

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAMILA HONORIO ALVES

**SABERES DOCENTES: A DANÇA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

SÃO MATEUS – ES

2022

CAMILA HONORIO ALVES

**SABERES DOCENTES: A DANÇA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Andrea Brandão Locatelli

SÃO MATEUS – ES

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

A474s Alves, Camila Honorio, 1987-  
Saberes Docentes : a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física / Camila Honorio Alves. - 2022. 211 f. : il.

Orientadora: Andrea Brandão Locatelli.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Professores - formação. 2. Educação Física. 3. Dança na educação. I. Locatelli, Andrea Brandão. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---

**CAMILA HONORIO ALVES**

**SABERES DOCENTES: A DANÇA NA FORMAÇÃO INICIAL E  
CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 16 de setembro de 2022.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof(a). Dr(a). Andrea Brandão Locatelli**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador(a)

---

**Prof(a). Dr(a). Gustavo Machado Prado**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Prof(a). Dr(a). Maria das Graças  
Carvalho Silva de Sá**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**JOSÉ ROBERTO GONÇAVES DE ABREU**  
Prof(a). Dr(a). José Roberto Gonçalves  
de Abreu  
Centro Universitário Vale do Cricaré





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ANDREA BRANDAO LOCATELLI - SIAPE 2118908  
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES  
Em 19/09/2022 às 15:29

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/563631?tipoArquivo=O>





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
MARIA DAS GRACAS CARVALHO SILVA DE SA - SIAPE 2298892  
Departamento de Ginástica - DG/CEFD  
Em 19/09/2022 às 19:46

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/563975?tipoArquivo=O>





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
GUSTAVO MACHADO PRADO - SIAPE 2285219  
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES  
Em 05/10/2022 às 19:18

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/577287?tipoArquivo=O>





### Capa de Aprovação - Camila Honório

Data e Hora de Criação: 13/10/2022 às 16:08:04

Documentos que originaram esse envelope:

- Capa de Aprovação.pdf (Arquivo PDF) - 4 página(s)



### Hashs únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: d72f62711dffefc2f960095908e50ee0e6ab6f0548675dae46d23f89623cabdb

[SHA512]: b9f60d89a5d85e4df8e30431b538c5006dfe93dd83c8683cdd6a7f46850e81f4695add22af380a356a7f982f4eaf493f2b609c1c0a4c872ab8307af6f0a650c5

### Lista de assinaturas solicitadas e associadas à esse envelope



#### ASSINADO - José Roberto Gonçalves de Abreu (abreufisio@gmail.com)

Data/Hora: 15/10/2022 - 11:58:04, IP: 189.91.157.106, Geolocalização: [-18.727919, -39.817322]

[SHA256]: f1ab63b178b330857024e504969e40756b5aa28b4b48d02b73550a32541e5504

### Histórico de eventos registrados neste envelope

15/10/2022 11:58:04 - Envelope finalizado por abreufisio@gmail.com, IP 189.91.157.106

15/10/2022 11:58:04 - Assinatura realizada por abreufisio@gmail.com, IP 189.91.157.106

15/10/2022 11:57:31 - Envelope visualizado por abreufisio@gmail.com, IP 189.91.157.106

13/10/2022 16:09:13 - Envelope registrado na Blockchain por fabricio.nobrega@ufes.br, IP 200.137.72.162

13/10/2022 16:09:11 - Envelope encaminhado para assinaturas por fabricio.nobrega@ufes.br, IP 200.137.72.162

13/10/2022 16:08:05 - Envelope criado por fabricio.nobrega@ufes.br, IP 200.137.72.162



Aos meus pais Antônio A. Filho e Mirian O. H. Alves, que me deram estímulo e as condições para estudar.

## Agradecimentos

Agradeço primeiro à Deus, a quem direciono todos os passos da minha vida, todas as minhas aflições, necessidades e alegrias. À Ele que me fortalece quando enfraqueço, que renova minhas forças a cada dificuldade enfrentada, que anima meu espírito e me impulsiona a avançar em direção aos meus sonhos, dando sentido a minha existência.

Agradeço aos meus pais, que sempre me estimularam a estudar e a sonhar. Que trabalharam duro a vida inteira para me dar as condições necessárias para construir o caminho que eu desejasse. Que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões e aventuras.

Agradeço também à minha irmã e demais familiares, que acreditaram em mim, no meu potencial, quando às vezes eu mesma duvidava.

Agradeço aos amigos que fiz em São Mateus e que tem se tornado minha família nessa terra distante das minhas raízes. Marcelo, Vitória, Rhanã, Leonardo, Patrick e Victória, vocês têm sido fundamentais, me dando suporte nas horas mais difíceis.

Agradeço ainda ao Gleisson, que tem sido um baluarte num período de tanta construção profissional e pessoal. Você tem tornado tudo mais leve.

Agradeço também, aos intérprete-criadores desta pesquisa, que aceitaram de prontidão ao convite de parceria. Obrigada professor e acadêmicas por esse caminho trilhado lado a lado.

Agradeço, em especial, à minha orientadora que acreditou na potencialidade desse projeto, que me guiou por essa experiência incrível do mestrado, sempre disposta e a postos para auxiliar em todo o processo. Obrigada, Andrea, por me ensinar muito mais do que a fazer uma pesquisa, mas também a como ser professora.

[...] **a dança pode ser fundada.** O essencial à dança é o movimento transformado (para Helenita, movimento rítmico) em arte, ou seja, **o que funda a dança é o gesto.** Perante processos lógico-formais e/ou intuitivos imputam-se as possibilidades da existência da dança – são seus fundamentos: **o como se funda a dança.** Ainda nos resta uma questão: em que (onde) se funda a dança? A resposta, evidentemente, poderia ser questionada por muitas demandas; mas, no corpo dessa pesquisa, ela tem uma procedência que nos parece óbvia. **A dança se funda no corpo.**

Maria Alice Monteiro Motta (2006)

## RESUMO

O presente estudo é de caráter qualitativo e exploratório, envolvendo quatro licenciandas em Educação Física e professora das disciplinas Teoria e Prática da Dança I e II, do Centro Universitário Vale do Cricaré; e um professor de Educação Física do Instituto Federal do Espírito Santo, passando por três etapas de realização: entrevista com o professor, desenvolvimento de planos de aulas de Dança pelos professores envolvidos e licenciandas com roda de conversa, e Seminário de encerramento. Os planos de aula foram desenvolvidos a partir da Teoria Fundamentos da Dança e Forró Pé de Serra. Tem como problematização: Quais são os saberes do professor de Educação Física relacionados ao conteúdo Dança? Em que esses saberes se aproximam ou se distanciam dos conhecimentos adquiridos na sua formação? De que maneira pode-se potencializar a construção do saber da experiência e das competências específicas ao profissional de Educação Física, relacionadas à Dança, na formação inicial e continuada do professor? Objetiva analisar a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, envolvendo, a Educação Básica e o Ensino Superior por meio de ações de parceria e relações interinstitucionais realizadas conjuntamente em práticas pedagógicas na escola, dentro da disciplina Educação Física com o conteúdo Dança. Ao final da pesquisa foi possível identificar como a experiência anterior com a Dança influencia na aprendizagem da disciplina na formação inicial e na segurança para ministrar as aulas de Dança na escola. Demonstrou-se o quanto a parceria entre a Educação Física e a Dança podem colaborar para uma pedagogização da Dança nas escolas para um ensino lúdico para qualquer idade. Os saberes específicos da disciplina Dança são melhor compreendidos e apropriados pelos futuros professores quando vivenciados dentro da rotina escolar, corroborando com as pesquisas na área de Educação que apontam uma necessidade de maior aproximação da universidade com a escola para além dos estágios supervisionados e de uma maior articulação teoria e prática. Também provou-se a relevância da experiência na construção dos saberes docentes e a necessidade de publicização desses saberes experienciais compartilhados na colaboração, e que, para tal construção, é necessário dar ao docente condições de trabalho adequadas.

Palavras-chave: formação de professores; saber da experiência; dança.

## ABSTRACT

The present study is qualitative and exploratory, involving four graduates in Physical Education, the teacher of the disciplines Theory and Practice of Dance I and II, from the University Center Vale do Cricaré, and the physical education teacher from the Federal Institute of Espírito Santo. The study goes through three stages of realization: interview with the teacher, development of plans for dance classes by the teachers involved and licensees with conversation wheel and closing seminar. The lesson plans were developed from the Theory Fundamentals of Dance and Forró Pé de Serra. It has as problematization: What is the knowledge of the Physical Education teacher related to dance content? In which these knowledge approaches or distances themselves from the knowledge acquired in their formation? How can we enhance the construction of knowledge of experience and skills specific to the Physical Education professional, related to Dance, in the initial and continuing formation of the teacher? It aims to analyze the initial and continued training of Physical Education teachers, involving Basic Education and Higher Education through partnership actions and interinstitutional relations carried out jointly in pedagogical practices at school, within the discipline Physical Education with dance content. At the end of the research, it was possible to identify how the previous experience with dance influences the learning of the discipline in initial training and safety to teach dance classes at school. It was demonstrated how much the partnership between Physical Education and Dance can contribute to a pedagogization of Dance in schools for a playful teaching for any age. The specific knowledge of the dance discipline is better understood and appropriated by future teachers when experienced within the school routine, corroborating research in the area of Education that indicates a need for greater approximation of the university with the school beyond supervised internships and a greater articulation theory and practice. It was also proved the relevance of the experience in the construction of teaching knowledge and the need to publicize this experiential knowledge shared in collaboration, and that for such construction, it is necessary to give the teacher adequate working conditions.

Keywords: teacher formation; experience knowledge; dance

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Aula 1 (Dança da Laranja) .....	149
Foto 2 - Aula 2 (Competição equipes).....	149
Foto 3 - Aula 2 (Transição das bases) .....	152
Foto 4 - Aula 2 (Giro simples conduzida(o)).....	152
Foto 5 - Aula 3 (Giro simples do condutor(a)) .....	154
Foto 6 - Aula 3 (Uso do bambolê no giro) .....	154
Foto 7 - Aula 3 (Roda de Conversa).....	155
Foto 8 - Aula 3 (Troca de pares) .....	155

## LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Os saberes dos professores .....	87
---	----

## LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica

EFE – Educação Física Escolar

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

FENFIT – Festival Nacional Forró de Itaúnas

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

LEdoCs – Licenciatura em Educação do Campo

PEF – Professor de Educação Física

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGEEB – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

TFD – Teoria Fundamentos da Dança

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

U-E – Universidade e Escola

UNIVC – Centro Universitário Vale do Cricaré



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>TRAJETÓRIA .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS .....</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>27</b>
3.1	OBJETIVO GERAL .....	28
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	28
<b>4</b>	<b>STORYBOARD.....</b>	<b>28</b>
<b>5</b>	<b>LABORATÓRIOS .....</b>	<b>38</b>
5.1	CENTRO DE GRAVIDADE.....	39
5.2	OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL.....	43
5.3	OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	48
5.4	SABERES EXPERIENCIAIS.....	57
5.5	OS SABERES MOBILIZADOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO DANÇA.....	61
<b>6</b>	<b>TÉCNICA .....</b>	<b>67</b>
6.1	PARÂMETRO MOVIMENTO: UMA MOBILIZAÇÃO INICIAL DAS REFLEXÕES TEÓRICAS.....	71
6.1.1	<b>Questões iniciais.....</b>	<b>72</b>
6.2	PLURALIDADE DO SABER DOCENTE E POSIÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO .....	73
6.2.1	<b>Saberes experienciais e contingentes .....</b>	<b>76</b>
6.2.2	<b>Dimensão pessoal e temporalidade dos saberes docentes.....</b>	<b>85</b>
6.3	TEORIZAÇÃO E PUBLICIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES.....	93
6.3.1	<b>Subjetividade docente .....</b>	<b>100</b>
6.4	UMA TEORIZAÇÃO DA PEDAGOGIA POR CLERMONT GAUTHIER .....	102
6.4.1	<b>A questão do ofício e os obstáculos para a profissionalização do ensino.....</b>	<b>103</b>
6.4.2	<b>A constituição da tradição pedagógica.....</b>	<b>106</b>
6.5	A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	108
<b>7</b>	<b>ROTEIRIZAÇÃO COREOGRÁFICA.....</b>	<b>113</b>
7.1	PRELÚDIO.....	114

7.2 CENA 1 – O EMBATE TEORIA E PRÁTICA: UMA QUESTÃO NA FORMAÇÃO INICIAL .....	116
7.3 CENA 2 – PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE .....	128
7.4 CENA 3 – UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO: LABORATÓRIO DE POSSIBILIDADES .....	145
<b>8 ÚLTIMO ATO .....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E ÁUDIO PARA FINS DE PESQUISA (ALUNOS IFES) .....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E ÁUDIO PARA FINS DE PESQUISA (ACADÊMICAS E PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA) .....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE ÁUDIO PARA FINS DE PESQUISA.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE D – MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO PARA DESENVOLVIMENTO DE PROTOCOLOS DE PESQUISA NO PERÍODO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19).....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE E – MODELO DE DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE F – MODELO DE DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA.....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE G – MODELO DE DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE H – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE I – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS .....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE J – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ACADÊMICAS) .....</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICE K – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR PARCEIRO).....</b>	<b>197</b>

<b>APÊNDICE L – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICE M – PLANO DE AULA PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE N – PLANO DE AULA DAS ACADÊMICAS.....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE O – PERGUNTAS PARA O SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>205</b>

## 1 TRAJETÓRIA

Esta pesquisa visa investigar as minhas práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina Teoria e Prática da Dança, oferecida no curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), realizadas no ambiente escolar através de parceria interinstitucional<sup>1</sup> com o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). A disciplina que dialoga a Dança Contemporânea e Popular tem como base a Teoria Fundamentos da Dança (TFD)<sup>2</sup>, sistema de ensino aberto desenvolvido pela professora Helenita Sá Earp<sup>3</sup> e o estudo do Forró Pé de Serra enquanto manifestação da cultura popular brasileira presente na região norte capixaba.

A proposta intenta oportunizar aos acadêmicos uma aproximação com os professores de Educação Física dentro da rotina escolar a fim de compreender quais são os saberes da experiência adquiridos na profissão, especialmente no que se refere ao ensino do conteúdo Dança nas aulas de Educação Física. O projeto prevê também o desenvolvimento de aulas de Dança pelos próprios acadêmicos na escola.

As ações projetadas em parceria com a escola partem da hipótese de que uma graduação baseada apenas no conhecimento teórico deixa defasagens na formação, sendo necessárias diversas iniciativas e ações que envolvam os estudantes no contexto escolar, além dos estágios já previstos nos currículos. Esse envolvimento a partir do aprendizado teórico da disciplina tornaria possível a experimentação prática, como uma espécie de laboratório, onde os acadêmicos, ainda dentro da sua formação inicial, poderiam formular seus primeiros saberes da experiência.

---

<sup>1</sup> A parceria surgiu primeiramente através do convite feito ao professor de Educação Física. Após essa primeira etapa, foi enviado o projeto da pesquisa ao diretor do Instituto que nos levou a uma terceira etapa – reunião entre a pesquisadora, professor de Educação Física e o Diretor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do IFES. As duas instituições já possuem uma parceria institucional firmada, sendo assim, não houve necessidade de envio de um documento do Reitor ou Pró-Reitor do UNIVC para o IFES.

<sup>2</sup> Originalmente os escritos da professora Helenita Sá Earp são chamados de Fundamentos da Dança, em sua dissertação, a professora Maria Alice Motta confere uma nova nomenclatura, Teoria Fundamentos da Dança, a qual adoto nesta pesquisa. Os parâmetros da Dança que compõem esta teoria são: movimento, espaço e forma, dinâmica e tempo.

<sup>3</sup> Helenita Sá Earp foi professora na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em seus anos de atuação (aproximadamente seis décadas a partir de 1939) criou o Grupo de Dança Contemporânea da UFRJ no qual formulou inúmeras reflexões sobre uma metodologia de ensino aberta, porém, ela mesma não sistematizou completamente tal proposta. Tomamos como base, então, os escritos de André Meyer (2012) e Maria Alice Monteiro Motta (2006) que sistematizaram as reflexões e metodologias de Helenita Sá Earp.

Para um melhor entendimento da hipótese mencionada, a origem e motivações para este tema, traçarei uma narrativa sobre a trajetória da minha formação docente. Escolhi o termo trajetória pela sua relação com os Parâmetros da Dança, que compõem a TFD, e configuram apenas uma divisão metodológica para o ensino, pois esses Parâmetros são indissociáveis no ato de dançar.

Contudo, antes de seguir com a trajetória, faz-se necessário uma observação sobre a construção deste trabalho. Ao longo do texto farei uma relação entre a Metodologia da Dança e a Metodologia da Pesquisa, primeiro pela relevância que Helenita Sá Earp atribuía à interdisciplinaridade e segundo pela perspectiva de compreender a TFD como uma metodologia que se aplica a outras áreas do conhecimento e da vida. Desse modo, em diversos tópicos deste texto farei uma correlação entre seu conteúdo e um elemento da TFD.

Um terceiro motivo para essa escolha de composição da escrita se dá pela relação que estabeleço entre a produção textual e a produção coreográfica. Transponho as minhas experiências e saberes sobre a composição em Dança para a minha escrita, buscando conservar o caminho da interdisciplinaridade apontado por Earp e seus aprendizes, sendo esses os responsáveis pela minha formação inicial, que teve e tem ainda hoje grande impacto na minha profissão.

Trajétória, então, como um dos elementos do Parâmetro Espaço, pode ser dividida em trajetórias definidas, formando padrões identificáveis, geralmente geométricos, como círculos, quadrados e linhas e está relacionado à trajetória do movimento executado por um intérprete-criador, como também pode estar relacionada à trajetória que um grupo realiza no espaço cênico. Nesse caso, a trajetória está relacionada também com a Família da Dança Locomoção<sup>4</sup> e o Parâmetro Forma<sup>5</sup>. Quando se trata da trajetória do movimento individual do intérprete-criador temos também as trajetórias indefinidas, quando não é possível uma visualidade precisa de sua demarcação (MOTTA, 2006).

---

<sup>4</sup> As Famílias da Dança na TFD compreendem os movimentos globais, executados por todo o corpo ao mesmo tempo, sendo elas: locomoção, transferência, voltas, saltos, quedas e elevações. Elas se diferem dos movimentos segmentares que executam movimentos de partes do corpo, como cabeça, braços, mãos, sem que o restante do corpo precise ser mobilizado.

<sup>5</sup> O Parâmetro Forma possui uma intrínseca relação com o Parâmetro Espaço e diz respeito às possibilidades de formas, posições, linhas, angulações e amplitudes que o corpo executa individualmente e no coletivo ao ocupar o espaço cênico (MOTTA, 2006, p. 151).

Pensando na formação docente como uma formação contínua e que se inicia antes mesmo da entrada do futuro professor na sua formação inicial, englobando as experiências vividas na Educação Básica, iniciarei esta trajetória, então, no período anterior ao meu ingresso na Universidade. Vale ressaltar que esta trajetória atravessa muitos espaços e caminhos, parecendo-me muito mais uma trajetória indefinida, que começa a tomar forma com o início da carreira docente (ROCHA e AGUIAR, 2012; POWACZUK; BOLZA, 2011).

Sou formada em Bacharelado em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde a formação tem seu foco no estudo da Dança Contemporânea através da TFD. O currículo da graduação prevê o estudo das Danças Populares em dois semestres, que apesar de ter sido pequeno em relação ao período de formação, teve um impacto significativo na construção dos meus saberes posteriormente. Mas por que mencionei primeiro a minha formação, se havia dito que iniciaria pelo período que a antecede? Não falarei aqui das minhas experiências no ensino formal da Educação Básica, mas das minhas vivências com a Dança, que iniciaram antes mesmo do meu ingresso na escola. Essas experiências antes e após o meu ingresso na Universidade são completamente distintas, e por isso, mencionei de antemão a minha formação, pois traçarei um paralelo entre esses dois períodos constantemente.

Da infância até a vida adulta, experimentei principalmente três modalidades de Dança como cursos livres – Ballet, Jazz e Sapateado – em uma academia no bairro onde morava. Além da experiência com a Dança enquanto um processo de aprendizagem na academia, eu também vivenciava-a no contexto de lazer, em especial, em festas de famílias e amigos. Quando eu era bem pequena, nas festas da família do meu pai, a maior recorrência era o Forró, enquanto em outros espaços, vivenciava mais o axé e o funk. Foram momentos que impactaram os meus saberes pessoais pela caracterização festiva e popular dessas Danças, pois, afirmam nossa identidade nacional e abraçam a diversidade de corpos.

Dentre as experiências mencionadas no contexto de aprendizagem numa academia, o Ballet foi a modalidade que teve maior impacto na minha formação pessoal e profissional, principalmente por ter sido a modalidade em que passei um maior tempo estudando, tendo iniciado aos dois anos e meio de idade e parado aos dezesseis. Historicamente construído pelas elites, o Ballet é uma técnica sistematizada, que

prevê uma série de padrões e rigidez (BOURCIER, 2006; GARAUDY, 1980; SILVA, 2005). Há um padrão de corpo estabelecido para a Dança Clássica que segue o modelo branco europeu de corpos magros e sem curvas. A mulher brasileira de quadris largos e seios fartos não tem espaço nesta técnica<sup>6</sup>. Há pouco espaço também para a criação (PRADO, 2018). É comum que as coreografias sejam reproduções dos repertórios do Ballet Romântico ou criações exclusivas de professores e coreógrafos, havendo pouco ou nenhum estímulo para a criatividade daqueles que vivenciam o Ballet. E, mesmo quando alunos ou bailarinos são estimulados a criar, ainda há a limitação da própria técnica, que não permite a experimentação de novas possibilidades de movimento (BOURCIER, 2006; GARAUDY, 1980; SILVA, 2005).

Apesar da pouca diversidade presente na modalidade, da rigidez característica e da escassa presença da criatividade, que fomenta uma postura reprodutiva e parcamente crítica reflexiva (BOURCIER, 2006; GARAUDY, 1980; SILVA, 2005), o Ballet me trouxe saberes importantes. Disciplina, pontualidade, trabalho em equipe, determinação, comunicação, são as características mais valiosas que essa experiência com o Ballet me legou. Há muitos detalhes a serem observados para uma aula ou apresentação de Ballet, o uniforme, o coque impecável, a postura em sala de aula, são elementos que vão proporcionando ao bailarino organização pessoal. Para participação da aula é importante que se chegue alguns minutos antes para calçar a sapatilha, concentrar e aquecer. A aula de Ballet segue uma organização progressiva importante de ser seguida do início ao fim. Existem procedimentos a serem cumpridos quando um aluno chega atrasado para a aula, procedimentos relacionados ao respeito ao professor e também ao aquecimento, e dependendo do atraso, só lhe é permitido assistir a aula.

O Ballet é uma técnica difícil em que se progride lentamente e com muita repetição, levando aproximadamente oito anos de prática para uma formação técnica. É preciso paciência e determinação para avançar anualmente sem desistir. As coreografias de

---

<sup>6</sup> Quando falamos na falta de diversidade de corpos na Dança Clássica, nos referimos principalmente ao contexto profissional ou semiprofissional, das competições em Festivais. Obviamente que hoje existe uma abordagem do Ballet enquanto lazer e promoção da saúde, mas precisamos ressaltar que o ambiente dos Festivais tende a ser cruel com crianças e adolescentes que tentam se encaixar em padrões de quase perfeição, ocasionando muitos problemas emocionais, como transtornos de ansiedade, anorexia, bulimia (NEVES et al., 2012; ARAÚJO et al., 2016; PRADO, 2018; REIS; LIMA e CASARIL, 2021).

Ballet são dançadas coletivamente. Há solos, duos e trios, mas há também os corpos de baile. Em todos os casos a sincronia perfeita é característica marcante dessa e de outras modalidades. É preciso determinação para se alcançar um solo, por exemplo, e muito espírito de equipe para sincronizar um grupo, respeitando os tempos de aprendizagem de cada um. Auxiliar os que têm maior dificuldade é produtivo para o grupo e para aqueles que almejam uma formação na área, sendo geralmente, estimulados pelos professores e coreógrafos como parte de seus primeiros treinamentos. A comunicação é trabalhada nos ensaios e aulas como acabamos de evidenciar, mas também nas próprias apresentações.

Encarar o público é sempre um exercício contra a timidez e em prol da autoconfiança. Apesar de ser tímida, apresentar-me anualmente nos espetáculos e aulas testes, em que se avaliava os alunos que avançariam para a próxima etapa, auxiliavam-me para ter uma melhor comunicação interpessoal e também em público. Eu nunca tive, por exemplo, problemas para apresentar trabalhos na escola, e muito embora eu ficasse extremamente nervosa, com as pernas trêmulas e o frio do estômago, era recorrente professores e colegas elogiarem minha fala e dizerem que eu não parecia estar nervosa. Certamente, o Ballet contribuiu muito na minha Educação Básica.

O meu ingresso na Universidade e as experiências com a Dança Contemporânea dentro das aulas regulares, além da minha atuação enquanto bolsista de monitoria da disciplina de Corporeidade e Introdução à Técnica da Dança e do Programa de Iniciação Artística e Cultural, potencializaram os saberes adquiridos no Ballet, mas me trouxeram novos saberes que se mostraram de muita relevância para a minha vida pessoal e na mesma medida para a minha carreira na docência.

A postura crítica reflexiva é uma característica que parece permear o Ensino Superior e é uma das maiores contribuições que a graduação me legou, inclusive para a minha prática docente. Além dos textos e discussões promovidos em disciplinas de cunho mais teórico e também em outras de caráter mais prático, a própria natureza da Dança Contemporânea e da Teoria Fundamentos da Dança contribuíram para essa construção. Diferente do Ballet, a Dança Contemporânea não possui uma técnica rígida e fechada, ela trabalha com princípios norteadores do movimento que orientam o intérprete-criador para a pesquisa técnica e criativa. Por ter a pesquisa como



elemento fundante da sua prática, estabelece também uma postura criativa, que o Ballet, em 13 anos de prática, nunca havia me proporcionado.

O auto conhecimento e reflexão sobre a minha corporeidade me legaram uma maior tolerância com as diferenças, entendendo que ideias e pensamentos divergentes podem e devem ser dialogados sem a pretensão de convencimento para a minha ideia. Aceitar a diversidade significou também aceitar o que havia de diverso em mim. O Ballet pretende encaixar todos num mesmo padrão, os movimentos são convencionados e precisam ser executados com a máxima perfeição possível, ocasionando, muitas vezes um treino excessivo e prejudicial à saúde, mesmo nos praticantes não profissionais (PRADO, 2018). A criação contemporânea, por sua vez, estimula a criação coletiva, sendo muitas vezes, o intérprete-criador, cocriador com o coreógrafo ou professor, respeitando mais os limites e potencialidades de cada sujeito. Os destaques em coreografias não são estabelecidos pelas capacidades técnicas ou pela singularidade anatômica que potencializará certas valências<sup>7</sup> em alguns corpos. Antes, são mais distribuídos e se relacionam, muitas vezes, com os perfis para a abordagem do tema proposto para a criação cênica.

A reflexão crítica, a criatividade e a compreensão da diferença foram essenciais nesses primeiros anos da carreira docente. Como mencionado acima, a minha formação é em Bacharelado em Dança, mas estou inserida hoje, como professora na Licenciatura em Educação Física. Há saberes específicos para o exercício da docência que eu não tive em minha formação inicial. Pesquisas na área de Educação da última década, vão demonstrar que não existe a exigência da Licenciatura para o exercício da docência no Ensino Superior, que muitos professores bacharéis percebem essa lacuna em suas formações e que a formação continuada no Ensino Superior é uma necessidade para estreitamento de tais lacunas e superação de outros problemas que serão discorridos mais adiante.

Sobre a formação continuada, a reflexão crítica e reconstrução das práticas docentes, levando em conta a realidade dos discentes com suas singularidades agrupadas em uma vasta diversidade de corpos e histórias, são as ações mais mencionadas como relevantes nesse processo. O legado deixado pela formação em Dança

---

<sup>7</sup> As valências físicas correspondem às habilidades motoras: força, resistência, agilidade, flexibilidade, coordenação e equilíbrio.

Contemporânea ancorado na TFD proporcionou-me essa trajetória da formação continuada individual de forma instintiva, num primeiro momento. Vale ressaltar aqui, que a pesquisa para lecionar é de extrema valia, não apenas quando o profissional se insere em áreas diferentes da sua formação, mas em toda prática pedagógica, visto que a mesma é temporal e heterogênea, modificando-se com a experiência do professor e com os cursos da cultura e sociedade em que está inserido (TARDIF, 2002).

Um semestre após o meu ingresso na UNIVC como professora da Licenciatura em Educação Física<sup>8</sup>, deu-se a minha participação na disciplina Formação de Professores no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), ainda como ouvinte. Nesse espaço, tive a oportunidade de compartilhar experiências e aprender sobre os saberes docentes. Nesse momento, então, iniciei de forma mais consciente minha formação continuada e comecei a esboçar as primeiras questões que comporiam esta pesquisa. Um ano após essa experiência, iniciei o mestrado como aluna regular do Programa, onde prossigo com a pesquisa.

Para relacionar a Dança e os saberes docentes do professor de Educação Física na sua formação inicial e continuada, escolhi a Dança Contemporânea e o Forró Pé de Serra, como as modalidades bases da pesquisa. A escolha de uma Dança Popular se deu pela valorização de alguns saberes que essas manifestações me ensinaram, como: o respeito às tradições, sendo igualmente relevante perpetuá-los e ressignificá-los; o respeito aos saberes dos mais velhos transmitidos pela oralidade; o acolhimento às diferenças; a ludicidade do brincante; e a identidade cultural.

Na análise das minhas práticas pedagógicas, percebi que acumulei certas tradições do Ballet Clássico como: sua intensa rigidez, seriedade, disciplina e cobrança de resultados; como também da Dança Contemporânea: respeitando as singularidades de cada discente, as formas diferentes de se portar em uma aula, os tempos diferentes de aprendizado, o vínculo afetivo e a relevância de se conhecer parte de suas histórias de vida, ajudando na compreensão de suas limitações e potencialidades, aulas

---

<sup>8</sup> Ingressei no Centro Universitário Vale do Cricaré no segundo semestre de 2018, tendo cursado a disciplina mencionada em 2019/1.

dinâmicas e prazerosas que dialoguem com suas realidades históricas, culturais e sociais.

Ao perceber esse acúmulo de saberes pessoais, em que alguns até mesmo se contrapõem, passei a reestruturar a minha prática ressignificando as minhas tradições, valorizando as narrativas dos discentes, acolhendo a diversidade e auxiliando-os em suas limitações, procurando uma maior ludicidade e prazer nas aulas, e por fim, estabelecendo um diálogo sobre a realidade cultural, muitas vezes desconhecida por eles, oportunizando um reconhecimento de sua própria história, como me foi proporcionado também em minha formação. Dessa forma, entendi que, enquanto minha formação continuada prossegue, distancio-me cada vez mais das tradições e saberes da Dança Clássica e aproximo-me da Dança Contemporânea e Danças Populares.

Sobre estas, por que o Furró foi escolhido ao invés do Jongo ou Reis de Boi, que também são manifestações da cultura norte capixaba<sup>9</sup>? Em primeiro lugar, a escolha veio pela minha relação pessoal com essa Dança. Descendente de cearense, o Furró sempre esteve presente nas festas familiares da minha infância. Contudo, ao chegar na adolescência, passei a negar essa parte das minhas raízes por causa da desvalorização da cultura nordestina muito presente na região metropolitana fluminense, onde cresci. Há cinco anos, com minha mudança para São Mateus, passei a vivenciar uma reaproximação com essa Dança e tenho me inserido no movimento hoje intitulado Furró de Raiz na cidade de São Mateus, que visa fomentar o Furró Pé de Serra na região, bem como articular-se com outros movimentos de valorização e preservação dessa manifestação com outros estados do Brasil.

Em minha experiência enquanto docente do Ensino Superior e também do Ensino Não Formal, ministrando oficinas em diversos locais da cidade, inclusive em escolas da Educação Básica, percebi um maior interesse local pelo aprendizado do Furró. A

---

<sup>9</sup> As culturas a que nos referimos estão presentes na região conhecida como Sapê do Norte, que compreende os municípios de São Mateus e Conceição da Barra. O Sapê do Norte é um território que se expande às margens dos rios Itaúnas e Cricaré e tem sido habitada por uma maioria negra, descendente de negros escravizados, remanescentes que se organizaram em comunidades quilombolas e camponesas. Essas comunidades carregam consigo uma grande riqueza histórica e cultural, dentre as quais estão presentes as manifestações populares que envolvem música, dança, teatralização, brincadeira e fé como o Jongo, Reis de Boi, Ticumbi e o Furró (FERREIRA, 2009).

escolha do Forró Pé de Serra como recorte para esta pesquisa, então, levou em conta as narrativas dos estudantes, o contexto cultural e uma aprendizagem prazerosa.

Antes de findar esta breve trajetória, ressalto que, apesar do foco desta investigação tratar da formação inicial e continuada de professores de Educação Física sobre o conteúdo Dança, a minha própria formação continuada é parte deste estudo, visto que analisa os impactos da parceria com a escola, pelas disciplinas Teoria e Prática da Dança I e II, na formação das acadêmicas. Dessa forma, além de pesquisadora sou também participante da pesquisa, à medida que coloco a minha prática pedagógica em análise. Encerro, assim, esta parte da minha trajetória formativa e do tema a ser investigado, para mergulharmos juntos na composição desta pesquisa.

## **2 FUNDAMENTOS**

Na TFD o ensino-aprendizagem da Dança é dividido em uma tríade, que consiste em: Fundamentos, Laboratórios e Técnica. Essa divisão, assim como a divisão dos Parâmetros, não consiste numa cisão efetivamente, mas, numa distribuição pedagógica para melhor compreensão dos aspectos investigativos, afetivos, subjetivos, teóricos e práticos que a Dança traz. Os Fundamentos consistem na base teórica que orienta e alicerça o movimento experimentado no corpo. Da mesma forma, os Fundamentos descritos abaixo orientam e embasam as ações deste estudo e sua relevância para as pesquisas na área de formação de professores, em especial, dos professores de Educação Física. Nesta seção, tendo como base alguns autores pesquisados para a revisão de literatura e referencial teórico, é traçada então a justificativa e algumas reflexões que contribuirão para a construção da seguinte problematização: Quais são os saberes do professor de Educação Física relacionados ao conteúdo Dança? Em que esses saberes se aproximam ou se distanciam dos conhecimentos adquiridos na sua formação? De que maneira pode-se potencializar a construção do saber da experiência e das competências específicas ao profissional de Educação Física, relacionadas à Dança, na formação inicial e continuada do professor? Quanto as reflexões que originaram a problematização, é preciso mencionar que continuarão sendo tecidas na seção Laboratórios.

Dourado (2015) traz algumas concepções sobre a formação inicial e continuada que vêm sendo discutidas historicamente na área da Educação. A formação inicial deve

ter uma base sólida teórica, mas que seja interdisciplinar, profundamente integrada à prática docente e vinculada à pesquisa, que constitui parte imprescindível para a formação. Menciona também as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)<sup>10</sup> para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica e os princípios que elas apontam para a formação inicial e continuada. Dois destes princípios, em especial, chamam atenção pela interlocução com esta proposta, que são: o necessário aprofundamento da articulação entre as instituições de Ensino Superior (IES) e as instituições de Educação Básica, em especial da rede pública de ensino; maior presença e intervenção dos futuros professores neste espaço, entendendo a prática docente como componente curricular, além do estágio supervisionado.

