

# Pesquisa-Trans-Formação como estratégia de formação docente

## Trans-Formation-Research as a teacher training strategy

*Fernanda Marcon Moura*<sup>1</sup>

*Virgínia Mara Próspero da Cunha*<sup>2</sup>

*Luciana de Oliveira Rocha Magalhães*<sup>3</sup>

### RESUMO

A Pesquisa-Trans-Formação como estratégia de formação docente propõe, a partir da tensão entre pesquisar-formar-transformar, a criação de Situações Sociais de Desenvolvimento e, por meio da utilização de diferentes estratégias pedagógicas, promover a reflexão-crítica e fomentar processos de transformação da prática docente. Diante disso, este estudo teve como objetivo discutir a Pesquisa-Trans-Formação elaborada como estratégia de formação docente, realizada em 10 encontros, desenvolvidos de maneira remota, com 10 professores de Educação Física, que atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais da rede municipal de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista. Frente às inquietações desses educadores, o tema central trabalhado e discutido nos encontros formativos foi a Avaliação para a Aprendizagem em Educação Física, seus desafios e possibilidades. As informações foram produzidas com base em estratégias didático-pedagógicas especificamente pensadas para o grupo em questão, sendo consideradas algumas das mediações que o constituem, podendo-se citar a discussão de um caso de ensino, slides e formações dialogadas, apresentação de práticas avaliativas já estabelecidas e de novas

### ABSTRACT

Trans-Formation-Research as a teacher training strategy proposes, based on the tension between researching-training-transforming, the creation of Social Situations of Development and, through the use of different pedagogical strategies, promote critical reflection and foster processes of practice transformation teacher. In view of this, this study aimed to analyze and discuss the Trans-Formation-Research developed as a teacher training strategy, carried out in 10 meetings, developed remotely, with 10 Physical Education teachers, who work in Elementary School - Early Years and Finals of the municipal network of a city in the Vale do Paraíba Paulista. Faced with these educators' concerns, the central theme worked on and discussed in the formative meetings was Assessment for Learning in Physical Education, its challenges and possibilities. The information was produced based on didactic-pedagogical strategies specifically designed for the group in question, considering some of the mediations that constitute it, such as the discussion of a teaching case, slides and dialogued formations, presentation of evaluation practices already established and new practices, collective reflection-criticism,

<sup>1</sup>Mestrado Profissional em Educação - Universidade de Taubaté, Taubaté, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1379-1492>. E-mail: [fernandamarcon.fe@gmail.com](mailto:fernandamarcon.fe@gmail.com).

<sup>2</sup>Mestrado Profissional em Educação - Universidade de Taubaté, Taubaté, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1919-5480>. E-mail: [virginia.cunha@unitau.br](mailto:virginia.cunha@unitau.br).

<sup>3</sup>Mestrado Profissional em Educação - Universidade de Taubaté, Taubaté, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>. E-mail: [luciana.magalhaes@unitau.br](mailto:luciana.magalhaes@unitau.br).

práticas, reflexão-crítica coletiva, construção colaborativa de uma proposta avaliativa, entre outras. O movimento analítico das informações produzidas, durante o processo de pesquisar e formar esses professores, deu-se por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) resultando em três categorias: Reflexão sobre a própria prática, Aprendizagem sobre avaliação em Educação Física e Mudança da prática avaliativa, que demonstraram a potencialidade dessa forma de apreender e intervir, dialeticamente, na realidade estudada e de favorecer a transformação educacional e social, possibilitando o reconhecimento do inédito viável neste processo.

**Palavras-chave:** Pesquisa-Trans-Formação. Formação Docente. Desenvolvimento Profissional.

collaborative construction of an evaluative proposal, among others. The analytical movement of the information produced, during the process of researching and training these teachers, took place through content analysis, resulting in three categories: Reflection on the practice itself, Learning about evaluation in Physical Education and Change in the evaluation practice, which demonstrated the potential of this way of apprehending and intervening, dialectically, in the studied reality and of favoring educational and social transformation, enabling the recognition of what is new and viable in this process.

**Keywords:** Trans-Formation-Research. Teacher Training. Professional development.

## 1 Introdução

Em um cenário multifacetado, heterogêneo e em constante movimento como é a nossa sociedade, pensar a formação docente requer responder a alguns questionamentos, entre os quais, para quê, para quem e principalmente como criar Situações Sociais de Desenvolvimento<sup>4</sup> que promovam provocações e processos de transformação do trabalho da(o) professora/professor.

Porém, sabe-se da complexidade e dos desafios enfrentados, em nosso país, desde a formação inicial de educadores, como aponta Gatti (2014, p. 36) [...] “há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos”.

Diante disso, o enfrentamento desses desafios é necessário e urgente e passa pela formação continuada, agregando ainda mais responsabilidades nos processos formativos ao longo da carreira docente.

Nóvoa (2007) salienta que a formação continuada de professores precisa ser centrada na prática e na reflexão da própria prática, corroborando

---

<sup>4</sup> Utilizamos a expressão “Situação Social de Desenvolvimento” com letras maiúsculas por se tratar por se tratar de um conceito que tem por base a compreensão de Vigotski acerca do processo de desenvolvimento humano, ressaltando o desenvolvimento como algo que não está pronto e tão pouco, algo que está apenas no sujeito, mas no movimento continuado de subjetivação-objetivação da realidade, ou seja, tem como fonte as relações sociais.

Tardif (2007, p. 223) quando afirma que as competências profissionais do educador estão: “[...] ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir”

Em alinhamento a essa concepção crítico-reflexiva de formação continuada destaca-se a teoria que versa sobre o professor prático-reflexivo proposta por Zeichner (1993; 1995) e as concepções também discutidas por Schön (1995, 2000), Gómez (1995), Alarcão (2001, 2003), Pimenta e Ghedin (2002), em que o docente é um intelectual competente para produzir conhecimentos a partir da reflexão crítica sobre sua prática.

Essa epistemologia da prática incentiva a apropriação de saberes pelos professores visando a autonomia e a prática crítico-reflexiva, em suas múltiplas dimensões (ARAÚJO; SILVA, 2009).

Saberes produzidos em um movimento de ressignificações críticas, a partir do confronto entre o que já se sabe – conhecimento cristalizado e por vezes difícil de ser abandonado – e o conhecimento construído, como discutem Sforzi e Vieira (2008, p. 239), “é o que denominamos de movimento de Trans-Formação, que amplia o olhar do sujeito frente a sua realidade”.

Pimenta e Ghedin consideram que

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 20).

Para, além disso, na perspectiva histórico-cultural, na formação de professores, como apregoa Araújo (2009, p.5) é necessário compreender alguns movimentos: “o processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto as relações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos, campo por excelência da mediação”.

A compreensão de como se estabelece este movimento inter/intrapessoal é fundamental para nos convidar a buscar a superação de uma formação de

professores com foco apenas no trabalho individual de cada docente, fragmentada e reducionista, com formatos pré-moldados e pontuais.

Frente a esse panorama surgem propostas variadas. E seguimos na esteira da pesquisa-ação com Michel Thiollent (1986), da pesquisa colaborativa com Ivana Ibiapina (2008), da pesquisa crítica de colaboração, junto à Maria Cecília Magalhães (2003) e Sueli Fidalgo (2006) dentre outras, afluindo uma abordagem dialética de produção coletiva de conhecimento, que forma e se implica em processos de busca, em última instância, da transformação educacional e social, a Pesquisa-Trans-Formação (MAGALHÃES, 2021).

Fundamentada no Materialismo Histórico-dialético e na Psicologia Sócio-histórica, sua concepção de pesquisa tem como foco estudar processos e não produtos, superar visões dicotomizadas, buscando as mediações e contradições que constituem o fenômeno em questão, com a intenção de atuar direta e colaborativamente na realidade estudada.

Para apreender a realidade concreta, a Pesquisa-Trans-Formação compreende a busca da essência dos fenômenos como algo continuado, ao propor o movimento crítico de ir além da aparência num movimento de saturação das determinações. Substancialidade ressaltada por Marx (2008, p. 1080) quando atesta que “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]”.

Magalhães avança na explicação afirmando que

A Pesquisa-Trans-Formação é uma ação acadêmica com uma intencionalidade: a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional e/ou político. (MAGALHÃES, 2021, p. 265).

E segue discutindo a intencionalidade da Pesquisa-Trans-Formação em seu movimento dialético argumentando que

Práxis, pesquisa, transformação – elementos que articulados, constituem nossa forma de fazer pesquisa, movimento que se dá na crítica à realidade posta, crítica que se baseia e apoia no conhecimento científico cada vez mais aprofundado! Práxis científica, que traz em sua intencionalidade de transformação por meio de atividades de formação. [...] Nossa intenção é explícita na revolução que pretendemos instalar na realidade em que pesquisamos e atuamos (MAGALHÃES, 2021, p. 272).

Na tensão dialética entre pesquisar-formar-transformar realiza-se, com rigor metodológico, atividades explícitas de pesquisa, de produção de informações e propõe, simultaneamente atividades formativas que colaboram criticamente com o desenvolvimento de docentes.

Utiliza diferentes estratégias didático-pedagógicas e a todo momento há a imbricação entre teoria-prática-método-técnica-análise, reforçando a base dialética da proposta.

A Pesquisa-Trans-Formação oportuniza uma participação mais ativa dos participantes da pesquisa e do próprio pesquisador, dado que pretende uma maior horizontalidade. Considera a participação do pesquisador como um elemento do processo de transformação e não apenas como o sujeito que descreve a realidade, compreendendo os partícipes como co-produtores de todo o processo, como explicam Magalhães e Aguiar (2021):

[...] Temos (como acadêmicos) um papel explícito, por exemplo, quanto à tomada de decisões relativas à pesquisa, no que concerne à sua realização, opções teórico-metodológicas, alternativas operacionais etc. Por outro lado, ao longo do processo, o conhecimento e a experiência circulam e se alteram no fazer da pesquisa. Em alguns momentos o nosso conhecimento pode ser preponderante; em outros o das participantes o é. [...] deixamos claro que todos são participantes da pesquisa, todos produzem, questionam, modificam a dialética teoria-prática [...] orientados por esta realidade, têm função essencial na pesquisa. São funções assimétricas, pois que, cada qual tem um papel, um propósito, uma intenção, além dos papéis, propósitos e intenções coletivas, do grupo. [...] Nosso esforço é para que a participação seja realmente democrática, que as decisões sejam compartilhadas. Somos vistos como acadêmicos, mas a posse do melhor conhecimento não é exclusivamente nossa! (MAGALHÃES; AGUIAR, 2021, p. 124)

São criados, assim, espaços colaborativos de discussão e análise-crítica das experiências dos participantes para produzir conhecimento local, novas possibilidades e (re)significações.

## **2 Objetivo**

À vista disso, este artigo teve por objetivo discutir a Pesquisa-Transformação como estratégia de formação docente, a partir de um recorte dos dados produzidos na pesquisa de dissertação em andamento que está sendo desenvolvida pelas autoras do presente texto.

## **3 Procedimentos Metodológicos**

De cunho qualitativo e abordagem crítica, este estudo foi realizado com 10 professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais na rede municipal de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista.

A escolha dos professores-participantes ocorreu por indicação entre pares, isto é, estes educadores tiveram seus nomes indicados por outros professores de Educação Física da rede de ensino em que atuam, a partir de um formulário enviado a todo corpo docente deste componente curricular, com a solicitação: Cite um professor (a) que você considera que tenha boas práticas avaliativas e assim, os 10 professores mais citados foram convidados a participar da pesquisa.

A produção de informações realizou-se por meio de variados movimentos. Os professores-participantes responderam a um questionário, instrumento auxiliar para caracterização do grupo, com perguntas sobre gênero, idade, tempo de docência, regime trabalhista e com perguntas específicas sobre avaliação, para apreender logo no início algumas concepções acerca da temática.

Posteriormente, foram realizados 10 encontros formativos *online*, com duração de 1 hora e meia, a cada 15 dias, com o intuito de, a partir das necessidades formativas, produzir informações e conhecimento acerca da

Avaliação para a Aprendizagem em Educação Física, avivar o movimento de reflexão-crítica sobre as práticas avaliativas e articular a teoria e a prática para não mais, dicotomicamente, dar ênfase à prática em detrimento da teoria.

A escolha dos temas para estudo e reflexão foram definidos colaborativamente entre a pesquisadora e as(os) professoras(es)-participantes.

Buscou-se não incorrer no equívoco do conteudismo e do mecanicismo, procurou-se, então, oportunizar a materialização da tensão dialética da realidade, que segundo Magalhães (2021, p. 336), com uma certa dose de sarcasmo nos explica, “é uma receita muito simples, e precisa de poucos ingredientes”. A autora nos fornece os “ingredientes”: um grupo de professoras(es), em uma formação na perspectiva dialógica, na qual todos têm o direito de falar e de ser ouvidos, regados com uma pergunta disparadora. Pronto! Esse pode ser um dos caminhos para abirmos espaço para que sejam materializadas as contradições do real, quando os participantes são provocados a trazer às discussões propostas os embates, as contradições que permeiam sua atividade. (MAGALHÃES, 2021).

Ressaltamos que é necessário um esforço na técnica de pesquisa para que os participantes se sintam convocados a sair de suas zonas de conforto, a externar seus incômodos, seus embates no desenvolvimento da docência.

Assim, foram utilizadas diferentes estratégias didáticas, entre elas a discussão de um caso de ensino, slides e formações dialogadas, apresentação de práticas, reflexão-crítica coletiva, construção colaborativa de uma proposta avaliativa para a aprendizagem em Educação Física entre outras.

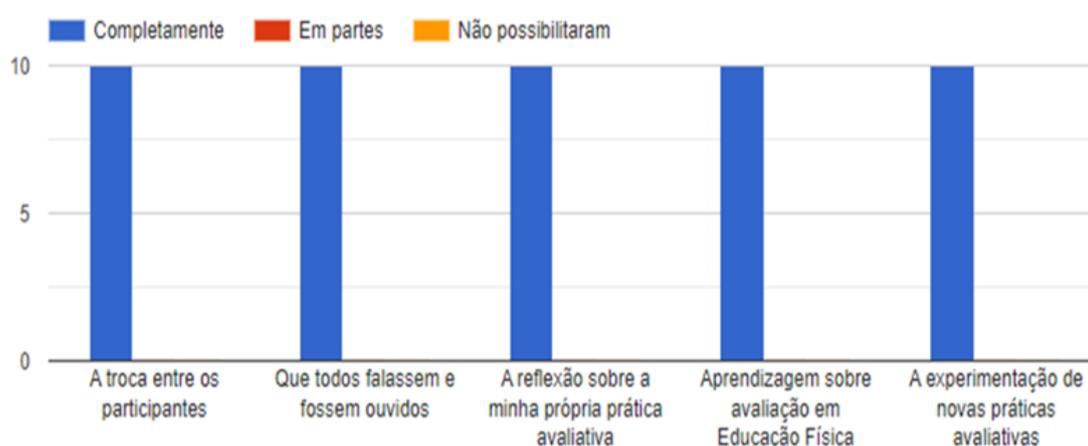
Especificamente para esse artigo, lançando mão de parte das informações produzidas na dissertação em andamento supracitada, essas foram analisadas seguindo a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011), tendo sido criadas as seguintes categorias: Reflexão sobre a própria prática, Aprendizagem sobre avaliação em Educação Física e Mudança da prática avaliativa que serão discutidas a seguir.

## 4 Apresentação e Discussão dos Resultados

É possível verificar no gráfico abaixo, com as respostas dos professores-participantes que os encontros cumpriram com o seu papel colaborativo na perspectiva da transformação, quando o grupo sinaliza claramente que aconteceram importantes trocas entre eles e que todos puderam falar e foram ouvidos.

Fica perceptível também que as estratégias utilizadas promoveram a reflexão-crítica da própria prática, ao mesmo tempo em que produziram conhecimento acerca do tema trabalhado, oportunizando a experimentação de novas práticas avaliativas, como base para a transformação almejada.

Figura 1 – Percepção dos professores-participantes com relação ao que os encontros formativos possibilitaram.



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora, 2022.

A partir da análise, elencamos na sequência algumas falas de destaque dos participantes da pesquisa, cheias de significações importantes para a compreensão deste processo de formação dialeticamente engendrado numa perspectiva de transformação educacional e social.

### 4.1 Reflexão sobre a própria prática

Pode-se afirmar que a intencionalidade formativa da pesquisa, ao logo dos encontros, oportunizou aos professores-participantes processos de reflexão-crítica sobre a própria prática, em seus contextos sociais. Os docentes discutiram

coletivamente e refletiram criticamente, confrontando as dimensões individuais e as construções histórico-sociais do conhecimento acerca da temática estudada.

As falas a seguir evidenciam esse movimento reflexivo:

*Eu não consigo avaliar. Como eu vou avaliar? Isso me cansa tanto que eu não quero nem mexer com isso. Avaliar é assim, é sentar lá, Joãozinho, nota? Que nota dar?*  
(Prof. 5)

*Até hoje tenho dúvidas de como avaliar.* (Prof. 7)

*Eu tenho uma forma mais simples de avaliar, avalio a turma, o coletivo, para onde a turma está caminhando. Mas eu acho que ainda preciso sistematizar melhor as minhas avaliações.* (Prof.9)

*Aconteceu um fato hoje que me fez pensar realmente que nós temos que nos atentar ao currículo porque senão depois não vai ter como avaliar.* (Prof. 1)

*Eu trabalho com alguns alunos que não são alfabetizados, alunos com deficiência intelectual leve, moderada e grave será que em uma roda de conversa a gente consegue ter uma visão da aprendizagem deles?* (Prof.2)

*Se eu ficar muito tempo em uma coisa ou se eu passar muito rápido eu não vou garantir aprendizagem. E aí só lá no final do bimestre eu avaliar tudo de uma vez? Então é isso que eu estou refletindo aqui.* (Prof. 1)

Freire (2011) propõe que a formação dos cidadãos seja crítica, com autonomia e emancipação, para que possam analisar suas realidades social, histórica e cultural e sejam capazes de criar possibilidades para transformá-la.

Sobre a profissão docente, o autor assevera que "[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano" (FREIRE, 1991, p. 80).

E ressalta que

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2004, p.39).

E assim foi feito, partiu-se da realidade vivenciada e da experiência dos professores e professoras e de maneira dialógica propiciou-se o espaço e o tempo necessário para a reflexão-crítica.

#### **4.2 Aprendizagem sobre avaliação em Educação Física**

O docente deve assumir o papel de produtor de conhecimento em detrimento de ser apenas o consumidor de teorias produzidas por outrem.

Uma vez que, conhecer é o primeiro passo para a transformação da realidade, assim afirma Tonet (2018).

Conhecer não é refletir a imediaticidade do objeto. Conhecer é um momento do processo de transformação da realidade [...]. O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade. Ele é, além disso, uma mediação absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano (TONET, 2018, p. 103).

As falas dos professores-participantes demonstram o que Tardif (2007) assevera quando diz que o professor é um sujeito produtor de saberes, corroborando Vigotski quando afirma que “o saber que não vem da experiência não é realmente saber” (VIGOTSKI 2007, p.75).

*Acho que as narrativas, como falou o colega, podem ser um meio de diagnosticar.*

*Na próxima avaliação já vou montar e depois eu te conto (Prof.1)*

*Fiz como a gente tem conversado nos últimos encontros, achei bem legal. A partir das imagens eu já comecei a perguntar outras coisas e percebi que com a interação eles aprendem do que a gente ficar só falando. (Prof. 4)*

*Teve criança que pediu tiro ao alvo, que foi trabalhado o ano passado no primeiro ano, então quer dizer que aprendeu, está usando para a sua recreação o que aprendeu na Educação Física. Eu achei muito legal e vou adotar. (Prof. 2)*

*O legal desses encontros é que a gente está aprendendo. (Prof. 5)*

*Essa foi uma prática que eu fiz agora no final, não foi para nota, mas foi uma avaliação mesmo. As trocas que fazemos aqui têm me ajudado bastante. (Prof. 6)*

*Estou começando agora com o Fund 2 e achei ótimas as dicas, vou usar também. (Prof.6)*

Esses relatos demonstram que a pesquisa, favoreceu para além da assimilação e internalização, processos de transformação, incluindo a criação do novo. Assim como Magalhães (1999, p. 192) já propunha, a criação de “contextos para que professores e pesquisador externo problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem as formas como compreendem sua prática e a si mesmos”.

#### **4.3 Mudança da prática avaliativa**

Esta pesquisa buscou, a todo instante, por meio dos encontros formativos contribuir com processos de transformação da prática avaliativa dos professores-participantes, um microcosmos da realidade objetiva.

Hooks (2017) aponta que “As pessoas têm dificuldade de mudar de paradigma e precisam de um contexto onde deem voz a seus medos, onde falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e por que. Ouvir outras pessoas falando de como fizeram, ajuda a dissipar o medo” (HOOKS, 2017, p. 54).

Silva Junior (2015, p. 132) aprofunda essa discussão sinalizando que para mudar “precisamos estar conscientes e convictos da exaustão histórica das formas de análise e dos processos de intervenção até aqui utilizados no tratamento da situação social que nos desafia, com sua inoperância e sua petrificação”. E

continua dizendo que transformações “são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem em alterar radicalmente situações dadas” (*apud* GATTI, 2020, p. 38).

Gatti (2020) ainda complementa explicando que “Mudar requer convicção em novos valores e forte necessidade de mudar” (GATTI, 2020, p. 38).

Ou seja, mudar não é um processo simples e abrupto, mas é possível! Assim como Freire (1991, p.7) nos lembra "mudar é difícil, mas é possível e urgente".

Os relatos a seguir evidenciam os processos de mudança dos professores-participantes:

*Mostrei a minha avaliação que eu fiz esse ano, pretendo a cada ano ir melhorando e com essas conversas que a gente tem aqui já mudei algumas coisas. Hoje mesmo com a conversa que estamos tendo aqui eu já pensei em outras coisas. (Prof.1)*

*É uma coisa que nós fazemos em todas nossas aulas, é uma prática normal, não tem nada de diferente, a única coisa que eu pensei foi em ter um olhar mais de avaliação, de entender como o aluno está enxergando, está entendendo aquelas atividades. (Prof.2)*

*Estou sentindo uma nova razão para estar observando essa questão que é fundamental, se vai ter nota ou não, eu sei que a discussão é longa, mas já despertou um novo olhar para mim. (Prof.2)*

*É a primeira vez que eu vou fazer isso, nunca fiz. (Prof.1)*

A partir dessas falas pode-se afirmar que a Pesquisa-Trans-Formação como estratégia de formação continuada oportuniza processos colaborativos de análise-crítica da realidade e fomenta a construção de caminhos para a transformação.

## 5 Conclusões

Diante dos resultados obtidos pode-se ressaltar a potencialidade da Pesquisa-Trans-Formação como estratégia de formação docente, uma formação coletiva, que parte da reflexão-crítica da própria prática, aprofundada na articulação teoria-prática.

Ao produzir dialeticamente informações, de maneira colaborativa, em encontros que promovem a criação de Situações Sociais de Desenvolvimento, forma os professores e fomenta processos de transformação da prática docente.

A Pesquisa-Trans-Formação consolida-se como uma proposta de conexão universidade-escola, pesquisa-formação, pretendendo criar propostas formativas que contribuam com mediações necessárias aos processos de transformação na escola, sempre em perspectiva a transformações sociais radicais.

## Investigación-Trans-Formación como estrategia de capacitación docente

### RESUMÉN

La Trans-Formación Investigación como estrategia de capacitación docente propone, a partir de la tensión entre investigar-capacitar-transformar, una creación de Situaciones Sociales de Desenvolvimento e, a través de la utilización de diferentes estrategias pedagógicas, promover la reflexión-crítica y fomentar los procesos de transformación de la práctica docente. Frente a eso, esta investigación tuvo como objetivo discutir la Investigación-Trans-Formación elaborada como estrategia de capacitación docente, hecha en 10 encuentros, desenvueltos de manera remota con 10 profesores de Educación Deportiva que actúan en el Ensino Fundamental – Anos Iniciais y Finales de la red municipal de una ciudad del Vale do Paraíba Paulista. Frente a las inquietudes de esos educadores, el asunto principal trabajado y discutido en los encuentros de capacitación fue la Evaluación para Aprendizaje en Educación Deportiva, sus desafíos y posibilidades. Las informaciones fueran producidas con base en estrategias didáctico-pedagógicas en particular pensadas para el grupo de esa investigación. Fue consideradas algunas mediaciones que lo constituyen, como la discusión de un caso de ensino, slides y capacitaciones dialogadas, presentaciones de prácticas evaluativas ya establecidas y de nuevas prácticas, reflexión-crítica colectiva, construcción colaborativa de una propuesta evaluativa, entre otras. El movimiento analítico de las informaciones producidas durante el proceso de pesquisar y capacitar esos profesores ocurrió por medio de la Análisis de Contenido (BARDIN, 2011) resultando en tres categorías: Reflexión sobre la práctica, Aprendizaje sobre evaluación en Educación Deportiva y Mudanza de la practica evaluativa, que demostraron potencialidad en la forma de aprender e intervenir dialécticamente en la realidad estudiada y de favorecer la transformación educacional y social, dando posibilidad para el reconocimiento de lo inédito viable en esto proceso.

**Palabras clave:** Investigación-Trans-Formación. Capacitación Docente. Desenvolvimento Profissional.

## 6 Referências

- ALARCÃO, I. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARAÚJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. In: *Encontro nacional de psicologia escolar e educacional ABRAPPEE – construindo a prática profissional na educação para todos*, IX, 2009, São Paulo. Anais... São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, 150p. 1-15. Disponível em: <https://silo.tips/download/mediaao-e-aprendizagem-docente-elaine-sampaio-araujo-ffclrp-usp-ribeirao-preto-s>.
- ARAÚJO, C. M.; SILVA, E. M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A. da S. (Orgs.) *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso da formação docente*. São Paulo: Doctor, 2006.
- FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>.
- GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estud. av.*, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, Dec. 2020.
- GÓMEZ, A. P. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. ed. WMF Martins Fontes, 2017.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. La formation continue des enseignants: la séance de réflexion comme espace de négociation entre enseignants. *Pratiques Langagières et didactique des langues cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 91, p. 191-214, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. A Pesquisa Crítica de Colaboração em Linguística Aplicada. *Intercâmbio em Linguística Aplicada* – PUC-SP, 2003.

MAGALHÃES, L. O. R. *A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação*. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, 2021.

MAGALHÃES, L. O. R.; AGUIAR, W. M. J. Estratégias da formação docente autogestionária na Pesquisa-Trans-Formação. In: MALUF, M. R.; SOUZA, C. P. *Relatos de pesquisa em psicologia da educação*. V. 6. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MARX, K. *O Capital* – crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *Palestra proferida no Parlamento Latino-Americano - Parlatino de São Paulo*, em 05.10. 2006. Palestra publicada na Revista Simpro-SP, São Paulo: p. 01-24. 2007.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, F. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Pedagógica, 1995.

SCHÖN, F. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SFORNI, M. S. de F., VIEIRA, R. de A. Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente. *Educação*, Porto Alegre, v.31, n.3, set./dez., 2008, p. 239-244.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, C. A. et. al. (Org.) *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. Maceió, Coletivo Veredas, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, K M. *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, v. 1, n. 2, p. 153- 172, 1995.

Recebido em janeiro de 2023.

Aprovado em abril de 2023.