

AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Luciana Santos Collier ¹

RESUMO

O processo de ação-reflexão-ação se constitui em elemento fundamental da formação docente, pois propicia o aprimoramento de práticas pedagógicas, com aprofundamento das teorias e conhecimento da diversidade de realidades da escola, bem como fomenta a construção de alternativas pedagógicas e a pesquisa sobre e com a prática pedagógica. Sua implementação visa possibilitar o fortalecimento e ampliação das experiências pedagógicas de docentes licenciandos(as) a partir da vivência do cotidiano das aulas, levando-os(as) a experimentar, problematizar, dialogar e refletir sobre o que é possível desenvolver no confronto com o contexto escolar. O presente artigo se traduz numa pesquisa participante, inspirada na fundamentação teórica da Educação Popular freiriana, que tem como objetivo discutir a formação permanente de professores de educação física, a partir do processo de ação-reflexão-ação, de forma a buscar a emancipação política dos docentes e estudantes, da universidade e da educação básica. Ações e projetos que estimulam a convivência e a integração dos(as) professores que atuam no âmbito do Ensino Básico com estudantes e docentes da Licenciatura, tendem a trazer benefícios e aprendizagem para todos(as) envolvidos(as), bem como fortalecimento da pesquisa e da prática pedagógica.

Palavras-chave: Diálogo, Reflexão, Formação de Professores, Emancipação.

INTRODUÇÃO

Pensar a formação docente é refletir sobre a prática pedagógica, subsidiada pelo conhecimento científico, onde dialogam saberes diversificados transformando-se em ricas experiências para professores e estudantes (da licenciatura ou da escola básica) envolvidos(as) neste processo. Elemento fundamental na formação profissional, o processo de ação-reflexão-ação, propicia o aprimoramento de práticas pedagógicas, aprofundamento das teorias e conhecimento da diversidade de realidades da escola, bem como fomenta a construção de alternativas pedagógicas. Entendemos o referido processo como uma prática indivisível, na qual a ação e a reflexão só podem ser desenvolvidas simultaneamente.

Hernández (1999) defende que precisamos transformar “a reflexão sobre a prática em um núcleo privilegiado da formação docente” (p. 46). Para Batista e Graça (2021) a compreensão de que a universidade não é autossuficiente na formação de professores e de que precisa da colaboração ativa da escola e da comunidade escolar é o primeiro passo na

¹ Professora EBTT da Universidade Federal Fluminense

construção de uma formação de professores que valorize a interação entre escola e universidade, considerando as suas respectivas comunidades de conhecimento. Neste processo interagem docentes e estudantes (da universidade e da escola básica) dialogando e construindo novos conhecimentos na perspectiva da aprendizagem compartilhada.

Considerando a formação de professores como uma ação contínua e permanente, Dalla Valle e Rezer (2023) alertam que ela sofre influências decorrentes das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, fazendo emergir novos desafios para o exercício da docência. Nesta perspectiva, este processo contínuo apresenta-se como um requisito indispensável para a reflexão-ação e ressignificação da docência, a fim de que os professores possam enfrentar estas mudanças e alicerçar a sua prática pedagógica, com intervenções cada vez mais significativas para o processo ensino e aprendizagem, constituição de sua identidade e desenvolvimento profissional.

Neste sentido, defendemos que, no ‘diálogo de saberes’ (FREIRE, 2013) propiciado pelo processo de ação-reflexão-ação, acontece a troca de experiências, na qual professores e licenciandos(as) refletem e aprimoram sua prática pedagógica. De maneira semelhante, os saberes dos(as) professores e licenciandos(as), na vivência da prática pedagógica, se confrontam e se desconstroem no encontro com os saberes dos(as) estudantes da escola básica. Saberes ricos, repletos de vida, alegria, sonhos e experiências.

O processo de formação permanente (inicial e continuada) dos(as) professores, quando apoiado nos princípios freireanos, advogam uma relação professor(a) aluno(a) baseada num trabalho educativo dialógico, no qual os(as) professores enquanto educam, são educado(as), enquanto ensinam também aprendem. Nesse diálogo constante com os(as) estudantes, ambos se tornam sujeitos do processo e se formam juntos (FREIRE, 2013). Aos professores cabe a função de chamar os(as) estudantes “a conhecerem, mediatizados pela reflexão crítica dos dois, implica uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, de um constante ato de desvelamento da realidade, que resulta na inserção crítica na sociedade” (MAIA e ARANDA, 2019, p. 795).

Muito tem sido discutido sobre a importância da vivência e da prática pedagógica (estágio supervisionado) para a formação inicial dos professores, porém ainda se discute pouco sobre a importância desse processo para a formação continuada do professor da educação básica, aquele que recebe os licenciandos(as) e que vive o chão da escola cotidianamente. É comum que as universidades busquem parcerias com escolas de educação básica que sejam referência na qualidade do ensino (foge ao objetivo deste trabalho a discussão sobre o conceito de qualidade) ou aquelas que “reverenciem” a chegada dos(as) docentes e estudantes universitários, permitindo que desenvolvam suas atividades sem

diálogo ou oposição.

No entanto, as escolas que enfrentam realidades duras e são menos privilegiadas no ponto de vista dos recursos materiais e humanos, podem representar uma excelente oportunidade de vivência e aprendizagem, tanto para aqueles que chegam da universidade para ali desenvolverem suas ações e projetos, como para a comunidade escolar que os recebe. Especialmente o(a) professor(a) que ali está trabalhando, pode representar uma experiência riquíssima de ação-reflexão-ação pedagógica. Este professor, quando em estado de ‘desinvestimento pedagógico’¹ (SILVA; BRACHT, 2012, FARIA; MACHADO; BRACHT et al., 2012), ao ter seu conhecimento valorizado, acaba por se (re)encontrar em processo de formação junto aos licenciando(as). Neste sentido, a relação dialógica, presente na proposta de ação-reflexão-ação, pode ser motivadora e formadora para todos(as) participantes.

Com base nos pressupostos teóricos da educação popular freireana, o presente artigo tem como objetivo discutir a formação permanente de professores de educação física, a partir do processo de ação-reflexão-ação, de forma a buscar a emancipação política dos docentes e estudantes, da universidade e da educação básica.

METODOLOGIA

Para desenvolver a discussão deste artigo, dialogaremos com o referencial teórico escolhido, a partir de uma abordagem emancipatória, que ocorre quando o(a) professor(a) assume a postura de investigador crítico, oportunizando momentos de elaboração da sua subjetividade como um meio de chegar ao conhecimento, considerar suas percepções, sentimentos, criatividade e vivências que são identificadas como práticas pedagógicas e, portanto, culturais (Maia e Aranda, 2019).

O artigo se traduz numa pesquisa participante, inspirada na fundamentação da Educação Popular freiriana, que se origina na perspectiva de uma epistemologia de resistência contra as práticas dominantes de pesquisa, educação e de formação. A Educação Popular é a fundamentação da Pesquisa Participante, opção metodológica de investigação da realidade, através de uma proposta de educação libertadora, insurgente e de resistência. A opção pela Pesquisa Participante reafirma o compromisso social, político e pedagógico do(a)

¹Machado et al. (2010) elucidam que esse fenômeno deve ser entendido como multifatorial, pois ocorre pela colaboração de diferentes fatores que atuam interligados entre si, destacando alguns como o modelo de formação do docente, a motivação desse indivíduo, as dificuldades no ambiente de trabalho e também a compreensão equivocada acerca da função pedagógica da disciplina que se manifesta tanto por parte do próprio professor quanto pelos demais profissionais da educação.



educador (a) com a comunidade, principalmente na construção de um saber partilhado, significativo, preeminente e transformador (PAULO e BRANDÃO, 2018).

Para além da reflexão crítica, pretende-se apresentar apontamentos acerca do modo como se pode desenvolver a formação permanente (inicial e continuada) dos professores diante dos desafios que a Educação Física vem sendo chamada a responder. Os argumentos sustentam-se na experiência vivida e extraída dos projetos de investigação desenvolvidos nos últimos anos, no âmbito da disciplina Pesquisa e Prática Educativa do curso de Licenciatura em Educação Física e no Programa Licenciaturas, de uma Universidade Federal no Brasil. Desta maneira a formação ocorre numa dinâmica colaborativa entre a universidade e a escola, contribuindo para o desenvolvimento da prática docente da Educação Física.

REFERENCIAL TEÓRICO E DISCUSSÃO

Para Freire (2013) a relação dialógica entre professores e estudantes (licenciandos ou da escola básica) facilita o processo de construção do conhecimento que exige o movimento dos diferentes saberes de um grupo e a construção de relações horizontais entre seus componentes. A perspectiva freireana de educação popular defende que os saberes trazidos pelos(as) estudantes são importantes e devem ser considerados como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Ressalta-se que a proposta não defende que o conhecimento do estudante seja princípio e fim. Enquanto ponto de partida ele funciona como alternativa para que a realidade do(a) estudante seja elucidada e, através do ‘diálogo de saberes’, que sejam construídas novas realidades.

Este movimento se dá no processo que denominamos ação-reflexão-ação, construído de maneira colaborativa e não hierárquica, entre os(as) participantes. Entendemos o processo ação-reflexão-ação como um *continuum* indissociável, como práxis docente. De acordo com Freire (2013) a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, com o objetivo de superação da contradição opressor-oprimido. Zitkoski e Hammes (2014) lembram que esse processo de diálogo oportuniza a produção de conhecimentos mais significativos para a vida dos(as) estudantes em qualquer nível de ensino, além da emancipação e afirmação da autonomia dos sujeitos que nela circulam.

Assim é possível desenvolver em cada estudante – da licenciatura ou escola básica – a habilidade de participar, tão necessária à prática cidadã e emancipada. A complexidade dos



sistemas sociais contemporâneos vem gerando um verdadeiro ciclo de opressão nas sociedades, no qual uma parcela mínima da população, detentora do poder econômico, dita as regras políticas e define o destino de milhões de cidadãos segundo os critérios do lucro e da garantia de concentração das riquezas. Esta parcela apropria-se dos aparelhos políticos, por estratégias do poder econômico e da mídia, e governam a sociedade segundo suas demandas (ZITKOSKI E HAMMES, 2014), controlando diversos sistemas sociais com o da educação, da saúde, da segurança pública, etc.

Neste sentido, a educação pública e gratuita tem sido o principal meio de acesso ao conhecimento científico por parte da classe trabalhadora do país. Portanto, ela tem papel fundamental, no sentido de desvelar as contradições sociais existentes, por meio de uma interpretação histórica do mundo e do processo de conscientização dos(as) estudantes. É urgente que eles se percebam como sujeitos e protagonistas que podem mudar o rumo da história, realizando a verdadeira transformação social (MAIA e ARANDA, 2019). Sob esta ótica, Paulo e Brandão (2018) acrescentam que o compromisso das metodologias participativas e dialógicas de educação e investigação é com o anúncio e a denúncia das opressões, bem como com a transformação social. Então, podemos afirmar que um dos princípios da Educação Popular freireana é o da ação politizadora.

A politização dos jovens traduz-se na necessidade premente de estimulá-los a reflexão, a participação ativa, a criatividade, dentre outros requisitos necessários à luta pela transformação social. Em uma escola ou universidade democrática é necessário que sejam priorizadas práticas pedagógicas que favoreçam a construção autônoma, socialmente emancipada e cidadã. Neste sentido, o processo de ação-reflexão-ação, sustentado na educação problematizadora e dialógica freireana, se constitui em formas de ensinar a participação, mas também de politizar.

De acordo com Barreiro e Gebran (2006), “o pensamento reflexivo e a capacidade investigativa não se desenvolvem espontaneamente, eles precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento” (p.36). Por isso, o estágio ou a prática de ensino se constituem no “*locus* de reflexão e formação da identidade docente” (idem, p.20), tanto para licenciandos(as) como para professores(as) da escola e da universidade, no qual o espírito reflexivo e crítico, bem como a prática constante da pesquisa, devem ser estimulados. Desta forma, a disciplina que desenvolvemos denomina-se Pesquisa e Prática Educativa, na medida em que acreditamos que estas ações, no âmbito da formação permanente (inicial e continuada) dos docentes, não podem se desenvolver de forma isolada.

De igual maneira, no Programa Licenciaturas, estudantes e professores estabelecem uma parceria, no sentido da construção coletiva de alternativas pedagógicas para as questões

que emergem no cotidiano da escola básica.

Neste contexto as escolas de Educação Básica precisam ser reconhecidas como produtoras de conhecimento e não como espaços meramente destinados à prática de ensino (estágio); locais onde se aplicam conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional (MORAES et al., 2012). É fundamental que tenhamos em mente “[...] a valorização do cotidiano e da prática dos professores como espaço de construção de saberes” (CAPARRÓZ; PIROLO; TERRA, 2004, p. 157). Conforme Antunes e Amaral (2016), vale destacar que neste processo permanente de busca de alternativas pedagógicas, é fundamental reconhecer a autoria dos professores da educação básica e sua autonomia político pedagógica.