Sobre a formação continuada dos professores, são muitas as considerações trazidas por Dourado (2015) a partir das DCNs, que corroboram com outras pesquisas<sup>11</sup> na área da Educação na última década. O espaço escolar onde a docência se concretiza deve ser considerado como possibilidade de formação continuada, visto a relevância da reflexão e reconstrução das práticas docentes, levando em conta aspectos técnicos, políticos, éticos e pedagógicos. Esta formação deve ser pensada coletivamente pelas redes de ensino e pelas instituições, considerando a realidade, os problemas cotidianos, as inovações tecnológicas e os saberes docentes, inserindo o professor em todo o processo como protagonista e autor do seu próprio desenvolvimento profissional. Apresenta a reflexão crítica sobre a prática e a identidade docente como fundamental nessa etapa da formação e a valorização da profissão como elemento a ser considerado no processo de formação desde a etapa inicial.

Apesar das recomendações trazidas nas DCNs para as formações inicial e continuada, pergunta-se, se a efetivação delas tem sido realidade em ambas as esferas de formação. A literatura na área da Educação da última década<sup>12</sup> indica que apesar da ampliação do debate sobre a Educação e a Formação de Professores, e,

---

<sup>10</sup> As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica discutidas por Dourado (2015) toma como base o Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 9 de junho de 2015 e homologado pelo Ministério da Educação em 24 de junho de 2015.

<sup>11</sup> Referimo-nos às pesquisas consultadas para a construção da Revisão de Literatura, que pode ser consultada na Seção Laboratórios.

<sup>12</sup> Conferir Seção Laboratórios.

as mudanças nas Diretrizes, ainda são muitos os desafios a serem superados. Dessa forma, o debate e a pesquisa na área precisam prosseguir e ampliar, buscando soluções para os problemas históricos e contemporâneos que envolvem a Educação Básica e também o Ensino Superior.

A partir de Dourado (2015) aborda-se aspectos gerais da formação inicial e continuada do professor, mas serão trazido também algumas especificidades que competem à formação do professor de Educação Física, com maior ênfase ao conteúdo Dança a ser ministrado na Educação Física Escolar (EFE), situando primeiro a relação Dança e Educação Física nesse contexto. Apesar de ser uma área do conhecimento autônoma, a Dança, a nível nacional, não é ministrada como disciplina na Educação Básica, integrando, portanto, as unidades temáticas da Educação Física, como demonstra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na etapa do Ensino Fundamental:

“[...] as unidades temáticas Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esfera nacional e mundial) (BNCC, 2018, p. 219).

Embora a Dança esteja garantida no ensino da Educação Física pela BNCC, pesquisas como as de Santos et al. (2017); Moreira e Barbosa (2018); e Lucca et al. (2019), revelam que há muita insegurança por parte desses profissionais para trabalhar esse conteúdo na escola, preterindo-o em relação a outros conteúdos. Acadêmicos e professores em exercício, que participaram das pesquisas mencionadas, concordam, em especial, em dois aspectos: o primeiro é a falha na abordagem da Dança na formação inicial de uma maneira que garanta o domínio de suas competências e saberes para o ensino na Educação Básica; o segundo é a recorrência de acadêmicos que não pretendem trabalhar com a Dança após a sua formação e professores em exercício que não a abordam em suas aulas.

Nesse sentido, entende-se que estruturar uma pesquisa que auxilie no reconhecimento e compreensão das manifestações populares brasileiras, a partir da região norte capixaba, articulando com a realidade dos próprios estudantes, concorre para a formação acadêmica dos futuros professores de Educação Física dessa região, no que se refere a competências e saberes específicos da Dança, mas também do

reconhecimento de suas identidades culturais e formulação de suas futuras personalidades docentes.

Quando se fala em Danças ou manifestações populares brasileiras, depara-se com um campo extremamente vasto e plural, havendo em cada região do país sua singularidade e ao mesmo tempo pluralidade. O Atlas do Folclore Capixaba apresenta um panorama riquíssimo sobre a cultura imaterial do Estado do Espírito Santo com uma grande variedade de Danças, Folguedos, Artesanatos e afins, distribuídos em todo o território. A região norte capixaba é mencionada pelas suas manifestações e Danças características, dentre as quais o Forró de Itaúnas.

O Forró Pé de Serra não é de origem capixaba, porém, com a sua popularização na região sudeste por meio de Luiz Gonzaga e posteriormente com as bandas de Forró Universitário, vem sofrendo inúmeras influências de outras Danças de Salão, sendo transformada ao longo dos tempos<sup>13</sup>. O Forró de Itaúnas, que se assemelha ao Forró Roots, tem sua influência no Samba de Gafieira, tendo sido desenvolvido pelos nativos da região com uma maior predominância de sacadas de pernas e menor recorrência de movimentos de braços e giros vistos em outros estilos como o Pés Descalços<sup>14</sup>. Itaúnas é conhecida também pelo seu tradicional Festival Nacional Forró de Itaúnas (FENFIT), que recebe pessoas do mundo inteiro durante 8 dias de Programação de Forró 24 horas distribuída pela Vila, sendo a competição das bandas um dos pontos altos do evento, pois premia e revela inúmeros talentos da música do Forró anualmente.

Possivelmente, pela sua relevância cultural na região, nota-se uma demanda pela inserção dessa Dança nas escolas. Ao ministrar oficinas de Dança em diferentes escolas em São Mateus, observa-se uma mesma solicitação dos alunos – aulas de Forró Pé de Serra. O mesmo aconteceu ao chegar ao UNIVC como professora de Dança do curso de Educação Física. Muitos foram os pedidos para que se abrisse um

---

<sup>13</sup> Informações retiradas dos vídeos: A História do Forró – Danças e Ritmos: Cadê o Forró, 2019 / Documentário Forró, Minha Vida: Forró, Minha Vida, 2015. Disponíveis em: <https://youtu.be/BEMUFjEMC08> / <https://youtu.be/MjKe8-O2B4I>.

<sup>14</sup> Informações retiradas dos vídeos: FORRÓ de Itaúnas ou Forró “Roots” parte 1 e 2 FENFIT 2017 – Veveio – Amaral e Juruna. Produção de Danilo Ricci. Itaúnas, ES: Cadê o Forró, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QvkEu924IUc&t=0s> / <https://www.youtube.com/watch?v=5IS-h9aUiEk&t=209s>.

espaço de aulas de Forró no centro universitário, o que culminou na criação de um projeto de pesquisa e extensão, o Elo Capixaba<sup>15</sup>.

Ainda sobre as especificidades da formação do professor de Educação Física quanto ao conteúdo Dança, as reflexões de Tardif (2002) trazem questões importantes para nortear tais ações. Ele aponta que a formação de professores tem sido realizada ao longo de muitos anos num modelo aplicacionista baseado “por conteúdos e lógicas disciplinares” (TARDIF, 2002, p. 241) ao invés de basear-se em conhecimentos específicos oriundos da própria profissão.

Ainda segundo Tardif (2002):

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. (p. 242)

Tardif (2002) traz ainda outro problema referente ao modelo universitário (aplicacionista) de formação de professores. Ele diz que:

[...] a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. *Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo.* No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer (p. 271).

Concordando com Tardif (2002), Motta (2006) faz referência à tríade: fundamentos, técnica e laboratórios, como mencionado acima. De imediato pode-se observar que é impossível se conceber em Dança um aprendizado apenas teórico. O corpo precisa experimentar o movimento, praticar e adquirir, através da prática, as valências físicas

---

<sup>15</sup> Elo Capixaba é um projeto de pesquisa e extensão que investiga as particularidades do Forró da região norte capixaba que o diferencia do Forró Pé de Serra nordestino, além das suas relações com a cultura local urbana e rural. Como extensão oferta aulas de Forró Pé de Serra para a comunidade local. O projeto é vinculado ao colegiado de Educação Física.



necessárias e os mecanismos de aplicação do movimento para uma boa execução do mesmo. Contudo, Motta aponta que só o conhecimento técnico também não é o ideal. Em termos gerais, faz-se necessário uma compreensão da teoria do movimento, a execução do movimento e a análise do movimento para uma apropriação do mesmo.

Entende-se, então, que a formação dos futuros professores de Educação Física não deve ficar isolada ao ensino teórico-prático das salas de aula e quadra, dentro dos limites da IES. Nesse sentido, propõe-se uma parceria com uma escola, onde os acadêmicos fizeram uma aproximação com o professor de Educação Física.

Visando investigar a própria prática pedagógica enquanto professora universitária, em diálogo com a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, como tarefa urgente que Tardif aponta ser necessária para os avanços nas pesquisas em Educação, adota-se três questões que o autor suscita como inspiração para a construção do problema a ser investigado nesta pesquisa:

Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores? Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores? (TADRIF, 2002, p. 246).

Tardif (2002) aponta a necessidade de melhor compreensão dos saberes docentes desde a formação inicial, incluindo aqueles que são específicos a cada área. Também revela uma formação ainda dicotômica entre teoria e prática e descontextualização dos saberes adquiridos na formação inicial em relação àqueles reivindicados na prática do ensino. Dessa forma, assim como foi visto anteriormente, após a análise de Dourado sobre as DCNs a pesquisa na Educação continua sendo uma investigação eminente.

### **3 OBJETIVOS**

### 3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, envolvendo a Educação Básica e o Ensino Superior por meio de ações de parceria e relações interinstitucionais realizadas conjuntamente em práticas pedagógicas na escola, dentro da disciplina Educação Física com o conteúdo Dança.

### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer os saberes docentes que se relacionam com o conteúdo Dança no âmbito da formação inicial e continuada, na perspectiva dos licenciandos e professores envolvidos.
- Examinar os saberes sobre a Dança produzidos entre os licenciandos, professor da Educação Básica e professora do Ensino Superior na experiência de parceria e relações interinstitucionais.
- Averiguar como uma aproximação do conteúdo Dança e a rotina da escola pode contribuir para a produção de saberes da ação pedagógica e para a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física.

## 4 STORYBOARD

*Storyboard* é um recurso utilizado em Dança para elaboração de um espetáculo ou performance. Segundo o DICIO (2009)<sup>16</sup>, dicionário online de português contemporâneo, é uma “série de imagens ou desenhos, em papel, que mostram a progressão de um vídeo ou animação. Para a Dança é uma ação que envolve, especialmente, o planejamento prévio da obra, permitindo a organização das etapas de laboratórios de pesquisa de movimento para construção coreográfica. Ele envolve, por exemplo, a quantidade de cenas propostas, o tema de cada cena, a transição entre elas e a disposição espacial de bailarinos e cenário no espaço cênico. Vale ressaltar, no entanto, que é um planejamento inicial, estando sempre aberto para possíveis mudanças que podem se apresentar necessárias no decorrer da construção

---

<sup>16</sup> RIBEIRO, Débora. NEVES, Flávia. MOREIRA, Carolina Sueto. **DICIO – Dicionário on-line de português contemporâneo**. Juiz de Fora, MG: 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/storyboard/>. Acesso em: 28 out. 2002.

coreográfica. Sendo assim, o *Storyboard* aqui corresponde a este caminho metodológico.

De caráter qualitativo e exploratório, utilizando como meios técnicos a pesquisa bibliográfica, participante, pesquisa formação e narrativa, este estudo apresenta propostas iniciais de etapas de trabalho, que serão discutidas e confirmadas, ou reestruturadas com os envolvidos na ação, permanecendo aberta à adequações ao longo do processo. A pesquisa utiliza ainda princípios e perspectivas de pesquisas colaborativas, sendo inicialmente sua proposta de abordagem, impedida de ser realizada no contexto da pandemia de Covid-19, em que este trabalho foi desenvolvido. Dessa forma, em alguns momentos o termo pesquisa colaborativa será utilizado, referindo-se a alguns aspectos dessa abordagem, sem contudo, tratar-se de uma pesquisa colaborativa em sua totalidade, formalizando-se, no entanto, como uma parceria interinstitucional.

Quanto a pesquisa bibliográfica Lakatos e Marconi (2003) afirmam que

abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] **possibilitando** o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (p. 183, grifo nosso).

As autoras falam ainda sobre a pesquisa de campo que tem como objetivo

[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 186).

E, consideram também, que a pesquisa bibliográfica deve ser um passo que antecede ao campo. De caráter exploratório, busca-se aqui levantar questões e/ou propor possíveis soluções para minimizar os problemas que envolvem a formação de professores no Brasil.

A observação participante, na vida real e em equipe, também é uma escolha para esta pesquisa por considerar a “real participação do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.(LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 194).

Pesquisas como as de Nogueira; Almeida; Melim (2013); Melo e Ventorim (2015), demonstram a relevância das pesquisas colaborativas, de formação e narrativas no campo da Educação, em especial, para a formação de professores. Para aqueles que estão em sua formação inicial, participar de uma pesquisa em parceria pode contribuir para uma melhor apropriação de conhecimentos teórico-práticos, indispensáveis para a formação e construção dos saberes docentes. Para os professores em formação continuada, as narrativas estimulam a reflexão de suas práticas e podem resultar em mais produções na área da Educação.

Ao tratar de parceria interinstitucional e colaboração na formação de professores Foerste (2004, p. 1) diz que o tema “envolve aspectos relacionados a diversos campos do conhecimento, como o histórico, econômico, social, cultural e político”. Aponta que esta é uma proposta tenra no campo da Educação, tendo encontrado terreno fértil no final do século XX, sendo usada “mais recentemente, tanto nos órgãos da administração pública, como entre o professorado e no meio acadêmico, “[...] como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades” (FOERSTE, 2004, p. 2), numa perspectiva diferente da abordada até a década de 80, quando o saber acadêmico acabava por sobrepor-se aos saberes práticos dos docentes da Educação Básica. Sobre os diferentes saberes nos debruçaremos mais adiante na seção Técnica. A parceria colaborativa surge, então, de um movimento articulado entre os profissionais do Ensino Superior e da Educação Básica.

Ela representa um esforço que emerge de ações reflexivas, em que professores da universidade e docentes do ensino básico se articulam a partir de objetivos comuns. Esse movimento busca garantir a indissociabilidade teórico-prática dos currículos dos cursos de formação de profissionais do ensino, tendo como base dispositivos interinstitucionais concretos, negociados coletivamente entre universidade, órgãos da gestão pública (secretarias de educação), sindicatos de professores etc. Isso implica uma postura epistemológica diferenciada, pautada na flexibilização curricular e ação dialógica, que impulsiona a introdução de outros sujeitos, saberes e espaços institucionais alijados ou pouco considerados até então no complexo processo de socialização profissional docente (FOERSTE, 2004, p. 3).

Dois apontamentos relevantes são feitos por Foerste (2004) acerca da parceria colaborativa no âmbito do Brasil. A primeira se refere aos documentos reguladores sobre a parceria na formação que não especificam com clareza as condições que serão fornecidas pelo próprio governo para o seu estabelecimento, e a diferença de cultura institucional entre a universidade e a escola básica. As condições do trabalho

docente, em geral, não são favoráveis para a participação em uma pesquisa, promovendo uma maior sobrecarga de trabalho aos professores da Educação Básica, como será visto nos Laboratórios desta pesquisa. São inúmeros os problemas a serem enfrentados pelos profissionais da Educação para que se tenha melhores condições de trabalho, mas, esta pesquisa não se aterá a isso agora. É preciso, no entanto, destacar tal evidência para que se compreenda, especialmente, a importância de uma pesquisa em parceria, na qual se ouça o professor desde o planejamento, envolvendo-o em todas as etapas, articulando, assim, as diferenças culturais existentes.

Quanto à pesquisa narrativa, ela pode ser considerada como um processo formativo e auto formativo, capaz de potencializar a formação docente inicial e continuada à medida que inicia no sujeito o movimento de reflexão sobre sua trajetória, as experiências vividas desde a infância até a sua formação inicial que lhe impactaram na construção da sua identidade e práticas docentes, bem como na reflexão da prática atual. Fazendo uma analogia com a criação em Dança, entende-se que a narrativa permite ao professor em formação ou em exercício, ser intérprete-criador e não apenas bailarino ou espectador das suas experiências. O bailarino ou espectador apenas sente e interpreta o acontecimento/arte que contempla, transformando ou não em experiência. O intérprete-criador<sup>17</sup>, por sua vez, contempla, sente, interpreta e ressignifica o que lhe acontece, transforma em experiência e compartilha a experiência quando a transforma em arte (MELO; VENTORIM, 2015).

A pesquisa que envolve a narrativa docente é, então, um ato reflexivo que permite o entendimento e a teorização de como a identidade profissional e práticas docentes se estruturam. Apropriar-se desse processo reflexivo sobre a própria trajetória e prática docente pode permitir ao professor em exercício e ao futuro professor, utilizar-se dele ao longo da carreira, preservando de maneira consciente esse estado de formação continuada (NOGUEIRA; ALMEIDA; MELIM, 2013).

Os autores também falam da pesquisa formação como uma possibilidade de resposta às críticas feitas aos modelos de formação e educação conservadores, em que o sujeito é passivo na investigação. Se estrutura como uma pesquisa que elege os

---

<sup>17</sup> Quando se menciona nesse parágrafo bailarino e intérprete-criador, refere-se ao primeiro como aquele que não é envolvido no ato criador, apenas recebe a coreografia pronta e a interpreta. Quanto ao segundo faz-se alusão àquele que é envolvido ativamente na construção coreográfica.

sujeitos da educação como ativos, atores da sua própria história, portanto, também uma pesquisa que se constrói em torno das suas realidades, sendo capaz de produzir conhecimento no decorrer da investigação. Apontam sua relevância pelo caráter de troca, relação, que se estabelece entre pesquisador e pesquisado. É exatamente nesse ato de compartilhamento de experiências e conhecimentos, de reflexão sobre as práticas, que novas perspectivas de ação e saberes vão sendo formulados.

Ao tratar da formação docente em Educação Física, Borges (2013) aponta alguns caminhos que têm se mostrado pertinentes a partir das reformas no ensino que vêm ocorrendo em diversos países nas últimas décadas. A formação reflexiva, maior articulação entre teoria e prática e a colaboração interinstitucional, em especial, nos estágios supervisionados, são alguns destes caminhos.

Apesar desta pesquisa não se referir ao estágio supervisionado, ela aborda, assim como no estágio, uma maior aproximação entre universidade e escola, e integração entre teoria e prática. Para que esta aproximação ocorra com mais frequência na realidade brasileira é preciso refletir sobre a valorização da ação do professor da escola na formação inicial e na sua própria formação permanente. O panorama de Quebec trazido por Borges (2013) mostra como essa valorização reflete nos programas de estágio supervisionado.

Esta infraestrutura, enfatizamos, é apoiada não somente pela universidade, mas também pelo meio escolar, com o aval do próprio Ministério da Educação, que endossa e valoriza a participação dos professores na formação de futuros docentes (BORGES, 2013, p. 151).

Apesar dos avanços obtidos pelas reformas educacionais recentes, ainda pairam sobre a formação docente desafios a serem superados. Quanto ao estágio supervisionado Borges (2013) aponta dois desafios que podem nos auxiliar a pensar esta pesquisa. O primeiro deles reside na colaboração entre o coordenador universitário de estágio e o professor associado e/ou professor supervisor, que, aqui, pode ser pensado no contexto do professor responsável pela disciplina de Dança na IES e o professor de Educação Física da escola. A autora aponta certa dificuldade que estes professores encontram para concretizar uma colaboração efetiva, estabelecida, principalmente, por dois motivos. O primeiro é o tempo disponível para que estes docentes tenham uma real integração, no caso do estágio supervisionado, pois, o professor coordenador não consegue se fazer tão presente em todas as etapas previstas. Quanto a esta pesquisa, todas as etapas previam a ação conjunta entre os

dois professores envolvidos e os acadêmicos, contudo na prática, só se conseguiu reunir todos os envolvidos ao mesmo tempo nas aulas ministradas. Os momentos de planejamento estavam presentes apenas os dois professores ou a professora universitária e as acadêmicas.

Outro motivo que dificulta a colaboração entre os professores do Ensino Superior e da Educação Básica no estágio supervisionado é o fato da construção dos objetivos e planejamentos partirem unilateralmente do coordenador de estágio, ou seja, do professor do Ensino Superior. Na tentativa de não hierarquizar espaços institucionais ou a própria profissão docente, esta pesquisa pretendia trilhar o caminho inverso, envolvendo o professor da Educação Básica desde o planejamento. Havia proposta inicial de ações pensadas pela pesquisadora que seria discutida e construída em conjunto com o professor de Educação Física, envolvendo-o em todas as etapas do estudo, desde a revisão de literatura. Com a pandemia, o fechamento das escolas e a incerteza de que se conseguiria desenvolver as atividades presencialmente, o arcabouço teórico foi sendo construído apenas pela pesquisadora, havendo a possibilidade de mudança de metodologia, caso as escolas não retornassem presencialmente a tempo. Dessa maneira, as acadêmicas e o professor da escola só foram envolvidos na fase prática da pesquisa, impossibilitando a colaboração e caracterizando-a como pesquisa em parceria.

Para estruturar, enfim, o *Storyboard* serão feitos dois apontamentos acerca da metodologia, primeiro discorrendo sobre a estruturação da Revisão Bibliográfica, aqui denominada Laboratórios e, em seguida, serão apresentados os intérpretes-criadores desta pesquisa e a proposta inicial das ações divididas em etapas.

Os Laboratórios foram construídos a partir de uma pesquisa na literatura da Educação com um recorte temporal de uma década, iniciando em 2010 até 2020. Foram selecionadas três bases de dados, os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e duas revistas científicas: Educação e Sociedade e Pensar a Prática, devido a expressão política, cultural e o impacto que essas revistas e evento têm na produção acadêmica.

A escolha dos artigos foi realizada a partir das palavras-chave: formação de professores, formação inicial, formação continuada, licenciatura, docência, saberes docentes, parceria colaborativa, parceria interinstitucional, Educação Básica, Ensino

Superior, Educação Física e Dança. Foram selecionados num primeiro momento os artigos que continham uma ou mais dessas palavras em seus títulos, somando 23 artigos na ANPED, 16 na Revista Educação e Sociedade e 12 na Pensar a Prática, totalizando 51 artigos. Num segundo momento, foi feita a leitura dos resumos para confirmação ou exclusão dos artigos. Foram utilizados dois critérios de inclusão para a seleção dos artigos: pesquisas que envolvessem o campo prático e não apenas revisão de literatura; e estudos que tivessem em seu escopo ao menos duas das palavras-chave indicadas na busca pelos textos. Dessa forma, foram excluídos artigos de cunho estritamente teórico ou que não dialogassem com ao menos dois dos descritores utilizados na procura inicial. Da ANPED foram descartados 8 trabalhos e da Educação e Sociedade 7, da Revista Pensar a Prática nenhum artigo foi descartado. Vale observar, que a pesquisa inicial realizada na base de dados desta última foi mais direcionada, os títulos deveriam conter formação de professores (inicial ou continuada), parceria colaborativa (ou interinstitucional), ou saberes docentes correlacionados à Educação Física ou à Dança, e por este motivo, possivelmente, não houve o descarte. Após a leitura dos resumos, então, permaneceram 15 artigos da ANPED, 9 da Revista Educação e Sociedade e 12 da Pensar a Prática totalizando 36 artigos para a construção dos Laboratórios.

Quanto aos intérpretes-criadores, compuseram esta pesquisa: quatro acadêmicas de Licenciatura em Educação Física que já haviam cursado a disciplina Teoria e Prática da Dança 1 e 2 e a professora responsável, vinculadas ao Centro Universitário Vale do Cricaré; professor de Educação Física do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* São Mateus e seus alunos. Para fins de preservação das suas identidades as acadêmicas serão chamadas de A1 (acadêmica 1), A2 (acadêmica 2), A3 (acadêmica 3) e A4 (acadêmica 4), o professor de Educação Física será identificado como PEF, a professora do Ensino Superior – PES e os estudantes do IFES, serão identificados como as acadêmicas, pela letra E seguida de um número E1, E2 etc.

Em relação a experiência anterior dos intérpretes-criadores com a Dança. O PEF não possuía experiência de aula com a Dança antes do seu ingresso na formação em Educação Física. A experiência que tinha antes desse período era com o Forró tradicional, vivenciado nas festividades em sua cidade, como será visto melhor mais adiante. Já no caso das acadêmicas, todas tinham experiência anterior com a Dança. Uma tinha uma vivência grande com a Ginástica Rítmica, que apesar de configurar-



se como esporte, também tem uma aproximação enorme com a Dança, utilizando-se inclusive, de vários elementos em comum. As demais tiveram uma maior experiência com a Dança na fase da infância/adolescência.

As acadêmicas que participaram da pesquisa estavam no quinto período do curso de Licenciatura em Educação Física e já cursaram as duas disciplinas de Dança: Teoria e Prática da Dança 1 e 2, no terceiro e quarto período, respectivamente. A ideia inicial era que a pesquisa acontecesse dentro das disciplinas, mas no período de 2021, quando seria realizado o estudo, apesar das aulas terem retornado ao presencial, as escolas ainda não estavam recebendo estagiários e pesquisadores externos devido ainda às restrições da Covid-19. E, como no período, 2022/1, a disciplina não foi ofertada no UNIVC, mudou-se um pouco o caminho e foi construído o trabalho com as quatro acadêmicas que puderam e desejaram participar. A turma a qual elas fazem parte no Centro Universitário é uma turma bastante integrada e comprometida, a maioria, apesar de novos, trabalham e não tinham a disponibilidade para participar da pesquisa, por isso, apenas as quatro participaram.

A turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi uma turma de primeiro ano do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* São Mateus. A escolha da turma se deu pelo horário, a aula de Educação Física dessa turma era no dia e horário que ficava melhor para todas as pesquisadoras envolvidas. A turma tinha um total de 34 estudantes, dos quais 23 aceitaram participar da pesquisa. O critério de exclusão foi apenas o aceite ou não dos estudantes e responsáveis em participar da pesquisa.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que avaliou os documentos disponíveis nos APÊNDICES A à H, foi realizada a articulação da parceria, através do convite aos intérpretes-criadores, confirmada e materializada pela assinatura de todos os envolvidos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Autorização de Imagem e Som. O mesmo procedimento foi realizado com os estudantes. O primeiro encontro foi apenas para conversar com os estudantes, explicar como se daria a pesquisa e entregar os documentos para quem quisesse participar da pesquisa. Foram assinados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Autorização de Imagem e Som pelos responsáveis dos estudantes e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelo próprio estudante. Os documentos foram recolhidos no segundo encontro.

A proposta inicial apresentada e discutida com os intérpretes-criadores da pesquisa foi que ela ocorresse em quatro etapas, estando todos de acordo, e sem novas sugestões dos participantes, deu-se andamento à proposta inicial. A primeira fase englobou o planejamento conjunto das demais etapas entre a PES, o PEF e as acadêmicas, além da entrevista com o PEF. A entrevista foi semiestruturada a partir das orientações que se encontram no APÊNDICE L. Essa primeira etapa concorreu para o alcance do primeiro objetivo específico: reconhecer os saberes docentes que se relacionam com o conteúdo Dança no âmbito da formação inicial e continuada, na perspectiva dos licenciandos e professores envolvidos.

A segunda etapa consistiu no desenvolvimento de um plano de aula conjunto entre o professor de Educação Física e a professora do Ensino Superior disponível no APÊNDICE M, abordando o Forró Pé de Serra. A ideia inicial era que as acadêmicas participassem desse processo de planejamento, observando, e até mesmo, sugerindo, mas não foi possível reunir todos no dia do planejamento.

A terceira etapa foi o desenvolvimento dos planos de aula das acadêmicas disponíveis no APÊNDICE N, elas realizaram duas aulas com a turma. Novamente, a proposta inicial era que o professor da Educação Básica também participasse desse planejamento, mas também não foi possível a reunião de todos. Para esses planos de aula a PES auxiliou as acadêmicas quanto à demonstração dos movimentos específicos do Forró que seriam ministrados. As quatro participantes já sabiam dançar um pouco do Forró Pé de Serra, mas faltava um maior domínio sobre como ensinar os movimentos. No dia do planejamento, então, foi feito um estudo de como ensinar os pontos fundamentais da execução dos movimentos.

A segunda e terceira etapa visavam atender ao terceiro objetivo específico: averiguar como uma aproximação do conteúdo Dança e à rotina da escola pode contribuir para a produção de saberes da ação pedagógica e para a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física.

Antes de abordar as considerações sobre a quarta etapa, é preciso, fazer uma consideração sobre as mudanças ocorridas nas etapas anteriores. As reflexões colocadas no texto abordam o fator tempo, na profissão docente, como uma dificuldade que impede muitos professores de caminharem na pesquisa, fator esse que no caso deste estudo, também consistiu como um dificultador para a realização

da proposta original. Outro fator mencionado também é a imprevisibilidade da sala de aula e no caso desta pesquisa houveram alguns imprevistos fora da sala de aula que interferiram em alguns encaminhamentos.

Havia mais uma etapa pensada originalmente, que seria a observação de pelo menos uma aula do professor de Educação Física, antes do desenvolvimento da aula em conjunto com a professora do Ensino Superior. Contudo, três acontecimentos provocaram a alteração do planejamento inicial: o primeiro foi a aprovação do Comitê de Ética, como sendo uma experiência nova para a professora pesquisadora, o parecer voltou com novas recomendações algumas vezes, o que tornou o prazo para a execução das atividades na escola mais reduzido; na semana anterior ao início da pesquisa a professora pesquisadora pegou Covid, impossibilitando o encontro com todos os intérpretes-criadores para a organização dos planejamentos; e, na mesma semana o professor da Educação Básica sofreu um acidente de moto e precisou marcar uma cirurgia e entrar de licença por 30 dias. A cirurgia foi marcada para três semanas após o início da pesquisa, que o impediu de estar presente no último encontro com os estudantes do IFES.

A proposta da quarta etapa equivaleria à produção de um memorial por todos os intérpretes-criadores relacionando essa experiência com a construção dos seus próprios saberes, porém, optou-se por fazer essa análise num formato de conversa durante o Seminário de encerramento, que aconteceu de forma híbrida, remota e presencial. Duas acadêmicas puderam participar presencialmente com a professora do Ensino Superior, duas acadêmicas e o professor da Educação Básica participaram de forma remota pelo aplicativo Microsoft Teams, onde a reunião foi gravada. O Seminário teve mais um formato de conversa, no qual compartilharam suas percepções e ideias para novas parcerias nas suas formações. A gravação, então, ficou como um registro material desse memorial.

O Seminário foi construído a partir de uma série de perguntas (APÊNDICE O) destinadas a cada intérprete-criador, eram perguntas orientadoras e não limitadoras, outras considerações foram bem vindas, recebidas e serão compartilhadas nas análises e conclusão dessa pesquisa.

No Seminário, então, as acadêmicas fizeram uma análise das etapas anteriores, formulando suas conclusões individuais sobre os seus próprios saberes da

experiência e verificando se foi possível responder aos problemas desta pesquisa e quais as contribuições que esta deixou para a sua formação inicial. Os professores envolvidos, de igual modo, refletiram e analisaram a sua formação permanente e a construção dos seus saberes. Dessa forma, a quarta etapa da pesquisa buscou examinar os saberes sobre a Dança produzidos entre os licenciandos, professor da Educação Básica e professora do Ensino Superior na experiência de parceria e relações interinstitucionais, atendendo ao segundo objetivo específico.

## 5 LABORATÓRIOS

Os laboratórios em Dança correspondem a uma prática investigativa técnica e criativa. Eles são muito utilizados na Dança Contemporânea como possibilidade de investigação de novos movimentos, a partir da desconstrução ou fusão de técnicas consolidadas ou até mesmo pela pesquisa das possibilidades motoras anatômicas em correlação com o espaço, forma, dinâmica e tempo. No que se refere à criatividade, eles se fazem muito presentes nos processos de criação individual ou coletiva na Dança Contemporânea. Quando se fala em laboratórios de criação coletiva, em geral, são orientados por um tema, onde cada intérprete-criador fará sua leitura e ressignificação corporal a partir da própria subjetividade. A experimentação é analisada e posteriormente selecionada ou descartada, resultando em uma composição final. Esta é uma das possibilidades de laboratório criativo, havendo muitas outras, assim como há inúmeras perspectivas dentro de uma mesma obra.

A pesquisa em Educação, de igual modo, apresenta inúmeras perspectivas sobre a Formação Profissional Docente que devem ser consideradas por vários “intérpretes-criadores”, a fim, de criar diferentes “propostas cênicas” para o tema pesquisado. Considera-se, então, como laboratórios deste estudo a Revisão de Literatura que buscou referências dos últimos 10 anos na área da Educação, como mencionado no *Storyboard*. A partir destes Laboratórios/Revisão de Literatura são enunciadas algumas reflexões e dá-se prosseguimento na construção da problematização aqui abordada.

## 5.1 CENTRO DE GRAVIDADE

O centro de gravidade em Dança é entendido como o local de onde se originam os movimentos. Antes do advento da Dança Contemporânea, acreditava-se que a energia necessária para irromper o movimento partia do centro do corpo, tendo o umbigo apenas como o referencial visual anatômico, pois essa energia é gerada internamente. A partir da Dança Moderna, esse centro é mobilizado e alguns pesquisadores/coreógrafos vão eleger o plexo solar como a região central deste corpo, que lidera a intenção e o início de cada movimento. A Dança Contemporânea, buscando um rompimento ainda maior com a Dança Clássica traz uma perspectiva diferente para o entendimento de Centro de Gravidade. Um dos coreógrafos e pesquisadores do corpo mais conhecidos pela difusão desta proposta é William Forsythe, que defende um corpo em Dança descentralizado, ou seja, o centro de gravidade está em qualquer parte do corpo, sendo deslocado enquanto se dança, de acordo com a proposta e intenção do movimento.

Quando se trata de pesquisa em Educação e Formação de Professores, há muitos elementos a serem considerados. Tal qual o corpo é múltiplo nas possibilidades de entrada da força<sup>18</sup>, a pesquisa na área da Educação é múltipla em suas considerações sobre a formação e a profissão docente que se apresenta como um saber-fazer complexo permeado pela imprevisibilidade da sala de aula e as constantes mudanças e inovações tecnológicas que alteram a sociedade como um todo. Dessa maneira, abordar-se-á quatro tópicos a serem consideradas quando se trata da formação e profissão docente, selecionados pela recorrência nas leituras e pelo diálogo com esta pesquisa, sendo eles: os saberes docentes na formação inicial; os saberes docentes na formação continuada; saberes experienciais; os saberes mobilizados na Educação Física em relação ao conteúdo Dança.

Leite et al. (2018), afirmam que a formação docente acontece em vários contextos e não apenas no tempo da licenciatura. A formação docente acontece em todo o processo escolar do futuro professor, da Educação Básica ao Ensino Superior, e é um

---

<sup>18</sup> Entrada da força pode ser entendida como a raiz do movimento, trata-se do local exato que o intérprete-criador eleger para iniciar/liderar o movimento. Como exemplo, é possível imaginar um movimento com o braço direito que sobe da lateral do corpo até o alto da cabeça. Esse movimento pode ser liderado pelos dedos da mão, pelo punho, cotovelo ou ombro, são portanto, diferentes possibilidades de entrada da força.

processo contínuo que se perpetua no exercício da profissão, revelando um primeiro caráter dessa complexidade docente.

Estratégias para o aprendizado dos saberes docentes na formação inicial ou continuada podem apresentar-se como um desafio, tendo como um dos fatores determinantes a desvalorização histórica das licenciaturas e da profissão. Deimling e Reali (2015), relatam, por exemplo, alguns desafios apresentados na parceria interinstitucional para o Estágio Supervisionado. Para a atuação do professor da Educação Básica como supervisor é preciso considerar vários aspectos da sua realidade de trabalho a fim de lhe dar as devidas condições para exercer mais essa tarefa sem lhe sobrecarregar ainda mais, além de ser necessária uma formação e ferramentas para o compartilhamento da sua ação pedagógica com os acadêmicos atuando com eficácia na coformação desses futuros professores.

Silva (2017) faz uma reflexão acerca da formação inicial e continuada de professores na Educação Básica a partir de uma pesquisa documental que considera as legislações vigentes para essa modalidade, políticas públicas e possíveis articulações entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Entende que para a formação inicial e continuada é preciso levar em conta os aspectos teóricos da profissionalização, o processo de ensino e aprendizagem, mas também, os aspectos sociais, políticos e históricos que envolvem a escola, apontando para a necessidade do contato com a prática e o ambiente escolar desde a formação inicial. Questões sobre a carreira, salário e condições de trabalho, também são apontadas como elementos relevantes a serem refletidos para haver uma educação de qualidade no Brasil, afinal, a satisfação ou a sobrecarga do professor poderá interferir diretamente na sua atuação profissional e conseqüentemente no ensino e aprendizagem dos alunos. Considerando a necessidade de articulação entre a universidade e escola para a formação inicial e continuada o tripé do Ensino Superior, ensino, pesquisa e extensão, pode se apresentar como um caminho possível para este fim.

Corroborando com Dourado (2015), Silva (2017), também aborda o que determinam as DCNs para a formação continuada de 2015, que considera a escola como o lugar dessa formação, valorizando a prática docente e revelando a necessidade de ouvir os professores a partir das reflexões sobre suas práticas contextualizadas à realidade sócio histórica e política da escola. O documento aponta uma necessidade de

promover essa aproximação entre universidade e escola de maneira institucional e não apenas no estágio supervisionado. Aponta-se para a necessidade de uma carga horária maior dentro da escola com espaços de interação interinstitucional que favoreça tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores na escola.

Para Leal (2017), os saberes docentes são um conjunto de conhecimentos articulados pelo professor que incluem as dimensões cognitiva e social que orientam sua prática profissional ao lidar com conhecimentos acadêmicos e interacionais em decorrência do aspecto social da relação entre professor e aluno. Os saberes docentes também se referem ao saber curricular, tratando-se do conteúdo a ser ministrado, e experiencial, com a produção de conhecimento e formação continuada advinda da própria prática de ensino. As imprevisibilidades que ocorrem em sala de aula são fatores relevantes para o desenvolvimento desses saberes, em especial os experienciais, possibilitando principalmente, o desenvolvimento da capacidade de inovação e criatividade.

Para Leite et al. (2018), a formação e a profissão docente são uma ação complexa, em especial, quando se trata do papel desse profissional e sua função social. Além de historicamente reconhecida, essa complexidade se acentua na contemporaneidade diante da incerteza e imprevisibilidade que marcam o século XXI, relacionadas principalmente ao contexto social e educacional, que mudaram e continuam a mudar vertiginosamente, alterando, por conseguinte, as formações para a docência. Há uma desafiadora necessidade de reinvenção no cotidiano docente acrescida de um desprestígio social e desvalorização profissional.

Ainda segundo os autores acima, os conhecimentos, saberes e habilidades próprios do exercício da profissão docente são temas de discussões relacionados à uma sólida formação científica e cultural do professor. Apresentam

a necessidade de aprendizagem de práticas educativas baseadas na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, na contextualização curricular e no uso das tecnologias e metodologias diferenciadas de ensino (LEITE ET. AL., 2018, p. 724).

Outros desafios contemporâneos da profissão docente apresentados por eles estão relacionados ao reconhecimento e valorização da diversidade, da abordagem da educação inclusiva e das singularidades que marcam as etapas da criança,

adolescentes, jovens e adultos, e as especificidades dos diferentes níveis de ensino da Educação Básica. Esses novos desafios interferem diretamente nas formações docentes que devem ser repensadas e reelaboradas constantemente, na mesma medida em que as inovações contemporâneas abarcam o restante da sociedade.

Fanizzi (2019) faz uma crítica ao ensino estritamente científico e metodológico, que prioriza a técnica e a metodologia em detrimento da autoria e do discurso do professor, mensurando a manutenção e a legitimação do sistema de produção capitalista e liberal. Esse ensino não considera a subjetividade e imprevisibilidade intrínsecas à relação humana que se configura na profissão docente através do trato professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem em que ambos são sujeitos autorais no processo do ensino. O professor ensina muito mais do que os conhecimentos técnicos e teóricos, suas posturas e escolhas metodológicas ensinam por si só e a cada um é chegada de forma diferente. Essa imprevisibilidade e as escolhas metodológicas vão contribuir para o desenvolvimento dos saberes específicos da profissão, em especial os experienciais. Se é retirada do professor a sua dimensão subjetiva, autoral e relacional, retira-se também os saberes que lhe cabem.

Ainda na perspectiva da complexidade da profissão docente, Paixão et al. (2018), investigam o que seriam as boas práticas pedagógicas através de uma perspectiva crítica do ensino, compreendendo-as dentro das dimensões técnicas, político-sociais e humanistas, consistindo numa prática multidimensional que possibilita aos futuros docentes a construção e reconstrução dos seus saberes-fazer desde a formação inicial, perpetuando-se na carreira. Abordam ainda, brevemente, a situação da profissão docente na atualidade no Brasil, como uma profissão que enfrenta inúmeras dificuldades, desprestígio social e conseqüente desvalorização salarial.

Da mesma forma, Deimling e Reali (2015); Silva (2017); Brzezinski (2017); Leal (2017); Leite et al. (2018); Fanizzi (2019); Paixão et al. (2018) concordam no que se refere à profissão docente como um saber-fazer complexo que passa por várias áreas além do campo do conhecimento específico de sua atuação, prevendo também saberes específicos ao ensinar e ao fazer pedagógico.

Entendem a formação contínua como um processo que se constrói ao longo de toda a carreira docente diariamente e que nunca se encerra, porque é intrínseco ao exercício da profissão. O espaço da escola precisa, então, ser melhor explorado como



possibilidade de formação contínua, mas também inicial, propondo-se novas formas de parceria entre IES e instituições da Educação Básica, contribuindo para a formação dos futuros professores, dos professores de rede e também do professor universitário.

A sala de aula é um espaço de imprevisibilidade, diariamente o professor precisa fazer escolhas e solucionar problemas, que nem sempre foram previstos pelos conhecimentos teóricos adquiridos. Tais acontecimentos mobilizam no professor saberes experienciais que são apreendidos no exercício da profissão. A aquisição desses saberes, no entanto, não se dá apenas ao reagir às situações problema em que se depara no seu cotidiano. É a capacidade de refletir e analisar o acontecimento, que transformará o que acontece em verdadeira experiência.

A reflexão e a pesquisa, portanto, são elementos que devem ser valorizados em toda formação do professor, seja na inicial ou na contínua. Nesta última deve-se atender às necessidades formativas do professor em exercício, levando em consideração o trabalho colaborativo dos pares, supervisão e avaliação dos professores, com um acompanhamento diferenciado para professores recém-formados, além de parcerias interinstitucionais escola-universidade já mencionadas.

## 5.2 OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL

As pesquisas na área da Educação apontam com mais constância alguns elementos que precisam ser observados na formação inicial do professor, sendo eles: relação teoria e prática, postura investigativa, autonomia e reflexão crítica.

Leite et al. (2018) abordam uma desarticulação histórica e ainda existente entre os saberes adquiridos na formação inicial e os exigidos na prática docente, revelando a preservação da dicotomia entre a teoria e a prática e o deslocamento entre formação acadêmica e a realidade escolar.

Deimling e Reali (2015) indicam a necessidade de uma melhor articulação na formação inicial docente entre os saberes disciplinares – adquiridos na universidade numa perspectiva mais teórica, e os saberes experienciais – adquiridos na prática docente que envolvem, segundo Tardif (2002), a realidade particular da instituição escolar e a convivência com os demais atores educacionais, de forma a minimizar a lacuna existente entre teoria e prática nos cursos de formação de professores. Tardif

compreende o saber docente como plural, proveniente de fontes variadas que, portanto, precisam ser integradas de forma eficiente para um processo de formação docente de qualidade, o que diverge das formações mais conservadoras muito presentes ainda nos currículos das licenciaturas.

Nesse sentido, faz-se necessária uma imersão dos futuros professores no ambiente escolar sob a orientação de um professor em exercício, possibilitando-lhes a articulação da teoria com a prática, como também a reflexão, análise e compreensão dessa articulação, gerando a construção autônoma e consciente da sua prática, identidade e saberes docentes já contextualizados dentro da realidade concreta da escola, e não hipotética. Professores em exercício através desse acompanhamento e orientação dos futuros professores, passam, igualmente, pelo processo de reflexão e reestruturação de suas práticas e saberes, constituindo-se não só uma formação inicial mais efetiva como também uma possibilidade de formação continuada dentro do próprio contexto de trabalho, onde os saberes docentes são articulados.

Algumas pesquisas referenciam o estágio supervisionado como um caminho para a aproximação entre IES e escola e maior integração entre teoria e prática. Leal (2017), nesse sentido, investiga a percepção de licenciandos em Ciências Sociais sobre as referidas articulações na formação inicial. Para ele as disciplinas da graduação e o estágio supervisionado não os preparam suficientemente para a prática da sala de aula. A oportunidade de lecionar no estágio é pequena, assim como a própria experiência do estágio. Tais dados revelam que ainda é preciso repensar a lógica das formações iniciais, aproximando ainda mais o Ensino Superior da Educação Básica. Dentre as sugestões de melhoria para a formação inicial dos licenciandos em Ciências Sociais, duas chamaram atenção: “mais prática de ensino e orientações para planejamento de aulas; e oportunidades de lecionarem de fato durante a prática de ensino como quesito obrigatório para a realização do estágio” (LEAL, 2017, p. 1087).

Outra fala importante dos entrevistados é o desprestígio da licenciatura em relação ao bacharelado que permeia a vida do professor na sua formação inicial e no exercício da docência pela conseqüente desvalorização da profissão. Entende-se, então, que mudanças significativas ainda precisam ocorrer no cenário educacional nacional, uma nova perspectiva sobre a profissão deve ser instaurada, e esse caminho pode e deve ser iniciado nas IES. As críticas apontam para uma necessária mudança na

articulação entre pesquisa e ensino e estrutura curricular das formações para a docência.

Lüdke e Scott (2018) traçam um paralelo entre a formação de professores na Inglaterra e no Brasil. Na Inglaterra a escola tem ganhado um papel de destaque na formação inicial do docente através de políticas que garantem o envolvimento destas instituições na formação inicial. Há na Inglaterra uma inversão do que ocorre no Brasil, tendo-se aumentado o tempo da prática, diminuindo demais o tempo destinado à teoria, sendo o desenvolvimento teórico e da pesquisa também imprescindíveis ao professor.

Em ambos os casos o estágio supervisionado é entendido como parte imprescindível na formação inicial dos professores. Na Inglaterra, porém, o estágio ocupa 80% da formação, enquanto no Brasil ocupa 25%. É preciso haver um maior equilíbrio nos dois casos para que se articule de maneira mais equilibrada teoria e prática. O texto aponta que a pesquisa tem papel importante para se refletir e influenciar as políticas públicas sobre a formação de professores, que, em geral, são pensadas pelas instituições políticas/governamentais que não estão à frente da realidade da escola e da formação do professor. É preciso que tais políticas sejam pensadas pela própria classe, pelo professorado, que sabe melhor quais são as especificidades e necessidades na formação inicial e continuada. O maior desafio parece ser, então, encontrar o equilíbrio entre teoria e prática nas formações para a docência.

A pedagogia da alternância proposta na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoCs), apresentada por Molina (2017), traz pistas interessantes sobre possíveis estratégias de aproximação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, e teoria e prática. Primeiro ela corrobora com a ideia de que há uma premente necessidade de aproximação real do formando com o espaço escolar para formação dos saberes docentes que permanecerão em construção por toda a carreira, no próprio local de atuação do trabalho.

As LEdoCs abordam as teorias estudadas a partir das questões que norteiam a própria Educação do Campo como: Reforma Agrária, Agroecologia e Soberania Alimentar. Elas seguem na contramão da formação convencional que tende a utilizar a realidade social e cultural dos discentes para exemplificar o conhecimento científico. As LEdoCs partem da própria realidade como objeto de estudo e centralidade da formação do

docente, para que o seu meio social possa ser compreendido, examinado e transformado. Há, portanto, um movimento conciso de articulação entre teoria e prática e conhecimento e realidade. Tal experiência tem proporcionado, então, um espaço de formação e rediscussão da prática docente nas escolas do campo de grande relevância também para a formação continuada dos professores que ali lecionam.

O que se pode inferir das pesquisas relatadas até aqui é que não há um ajuizamento valorativo da teoria sobre prática, ou o inverso. As abordagens teóricas, tanto quanto as práticas, têm sua relevância na formação inicial e também na permanente dos professores. O que é necessário, então, é refletir sobre o equilíbrio entre a presença dessas abordagens nas formações iniciais, considerando as múltiplas realidades. Qual é a predominância delas nos cursos de formação? A prevalência de uma sobre a outra tem proporcionado aos acadêmicos uma formação adequada, devidamente contextualizada com a realidade escolar em que se inserirão no futuro? É possível potencializar o diálogo entre ambas na formação inicial? Como?

Para Nogueira, Almeida e Melim (2013), uma das maiores conquistas na formação docente é a compreensão por parte dos professores e acadêmicos da necessidade e relevância da formação permanente, da não acomodação em suas estratégias pedagógicas, envolvendo constantes reflexões e questionamentos sobre suas práticas. O mundo contemporâneo é um espaço de grandes e rápidas transformações. No passado a educação era pensada e ensinada de tal forma que mudanças não eram consideradas bem-vindas ou necessárias. O que se observa hoje é um mundo em constante e acelerado processo de transformação, onde todas as relações humanas, incluindo, e talvez principalmente, a Educação, precisam ser pensadas, repensadas e reestruturadas de acordo com cada época.

Diante das mudanças incessantes do mundo contemporâneo e do grande acúmulo de informação entende-se que a formação inicial não é capaz de contemplar todos os desafios que serão encontrados na escola, na atuação profissional, mas é uma etapa imprescindível para a construção da docência. Nesse sentido, é importante que se compreenda nessa etapa os processos reflexivos, de auto formação e aprendizagens coletivas, pois a formação docente consiste em uma atividade contínua que permanece enquanto durar a carreira do docente. É por esse motivo que se tem

pensado e estruturado cada vez mais possibilidades de inserção dos docentes em formação inicial na realidade escolar. Além dos estágios curriculares e não curriculares, outras ações precisam ser investigadas e propostas (MELO; VENTORIM, 2015).

Para Campelo (2017), uma formação de qualidade envolve a compreensão dos futuros professores quanto a aprendizagem da docência como um processo contínuo e coletivo, em que a postura investigativa é altamente necessária para alcançar a produção de conhecimentos e saberes docentes, questionando e adaptando as teorias à realidade da prática. A formação que valoriza a investigação só faz sentido quando realizada dentro da própria profissão. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido nas universidades federais, se apresenta como possibilidade de construção de um espaço em que professores em formação e professores atuantes e experientes poderão articular os conhecimentos acadêmicos e práticos, aproximando universidade e escola, numa colaboração que pode gerar novos caminhos e saberes para a profissão. A formação do professor passa pelo viés da auto formação em que se inserem a construção, desconstrução e reconstrução contínua de sua identidade docente, além das capacidades reflexivas, críticas e criativas frente às múltiplas realidades que podem ser-lhe apresentadas na carreira.

Através da experiência articulada entre professores da universidade, professores da escola básica e licenciandos, estes conseguem interligar os conhecimentos acadêmicos aos práticos numa postura reflexiva, problematizadora e analítica que lhes permite construir seus conhecimentos sobre a docência. As discussões referentes ao currículo precisam incluir a formação do professor e o aperfeiçoamento de suas práticas docentes. A escola, assim como a sociedade contemporânea, lida com uma heterogeneidade cada vez mais evidenciada, e mudanças cada vez mais aceleradas. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor seja capaz de exercer uma prática docente contextualizada à realidade de cada momento, cultura e diversidade discente. Para isso, no entanto, é necessário que o professor desenvolva uma postura investigativa e reflexiva que lhe dará a capacidade de analisar cada realidade, ressignificar e (re)estruturar sua prática quando preciso (CAMPELO, 2017).

Rocha e Aguiar (2012) apontam que apesar das inúmeras inovações acerca da prática docente ainda é comum encontrar professores de diferentes áreas do saber atuando de maneira conservadora, priorizando o autoritarismo e uma relação hierarquizada entre professor e estudante, tendo profundos danos na construção da autonomia deste. Autonomia que se apresenta como fundamental na prática da docência, tão logo, deveria ter lugar de destaque na formação de futuros professores.

Concordando com Duarte (2012), a respeito da formação inicial, entende-se então, que apesar dos desafios para estruturação de ementas curriculares que atendam a uma maior articulação teoria-prática e IES–escola, há uma profunda necessidade de abordar a discussão sobre os saberes dos professores e sua intrínseca relação com a prática numa ação conjunta interinstitucional.

### 5.3 OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Antes de abordar alguns aspectos importantes a serem observados na formação continuada, é coerente refletir sobre o seu papel e a sua relevância na carreira docente.

Rocha e Aguiar (2012) apresentam a formação continuada como uma necessidade constante na vida do professor, a fim de adaptar-se às inovações na área da educação, que sempre ocorrerão, assim como em qualquer outra área, visto que o conhecimento não é estático, antes, sempre se renova. Constantemente novas ideias, descobertas científicas e tecnológicas vão surgindo, mudando estruturas sociais, culturais e políticas que afetam diretamente outros conhecimentos, como também as relações humanas. O professor precisa se atualizar sempre em relação aos conhecimentos específicos de sua área de atuação, assim como precisa se adaptar às novas tecnologias e gerações que compreendem o mundo e aprendem de maneiras diferentes. Se o mundo está em constante transformação, é imprescindível que a educação esteja aberta para as mudanças e se adapte a elas a fim de ser capaz de estruturar aulas que dialoguem com as novas realidades e promovam um aprendizado coerente e de qualidade, exigindo do professor capacidade criativa e estímulo à criatividade de seus alunos.

Da mesma forma, Romanowski, Martins e Vosgerau (2017) falam sobre a provisoriedade do conhecimento, que está sempre em mutação, a partir das

interpretações das evidências que faz o pesquisador, formulando novas questões ou novos conceitos. “Desse modo, novas perguntas podem ser feitas e novas evidências serão descobertas se outras premissas fundamentarem a investigação” (p. 3).

Os mesmos autores trazem ainda outra contribuição no que diz respeito a relevância e o papel da formação de professores, que pode contribuir para a melhoria da Educação Básica. Para tal, é preciso articular coletivamente os pesquisadores da área e faz-se importante que todos os agentes envolvidos na formação docente sejam valorizados como autores da pesquisa, a saber, licenciandos e licenciados, e professores formadores das licenciaturas. É preciso, ainda, conceber a pesquisa sob esse viés de contribuição para construir propostas de

[...] políticas de formação, para a valorização e profissionalização docente que respondam às demandas do atual contexto sócio-histórico, de maneira a ofertar uma escola democrática na busca da promoção de escolarização de alto nível para todos (ROMANOWSKI; MARTINS; VOSGERAU, 2017, p. 12).

Foi observada também uma recorrência nas pesquisas sobre o tema da desvalorização da profissão e suas possíveis associações com a formação docente. Deimling e Reali (2015) apontam que as licenciaturas comumente são consideradas de segunda categoria e aqueles que optam por elas são pouco valorizados, incidindo diretamente no pouco investimento de políticas públicas para a formação docente. O campo da formação docente colaborativa entre IES e escola precisa ser compreendido como campo de pesquisa em Educação, gerando resultados a serem compartilhados.

No contexto dessas formações colaborativas é preciso considerar, por exemplo, as inúmeras dificuldades que o professor do magistério encontra para participar da formação e que se enquadram nessa perspectiva da desvalorização da profissão. A hora-aula do professor muitas vezes ultrapassa sua carga horária de trabalho semanal o que acaba sendo um fator limitante para sua efetiva participação nos momentos de discussão e planejamento, nos quais sua presença é imprescindível, tanto para sua formação continuada quanto para o estabelecimento de uma formação inicial qualificada no que se refere à realidade escolar.

Para tanto, então, apresenta-se necessário que as redes estaduais ou municipais que acolham ações deste tipo ofereçam a esses professores as condições adequadas para sua participação no programa, como tempo e espaço para realização das

atividades. Seria importante que a carga horária destinada às formações fosse contabilizada como carga horária de trabalho e também de formação continuada para qualificação profissional e progressão na carreira. Isso seria uma ótima contrapartida, por que não dizer justa, de valorização do seu trabalho. Mesmo quando há remuneração prevista para atividades colaborativas, como por exemplo, as de supervisão de acadêmicos em Programas de Iniciação à Docência, as outras contrapartidas relatadas precisam ser consideradas, afinal, o aspecto financeiro não é a única condição de valorização necessária para esses profissionais e o bom desempenho de todas as suas atividades.

Paulilo (2017), em uma busca pela história da formação docente no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), indica que a profissão no passado, diferente do que se percebe hoje, era amplamente valorizada. No contexto do ISERJ a formação docente era excludente, destinada para as mulheres da elite, que seriam responsáveis pela educação da classe trabalhadora, perpetuando assim, uma mentalidade subalterna para atender as necessidades do capital.

Silva, Figueiredo e Alves (2019) também apontam para a desvalorização dos saberes docentes como um problema político da divisão do trabalho, em que de um lado está o que pensa e elabora teorias descontextualizadas, enquanto do outro está o que aplica e executa. É preciso haver uma mudança nos modelos de formação continuada para que não se prossiga perpetuando uma perspectiva técnico-instrumental, sendo preciso tornar o professor protagonista e autor da sua formação e atividade docente.

Vivemos um tempo em que a formação de professores tem sido posta como elemento capaz de mudar o estado em que se encontra a escola. Nesse sentido, a profissionalização do professor é vista como possibilidade de ampliar o prestígio e o reconhecimento social da categoria, ao mesmo tempo que fomenta a melhoria da prática docente. Isso implica em mudanças da participação coletiva na definição das políticas educacionais para a formação, elevação da remuneração, oportunidades de acesso aos bens culturais e fortalecimento da organização da categoria. Com efeito, transformar essas condições está diretamente ligado às condições materiais de realizar o trabalho e à organização dos sistemas escolares e da própria escola (ROMANOWSKI; MARTINS; VOSGERAU, 2017, p. 13).

Quando é falado sobre formação continuada e pesquisa como ferramenta social e política para uma construção coletiva de valorização da profissão docente, entende-se a parceria interinstitucional como um caminho possível. Lima (2011), aponta que para haver uma contribuição efetiva das pesquisas em Educação para a escola pública e a prática pedagógica faz-se necessário um diálogo contínuo entre



universidade e escola (U-E) de forma a garantir a circulação dos resultados que possam transcorrer dentro das salas de aula.

Rinaldi (2012) fala dessa parceria U-E sob o viés dos saberes da experiência, que para ele são elaborados em grande parte já no exercício da profissão, após a conclusão da formação inicial, porém, são desenvolvidos também na primeira etapa da formação docente, em sua maioria nos estágios supervisionados. Um projeto conjunto entre U-E, em que os acadêmicos são recebidos por um professor regente para acompanhar, dialogar, refletir e propor mútua e conjuntamente novas práticas, pode ser imprescindível para a construção desses saberes na formação inicial. Contudo, parcerias como essa, destacam-se ainda como possibilidade de formação continuada para os docentes ativos. Nesse contexto, o futuro professor tem a possibilidade de se engajar e realizar atividades pedagógicas, interagindo diretamente na realidade escolar onde poderá construir seus próprios saberes. Ao mesmo tempo o docente que o acompanha, ao compartilhar os seus saberes, sua realidade, articula o conhecimento exercido diariamente, tornando-o mais consciente, podendo, então, refletir, dialogar e ressignificar sua prática. Ações colaborativas como essas promovem a construção de uma cultura de colaboração entre U-E, como também entre professores experientes e professores recém-formados.

Ainda segundo Rinaldi (2012), a parceria interinstitucional discute e propõe soluções para os problemas práticos do dia-a-dia da escola, ao mesmo tempo em que formula novos conhecimentos e desenvolvimento profissional, que beneficiam tanto os professores em formação quanto os professores experientes. Essa proposta de formação que privilegia o próprio ambiente de trabalho consiste numa valorização da experiência e do desenvolvimento contínuo ao longo de toda a carreira, além de possibilitar um melhor preparo dos futuros professores para os diversos contextos complexos e por vezes imprevisíveis da sala de aula, sendo capaz de minimizar os impactos da sua inserção na escola após sua formação inicial, incidindo numa possível redução de professores que desistem da docência nos primeiros anos de carreira.

O autor conclui que há uma necessidade de mudança na forma como as formações iniciais e continuadas vêm sendo pensadas e estruturadas, apresentando o estágio supervisionado como uma possibilidade de releitura dessas formações. Esta

pesquisa, da mesma forma, propõe atividades similares de parceria interinstitucional, contemplando disciplinas do currículo, fora do estágio, a fim de ampliar o contato com a realidade escolar e as possibilidades de construção de saberes pedagógicos durante a formação inicial, contribuindo também na reconfiguração e construção de novos saberes dos professores em exercício.

Deimling e Reali (2015), no entanto, destacam que se faz necessário um estabelecimento de parcerias menos hierarquizadas entre U-E, em que os agentes de ambas as instituições compreendam bem seus papéis como formadores, implicando na valorização igualitária e simultânea de todos os envolvidos nessa ação colaborativa, sendo importante também a constituição de contrapartidas por ambas as instituições.

Na pesquisa de Deimling e Reali (2015) que investiga o PIBID, um relato de coordenador de área chama atenção para uma certa invisibilidade e desvalorização da Iniciação à Docência enquanto há uma maior valorização à Iniciação Científica. O tamanho do desafio na construção de parcerias colaborativas é percebido dentro da própria universidade ao evidenciar o contraste entre a desvalorização da docência e a supervalorização da pesquisa. Parcerias colaborativas como as aqui propostas configuram uma contracultura, que poderá encontrar muitos desafios para a superação de uma cultura antiga, e ainda vigente, que elege o campo teórico como de maior valor que a prática. Não se dá a esta o reconhecimento devido, especialmente para a construção de saberes, como se todo conhecimento fosse possível de ser aprendido apenas pelos livros.

Apesar dos estudos recentes sobre a temática indicarem a necessidade de implantação desse novo modelo de formação de parceria entre U-E, a maioria das pesquisas apresentam propostas temporárias dessas parcerias, que em geral, duram o tempo das pesquisas desenvolvidas. Outra necessidade apresentada é que a formação em parceria seja construída por todos os agentes envolvidos e não apenas por quem propõe inicialmente a parceria, no caso, das pesquisas analisadas, partindo dos pesquisadores (RODRIGUES; CERDAS; PASCHOALINO, 2017).

Na presente pesquisa, o UNIVC que estabelecerá a parceria com a escola, além dos estágios supervisionados, prevê em seu currículo as chamadas Práticas Pedagógicas que já possibilitam aos acadêmicos maior aproximação com o ambiente escolar. No

caso da disciplina de Dança, possivelmente, poucas serão as oportunidades que os acadêmicos terão para vivenciar este conteúdo no estágio supervisionado e até mesmo nas Práticas Pedagógicas. Portanto, incluir essa aproximação na ementa da disciplina não se trata apenas de dar oportunidade de colocar a teoria em prática, mas deve ser um espaço também de investigação dos saberes docentes do professor da escola específicos para o ensino da Dança (RODRIGUES; CERDAS; PASCHOALINO, 2017).

Diante do que foi visto até aqui sobre os saberes docentes na formação continuada, percebe-se a necessidade de os currículos de Licenciatura proporem uma aproximação maior, para além do Estágio Supervisionado, com as escolas, seja através de ações como as Práticas Pedagógicas, ou mesmo nas próprias ementas das disciplinas. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para ratificar essa percepção e nos aponte um caminho para realização dessa aproximação dentro do próprio período de aulas das disciplinas, especialmente para aqueles que cursam a Licenciatura no turno noturno. Uma possibilidade de aproximação nesses casos é a articulação com o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Além da parceria interinstitucional, para que a formação continuada seja eficiente, é preciso considerar a realidade do professor: qual o contexto social, econômico, cultural da comunidade escolar que atua? Quais são os problemas a serem solucionados neste contexto e quais são suas necessidades formativas? Respondidas essas perguntas pode-se construir objetivos efetivos que respondam às suas necessidades. Dessa forma, propõe-se uma participação ativa do professor na formação continuada a partir da escuta de sua realidade e dificuldades, mas também ao direcionar um novo olhar sobre a sua prática, como um espaço possível e potente de formação (LIMA, 2011).

Mury (2011) utiliza as histórias de vida dos professores, articulando o eu profissional com o eu pessoal, levando em conta a inseparabilidade destas dimensões e a subjetividade do professor. Confere destaque ao professor colocando-o como sujeito participativo, ao invés de objeto de pesquisa, inserindo-o no debate educacional, considerando as realidades da profissão no lugar de teorizações descontextualizadas.

Duarte (2012) corrobora com os autores precedentes quando diz que é preciso repensar as propostas de formação continuada no Brasil e estudar as diferentes

possibilidades que valorizem a prática e a realidade do professor. Os modelos de formação esporádica que não consideram a realidade, o cotidiano, e os saberes dos professores não atendem às suas demandas formativas reais e, portanto, alcançam pouca adesão. Costumam ser pensados em formato de cursos oferecidos com carga horária pré-definida e quantificada, participação de professores de diferentes escolas e até mesmo de diferentes redes de ensino, o que não permite a socialização dos problemas locais, as trocas de experiências e a continuidade da formação após a conclusão das horas estabelecidas.

Modelos que valorizam a prática docente e a reflexão sobre ela têm demonstrado tanto maior adesão quanto mais efetividade na formação. Integrar a vida cotidiana dos professores nas formações e seus saberes já existentes, como os experienciais, possibilitam ao professor ser criador e recriador dos seus saberes, passando de apenas receptor para agente da sua própria formação. A partir dessa autonomia individual é possível, então, uma construção coletiva com novas proposições para um ambiente comum, que lida com os mesmos problemas e demanda soluções semelhantes, ou até mesmo iguais, mais difíceis de serem elaboradas sob uma perspectiva única. É preciso considerar ainda a diversidade dos corpos docentes e discentes que transitam nos espaços educacionais e a dinâmica da sala de aula com seus momentos de imprevisibilidade, a fim de que sendo acolhido em sua singularidade, o professor também esteja apto a acolher a diversidade e singularidades dos corpos discentes.

Melo e Ventrone (2015) também criticam as formações que se caracterizam como ensino de novos conhecimentos, informações, que não atentam para a realidade dos professores. Entendem a formação como um processo contínuo de reflexão sobre a própria prática, constante construção e reconstrução da identidade docente, que é influenciada por fatores pessoais, sociais e cognitivos, compreendendo o espaço da escola como uma possibilidade potente de formação.

Na mesma perspectiva, Bastos, Anacleto e Henrique (2018) referem-se às formações continuadas no Brasil como mantenedoras de um modelo clássico, de formações pontuais e descontextualizadas com a realidade dos professores, quando deveriam, atender às necessidades dos docentes, seja a partir da realidade cotidiana do ambiente escolar em que está inserido, seja pela aspiração a ampliar seus

conhecimentos. Segue ainda uma lógica dicotômica, que não associa teoria e prática e deslegitima a prática do professor e seus saberes, sendo o seu fazer teorizado por outro, em geral, pelo professor pesquisador. A formação continuada deve ser pensada a longo prazo, de forma permanente, articulando prática pedagógica, compartilhamento entre os pares, reflexões sobre as práticas e produção de conhecimento/saber docente.

A pesquisa conclui que há um maior envolvimento e comprometimento dos professores na formação quando as propostas são estabelecidas por eles, a partir de problemas e necessidades reais do seu cotidiano docente. A colaboração, que não é uma prática comum na escola, pela sistematização de um processo em que o professor se vê, em geral, isolado, não consistiu em um problema, mas num estímulo, para todos que puderam discutir e elaborar novas perspectivas e soluções para seus problemas. Um obstáculo encontrado na teorização das ações compartilhadas foi a execução da leitura dos textos por parte dos professores que apresentaram uma série de argumentos sobre essa dificuldade: “esgotamento físico provocado pela sobrecarga de trabalho, falta de objetivação dos horários destinados aos períodos complementares nas escolas [...]; e ausência do hábito de leituras” (p. 389). Há, portanto, uma necessidade de utilização de outras estratégias que facilitem essa teorização: “envio de textos pré-encontros, apresentações teóricas por um professor do grupo, rodas de conversa com especialistas, leitura realizada no encontro” (p. 389) entre outros. A valorização da opinião dos pares e a confiança para compartilhar os problemas e dilemas do seu cotidiano docente demanda um tempo de ajuste entre os envolvidos na formação.

Em diálogo com o exposto, Lima (2011) discorre sobre a importância de se ter um espaço na escola destinado para esse compartilhamento de experiências, reflexões, análises e produção de novos conhecimentos. O compartilhamento coletivo promove uma visão mais ampla da realidade vivida e discutida podendo gerar resultados mais satisfatórios. No âmbito da parceria interinstitucional, a IES pode contribuir na perspectiva teórica, tanto no momento de análise quanto na produção e divulgação de resultados.

Pryjma e Oliveira (2016) revelam narrativas de professores que indicam um trabalho individualizado, quase como uma condição da profissão docente, onde há pouca ou

nenhuma troca entre os pares. A prática, em especial diante de novas situações, não envolve aporte teórico ou socialização da experiência, sendo em geral, a resolução dos problemas cotidianos iniciativa do docente, que busca em seus próprios saberes pessoais e experienciais referências para as novas resoluções. Tal situação pode apresentar-se como um problema se esses saberes são baseados em experiências que não tiveram êxito na vida do professor.

Melo e Ventorim (2015) também apontam para uma dificuldade na partilha de saberes e experiências entre os professores, ocasionada pela própria organização escolar, provocando um início solitário na profissão. A parceria interinstitucional que preza pela partilha, reflexão e construção individual e coletiva dos saberes é um caminho possível para mudar de alguma forma essa cultura solitária docente. Em contrapartida, Nogueira, Almeida e Melim (2013) apontam o compartilhamento das experiências, dificuldades, preocupações, como possibilidade de certo conforto. Os professores não se sentem mais tão sozinhos e pode diminuir a incidência de professores desistentes nos primeiros anos da carreira.

Ratificando as considerações acerca da formação continuada, Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017) perceberam uma mudança na postura dos professores em relação ao compartilhamento das experiências, reflexão sobre as práticas e planejamentos coletivos após participarem de momentos de pesquisa colaborativa, nos quais puderam compartilhar suas experiências e sentirem-se menos isolados dentro da comunidade escolar, instaurando-se uma nova postura no cotidiano dos professores. Trazem relatos sobre outros possíveis ganhos de uma pesquisa colaborativa, como: “desenvolvimento de um novo olhar para a escola e para o aluno, o movimento de uma prática solitária para uma prática solidária, a possibilidade de reflexão sobre a prática, entre outros” (RODRIGUES, CERDAS E PASCHOALINO, 2017, p. 7-8).

E para consolidar as considerações sobre a formação continuada até aqui, cita-se Silva, Figueiredo e Alves (2019), que denominam quatro princípios orientadores para o processo formativo: trabalho coletivo e colaborativo; saberes e trocas de experiências dos professores; ratificação de que os docentes sejam atores e autores do processo; sugestão para aproximações entre as discussões acadêmicas e o “chão da escola”. Indicam que a formação deve ser organizada de modo a atender as demandas e necessidades dos professores envolvidos, valorizando o seu saber-fazer

e contribuindo para a sua reformulação de maneira colaborativa e coletiva. Para professores participantes dessa experiência formativa, esse tipo de formação colaborativa e protagonista é uma possibilidade de formação perene, sendo exaltada pelos docentes.

#### 5.4 SABERES EXPERIENCIAIS

Promover uma formação continuada que considere a realidade dos docentes e promova espaços significativos de compartilhamento entre os pares significa valorizar os saberes experienciais e a necessidade de se refletir sobre eles, construir narrativas, e, por conseguinte, produzir novos conhecimentos. Lima (2011), a respeito disso, afirma que o saber fazer que envolve capacidade de criação e resolução de problemas é igualmente fundamental para o exercício da docência, a fim de que o professor não se torne um mero reproduzidor de conhecimentos e métodos, sendo capaz de dialogar com as transformações que ocorrem no mundo, com as inovações científicas e tecnológicas, reinventando a sua prática a partir da reflexão e análise, que devem estar associadas aos conhecimentos teóricos, sendo realizada individualmente e com os pares.

Powaczuk e Bolza (2011) destacam que a profissão docente é constituída por duas atividades principais: a prática de ensinar e o refletir sobre essa prática que configura a ação formativa inerente e contínua da profissão. Nesse sentido, é preciso que a formação continuada seja foco de esforços pessoais e institucionais, visando espaços de compartilhamento, reflexão, reconstrução de experiência e novos conhecimentos tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. A relevância da formação continuada é entendida aqui como consequência do processo de transformação a que passa o sujeito-professor, tanto em seu fazer profissional quanto pessoal. As relações que estabelece dentro e fora da escola promovem mudanças tanto em sua subjetividade quanto no seu fazer, pois o processo de formação do sujeito e do professor nunca se encerram. Sendo assim, o movimento reflexivo se mostra primordial a medida que auxilia na identificação e compreensão das experiências que resultam em seu desenvolvimento. A ação formativa, no entanto, não é apenas uma atividade sobre si mesmo, ela pode e deve ser também sobre o coletivo, a fim de gerar novos conhecimentos e perspectivas sobre as realidades específicas da instituição onde se leciona, considerando a realidade local e dos estudantes.

Rodrigues, Baptista e Silva (2015) procuram entender, através de discursos de professores alfabetizadores, como, quando e por que os saberes experienciais se constroem e participam da auto formação docente. Percebem nas narrativas uma importância conferida aos saberes da experiência. Segundo os autores a imprevisibilidade indissociável da prática docente derivada das variáveis quanto ao espaço, tempo, alunos, entre outros, exige do professor constante flexibilização e transformação de suas práticas e saberes, tornando-se emergente um saber específico que lhe possibilite tais mudanças. Os saberes da experiência se constituem, então, a partir da necessidade de resolução de problemas cotidianos que inviabilizam ou dificultam a ação pedagógica.

O olhar sobre os saberes experienciais revelam [sic] muito mais do que ações docentes, desvelam [sic] cotidianos, situação inesperadas, um saber-fazer que emerge muitas vezes em meio ao caos, aos problemas que os manuais não descrevem e os cursos de formação não preveem (RODRIGUES; BAPTISTA; SILVA, 2015, p. 3).

Ressaltam, porém, que apesar de ser entendido como núcleo central do trabalho docente, os saberes experienciais isolados não são suficientes. É preciso que o professor tenha uma série de outros saberes aprendidos previamente, pois a função dos saberes experienciais será retraduzí-los e articulá-los para a sua realidade. Consideram ainda, ao final, que apesar de haver um número considerável de pesquisas sobre os saberes docentes, ainda consistem em um número reduzido de trabalhos que se debruçam especificamente nos saberes da experiência.

Outras questões importantes a serem consideradas sobre os saberes da experiência é que eles se constituem dentro e fora da sala de aula, são saberes sociais porque se organizam na relação com o outro, em diversas circunstâncias com discentes, docentes e comunidade escolar, e não isoladamente. Ressaltam também a relevância do compartilhamento desses saberes, como foi visto no tópico anterior, aludindo Gauthier et al. (2013). Apontam que os saberes tendem a não ser compartilhados, já que a prática docente costuma ser isolada durante toda a carreira, e quando o professor deixa de atuar esses saberes deixam de existir se não forem compartilhados e legitimados cientificamente (RODRIGUES; BAPTISTA; SILVA, 2015).

As narrativas trazidas pelos autores indicam a compreensão dos saberes experienciais como um saber construído na prática cotidiana e ao longo da carreira.



São abertos, mutáveis e precisam ser constantemente avaliados, sendo preciso desacelerar, observar e ouvir os alunos (RODRIGUES; BAPTISTA; SILVA, 2015).

Diferentes teorias abordam o saber-fazer docente como um saber adquirido pela experiência, pela prática. Pryjma e Oliveira (2016), no entanto, salientam que esse saber só pode se constituir a partir do momento que essa prática é refletida, analisada e reelaborada, como consequência, sempre que houver necessidade. Trata-se, portanto, de uma reflexão intencional sobre a própria prática docente, uma espécie de pesquisa sobre si mesmo, que pode resultar na produção de novos conhecimentos para a Educação.

Na mesma direção, Costa e Fonseca (2019) abordam a experiência como um saber ímpar, que não se explica, sendo necessário a experimentação, a vivência. Faz referência a Bondía (2002, p. 12) afirmando ser a experiência uma

[...] vivência individual que nos afeta, [...] suscitando um saber que se difere do acúmulo de informações ou da coletânea de coisas. [...] o saber da experiência requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, parar para sentir, abrir bem os olhos e os ouvidos.

Nessa perspectiva de Bondía (2002), trazida pelos autores, em que se aponta a necessidade de desaceleração na experiência para apuração dos detalhes, e o excesso de informação na contemporaneidade como um problema para viver a experiência, é traçado neste estudo um paralelo com algumas questões acerca da formação docente. Quanto a formação inicial de professores, há em geral, a previsão de um tempo maior dedicado aos conhecimentos teóricos, por vezes, excessivos em sua quantidade e um tempo menor dedicado à vivência de ser professor, promovido pelo estágio supervisionado, e em alguns casos, outras ações que envolvam práticas pedagógicas.

Costa e Fonseca (2019) trazem ainda algumas questões interessantes de serem observadas na formação docente a partir da experiência do Jongo como um processo de ensino-aprendizagem-experiência. Apresentam a relevância da oralidade e do aprendizado com os mais velhos. Nesse sentido, pode-se pensar na relevância de dar voz aos professores mais experientes, de aprender com a tradição e com a prática, o que pode gerar resultados em pesquisa. A valorização da oralidade, o respeito aos mais velhos e à tradição, é uma característica marcante do Jongo e de outras manifestações populares brasileiras, que herdaram, em grande parte, esses

elementos das culturas africana e indígena. O Forró Pé de Serra, que será abordado nesta pesquisa, faz parte desse conjunto de Danças populares brasileiras e preserva boa parte da sua história na sua produção cultural imaterial através das músicas gravadas e da oralidade transmitida entre as gerações. Portanto, considerar esses elementos é de extrema relevância para a pesquisa que dialoga a formação docente com uma Dança popular e coaduna com a ideia de pesquisas com uma vertente de colonial, em que se valorize a identidade própria brasileira, constituída pela miscigenação dos povos que a constituem e não apenas do colonizador branco europeu.

Sobre os rituais que compõem o Jongo, Costa e Fonseca (2019, p. 14) dizem: “A vivência da cerimonialização familiariza o aprendiz jongueiro com os rituais próprios da dança”. Quando se observa a escola, é perceptível que, assim como o Jongo e outras manifestações culturais, ela tem seus próprios rituais. É preciso, então, a experiência nesse ambiente para que o professor em formação saiba reconhecê-los e adaptar-se a eles, através da formulação de seus saberes experienciais, que são singulares. O aprendizado pela prática cultural local preserva sua identidade, mas também a ressignifica. Quando professores são ouvidos, observa-se o aprendizado pelos mais velhos/experientes, atentando para o passado, a tradição, e a reflexão da experiência, que pode gerar novas proposições. O professor também precisa desenvolver a sua identidade docente, e ele o faz pela experiência e pelo compartilhar das experiências com os pares.

Mezzaroba (2018) afirma que há uma normatização do que é ser professor, baseada numa previsibilidade de abordagens metodológicas, sem considerar a multiplicidade social e de sujeitos da contemporaneidade. Para o autor a narrativa deve fazer parte da formação docente como relação entre memória e experiência. A narrativa prevê o ouvir, e a impressão de singularidade não é massificada, como parece ser a produção de subjetividade na contemporaneidade. A formação clássica de professores não tem atentado para a narrativa destes, suas singularidades e subjetividades. Nesse sentido, dever-se-ia pensar a narrativa já na formação inicial, visto que a formação docente não se inicia nos cursos de graduação em Licenciatura. Como visto anteriormente, as experiências vividas na Educação Básica, enquanto discentes, também conformam a formação dos futuros professores. As narrativas de suas experiências anteriores e na formação inicial deveriam compor as licenciaturas como um caminho de tomada de

consciência sobre o movimento reflexivo e de construção de seus saberes experienciais.

Como pode ser observado pela literatura consultada, é imprescindível para a formação continuada e desenvolvimento profissional do docente que ele esteja apto e consciente da necessidade de transformar o que lhe acontece em experiência, refletir o que lhe acontece, significar o que lhe acontece. Contudo, a realidade da profissão interfere diretamente na sua capacidade de promover tais ações, dificultando a reelaboração de suas práticas.

Além das dificuldades já apresentadas sobre a desvalorização da profissão e rotina escolar, há também a desarticulação da formação inicial com a prática, sob uma perspectiva tecnicista, que em geral não estimula o pensamento reflexivo, a significação da experiência e o debate sobre os saberes docentes.

Questiona-se, então, se os saberes docentes, em especial os experienciais, têm sido discutidos na formação inicial, visto que representam parte importante desta formação. Também pergunta-se aqui se há caminhos para inserir ou potencializar esse debate e a própria experiência, já na formação inicial, e quais seriam esses possíveis caminhos. É preciso que a pesquisa em Educação continue avançando nessas proposições.

## 5.5 OS SABERES MOBILIZADOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO DANÇA

Após o debate sobre a formação inicial, continuada e os saberes experienciais, é preciso também abordar os saberes docentes específicos da Educação Física, devido a sua natureza mais prática, que a difere das demais disciplinas escolares. Procura-se nesta pesquisa abordar os saberes específicos desse profissional, sempre buscando dialogar com a realidade do ensino da Dança enquanto conteúdo da disciplina Educação Física.

Perini e Bracht (2016) trazem algumas questões interessantes sobre os saberes docentes e desta forma será iniciado o debate sobre os saberes específicos que mobiliza o professor de Educação Física. “Quais saberes os docentes mobilizam para construir sua prática pedagógica? Quais as fontes de proveniência desses saberes?”

Existem saberes que se relacionam especificamente com a prática pedagógica no âmbito infantil?” (PERINI E BRACHT, 2016, p. 11). Considerando-se essa última pergunta como base para esta pesquisa, tomando a liberdade de alterar seu final para que se encaixe melhor nesta discussão. Logo, para este estudo é mais coerente perguntar: Existem saberes que se relacionam especificamente com a prática pedagógica no ensino da Dança como conteúdo da EFE?

A primeira consideração a ser feita não trata dos saberes específicos da profissão exatamente, mas aponta para uma dificuldade quanto a construção dos saberes na formação em Educação Física. Almeida et al. (2016) fazem uma crítica à formação em Educação Física que, não conseguiu ultrapassar as barreiras de uma organização proeminentemente técnica, destinada mais ao fazer. Compreendem que o refletir sobre o fazer ainda consiste numa falta, na maioria das formações na área.

Moreira e Barbosa (2018, p. 765) também abordam os saberes específicos do ofício, que constituem-se de “conhecimentos, competências, habilidades e atitudes”, na esfera do saber, saber-fazer, saber-ser. Consideram ainda que esse saber é “plural, heterogêneo e temporal”, composto por conhecimentos pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Falam sobre a importância de diversificação de propostas que preparem o futuro professor para as diversas realidades cotidianas que poderá encontrar no contexto escolar, dando enfoque a abordagem de situações reais de ensino relacionando teoria e prática, “oportunizando novas apropriações sobre o ensinar e o aprender na vivência da prática educativa em sua totalidade”.

Corroborando com os autores acima, Santos et al. (2019) apontam que os conhecimentos do campo da Educação são pouco explorados na formação em Educação Física, muito teorizados, com pouca relação com a prática e sem a postura ação-reflexão-ação. O texto aponta que é importante a valorização do saber-fazer, mas também a reflexão sobre o saber-fazer, sendo necessário continuar no caminho da superação de uma tradição instrumentalizadora. Sua pesquisa, que envolve narrativas de professores da área quanto ao período de sua formação inicial, revela que nas aulas práticas dos esportes eles apenas praticavam, reproduziam, faltando abordagens pedagógicas do professor, de ensinar como passar e receber a bola ou técnicas de como chutar, por exemplo.

Bisconsini, Júnior e Oliveira (2019) falam sobre outras competências a serem desenvolvidas na formação inicial que se distanciem de uma abordagem tecnicista, englobando as dimensões ética, estética, política e técnica. Rios (2010 apud BISCONSINI; JÚNIOR; OLIVEIRA, 2019, p. 3) define estas dimensões da seguinte maneira:

[...] ética – a qual considera a orientação da ação, pautada em princípios de respeito e solidariedade, fortalecendo a coletividade; estética – que valoriza a existência da sensibilidade e orientação de forma criativa; política – a que se destaca a participação na construção coletiva da sociedade, de forma a reconhecer o exercício de direitos e deveres, e técnica – a qual é reconhecida pela capacidade de tratar dos conteúdos, construindo e reconstruindo com os alunos, nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Afirmam ainda que a Prática como Componente Curricular pode ser um caminho para o desenvolvimento das competências na formação inicial, a medida que se estreita o contato entre o discente e a escola, seu futuro local de intervenção profissional, numa relação conjunta entre universidade e escola.

Os autores fazem ainda uma associação bastante objetiva entre competências específicas para cada uma dessas dimensões. A dimensão técnica abarca habilidades como: conduzir a sala de aula; controle da turma/disciplina; lidar com diferentes faixas etárias; experiência; planejamento; postura do professor; resolver questões burocráticas e administrativas; formação permanente; lidar com os espaços escolares; comunicação; dominar o conteúdo; ensinar; improvisar. Quanto a estética observa-se: flexibilidade; paciência; amar a profissão; relações humanas. Ética: respeito; e ética. E, por fim, a política, englobando: responsabilidade e iniciativa.

Sobre a dimensão técnica quatro características são mais recorrentes em narrativas de professores e acadêmicos da área, dentre as quais, três serão abordadas: organização da turma, domínio do conteúdo e capacidade de planejar. Uma das falas que chama atenção é de um acadêmico que diz que se ele tivesse ido antes à escola, ele saberia articular melhor essas competências pela observação das condutas do professor no exercício de suas atividades pedagógicas. Pode-se compreender melhor, então, a importância de se realizar uma aproximação maior do licenciando com a escola, contribuindo profundamente para o desenvolvimento dessas competências, que são subjetivas e relacionais, podendo e devendo ser modificadas de acordo com cada contexto.

Quando se pensa em domínio do conteúdo e planejamento, entende-se a relevância de incluir na ementa da disciplina de Dança aproximações com a escola e o professor de Educação Física. Já foi observado precedentemente que o ensino da Dança nas escolas, às vezes, é preterido por uma insegurança dos professores de Educação Física em abordar o conteúdo, e que essa insegurança se dá pelas lacunas ainda evidenciadas na formação inicial quanto ao ensino e aprendizagem da Dança. Possibilitar um contato direto com o professor de Educação Física na escola, a fim de observar e dialogar com ele sobre seus saberes e estratégias quanto ao ensino deste conteúdo pode significar um melhor domínio do mesmo e do planejamento.

Quanto as demais dimensões, ética, política e estética, elas estão profundamente ancoradas nas relações humanas e prática social, que envolvem subjetividade e experiência. Quanto a dimensão estética há uma outra observação. As emoções são de grande relevância para um bom processo de ensino e aprendizagem, tornando essa dimensão de suma importância a ser desenvolvida desde a formação inicial. (BISCONSINI; JÚNIOR; OLIVEIRA, 2019).

Sobre a realidade da Dança no interior dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Santos et al. (2017) apontam, que em geral, ela ainda é abordada num modelo de reprodução de movimentos, sem contextualizar ou contextualizando pouco suas diversas possibilidades vistas na contemporaneidade. Afirmam ainda que nos cursos de Licenciatura em Educação Física ela tem se apresentado de maneira muito tímida e que “são poucas as produções científicas que tratam dos subsídios da dança para a formação de novos profissionais no campo da educação”. Estes cursos não têm como objetivo formar profissionais em Dança,

[...] mas proporcionar conhecimentos, vivências e reflexões acerca do papel dessa atividade no desenvolvimento motor, social e afetivo dos seus praticantes. A dança, nessa perspectiva, precisa buscar desenvolver a autonomia, o senso estético e crítico nos alunos, de forma a torná-los cidadãos mais conscientes. No entanto, vê-se que os profissionais em Educação Física estão ingressando no mercado de trabalho, totalmente inseguros e com receio de não conseguirem desenvolver um bom trabalho com dança” (SANTOS et. al., 2017, p. 794).

Por outro lado, apontam que, quando as experiências com a Dança são vivenciadas de forma adequada na formação inicial, esses profissionais são capazes de desenvolver esse conteúdo com propriedade. O movimento perfeito não deve ser o foco do ensino-aprendizagem nesse contexto da formação inicial ou como conteúdo

da EFE. A interlocução entre ensino, pesquisa e extensão pode oferecer experiências mais concretas com o ensino da Dança, contribuindo para a produção e reflexão de conhecimento para a Educação e Cultura, e revelando a importância de proposições de atividades teórico-práticas que oportunizem fazeres profissionais e conseqüentemente saberes docentes.

Os saberes relativos à Dança, para Moreira e Barbosa (2018), são importantes na formação do professor de Educação Física, devendo considerar o aprendizado dos elementos relativos àquela de forma a torná-la mais presente na escola e mais valorizada pedagogicamente. A Dança, apesar de suas diversas perspectivas relacionadas à Educação Física, como “expressividade, comunicação, linguagem não verbal e cultura corporal” (MOREIRA E BARBOSA, 2018, p. 264), ainda é pouco desenvolvida na escola, quando não ausente. Identifica, assim como outros autores, narrativas de docentes da área quanto ao pouco domínio sobre esse conteúdo ou uma formação inicial insuficiente em relação à Dança.

Consideram-na como parte da vida humana evidenciada em diversas áreas como educação, religião, identidade, gênero, questões políticas, e que deve ser abordada com outras áreas do conhecimento numa perspectiva reflexiva e crítica da sociedade atual. Deve ser tratada numa perspectiva superadora de abordagens repetitivas e estereotipadas, estimulando o desenvolvimento criativo, crítico, reflexivo, físico, intelectual e emocional. Os saberes que podem ser relacionados a ela são: disciplinares, da prática pedagógica, formação integral do sujeito e fundamentos e vivências. Apontam para uma importante necessidade de compreensão da Dança enquanto expressão corporal e facilitadora do desenvolvimento físico e social do indivíduo primeiro, para somente depois trabalhar os conceitos e conteúdos básicos, evidenciando-a como meio de transformação do Ser. Apesar da sua relevância sociocultural evidenciada, constatam que muitos professores abordam-na ou compreendem-na apenas como vivências corporais. Percebe-se, destarte, a importância de saberes sobre fundamentos da Dança como os de Laban e outros saberes relacionados à Educação Física, como anatomia e cinesiologia.

Os conteúdos específicos da Dança são entendidos também como saberes que ultrapassam a linguagem verbal, havendo a necessidade de experimentação, criação e apresentação para a compreensão das várias perspectivas que ela apresenta.

Exemplos de saberes disciplinares são: conhecimentos sobre a história da Dança, e sua função social e cultural em diferentes épocas; valências físicas e desenvolvimento motor; estilos; objetivos do ensino-aprendizagem e metodologias de ensino; compreensão sobre corporeidade e relações com a Educação Física e outras áreas do conhecimento, além de percepção sobre as Danças tradicionais e sua relação com a identidade cultural, nacional e étnica do sujeito.

Sobre os saberes da prática pedagógica são consideradas as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais; relação entre Dança e mídia; preconceitos quanto ao aprendizado e prática da Dança; possibilidades lúdicas para o seu ensino; ensino inclusivo. Portanto, faz-se necessário a articulação dos saberes específicos aos saberes da prática educativa que levarão ao saber, saber-fazer e saber-ser docente. Articular em parte esse saber-fazer na formação inicial é o que dará ao futuro professor maior confiança para desenvolver um trabalho com a Dança na escola.

Lucca et al. (2019), a partir dessa realidade apresentada sobre o espaço que a Dança vem ocupando na formação inicial dos professores de Educação Física na escola, apresentam algumas questões importantes que podem apontar caminhos para a melhoria na formação inicial e atuação profissional com a Dança na Educação Física. “[...] o graduando em EF gosta de dança? Ele vivencia a dança fora do ambiente universitário? O curso de EF estimula o interesse do aluno por dança?” (LUCCA et. al, 2019, p. 3). Essas questões precisam permear a prática pedagógica do professor formador, nas licenciaturas em Educação Física, que leciona disciplinas relacionadas à Dança.

Os autores compreendem ainda que a Dança contribui para uma formação mais integral do sujeito, levando em conta o desenvolvimento da criatividade, reflexão crítica e cidadania. As vivências com a Dança na graduação devem envolver pesquisas bibliográficas, composição coreográfica, apresentações e organização de atividades artísticas e culturais, configurando uma maior amplitude de experiências com esse conteúdo. Os relatos de despreparo e insegurança para lecionar a Dança indicam que

[...] as grades curriculares, por si só, podem ser insuficientes para contemplar a real necessidade de formação do mesmo. Tal situação poderia ser minimizada por uma maior valorização da dança ao longo da graduação em EF, com a oferta de atividades complementares que ampliariam os saberes do



educador físico, contribuindo para maior segurança e interesse em atuar com a dança ao longo de sua trajetória profissional” (LUCCA et al., 2019, p. 8).

Além dos benefícios mencionados que a Dança traz para cada sujeito, o seu ensino na Educação Básica pode contribuir para a criação de “um círculo vicioso de maior valorização da dança e das artes” (LUCCA et al., 2019, p.8).

O ensino da Dança, assim como de outras culturas corporais, é bastante complexo, pela riqueza de detalhes que reside no corpo em movimento. É preciso considerar alguns elementos como pontos fundamentais de execução, tipos de aula de dança (lições<sup>19</sup>), progressão do movimento segmentar, os elementos específicos dos parâmetros Movimento, Espaço, Forma, Dinâmica e Tempo, a contextualização cultural e histórica dos estilos, em especial quando se trata das Danças Populares que carregam em si a nossa própria memória enquanto povo brasileiro. São muitos elementos a serem articulados para uma aula de Dança, elementos que são melhor compreendidos na prática, pois como já visto, o ensino e aprendizagem da Dança passa pela teorização, pesquisa e também execução, indissociavelmente.

A partir dos Fundamentos apresentados e dos Laboratórios experimentados em leitura, reitera-se então, a seguinte problematização: Quais são os saberes do professor de Educação Física relacionados ao conteúdo Dança? Em que esses saberes se aproximam ou se distanciam dos conhecimentos adquiridos na sua formação? De que maneira pode-se potencializar a construção do saber da experiência e das competências específicas ao profissional de Educação Física, relacionadas à Dança, na formação inicial e continuada do professor?

## 6 TÉCNICA

A técnica em Dança corresponde a um sistema fechado ou aberto de movimentos, que podem ser pré-estabelecidos como no Ballet Clássico, ou de procedimentos de investigação corporal relacionando movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo,

---

<sup>19</sup> As lições de Dança são tipos de aula com focos diferentes determinados pela TFD. Como exemplo para uma melhor compreensão desses tipos cita-se a Lição Completa, que consiste em uma aula de técnica que prevê quatro partes: Introdução, Estudo Segmentar, Famílias da Dança e Finalização. Outras possibilidades são as Lições de Laboratório que estimulam a criação coreográfica e a investigação corporal ou as Lições de Coreografia que enfocam mais os ensaios de esquetes coreográficos já elaborados. Em todos os casos, é recomendado seguir a estrutura da Lição Completa, mudando o foco e o tempo para o momento das Famílias da Dança.

como na Dança Contemporânea. Em geral, a técnica se estabelece após um longo período de estudos que vão dando forma ao método. Dessa forma, aqui o referencial teórico pode se apresentar como uma espécie de reunião de técnicas ao abordar diferentes autores que tratam de um tema central, mas sob perspectivas distintas, tal como acontece na Dança Contemporânea e no Forró Pé de Serra.

A Dança Contemporânea se caracteriza como uma metodologia aberta de ensino e criação, com uma multiplicidade de abordagens. O Forró, da mesma forma, ao se espalhar pelo Brasil, vai se reorganizando em cada região ao sofrer as influências culturais locais e de outras Danças, sendo dançado de maneira única em cada localidade. Agora, será feita uma breve apresentação das obras dos autores/coreógrafos da Educação escolhidos para o diálogo do tema abordado nesta pesquisa, mencionando posteriormente, seus principais pontos de apoio. Os três autores referenciados aqui são Maurice Tardif, Clermont Gauthier et al. e Cecília Maria Ferreira Borges. A técnica aqui, portanto, equivale ao referencial teórico, e os autores representam os coreógrafos contemporâneos que a partir de suas reflexões e pesquisas desenvolvem técnicas e obras artísticas singulares.

Da obra de Tardif selecionamos seu livro *Saberes docentes e formação profissional*, do ano de 2002. Esse livro traz uma profunda abordagem sobre os dois assuntos que interessam nesta pesquisa, a formação profissional, tanto inicial quanto permanente e a construção e reconstrução dos saberes docentes.

O livro se divide em duas partes, a primeira trata dos saberes dos professores em seu trabalho, enquanto a segunda aborda esses saberes na perspectiva da formação, portanto, ambas as partes serão dispostas para o desenvolvimento da pesquisa. Ao se debruçar sobre os conteúdos de cada capítulo, observar-se-á tantas outras questões discutidas anteriormente nos Fundamentos e Laboratórios, sendo respaldadas por este autor/coreógrafo.

Tardif propõe uma perspectiva que procura “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (2002, p. 16). Para apresentar melhor essa perspectiva, Tardif segmenta-a em seis fios condutores, diluídos nos capítulos: saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber, experiência de trabalho

enquanto fundamento do saber, saberes humanos a respeito de seres humanos, e saberes e formação de professores.

De forma resumida pode-se aludir cada um destes fios condutores respectivamente como sendo: a intrínseca relação do saber com o trabalho docente; um conjunto de saberes que compõem o saber do professor, envolvendo saber-fazer pessoal, saberes disciplinares, curriculares, entre outros; o aprendizado da docência ao longo de um processo que inclui a história de vida, a formação inicial e continuada dos professores; a relevância dos saberes que provêm do trabalho cotidiano, da experiência; os saberes provenientes da interação humana, que se diferem dos saberes da lógica profissional material e industrial, em que o objeto de trabalho não é um ser humano; e, por fim, a necessidade de repensar as formações docentes, dialogando mais a formação com a realidade dos professores.

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? [...] quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? [...] como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.? Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares? (TARDIF, 2002, p. 10).

Tais questionamentos levaram Tardif (2002) a construção da obra aqui citada, e possivelmente permearam também outras pesquisas deste autor. Da mesma forma, o encontro com esse texto, com essas questões que inauguram sua introdução, impacta de tal maneira, a levar a construção desta pesquisa. Tenta-se, à luz desse e dos demais autores, refletir sobre tantas questões que atravessam a formação de professores e os saberes docentes, e até mesmo apontar alguns caminhos possíveis para minimizar os inúmeros problemas que ainda contornam a Educação no Brasil.

Assim como Tardif (2002), Gauthier et al. dispõem de uma ampla pesquisa acerca dos saberes docentes, em parte, provocada pelas inúmeras pesquisas acerca do tema no campo da Educação desde a década de 1970, em que críticas à qualidade da Educação, competências dos professores e formações docentes foram sendo tecidas.

Entende, assim, como cerne dessa problemática da Educação “a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério” (GAUTHIER, et. al., 2013, p. 14), podendo ser, assimilado aos programas de formação docente.

*Por uma teoria da Pedagogia*, de 2013, é a obra destes autores/coreógrafos selecionada para esta pesquisa. Nela, Gauthier et al. (2013, p. 14) faz uma análise de pesquisas contemporâneas acerca dos saberes docentes, que afirmam existir, “hoje, um repertório de conhecimentos pedagógicos que possibilita ao professor ensinar melhor”.

Cecília Borges, a última autora/coreógrafa, possui uma pesquisa acerca da formação, dos saberes e do trabalho docente. Dentre suas pesquisas abordou a formação inicial, os saberes docentes, as práticas pedagógicas, as reformas que vêm ocorrendo nos programas escolares e da formação inicial de professores. Diante disso, pode-se observar que os temas que desenvolve em muito se assemelham aos autores anteriores. O leitor poderia, então, questionar por que utilizar mais um autor que aborde os mesmos temas? Licenciada em Educação Física, Cecília Borges traz uma abordagem dos temas já discutidos relacionando com a Educação Física, diferenciando-se e complementando, assim, os autores/coreógrafos já mencionados. Sua abordagem, assim, é de grande relevância para este estudo, visto que, a formação inicial e continuada de professores de Educação Física é um ponto central desta pesquisa. Dentro da área específica da Educação Física, Borges trata da intervenção e gestão de aula na Educação Física, além da formação inicial docente e os estágios na perspectiva da supervisão pedagógica.

Cecília Borges se aproxima em muitos aspectos de Tardif (2002), Gauthier et. al. (2013) e dos demais autores consultados nesta Revisão de Literatura. Passa-se, portanto, brevemente por alguns tópicos em que a autora dialoga com os demais e será mais demorado, posteriormente, ao que se refere especificamente à formação docente em Educação Física.

Um primeiro aspecto a ser considerado, no entanto, não diz respeito aos autores mencionados, mas sim, a esta própria pesquisa. Assim como aconteceu, as preocupações e indagações da autora surgiram a partir de sua experiência

profissional enquanto professora, em suas observações frequentes que a levaram a reflexões geradoras da sua pesquisa, em especial na supervisão de estágio. Essa realidade permeada pela insatisfação dos professores “desestimulados pelos baixos salários e pelo sentimento de impotência diante da necessidade de intervir na realidade escolar” e dos estagiários que demonstravam certa insatisfação com a formação acadêmica que não lhes “fornecia uma instrumentalização básica, necessária para o empreendimento de ações didáticas a serem desenvolvidas nas aulas de educação física” (BORGES, 1998, p. 17).

Somada a essa preocupação dos estagiários, as narrativas docentes atribuíam à prática todo seu aprendizado para ser professor, recusando por completo sua formação acadêmica. Nesse cenário, Borges interrogava-se sobre a origem das práticas exercidas por esses professores. Por vezes demasiadamente tradicionais, não seriam elas, “justamente, uma reprodução das práticas que tinham vivenciado durante a formação acadêmica ou até mesmo durante sua passagem pelos bancos escolares”? (BORGES, 1998, p. 18). Frente a essa realidade, Borges (1998), assim como os demais autores, se depara com uma preocupação que não é recente na literatura sobre formação de professores: o distanciamento entre a formação docente inicial e a realidade da escola.

A obra selecionada como recorte para esta pesquisa é *O professor de Educação Física e a construção do saber*, de 1998. Dessa forma, é possível aprofundar as reflexões sobre a formação inicial e continuada dos professores e a construção dos saberes, mais especificamente, voltados para essa área do conhecimento.

## 6.1 PARÂMETRO MOVIMENTO: UMA MOBILIZAÇÃO INICIAL DAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Na TFD os parâmetros Movimento, Espaço, Forma, Dinâmica e Tempo são estudados na tríade Fundamentos, Laboratórios e Técnica, sendo cada uma das abordagens, teórica, experimental ou tática, relevantes para a compreensão desses elementos de forma holística. Tendo passado pelos Fundamentos e Laboratórios, busca-se neste espaço buscar amalgamar as reflexões sobre a formação e os saberes docentes nessa perspectiva tríade da TFD.

Cada parâmetro é composto por vários elementos, no caso do parâmetro Movimento, alguns de seus elementos são os movimentos segmentares que correspondem a movimentos de partes isoladas do corpo e as famílias da dança que se caracterizam pelos movimentos realizados pelo corpo como um todo. Sobre os movimentos segmentares, eles podem ocorrer de forma sucessiva ou simultânea, combinados ou isolados. Há ainda uma série de outros elementos que compõem este parâmetro, mas nos ateremos a esses, que nos auxiliarão na composição deste referencial. Assim, serão tratados aqui os apontamentos dos autores/coreógrafos de maneira sucessiva e isolada, por tópicos, que compõem esta discussão, mas, também de maneira simultânea e combinada, ao dialogar, por vezes, dois ou três autores/coreógrafos nos assuntos convergentes.

### **6.1.1 Questões iniciais**

Tardif (2002) aponta que ainda existe uma lacuna na área da Educação quanto aos saberes docentes, representando um campo a ser desbravado. Levanta uma série de questões que indicam a existência de uma problemática ainda a ser discutida e superada quanto à natureza dos saberes docentes e a relação que os professores estabelecem com eles.

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (TARDIF, 2002, p. 32).

Concordando com Tardif, Borges (1998) inicia seus apontamentos relacionando a prática docente aos saberes sociais. Indica uma desvalorização existente entre quem produz e quem transmite os saberes a partir de uma lógica capitalista que permeia a divisão do trabalho e a produção do conhecimento. Indica ainda sobre a multiplicidade dos saberes docentes, que provêm de variadas fontes, classificada pelo autor em pelo menos quatro: saberes da formação profissional; saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência.

Diante da problemática suscitada pelas questões apresentadas e da pluralidade dos saberes docentes faz-se necessário, então, identificá-los e defini-los.

## 6.2 PLURALIDADE DO SABER DOCENTE E POSIÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO

Em relação à pluralidade do saber docente, Tardif (2002) afirma que ele é composto de diferentes fontes (cultura pessoal, escolar e formação universitária) e identifica-os como: pessoais, “disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 33), sendo estes últimos apontados pelos professores como os mais relevantes para a sua prática profissional.

Compreendem um repertório de saberes que não podem ser unificados em torno de um eixo único, seja ele disciplinar, tecnológico ou conceitual, ao contrário, é versátil e se integra ao trabalho com a finalidade de alcançar simultaneamente objetivos igualmente diversos: controle e motivação da classe, organização de atividades, atenção individual a determinados alunos, contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes, etc. “Para respeitar os programas escolares, os professores precisam interpretá-los, adaptá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos” (TARDIF, 2002, p. 264).

