode continuar sem nenhum problema. Se você se sentir prejudicado, deve pedir para nós uma solução com a qual você concorde e se sinta totalmente satisfeita. Nós vamos guardar essas informações e, mais tarde, podemos utilizar em novas pesquisas, mas, nesse caso, vamos perguntar novamente se você concorda, como também, registrar a proposta de estudo na universidade.

Consentimento da Participação da Pessoa como Participante da Pesquisa
(Nome)....., RG n.^º
....., abaixo-assinado(a), responsável legal pelo(a) menor
..... concorda com a participação dele(a) no estudo intitulado "Intervenção pedagógica da Educação Física em diferentes cenários sociais: estudo etnometodológico do processo de construção coletiva de saberes educacionais". Confirma ter mais de 18 anos de idade, e destaca que sua participação ou do(a) seu(ua) filho(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Atesta que foi devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Pablinne Coelho, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Você tem a garantia de que pode retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declara, portanto, que concorda com a participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, de de

|__| Concordo em participar da pesquisa |__| Não concordo em participar da pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS

Prezado participante,

Este documento que você está lendo é chamado de termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar.

Este estudo é intitulado “A participação e o engajamento das meninas nas aulas de basquete” e está sendo desenvolvido pela mestranda Pablinne Arantes Coelho, sob supervisão do professor Doutor Alexandre Jackson Chan-Vianna.

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não estiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento.

Natureza e objetivos do estudo

O objetivo deste estudo é analisar a participação e o engajamento de meninas em aulas de Educação Física com o tema esportes de invasão, quando aplicada uma Unidade Didática de Intervenção Pedagógica (UDIP) fundamentada nas abordagens centradas nos jogos.

A finalidade é contribuir para a melhoria da participação e o engajamento das meninas nas aulas de Educação Física com a temática Basquete.

Procedimentos do estudo

Sua participação consiste em participar das atividades propostas pelo professor e entrevista semiestruturada.

Riscos e benefícios

O pesquisador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa proporcionarão assistência imediata, bem como se responsabilizam pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa.

Caso você venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito à indenização por parte do pesquisador e das instituições envolvidas.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.

Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos nossos pesquisadores responsáveis.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação.

Confidencialidade

Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Considerando que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Brasília, _____ de março de 2023.

Pesquisador

Participante

Orientador

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Pablinne Arantes Coelho (61) 98585-8519 pablinnecoelho@gmail.com.



TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM E/OU VOZ PARA FINS CIENTÍFICOS E ACADÊMICOS

Protocolo de Pesquisa, CAAE No. _____ CEP/FS-UnB, aprovado em ___ / ___ /2022.

Por meio deste termo, _____, CPF: _____ participante do estudo “Intervenção pedagógica da Educação Física em diferentes cenários sociais: estudo etnometodológico do processo de construção coletiva de saberes educacionais”, de forma livre e esclarecida, cede o direito de uso das fotografias, vídeos e/ou voz adquiridos durante a realização do tratamento clínico a que foi submetido ou durante sua participação em estudo/pesquisa anterior, e autoriza a pesquisadora, Pablinne Arantes Coelho, CPF: 016437901-02 e Matrícula UnB: 210003260, bem como a UnB, instituição na qual está vinculado, responsável(is) pelo trabalho a: (a) utilizar e veicular as fotografias, vídeos e/ou voz obtidas durante seu tratamento clínico ou durante sua participação em estudo/pesquisa anterior nas dissertações do Mestrado Profissional em Educação Física, para fim de obtenção de grau acadêmico (e/ou divulgação científica), sem qualquer limitação de número de inserções e reproduções, desde que essenciais para os objetivos do estudo, garantida a ocultação de identidade (mantendo-se a confidencialidade e a privacidade das informações), inclusive, mas não restrito a ocultação da face e/ou dos olhos, quando possível; (b) veicular as fotografias, vídeos e/ou voz acima referidas na versão final do trabalho acadêmico, que será obrigatoriamente disponibilizado na página web da biblioteca (repositório) da Universidade de Brasília – UnB, ou seja, na internet, assim tornando-as públicas; (c) utilizar as fotografias, vídeos e/ou voz na produção de quaisquer materiais acadêmicos, inclusive aulas e apresentações em congressos e eventos científicos, por meio oral (conferências) ou impresso (pôsteres ou painéis); (d) utilizar as fotografias, vídeos e/ou voz para a publicação de artigos científicos em meio impresso e/ou eletrônico para fins de divulgação, sem limitação de número de inserções e reproduções; (e) no caso de imagens, executar livremente a montagem das fotografias, realizando cortes e correções de brilho e/ou contraste necessários, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida; (f) no caso da voz, executar livremente a edição e montagem do trecho, realizando cortes e correções necessárias, assim como de gravações, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida. O participante declara que está ciente que não haverá pagamento financeiro de qualquer natureza neste ou em qualquer momento pela cessão das fotografias, dos vídeos e/ou da voz, e que está ciente que pode retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, salvo os materiais científicos já publicados. É vedado ao(s) pesquisador(es) utilizar as fotografias, os vídeos e/ou a voz para fins comerciais ou com objetivos diversos da pesquisa proposta, sob pena de responsabilização nos termos da legislação brasileira. O(s) pesquisador(es) declaram que o presente estudo/pesquisa será norteado pelos normativos éticos vigentes no Brasil. Concordando com o termo, o participante de pesquisa e o(s) pesquisador(es) assinam o presente termo em 2 (duas) vias iguais, devendo permanecer uma em posse do pesquisador responsável e outra com o participante.

Brasília, ___ de _____ de 2023.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora