

Pesquisa-ação em programas sociais: delineamento metodológico de uma experiência

Judson Cavalcante Bezerra

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

judsoncavalcante@gmail.com

José Pereira de Melo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

jose.pereira.melo@uol.com.br

Resumo

Neste artigo apresentamos o delineamento metodológico de uma experiência de pesquisa com o método de pesquisa-ação junto aos recursos humanos de um convênio do Programa Segundo Tempo do Governo Federal do Brasil, a qual se constituiu parte de um trabalho de dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Palavras Chaves: Pesquisa-ação; Projetos sociais; Educação Física.

Apresentação

Nosso objetivo neste artigo é apresentar o delineamento metodológico de um trabalho de pesquisa-ação realizado junto aos recursos humanos de um programa social do Governo Federal do Brasil, o Programa Segundo Tempo (PST), produto da defesa de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Bezerra, 2014).

Além de delinear a proposta metodológica adotada, nossa intenção é dialogar com alguns dos principais autores da metodologia de pesquisa-ação, a fim de iluminar posteriores produções acerca da temática abordada neste artigo.

Assim, esta pesquisa partiu de uma problemática que nos inquietava já há algum tempo: a migração das orientações teóricas e metodológicas do PST para as intervenções pedagógicas dos recursos humanos do programa.

Diante disso, procuramos, nesta pesquisa, investir numa proposta de intervenção e acompanhamento pedagógico sistemático do convênio¹ n° 740366/2010 do PST, da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, Rio Grande Norte. Este convênio foi escolhido como nosso campo empírico, porque procurávamos algum convênio do PST que nos recebesse por, no mínimo, meio ciclo pedagógico de funcionamento (seis meses), já que buscávamos levar os recursos humanos a processos de tomada de consciência e possíveis mudanças na prática pedagógica com a proposta de pesquisa planejada, conscientes de que demandaríamos tempo para promover tais mudanças.

Dentre as opções de convênios que tínhamos, todos já haviam iniciado suas atividades ou já estavam próximos de encerrar sua vigência de um ciclo pedagógico equivalente a um ano de duração. Portanto decidimos pelo convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, porque este daria início a suas atividades justamente no período previsto para o início do trabalho de campo, embora sua localização fosse afastada da nossa cidade de residência, Natal, também no estado do Rio Grande do Norte.

¹ Convênio, no âmbito do PST, são acordos ou ajustes que disciplinam as transferências de recursos financeiros de dotações consignadas nos orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e que tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta. Ou, ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando à execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou realização de evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação (art. 1º, §1º, VI, da Portaria Interministerial nº 127/2008). Em cada convênio, são encarregados de sistematizar a dimensão educacional do esporte nos diversos núcleos de esporte educacional um Coordenador Geral e tantos quantos sejam necessários segundo as diretrizes do programa Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores de Núcleo e Monitores.

Assim, pela longa distância existente entre a nossa cidade e o campo empírico da pesquisa, a qual totaliza 357 quilômetros, nossa proposta se deu por momentos presenciais e não presenciais.

No acompanhamento a distância, os coordenadores pedagógico e geral do convênio constituíram-se os nossos colaboradores mais íntimos, mas as atribuições individuais de cada um se mantiveram respeitadas. Além de desenvolverem suas atribuições pedagógicas e administrativas normalmente, auxiliavam nosso acompanhamento pedagógico, mantendo-nos atualizados sobre as deliberações do convênio, sobretudo pedagógicas, e fornecendo a logística necessária ao bom andamento desta pesquisa.

O acompanhamento presencial não seguiu uma periodização fixa, devido a entraves como: feriados, festas regionais, paralisações das atividades do convênio, cumprimento de obrigações acadêmicas do pesquisador, análise do material coletado, programação e edição do retorno ao campo empírico e motivos pessoais do pesquisador.

Mas foi sobre o acompanhamento presencial do convênio nosso maior investimento nesta pesquisa, uma vez que propomos uma metodologia de intervenção social fundamentada no método de pesquisa-ação, porque o objetivo desse método, assim como foi o nosso, é promover mudanças numa realidade social a partir da condução de processos de tomada de consciência, culminando na produção de conhecimentos a esse respeito, sempre com a esperança de resolução de um problema (Bracht, Pires, Garcia, et Sofiste, 2002).

Assim, nossa proposta de pesquisa foi baseada nas orientações de Barbier (2007), que infere existirem quatro etapas centrais no processo de pesquisa-ação, a saber: (1) identificação da situação-problema e a contratualização; (2) o planejamento e a realização em espiral; (3) as técnicas para coleta de dados em pesquisa-ação; (4) a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados. Estas foram as etapas balizadoras desta pesquisa. Os tópicos descritos em seguida caracterizam cada uma dessas etapas e como elas se apresentaram.

1. Diagnóstico e Contratualização

A pesquisa teve início no dia 31 de agosto de 2012, quando tivemos a oportunidade de capacitar os monitores e coordenadores de núcleo do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz.

Diferentemente de outras pesquisas, em pesquisa-ação o problema ou situação-problema não é suscitado pelo pesquisador, este preferencialmente deve acolhê-los depois de já inseridos no campo empírico (Barbier, 2007).

Nesse sentido, reunindo os resultados dos eventos diagnósticos desta pesquisa, identificamos três situações-problemas na migração das orientações teóricas e metodológicas do PST para a prática dos recursos humanos nos núcleos, quais foram: problemas para elaboração e sistematização de instrumentos avaliativos, dificuldades para planejamento e necessidade de mais exemplos de experiências práticas de ensino do esporte.

Segundo as recomendações de Barbier (2007), depois de identificada a situação-problema, o próximo passo é formalizar de fato o contrato de pesquisa com o grupo sujeito da situação investigada.

Numa pesquisa-ação, “o contrato precisa as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa” (Barbier, 2007, p. 120).

A partir desse contrato, foi formalizada a participação ativa dos monitores e coordenadores de núcleo na pesquisa em andamento, na função de pesquisadores implicados na situação investigada como colaboradores da pesquisa coordenada por um pesquisador profissional², constituindo assim um grupo-sujeito de pesquisa denominado por Barbier (2007) de pesquisador-coletivo.

De acordo com Barbier (2007, p. 103), “o pesquisador-coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da produção vinculada a investigação participativa”.

² Pesquisador profissional é o especialista proveniente de organismos de pesquisa ou de universidades (Barbier, 2007).

Portanto, para constituir esse pesquisador-coletivo, convidamos todos os monitores (doze), todos os coordenadores de núcleo (seis), o coordenador pedagógico e o coordenador geral do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz para compor nossa amostra intencional de pesquisa, porque acreditamos na possibilidade de trabalharmos coletivamente sobre as três situações-problema identificadas com esse quantitativo de colaboradores sem, contudo, inviabilizar a proposta de pesquisa (Gil, 2009). Sem distinção, todo e qualquer colaborador poderia se afastar dessa pesquisa a qualquer momento sem nenhuma punição ou julgamento como explicado no contrato da pesquisa.

2. Planejamento e realização em espiral: os Seminários e os Ciclos de Observações

Toda investigação que se pretende pesquisa-ação requer do pesquisador “um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (Thiollent, 2011, p. 21). De acordo com Barbier (2007, p. 117) “o espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral que a todos utiliza. [...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”.

Assim, o pesquisador vai e volta, passa e repassa sobre a situação pesquisada, recorrendo permanentemente à teorização da prática e à prática da teorização. Em outras palavras, a pesquisa-ação é a ciência da práxis. Essa técnica de pesquisa extrapola o positivismo científico em que se é necessário conhecer para depois agir. Na pesquisa-ação, a própria ação torna-se objeto de investigação numa lógica recursiva de reflexão sobre a ação.

De acordo com Gil (2009) existem diversas técnicas que podem ser utilizadas em pesquisa-ação, tais como entrevista coletiva ou individual, questionários, observação participante, diário de campo ou história de vida, e Thiollent (2011) aponta para o seminário como sendo uma técnica para coleta de dados importante em pesquisa-ação.

Acreditamos que o movimento de reflexão, ação e retorno à reflexão, oportunizado pelos investimentos dessa pesquisa, podem provocar conflitos

sociocognitivos na prática educativa dos professores, levando a mudanças na sua prática educativa.

Em estudo semelhante, Palma (2001, p. 26) já havia chegado a conclusão parecida:

Ao se optar por um processo de capacitação continuada e em serviço, por meio da pesquisa-ação, teve-se claro que ele estaria compreendido de momentos de reflexão, análise e abstração. Nesse sentido, foram adotados, como processo de intervenção, situações que constantemente suscitaram conflitos sócios-cognitivos.

Segundo Palma (2001, p. 26), uma das eficácias do conflito sociocognitivo é justamente a de proporcionar informações que ajudam os sujeitos a elaborarem uma resposta nova.

Nessa lógica, os seminários se constituíram os momentos de reflexão que encaminharam sugestões para ação e foram caracterizados nessa pesquisa pelos momentos de *formação, planejamento e avaliação*, os quais foram pensados segundo o princípio de que devemos refletir, agir e voltar a refletir incansavelmente sobre a nossa prática pedagógica, dialogando com os ensinamentos de Paulo Freire (2011) quando nos adverte de que a pesquisa e a reflexão crítica sobre a prática são saberes necessários à prática educativa.

A estratégia por seminários adotada nesta pesquisa seguiu uma ordem sistemática de eventos periódicos de visitas ao convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, num prazo que perdurou por cinco meses, desde o início da realização do primeiro seminário, a fim de atender os interesses de pesquisa do pesquisador e dos objetivos de ação emergidos do campo empírico.

No total foram realizados cinco seminários, seguidos por cinco ciclos de observações. Todos os seminários procuraram atingir tanto as situações-problemas diagnosticadas nesta pesquisa como os objetivos de ação emergidos dos ciclos de observações por meio de estratégias que suscitaram momentos de reflexão sobre a ação e encaminharam novas ações sobre as reflexões tecidas.

Os ciclos de observações alimentavam as reflexões sobre a própria prática pedagógica do grupo-sujeito, funcionando também como mecanismo de avaliação do impacto das intervenções dos seminários para o pesquisador e para os monitores e coordenadores de núcleo que compõem o grupo-sujeito, numa forma de ciclo de reflexão-ação-reflexão sobre a prática pedagógica.

Dessa maneira, o investigador e os sujeitos investigados não ocupam espaços estanques. Ambos estão unidos na busca pela resolução da situação-problema. Tanto o investigador como os outros atores sociais da pesquisa³ participam democraticamente do processo de produção do conhecimento.

Assim, entre monitores e coordenadores de núcleo não houve diferenciação quanto às suas contribuições nesta pesquisa, pois os concebemos como atores imprescindíveis no processo de intervenção prática nessa pesquisa. Todas as deliberações e encaminhamentos oriundos dos seminários foram primariamente aplicados por eles nos núcleos. Ou seja, todo ciclo recursivo de reflexão sobre a ação e ação sobre a reflexão passou pelo crivo do pesquisador e chegou à *ponta* por meio dos monitores e coordenadores de núcleo que tiveram suas ações observadas e acompanhadas de perto como via de retorno para o próximo ciclo de seminários daquilo que foi discutido e planejado nos seminários anteriores.

3. Técnicas para coleta de dados

Cada técnica de coleta de dados é mais ou menos indicada para determinada intencionalidade do pesquisador, ou seja, para cada objeto ou fenômeno sugere-se um instrumento de coleta de dados apropriado. Por exemplo, se queremos compreender o fenômeno em sua totalidade, respeitando todas as suas dimensões, interfaces e contexto, devemos nos sustentar em técnicas multirreferenciais, abertas, flexíveis e sensíveis ao fenômeno observável. Entretanto, se desejamos apenas controlar, regular, mensurar e instrumentalizar o objeto investigado devemos nos apoiar em protocolos fechados, lineares, inflexíveis e manipulativos daquele objeto estudado, isolando as variáveis de contexto.

³ Os outros atores sociais da pesquisa são justamente a população alvo desta.

Na pesquisa-ação, procura-se compreender os fenômenos em sua totalidade. Ela é notadamente um método qualitativo de pesquisa muito difundido nas áreas de Ciências Sociais, Ciências Humanas, Psicologia e Educação, preocupada em promover mudanças nas situações sociais problemáticas a partir da mobilização ativa dos próprios sujeitos implicados, lançando mão de técnicas de intervenção e de coleta de dados diversas sobre a realidade, valorando, sobretudo, os discursos, as imagens, os documentos, as trocas simbólicas e o contexto social e histórico como importantes evidências particulares sobre a situação investigada.

De acordo com Gil (2009) existem diversas técnicas que podem ser utilizadas em pesquisa-ação, quais sejam: entrevista coletiva ou individual, questionários, observação participante, diário de campo e história de vida. Thiollent (2011) aponta para o seminário como sendo também uma técnica para coleta de dados importante em pesquisa-ação.

Estamos cientes da importância de utilização de cada uma dessas técnicas, porque na pesquisa-ação a compreensão na íntegra da situação investigada constitui-se a maior ferramenta para o seu entendimento e posterior intervenção. No entanto, prevemos utilizar fundamentalmente as técnicas de seminário, entrevista, observação e questionário, porque essas técnicas parecem mais específicas à nossa intenção de pesquisa-ação.

A técnica de seminário foi a mais explorada nesta pesquisa, tendo em vista que todos os ciclos de reflexão sobre a ação e ação sobre a reflexão deveriam passar pelos seminários (Gil, 2009). Outra técnica utilizada por nós nesta pesquisa, que assim como o seminário foi bastante exigida, foi a observação das aulas ministradas pelos professores nos núcleos do PST de Riacho da Cruz. Essa observação, como já comentamos anteriormente, alimentava a construção dos seminários, constituindo-se, assim, num importante instrumento nesta pesquisa.

Com base nos nossos interesses nessa pesquisa, as observações realizadas foram do tipo observação participante periférica, na qual de acordo com Barbier (2007, p. 126) “o pesquisador aceita uma implicação parcial para poder ser

considerado como ‘membro’ sem, entretanto, ser admitido no ‘centro’ das atividades do grupo”.

De fato, nossa intenção não foi participar ativamente das aulas observadas, mas analisá-las e devolver para os professores ministrantes dessas aulas, em forma de relatório ou conversas individuais, nossas impressões acerca do observado. Entretanto, para toda técnica de observação que se pretende científica, é necessário algum registro. Desse modo, elaboramos para esta pesquisa um *Roteiro para Avaliação de Aulas*, que está constituído de treze itens a serem observados e registrados, sendo alguns em formato de questão, o que conferiu a esse roteiro um caráter de questionário.

A análise do *Roteiro para Avaliação das Aulas* resultava em relatórios que revelavam as fragilidades e os aspectos positivos observados, retornando para os professores de cada núcleo na forma de seminários para promoção de tomadas de consciência, e conseqüentemente possível mudança na prática pedagógica. Os itens que orientaram esse roteiro continham somente questões pedagógicas e possuía tanto espaços para considerações fechadas como para considerações abertas e de detalhamento das aulas.

Desse modo, para a aplicação desses instrumentos, contamos com a colaboração de todos os membros do pesquisador coletivo, que foi composto pelas figuras dos monitores, coordenadores de núcleo, coordenador pedagógico, coordenador geral e do próprio pesquisador. Cada um desses recursos humanos com as suas atribuições específicas.

4. Avaliação e teorização

O trato dado aos resultados obtidos recebeu uma abordagem qualitativa de análise, pois preocupamo-nos “com a compreensão interpretativa da ação social”, conforme esclarece Minayo (2005, p. 81), ao afirmar que “a abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores sociais”.

Talvez a maior crítica ao método de pesquisa-ação consista na ideia de que esse é um método pobre para produzir conhecimentos se comparado ao

paradigma tradicional de cientificidade, sob a suspeita de que na pesquisa-ação “às vezes chega-se a muita participação e a pouco conhecimento” (Thiollent, 2011, p. 26).

No entanto, devemos esclarecer que a pesquisa-ação objetiva, sim, “produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (Thiollent, 2011, p. 28) tanto por meio da instituição de objetivos de ação, o que lhe confere esse caráter participativo, como por meio de objetivos de conhecimento.

Os objetivos de ação incidem sobre a situação-problema e são atingidos coletivamente pelo corpo de pesquisadores envolvidos, aqui definidos como pesquisador coletivo. Alguns desses objetivos são previamente visualizados pelo pesquisador profissional antes mesmo de sua inserção no campo, podendo ou não serem refutados ou deliberados novos objetivos, considerando a característica aberta e dinâmica do método de pesquisa-ação.

Os objetivos de conhecimento emergem da situação pesquisada ao serem confrontados os objetivos de ação para obtenção de “informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos” (Thiollent, 2011, p. 24).

Nesse sentido, uma condição da pesquisa-ação consiste no exercício de prova por meio da avaliação do alcance dos seus objetivos perseguidos, o que requer a passagem pelo crivo crítico de todos os envolvidos, pesquisadores implicados e pesquisador profissional. Não se avança em pesquisa-ação sem antes haver a avaliação e reflexão das metas e objetivos perseguidos para cada ciclo predefinido. Por sua vez, as metas e objetivos são atingidos por meio da ação, e a sua avaliação sugere uma reflexão que pode atender com sucesso ou não aos objetivos de conhecimento. O conjunto dos ciclos recursivos de reflexão antes e depois da ação caracteriza o método de pesquisa-ação.

A teorização em pesquisa-ação, portanto, decorre da reflexão sobre a avaliação dos objetivos de ação e de conhecimento atingidos. No entanto Barbier (2007, p. 144) faz um alerta, sublinhando que “essa teorização é sempre local e, portanto, é preciso precaver-se contra toda tentativa de generalização. Entretanto, é da competência dos pesquisadores profissionais

tentarem generalizar as modelizações comparando muitas situações de pesquisa entre si”.

Nesta pesquisa, o componente avaliativo emergia dos ciclos de observações nos quais eram identificados os objetivos de ação e conhecimento a serem atingidos no seminário seguinte. O movimento de observação e identificação de novos objetivos de ação e conhecimento, no decorrer da pesquisa, alimentava o conteúdo a ser sistematizado no seminário, o que constituía também um movimento constante de avaliação e teorização da prática.

De acordo com Bracht e seus colaboradores (2002, p. 11), pesquisas na perspectiva da pesquisa-ação procuram: “a) vincular o conhecimento da realidade da própria prática com a ação e b) os sujeitos, que na pesquisa ‘tradicional’ participam meramente como informantes, aqui atuam também como sujeitos pesquisadores de sua prática”.

De acordo com Barbier (2007, p. 117), “o espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral que a todos utiliza. [...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Assim, o pesquisador vai e volta, passa e repassa sobre a situação pesquisada, recorrendo permanentemente à teorização da prática e à prática da teorização. Em outras palavras, a pesquisa-ação é a ciência da práxis. Essa técnica de pesquisa extrapola o positivismo científico em que se é necessário conhecer para depois agir. Na pesquisa-ação, a própria ação torna-se objeto de investigação numa lógica recursiva da reflexão sobre a ação.

Assim, acreditamos que, juntos, pesquisador, monitores e coordenadores de núcleo implicados na situação investigada podemos realmente conduzir processos de tomada de consciência sobre as situações-problemas emergidas na pesquisa. Portanto devemos reconhecer, nesta pesquisa, a importância da participação de todos os monitores e coordenadores de núcleo do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz não como meros informantes da situação investigada como assim são geralmente concebidas as populações estudadas pelas pesquisas mais tradicionais em Ciências Sociais e Humanas

(Barbier, 2007; Bracht et al., 2002; Thiollent, 2011), mas como pesquisadores parceiros implicados na situação investigada como colaboradores da pesquisa coordenada por um “pesquisador profissional”, constituindo assim um grupo-sujeito de pesquisa denominado por Barbier (2007) de pesquisador coletivo.

Considerações finais

Por fim, estimamos que nossa proposta de pesquisa orientada pelo método de pesquisa-ação e pelas estratégias e técnicas de pesquisa que o apoiam, desenvolveu uma proposta de intervenção e acompanhamento sistemático de repercussão positiva junto aos monitores e coordenadores de núcleo do PST no convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, contribuindo para verdadeiros processos de tomada de consciência e mudanças na prática pedagógica desses profissionais.

Acreditamos que o quadro de situações problema diagnosticado foi sistematicamente atingido com vistas a sua resolução de acordo com os objetivos dessa pesquisa, resultando no trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFRN.

Julgamos que o acompanhamento realizado foi bem aceito pelos monitores e coordenadores de núcleo, geral e pedagógico do convênio, como demonstrado nos resultados.

O fato de os recursos humanos do convênio da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz não possuírem formação na área de Educação Física constituiu-se para nós um desafio além do esperado, mas não determinou o insucesso desta pesquisa. As limitações impostas por essa condição dos recursos humanos, acompanhadas do sucesso da proposta desenvolvida, levaram-nos a concluir que o sucesso do PST não reside somente na cobrança da especificidade da área ou grau de formação dos monitores e coordenadores de núcleo que lidam com o trabalho pedagógico nos núcleos dos convênios, mas na realização de um acompanhamento pedagógico assíduo e sistemático, que possibilite

maiores momentos de troca de experiências entre os profissionais do programa.

Entretanto, ressaltamos que as experiências e considerações tecidas nestetrabalho são particulares ao convênio do Programa Segundo Tempo da Prefeitura Municipal de Riacho da Cruz, não devendo ser generalizadas para outros contextos, mas revelando uma perspectiva diferente de se pensar a pesquisa e própria prática pedagógica em programas e projetos sociais.

Por fim, apoiamos novas pesquisas a respeito a da temática aqui tratada, sugerindo novas perspectivas para futuras estudos. Esperamos, portanto, contribuir para a interface estabelecida entre as áreas de Educação Física e Ciências Sociais, ampliando os conhecimentos relativos à investigação da prática pedagógica em projetos sociais.

Bibliografia

Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora.

Bezerra, J. C. (2014). *Reflexões sobre o dito e o feito nas intervenções pedagógicas no Programa Segundo Tempo* (Dissertação de mestrado inédita). Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Bracht, V.,Pires, R.,Garcia, S. P., etSofiste, A. F. S. (2002). A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 23(2), 9-29.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gil, A. C. (2009) *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Minayo, M. C. de S. (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

Palma, J. A. V. (2001). *A formação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas* (Tese de doutorado inédita). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.