Outra problemática suscitada pelo autor é a desvalorização desses saberes.

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes. Ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação. [...] as relações de exterioridade que associam os professores aos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional. Essas relações de exterioridade inserem-se, hoje, numa divisão social do trabalho intelectual entre os produtores de saberes e os formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pelas nobres tarefas de produção e legitimação dos saberes e os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação, concebidas nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber-fazer (TARDIF, 2002, p. 54).

Para se compreender melhor essa pluralidade e a posição de desvalorização da profissão docente, é preciso começar entendendo a estrutura social que rege a Educação e a formação, incluindo a escola, e talvez, começando por ela. Tal estrutura atende ao modelo cultural atribuído à modernidade, e perpetuado, em certos aspectos, na pós-modernidade. Seguem, portanto, uma lógica do capital estabelecendo a necessidade de constante produção e inovação de conhecimentos,

impondo assim, um “valor social, cultural e epistemológico” à produção científica enquanto “os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes” (TARDIF, 2002, p. 34) tornam-se secundários.

Os saberes são [...] comparáveis a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica [...] e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc. (TARDIF, 2002, p. 34-35).

Diante dessa estrutura social da Educação e da produção científica, Tardif elabora sua crítica quanto a separação do corpo docente e pesquisadores em dois grupos distintos, que se debruçam a tarefas igualmente distintas e especializadas. Pesquisadores encarregam-se da produção de saberes enquanto docentes incumbem-se da transmissão deles, sem estabelecerem nenhuma inter-relação. Desse modelo de produção e transmissão de saberes, são encontrados, num primeiro momento, ao menos dois problemas a serem refletidos.

O primeiro reside na produção de saberes pela comunidade científica, em geral, dissonantes da realidade educacional, que pouco contribuem para a prática docente, a não ser quando ressignificados pelos professores, assunto que será abordado melhor quando for tratado dos saberes experienciais. E o segundo trata do distanciamento entre pesquisa e ensino nas instituições formadoras. Importante lembrar aqui que o ensino superior no Brasil pauta-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, onde pressupõe-se a inter-relação desses em benefício de uma melhor formação, construção científica e diálogo com a sociedade. No entanto, ao observar o modelo estrutural da educação, formação e produção científica discutido acima, resta indagar: o tripé ensino, pesquisa e extensão tem se articulado satisfatoriamente nas formações superiores no Brasil? Pode-se de alguma maneira potencializar essa articulação?

Apesar dessa posição social de desvalorização da profissão docente, o autor argumenta a análoga relevância do corpo docente e grupos produtores de saberes, mesmo quando aquele é reconhecido, de forma limitadora, como transmissor improdutivo de saberes. Segundo Tardif (2002, p. 36)

[...] a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade científica ou de pesquisa. Ela pressupõe, sempre e logicamente, um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem. Formações com



base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois pólos complementares e inseparáveis.

Precisamente por não se reduzir a uma prática de transmissão de conhecimentos é que o saber docente é entendido não como um saber único, mas múltiplo, plural, definido, portanto, como saberes docentes, os quais será distinguido por “saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Aos saberes da formação profissional podem ser atribuídos aqueles aprendidos em instituições responsáveis pela formação inicial oriundos das Ciências Humanas e da Educação que se debruçam em produzir conhecimentos e incorporá-los à prática docente. Tardif (2002, p. 37) afirma ainda que,

[...] é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação, **e que**, é bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores (grifo nosso).

Dessa forma, observa-se que, apesar de não se tratar, no momento, da desvalorização social da profissão docente, encontra-se nesse dado mais um argumento comprobatório da divisão social do trabalho entre autor e executor de saberes.

Além das Ciências da Educação, os saberes da formação profissional envolvem ainda os chamados saberes pedagógicos. Estes consistem em reflexões sobre a prática docente, constituinte da estrutura ideológica da profissão, bem como técnicas e saber-fazer. Ambos, ciências da educação e saberes pedagógicos, não integram a profissão ou a formação docente separadamente, antes se relacionam intrinsecamente, sendo frequentemente difícil a distinção deles, à medida em que os saberes pedagógicos tentam “integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las ‘cientificamente’” (TARDIF, 2002, p. 37).

Os saberes disciplinares podem ser considerados como aqueles selecionados pelas instituições formadoras através das disciplinas oferecidas correspondentes a diferentes áreas do conhecimento como Matemática, História, Literatura, entre outras. Esses saberes, por vezes, são conduzidos por departamentos independentes dos cursos de Educação, emergindo “da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2002, p. 38). Já os saberes curriculares

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita [...] que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2002, p. 38).

O autor apresenta ainda, uma conexão entre a relação que os professores mantêm com os saberes e a desvalorização que sofre a profissão, demonstrando uma problemática nesse campo e indagando se sua origem não seria

[...] porque essas mesmas relações sempre implicam [...] uma certa distância – social, institucional, epistemológica – que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros? (TARDIF, 2002, p. 42).

Os professores não são responsáveis pela produção ou seleção dos saberes selecionados pela escola ou pelas universidades em seus currículos. A responsabilidade pela produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos que compõem a formação, a atividade docente, fica à cargo das universidades, pesquisadores e Estado, resultando em saberes que “precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela” (TARDIF, 2002, p. 41).

Partindo de tais reflexões podemos supor que uma maior valorização da profissão poderia estar relacionada a uma maior produção e legitimação de saberes docentes provenientes da própria prática e elaborados justamente pelos professores. Esta prognose será retomada mais adiante, em Gauthier et.al..

Este conjunto de saberes que constituem os saberes docentes englobam também os saberes experienciais, que por serem um dos cerne desta investigação, serão abordados a seguir, separadamente, com certo destaque.

### **6.2.1 Saberes experienciais e contingentes**

Apesar da relevância de cada um dos saberes que formam esse arcabouço do conhecimento docente, há um que chama mais atenção pela recorrência que se apresenta nas falas dos professores que compartilharam suas narrativas, sejam na pesquisa de Tardif (2002), como em tantas outras. Segundo o autor

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e

de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2002, p. 38-39).

De antemão é preciso dizer que destes saberes se sobressaem interesse por dois motivos. Primeiro, pela recorrência em que aparecem nas narrativas de professores entrevistados em várias pesquisas como sendo um dos principais saberes utilizados na sua prática docente cotidiana. Em segundo lugar, e de certa maneira contraditoriamente, esses saberes são pouco abordados ou desenvolvidos na formação inicial, apresentando-se como uma das maiores lacunas percebida pelos professores no início de sua carreira. Esse panorama nos suscita, então, a seguinte reflexão: quão importante é inserir os saberes experienciais na formação inicial dos professores, ou seja, nas grades curriculares dos cursos de formação? Se esses saberes correspondem à prática profissional, por serem desenvolvidos no exercício dela, como então, pode-se inserir tais saberes na formação inicial?

Para tais questões ainda não foram encontradas respostas precisas e satisfatórias, mas, busca-se nas reflexões desses autores/coreógrafos, em especial, em Borges, por tratar da Educação Física, pistas que auxiliem a trilhar tal caminho. Enveredando ainda sobre uma descrição dos saberes experienciais, o que melhor poderia defini-los é justamente sua procedência. Intrinsecamente ligados à própria prática docente, criados e validados pelos professores que os reconhecem como pilares desse corpo de saberes. Distinguindo-se em parte dos saberes da educação ou pedagógicos, visto que, estes são pensados e estruturados, frequentemente, por pesquisadores que não vivenciam a realidade escolar. Para Tardif (2002, p. 49) os saberes experienciais consistem em um

[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

A partir de Perrenoud (1993), Borges (1998) elenca três facetas da prática pedagógica de professores. A primeira delas se refere à rotina, à improvisação estruturada e ao *habitus*. Isso significa dizer que certos comportamentos e ações são selecionados e reproduzidos pelos professores de maneira consciente, tendo como base um conjunto de ações triviais a outros professores. Quanto ao *habitus*, ele estaria mais direcionado às percepções e práticas docentes internalizadas de maneira não consciente a partir

de uma tradição pedagógica. Outra faceta seria o tratamento das diversidades, cada vez mais evidentes na sociedade contemporânea, levando em consideração níveis de aprendizagem, “projetos pessoais, e personalidade” (BORGES, 1998, p. 48, grifo nosso). A transposição didática é outra faceta apresentada pela autora e se refere às transformações que os docentes realizam sobre os saberes para torná-los ensináveis. Sobre os 3 aspectos Borges (1998, p. 48) ainda diz:

Se a prática é a realidade concreta na qual atua o professor, efetuando a transposição didática, e se é por meio dela que ele coloca seus conhecimentos em ação, o que sabemos dessa prática? O que sabemos desses saberes – coletivos e individuais, expressão do habitus do professor – que são mobilizados no momento da elaboração dos programas e currículos e durante o contato com a realidade heterogênea do alunado? Com certeza muito pouco, pois, de um modo geral, desprezamos esse lado da formação do professor, principalmente porque não acreditamos nos saberes da prática, nos saberes do senso comum. Também, dentro dos cursos de formação de professores, não incorporamos o fato de que, fora da universidade, os futuros docentes continuam em formação; duvidamos que outros agentes ou instituições possam estar (in)formando os professores.

O que Borges (1998) apresenta aqui também se relaciona com o problema da racionalidade técnica, que não reconhece os conhecimentos práticos com a mesma relevância dos teóricos, perpetuando a dicotomia teoria-prática, obstando, deste modo, a habilidade dos futuros professores de perceber, analisar e solucionar problemas, tanto os corriqueiros, aos quais, em geral, o docente está mais habituado e preparado para solucionar, quanto aqueles mais imprevisíveis, que demandam resposta rápida e, portanto, um bom desenvolvimento da habilidade de analisar e decidir.

Sobre os saberes da experiência, assenta que as narrativas dos professores demonstradas nas pesquisas de Tardif revelam uma maior valorização destes profissionais sobre os saberes da sua prática cotidiana em relação aos demais saberes e um certo distanciamento aos saberes da formação acadêmica.

Aprofundando a questão do saber experiencial Borges (1998) traz ainda as contribuições de Therrien (1993) que investiga a origem e o modo de construção deste saber específico. Inicia sua abordagem com uma crítica sobre a valorização do saber científico em detrimento do saber da prática e uma conseqüente desvalorização do professor enquanto produtor de saberes, visto ainda como apenas transmissor do conhecimento. Dessa cisão evidenciada e do reconhecimento da multiplicidade dos saberes docentes, infere que esses dois pólos não devem ser considerados

separadamente, mas sim, complementarmente. Enfatiza também que um estudo mais aprofundando sobre a origem e a construção deste e dos demais saberes é imprescindível. Sobre os saberes experienciais, Borges (1998, p. 53) nos traz ainda algumas percepções relevantes,

[...] o professor é responsável pela formação dos cidadãos no que diz respeito à transmissão dos saberes sociais historicamente produzidos. E, no seu cotidiano, lida com os mais diversos saberes que informam e integram sua prática docente constituindo sua própria identidade. Nesse sentido é que sua prática está ligada ao processo criador, ultrapassando a simples transmissão de conhecimentos. Os saberes de experiência constituem, portanto, o elemento essencial na formação do professor e não podem ser ignorados da definição dos currículos. [...], pois é o saber próprio do professor. É o saber que se constrói em sua práxis social cotidiana como ator social, educador e docente. É o saber construído em interação com os outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes disponíveis. É o saber que ultrapassa os conhecimentos adquiridos na prática da profissão incluindo os saberes denominados culturais.

Baseando-se também em Santos (1991) e Perrenoud (1993), Borges (1998) adverte ao imprevisível e extraordinário do cotidiano do professor que lhe impõe ações, decisões, soluções de problemas, que não cabem em fórmulas exatas e catalogadas, evidenciando, assim, a construção desse saber prático.

Um aspecto significativo da profissão docente são as relações humanas inerentes que resultam em uma imprevisibilidade das situações cotidianas, variáveis de acordo com o contexto de trabalho, que envolve as condições “sociais e históricas” do professor e demais agentes escolares, dos alunos e familiares, e da própria comunidade onde se insere a escola. Da mesma maneira que as situações são efêmeras e condicionantes, os saberes exigidos na prática também o são, não podendo ser generalizados nem tampouco definidos por uma ciência da educação rígida e pouco mutável. É encontrado neste ponto, talvez, uma das dificuldades de se categorizar precisamente os saberes docentes e a própria profissão (GAUTHIER et al., 2013).

Essas situações reais, porém, imprevisíveis, em nada se assemelham aos problemas especulativos ou técnicos em que se baseia a comunidade acadêmica para elaboração dos saberes a serem transmitidos aos futuros professores em suas formações. Tardif (2002), portanto, alerta que o fato de lidar com situações imprevisíveis, por si só, é um ato formador. Enfrentar a imprevisibilidade e solucionar problemas inesperados cotidianamente desenvolve no docente a capacidade de resposta rápida às situações fortuitas, além de métodos que podem transformar-se num estilo de ensino próprio, manifestando-se como identidade profissional “através

de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 49).

Gauthier et. al. (2013) consideram ainda que os saberes docentes, mobilizados no exercício da prática, constituem-se como saberes que pertencem a essa classe social específica, e que leigos, desconhecem. São justamente tais saberes, que devem ser melhor investigados pela pesquisa. Os saberes pessoais e culturais adquiridos ao longo da vida também são identificados pelo autor como saberes aos quais o professor recorre em sua prática, concordando em parte com Tardif (2002). Gauthier et. al. (2013), no entanto, destinam mais o foco de seu trabalho aos saberes adquiridos na própria prática e não na história de vida anterior a ela, e o faz, pela compreensão da imensidão de saberes pessoais quando se leva em conta cada indivíduo que exerce a profissão.

Os saberes ligados à prática do ensino são então definidos por este autor como aqueles

[...] adquiridos em parte numa formação universitária específica; [...] numa socialização profissional associada a uma experiência da prática docente; [...] são mobilizados numa instituição especializada, a escola, e, sendo assim, estão ligados ao contexto dessa instituição; [...] são utilizados no âmbito de um trabalho, o ensino; [...] têm como pano de fundo a tradição, pois, na prática, todo indivíduo já viu alguém ensinando (GAUTHIER et al., 2013, p. 344-345).

Para eles a profissão docente é estruturada em prol de dois principais objetivos, a transmissão dos conteúdos disciplinares e à gestão da sala de aula, envolvendo as questões de comportamento e motivação. A escola enquanto instituição promotora dessas funções fornece aos professores “objetivos, [...] programas, [...] e ambiente físico e social” (GAUTHIER et al., 2013, p. 345) facilitadores para cumprimento das suas atividades. Dessa forma, percebe-se que os saberes docentes não correspondem apenas àqueles exigidos e adquiridos na sala de aula, cabe ao professor igualmente conformar-se com “uma organização escolar já estabelecida que estrutura sua relação com os alunos e o estimula a produzir comportamentos e raciocínios específicos” (GAUTHIER et al., 2013, p. 345). São esses também, saberes da prática, que os professores adquirem e modelam de acordo com as situações particulares que vivenciam na profissão.

Apesar de certa estrutura escolar, que incorpora os saberes e a prática dos professores, estes possuem um grau de liberdade nas suas interações, julgamentos

e decisões em sala de aula. Os saberes das Ciências da Educação, os saberes curriculares e demais normas estabelecidas pela escola, não contemplam todas as particularidades da sala de aula, cabendo ao professor exercer seu “raciocínio prático” (GAUTHIER et al., 2013, p. 346) para responder às necessidades do cotidiano e dos alunos. Dessa forma, o autor apresenta uma relação de dependência entre a atividade docente e o raciocínio prático, e, traz sua concepção do que este seria.

Para tal divide o raciocínio em duas categorias: teórico e prático. Sobre o teórico, afirma ser “uma inferência que leva a uma conclusão a partir de uma ou de várias premissas” (GAUTHIER et al., 2013, p. 347). Quanto ao prático, “pode ser definido sucintamente como o raciocínio que justifica uma decisão” (GAUTHIER et al., 2013, p. 347). Constitui elementos inerentes a este último a utilização da argumentação, a liberdade e a capacidade para tomadas de juízo e decisão.

Sobre o julgamento e a decisão em sala de aula é preciso considerar a sua relação com a imprevisibilidade das situações e o seu caráter temporal. Partindo do pressuposto que a tomada de decisão, muitas vezes, precisa ser realizada num espaço de tempo estritamente curto, e que ela não é completamente controlada como nas ciências empíricas, e nem totalmente fortuitas, pois se baseia em corpos de saberes, normas e regras estabelecidos, entende-se a relevância de revisitar essas escolhas, justificá-las e criticá-las quando necessário. O professor precisa, assim, refletir a sua prática continuamente, esse é um dos passos para o desenvolvimento de saberes específicos à profissão.

Outro fator relevante a ser considerado nos saberes docentes é a característica humana que reside na docência. A individualidade é um traço inerente do ser humano e, nesse sentido, apesar de atuar com grupos de alunos, o professor precisa saber reconhecer as particularidades de cada um, suas singularidades, que interferirão diretamente no seu comportamento, aprendizagem, interações interpessoais, etc. É preciso que o professor se disponha a conhecer cada aluno de forma sensível, sem generalizar comportamentos e situações. Quando se pensa em formação inicial, o autor afirma que essa disposição e sensibilidade são pouco desenvolvidas

[...] pelos alunos-professores, que são acusados de não conhecerem suficientemente os alunos, de não saberem usar de discernimento para com eles e de projetarem neles os interesses e motivações característicos de suas próprias histórias escolares. [...] fala ainda da formação continuada quando aponta que a aquisição da sensibilidade exige do professor um investimento

contínuo e a longo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (TARDIF, 2002, p. 267).

Outros dois componentes atrelados ao saber docente são o ético e emocional. Inicia-se o estudo por este último, já que o primeiro é decorrente dele, em especial, nos primeiros anos de adaptação na carreira, pelas relações interpessoais e imprevisíveis da sala de aula. Ora, todas essas situações, provocam no profissional docente mudanças emocionais repentinas, provisórias ou perenes. Lidar com o próprio aprendizado da profissão, muitas vezes de forma solitária, já no exercício dela, seja quanto à apropriação das rotinas quanto às situações cotidianas da sala de aula, pode causar sentimentos como insegurança, sentimento de incapacidade, questionamento sobre a escolha da profissão, como também sentimentos, ditos positivos, como certeza da escolha, satisfação nas primeiras experiências, variando de acordo com cada realidade escolar, formação inicial e podendo ser alterada a qualquer tempo. O que mais importa, nesse aspecto das emoções, é que o professor saiba reconhecê-las, reconhecer a si mesmo e como essas emoções se relacionam na sua prática.

O componente emocional precisa ser considerado também na perspectiva dos alunos. A aprendizagem não depende apenas da ação e capacidade do professor de ensinar, é preciso que o aluno queira, esteja motivado a aprender. Contudo, essa motivação, se não existe de uma curiosidade autônoma e natural do aluno, precisa ser mediada pelo professor. Essa motivação por parte do professor é considerada, então, como

[...] uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc. Essas mediações, **no entanto**, da interação levantam vários tipos de problemas éticos, principalmente problemas de abusos, mas também problemas de negligência ou de indiferença em relação a certos alunos. [...] a repartição da atenção do professor entre os alunos na sala de aula é um dos mais importantes dilemas éticos constitutivos do ensino (TARDIF, 2002, p. 269, grifo nosso).

Além das interações com os pares, estudantes e demais atores escolares, conhecer e respeitar “normas, obrigações e prescrições”, também correspondem às condições da profissão docente, condições essas que justamente estabelecem “uma defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação” (TARDIF, 2002, p. 50-51).

Semelhante ao processo de choque cultural, quando um indivíduo de uma região se muda para outra de cultura distinta, alguns professores em início de carreira vivenciam



um choque profissional ao se depararem com uma realidade que muito se difere com a idealizada na sua formação. Diante dessa realidade, os docentes no início da carreira, reúnem seus conhecimentos da formação, analisam e posteriormente os ressignificam, como faria um intérprete-criador em um laboratório de criação e improvisação em Dança. Findo esse processo, alguns tendem a ignorá-los por completo e elaboram seus próprios saberes na prática, utilizando estes exclusivamente, enquanto outros utilizam em certo grau o que lhe foi transmitido na formação, mas como no primeiro caso, também desenvolvem seus saberes experienciais complementando seu arcabouço de conhecimento para o ensino.

Outra consideração relevante do autor diz respeito ao tempo de início da carreira, estimado entre os cinco primeiros anos, classificados como os mais desafiadores para o docente recém-formado. É principalmente, nesse período, que o professor desenvolverá os saberes experienciais que permearão a sua prática ao longo dos anos de profissão. Vale, contudo, observar que isso não significa que esses saberes se consolidarão nos primeiros cinco anos e permanecerão estáticos no tempo restante de serviço. Ao contrário, os saberes da prática são sempre renovados de acordo com as mudanças que ocorrem na sociedade, cultura, educação e também na vida pessoal e profissional do docente. Mas, esses primeiros saberes desenvolvidos terão um papel de extrema relevância ao longo da carreira, como apontam os professores entrevistados durante as pesquisas de Tardif (2002).

Os desafios e dificuldades encontrados pelos professores nos primeiros anos de profissão residem no distanciamento entre os saberes adquiridos na formação inicial e a realidade da prática docente, como também, da necessidade de aprendizagem rápida das lacunas encontradas para fins de comprovação e validação da sua capacidade de ensinar, a si mesmo, aos pares, e especialmente aos alunos. Segundo o autor “saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação; saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com os especialistas” (TARDIF, 2002, p. 51). Para os professores, essa afirmação é igualmente precisa à medida em que narram ser impossível fingir aos alunos, portanto, é preciso saber ensinar, ter domínio do que se sabe para ensinar e estar envolvido por completo na ação.

Falou-se, até o momento, de um aspecto individual dos saberes experienciais, mas, eles não se limitam à prática pessoal de cada docente. Entende-se que “os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (TARDIF, 2002, p. 52). Porém, os saberes desenvolvidos de forma individual e subjetiva são passíveis de serem partilhados, e na prática, o são de fato, com os pares. Através do partilhamento reflexivo com os pares, as certezas individuais podem ser objetivadas e sistematizadas, a fim de transformarem-se em conhecimento, que formarão outros professores, diferenciando-se, no entanto, dos saberes da educação e pedagógicos transmitidos nos cursos de formação. Os saberes experienciais sistematizados podem oferecer uma redução das lacunas encontradas pelos docentes em seus primeiros anos de carreira.

A necessidade de partilhamento da experiência parte dos próprios professores, mesmo que ela não seja obrigatória. Segundo Tardif (2002, p. 53) “a maioria deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência”, sendo as reuniões pedagógicas e congressos da área os “espaços privilegiados para trocas”. As partilhas pelos pares e o próprio desenvolvimento pessoal desses saberes experienciais, consideram a crítica reflexiva dos demais saberes, que são incorporados à prática, retraduzidos às necessidades pontuais de cada realidade escolar em que o professor está inserido.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2002, p. 53).

Reunidos e objetivados, por que esses saberes legítimos ainda não compreendem as grades disciplinares dos cursos de formação de professores? A objetivação coletiva dos saberes experienciais é uma realidade no cenário educacional brasileiro? Respostas serão buscadas, ainda que não satisfatórias para esses problemas, que ao menos nos apontem pistas que contribuam para a construção e legitimação dos saberes docentes provenientes da prática, e, por conseguinte, da realidade da profissão, que favoreça uma formação inicial mais consistente, tão logo menos tênue.

### 6.2.2 Dimensão pessoal e temporalidade dos saberes docentes

Os saberes profissionais docentes são também pessoais e temporais por serem adquiridos ao longo da carreira e da vida dos professores. Os primeiros saberes incorporados pelos professores são aqueles que aprendem em sua história de vida, antes mesmo de ingressarem na formação inicial, englobando saberes escolares, familiares, sociais, afetivos, etc. Estes saberes, em geral, enraízam-se enquanto crenças que permanecem fortes em toda formação inicial perdurando até mesmo na prática profissional, em especial, nos primeiros anos de carreira.

A temporalidade dos saberes docentes envolve uma segunda fase, que é a de aprendizado da profissão na prática, quando nos primeiros anos de carreira. “Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, à apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase da exploração” (TARDIF, 2002, p. 261), de onde provêm as bases iniciais do saber experiencial que se transformam em “certezas profissionais, truques do ofício, rotinas, modelos de gestão de classe e de transmissão da matéria” (TARDIF, 2002, p. 261).

E por último, o saber docente é temporal por ser desenvolvido ao longo da carreira num

[...] processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças [...] com suas metáforas e imagens centrais como a relação com as crianças, a questão da autoridade, o sentimento de caring (a ideologia do serviço), etc. e de socialização, isto é, um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho [...] – a equipe de professores da escola, a direção dos estabelecimento, etc. – [...]. Em termos profissionais de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula (TARDIF, 2002, p. 262, **grifo nosso**).

No que se refere aos saberes pessoais, semelhantemente aos experienciais, são aprendidos e desenvolvidos em experiências práticas, contudo, os pessoais correspondem àqueles vivenciados e desenvolvidos fora do contexto profissional ou de formação. Apesar de não serem o foco desta pesquisa, são semelhantemente importantes e serão foco de atenção um pouco a ambos nas próximas linhas. O autor remete a este caráter pessoal do trabalho, lembrando que não se trata de uma exclusividade do trabalho docente, na verdade sendo realidade em qualquer profissão. Segundo o autor, o trabalho modifica objetos e situações através da ação do trabalhador, mas este, por sua vez, também modifica-se pelo trabalho. “[...] pode-

se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF, 2002, p. 56).

Essa percepção, na verdade, não se limita ao campo do trabalho. Em toda relação humana se é modificado. Segundo o conceito de corporeidade, que entende o homem como instância única, sem divisão entre corpo, mente e espírito, o docente está em constante transformação. Esta corporeidade e identidade são formadas e transformadas do nascimento à morte através das inúmeras relações que estabelecida entre os próprios seres, com o outro e também com o meio que os cerca, seja ele material ou imaterial, incluindo sistemas sociais e culturais, assim como espaços físicos, objetos, natureza (ALVES, 2018).

Retomando a perspectiva do trabalho, percebe-se então, como os saberes pessoais e experienciais se relacionam de forma direta. Ao longo da carreira o trabalhador, neste caso o docente, vai aprendendo progressivamente a dominar seus saberes e competências, mas juntamente a isso, sua identidade vai sendo transformada e conseqüentemente seu saber-ser e saber-fazer profissional transformam-se também. Diante disso, o autor traz uma dimensão nova sobre os saberes docentes, o tempo.

O aprendizado da profissão, portanto, passa pelo viés do tempo e da experiência. É em contato com as situações reais da profissão que o docente aprende a lidar com elas. “Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações” (TARDIF, 2002, p. 58). Dessa forma, entende-se que a aprendizagem da profissão deve considerar o viés prático, através da relação entre um trabalhador experiente e um aprendiz, como acontece em outras profissões. O autor considera, então, que uma formação verdadeira deve incluir a relação entre um docente experiente e um docente em formação, extrapolando a superficialidade da transmissão de informações, levando o aprendiz a um contato mais longo com a realidade da profissão a fim de

[...] assimilar as rotinas e práticas do trabalho, [...] regras e valores de sua organização e o significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício [...] Essas situações exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito, etc. (TARDIF, 2002, p. 58).

Para se entender melhor a relação que o autor estabelece entre o saber docente e o tempo, retoma-se uma perspectiva anterior, a de que o saber docente é plural. Essa noção do saber plural, proveniente de diversas fontes, com certo privilégio para a própria prática profissional, não é uma posição arbitrária do autor, antes está baseada nos relatos das narrativas dos professores que têm feito parte das suas pesquisas. Pela pluralidade dos saberes, compreende-se que os mesmos venham de fontes variadas e, na tentativa de melhor compreendê-los, vários autores passaram a propor “classificações ou tipologias ao saber do professor” (TARDIF, 2002, p. 61). A difusão dessas tipologias, no entanto, podem ter realizado justamente o caminho inverso ao proposto, dificultando ainda mais a compreensão dos saberes docentes. Em contrapartida às muitas tipologias, Tardif (2002) propõe uma análise pautada na origem social do saber dos professores e apresenta um quadro tipológico que visa abranger seu pluralismo e relacionar a própria experiência profissional com as fontes de aquisição dos saberes e os modos de integrá-los à profissão como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de

		formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2002

O que caracteriza a relevância de observação desse quadro é que, os saberes que nele aparecem, são de fato utilizados pelos professores em seu cotidiano escolar e a multiplicidade de fontes de origem dos saberes docentes, de modo que estes não são produzidos em sua totalidade pelos professores, ao contrário. Esse saber múltiplo é entendido, então, como sincrético, pois não se encerra em uma única concepção teórica, antes, considera “vários tipos de juízos práticos que estruturam e orientam sua prática de professor, [...] provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais, experiência vivida” (TARDIF, 2002, p. 66). Quanto aos modelos de formação, um saber sincrético indica que não se deve seguir os modelos baseados na racionalidade técnica, onde os saberes, em especial teóricos são postos antes da prática, como se desta última nada pudesse aprender, apenas aplicar o que já se sabe.

Apesar de uma tentativa classificatória dos saberes docentes na sua proveniência social, o próprio autor compreende-a como simplificadora, indicando novamente a dimensão tempo, como especialmente importante, para a compreensão da origem dos saberes.

Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são,

portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal (TARDIF, 2002, p. 67).

A socialização escolar pré profissão compreende aproximadamente 16 anos da vida dos professores, experiência imersiva da qual estes profissionais baseiam boa parte do que sabem para ensinar, estabelecendo crenças e representações sólidas, que em geral, manifestam-se em sua prática desde o aprendizado inicial da profissão, e muito mais no exercício dela.

Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. [...] Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária. [...] Por exemplo, por ocasião dos estágios de formação prática, os professorandos tendem a prestar atenção nos fenômenos da sala de aula em relação aos quais eles possuem expectativas ou representações fortes. Para que os professorandos prestem atenção em fenômenos menos familiares, os formadores afirmam ter que duplicar os seus esforços, multiplicar as demonstrações, destacar os comportamentos de alunos que foram ignorados e, finalmente, argumentar incessantemente contra o caráter parcial e limitado da eficácia das crenças anteriores possuídas pelos alunos-professores (TARDIF, 2002, p. 70).

A história de vida e a identidade pessoal e social do professor marcam, então, a sua atuação docente, nos mais diversos aspectos do seu ofício, como gestão de classe, metodologias de ensino, entre outros. Além disso, a própria escolha da carreira, segundo muitos professores deu-se por experiências pessoais e sociais: reconhecimento da paixão pelo ofício desde a infância, origem familiar, influência de antigos professores e também as experiências pessoais positivas no ambiente escolar enquanto aluno.

Diante desses conhecimentos oriundos da vida pessoal anterior à formação, há uma naturalização por alguns professores do saber-ensinar, como se a capacidade de fazê-lo fosse inata à sua personalidade. Contudo, o autor faz lembrar, e muito bem, que a formação da personalidade, seja ela pessoal ou profissional, e em qualquer cultura ou sociedade, não é inata ou imóvel, ela é uma construção coletiva, apesar de pessoal, influenciada pelo meio que se vive, pelas experiências e relações pessoais, inacabada, sempre em constante transformação. Gauthier et al. (2013) também fazem uma crítica a essa naturalização, que será vista mais adiante quando forem abordados os ofícios.

Outro fator que diz respeito ao tempo está ligado a trajetória profissional, à carreira. Além do saber relacionado à sala de aula, ao ensino-aprendizagem, é necessário

ainda que o professor aprenda e domine a rotina do ambiente de trabalho, a escola. Apesar de ser o mesmo ambiente em que esteve inserido por quase toda a sua vida, trata-se de outro processo de socialização em que o professor deve aprender as regras, valores, a rotina, agora sob um novo viés, não mais de aluno, mas de docente. A construção profissional identitária mencionada acima também está em questão aqui, se ela está sempre inacabada e em transformação, o tempo de profissão e as experiências vividas nele, certamente influenciarão na reconfiguração dessa identidade ao longo da carreira.

A carreira aqui é entendida “como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações [...] numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza” (TARDIF, 2002, p. 79). Isto significa que tal realidade é coletiva e abarca, além das qualificações exigidas, uma série de normas, atitudes e comportamentos consagrados pelas gerações que compartilharam a ocupação anteriormente, e que muitas vezes não são formalizadas, sendo aprendidas no processo de socialização da profissão, na experiência concreta do trabalho e nas relações diretas com os demais agentes escolares.

Apesar de coletiva, a carreira é também subjetiva, à medida que o profissional confere sentido a ela por meio de suas próprias ações e planejamentos. A conformação da carreira, portanto, conflui pelos dois aspectos, o coletivo/social e o subjetivo,

[...] entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis estes que os indivíduos devem “interiorizar” e dominar para fazerem parte de tais ocupações. Em contrapartida, a ação dos indivíduos contribui, por exemplo, para remodelar as normas e papéis institucionalizados, para alterá-los a fim de levar em conta a situação dos novos “insumos” ou das transformações das condições de trabalho. A carreira, é portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem (TARDIF, 2002, p. 81).

Um ponto que converge com o aspecto da temporalidade do saber docente pode ser observado nas narrativas de professores em diversas pesquisas. Autores que se debruçaram sobre este tipo de pesquisa apontam que os sete primeiros anos de carreira são considerados os mais difíceis, e ao mesmo tempo, onde constroem-se as bases de seus saberes. Trata-se de uma fase crítica, “de transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho” (TARDIF, 2002, p. 82), sendo



dividida por alguns autores em duas fases: fase de exploração que compreende os dois primeiros anos da carreira, e dos três aos sete anos, uma fase de estabilização e consolidação.

A primeira fase pode ser compreendida como a mais crítica, visto que é justamente nela que muitos professores passam a questionar a escolha da profissão, ocasionando o abandono dela em alguns casos. Nesse período o professor devota-se a experimentação da carreira, ao aprendizado do saber-fazer e saber-ser docente, numa série de tentativas e erros, importando-se em menor grau com o reconhecimento da comunidade escolar, incluindo alunos, pais, demais professores e agentes escolares.

A fase de estabilização e consolidação compreende um período em que o professor está mais familiarizado com as particularidades da profissão e, portanto, mais seguro, mais confiante e sendo reconhecido pelos pares e outros membros da comunidade escolar. Diante desse cenário, o professor sente-se mais seguro, menos focado em si mesmo e no aprendizado da profissão, consegue concentrar-se mais nos alunos e nos seus problemas de aprendizagem. Um maior equilíbrio profissional é alcançado e pode-se observar menos questionamentos ou desistências da carreira, e maior investimento a longo prazo em seu desenvolvimento.

Os aspectos apresentados sobre a temporalidade do saber docente corroboram com a relevância dos saberes experienciais e a necessidade de uma maior atenção a eles já na formação inicial.

[...] é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. [...] é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, [...] no próprio trabalho [...] se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis (TARDIF, 2002, p. 86).

O autor observa, portanto, que a estabilização e consolidação não dependem apenas do fator temporal da carreira, as experiências subjetivas do professor e as condições de trabalho a que são submetidos exercem um papel fundamental nessa fase. Aponta que para minimizar a criticidade dos anos iniciais da carreira e fomentar sua consolidação certas condições de trabalho são indispensáveis como: turmas mais

fáceis de lidar, volume adequado de trabalho, apoio dos colegas e da direção no lugar de uma constante fiscalização que denuncia a falta de reconhecimento e confiança no novo profissional, o que pode influir na sua própria autoconfiança, vínculo empregatício efetivo, entre outros.

