
PLURALIDADE NA CIÊNCIA: OS DISTINTOS MODOS DE FAZER PESQUISA-AÇÃO NA PEDAGOGIA DO ESPORTE

PLURALITY IN SCIENCE:
THE DIFFERENT WAYS OF DOING ACTION RESEARCH
IN SPORT PEDAGOGY

PLURALIDAD EN CIENCIA:
LAS DIFERENTES FORMAS DE HACER INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
EN LA PEDAGOGÍA DEL DEPORTE

*Martina Gonçalves Burch¹, Agnes Teixeira Rodrigues², Luma Lemos Aires³,
Eduardo Rodrigues Oliveira⁴, Guy Ginciene⁵*

RESUMO

Este artigo é resultado de um percurso de estudos de um grupo de pesquisa sobre pesquisa-ação na Pedagogia do Esporte, cujo objetivo foi realizar uma revisão sistemática da produção científica sobre os métodos de ensino dos esportes. Para isso, promoveu-se uma busca na base de dados EBSCO, que contempla artigos da Pedagogia do Esporte em esfera internacional. Os oito artigos encontrados foram submetidos a uma análise temática reflexiva que permitiu obter as seguintes categorias: (a) Local da pesquisa; (b) Tempo de pesquisa; (c) Cenários; (d) Produção das informações; (e) Instrumentos; (f) Abordagem pedagógica utilizada; (g) Tipos de pesquisa-ação. Concluiu-se, assim, que existem diferentes modos de fazer pesquisa-ação na Pedagogia do Esporte. Basicamente, as pesquisas são **para** alguém (colaborativa) e/ou **sobre** alguém (estratégica), ou seja, no primeiro caso, o processo de ensino é pensado para determinado grupo e existe diálogo com quem participa da pesquisa. Já no segundo grupo (sobre), as pesquisas são realizadas por meio de uma intervenção de ensino, na qual quem participa não contribui. Outra constatação da análise foi a falta de pesquisas que investiguem **com** as(os) participantes (pesquisa-ação crítica).

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-ação. Pedagogia do esporte. Revisão sistemática. Métodos de ensino.

¹ Doutoranda em Ciências do Movimento Humano - Escola e Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS - Brasil. **E-mail:** martinagbc1@gmail.com

² Licenciada em Educação Física – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS - Brasil. **E-mail:** agnes.trodrigues08@gmail.com

³ Mestranda em Ciências do Movimento Humano - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS - Brasil. **E-mail:** lumalemosedfisica@gmail.com

⁴ Mestre em Ciências do Movimento Humano - Escola e Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS - Brasil. **E-mail:** eduardo.kyle@gmail.com

⁵ Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias - Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro, SP - Brasil. Professor - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS - Brasil. **E-mail:** guy_ginciene@hotmail.com

Submetido em: 01/02/2023 - **Aceito em:** 21/11/2023 - **Publicado em:** 17/06/2024

ABSTRACT

This article is the result of a study path carried out by a research group on action research in Sports Pedagogy, whose objective was to carry out a systematic review of scientific production on sports teaching methods. To this end, a search was carried out in the Ebsco database, which includes articles on Sport Pedagogy at an international level. The eight articles found were subjected to a reflective thematic analysis that allowed the following categories to be obtained: (a) Research location; (b) Research time; (c) Scenarios; (d) Production of information; (e) Instruments; (f) Pedagogical approach used; (g) Types of action research. It was concluded, therefore, that there are different ways of carrying out action research in Sports Pedagogy. Basically, research is **for** someone (collaborative) and/or **about** someone (strategic), that is, in the first case, the teaching process is designed for a certain group and there is dialogue with those who participate in the research. In the second group (about), research is carried out through a teaching intervention, in which those who participate do not contribute. Another finding of the analysis was the lack of research that investigates participants (critical action research).

KEYWORDS: Action research. Sport Pedagogy. Systematic review. Teaching methods.

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una trayectoria de estudio realizada por un grupo de investigación sobre investigación acción en Pedagogía Deportiva, cuyo objetivo fue realizar una revisión sistemática de la producción científica sobre métodos de enseñanza deportiva. Para ello se realizó una búsqueda en la base de datos Ebsco, que incluye artículos sobre Pedagogía del Deporte a nivel internacional. Los ocho artículos encontrados fueron sometidos a un análisis temático reflexivo que permitió obtener las siguientes categorías: (a) Localización de la investigación; b) Tiempo de investigación; c) Escenarios; d) Producción de información; (e) Instrumentos; f) Enfoque pedagógico utilizado; g) Tipos de investigación-acción. Se concluyó, por tanto, que existen diferentes formas de realizar investigación-acción en Pedagogía del Deporte. Básicamente, la investigación es **para** alguien (colaborativa) y/o **sobre** alguien (estratégica), es decir, en el primer caso, el proceso de enseñanza se diseña para un determinado grupo y se dialoga con quienes participan en la investigación. En el segundo grupo (sobre), la investigación se realiza a través de una intervención docente, en la que quienes participan no aportan. Otro hallazgo del análisis fue la falta de investigaciones que investiguen a las/los participantes (investigación de acción crítica).

PALAVRAS-CLAVE: Investigación acción. Pedagogía del deporte. Revisión sistemática. Métodos de enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu a partir da inquietação de um grupo de pesquisa sobre as diferentes formas e os entendimentos da pesquisa-ação. Alguns pareceres de artigos e algumas considerações de bancas de mestrado/doutorado apontavam para diferentes abordagens sobre essa forma de pesquisa. Em alguns casos, avaliadores definiam que determinado estudo "não era uma pesquisa-ação", ou aquele determinado estudo não era ciência. A afirmação, entretanto, nem sempre continha explicações detalhadas que ajudassem a compreender os motivos da declaração. Ao mesmo tempo, algumas pesquisas julgadas como "não ciência" ou "não pesquisa-ação" eram similares, no que diz respeito aos procedimentos, a outros estudos publicados em revistas científicas da área de Pedagogia do Esporte.

Mesmo assim, algumas inquietações continuaram, como, por exemplo: Só existe uma forma de fazer ciência? Quais os diferentes paradigmas da ciência? O que é uma pesquisa-ação e em qual paradigma está ancorada? Nesse meio, alguns artigos, como os de Franco (2005); Tripp (2005); e Kemmis (2009), não só ajudaram a compreender que existiam diferentes formas de pesquisar, como acalmaram quem estava se dedicando à própria pesquisa e iniciando na área acadêmica.

Após esse primeiro movimento, o grupo, constituído por um professor, uma doutoranda, um mestrando, uma mestranda, e uma aluna de iniciação científica, interessou-se em compreender mais sobre ciência, paradigma e pesquisa-ação. Diante disso, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Como, nos estudos em Pedagogia do Esporte, tem sido utilizada a pesquisa-ação? Para isso, o grupo decidiu iniciar uma imersão nas publicações da Pedagogia do Esporte, em especial, naquelas que utilizaram a pesquisa-ação, em seus caminhos metodológicos, para desenvolver uma revisão sistemática. Este artigo, portanto, é o resultado dessa trajetória de seis meses, permeada de reflexões, dúvidas, angústias e aprendizagens.

1.2 Pesquisa-ação

Os principais relatos sobre pesquisa-ação surgiram em 1946, nos estudos de Kurt Lewin, quando trabalhava com o governo norte-americano. A partir de uma abordagem experimental de campo, Kurt Lewin realizou suas pesquisas iniciais com a finalidade de mudar os hábitos alimentares da população e as atitudes dos norte-americanos direcionadas aos grupos étnicos minoritários (Franco, 2005).

Essa concepção inicial de pesquisa-ação, dentro de uma abordagem experimental, adquiriu muitas fragmentações, durante a década de 1950, e modificou-se a partir da década de 1980 (Franco, 2005). No entanto, desde a sua modificação e proliferação no campo científico, surgiram muitas dúvidas e diversos questionamentos sobre o que é, afinal, entendido como pesquisa-ação.

Diversas autoras(es) têm atribuído conceitos para esse tipo de pesquisa. Segundo Kemmis (2009), a pesquisa-ação muda a prática. Para Tripp (2005), é a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Já para Franco (2005), pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, quando se pretende obter a transformação da prática.

Todavia, apesar da similaridade de ideias entre a autora e os autores descritos, ainda causa estranheza descobrir o que, de fato, pesquisadoras(es) estão considerando como pesquisa-ação. Ademais, é importante pontuar que não há uma forma única de realizar a pesquisa-ação, mas existem diferentes tipologias.

Para Franco (2005), são três as grandes correntes de pesquisa-ação: a colaborativa, representada quando a busca por transformação é solicitada, pelo grupo de referência, à

equipe de estudiosas(os), ou seja, em que a função da pesquisadora e do pesquisador será fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo; a crítica, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada pela reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas; e a estratégica, em que a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, ou seja, apenas a pesquisadora e o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação.

Para Tripp (2005), existem três tipos de pesquisa-ação: a técnica, que se constitui como uma abordagem pontual, na qual a pesquisadora e o pesquisador toma uma prática existente de algum outro lugar e a implementa em sua própria esfera de prática, para obter uma melhora; a prática, em que a pesquisadora e pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas, ou seja, o tipo de decisão que toma sobre o que, como e quando fazer e é informado, pelas concepções profissionais que têm, sobre o que será melhor para seus grupos; e a política, a qual se refere à mudança da cultura institucional; quando se tenta mudar, ou analisar, as limitações dessa cultura sobre a ação, porque isso significa trabalhar com ou contra outros, para mudar o “sistema”. Exemplo: classe, raça, gênero etc.

Importante salientar que Tripp (2005) também elenca duas subdivisões da pesquisa-ação política, assim identificadas: a socialmente-crítica, segundo a qual se acredita que o modo de ver e agir “dominante” do sistema é injusto de várias maneiras e precisa ser mudado; e a emancipatória, que tem como meta mudar o *status quo* não só para si mesmo e para suas companheiras(os) mais próximas(os), mas de mudá-la numa escala mais ampla.

O autor Kemmis (2009), assim como Tripp (2005), também utiliza o nome pesquisa-ação técnica e prática. A técnica é entendida, pelo autor, como a pesquisa voltada a melhorar os resultados de sua prática. As (Os) outras(os) são tratadas(os) na terceira pessoa, como objetos da ação (ela, ele, ou elas, eles). Já a prática significa que as pessoas envolvidas também são escutadas, mas não são consideradas objetos, e, sim, sujeitos capazes de falar e agir. A(O) pesquisadora(or) dirige-se a elas e eles na segunda pessoa (tu ou você). No entanto, Kemmis (2009) entende que a pesquisa-ação crítica é realizada de forma mais coletiva, com a participação de todas as atrizes e os atores como sujeitos da pesquisa (nós).

A partir desse panorama antes exposto, nota-se que, apesar de algumas distintas denominações utilizadas pelas autoras e autores, principalmente Franco (2005); Tripp (2005); e Kemmis (2009), é possível identificar que apresentam concepções semelhantes para denominar as diferentes formas de fazer pesquisa-ação.

A partir dessa breve apresentação sobre as principais tipologias utilizadas por Franco (2005); Tripp (2005); e Kemmis (2009), salienta-se a posição e lente escolhidas para analisar

os artigos desta revisão de literatura. Assim como Franco (2005), acredita-se que a pesquisa-ação se localiza na imbricação entre pesquisa e ação, fazendo com que a(o) pesquisadora(or) atue na pesquisa; dessa forma, não cabem posturas de “neutralidade” ou “controle” dos resultados investigados.

Portanto, a partir da escolha teórico-metodológica, por utilizar os pressupostos de pesquisa-ação elencados por Franco (2005), foram analisados os artigos encontrados na revisão de literatura que abordam a produção científica das pesquisas sobre métodos de ensino dos esportes realizados por meio da pesquisa-ação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada na base de dados EBSCO, escolhida e justificada em razão de outros artigos de revisão de literatura sobre o tema específico terem utilizado essa mesma base. Vale ressaltar que essas pesquisas não tiveram o objetivo de investigar publicações sobre pesquisa-ação, mas sobre os métodos de ensino dos esportes (Harvey; Jarrett, 2014; Hastie; Martinez de Ojeda; Luquin, 2011; Wallhead; O’Sullivan, 2005).

Para atingir o objetivo da pesquisa, foram selecionados dois grupos de termos para as buscas: (1) “pesquisa-ação” e (2) termo relativo aos métodos e às abordagens de ensino dos esportes, tradicionais na literatura da área. Os termos utilizados para realizar esta revisão, portanto, foram: “*action research*” AND “*sport education model*” OR “*sport education*” OR “*teaching games for understanding*” OR “*game sense approach*” OR “*tactical games model*” OR “*tactical games approach*” OR “*game centered approaches*” OR “*game based approach*”.

Na primeira busca, foram encontrados 82 artigos e utilizados, como primeiro filtro, somente artigos com “texto completo”; a partir desse processo, o número de artigos foi reduzido para 27. O segundo filtro foi: “revisado por pares”, no entanto, o número continuou o mesmo. Importante salientar que os artigos duplicados foram excluídos pelo próprio sistema Ebsco.

Desses 27 artigos selecionados, a partir da leitura prévia, foram excluídos aqueles que não apresentavam os métodos de ensino dos esportes, dessa forma, reduziu-se para nove o número de artigos a ser analisado. Desses nove artigos selecionados, a partir de uma leitura no corpo do texto, foi resolvido, pelas pesquisadoras(es), retirar um deles, da revisão de literatura, por se identificar como um estudo similar à pesquisa-ação. A partir desses critérios elencados e escolhidos, foram estabelecidos oito artigos a serem investigados nesta revisão.

Ocorreu, então, uma análise temática reflexiva, de maneira indutiva, com o objetivo de compreender as ideias das(os) autoras(es); interpretar as informações; e, por fim, analisar, com o objetivo de estabelecer uma síntese dos artigos (Braun; Clarke, 2021; Braun; Clarke;

Weate, 2017). Durante as reuniões do grupo de pesquisa, foram discutidos artigos conceituais sobre a pesquisa-ação, assim como os oito artigos encontrados.

Dessa forma, o grupo foi extraindo, dos artigos, os elementos básicos de uma revisão de literatura, como: objetivo; participantes; métodos/instrumentos de pesquisa; e principais resultados. No entanto, somente esses elementos não estavam auxiliando a compreender as diferenças entre as pesquisas analisadas. Com isso, ao longo das reuniões, o grupo percebeu algumas similaridades e distinções entre os artigos, que auxiliaram a demarcar outras categorias, como: os métodos de ensino utilizados (abordagens pedagógicas); os esportes.

Ainda nesse processo, as lentes teóricas utilizadas para analisar, como Franco (2005), fizeram compreender outras duas categorias: o tempo da pesquisa-ação e o foco. Para além disso, outras questões instigaram o grupo, como: Em quais países foram realizadas as pesquisas e quais os cenários, por exemplo, nas escolas, ou em outros espaços (atividades extracurriculares). Esses dois últimos aspectos demarcam ações pedagógicas diferentes, em relação ao ensino dos esportes, pois a concepção de Educação Física escolar, no Brasil, é diferente da adotada por outros países. Por esse motivo, os seguintes aspectos foram eleitos para a análise: método de ensino; esportes; tempo de pesquisa-ação; e foco da pesquisa-ação. A partir disso e das discussões e reflexões do grupo, foram obtidos os sete temas apresentados nos resultados.

3 RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se os temas que emergiram do processo da análise temática reflexiva: (a) Local da pesquisa; (b) Tempo de pesquisa; (c) Cenários; (d) Produção das informações; (e) Instrumentos; (f) Abordagem pedagógica utilizada; (g) Tipos de pesquisa-ação.

Discorre-se, logo a seguir, sobre os artigos analisados, e os diferentes tipos de pesquisa-ação são classificados à luz das denominações utilizadas por Maria Amélia Franco (2005), autora com a qual o grupo de pesquisa compartilha de seus entendimentos sobre pesquisa-ação, além de considerar importante valorizar pesquisadoras e pesquisadores do contexto brasileiro.

3.1 Contexto dos artigos

Como se verifica no quadro 1, das oito pesquisas investigadas nesta revisão de literatura, seis estão localizadas no Norte Global e duas no Sul Global.

a) Local da pesquisa

Quadro 1. Local da pesquisa

Luguetti <i>et al.</i> (2019)	Brasil
Farias <i>et al.</i> (2018)	Portugal
Farias, Hastie e Mesquita (2018)	Portugal
Eriksson, Romar e Dyson (2017)	Finlândia
Moy, Renshaw e Davids (2016)	Austrália
Vila <i>et al.</i> (2016)	Espanha
Casey e Dyson (2009)	Inglaterra
Gubacs-Collins (2007)	Estados Unidos

Fonte: Elaboração própria.

Os conceitos de “Sul Global” e “Norte Global” são abordados por Boaventura de Sousa Santos, que sinaliza sobre o epistemicídio sofrido por países localizados ao sul da linha do Equador (Santos; Araújo; Baumgarten, 2016). Para Boaventura, é necessário valorizar as epistemologias do Sul Global, caracterizadas pelo autor como:

[...] uma proposta de expansão da imaginação política para lá da exaustão intelectual e política do Norte global, traduzida na incapacidade de enfrentar os desafios deste século, que ampliam as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul Global e desenham novos mapas onde cabe o que foi excluído por uma história de epistemicídio (Santos; Araújo; Baumgarten, 2016, p. 15).

Ademais, das seis localidades encontradas no Norte Global, cinco foram objetos de estudos produzidos na Europa, o que pode sinalizar soberania no que tange à produção de pesquisa-ação voltada ao método de ensino dos esportes nesses contextos.

Em relação à temporalidade analisada, verifica-se um equilíbrio nas produções, como registrado em 2019 (um artigo); em 2018 (dois artigos); em 2017 (um artigo); em 2016 (dois artigos); em 2009 (um artigo); e em 2007 (um artigo).

a) Tempo da pesquisa

O segundo aspecto refere-se ao tempo de duração e produção da pesquisa-ação. Será que o tempo foi fator determinante para realizar esta pesquisa?

Identificou-se, nesta revisão, o registro de: quatro temporadas⁶ (Farias; Hastie; Mesquita, 2018); três temporadas (Farias *et al.*, 2018; Vila *et al.*, 2016); quatro meses (Luguetti *et al.*, 2019); oito semanas (Gubacs-Collins, 2007); sete semanas (Casey; Dyson, 2010); quatro semanas (Eriksson; Romar; Dyson, 2017); e duas aulas (Moy; Renshaw; Davids, 2016a).

Verificou-se, por meio desses resultados, que a temporalidade foi um fator que chamou a atenção, visto que a maioria dos estudos abrangeu um período que superava quatro semanas de pesquisa. Apenas uma se limitou a duas aulas. Essa discussão sobre a temporalidade também serviu de argumento para Franco (2005, p. 493), pois, segundo a autora, a pesquisa-ação requer espaço de tempo:

[...] para construir a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto e o recomeço.

O tempo parece ser uma característica desse tipo de pesquisa. No entanto, não parece ser cronológico, ou seja, um número exato que diz se é ou não pesquisa-ação. Cada pesquisa vai demandar o seu tempo específico para que seja possível realizar o processo espiralado de reflexão e ação (pesquisa-ação colaborativa, crítica e estratégica) e estabelecer laços com quem se pesquisa (pesquisa-ação colaborativa e crítica). Não se quer dizer que, na pesquisa-ação estratégica, deixem de existir relações intimistas, no entanto, a modalidade não parece manter essa relação como foco principal do estudo.

b) Cenários

O terceiro aspecto apresentado diz respeito aos cenários utilizados nesses artigos investigados. No quadro 2, demonstra-se onde (espaço físico) estavam ocorrendo as pesquisas.

⁶ Temporada é o termo utilizado pelo Modelo de Educação Esportiva (Sport Education Model) criado por Daryl Siedentop, em 1994. O termo é inspirado no esporte profissional e se refere ao tempo de ensino destinado àquele conteúdo. Assim, a temporada pode ser entendida como unidade didática, unidade temática etc. O número de aulas pode variar, dependendo do contexto utilizado.

Quadro 2. Cenário

Luguetti <i>et al.</i> (2019)	Universidade (contexto brasileiro)
Farias <i>et al.</i> (2018)	Educação física escolar (contexto português)
Farias, Hastie e Mesquita (2018)	Educação física escolar (contexto português)
Eriksson, Romar e Dyson (2017)	Educação Física escolar (contexto finlandês)
Moy, Renshaw e Ian Davids (2016)	Universidade (contexto australiano)
Vila <i>et al.</i> (2016)	Projeto em um clube
Casey e Dyson (2009)	Educação Física escolar (contexto inglês)
Gubacs-Collins (2007)	Universidade (contexto norte-americano)

Fonte: Elaboração própria.

Nesses estudos sobre a pesquisa-ação investigados, observa-se que, em relação ao ensino dos esportes, predominam pesquisas realizadas em ambientes formais, como escolas (Casey; Dyson, 2010; Farias *et al.*, 2018; Farias; Hastie; Mesquita, 2018) e universidades (Gubacs-Collins, 2007; Luguetti *et al.*, 2019; Moy; Renshaw; Davids, 2016b). Somente uma pesquisa foi realizada em um clube, no entanto, sem foco no rendimento das(os) atletas (Vila *et al.*, 2016).

Já no que tange aos personagens⁷, gostaríamos de destacar que houve duas pesquisas com a participação de professoras(es) de cursos formais: cinco professoras(es) (Luguetti *et al.*, 2019) e uma professora (Gubacs-Collins, 2007); quatro pesquisas que foram realizadas no âmbito escolar (Casey; Dyson, 2010; Eriksson; Romar; Dyson, 2017; Farias *et al.*, 2018; Farias; Hastie; Mesquita, 2018), sendo das quais duas sobre as(os) mesmas(os) personagens, 26 alunas(os) e um professor (Farias *et al.*, 2018; Farias; Hastie; Mesquita, 2018); e uma única pesquisa com a participação de treinadoras(es) no contexto de um projeto social de um clube esportivo (Vila *et al.*, 2016).

Um fator que pode ter relação com mais pesquisas direcionadas para a área formativa (escolas e universidades), pode ser identificado pela dificuldade de pesquisadoras(es) adentrarem em espaços competitivos, onde as(os) profissionais (treinadoras/es) têm que demonstrar resultados para se manter em seus cargos. Ao que sinaliza, e esses números dão uma pequena amostra, a pesquisa-ação ainda não parece ter encontrado terreno nesses ambientes.

⁷ Compreendemos como personagens todas as pessoas envolvidas na pesquisa-ação dos artigos.

c) Produção das informações

O quarto aspecto traz uma inquietação do grupo de pesquisadores sobre as análises dos artigos selecionados. Durante as investigações para verificar o que se entendia por pesquisa-ação, uma das preocupações foi compreender onde estava ocorrendo a produção dessas informações, se estava localizada em um momento pontual, ou no processo.

Dos oito artigos, sete parecem ter tido a sua produção de informações durante o processo da pesquisa (Lugueti *et al.*, 2019; Farias *et al.*, 2018; Farias, Hastie e Mesquita, 2018; Eriksson, Romar e Dyson 2017; Moy, Renshaw e Davids, 2016; Vila *et al.*, 2016; Casey e Dyson, 2009; Gubacs-Collins, 2007), enquanto em um dos artigos a produção pareceu estar concentrada em um momento pontual (Moy, Renshaw e Davids, 2016).

Sobre o momento pontual, Moy, Renshaw e Davids (2016) autointitulam o artigo como uma pesquisa-ação, e, para isso, subsidiam-se dos conceitos de Kemmis (2009) como parâmetro para justificar a sua utilidade na pesquisa. No entanto, a partir do entendimento sobre a pesquisa-ação, acredita-se que os autores apenas retrataram o produto. Não há a narração e valorização do processo, na pesquisa. Além do mais, os autores utilizam-se de dados quantitativos para medir qual abordagem conseguiu melhores resultados na motivação das alunas(os).

Segundo Franco (2005), não há relação entre pesquisa quantitativa e pesquisa-ação, justamente pelo foco que a pesquisa quantitativa dá no produto. Para a autora, o processo faz com que se concretize a espiral (diagnóstico, planejamento, ação, reflexão), e essa espiral é primordial na pesquisa-ação.

d) Instrumentos

O quinto aspecto apresentado analisa os instrumentos utilizados pelas autoras(es), como se verifica no quadro 3.

Quadro 3. Instrumentos da pesquisa

Luguetti <i>et al.</i> (2019)	Reuniões dos professores; notas da primeira autora sobre as aulas; grupos focais; diários reflexivos de alunas(os); postagem no Facebook
Farias <i>et al.</i> (2018)	Seminários; grupos focais; diário de campo; observação das aulas; gravação das aulas
Farias, Hastie e Mesquita (2018)	Observação das aulas (vídeos); diários de campo; entrevistas semiestruturadas; diário do seminário de liderança; gravação das aulas; dispositivo de áudio no professor e em alunas(os) treinadores
Eriksson, Romar e Dyson (2017)	Observação de vídeos; entrevistas em grupo; diários de campo de alunas(os); e diário de campo da professora
Moy, Renshaw e Davids (2016)	Questionários para as(os) estudantes que participaram das aulas do professor "líder" em escala <i>likert</i>
Vila <i>et al.</i> (2016)	Grupo de discussão (professores-treinadores), questionários (professores-treinadores) e pesquisa de satisfação (famílias)
Casey e Dyson (2009)	Avaliações de habilidades de professoras(es) e alunas(os); reflexões de alunas(os) sobre as aulas; entrevistas com alunas(os); anotações no diário de campo
Gubacs-Collins (2007)	Diário reflexivo da autora; reflexão das(os) alunas(os); gravações de áudio e vídeo e entrevistas com professoras(es) em formação

Fonte: Elaboração própria.

Na maioria dos artigos investigados, foram escolhidos instrumentos de coleta de dados que permitiram o registro das informações produzidas durante o processo; característica fundamental para desenvolver as espirais cíclicas, que favorecem a integração entre pesquisa, reflexão e ação (Franco, 2005). Na pesquisa de Moy, Renshaw e Davids (2016), foram utilizados instrumentos quantitativos para a análise. Os autores aplicaram questionários para que estudantes respondessem em escala *likert*.

Distintas formas foram utilizadas para adquirir informações por meio dos instrumentos utilizados. Nos artigos investigados, constaram: diários de campo; reflexões das alunas(os); entrevistas; gravação de aulas; grupos focais; questionários etc.

Em seis artigos, foi adotada a estratégia de produzir informações por meio de diários de campo (Casey; Dyson, 2010; Eriksson; Romar; Dyson, 2017; Farias *et al.*, 2018; Farias; Hastie; Mesquita, 2018; Gubacs-Collins, 2007; Luguetti *et al.*, 2019); em quatro artigos, foram

utilizadas entrevistas (Farias; Hastie; Mesquita, 2018; Eriksson; Romar; Dyson, 2017; Casey; Dyson, 2009; Gubacs-Collins, 2007); em quatro artigos, foram realizados seminários de discussão (Farias *et al.*, 2018; Farias; Hastie; Mesquita, 2018; Luguetti *et al.*, 2019; Vila *et al.*, 2016); em três artigos, constam gravações de aulas (Farias *et al.*, 2018; Farias; Hastie; Mesquita, 2018; Gubacs-Collins, 2007); em três artigos, são observações de aulas (Farias *et al.*, 2018; Farias; Hastie; Mesquita, 2018; Eriksson; Romar; Dyson, 2017); em dois artigos, as informações foram obtidas em grupos focais (Luguetti *et al.*, 2019; Farias *et al.*, 2018) e a partir da aplicação de questionários (Moy; Renshaw; Davids, 2016; Vila *et al.*, 2016); e em um artigo, utilizou-se a estratégia de fazer uma pesquisa de satisfação e reuniões entre professoras(es), ao longo dos estudos (Vila *et al.*, 2016).

Nos artigos investigados, a utilização dos instrumentos mencionados contribuiu com os estudos de pesquisa-ação. A partir do emprego desses instrumentos, as pesquisadoras(es) puderam avaliar a prática pedagógica e encontrar soluções para os possíveis problemas identificados, realizando o que Franco (2005, p. 493) aponta como “processo de autoformação e formação coletiva”.

e) Abordagem pedagógica

O sexto aspecto analisado diz respeito à abordagem pedagógica utilizada pelas autoras(es) dos artigos sobre pesquisa-ação. Por meio dessa revisão, foi verificado que, em quatro estudos, foi adotada a abordagem do Sport Education (Eriksson; Romar; Dyson, 2017; Farias *et al.*, 2018; Farias; Hastie; Mesquita, 2018; Luguetti *et al.*, 2019); em dois estudos, abordado o Teaching Games for Understanding (Casey; Dyson, 2010; Gubacs-Collins, 2007); em um estudo, utilizada a abordagem guiada por restrições (Moy; Renshaw; Davids, 2016b); e em um foi realizada a abordagem por educação de valores (Vila *et al.*, 2016).

O maior número de estudos utilizando a abordagem do modelo SE nos artigos com pesquisa-ação, pode ser justificado por meio de seus aspectos basilares, ou seja, as principais características do método. Nesse quesito, o modelo SE é organizado por equipes para a disputa de campeonato ou festival (Siedentop, 1994; Siedentop; Hastie; Mars, 2011), o que pode fazer emergir inúmeras situações que necessitam de mediação por parte da(o) professora(or), aumentando a probabilidade de reestruturação no trabalho, elemento considerado fundamental na pesquisa-ação.

Outro aspecto que merece destaque, nesta abordagem, é a participação de alunas(os), ao longo das aulas, que podem adquirir mais responsabilidade no desenvolvimento das atividades, em razão das decisões a serem tomadas dentro das equipes. Talvez essa característica do SE vá ao encontro da ideia de agir que prioriza a interatividade; auxilia na formação de pesquisadoras(es) e participantes, compartilhando o aprendizado (Franco, 2005).

f) Tipos de pesquisa-ação

Para compreender qual tipo de pesquisa-ação caracterizou cada estudo analisado nesta revisão, tomou-se por base as classificações apresentadas pelos autores Kemmis (2009), Tripp (2005) e pela autora Franco (2005). Como apresentado no quadro 4, são utilizados, aqui, os termos elencados por Franco (2005): colaborativa; estratégica; e crítica.

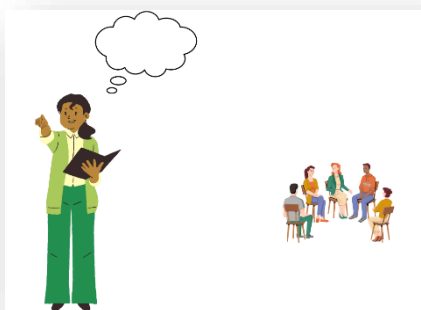
Quadro 4. Tipos de pesquisa-ação

Pesquisa-Ação	Autoras(es)
Colaborativa	Luguetti <i>et al.</i> (2019); Farias <i>et al.</i> (2018); Farias, Hastie e Mesquita (2018); Eriksson, Romar e Dyson (2017); Gubacs-Collins (2007)
Estratégica	Moy, Renshaw e Ian Davids (2016); Vila <i>et al.</i> (2016); Casey e Dyson (2009)
Crítica	-

Fonte: Elaboração própria.

No exercício de compreender a tipologia de pesquisa-ação em cada um dos estudos, entendeu-se que o ponto central de diferenciação parece estar na relação entre pesquisadoras(es) e pesquisadas(os). Por isso, os desenhos a seguir apresentados ilustram esse entendimento.

Na figura 1, está indicada a pesquisa-ação estratégica, em que ocorre a construção da aula da professora **sobre** as alunas(os).


Figura 1. Pesquisa-ação estratégica

Fonte: Elaboração própria.

A imagem da professora está em tamanho maior para sinalizar a relação de hierarquia dela sobre a turma com a qual está trabalhando. Também está afastada das alunas(os), demonstrando que essa pesquisa-ação não envolve diálogo entre ambas as partes, mas uma imposição de quem coordena.

Já na figura 2, indica-se a pesquisa-ação colaborativa, em que há a construção da aula da professora(or) **para** as alunas(os).

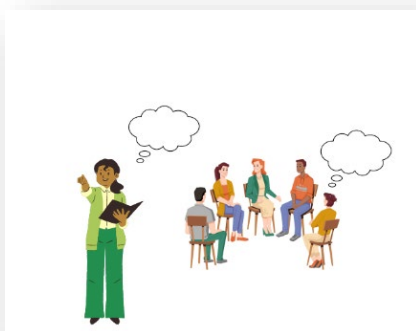


Figura 2. Pesquisa-ação colaborativa

Fonte: Elaboração própria.

A professora está com um tamanho levemente superior ao de alunas(os) demonstrando que ainda há a relação de hierarquia, no entanto, não é como a pesquisa-ação estratégica. Outra questão sinalizada, por meio da figura 2, é a relação de roda aberta, em que a professora consegue dialogar e escutar o que as alunas(os) estão pensando e problematizando sobre as atividades propostas.

A figura 3, por sua vez, indica a pesquisa-ação crítica, com a construção de aula da professora **com** as alunas(os).

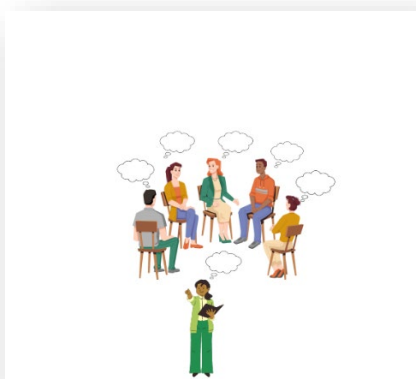


Figura 3. Pesquisa-ação crítica

Fonte: Elaboração própria.

A professora está no mesmo tamanho das alunas(os) para sinalizar que não há, nessa concepção, a superioridade de quem coordena. Todas(os) participam com a mesma relação de poder; é uma aula construída no coletivo, e não sobre ou para a turma. Ou seja, as alunas(os) são construtoras(es) do processo ao lado da professora.

3.2 Tipologia dos artigos investigados

Dos oito artigos analisados, cinco configuram-se como uma pesquisa-ação colaborativa. Outros três classificam-se como pesquisa-ação estratégica e nenhum artigo analisado se configurou como pesquisa-ação crítica.

A pesquisa de Luguetti *et al.* (2019) teve como objetivo capturar a complexidade, as tensões e lutas e experimentar uma autêntica temporada de Ginástica Artística (GA) dentro de comunidades de aprendizagem. A escolha pela classificação em pesquisa-ação colaborativa justifica-se em razão de a prática da pesquisa-ação ter acontecido **para** alunas(os) e não com elas(es) ou sobre elas(es).

O mesmo aplica-se à pesquisa de Farias *et al.* (2018), que objetivaram fornecer uma análise integrada das estratégias de mediação de ensino de pares de um professor, a instrução de alunas(os)-treinadoras(es) e o desenvolvimento da jogabilidade de alunas(os); e de Farias, Hastie e Mesquita (2018), que objetivou fornecer um relato dos efeitos de uma intervenção para desenvolver a capacidade da(o) aluna(o)-treinadora(or) e conduzir interações instrucionais centradas na(o) aluna(o). Em ambos os artigos, os autores utilizaram os mesmos personagens para aplicar a abordagem do SE em diversas temporadas e, assim, alunas(os) puderam atuar em diversos papéis, durante o período específico da pesquisa, em

três e quatro temporadas, respectivamente. Esses estudos foram julgados como pesquisa-ação colaborativa, pois a abordagem foi feita **para** as(os) alunas(os).

Na pesquisa de Eriksson, Romar e Dyson (2017), foi relatada a aprendizagem pedagógica de pesquisa experimentada pela professora de Educação Física que implementou um modelo de ensino inovador. O planejamento foi estruturado com as demais autoras(es) e feitas alterações durante o processo, a partir das reflexões que aconteceram no encontro semanal com o segundo autor. Nesse momento, a professora trazia dúvidas e procurava soluções para os problemas que observava ao longo das aulas. Novamente, a pesquisa-ação desenvolvida caracterizou-se como colaborativa, pois a organização partia da professora **para** as(os) alunas(os).

Na pesquisa de Gubacs-Collins (2007), foi investigada a percepção de graduandas(os) de Educação Física e seus formadores, sobre a implementação de uma abordagem de jogos táticos em uma aula de tênis. Para alcançar esse propósito, a autora analisou sua prática pedagógica durante a pesquisa-ação, conduzindo o processo de mudança a partir de suas próprias reflexões e elementos trazidos por alunas(os). Assim, o estudo classifica-se como pesquisa-ação colaborativa, pois a autora parece ter realizado a pesquisa **para** as alunas(os) e não sobre ou com elas(es).

Já em relação à tipologia pesquisa-ação estratégica, três artigos foram identificados com essa conotação. O primeiro artigo assim caracterizado foi o de Moy, Renshaw e Davids (2016). Os autores investigaram se a adoção do *design* de aprendizagem e entrega guiada por constrangimentos pelos princípios pedagógicos da Pedagogia Não Linear (PNL) atenderia às necessidades psicológicas básicas de alunas(os), resultando em níveis mais altos de motivação intrínseca autorrelatada. Segundo análise do grupo de pesquisadores, esse artigo configura-se como uma pesquisa-ação estratégica, pois o estudo está preocupado com a implementação do método **sobre** as alunas(os), e não para as alunas(os), ou com a participação delas(es).

O segundo artigo caracterizado como dessa tipologia, é o de Vila *et al.* (2016), que procuraram analisar a percepção da utilidade do recurso intitulado Cartão Branco para treinadoras(es) e famílias, como estratégia educacional que foi incluída no programa Competição, oferecido pela Fundação Real Madrid, em suas Escolas de Basquetebol, de Madri/Espanha, para promover o desenvolvimento moral de suas(seus) participantes. Configura-se como pesquisa-ação estratégica, pois as(os) autoras(es) da pesquisa utilizaram um método **sobre** alunas(os).

O terceiro artigo caracterizado como pesquisa-ação estratégica é o de Casey e Dyson (2009), cujo objetivo foi explorar o uso da pesquisa-ação como estrutura para investigar a aprendizagem cooperativa e os jogos táticos como modelos instrucionais em educação física.

Na interpretação do grupo de pesquisadores, o foco dos autores foi realizar uma pesquisa-ação **sobre** alunas(os) e não com ou para elas(es).

Na revisão de literatura, não foram encontrados artigos que abordassem a tipologia intitulada “pesquisa-ação crítica”. A falta dessa determinada tipologia evidencia diversas hipóteses. Uma pode ser em razão dos contextos em que foram produzidas as pesquisas, visto que a pesquisa-ação tem encontrado terreno fértil para ser realizada nos contextos escolares e de universidades; no entanto, uma pesquisa-ação crítica demanda autonomia e tempo de professoras(es) para realizá-la. Será que as(os) profissionais conseguiriam implementar uma mudança sistêmica dentro desses ambientes educacionais? Como se daria a relação de autonomia e políticas institucionais desses lugares? E a relação de autonomia de professoras(es) e interesses/crenças dos familiares para abordar determinadas questões? E a relação implementação e período?

Em projetos sociais, a pesquisa-ação crítica obteria melhores terrenos para ser trabalhada, devido à autonomia e a não limitação do tempo para as(os) implementadoras(es).

4 DISCUSSÃO

Apesar de a pesquisa-ação ser classificada em diferentes tipologias, à luz do entendimento de Franco (2005, p. 490), pontua-se que, para a autora, não pode haver a relação entre pesquisa-ação e pressupostos positivistas, inclusive, porque:

[...] a pesquisa-ação fundamenta-se em princípios que rompem com a perspectiva positivista da elaboração do conhecimento em educação. Esse rompimento se dá especialmente no espaço em que a pesquisa positiva, fundada na experimentação, pensa-se neutra e autônoma em relação à realidade social.

Os pressupostos positivistas enxergam as(os) participantes como "objetos" pesquisados, ou seja, há um espaço que distancia quem pesquisa e quem está sendo pesquisada(o). No entanto, esse distanciamento é oposto ao princípio fundamental de uma pesquisa-ação, pois nela há relação próxima e colaborativa entre quem pesquisa e quem é pesquisada(o). Assim, há uma ruptura entre os pressupostos positivistas e os conceitos originários da pesquisa-ação.

Não cabe, aqui, desconsiderar a pesquisa-ação estratégica devido ao uso de pressupostos positivistas, pois acredita-se, sim, que essa tipologia se pauta em outras raízes epistemológicas de ciência.

Sendo assim, o grupo de pesquisadores considera que os tipos de pesquisa-ação estão ancorados em diferentes modos de compreender e fazer ciência. Como dito, a pesquisa estratégica está pautada em bases positivistas, já as modalidades colaborativas e crítica parecem estar fundamentadas em outros paradigmas.

Embora existam diferentes entendimentos e compreensões sobre os paradigmas, utilizam-se, aqui, os conceitos elencados por Grant e Giddings (2002) para interpretar os

artigos analisados, sabendo que não se esgotam nesses quatro tipos: positivista; interpretativista; radical; e pós-estruturalista. Dessa forma, a pesquisa-ação colaborativa parece estar fundada no paradigma interpretativista, no qual há uma relação intersubjetiva entre pesquisadora(or) e pesquisada(o). Já a pesquisa-ação crítica, que não constou em nenhum dos artigos encontrados e analisados, está fundada no paradigma radical, que busca mudanças social e emancipatória de quem é pesquisada(o). Por isso, pesquisa-se "**com as pessoas**" e não "sobre as pessoas".

Não se pretende, com essa classificação, julgar pesquisas e dizer o que é ou não ciência, ou o que é ou não pesquisa-ação, mas compreender que existem distintas formas de realizar pesquisas e ancoradas em diferentes bases ontológicas e epistemológicas.

No estudo, notou-se a ausência de pesquisa-ação crítica, visto que, para esta revisão, o grupo de pesquisadoras(es) se limitou a buscar artigos em uma única base de dados. Dessa forma, não se pretende, aqui, generalizar e afirmar que não há pesquisa-ação crítica na Pedagogia do Esporte.

Este artigo, portanto, é o resultado de uma trajetória de estudos de um grupo de pesquisadoras(es), e fruto de muitas reuniões e debates ocorridos durante seis meses. Nesse processo, foi possível compreender um pouco mais sobre ciência, paradigmas, pesquisa-ação e a Pedagogia do Esporte. Um dos aspectos que caracterizou esse percurso foi a motivação dos componentes do grupo para compreender e se aventurar pela pesquisa-ação crítica, em um movimento a favor de uma ciência que pesquise o esporte **com** as(os) participantes.

REFERÊNCIAS

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? **Qualitative Research in Psychology**, London, v. 18, n. 3, p. 328-352, 2021.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; WEATE, Paul. Using thematic analysis in sport and exercise research. *In*: SMITH, Brett; SPARKES, Andrew C. (org.). **Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise**. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017, p. 191–205.

CASEY, Ashley; DYSON, Ben. The implementation of models-based practice in physical education through action research. **European Physical Education Review**, Chester, v. 15, n. 2, p. 175-199, 2010.

ERIKSSON, Nicolina; ROMAR, Jan-Erik; DYSON, Ben. The action research story of a student-teacher: change is not easy and it takes time, effort, and critical reflection. **International Journal of Action Research**, Leverkusen v. 13, n. 1, p. 51-74, jan. 2017.

FARIAS, Cláudio; MESQUITA, Isabel; HASTIE, Peter Andrew; O'DONOVAN, Toni. Mediating peer teaching for learning games: an action research intervention across three consecutive sport education seasons. **Research Quarterly for Exercise & Sport**, London, v. 89, n. 1, p. 91-102, mar. 2018.

FARIAS, Cláudio; HASTIE, Peter Andrew; MESQUITA, Isabel. Scaffolding student-coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong action-research intervention in sport education. **European Physical Education Review**, Chester, v. 24, n. 3, p. 269-291, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

GRANT, Barbara M.; GIDDINGS, Lynne S. Making sense of methodologies: a paradigm framework for the novice researcher. **Contemporary nurse: a journal for the Australian nursing profession**, London, v. 13, n. 1, p. 10-28, 2002.

GUBACS-COLLINS, Klara. Implementing a tactical approach through action research. **Physical Education & Sport Pedagogy**, London, v. 12, n. 2, p. 105-126, jun. 2007.

HARVEY, Stephen; JARRETT, Kendall. A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. **Physical Education & Sport Pedagogy**, London, v. 19, n. 3, p. 278-300, maio 2014.

HASTIE, Peter A; MARTINEZ DE OJEDA, Diego; LUQUIN, Antonio Calderón. Physical education and sport pedagogy a review of research on sport education: 2004 to the present. **Physical Education & Sport Pedagogy**, London, v. 16, n. 2, 2011.

KEMMIS, Stephen. Action research as a practice-based practice. **Educational Action Research**, London, v. 17, n. 3, p. 463-474, 2009.

LUGUETTI, Carla; LOPES, Priscila; SOBRINHO, Diego Rodrigues de Souza; CARBINATTO, Michele Viviene. The complexity, tensions and struggles in developing learning communities throughout a sport education season. **European Physical Education Review**, Chester, nov. 2019.

MOY, Brendan; RENSHAW, Ian; DAVIDS, Keith. The impact of nonlinear pedagogy on physical education teacher education students' intrinsic motivation. **Physical Education & Sport Pedagogy**, London, v. 21, n. 5, p. 517-538, set. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As epistemologias do sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 14-23, 2016.

SIEDENTOP, Daryl; HASTIE, Peter; MARS, Hans Van Der. **Complete guide to sport education**. 2. ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v. 31, n. 3, p. 443-466 , 2005.

VILA, Gema Ortega; MARTÍN, Jorge Franco; FUENTES-GUERRA, Javier Giménez; GONZÁLEZ, Javier Durán; SÁNCHEZ, Concepción Jiménez; MARTÍN, Pedro J. Jiménez; LAMBERT, John. An evaluation of the “white card” as a resource for promoting an educational sports competition. **Journal of Human Sport & Exercise**, Alicante, v. 11, n. 1, p. 19-30 , jan. 2016.

WALLHEAD, Tristan; O’SULLIVAN, Mary. Sport education: physical education for the new millennium? **Physical Education & Sport Pedagogy**, London, v. 10, n. 2, p. 181-210, 2005.

Revisão gramatical realizada por: Eva Celia Barbosa

E-mail: eva_barbosa@uol.com.br