No chão da escola o professor produz conhecimento, o qual incorpora, mas também transcende o conhecimento científico. Neste processo, todos os atores envolvidos, são convidados a dar a sua colaboração e expressar o seu ponto de vista, participando ativamente da construção da prática pedagógica. Para Borssoi (2008) o estágio ou prática de ensino “precisa caminhar nesse rumo, ou seja, numa visão dialética, onde professores/orientadores e alunos/acadêmicos possam argumentar, discutir, refletir e dialogar as práticas vivenciadas na escola” (p.4).

Acrescentamos aqui a participação dos alunos da escola básica, cuja percepção na avaliação das práticas pedagógicas é fundamental para a melhoria da aprendizagem. Para isso, a hierarquia existente na relação professor(a) aluno(a) deve ser substituída por um trabalho educativo dialógico, realizado como prática da liberdade, sendo uma via de mão dupla. Dessa maneira, o professor enquanto educa, é educado, enquanto ensina também aprende, nesse diálogo constante com os estudantes, ambos se tornam sujeitos do processo em que se formam juntos. O papel que cabe aos professores é o de chamar os alunos a conhecerem, mediatizados pela reflexão crítica dos dois, implica uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, de um constante ato de desvelamento da realidade, que resulte na inserção crítica na sociedade (FREIRE, 2013).

Como nos dizem Zeichner et al. (2015), em que pese os grandes avanços nas parcerias estabelecidas entre escolas e universidades, as universidades continuam a manter a hegemonia na construção e disseminação do conhecimento acerca da formação de professores. As escolas permanecem na posição de “campos de prática”, onde os estagiários experimentam as práticas pedagógicas que lhes são orientadas pela universidade. Para que a relação entre ambas seja

mais dialógica, mais democrática, Batista e Graça (2021) apontam a necessidade em “se assumir que a escola não pode ser reduzida a um mero campo de aplicação de conhecimento produzido, certificado e ensinado pela universidade” (p.6).

Em sintonia com essa perspectiva, Nóvoa (2012) apresenta quatro argumentos que nos auxiliam na reflexão que desejamos desenvolver sobre a formação permanente (inicial e continuada) através da prática de ensino ou estágio supervisionado: (i) conceber a formação de professores a partir de “dentro” da profissão, com suas práticas e identidades; (ii) valorizar o conhecimento docente, aquele que os professores da escola têm sobre a sua prática pedagógica; (iii) juntar a formação, a pesquisa e a prática docente e (iv) promover o espaço público de educação, definido como um espaço de debates e de deliberação que reforce a importância da profissão docente na sociedade. Sobre isso o autor reforça que não defende a valorização de um sujeito ou instituição em detrimento da outra, o que advoga é que se busque uma relação entre universidade e escola mais íntima e comprometida, mais situada e partilhada com os problemas da formação e da docência.

Guiados por estas ideias, buscamos contribuir com o processo de formação inicial dos futuros professores, proporcionando aos licenciandos(as) a vivência do cotidiano escolar, acompanhados(as) e orientados(as) pelo(a) professor(a) regente da turma/disciplina e do(a) professor(a) supervisor(a) do estágio, possibilitando a observação e aplicação do corpo teórico de conteúdos adquirido nas disciplinas curriculares da licenciatura. Defendemos que a experiência docente na formação inicial ou continuada deve se constituir num espaço que possibilite o desenvolvimento de uma reflexão que leve à autocrítica, subsidiando a busca por alternativas para os problemas encontrados no cotidiano da docência. Sobre isso Bagatini e Souza (2019) acrescentam que o(a) professor(a) deve refletir sobre seu trabalho, buscando ampliar conhecimentos, explorando tanto o ambiente escolar como a sociedade, a fim de compreender as relações entre o conteúdo da sua disciplina e os determinantes históricos e sociais que a fundamentam. Por outro lado, a escola e a sociedade precisam dar o suporte para o(a) docente investir cada vez mais na sua carreira. Essa qualificação reflete positivamente na relação com os seus alunos e na qualidade do trabalho que desenvolve.

Ações e projetos que promovam a convivência e a integração dos(as) professores que atuam no âmbito do Ensino Básico com estudantes da licenciatura e seus professores, tendem a trazer benefícios e aprendizagem para todos(as) envolvidos(as). Sobre isso, Batista e Graça (2021) reforçam que nesta interação empodera-se não apenas o(a) futuro(a) docente, mas principalmente aquele que já é docente e está em processo de ‘desinvestimento pedagógico’. Dalla Valle e Rezer (2023) refletem que este docente necessita de subsídios para alicerçar a sua renovação pedagógica de forma contínua, num processo que acompanha a vida profissional. Este processo reflexivo precisa permitir o aprofundamento das discussões sobre as práticas pedagógicas e da relação destas com o contexto escolar, bem como das necessidades que emergem da docência.

A constante articulação entre pesquisa e formação docente a partir da experiência vivida no contexto escolar, estimula a reflexão crítica e promove a superação de situações-problema, além de colaborar com a construção de alternativas que giram em torno da proposta de transformação social. Para Batista e Graça (2021) a formação permanente dos professores acontece no envolvimento com a investigação sistemática e intencional sobre a prática pedagógica, colaborativamente (docentes e estudantes, da universidade e da escola básica), reconsiderando o que é dado como certo, desafiando as estruturas da escola e das salas de aula, repensando categorias educacionais, desconstruindo estruturas engessadas e tentando descobrir os valores e interesses presentes nos diferentes modos de ensinar.

Porém, estas características parecem não estar presentes em alguns cursos de formação docente (inicial ou continuada). No estudo de Dalla Valle e Rezer (2023) os(as) docentes participantes sinalizam para necessidade em se repensar as intencionalidades dos cursos de formação continuada, especialmente, no que tange às temáticas abordadas. Eles manifestam diferentes olhares sobre a contribuição de tais cursos para a melhoria da sua prática pedagógica, convergindo na percepção de que há um descontentamento em relação a estes, em função da falta de correlação entre o que se discute nestes cursos de formação e a realidade do cotidiano escolar.

Zeichner et al. (2015) advogam a criação de um espaço híbrido e colaborativo de formação de professores, no qual a relação entre a escola e a universidade seja reconfigurada, ultrapassando as hierarquias formais ou implícitas entre as pessoas envolvidas e as dicotomias dos conhecimentos. Acerca da formação de professores, os autores consideram ainda que esta deve ocorrer no seio de uma relação profícua entre a universidade e a escola, num ambiente de indagação permanente sobre o conhecimento relevante para a formação de professores. Para Batista e Graça (2021), nesta moldura conceitual, importa investir na reorganização da formação, tendo em conta que esta deve ocorrer dentro da docência, em espaços partilhados entre a escola e a universidade, em torno de processos de aprender a ensinar, em que cada estudante deve ter voz, tornando a sua aprendizagem consciente.

No campo da Educação Física, observa-se um distanciamento entre o que é oferecido nos cursos de formação inicial e continuada e as necessidades percebidas pelos professores de Educação Física a partir das demandas do contexto escolar. Neste sentido, é preciso destacar que o campo de atuação dos professores de Educação Física apresenta singularidades que se desdobram em necessidades muito específicas, quando comparadas às demais áreas do conhecimento (DALLA VALLE e REZER, 2023). Em razão dos conteúdos e temas com os quais o professor de educação física lida no dia a dia, seus processos de formação apresentam demandas diferentes das demais áreas e ainda mais vinculadas ao cotidiano das ações que

acontecem no contexto escolar.

Bagatini e Souza (2019) acrescentam que uma das principais dificuldades encontradas na formação continuada é o cansaço e a falta de disposição dos professores de Educação Física para buscar novas possibilidades no processo de construção do saber. Além disso, o próprio conteúdo de Educação Física, em muitas realidades escolares, não recebe o verdadeiro reconhecimento. Por se tratar de uma área do conhecimento que trabalha a cultura corporal (jogos, esportes, brincadeiras, lutas, ginásticas, etc), seu status na hierarquia social e acadêmica, ainda a coloca numa posição de inferioridade em relação às demais disciplinas. Em muitas escolas ou redes de ensino, a disciplina não colabora com o sistema de aprovação/retenção do estudante, a participação do professor da disciplina é dispensável no conselho de classe e, em alguns casos, sequer existe um espaço físico (quadra, pátio, campo) para o desenvolvimento das aulas. Portanto, os autores insistem que a formação (inicial e continuada) dos professores de Educação Física é inexequível quando dissociada da realidade do contexto escolar. O professor desta disciplina não se forma sem conhecer as vicissitudes e as possibilidades do seu desenvolvimento no chão da escola.