O apoio dos colegas é peça fundamental no aprendizado real da profissão, transmitido através de conselhos baseados na experiência concreta dos pares. Essa fase crítica promove um distanciamento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e uma adequação das expectativas, percepções e concepções de como deveria ser um professor. Os professores novatos vão assimilando as necessidades reais dos alunos e os trâmites da escola, nesse caminho, aprendem a delimitar o que lhe compete de verdade, separando seu papel e responsabilidades das dos demais. Entender seus próprios limites também é um aspecto que se apresenta relevante nessa trajetória de aprendizagem e consolidação da carreira docente. Os professores tornam-se mais flexíveis, conseguindo ao mesmo tempo, respeitar os programas, diretrizes e rotinas e afastar-se deles.

Em suma, as competências adquiridas na experiência e temporalidade da carreira configuram sua evolução e construção da identidade pessoal e profissional capazes de promover maior domínio sobre suas atividades, melhor compreensão e respostas às necessidades e exigências dos alunos e profissão, além de um bem-estar pessoal resultante da autoconfiança desenvolvida.

Vale ressaltar, no entanto, que a divisão da carreira apresentada em fases distintas não abrange com precisão as diversas realidades dos professores em início de carreira. Os condicionantes variáveis a cada profissional e ambiente de trabalho podem alterar completamente a noção apresentada. Ela serve apenas de parâmetro para melhor compreender a construção do saber docente no que se refere à temporalidade e à experiência.

Outras contribuições são dadas por Borges (1998) acerca da construção dos saberes e da formação docente ao abordar a dimensão pessoal e relacionar conjuntamente os saberes experienciais. Partindo das considerações de Nóvoa (1992), salienta a necessidade de uma formação que conduza os professores a uma postura investigativa e crítico-reflexiva, facilitando sua autonomia na própria formação, que,

perdura toda a carreira docente. Acentua a necessidade de se reconhecer e dedicar à prática uma posição de construção de saber.

Uma última observação relevante trazida pela autora é que não se pretende inverter a lógica de valorização de um saber sobre o outro, elegendo neste caso, a prática como de maior valia que a teoria. Ao contrário, “o que se quer é dar relevo a esses aspectos da construção do saber/prática do professor de educação física que vêm sendo desconsiderados em sua formação” (BORGES, 1998, p. 56). E, a partir da prática e dos saberes que lhe são próprios poder construir um corpo de conhecimentos que dialogue com a realidade da profissão.

### 6.3 TEORIZAÇÃO E PUBLICIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Quando se trata de pesquisas sobre o saber docente, percebe-se que há um frequente aumento do número de trabalhos e livros sobre o tema com perspectivas distintas, o que pode ser considerado interessante para o seu desenvolvimento. Contudo, a complexidade evidenciada sobre o assunto revela que a noção de saber pode ainda não estar tão bem delineada apesar da profusão de trabalhos na área. É preciso, então, refletir criticamente acerca dos pressupostos das diversas correntes e concepções sobre o saber docente que originam a complexidade mencionada e a pouca clareza sobre o que de fato são os saberes ou o saber docente. Tardif (2002), faz então, uma série de perguntas relevantes que, apesar da inexistência de respostas concretas, compõem a reflexão a que se propõe nesta pesquisa.

O que entendemos exatamente por “saber”? Os profissionais do ensino desenvolvem e/ou produzem realmente “saberes” oriundos de sua prática? Se a resposta é positiva, por que, quando, como, de que forma? Trata-se realmente de “saberes”? Não seriam, antes, crenças, certezas sem fundamentos, *habitus*, no sentido de Bourdieu, ou esquemas de ações e de pensamento interiorizados durante a socialização profissional e até no transcorrer da história escolar ou familiar dos professores (Raymond, 1993)? Se se trata realmente de “saberes”, como chegar até eles? Bastaria interrogar os professores? Nesse caso, o que se deve considerar como “saber”: suas representações mentais, suas opiniões, suas percepções, suas razões de agir ou outros elementos de seu discurso? Seria preferível observá-los? Isso seria suficiente? O que se deve observar, exatamente? Dever-se-ia fazer a distinção entre saberes explícitos e implícitos, entre seus saberes durante, antes e após a ação? Deve-se supor que eles sabem mais do que dizem, que seu “saber agir” ultrapassa seu “saber pensar”, em suma, que seus saberes excedem sua consciência ou sua razão? Mas, nesse caso, o que nos autoriza a chamar tal excesso de “saber”? Desde quando chamamos de “saber” alguma coisa que fazemos sem precisar pensar ou mesmo sem pensar? Finalmente, por que damos tanta importância a essa noção de saber? Trata-se de uma moda, como tantas que existem em ciências sociais e nas ciências da educação? Não seria

preferível e mais honesto falar simplesmente de “cultura dos professores”, de “habilidades” ou então de “representações cotidianas” ou “concepções espontâneas”, como fazem os psicossociólogos? (TARDIF, 2002, p. 185).

Diante das inúmeras perguntas, é preciso então, reconhecer que pouco se sabe de fato sobre os saberes, sua origem e construção, principalmente no que diz respeito ao ponto de vista dos próprios docentes. Nesse dado momento da obra de Tardif, ele fornece então, “ferramentas conceituais e metodológicas” para auxiliar na precisão e restrição do uso e do sentido “da noção de saber” (TARDIF, 2002, p. 185).

Para melhor compreensão das origens e concepções do saber docente observa-se primeiro o que Tardif (2002) e Gauthier et. al. (2013) dizem a respeito disso. O primeiro apontamento necessário é a impossibilidade de encerrar o saber em uma definição única, imutável, e muito menos inaugural, antes, os autores apoiam-se em visões já existentes na tradição intelectual ocidental e moderna que o define de três maneiras: saber subjetivo, juízo e argumentação.

A subjetividade está relacionada ao pensamento de Descartes compreendendo o saber enquanto asserções produzidas pela racionalidade, através da “constatação e da demonstração lógica”, não havendo espaço para “dúvida ou imaginação”, distinguindo-se, portanto, de “outros tipos de certeza”, como “a fé ou as ideias preconcebidas”. O saber enquanto subjetividade conforma-se, então, de duas maneiras: “1) a forma de uma intuição intelectual que permite aprender uma verdade; 2) a forma de uma representação intelectual, resultado do raciocínio (GAUTHIER, 2013, p. 334).

O saber enquanto juízo resulta de uma ação intelectual e refere-se a fatos ou objetos. Semelhante ao saber subjetivo, é pautado nos moldes das ciências da natureza, porém, ultrapassa a intuição e a representação, manifestando-se no discurso emitido sobre uma ou outra. É introduzido na cultura intelectual moderna principalmente por Kant, apesar de sua existência ser ainda mais antiga. Duas observações são importantes sobre o juízo: é “resultado de uma atividade intelectual” e limita-se ao “juízo da realidade”, excluindo-se “juízos de valor, vivência, etc.” (TARDIF, 2002, p. 195).

Já a argumentação diz respeito a capacidade do sujeito de justificar um discurso ou ação, utilizando, em geral, a lógica, a dialética ou a retórica. Das três concepções apresentadas, é nesta que se instaura uma dimensão intersubjetiva, pois a

argumentação é sempre direcionada a outro, proveniente das transações humanas e construções coletivas. A argumentação, portanto, repousa na validação do saber subjetivo e de juízo, passíveis de contestação ou autenticação dentro de um grupo social.

[...] no espaço do outro e para o outro. [...] pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. [...] Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro. [...] ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais (TARDIF, 2002, p. 196).

É um saber que não se limita ao conhecimento factual tal qual é o saber elaborado pelas ciências empíricas. Abarca diferentes manifestações do discurso, em especial os regimentais que envolvem “valores, prescrições, etc., validados pela argumentação e contra argumentação estabelecidas e acordadas por comunidades intelectuais afins” (TARDIF, 2002, p. 198).

Apesar das diferenças entre si, as três concepções apresentam um ponto convergente, que é a “exigência de racionalidade: o sujeito racional, o juízo racional e a argumentação racional” (GAUTHIER et al., 2013, p. 336). Isso significa dizer, que a noção de saber segundo “exigências de racionalidade” refere-se exclusivamente a enunciados e atividades que o interlocutor seja capaz de justificar racionalmente. Permite ao ator da ação justificar a sua prática fundamentando o porquê e o como do seu “saber-fazer” ao ser questionado ou questionar-se. Esta noção, contudo, difere-se de outras concepções encontradas na literatura recente em Educação. Contrária

[...] a um certo enfoque cognitivista, ela não faz do professor um cientista (especialista) o sujeito não se define somente enquanto intermediário do saber científico (juízo de fato) [...] tão pouco transforma tudo em saber – nem toda prática social é obrigatoriamente um saber, pois não estamos sempre prontos a fornecer argumentos para justificar nossas ações [...] Nossa concepção do saber comporta uma outra vantagem, pois não impõe aos sujeitos (no caso os professores) um modelo preconcebido de racionalidade. Em consequência, evitamos submeter o saber dos agentes ao modelo demasiado rígido das Ciências Naturais. O saber dos professores pode ser racional sem ser um saber científico (GAUTHIER et al., 2013, p. 337).

O saber dos professores, enquanto saber da prática, é formulado na ação e não pode ser confundido com o saber das Ciências da Educação. A complexidade da realidade do ensino supõe uma insuficiência dos saberes das Ciências da Educação no

exercício da prática, e é nessa lacuna que o saber do prático se legitima e valida. Associada a complexidade e a contingência do ensino, a prática docente tece um espaço onde saberes específicos são mobilizados e formulados, diante das decisões emergentes que fornecem ao professor liberdade e exigem dele criatividade.

Essas decisões acompanham a rotina do professor frequentemente, algumas são de fato emergentes, no contexto das imprevisibilidades da sala de aula, enquanto outras são mais ponderadas, à medida que correspondem aos momentos extra classe de organização e planejamentos, por exemplo. A particularidade da profissão docente não permite, portanto, ao professor uma aplicação usual de saberes com a certeza dos resultados a serem obtidos em cada decisão. Merece destaque, assim, que essa dubitalidade decorre da imprevisibilidade dos acontecimentos na sala de aula que solicitam do professor decisões imediatas, mas também do aspecto relacional e heterogêneo em que se constrói o ensino, visto que há uma diversidade de subjetividades no corpo discente, significando que, uma escolha de metodologia e abordagem pode promover resultados completamente distintos entre alunos de uma mesma classe. No entanto, não se pode também descartar os saberes provenientes das Ciências da Educação, como se deles nada pudesse tirar proveito. Ao contrário, apesar de uma certa insuficiência em seu repertório de conhecimentos para a ação, eles ainda possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades de maneira legítima e apetecível.

Além de argumentativo, o saber dos professores é considerado ainda enquanto social.

Ainda que a exigência de racionalidade seja o seu aspecto central, entretanto, nossa definição do saber não remete a um agente hiper-racional cujo discurso e cuja ação como um todo seriam decorrentes de um conhecimento perfeito do contexto no qual ele fala e age. Muito pelo contrário, a exigência de racionalidade é marcada por sua inclusão no interior de uma situação e de uma cultura partilhadas das quais o sujeito possui apenas um conhecimento sempre parcial, contextualizado, ou seja, situado no tempo e no espaço. Por isso, o saber, para nós, está enraizado numa comunidade de agentes, ele corresponde a diferentes tipos de juízo e seu objetivo é prático (GAUTHIER et al., 2013, p. 340).

Dessa forma, entende-se a racionalidade como uma aptidão inerente ao agente, tornando-o capaz de justificar seus discursos e ações e, elaborar e modificar seu saber-fazer de acordo com as necessidades particulares de cada situação. E, portanto, se o professor é capaz de elaborar e modificar seu saber-fazer, é pertinente

e relevante incorporar ao reservatório de saberes sobre a prática, ou seja, os saberes teóricos provenientes das Ciências da Educação.

Considerando, então, o professor enquanto um prático versado de razão, que não apenas reproduz ou aplica conhecimentos externos a ele, antes, ele mesmo engendra partes dos saberes necessários à sua prática como consequência da multiplicidade de situações que as Ciências da Educação não comportam em seu repertório, é preciso então questionar, quais são as bases que o professor recorre para julgar as inúmeras situações da prática e responder a elas?

A base do juízo do professor se ampara em três vertentes, não podendo ser excluídos os conhecimentos empíricos aprendidos, em geral, na formação inicial que auxiliam o docente na leitura das situações, mas outros juízos são necessários para sua resposta. O autor refere-se também aos juízos sociais e de valor, pois as relações sociais são a base da atividade docente, assim como todo o corpo de regras e normas que gerem a escola e a sala de aula.

Esta ideia de exigência de racionalidade diz respeito também à intencionalidade do “ator humano” à medida que considera seus motivos, escolhas, decisões, etc. em suas argumentações.

Decorre daí, concretamente, que uma das principais estratégias de pesquisa relacionada com essa visão do saber consiste em observar atores e/ou falar com eles, mas fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, ou seja, no fundo, sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer (TARDIF, 2002, p. 200).

Assentindo com as ideias apresentadas acerca das exigências da racionalidade e do caráter argumentativo do saber, a citação acima traz pistas para a execução prática desta pesquisa, como se observa mais detalhadamente na metodologia. Nessa mesma perspectiva, compreende-se que é exatamente esse caráter argumentativo que permite alcançar os saberes dos sujeitos. Quando se questiona acerca do discurso ou ação e se é proposto a justificar-se pela argumentação, vale-se de “saberes comuns e implícitos” na comunidade intelectual ou social a que se pertence e que constituem o cotidiano referente. Esses saberes comuns, contudo, são passíveis de contestação e ressignificação, sendo a própria ação argumentativa um possível caminho para essa reconfiguração.

Essa ideia das exigências de racionalidade é aplicável a multiplicidade do cotidiano social, pois não obedece a uma racionalidade lógica aos moldes científicos e universitários. A racionalidade do “ator social” é “instável, fluida”, baseada em “razões, motivos, argumentos, etc.” (TARDIF, 2002, p. 203-204), apresentando-se como uma possível articulação entre atores sociais e teóricos.

[...] ela permite, assim, fazer uma ponte, uma passarela, estabelecer uma articulação entre o discurso objetivamente relativo aos fenômenos sociais e os discursos elaborados pelos atores sociais envolvidos na ação, sem a qual nem haveria fenômenos sociais. Por esse motivo, ela parece ser o núcleo de uma possível colaboração entre “teóricos e práticos”, entre os pesquisadores universitários e os professores de profissão. [...] Enfim, acreditamos que, ao identificar saberes e exigências de racionalidade, estamos tornando possível a constituição de um verdadeiro repertório de conhecimentos para o ensino que reflita os saberes dos professores, isto é, seus discursos e atos, pois eles sabem por que os dizem e fazem. (TARDIF, 2002, p. 204-205).

Contudo, para que seja possível a construção desse repertório de conhecimentos faz-se necessário o reconhecimento da capacidade racionalizadora dos professores de nomear, objetivar e justificar sua prática. Participam da construção desse repertório também a validação desses saberes através do ato comparativo com as condições reais de trabalho e dialógico com as Ciências da Educação e da Pedagogia, todos passíveis de confrontação e melhoramento.

Essa capacidade argumentativa sobre seu discurso e ação do professor é acompanhada pela capacidade de tomada de decisões imediatas, a médio e longo prazo, frente a inúmeros condicionantes do seu fazer cotidiano, a qual Tardif chama de consciência profissional. O professor tem consciência dos objetivos a serem alcançados correspondentes, por exemplo, aos programas curriculares, bem como aos seus próprios planejamentos. No entanto, a projeção de ações e atividades são variáveis devido a imprevisibilidade da sala de aula decorrente da interação humana, como já mencionado anteriormente.

O que chamamos de deliberação não é necessariamente um processo longo e consciente; por outro lado, o que chamamos de intuição intelectual nos parece ser o resultado de processos de raciocínio que se tornaram rotineiros de tanto se repetirem. Assim, ao agir o professor é forçado a tomar decisões, a fazer escolhas, etc. resultantes de julgamentos profissionais que não se limitam a fatos, isto é, a um saber empírico. Na realidade, o professor se baseia em vários tipos de juízo para estruturar e orientar sua atividade profissional. [...] Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor faz julgamentos profissionais. [...] seguir uma norma, respeitar uma tradição, adotar um valor, agir em função da experiência vivida não são comportamentos irracionais ou a-rationais, na medida em que o ator é capaz de dizer por que adota tais comportamentos (TARDIF, 2002, p. 210-211).



Essa consciência profissional, no entanto, possui suas limitações. Como acontece a qualquer outro ser humano, o professor não possui total consciência de suas escolhas, decisões, comportamentos a todo instante. Suas ações podem ter consequências imprevistas, novamente, devido à natureza das relações humanas e, não-intencionais, por vezes reproduzindo comportamentos a que se opõe conscientemente.

A relação entre o saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor. Não fazemos tudo aquilo que dizemos e queremos; não agimos necessariamente como acreditamos e queremos agir. Em suma, a consciência do professor é necessariamente limitada e seu conhecimento discursivo da ação, parcial. Agir nunca é agir perfeitamente e em plena consciência, com uma consciência clara dos objetivos e consequências da ação, das motivações afetivas subjacentes, etc. (TARDIF, 2002, p. 213).

Nesse sentido, para que seja alcançada uma teorização do ensino congruente, é preciso amparar-se nos discursos docentes, e sincronicamente, em suas práticas objetivas, acompanhando “todos os seus componentes corporais, sociais, etc.” (TARDIF, 2002, p. 213)

A consciência prática dos professores pode ser muito bem observada nas rotinas escolares. Tardif define-a como ação inserida no tempo, ou seja, que possui uma duração. Porém, para fins de estudo do saber docente, é necessário aprofundar essa noção. Ele traz, então, o conceito de rotinização proposto por Giddens (1987) e diversos outros estudos que evidenciaram a relevância da rotina no ensino e na compreensão do trabalho docente. Já mencionada anteriormente, é lembrada a relevância da rotina como um caminho de gestão das complexidades e imprevisibilidades das situações de interação docente-discente, diminuindo, assim, “o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos” (TARDIF, 2002, p. 215).

[...] fenômeno básico da vida social, a rotinização demonstra a forte dimensão sociotemporal do ensino, na medida em que as rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”. [...] a rotinização [...], isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam sua divisão e sua reprodução no tempo, repousa num controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal de competências práticas. Ora, a força e a estabilidade desse controle não podem depender de decisões voluntárias, de escolhas, de projeções, mas sim da interiorização de regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência da ação (TARDIF, 2002, p. 216).

Ao se pensar sobre a questão de uma necessidade de racionalidade sobre a rotina e prática docente, é preciso considerar a subjetividade destes profissionais. Para tanto, aborda-se um pouco da relevância de se pensar a pesquisa em Educação sob a perspectiva da subjetividade dos professores, trazendo algumas justificativas apresentadas por Tardif (2002).

### **6.3.1 Subjetividade docente**

Os saberes profissionais são também personalizados, por serem indissociáveis da pessoa do trabalhador e das suas condições reais de trabalho.

[...] nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação. Esse fenômeno permite, justamente, compreender por que os professores, ao serem interrogados sobre suas próprias competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho (TARDIF, 2002, p. 265).

Por muito tempo os professores foram vistos como meros técnicos ou agentes sociais. No primeiro ângulo eles seriam aqueles responsáveis por aplicar conteúdos produzidos por “pesquisadores universitários, peritos em currículo, funcionários do Ministério da Educação” e afins (TARDIF, 2002, p. 229). Na segunda perspectiva, a de agentes sociais, a atividade docente é orientada pela realidade social circundante, “luta de classes”, transmissão da cultura dominante, reprodução de hábitos e dos campos sociais, estruturas sociais de dominação, etc.” (TARDIF, 2002, p. 229-230). Ambas as perspectivas confluem em um aspecto, o de pensar o professor como reproduzidor, despindo-os de seus saberes, autonomia e criação.

Contrariando essas percepções acerca da atividade docente, Tardif (2002) propõe que a subjetividade do professor seja considerada nas pesquisas em educação à medida que o compreende como

um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p. 230).

Pode-se comparar, por exemplo, a atividade do professor ao do ator para uma melhor compreensão do que diz Tardif. O ator ao interpretar um personagem atribui ao personagem os seus próprios significados, se não fosse assim, seria apenas uma leitura de texto. O autor do roteiro, seja de peça teatral, filme ou novela, escreve o

personagem e já atribui à cada um deles características que o ator precisa compreender e interpretar, dando vida ao que o roteiro propõe. Mas, são as habilidades e a experiência pessoal e profissional do ator que lhe permitirá gerar o personagem, atentando ao fato de que dois atores nunca conseguirão interpretar precisamente igual um mesmo personagem. A exemplo, é possível observar, quantos Romeus Shakespearianos já foram vistos nos cinemas e peças, quantos foram idênticos em sua interpretação? Ou quantos Batmans análogos assistiu-se nos filmes de super-heróis americanos? O mesmo acontece com bailarinos que interpretam coreografias criadas exclusivamente por coreógrafos. É o bailarino que interpreta, que dá vida ao movimento transformando-o em arte, ou seria apenas um movimento corporal completamente esvaziado de significado e plasticidade, uma ação cotidiana comum.

É preciso considerar também o lugar que ocupa o professor na rotina escolar, “são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares, [...] é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2002, p. 228). Portanto, considerar e investigar seus saberes e subjetividade é também enveredar-se na própria escolarização.

Para falar, então, da subjetividade dos professores Tardif (2002) se apoia em pesquisas correlatas desenvolvidas na América do Norte e Europa que consideram três inclinações teóricas em que a visão dos professores sobre a sua prática é considerada imprescindível para a pesquisa na área da educação e dos saberes docentes.

A primeira está relacionada a uma visão do professor enquanto perito, levando em consideração a sua cognição numa perspectiva racional e instrumental, a sua subjetividade estaria, então, relacionada aos processos intelectuais na sua ação. Esta primeira diretriz é demasiadamente restritiva quanto a subjetividade dos professores e seus saberes, contudo, ela não deve ser descartada, pois tem seu papel também no exercício docente.

O segundo prisma considera “as histórias de vida pessoal e profissional, [...] as crenças dos professores, [suas narrativas], ou seja, seus próprios relatos e metáforas pessoais referentes ao seu ofício, etc.” (TARDIF, 2002, p. 232). Esta é uma perspectiva mais ampla quanto a subjetividade dos professores, pois abrange suas

histórias de vida, incluindo o período anterior à sua profissionalização e exercício do ofício, “sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais, etc. [...] seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício do professor” (TARDIF, 2002, p. 232). A experiência profissional, com todos os seus condicionantes, é então, o foco nessa perspectiva acerca da subjetividade docente, considerando-o como agente ativo da sua prática, tal qual o ator que mencionado anteriormente. O professor não reproduz uma leitura do *script*, ele dá vida ao personagem, ao roteiro, ao seu cotidiano.

Outras duas questões acompanham esse prisma da subjetividade, porém, com um viés de crítica: a formação docente pautada na aquisição de conhecimentos teóricos e a organização escolar centrada nos processos burocráticos e autoritários que não dialogam com as vozes dos professores.

A terceira inclinação refere-se ao caráter social da atividade do professor, entendendo sua subjetividade a partir das “categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana”. Compreende os saberes docentes como uma construção coletiva, criada e recriada através do partilhamento de um grupo social – os professores.

Apesar de aspectos dissonantes em cada uma delas, as três inclinações apresentadas têm em comum a subjetividade docente, o professor enquanto ator da sua prática, dotado de experiência e saberes próprios, na centralidade das pesquisas.

#### 6.4 UMA TEORIZAÇÃO DA PEDAGOGIA POR CLERMONT GAUTHIER

Uma das contribuições mais valiosas de Gauthier et. al. é a concepção de uma Teoria da Pedagogia. Para eles o saber ou os saberes da Pedagogia devem ser construídos na sua prática, ultrapassando a dimensão privada, sendo no compartilhamento, na reflexão conjunta entre professores, pesquisadores e formadores que uma teoria pode ser formulada e publicizada.

O que propomos aqui, e aquilo que defendemos, é a constituição de uma teoria da Pedagogia, isto é, uma construção conceitual que integraria dimensões especulativas e empíricas, que estaria preocupada ao mesmo tempo com os elementos primordiais da tradição pedagógica, com os saberes oriundos das ciências da educação e com os saberes essenciais oriundos do encontro, com a confrontação com o diálogo entre os práticos e os pesquisadores; uma teoria preocupada com o ensino e a aprendizagem, com o conjunto dos métodos, com os processos e procedimentos por meio dos quais se ensina e se aprende

na complexidade do contexto real da sala de aula comum. Sem um tal esforço de teorização, o magistério não poderá se profissionalizar e a Pedagogia não poderá se tornar um espaço de encontro vivo, aberto e libertador (GAUTHIER et al., 2013, p. 394).

Para tanto, faz-se necessária a superação das perspectivas que impedem o avanço da Pedagogia, tais como as ideias preconcebidas e os saberes teóricos sem diálogo com a prática. Essas visões reduzem a complexidade da profissão, ora negando-se a relevância dos resultados da pesquisa, ora a relevância dos saberes produzidos na prática e a própria contingência da ação pedagógica, impedindo, no entanto, o estabelecimento de uma teoria coesa à realidade da profissão.

Sobre a profissão compreendem-na enquanto um ofício milenar, exercido desde a Antiguidade, mas que, apesar da sua longevidade, ainda pouco se sabe sobre seus fenômenos, revelando, assim, a relevância de conhecê-los. Para falar desse ofício e compreender a necessidade de produção de um corpo de conhecimento dos saberes docentes, os autores falam, então, dos obstáculos que ladeiam a Pedagogia e como se deu a construção da tradição pedagógica existente.

#### **6.4.1 A questão do ofício e os obstáculos para a profissionalização do ensino**

O primeiro deles está relacionado ao que ele denomina de “Um ofício sem saberes”, pois acreditam que “umas das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias” (GAUTHIER et al., 2013, p. 20). Diante disso, fazem uma crítica ao ensino, por tardar em refletir sobre seu *corpus* de saberes, indicando seis ideias preconcebidas que podem manter o ensino distante da reflexão necessária sobre seus saberes.

A primeira ideia consiste na crença de que basta conhecer o conteúdo para ensinar, reduzindo o saber docente ao conteúdo disciplinar, mas, afirma o autor

Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc. Em suma, quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só (GAUTHER et al., 2013, p. 20).

A segunda ideia é a de que basta ter talento para lecionar. Gauthier et. al. (2013) concorda ser o talento indispensável para o exercício da profissão, e não apenas da profissão docente, como em qualquer outra, sendo a ausência do talento um fator

limitador do desempenho profissional. No entanto, apesar de ser indispensável, o talento não deve ser visto como um saber exclusivo para o fazer docente, visto que diversas habilidades necessitam de prática para serem desenvolvidas e aperfeiçoadas, além de sofrerem alterações com as contribuições que resultam de pesquisas na área.

Basta ter bom senso é outra ideia preconcebida que nada contribui para o avanço da Educação. A principal crítica do autor quanto a essa ideia é que o senso não é único, ao contrário, ele é plural, “varia segundo as perspectivas” e há “inúmeras variações do senso” (GAUTHIER et al., 2013, p. 22). Outra argumentação do autor é que para haver o discernimento, ou senso, é preciso articular um conjunto de conhecimentos.

A noção de que basta seguir a própria intuição também é apresentada como um fator que limita e até mesmo reduz a complexidade do saber e do fazer docente. Apesar de configurar-se como uma negação do saber, essa concepção traz luz às questões concernentes à Educação e aos saberes docentes, à medida que considera necessário publicizar o ofício individual. Vale destacar que esta é uma das reflexões de Gauthier et. al. (2013) que será apresentada ao longo desta obra e que mais interessa para esta pesquisa.

A experiência é a quinta ideia preconcebida apresentada como único saber necessário para o ofício da docência. Apesar de sua imensa relevância, como apontam diversas pesquisas na área que desenvolveram seus resultados a partir das próprias narrativas dos professores, a experiência não pode ser entendida como totalidade do saber da profissão docente. A experiência precisa ser acompanhada de “um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas” (GAUTHIER et al., 2013, p. 24). Outro problema que essa ideia pode acarretar para o ofício diz respeito à valorização da profissão. Segundo o autor

Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário (GAUTHIER et al., 2013, p. 24).

Para finalizar a perspectiva do ofício sem saberes, os autores tratam da concepção da cultura. Como nas ideias preconcebidas apresentadas acima, é evidente, que o aporte cultural do professor contribui para o bom exercício da profissão, contudo, o

autor atenta para o pouco conhecimento que se têm acerca do “funcionamento real das referências culturais na atividade de ensino” (GAUTHIER et al., 2013, p. 25), e que seria preciso primeiro aprofundar esse conhecimento para advogar a favor da suficiência do aporte cultural no ofício docente.

O segundo obstáculo apresentado reside na perspectiva dos saberes sem o ofício. Mas, o que isso quer dizer? De forma, resumida, trata-se de uma crítica às pesquisas realizadas que não levam em conta a realidade do professor, resultando em saberes que não se destinam ao professor real. Como consequência,

[..] contribuiu para “desprofissionalizar” a atividade docente, ao reforçar nos professores a ideia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso, etc. (GAUTHIER et al., 2013, p. 27).

Traçando uma nova distribuição cenográfica, Gauthier et. al. (2013) tencionam um ponto de vista que se difere das duas problemáticas anteriormente apresentadas. Volve o olhar para uma concepção que compreende o ofício docente como uma mobilização de diferentes saberes necessários para o fazer da profissão: saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais, e da ação pedagógica.

Dentre esses saberes, atente-se especialmente, ao saber da tradição pedagógica, por se compreender a importância de conhecimento da história para um melhor entendimento da realidade presente. O saber experiencial por concordar-se com a integração entre teoria, prática e reflexão no aprendizado, como visto na proposta da TFD ao dividir-se em técnica, fundamentos e laboratórios. E o saber da ação pedagógica que consiste no saber experiencial do professor tornado público. Segundo Gauthier et. al. os saberes produzidos em pesquisas em sala de aula podem contribuir grandemente para o avanço da profissão, mas, que apesar dessa contribuição, em geral, esses saberes se perdem quando os professores deixam de exercer a docência, por não terem tornado público seus saberes experienciais.

Para encerrar esse panorama inicial, os autores deixam claro o quanto se correlaciona o saber da ação pedagógica e o reconhecimento da profissão docente no trecho a seguir:

[...] como a população em geral poderia reconhecer a pertinência e a especialidade de um saber pedagógico de alto nível se os próprios docentes

não o fazem? Esse problema, a nosso ver, poderia ser resolvido pondo-se em evidência um saber da ação pedagógica legitimado pela pesquisa e pela própria atividade dos professores e integrado na formação docente. Desse modo, a formação inicial, recebida na universidade, refletiria melhor a prática no meio escolar, e o saber do próprio professor, difundido no seio da universidade, encontraria aí um reconhecimento de sua pertinência (GAUTHIER et al., 2013, p. 35).

Concordando com Gauthier et. al. (2013), em especial, com a ideia do saber da ação pedagógica, se propõe como uma das etapas desta pesquisa a elaboração do Memorial pelos acadêmicos de Educação Física e professores envolvidos, de forma a transformar os saberes experienciais em saberes da ação pedagógica, refletindo tanto sobre a Educação Básica quanto sobre o Ensino Superior, na perspectiva das formações inicial e continuada de professores.

Submergindo nas ideias que compõem essa obra de Gauthier, encontra-se uma justificativa interessante e muito pertinente para seu empreendimento, uma certa insatisfação quanto aos resultados da pesquisa sobre o ensino, geralmente baseada em duas correntes tradicionais de pesquisa sobre a Pedagogia: uma corrente francesa e uma anglo-saxônica. A primeira, assentada na teoria declina-se sobre o déficit de um aporte também na experiência. Por outro lado, a segunda, com enfoque demasiado na experiência demonstra uma lacuna quanto à teoria. Ambas, no entanto, têm sua pertinência, como é observado ao longo da análise das ideias de Gauthier, que julga ser necessário uma abordagem empírica e especulativa, simultaneamente, para “traçar as linhas de uma reflexão mais profunda sobre a Pedagogia, esboçar modestamente as linhas gerais do que poderia vir a ser, eventualmente, uma teoria geral da Pedagogia” (GAUTHIER et al., 2013, p. 325).

#### **6.4.2 A constituição da tradição pedagógica**

Para entender a perspectiva dos autores quanto aos saberes da tradição pedagógica, é preciso primeiro entender como surge tal tradição. A hipótese é que a Pedagogia tenha sua origem no século XVII, como consequência direta de certos fatos históricos e contextos sociais à época: a “Reforma Protestante, a Contrarreforma Católica, a emergência de uma nova percepção da infância e os problemas urbanos aliados à ociosidade de um número crescente de jovens” (GAUTHIER et al., 2013, p. 327). Essa nova realidade modifica significativamente a estrutura do ensino do século XVII e as



relações estabelecidas entre professor-aluno e do professor frente aos saberes necessários para o ensino.

O ensino, até o presente século, estruturara-se como um modelo individual, em que o professor ensinava um aluno por vez. Com as mudanças sociais mencionadas há uma verdadeira profusão de novas escolas e frequência escolar. Como em qualquer setor da sociedade, uma ampla e rápida mudança resulta em um número ímpar de problemas, e a educação, não se isenta dessa observação. Para responder aos novos desafios impostos pelo novo formato de ensino, os professores de profissão, precisam então, ressignificar seu “saber ensinar” erigido principalmente pelo conhecimento da matéria, construindo, assim, uma nova Pedagogia. Foi preciso, então, estabelecer um

[...] método e procedimentos precisos para ensinar, um discurso e uma prática da ordem para exorcizar a desordem, para ensinar a todos ao mesmo tempo. [...] uma codificação de novas maneiras de fazer [...] **referente** a todos os aspectos da sala de aula, da organização do tempo e do espaço à gestão dos comportamentos, dos microacontecimentos às grandes etapas que dão ritmos diversos ao desenrolar do ano letivo (GAUTHIER et al., 2013, p. 327, grifo nosso).

Todo esse corpo de métodos e habilidades desenvolvidos foram se efetivando e sendo transmitidos às gerações seguintes de professores, inaugurando essa tradição no século XVII, que em grande parte se perpetua até o século XX e XXI.

No século XIX essa tradição pedagógica encontra seu auge, com viés de controle e ordem, pouca problematização sobre as ações da tradição pedagógica, configurando uma prática imitativa, transmitida de uma geração a outra de professores. Será impetuosamente criticada pela Pedagogia Nova a partir do início do século XX. Duas são as correntes que compõem essa Pedagogia Nova: experiencial e experimental. A primeira centra-se na criança, enquanto a segunda, baseia-se na cientificidade. É nessa última que se delongará um pouco mais pelos diálogos possíveis a serem estabelecidos mais adiante.

Seu debate deve ser construído segundo o modelo das ciências empíricas, de maneira objetiva e experimental, resultando em procedimentos práticos e aplicáveis a toda situação de ensino. É desenvolvido por pesquisadores que não atuam na escola, ou seja, no próprio cerne da conjuntura do ensino, e portanto, da pesquisa estabelecida. Nesse primeiro momento é definida como “ciência da educação” e tem a Psicologia como sua “disciplina de referência”. “Ela quer transformar em máximas

pedagógicas leis e verdades descobertas pela Psicologia (GAUTHIER et al., 2013, p. 329).

Contudo, a pesquisa sobre o ensino, não ficou restrita à Psicologia, ainda no século XX muitas outras disciplinas tornaram-se contribuintes. Apesar da profusão de pesquisas na área, um número menor sobre os saberes e fazeres dos professores e da evolução do ensino eram observadas, havendo um enfoque maior nos problemas específicos a cada disciplina. É nesse momento que se vê a transformação da definição de uma “ciência da educação” para “ciências da educação”. Apesar do aumento do número de pesquisas sobre a realidade do ensino e da profissão docente, poucas produziam resultados efetivos aos professores, visto o aspecto descontextualizado de seu desenvolvimento, tanto no que se refere ao ambiente em que eram desenvolvidas quanto à sua autoria, geralmente de um pesquisador que não vive a realidade da escola e nem pondera conhecê-la sob a perspectiva dos verdadeiros agentes que a compõe.

Assim como a tradição, a Pedagogia Nova e as ciências da educação, passam a ser contestadas na década de 80, demonstrando novas possibilidades investigativas e basilares da Pedagogia.

São pesquisas que percebem o trabalho do professor como o de um profissional, ou seja, como o daquele que, munido de saberes e confrontado a uma situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. A razão do professor apresenta-se assim como o novo fundamento da Pedagogia. Essa razão alimenta-se de vários saberes, é contextualizada e de natureza deliberativa, retórica e comunicacional. É uma razão em ação e está mergulhada na contingência (GAUTHIER et al., 2013, p. 331).

Seguindo esse mesmo caminho de mudanças, a profissão do professor de Educação vem sofrendo alterações quanto ao seu perfil profissional à partir da criação do curso de Bacharelado e a divisão entre Bacharel e Licenciado. Borges (1998) traz esse panorama que muito contribui para uma melhor compreensão das questões referentes à formação do licenciado, ou seja, do profissional docente de Educação Física.

## 6.5 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para Borges (1998) no debate acerca da formação docente em Educação Física as críticas mais contundentes pairam sobre a formação acrítica,

[...] ao despreparo técnico desses profissionais para atuar no mercado de trabalho e aos currículos das EEFs, fragmentados e desvinculados da realidade. Mas que é sobre a matriz que define o perfil do profissional de educação física que se quer formar para a sociedade presente que se observam as críticas mais controvertidas (BORGES, 1998, p. 32).

O debate acerca do perfil do profissional de Educação Física é permeado pela criação do curso de bacharelado e conseqüentemente uma diferenciação entre o perfil do bacharel e do licenciado. Borges (1998, p. 34), no entanto,

[...] nos adverte que se deve evitar uma visão dicotomizada da formação profissional, no sentido de que o bacharel seja visto como o técnico, e o licenciado como o professor que vai atuar na rede de ensino de 1º e 2º graus. Nos cursos de bacharelado e licenciatura a formação diferenciada deve ser garantida, sem perder de vista a reflexão teórica que os une, o movimento humano.

Borges (1998) aponta ser indispensável uma formação que atenda às especificidades do bacharel e do licenciado, a fim de conceituar a Educação Física de forma a diferenciá-la do esporte, da Dança e da recreação, e dando ao movimento, o lugar de objeto do seu estudo. É preciso ainda reconhecer a função social da Educação Física para que os profissionais da área desenvolvam a habilidade de execução do movimento corporal, como de ensinar o outro à executar tais movimentos, e assim, desenvolver a dimensão motora do seu público.

Ao apresentar as perspectivas de Moreira (1988) a autora alega que os cursos destinados apenas à licenciatura apresentam dificuldades para o desenvolvimento de uma formação abalizada para o professor que vai atuar na Educação Básica devido à sua estrutura:

- frágil, em termos da definição de identidade do curso e, conseqüentemente, da base teórico-metodológica visando a ações didático-pedagógicas;
- rígida, pelo seu caráter acrítico, a-histórico e ideológico, em que ainda prevalecem a negação do pensamento criativo; a transmissão, em detrimento da produção de conhecimentos; a separação entre quem pesquisa, papel reservado à pós-graduação, e quem deve ser o transmissor desse conhecimento, papel reservado ao futuro professor, que frequenta o curso de graduação (BORGES, 1998, p. 36).

Apresenta ainda, sinteticamente, as propostas de Moreira para os cursos de licenciatura:

- buscar uma prática transformadora;
- estabelecer vínculos entre a pós-graduação e a graduação;
- romper com a neutralidade do saber optando por um saber comprometido, crítico e atuante;

- aproximar-se das discussões sobre a formação profissional desenvolvidas nas demais licenciaturas, procurando explicitar melhor o universo teórico da educação física, para servir de base a orientações curriculares futuras;
- procurar as bases filosóficas, sociológicas, políticas, psicológicas e biológicas do processo educativo; superar a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas das específicas da licenciatura; repensar as disciplinas pedagógicas para que se tornem mais um espaço de integração com as outras licenciaturas; organizar atividades comuns entre as diversas licenciaturas, a fim de debater questões pertinentes à realidade escolar (BORGES, 1998, p. 37).

Sintetizando o que diz Borges (1998), amparada em Oliveira (1988), Costa (1988), Pellegrine (1988) e Moreira (1988), uma matriz mais atual do perfil do profissional de Educação Física é identificada como necessária, separando e atendendo as especificidades da formação do licenciando que atende ao ensino formal como professor de Educação Física, e do bacharel, ou educador físico, que ocupa os espaços não formais com atividades corporais variadas e desportivas. Quanto ao perfil profissional, esse primeiro bloco de autores que Borges apresenta, são favoráveis a esse cenário de separação das formações, baseando seus argumentos nas novas demandas do mercado e nas críticas às formações generalistas das licenciaturas.

Quanto às questões e proposições, em especial, as últimas, levantadas a partir de Moreira, observa-se na prática e nas primeiras reflexões para esta pesquisa, que alguns avanços na área foram consolidados desde à época das publicações de Borges (1998) e Moreira (1988). Não é em corroboração, porém, que o debate tenha sido encerrado e as questões levantadas tenham sido solucionadas, necessitando talvez, de um inquérito dos pontos que ainda hoje carecem de mais avanços. Seria digno de apreciação responder a todas essas questões, pois observa-se, que o campo de formação de professores é permeado por inúmeras problemáticas que se relacionam, não cabendo, no entanto, tantos debates à procura de soluções em uma única pesquisa.

É observado, por exemplo, ao refletir sobre as críticas de Moreira, que um perfil do licenciado e do bacharel hoje já se encontra melhor delineado, ao menos na realidade do local de desenvolvimento desta pesquisa. A sua segunda crítica em relação a uma abordagem acrítica, a-histórica, ideológica, de reprodução de movimentos, sem estímulo ao pensamento criativo, também é uma realidade díspar. Muito embora, certamente ainda tenha muito a se avançar nesse sentido, bons passos já foram dados nessa direção.

Quanto a separação entre pós-graduação e graduação, trilha-se aqui, novamente, a mesma direção apontada por Moreira, por se tratar de uma pesquisa colaborativa entre professora mestranda, professor da Educação Básica e acadêmicos de licenciatura em Educação Física, privilegiando o espaço escolar como um espaço de produção, e não de reprodução, do conhecimento.

Um segundo bloco de autores apresentado por Borges são contrários a essa divisão em bacharelado e licenciatura em Educação Física, sendo eles Faria Júnior (1987 e 1992), Betti (1992) e Taffarel (1993).

Ao abordar as perspectivas de Faria Júnior (1992), Borges (1998) levanta algumas questões interessantes acerca da formação e da profissão em Educação Física. Questiona se existe um corpo de conhecimentos que seja único à licenciatura e ao bacharelado, deixando a todos com uma resposta em aberto. Outro questionamento que ela faz refere-se ao magistério ser considerado como profissão ou ocupação e como seria percebido “dentro da hierarquia dos quadros profissionais de divisão do trabalho. A autora também traz esses últimos questionamentos para o bacharelado, mas atém-se às respostas concernentes ao magistério, por se tratar do objeto da pesquisa.

Antes de passar à resposta que a autora nos traz, vale ressaltar, que o debate acerca do ofício, profissão e saberes docentes permeia igualmente os demais autores que compõem esse tópico, técnica. Borges (1998, p. 38) responde então que

[...] a educação física pode ser considerada como uma profissão, uma vez que envolve: habilidades especializadas; dedicação à pesquisa e à consecução de instrução; uma razão social; um período extenso de preparação e uma organização profissional.

Um segundo aspecto trazido por Borges a partir de Faria Júnior é a do conceito de licenciado generalista. Um primeiro ponto sobre esse assunto é o da prevalência do perfil do técnico-desportivo sobre o licenciado que acaba por conferir-lhe uma formação mais desportiva e menos generalista. A formação desse profissional, no entanto, deveria ser mais ampla e simultaneamente mais aprofundada a fim de atender a “pluralidade e [...] a complexidade que envolvem o movimento humano circunscrito às condições culturais, econômicas, sociais, políticas, enfim, às condições materiais de existência humana” (BORGES, 1998, p. 39-40, grifo nosso).

É preciso salientar, no entanto, que incrementar os currículos já existentes com mais disciplinas, no intuito de ampliar o corpo de conhecimentos teóricos dos graduandos, não é a melhor solução para uma formação generalista, podendo resultar numa fragmentação ainda maior do conhecimento, quando o que se faz necessário realmente é o domínio de teorias que habilitem o profissional a analisar sua realidade.

Acerca das contribuições de Betti (1992) elucidadas por Borges (1998) busca-se destacar duas, a ênfase na prática em detrimento da teoria e uma maior valorização das experiências vividas tanto no estágio, quanto no tempo anterior à formação. Sobre isso a autora diz:

- é necessário um sólido referencial teórico que possibilite a visualização da prática sob novas perspectivas, ou seja, que permita a dialética teoria-prática, que permita a práxis. Ou seja, vistas sob o ângulo da práxis, as experiências de movimento que se julgam necessárias para a formação do professor de educação física (as chamadas aulas práticas) adquirem um outro caráter, muito diferente de um *simples fazer mecânico*.
- [...] Não se aprende tudo na sala de aula: as experiências vividas anteriormente à entrada no curso também devem ser valorizadas; do mesmo modo, as experiências extracurriculares, bem como os estágios formais e informais, devem sempre ser estimuladas; quanto à polêmica especialista *versus* generalista, [...] a formação generalista deve ser perseguida assim como a formação interdisciplinar (BORGES, 1998, p. 40-41).

Ainda na perspectiva de Betti (1992), Borges alerta que se deve acautelar dos currículos inchados, esvaziados dos conteúdos específicos da Educação Física, e, que uma proposta pautada em eixos temáticos, como formulada por Lawson, apresentar-se-ia no próximo século como um desafio. Fica a reflexão: quão desafiador e quão válido tem sido a implementação de currículos assim no presente século?

Sobre a perspectiva de Taffarel (1993), Borges (1998, p. 42) apresenta suas análises sobre os cursos de formação em Educação Física e a relação que neles se estabelece:

[...] a produção é entendida como tarefa vinculada ao bacharelado, e a aplicação do conhecimento, como tarefa vinculada ao curso de licenciatura. Isso evidencia que a qualificação dos profissionais da área – feita individualmente e em especialidades – é restrita, distinguindo-se os que produzem o conhecimento (bacharéis/pós-graduação) dos que usam o conhecimento (licenciados/graduação) e aprofundando a separação existente na divisão social do trabalho.

Já visto anteriormente, essa mesma crítica relacionada aos professores da Educação Básica, identificados como aqueles que reproduzem o conhecimento e os professores

do Ensino Superior compreendidos como os produtores do conhecimento. Tratando-se de uma divisão que vem sendo superada em pesquisas de cunho colaborativo, por exemplo, mas que ainda precisa de muitos passos para uma superação mais abrangente ou completa, contribuindo diretamente na formação inicial e continuada desses profissionais docentes, que tornam-se produtores de conhecimento da sua área, em diálogo conciso com sua realidade e necessidades.

Sintetizando as perspectivas apresentadas por Borges (1998) parece ser consenso entre os autores uma necessidade de superação entre teoria e prática, fragmentação e hierarquização do conhecimento compartimentando quem produz e quem reproduz o conhecimento, além de uma maior aproximação entre formação acadêmica e realidade profissional, no nosso caso, a escola.

## **7 ROTEIRIZAÇÃO COREOGRÁFICA**

Na Dança Contemporânea há inúmeras formas de apresentação e organização de um trabalho coreográfico. Ele pode ser organizado previamente em roteiro, pode ser totalmente improvisado, roteirizado em parte com cunho aleatório, como fazia Merce Cunningham<sup>20</sup>, pode ser ao ar livre, dentro de espaços especializados para apresentações de artes da cena, em outros espaços educativos, e espaços alternativos como paredes e topo de arranha-céus.

Para este trabalho, que tem trazido desde seu início essa perspectiva de uma escrita dançada, apropriar-se-á dos Fundamentos, Laboratórios e Técnica para criação de um roteiro inicial ensaiado. Um roteiro organizado através dos diálogos dispostos até o momento, mas não finalizado, como propunham os artistas da Dança Contemporânea na década de 60, que pensavam o ato de dançar não como um produto final, acabado, mas sempre um ensaio aberto, sujeito a novas alterações e pesquisas (SILVA, 2005).

Organiza-se, então, neste roteiro, em Prelúdio e três cenas: Cena 1 – O embate teoria e prática: uma questão na formação inicial; Cena 2 – Profissionalização do ensino e

---

<sup>20</sup> Merce Cunningham, um dos precursores da Dança Contemporânea, organizava alguns de seus trabalhos em frases coreográficas que eram sorteadas antes do início da apresentação, deixando a organização final da obra ao acaso, e sendo única, a cada apresentação.

formação docente; Cena 3 – Um novo modelo de formação: laboratório de possibilidades.

## 7.1 PRELÚDIO

Antes de se abordar as reflexões e análises construídas a partir das experiências de cada etapa, relata-se a construção dos planejamentos e o desenvolvimento das atividades propostas, além da caracterização dos intérpretes-criadores.

Das quatro acadêmicas participantes todas tinham experiência com Dança antes de ingressarem na Licenciatura em Educação Física. A A1 foi a que experimentou um maior número de modalidades, tendo feito aulas de Stiletto, Zumba, Danças Urbanas, Fitdance, Forró Pé de Serra e Dança Afro, todas entre seus 16 e 19 anos, período em que ingressa na graduação. A2 fez Ginástica Rítmica entre 4 e 6 anos de idade e pratica Forró desde os 16 anos. A3 teve experiência também com a Ginástica Rítmica durante 8 anos, tendo iniciado aos 7 anos de idade. Já a A4 fez Balé dos 9 aos 15 anos, um pequeno curso de Ballet Contemporâneo aos 14 anos, além de Tecido e Lira acrobática aos 21 anos. Em relação à faixa etária, uma tem 20, duas têm 21 e uma 25 anos de idade.

Quanto a experiência profissional, atualmente, três das quatro acadêmicas atuam já na área como estagiárias remuneradas. A A1 é estagiária de Educação Física no Centro Cultural Araçá. A A3 atua como estagiária de Natação no Centro Educacional Castelinho Encantado. A A4 é auxiliar de Natação também no Centro Educacional Castelinho Encantado e na clínica CenterFiso. Apenas a A2 não atua como estagiária de Educação Física remunerada, cumprindo apenas, os estágios supervisionados até o momento de encerramento da pesquisa. Contudo, ela trabalha dentro da mesma instituição de ensino que a A3 e A4, no Centro Educacional Castelinho Encantado na coordenação, tendo, por vezes, a oportunidade de auxiliar a professora de Educação Física nas aulas.

O professor de Educação Física do Instituto Federal (PEF) foi entrevistado pela professora do Ensino Superior (PES). A ideia inicial era que as acadêmicas acompanhassem também essa entrevista, mas houve dificuldade de organizar o horário de todos, visto que todas as acadêmicas trabalham. A entrevista aconteceu no próprio IFES, no laboratório de elétrica.



Quanto à primeira pergunta, que tratava de dados pessoais do professor parceiro: nome completo; idade; formações; tempo de profissão (docente); lugares que trabalhou; escola que atua no momento; há quanto tempo trabalha nessa escola; são as informações que serão utilizadas para caracterizar o sujeito participante e parceiro desta pesquisa.

O PEF tem mais de uma formação, sendo Educação Física Plena, a sua primeira graduação pelo CEUNES<sup>21</sup> em Nova Venécia, e, fez especialização em Treinamento Desportivo pela mesma universidade. Coursou Fisioterapia na Universidade Estácio de Sá, em Campos – Rio de Janeiro, e, especializações na área da saúde em Atenção Primária, Fisioterapia Hospitalar e Pneumofuncional. Coursou também, Licenciatura em Pedagogia, sua última graduação, e, hoje é Doutor em Educação Física, também pela Universidade Federal do Espírito Santo. Iniciou o curso de Educação Física em 1992, no mesmo ano em que começou a lecionar, totalizando 30 anos de docência, dos 49 anos de vida. Sobre sua experiência profissional, já atuou na rede privada e pública em todas as etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo a pós-graduação, lecionando também no mestrado da UNIVC atualmente. Tem ainda uma experiência com gestão,

[...] tanto no antigo INE<sup>22</sup>, onde trabalhei na gestão e fui também secretário municipal de Educação do Município nos anos de 2013 a 2016. É, também atuei, é, na área de saúde, tanto na gestão quanto na assistência, na coordenação do programa de hipertensão e diabetes, e também trabalhei como coordenador da clínica municipal de Fisioterapia, subsecretário de Atenção Primária, enfim, e na docência, na disciplina Educação Física, propriamente dita, minha primeira experiência foi no ano de 93. O ano de 92, eu inicio o trabalho, mas não na disciplina Educação Física, foi Matemática, [...] fui por 6 anos professor de Matemática, e, depois conciliei a Educação Física e é o que eu faço até hoje (PEF).

Sobre os seus trabalhos atuais, é professor efetivo de Educação Física do IFES São Mateus desde 2010, além de professor e coordenador dos cursos de Educação Física, Fisioterapia, História e Pedagogia do UNIVC. Iniciou no ensino Superior no ano de 2000 e atualmente, também atua como Pró-Reitor de Inovação, Extensão e Pesquisa

---

<sup>21</sup> No período em que o entrevistado fez Educação Física em Nova Venécia, o Centro Universitário Norte do Espírito Santo ainda não existia com centro universitário. Era uma coordenação da Universidade Federal do Espírito Santo. Após a década de 1990 é que passa a ser Centro Universitário. Esclarece-se, no entanto, que será utilizada a sigla CEUNES antecedida do artigo O em todo momento, escolhendo referenciar a instituição como é conhecida atualmente.

<sup>22</sup> INE – Instituto Nacional de Ensino

nessa última instituição. É um professor com uma vasta experiência na docência, além de outras vivências dentro da Educação e outras áreas do conhecimento.

A trajetória da professora do Ensino Superior não será mencionada aqui, pois já foi relatada no item Trajetórias.

## 7.2 CENA 1 – O EMBATE TEORIA E PRÁTICA: UMA QUESTÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

Anteriormente já foi visto que a prática docente não se limita a uma aplicabilidade de teorias e que o professor não é apenas um perito ou agente social. Seu espaço cotidiano escolar é onde ele constrói, individual e coletivamente, saberes específicos ao seu ofício. Sendo assim, “o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao” seu ofício (TARDIF, 2002, p. 234).

Ao se concordar com Tardif (2002) opõe-se ao pensamento tradicional que desarticula teoria e prática tanto na formação quanto no exercício da profissão. Seguindo a tradição cultural e intelectual moderna ocidental o saber é estritamente teórico e condiz a uma verdade enquanto a prática é permeada por ideias tendenciosas, preconcebidas e, portanto, distantes do saber verdadeiro. O saber é, então, construído pela pesquisa, longe da prática, restando a esta a aplicação do que foi outorgado.

A oposição tradicional entre “teoria e prática” é muito pertinente e demasiadamente simplificadora no que se refere aos aspectos epistemológico e conceitual. A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes (TARDIF, 2002, p. 237).

Consultando a literatura na área, Borges (1998), aponta alguns caminhos para resolução da problemática teoria e prática. Indica que não deve haver hierarquização de uma sobre a outra, bem como, dos currículos de formação à realidade escolar, pautando-se em dois pilares importantes: pesquisa e formação teórica de qualidade. É preciso ainda uma transformação na produção e transmissão de conhecimentos, além de uma ruptura “quanto à fragmentação do conhecimento em áreas e disciplinas”

(p. 19). Caberia uma elucidação de cada um destes pontos apresentados, contudo, como já foram abordados em outros momentos, apenas serão mencionados.

A autora apresenta ainda três pontos propostos por Santos (1991) que muito dialogam com toda construção teórica mencionada até o momento: o estágio como lugar também de pesquisa; uma maior articulação entre teoria e a realidade escolar; e, trabalhar as narrativas dos estudantes quanto à sua visão sobre a prática pedagógica.

Quanto ao estágio supervisionado a A1 traz uma perspectiva que dialoga com a necessidade de mais ações que aproximem as disciplinas da graduação à realidade escolar e/ou articule a pesquisa ao estágio supervisionado. No Seminário de encerramento ela comenta que um dos fatores interessantes dessa experiência de pesquisa na sua formação é ter vivenciado o ensino da Dança dentro da escola, visto que, no estágio supervisionado ela não tem a liberdade de escolher os conteúdos ministrados. Em sua experiência de estágio até o momento, ela precisou acompanhar o planejamento do professor da escola, então, dois problemas que se articulam foram apresentados por ela, com a concordância das demais, na experiência do estágio supervisionado.

O primeiro se refere aos conteúdos que são vistos no estágio. Segundo a A1, no estágio elas apenas acompanham as atividades previamente planejadas pelo professor, e, em geral, contemplam mais os esportes. Ela relata que a Dança não foi vista nos seus estágios, assim como a Ginástica e as Lutas. O segundo problema, que se relaciona diretamente com o primeiro, é que elas não costumam ser integradas a esse planejamento do professor, novamente, elas apenas acompanham as atividades já programadas. Se houvesse uma maior interação entre os professores em formação e o professor em exercício no estágio, dando ao primeiro maior liberdade para propor aulas em conjunto com o professor, outros conteúdos poderiam ser mais vivenciados na experiência do estágio.

O segundo ponto apresentado por Santos (1991) sobre a necessidade de uma maior articulação da teoria com a prática se relaciona também com o primeiro, trazer a pesquisa, seja para dentro do estágio ou para dentro das disciplinas, é um fator potencializador para a formação inicial e continuada dos professores, como se pode observar nas falas e nas trajetórias das acadêmicas e do professor da Educação Básica.

Um elemento em comum a todos os envolvidos na pesquisa é a experiência no contexto educacional ainda no período da sua formação inicial. Para as acadêmicas, a experiência com essa pesquisa, por exemplo, teve um impacto na sua formação em relação ao conteúdo Dança, mas não diretamente sobre o ato de ensinar, visto que todas já possuem uma experiência de sala de aula. Lidar com os estudantes diretamente e direcionar a aula não foi um aspecto limitador para elas, muito embora, em alguns poucos momentos tivessem alguma dificuldade de manter o domínio da turma, momentos estes que a PES intervinha ou até mesmo o PEF. Sobre esse aspecto é importante ressaltar também que existe um processo de adaptação da turma.

Na primeira aula a turma, apesar de bem participativa, estava bem agitada e respondia melhor somente aos direcionamentos do PEF. No último encontro, no entanto, quando o professor não se fazia presente por motivo da sua cirurgia, a turma já correspondia bem melhor as interferências das acadêmicas e, um pouco mais da PES, provavelmente, por a perceberem naquele momento como a responsável pela condução das atividades e substituta do professor, muito embora, a substituição não tenha sido uma realidade em termos administrativos.

Essa experiência como docente no período de sua formação inicial é relatada na entrevista do PEF. Ele menciona que suas primeiras experiências como docente iniciaram no mesmo ano que ingressou na Licenciatura Plena em Educação Física e que a primeira proposta de trabalho foi recebida 15 dias antes de iniciarem suas aulas, apenas por já ter se matriculado no curso, tendo iniciado a carreira como professor de Matemática. Sendo Matemática e Educação Física áreas tão distintas, foi perguntado ao professor se não havia uma exigência de formação específica na área de Matemática ou afins para lecionar essa disciplina. Abre-se um parêntese no assunto para falar dessa curiosidade.

Não, não. Tinha na verdade o curso... O CEUNES quando veio para o norte do Estado, ele veio para resolver um problema crônico, aqui do norte, que era a ausência de professores formados nas suas áreas específicas. [...]Então, o CEUNES vem com essa missão e aí o CEUNES cria Licenciaturas aqui em São Mateus de Matemática, Ciências Biológicas, Língua Portuguesa e Pedagogia. E cria em Nova Venécia, Educação Física, isso no ano de 1990. Eu entro em 92. [...] pela carência imensa de professores, quando você ingressava numa formação de licenciatura, a procura por você para vir dar aula imediatamente era muito alta, [...] eu tive logo de cara aula à disposição... só que havia uma legislação... [...] aliás eu comecei a ser professor 15 dias antes de começar a estudar. Que quando eu peguei a matrícula, com a matrícula já

me arrumaram as aulas. [...] eles viram que na legislação não me permitia dar aula de Educação Física a não ser do 3º período em diante. [...] você pode pegar outra disciplina e pediram para eu escolher. Eu falei, olha, eu quero é trabalhar, qualquer uma que vocês quiserem. Aí eles olharam o meu histórico e viram que eu tinha boas notas em Matemática. Falaram assim: você gosta? Falei: Adoro! (PEF).

É interessante pensar nessa experiência relatada pelo professor como um problema e uma potencialidade, simultaneamente. Ter a formação na área específica para lecionar é algo importante para um melhor ensino e aprendizagem do estudante. Contudo, na ausência de profissionais formados na área, o problema era solucionado a curto prazo, da melhor forma possível naquele momento, enquanto medidas mais eficazes que custavam um maior tempo eram desenvolvidas, a formação de novos profissionais.

Sobre essa vivência experimentada pelo PEF vale relembrar as considerações de Gauthier et. al. (2013) sobre os ofícios sem saberes e os saberes sem ofício. Nesse momento de início da carreira, possivelmente o PEF possuía algumas das características descritas como crenças nas reflexões dos autores e estava aprendendo alguns saberes na sua formação inicial, articulando ofício e saberes, construindo-se enquanto docente. Ao mesmo tempo que lhe faltava saberes necessários para o ensino, alguns já existiam e outros ainda estavam sendo construídos, podendo ser pensado como uma problemática e ao mesmo tempo uma oportunidade.

A potencialidade que se pode encontrar nesse relato e que dialoga com o que estava em discussão anteriormente, foi a possibilidade que essa geração teve de lecionar na escola, nas condições reais da profissão desde o seu ingresso na formação inicial. Os conhecimentos teóricos que eram vistos sobre o processo pedagógico eram estudados não só de uma maneira hipotética nas aulas da formação inicial, como também, eram vistos e aprendidos no ambiente real da profissão, a escola. Ainda que os conteúdos específicos da disciplina que lecionava na escola fossem diferentes da disciplina em que se formava, de maneira geral, o PEF desenvolvia simultaneamente seus saberes docentes provenientes da formação inicial e os da prática.

Apesar de não ter sido uma experiência pensada enquanto uma experiência formativa do docente, é importante pensá-la como possibilidade de estratégia de formação

inicial, semelhante ao que ocorre na Inglaterra, como mencionado em tópico anterior, encontrando um equilíbrio entre essa carga teórica e prática na formação inicial.

Sobre o último aspecto apresentado por Santos (1991) que se refere a visão sobre a prática pedagógica, as acadêmicas enfatizaram uma certa transformação na sua visão pedagógica sobre a Dança. Todas vindo de experiências com Danças em academias e escolas de Dança, ou treinamento desportivo com a Ginástica Rítmica, no caso da A2 e A3, elas estavam familiarizadas com outra forma de condução e ensino da Dança. Em suas experiências anteriores a Dança era abordada pelo viés da alta performance, assim como se pode observar também nos esportes, uma maior preocupação com a perfeita execução dos movimentos e o produto final (competições ou apresentações coletivas, como espetáculos e festivais), onde tudo tem que sair perfeito. “Já na graduação, a disciplina de Dança, para licenciatura, traz uma visão mais pedagógica, é com foco para escolas, o que me mostrou uma visão completamente diferente da Dança” (A1).

Borges (1998) conclui, neste primeiro momento, que há uma necessidade de transformação nos currículos de formação de professores, e que tal premência impõe um desafio: “como deve ser a formação? O que é fundamental para a prática docente? Quais saberes são relevantes para dar uma base, ainda que inicial, ao professor? (p. 21).

Diante do exposto, percebe-se que há uma necessidade de transformação no ensino, corroborando com o que diz outras pesquisas recentes na área de educação consultadas. Tais pesquisas, datadas no período entre 2010 a 2020, indicaram que novos caminhos já vêm sendo apontados, de fato, mas que ainda há uma longa jornada a ser concretizada.

Nesses novos caminhos pode-se encontrar uma mudança na pesquisa universitária, que vem modificando sua visão acerca dos professores de profissão, de objetos da pesquisa para sujeitos participantes e colaboradores, podendo ser até mesmo, copesquisadores e coautores. Sendo assim, a pesquisa não estaria debruçada sobre os professores ou sobre o ensino, mas, partiria dos professores em colaboração com os pesquisadores destinando-se ao ensino efetivamente, por eleger não só os saberes e saber-fazer dos professores, como também suas necessidades, convicções, discursos, etc.

Essa via para uma nova pesquisa universitária, no entanto, é de mão dupla. Um esforço por parte dos professores de profissão também se faz necessário para que os saberes, “discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivos” sejam objetivados, enunciados e partilhados (TARDIF, 2002, p. 239).

Há uma necessidade de mudança também na formação docente, dentre as quais pode-se referir à indispensável inserção dos professores nas definições estruturais da formação inicial e continuada, e dos seus conhecimentos específicos, oriundos da prática, nos currículos de formação. Reconhecer os alunos, os futuros professores, também como atores do conhecimento, revitalizando essa abordagem disciplinar e aplicacionista em que primeiro se aprende um conteúdo teórico, para depois, muitas vezes, apenas no estágio aplicá-lo. É preciso inserir nas formações uma abordagem mais prática-crítica-reflexiva, a fim de que esses futuros professores estejam aptos mais do que a aplicar conhecimentos teóricos na prática, mas que estejam preparados também para refletir e criticar sua prática e reconfigurar a aplicação de tais teorias sempre que necessário.

Concordando com o que foi mencionado até o momento abordar-se-á a relevância apontada de uma necessidade de mudança na formação inicial em que se integre mais teoria e prática, a partir do relato das acadêmicas sobre a inserção da prática na escola dentro da disciplina.

Se fosse integrada contribuiria muito para a aprendizagem, pois a prática é um dos fatores essenciais da dança que nos faz alcançar os objetivos que queremos (A2).

E dentro dessa pesquisa que a PES nos proporcionou para a participação, nos ajudou bastante e até mesmo para validar de certa forma o que aprendemos pelos conteúdos que tivemos na disciplina de Dança, pois já tínhamos certa noção por ter sido trabalhado em aulas, ressaltando que foi de fundamental importância os conhecimentos teórico-práticos trabalhados com a gente, porque nos facilitou muito na experiência de aplicação para a turma dentro dessa pesquisa, pois essa ação contribuiu muito para a melhoria do aprendizado dos conteúdos, e pra mim as práticas são fundamentais demais dentro dessa disciplina sem dúvidas, principalmente dentro do curso onde estamos aprendendo, porque é com essa experiência, essa vivência que estamos conseguindo alcançar onde queremos (A3).

Ao passar a teoria e prática dentro da escola de um certo conteúdo ajuda bastante na hora de mostrar os fundamentos passados nas teorias e facilita na hora da prática, pois assim o que se quer ser passado flui com naturalidade e os movimentos bem mais leves. Os alunos conseguem perceber que ao passar aquele assunto, tendo-o vivido nos dois momentos, consegue ter segurança ao aplicar. Ter a experiência da prática ajuda o aluno a vivenciar o conteúdo que está sendo passado e isso facilita na hora de desenvolver o mesmo, então colocando essa prática no conteúdo contribuirá e muito para o desenvolvimento

e aprendizado do aluno de todos os aspectos. Irá ajudar em auxiliar a aula de fazer com que ela seja mais produtiva e menos textualizada e com isso todos irão ajudar e participar produzindo assim bem mais conhecimento (A4).

A pesquisa que realizamos no IFES serviu para me mostrar o quanto a prática ajuda de diversas formas, por mais que tenhamos aprendido sobre como trabalhar com a Dança de diversas formas, na hora de pôr em prática é que pudemos visualizar melhor a atividade e a ação. A Dança é o conteúdo que menos aparece nas aulas de Educação Física, junto com as Lutas, sendo assim, ter projetos como esse incluídos na disciplina é uma forma de trazer uma formação mais eficaz, tornando os alunos e futuros professores mais confiantes para tratar do assunto, levando os alunos a experimentarem a Dança de diversas formas, unindo educativos de outras áreas da Educação Física (circuitos, dinâmicas, jogos e brincadeiras populares, etc). Dessa forma, tornando o conteúdo mais acessível para aqueles alunos que têm mais dificuldade e/ou resistência de participar das aulas (A1).

O relato das acadêmicas traz o aspecto da maior integração teoria e prática na formação inicial e da A1 aborda também a dificuldade de trabalhar a Dança pela pouca receptividade dos próprios estudantes, seja na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Na experiência da PES, das turmas em que lecionou a Dança, apenas essa última mostrou nenhuma resistência com a disciplina. No caso dos estudantes dos IFES, eles foram até bastante participativos, apresentando pouca resistência, que se acredita ter sido mais pelo aspecto da Dança em par. Essa fala pode ser observada nos comentários do último encontro, na roda de conversa, ao final da aula. Abaixo segue trecho do diálogo ocorrido, ao serem perguntados se haviam gostado da sequência de três aulas de Forró Pé de Serra desenvolvidas com a turma:

“Poderia ter mais!” (E1).

Ai, eu gostei bastante, achei muito bacana. Foi uma diferença das aulas, porque a gente só tá acostumado a esporte, nem sempre a gente vai pra quadra. É um negócio que eu acho assim, entre aspas assim, básico, ainda mais pra gente que mora numa região assim, onde é predominante o Forró Pé de Serra, tem ali Itaúnas, vai ter o Festival agora, acho muito interessante. Quem não gosta de dança, quem gosta, acabou que aprendeu todo mundo, ainda mais com a dinâmica de rodar, pra mim foi maravilhoso (E3).

“É porque aí, a gente fez as aulas acostumado com o nosso par, aí agora, na hora de rodar, tá fazendo com outros, com outras pessoas, dá para pegar o ritmo de outras pessoas” (E4).

“E cada um tem um jeito de dançar, aí você aprende tudo e [...]” (E3).

PES fez uma fala sobre as adaptações de condutores e conduzido(a)s na Dança, no baile (locais onde se dança o Forró Pé de Serra).

Eu achei bem legal ter uma prática diferente na escola porque a gente sempre tá acostumado as mesmas, mesmas coisas, então, é bom ter uma coisa pra



variar. Também pra a gente aprender um pouco que a gente não é acostumado a isso. Essa não é muito a nossa geração, assim (E5).

“Eu gostei bastante e eu acho que é uma atividade pra vida, entendeu? Vamos precisar muito. E eu gostei muito” (E6).

“Que dia que é a próxima aula?” (E7).

“Acabou véi” (E6).

“Não, dá não” (E7).