Ao relatarem preferir ações de formação com características de atualização, os professores de Educação Física participantes do estudo de (DALLA VALLE e REZER, 2023) denunciam também os limites da formação inicial e situam a formação continuada como uma ação que tem o objetivo de preencher lacunas e fragilidades da formação inicial e do seu desenvolvimento profissional. Esta constatação reforça os argumentos que desenvolvemos ao longo deste artigo sobre a amplitude do aspecto formativo da prática de ensino (estágio supervisionado), quando alicerçados numa relação dialógica e não hierárquica entre escola e universidade. Desta maneira, formação inicial e continuada ocorrem, através do ‘diálogo de saberes’, de onde emergem novos saberes ricos de significado para todas e todos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES

O presente artigo buscou apresentar o processo de ação-reflexão-ação enquanto alternativa para a formação docente. Com base na perspectiva da educação popular freireana, este processo ajuda a fortalecer e ampliar as experiências pedagógicas dos licenciandos e licenciandas em Educação Física a partir da vivência do cotidiano das aulas de Educação Física escolar nas escolas básicas, levando-os(as) a experimentar, problematizar e refletir sobre aquilo que é possível desenvolver no confronto com a realidade. De igual maneira, acreditamos que este encontro favorece de forma importante o processo de formação continuada do(a) docente da Escola Básica. O hábito de refletir sobre a própria prática, com o

objetivo de (re)construí-la ou (re)inventá-la, com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias anteriores, também pode fomentar a necessidade permanente de dedicação à pesquisa, a fim de subsidiar o processo de ação-reflexão-ação no exercício da docência.

Ao pensarmos na educação como prática da liberdade, que se alcança através de uma educação crítica, dialógica e transformadora, é importante levar em consideração que a educação formal tem papel fundamental no processo de conscientização dos diferentes sujeitos que circulam no espaço escolar, transformando o pensamento ingênuo em pensamento crítico. Para alcançarmos a transformação social é urgente desenvolver a conscientização dos(as) docentes sobre a responsabilidade da sua ação. A apreensão crítica da realidade não existe fora da práxis, sem o ato dialético de ação-reflexão, parte do processo transformador do indivíduo e da sociedade. Se almejamos tal transformação, importa lembrar que, necessariamente, ela precisa começar dentro da escola, pela formação docente. Quanto mais conscientizado(a), mais capacitado(a) para anunciar, denunciar e buscar justiça social, construindo e transformando o mundo, rejeitando qualquer forma de dominação e opressão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Marina.F.S.; AMARAL, Gislene Antunes. A construção de um modelo curricular para a educação física a partir do cotidiano escolar: possibilidades de um projeto de extensão. **Rev. Triang.** v. 8, n. 2: 113128, jul./dez. 2015. Disponível em <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica>. Acesso em 15 de março de 2016.

BAGATINI, Gabriela Zucki; SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Rev. Motriviv.**, Florianópolis, v. 31, n. 58, e55279, abr. 2019.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, I.M.F.; GEBRAN, R.A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BATISTA, Paula Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga. Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. **Pro-Posições**. v. 32, 2021.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão, **1º Simpósio Nacional de Educação**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, nov. 2008.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; PIROLO, Alda Lúcia; TERRA, Dinah Vasconcellos. A relação entre professores e pesquisadores na construção do saber. In: CAPARRÓZ, F. E.; ANDRADE FILHO, N. F. de. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: UFES, LESEF: Uberlândia: UFU, NEPECC, 2004, v. 2, p. 155 –

DALLA VALLE, Paulo Roberto; REZER, Ricardo. Formação Continuada entre o dito, o pretendido e o produzido—percepções dos professores de Educação Física. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 38, 2022.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz: Revista de Educação Física**, v.18, 2012, p. 120-129.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p. 45-59.

MACHADO, Tiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Cláudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, p. 129-147, 2010.

MAIA, Elizangela Tiago; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A escola pública como ferramenta de transformação social. **Anais do Seminário Formação Docente: Interseção entre Universidade e Escola**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. pp. 789–798, 2019.

MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga, et. al. Pressupostos teórico-metodológicos para formação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Eletrônica de Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil. v. 6, n. 2, nov. 2012.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 35, 2012, p. 11-22.

PAULO, Fernanda. dos Santos; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante e a educação popular: luta e resistência a partir de Paulo Freire e de educadoras populares. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 24, 2018.

SILVA, Mauro Sérgio.; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2012.

ZEICHNER, Ken; PAYNE, Katherina A.; BRAYKO, Kate. Democratizing teacher education. **Journal of teacher education**. v 66, n. 2, 2015, p. 122-135.

ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge. Juventude, educação e cidadania: os desafios da participação social e política. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 119-139, mai.-ago. 2014.