A gente pode convencer, não sei, o PEF, ou pra quem for substituir ele que agora que a gente já aprendeu, a gente já pode ficar dançando aí. Porque mesmo que a gente queira mais aulas com vocês, entre aspas, não tem mais sentido, a gente já aprendeu, agora é só treinar e se adequar ao jeito dos condutores (E3).

“[...] acho que todo mundo amou e foi isso!” (E1).

“No começo a gente gostou muito não, mas depois [...]” (E5).

“Na verdade foi por causa de par também. Menino não queria dançar com menino, ficou com viadagem” (E1).

“Ai, esses caras ficam numa canecagem” (E7).

“Também as meninas não querem dançar com eles” (E6).

“Não tem esse negócio de viadagem não, tem que grudar mesmo. Aí junta assim. Porque é uma Dança gente, não é relação não. Qualquer um com cada qual” (E7).

Houve aplausos de todos que participaram para essa última fala.

Desse diálogo, algumas falas são relevantes para uma reflexão. O primeiro ponto que se quer observar é a resistência em se trabalhar em pares. Não foi observada a dificuldade das meninas em trabalharem juntas, muita dificuldade de os meninos formarem pares entre eles e ainda maior resistência na formação de pares de gêneros opostos. Segundo Rocha, Faria e Myotin (2020) as mudanças corporais na adolescência e o tabu em se tratar desse assunto por parte das famílias e da escola dificulta a relação de aceitação do adolescente com o seu próprio corpo, e, a Educação Física, sendo uma disciplina que trabalha diretamente o corpo, tem um espaço singular para trabalhar esses aspectos. As dificuldades apresentadas pela turma ratificam essa informação e demonstram, mais uma vez, que essas

experiências com outras atividades corporais devem ser trabalhadas desde a Educação Infantil para que se tenha uma maior naturalidade na fase da adolescência. Esse não é um assunto tratado nessa pesquisa, mas é relevante de ser investigado e não poderia deixar de ser ao menos mencionado, já que apareceu nas falas dos próprios estudantes.

Um segundo aspecto a ser abordado está nas falas da E4 e E3. Em todas as aulas eles dançaram com o mesmo par, orientação que não foi dada pelos professores e acadêmicas, quando foi pedido para se juntarem em pares, eles buscavam os pares que haviam formado no primeiro dia. Na atividade final da última aula foi realizada uma roda em que a(os) conduzida(o)s iam trocando de par a medida que a PES dava o comando “troca”. Essa abordagem de troca de pares é muito comum no Forró Pé de Serra e outras Danças de Salão, pela característica desses estilos que é a alternância de pares, respeito e adaptação a diferentes pessoas e formas de dançar. Apesar do desafio que tal atividade pode gerar, os estudantes receberam muito bem a proposta, sendo em observação desta pesquisa, o ponto alto de todos os encontros.

O terceiro ponto é sobre a fala da E5 que diz ter sido uma experiência diferente da que eles estão acostumados a vivenciar nas aulas de Educação Física. Vale destacar que no caso desse PEF, o conteúdo Dança, bem como outras atividades corporais, estão previstas no seu planejamento, contudo, estão alocadas em etapas posteriores. Essa turma é primeiro ano do Ensino Médio e ainda está vendo os conteúdos de esportes. Isso nos leva, então, a considerar que possivelmente em toda sua experiência na Educação Básica, até o presente momento, as atividades propostas na Educação Física desses estudantes estiveram mais baseadas nos esportes. Inclusive, a falta de experiências com outras atividades corporais desde a Educação Infantil pode ser um agente dessa primeira resistência com a Dança.

É interessante, no entanto, observar que ao final dos encontros todos acabaram gostando das aulas, apesar da resistência inicial e queriam, inclusive, que mais aulas fossem ofertadas a eles. Consideramos, então, que essa resistência pode estar relacionada justamente ao estranhamento de experimentar uma nova atividade, ainda mais em uma fase tão complexa que é a adolescência. E que, para minimizar essa renitência é preciso trabalhar a Dança e outras atividades corporais desde a Educação Infantil, como pode ser notado também na fala do professor durante a entrevista.

A narrativa do PEF também demonstra a relevância de se abordar a Dança na Educação Básica. Na entrevista ele relata que a Dança apareceu tardiamente na sua vivência, ao ingressar no curso de Educação Física. Antes desse momento, seu contato com a Dança era especialmente com o Forró tradicional, dançado em sua cidade, e essa falta de experiência anterior de aula com a Dança, também lhe outorgou resistência quando proposta a disciplina na sua formação inicial.

Minha professora, era a professora Fátima. Professora de Dança, disciplina Dança mesmo. [...] É, eu confesso pra você que eu nunca tinha nenhuma experiência acadêmica com Dança. É, eu tinha mal, mal, a experiência de dançar uma forrozinho, uma coisa da minha cidade [...] a ideia era conhecer os principais elementos da Dança, as principais possibilidades da Dança, Dança Contemporânea, Dança Clássica, passamos por História da Dança, me lembro bem disso, ela deu um [...], fez um arcabouço teórico muito interessante. Confesso pra você que eu não tinha maturidade, nem compreendia naquele momento, tão apaixonado por esporte, o que era a Dança. E havia, é, tenho nenhum problema em dizer isso, não só comigo, mas com os demais colegas também, meninos da turma, um certo preconceito, não queria muito a disciplina. Resisti um pouco à Dança enquanto professor, e fizemos assim, pra passar. Porque ela exigia que a gente aprendesse todas as Danças, todos os passos, eu me lembro até hoje. Passo doublé, valsa, Danças Clássicas, assim (PEF).

Na entrevista o PEF não menciona a ausência da Dança na escola, quando da sua formação na Educação Básica, mas entende-se que, se ele não teve nenhuma experiência com a Dança antes da sua formação inicial, é porque ela não foi abordada em seu período escolar, quando estudante, corroborando assim, com a relevância de se trabalhar a Dança desde a Educação Infantil. Além da resistência com a disciplina pela sua falta de experiência anterior, o PEF aponta que a forma como a disciplina foi conduzida, pensada mais num contexto de ensino e apropriação de movimentos, e sem diálogo com as Danças regionais, não contribuiu muito para a sua formação quanto a esse conteúdo específico.

E hoje, como professor, eu acho que faltou um pouco de pensar primeiro nas Danças da região, que tinha um diálogo melhor comigo, naquele momento com 18, 19 anos. Faltou também pensar nessa Dança no processo de escolarização, pedagogização dessa Dança, e eu compreender isso lá na aula de Educação Física, não era essa a perspectiva da professora. Então, era Dança pela Dança, assim, Dança, Dança, muito bem conduzida, não nego, ela era muito boa, conhecia profundamente, até onde eu, vai minha capacidade de análise, mesmo na época, é, da organização didática, da sequência didática, aspecto histórico, conceitual, ela foi boa nisso aí. [...]eu fiz Dança em Nova Venécia, fui conhecer Jongo e Reis depois, em outra oportunidade. Nem a Dança italiana, que era a Dança que Nova Venécia tinha muito isso, [...]Tinha Dança do Café em Jaguaré, que era todo ano, Dança do Café pra comemorar as colheitas, isso não foi discutido (PEF).

Essa experiência na disciplina em que não se relaciona adequadamente os aspectos pedagógicos do ensino da Dança, as possibilidades lúdicas a partir da cultura local, aliadas à falta de vivência anterior dos futuros professores e resistência à disciplina, inviabiliza em certo grau o aprendizado do conteúdo e as possibilidades de ensiná-lo, legando aos futuros professores falta de segurança e estratégias de ensino para abordar a Dança na escola. O PEF, apesar das dificuldades narradas por ele com a Dança, tem abordado o conteúdo desde o início da sua carreira, superando suas dificuldades, criando estratégias para desenvolver as aulas de Dança. Um caso, que representa uma minoria, como mencionado em trabalhos consultados para a construção dos Laboratórios desta pesquisa, assim como, nos dados levantados na pesquisa de Doutorado do PEF, referidos na entrevista.

Quando perguntado se, se sentiu preparado para trabalhar a Dança nas escolas apenas com o conhecimento obtido na disciplina em sua formação inicial, ele trouxe em sua resposta as dificuldades já mencionadas, além de alguns aspectos da sua personalidade.

Pra ser bem honesto com você, a disciplina de Dança, ela veio pra me elevar o conhecimento sobre a Dança, conceitualmente, academicamente, conhecer que existe, é, várias possibilidades da Dança, enfim, mas de forma operacional pra eu ser professor, lá na cidade de Pinheiros, onde tem a Festa do São João, onde tem as Danças típicas, onde o Forró era, na época, a principal manifestação artística enquanto Dança, é, as Festas Juninas, pensar se isso me ajudou, sinceramente não. É, eu peguei alguns desses elementos, e lembro da Fátima, principalmente recorro até que a primeira vez que eu aprendi que os passos eram contados, não sei se ainda são, em oito, eu aprendi com ela. Eu aprendi um pouco do que a gente chamava de, era uma espécie de frequencímetro para as batidas da música e analisar com o movimento, isso eu aprendi muito com ela. É, passos de transição, que pra mim foram úteis quando eu fui professor na academia e aí já não era uma perspectiva da Licenciatura, quando nós montamos no ano de 1996, eu, professor Romário e o professor Júnior, que é o Aldino Júnior, que hoje está na Serra, nós montamos uma academia. E aí nós começamos a fazer ginástica aeróbica, na época era o nome assim que se dava, step training, que era também o que se dava. E, tinha muita Dança baiana, só que eu nunca aprendi aquilo, o axé. [...] e eu não continuei, não é porque eu não gostava, ou não gosto não, [...] Eu demorava, assim, de coração, eu demorava umas 4 horas para montar uma coreografia de meia hora e eu entrava tão tenso porque eu precisava tá com aquilo tão na cabeça pra não errar, porque eu ficava estrangido de eu errar o passo na frente. [...] Professor Romário em meia hora ele organizava duas ou três coreografias pra semana inteira. Eu pra mim, uma eu ficava a tarde inteira e ainda tenso, aquilo começou a ficar incomodando porque não era uma coisa natural minha. Então, Dança não é algo em que eu tenho um talento para a Dança. E eu fui me encontrar mais na Dança, mais a frente, onde a forma de dançar estética, o passo ele é mais livre, primeiro que ela é mais simples, no Jongo e no Reis. Então, no Reis, por exemplo, é um balanceio de corpo, não tem muito, no máximo um giro, um atrás do outro, então, assim, é, o nível de

exigência que eu dava conta. Embora eu sempre fiquei apaixonado por aquilo que os caras conseguiam fazer (PEF).

Nessa fala pode-se identificar duas questões importantes, o direcionamento da disciplina de Dança na formação inicial que dialogue com a cultura local dos futuros professores, que respeite o nível técnico que os estudantes conseguem acompanhar, valorizando suas potencialidades e respeitando seus limites para que se construa nesse futuro professor a segurança devida para ministrar o conteúdo e também os recursos necessários para tal. É preciso dialogar ainda, a Dança com outros elementos da Educação Física, como já mencionado pela A1, a fim de que o professor possa utilizar aquilo que ele domina melhor no processo de pedagogização da Dança na escola.

Retomando agora a questão das mudanças necessárias na formação inicial, faz-se necessário concordar com Tardif (2002) e ressaltar o aspecto político que envolve toda essa mudança de paradigma na educação e, para que ela possa de fato ocorrer, é preciso que a desvalorização docente seja superada.

A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. Historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Portanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores (TARDIF, 2002, p. 243).

A esse reconhecimento pode-se incluir tempo e espaço para que possam com efetividade refletir, objetivar, enunciar e partilhar seus conhecimentos práticos. A literatura consultada<sup>23</sup> também alerta sobre a sobrecarga de trabalho dos professores de profissão e que muitas vezes, nas suas narrativas, representam um fator determinante para que o partilhamento dos seus saberes não seja efetivado, seja em diálogo com os pares na instituição e muito menos na publicação de trabalhos na área.

Sobre esse quesito das condições de trabalho, em especial, em relação a carga horária de trabalho, a realidade do PEF está na contramão da maioria dos professores, de acordo com os relatos enunciados nos estudos para a construção dos Laboratórios. No IFES São Mateus, o PEF tem uma adequada carga horária de aula, o que lhe

---

<sup>23</sup> Ver sessão Laboratórios.

permite um tempo apropriado de planejamento e organização das suas aulas, como também de atuar em outros projetos e participar de pesquisas como essa.

Além das suas aulas, o PEF participa no NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas; NAPNE, que é o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas; e COESPO que é a Comissão de Esportes do IFES. Participa ainda como professor tutor do projeto de pesquisa Elo Capixaba, contemplado pela FAPES e articula atividades externas, como o IFES na Praia que aconteceu recentemente.

Dessa forma, observa-se que a carga horária de aula adequada, permite ao professor realizar todos os trâmites burocráticos de preenchimento de documentos, como pautas e afins, planejamento das suas aulas, participação em eventos e núcleos de pesquisa e extensão, que contribuem para a sua formação continuada e para um melhor desenvolvimento do estudante enquanto cidadão crítico-reflexivo, visto que na maioria dessas ações citadas há uma efetiva e protagonista participação do estudante.

Um último fator determinante para essas mudanças é a unidade da profissão em todos os níveis de ensino. Tardif (2002) observa tanto no Canadá, onde leciona há muitos anos, quanto em outros países que visitou, uma divisão dos professores, especialmente entre os níveis.

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenha a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum (TARDIF, 2002, p. 244).

O que o autor indica até o momento demonstra, assim, uma necessidade de mudanças tanto no que se refere à profissão quanto à sua formação, bem como ao exercício dela e organização e reconhecimento entre a própria classe. Para uma melhor compreensão dessas mudanças, é preciso, no entanto, primeiramente depreender quais são as críticas e reformas que já vêm ocorrendo desde o final do século XX neste cenário.

### 7.3 CENA 2 – PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

Para entender melhor esse cenário de reformas e em que isso implica para esta pesquisa, serão tratadas algumas considerações acerca da profissionalização do

ensino e da formação docente. A primeira questão apontada por Tardif (2002) debruça-se sobre o que o autor considera ser os principais atributos da prática e do conhecimento profissional, baseando na literatura acerca do profissionalismo das duas últimas décadas do século XX.

O primeiro desses atributos relaciona-se ao corpo de conhecimentos convocados pelos profissionais em sua prática, sendo eles estritamente “especializados e formalizados [...] por intermédio de disciplinas científicas” (TARDIF, 2002, p. 247), estudadas em uma formação universitária ou correspondente, geralmente de longa duração que lhe confere um título. Apesar da base teórica das disciplinas científicas, os saberes profissionais são objetivos, a fim de preparar o profissional para situações reais de trabalho. Nesse sentido, constituem um grupo particular de sujeitos que detêm o conhecimento necessário para a execução da atividade e avaliação dos pares.

Os conhecimentos profissionais envolvem, também, certo grau de autonomia, improvisação e adaptação aos eventos particulares e inéditos que vivenciam com até certa frequência na prática profissional e que exigirão do prático capacidade de reflexão e análise para solucionar o problema. Apesar da existência de uma formação formal num prazo determinado antes do ingresso no ofício, essa formação precisa ser continuada ao longo da carreira.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessita, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2002, p. 249).

Assente-se com o autor nesse ponto quando se pensa a formação continuada dos professores. Como já visto anteriormente, as narrativas docentes aludidas por Tardif (2002) e em outras pesquisas abordadas, apontam que os docentes identificam na sua jornada profissional um aprendizado da sua prática e a reconfiguração dela quando necessário. Ações mediadas por eles mesmos, muitas vezes de forma individual, corroborando com a ideia de autoformação e reciclagem, bem como da capacidade de reflexão, análise crítica e autonomia.

Na mesma direção Borges (1998) aponta para uma racionalidade técnica que coaduna com um pensamento mais positivista e compreende a prática profissional de maneira pragmática, dando enfoque a uma atividade principal que seria a resolução de problemas. A crítica trazida pela autora a essa questão, assim como os demais autores, está arraigada numa maior complexidade que seria o processo de resolução desses problemas. A priori a racionalidade técnica prevê que os problemas seriam apresentados de antemão ao profissional docente, que teria igualmente, fórmulas pré-moldadas para solucioná-los, semelhantemente ao que acontece nas ciências naturais. Na escola, no entanto, onde as relações humanas são um marco da atividade profissional,

[...] a resolução de um problema depende muito de sua problematização e estruturação, ou seja, da forma como ele aparece colocado em um determinado contexto. E isso não é, necessariamente, um problema técnico. Quem sabe caracteriza-se como um problema de ordem política, social ou filosófica? Depende, evidentemente, do quadro referencial delineado (BORGES, 1998, p. 47).

A resolução de problemas dentro do contexto escolar ou de qualquer ambiente que considere o humano, é extremamente variável pelo caráter condicional do contexto social em que se está inserido e pela individualidade de cada ser humano. No entanto, essa capacidade de solucionar problemas pode ser aprimorada com os anos de profissão e também pelas trocas de experiências entre os pares, que é um aspecto relevante para a formação continuada. É importante, por exemplo, que a própria escola proporcione de maneira institucional tempo e espaço para essas trocas, potencializando o saber-fazer de seus professores, como aponta a pesquisa de Borges (1998). A fim de refletir sobre esse aspecto da formação continuada, foi perguntado ao PEF se na escola onde ele atua há esse espaço de troca, seja de forma espontânea ou organizado institucionalmente:

Então, assim, é, os professores do meu *campi* com outras disciplinas, porque eu não tenho outro colega aqui professor de Educação Física, com outras disciplinas. Aí, sempre tem, muita troca de experiência assim, primeiro por afinidade de temas, então, eu naturalmente sou mais próximo às vezes do professor de História, professor de Arte, a gente acaba dialogando de forma mais próxima, e, aparentemente para muita gente pode não parecer, eu acho que é uma afinidade porque somos muito amigos também, e somos da mesma área, da grande área de linguagem, o professor de Língua Portuguesa. Quando era a professora é, Adriana Pin, aqui a gente fazia muito trabalhos às vezes juntos, assim né. E aí, não sei se era a melhor forma de condução, mas um caminho que a gente encontrava sempre, então, por exemplo, eu levava os meninos para assistir uma determinada manifestação cultural, por exemplo, tinha uma apresentação de Reis, e aí eles escreviam a redação sobre aquilo, e aí ela analisava o texto em si e eu analisava as questões que eles



conseguiram ver ali, né. Então, é, com ela eu fiz bastante. E, aqui, eu faço, eu tenho um trabalho, eu sou membro do NEABI, que é o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, cuja a presidente é a professora de História, a professora mestra Íris Bezerra. Eu sou também do NAPNE – Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas, pessoas com deficiência, aqui no IFES também. Então, no NEABI, a gente sempre procura, é, trazer uma discussão muito forte de que essa escola é sim uma escola federal, mas que ela está dentro de uma região que tem um fenômeno típico, endêmico, clássico, nosso, não endêmico, mas típico nosso aqui, porque existem em outros lugares também. De que é justamente dessa cultura afro-brasileira, então, esses professores são com os quais eu dialogo melhor. O professor de arte, nós estamos buscando uma aproximação porque a escola estimula isso, o nosso próprio plano de ensino há uma solicitação de que a gente faça atividades integradas. Às vezes nós professores temos uma dificuldade de espaço-tempo, por exemplo, essa entrevista está acontecendo aqui neste laboratório porque você viu como é a sala lá. Pra você planejar aquilo ali é muito difícil. Ali entra aluno, ali os outros professores, aí não tem como você pedir pra um colega ficar calado pra você, ali tem um outro que tava em videoconferência, não sei se você observou, o professor de artes, enfim. Então, não dá, nós não temos um espaço aqui pra isso [...] Então, é, nós já participamos enquanto COESPO, que é a comissão de esportes do IFES, da qual eu participo, é, de eventos assim, como relatos de experiências. Nós fizemos um com o pessoal do Instituto Federal da região do Pampa, de, lá do Rio Grande do Sul. Eles organizaram um seminário, do qual, inclusive, eu fui um dos palestrantes, com apresentações de experiências durante a pandemia. Foi a mais recente que eu tive, então, você levava alguma experiência que você teve. Eu levei 3 experiências daqui, mas eu acho que peca ainda um pouco nessa questão da formação continuada. Então, eu assisto muitos vídeos no YouTube, e, é, na própria Base Nacional Comum Curricular eu identifiquei a Dança como conteúdo do Componente Curricular Educação Física. Na minha tese de doutorado, ela é uma das 8 que estão postas. A minha disciplina, ela está organizada em 8 eixos, por assim dizer, 8 categorias da Educação Física, envolve os esportes; exercício físico, desempenho e saúde; corpo e expressão; dança; é, ginástica; tá, então, esportes, então, desses 8 a dança é uma. (PEF).

É possível observar na sua fala que não há um espaço pensado institucionalmente para a formação continuada a partir da troca de experiências entre os professores, contudo, algumas estruturas e recomendações da instituição, como os núcleos e o estímulo ao trabalho conjunto entre o professor de Educação Física e o professor de Artes, acabam por proporcionar essa troca, muito embora, não necessariamente promova a teorização e publicização dessas partilhas como recomenda Gauthier et. al. (2013). Outra consideração importante de se observar na fala do professor é a ausência de um local adequado para essa partilha e até mesmo para os planejamentos. Dentro desse tópico do espaço físico, o professor ainda mencionou a necessidade de outros espaços para as práticas corporais que não se enquadram nos esportes.

Não há lugar, não há um laboratório de práticas corporais, que foi o que eu pedi no meu pedido, além do ginásio, que é a quadra. Há uma solicitação de laboratório de práticas corporais, que é onde que eu quero que as práticas corporais, elas ocorram. E aí, não só a Dança, prática de Yoga, alongamentos,

enfim né, mas, prioritariamente a Dança. E a Dança numa perspectiva das Danças que eu vejo que elas são prevalentes aqui (PEF).

Em relação a trocas de experiência com outros professores de Educação Física, foi perguntado se há uma troca com os professores de outros *campus*, visto que ele é o único professor do *campus* São Mateus.

Quanto aos professores de outros *campi*, é como eu disse pra você, é, cada um trilha carreira solo. A pandemia, por incrível que pareça, nos aproximou. Porque a pandemia fez com que todos ficassem desesperados num dado momento, como é que eu vou dar aula de Educação Física [...], que que eu vou fazer da minha vida? Então, começamos a trocar experiências, ó, eu dei aula assim, eu gravei um vídeo assim, eu pedi que o menino fizesse isso, olha tem um texto e começamos, foi onde nós tivemos. Pandemia acabou, o distanciamento começou de novo, eu percebo isso, né, então, nós não temos, não temos um ambiente de troca, não temos um evento anual pra [...], fizemos até um ano passado, tá. É, durante a pandemia, fizemos uma formação, um congresso nosso (PEF).

Observou-se que uma dificuldade pontual encontrada por todos os professores no momento atípico de pandemia aproximou-os, organizando até mesmo um Congresso entre eles para o partilhamento de suas experiências. Contudo, passado esse momento crítico e a volta da normalidade, o distanciamento começa a se fazer presente, como era antes da pandemia. Não se pode afirmar se esse distanciamento permanecerá ou se é um processo de readaptação ao presencial pós pandemia, em que todos estão se ajustando novamente a uma rotina diferente da instaurada no momento de isolamento social.

O que parece interessante pontuar é a relevância dessa aproximação entre os professores dos diferentes *campus*, e, como ela pareceu ter sido proveitosa para sobrepujar suas dificuldades. A força do coletivo aprimorando o fazer individual de cada professor. Diante disso, fica um questionamento, sendo esta uma boa prática, não seria interessante a própria rede institucional garantir que esse caminho iniciado na pandemia não se perca? Uma comissão para a formação continuada dos professores, como se tem a comissão de esportes poderia ser organizada para a manutenção dessa prática de aproximação entre os professores.

Borges (1998) traz em sua pesquisa a experiência de um professor que em uma das escolas em que atuava havia esse espaço de formação continuada pensado de forma institucional e em outra que não havia. Na escola onde a formação continuada pelo partilhamento da experiência era estimulada, havia um desenvolvimento muito melhor da própria disciplina, vinculado também a toda uma estrutura física que a escola

dispunha. Observa-se, então, que as condições de tempo, espaço e formação dispostas na escola influenciam diretamente na formação continuada do professor e no seu saber-fazer pedagógico. Dessa forma, é preciso muito mais que ler e aprender sobre essas experiências, ou esperar o poder público ou as instituições privadas articularem tais condições. Talvez, seja necessário, mais ações pró ativas de professores, como a que aconteceu no IFES na pandemia, para que se avance na profissionalização e valorização do ensino.

Retomando, então, a reflexão sobre essa profissionalização proposta por Tardif (2002), foi mencionado anteriormente, que a ideia de profissionalizar o ensino surge num período crítico para outras profissões, já devidamente consolidadas. O entendimento é melhor agora em que contexto enseja-se tais reformas.

Esse período crítico questionou em primeiro lugar a perícia profissional, associada ao conjunto de competências e habilidades a que um profissional recorre para lidar com as situações reais de seu trabalho. A perícia profissional no passado, baseava-se mais nas ciências aplicadas e na racionalidade instrumental. A partir desse período, passa a envolver mais outros processos intelectivos que incluem a reflexão, “a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição e o senso comum [...] apoiando-se [...] em rotinas próprias a cada tradição profissional” (TARDIF, 2002, p. 251). Esse ambiente de mudanças quanto ao corpo de conhecimentos específicos das profissões gerou um número grande de novas correntes de pensamento acerca do tema, dificultando a comunicação das classes profissionais dentro de suas próprias esferas, colocando em cheque “repertórios de saberes estáveis, codificados, consensuais e portadores de imputabilidades” de algumas profissões, incluindo algumas das mais consolidadas (TARDIF, 2002, p. 252).

Se o conhecimento estritamente científico passa a ser contestado, a formação universitária, baseada principalmente em disciplinas que seguem essa lógica racional instrumental, conseqüentemente, é repensada para uma formação que considere mais a realidade das profissões, minimizando possivelmente, o embate teoria e prática já mencionados.

Nesse clima de contestação do profissionalismo, a profissionalização do ensino e da formação docente fica dividida, então, entre defensores e críticos à essa reforma. Não é pretendido aqui, no entanto, defender ou criticar uma ou outra concepção,

especialmente, por considerar que as vantagens e desvantagens em qualquer situação social são imperativas, cabendo a esta pesquisa ponderar apenas os melhores caminhos para maximizar as vantagens e minimizar as desvantagens. Para melhor entendimento, então, as possibilidades que são apresentadas frente às mudanças, dar-se-á seguimento à luz de Tardif (2002) para refletir sobre a epistemologia da prática profissional e como ela pode intervir nos estudos na área da Educação.

A epistemologia da prática profissional seria, segundo o autor, “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. É necessário observar também que a noção de “saber” exposta pelo autor compreende de forma ampla “as competências, habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”, correspondendo às narrativas dos próprios profissionais acerca dos seus saberes (TARDIF, 2002, p. 255).

A finalidade dessa incursão seria, desse modo, compreender a origem dos saberes profissionais, como eles são articulados efetivamente na prática e como eles influenciam ou até mesmo constroem a identidade profissional. Quanto a sua influência na pesquisa na área da Educação são apresentadas algumas decorrências.

[...] propõe “uma volta à realidade” [...] um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação [...], saberes do trabalho e [...] no trabalho; uma clara distinção entre os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária (TARDIF, 2002, p. 257).

Essa distinção é claramente observada nas narrativas docentes, o autor apresenta as perspectivas dos professores da América do Norte, e são encontradas narrativas similares também nas pesquisas consultadas neste estudo, compreendendo os últimos dez anos. As narrativas apontam para pelos menos duas posturas, uma mais branda de adaptação dos conteúdos disciplinares aprendidos na formação inicial universitária à realidade da prática profissional, atendendo melhor assim, às suas necessidades e imprevisibilidades, e uma postura mais radical, de cisão completa com esses saberes da formação universitária.

O professor entrevistado assume essa postura mais branda de adaptação dos conteúdos disciplinares aprendidos na sua formação inicial quando fala de alguns elementos aproveitados na disciplina de Dança para a sua prática. No entanto, aponta

que a disciplina de Dança foi insuficiente para a construção das suas aulas na escola, enquanto professor de Educação Física. Diante disso, vale a reflexão sobre cursos/vivências de formação continuada específicos para o conteúdo, visto que é um tópico que tem se apresentado como uma dificuldade para este e outros professores.

Sobre esse aspecto da formação continuada específica, foi perguntado ao professor se, o *campus* São Mateus ou a rede federal, já proporcionou algum curso de formação continuada na sua área.

A formação continuada na rede Federal, na minha leitura, ela é muito aquém, muito deficitária ainda, né. Eu vejo que, nós já somos naturalmente prejudicados por eu ser o único professor de Educação Física da escola, então, eu não tenho um colega com quem eu possa compartilhar, trocar ideias, enfim, experiências, não há. Então, esse já é um dos problemas. E, institucionalmente também, desde quando eu estou aqui, nunca houve nenhum tipo de formação específica em relação ao meu componente didático e pedagógico. As formações pelas quais eu participei foram de moodle, é, mais recentemente canva, uso da internet pra isso, metodologias ativas, Educação Inclusiva, que eu mesmo ministrei, assim, nesse campo. Agora, se for pensar, por exemplo assim, eu não fiz nenhuma e nem me foi oportunizado nenhum específico para o melhor desenvolvimento da minha disciplina, nas minhas aulas, diante do meu público e do perfil do egresso que eu desejo. Agora nós temos a Base Nacional Comum Curricular, onde se reconstrói toda uma perspectiva de organização do ensino, novo Ensino Médio, isso também não foi feito até então, tá. E não é do meu *campus*, deixar isso bem claro, isso é um problema que eu vejo no instituto como um todo (PEF).

Já na conversa avaliativa das ações, durante o seminário, foi apontado um interesse do professor em participar de cursos de formação continuada na área da Dança e de outras práticas corporais, sob essa perspectiva da pedagogização da Dança e da ludicidade. A proposta levada para a turma do IFES foi de ensino dos passos mais básicos através de brincadeiras, gincanas e também execução dos movimentos, mas numa proposta de vivência e não de execução perfeita dos movimentos. A partir dessa experiência o professor mencionou que passou a enxergar com outros olhos o ensino da Dança nas suas aulas, percebeu que ela pode ser trabalhada de maneira mais simples e que nesse formato ele se sentiria mais seguro para ministrar esse conteúdo e que poderia fazê-lo mesmo sem o auxílio de um monitor, recurso que ele vem usando na sua trajetória.

Sob o prisma da metodologia das pesquisas universitárias em Educação há uma necessidade de mudança dos procedimentos estabelecidos pelos pesquisadores. É preciso mudar o ambiente da pesquisa, substituindo os laboratórios dos

pesquisadores pela escola e sala de aula, e o enfoque teórico proposto por outros pesquisadores para observar e ouvir as narrativas dos professores de profissão.

[...] **é preciso** que os pesquisadores universitários **saíam** de seus laboratórios, **larguem** seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino [...] **para irem** diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc. (TARDIF, 2002, p. 58, grifo nosso).

É preciso ainda considerar os professores como “atores sociais”, mais do que executores orientados por estruturas externamente elaboradas e incapazes de produzir ou sistematizar seus próprios saberes. Antes, são orientados por saberes e saber-fazer próprios, oriundas das relações concretas vividas no trabalho.

A superação de uma visão idealista acerca do que “os professores deveriam ser, fazer e saber”, para uma visão realista do que “eles são, fazem e sabem realmente”, faz-se necessário para que a pesquisa em Educação contribua efetivamente para “a compreensão do ensino” (TARDIF, 2002, p. 259). Preciso é, assim, compreender um pouco da trajetória histórica desse ofício que permitiu a construção de tal idealização.

[...] historicamente, os professores foram ou um corpo da Igreja ou um corpo do Estado a serviço de causas e finalidades maiores do que eles. De um certo modo, as ciências da educação assumiram essa visão sociopolítica, dando-lhe, porém, uma aura científica, tecnocrática, reformista, inovadora e a mesmo tempo humanista (TARDIF, 2002, p. 259).

Por último, a epistemologia da prática profissional abordada por Tardif (2002) ampara a necessidade de investigar e compreender o corpo de saberes provenientes e empregados na ação cotidiana dos professores. Os conhecimentos mobilizados pela formação inicial não são descartados, eles possuem sua relevância na formação docente, mas, não compreendem todo esse corpo de saberes.

Após toda essa contextualização acerca da profissionalização do ensino, são consideradas agora, algumas relações entre a formação dos professores e os saberes profissionais, de natureza epistemológica e baseadas em pesquisas na área da Educação, realizadas na América do Norte e Canadá, onde as reformas na profissionalização do ensino são crescentes.

Os cursos de formação universitários para o magistério, em geral, seguem um modelo “aplicacionista do conhecimento, [...] que é ideológico, epistemológico e institucionalizado, [...] por exemplo, a pesquisa, a formação e a prática constituem [...]

três pólos separados”. Nesta lógica primeiro o conhecimento é elaborado, geralmente descontextualizado da realidade dos professores de profissão, os quais não são envolvidos nessa elaboração, posteriormente são ensinados nas formações iniciais e, então, aplicados nos estágios e no exercício da profissão nos primeiros anos de carreira, quando muitas vezes, descobrem que tais “conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 270).

Esse modelo é construído em torno de disciplinas autônomas, de curta duração, que não dialogam com a realidade das rotinas do trabalho docente, oferecendo pouco impacto na formação inicial. Nesse modelo, teoria e prática, conhecer e fazer, são separados em unidades distintas e hierarquizadas, onde aprender vem antes do fazer e este se encontra subordinado ao conhecimento, restando-lhe apenas aplicar o conhecimento sem nada aprender ou produzir da sua prática. Mas, já visto, que tal concepção é muito mais ideológica do que real, pois, segundo as narrativas docentes, ouvidas nas pesquisas nos últimos 40 anos, apontam que muito se aprende no exercício da profissão, ou seja, aprende-se também fazendo, um aprendizado, inclusive, muito mais vinculado e coeso à profissão.

Vale aqui uma observação, é foco demonstrar no processo de desenvolvimento e resultados dessa pesquisa, justamente a contestação dessa distinção e hierarquização. Na Dança Contemporânea, centrada na TFD, conhecimento teórico, prático e laboratorial não se separam, eles caminham sempre juntos e se complementam, assim com as áreas do conhecimento não se excluem. Apesar das divisões estabelecidas pela ciência moderna, elas sempre são passíveis de amalgamarem-se.

Na narrativa do professor entrevistado, em relação à sua prática de ensino da Dança na escola, ele mencionou na entrevista as características que sofreram alterações ao longo do seu exercício na profissão e, no Seminário, apontou o interesse em novas parcerias e mudanças na sua prática que veremos posteriormente. Sobre as mudanças que já ocorreram em seu caminho docente, devido a descontextualização da disciplina Dança na sua formação inicial com a realidade do ensino dela na escola, menciona:

Mudou, mudou bastante. Primeira delas assim, falo pra você com muita sinceridade, não sei se isso é o mais acertado tá, mas é o que eu consigo fazer. É, eu descobri que eu não preciso ser um dançarino para ensinar Dança, ou

pelo menos para tematizar Dança nas aulas. Então, quando eu me libertei disso, e realmente assumi, porque eu chegava com a, muito imaturo ainda logo no início da carreira, que tipo se eu for jogar vôlei eu tenho que ser melhor que os alunos, eu tinha que ser um bom jogador, futebol eu ia pro gol, assim, mas falava eu não sou bom no futebol, assumi que eu não sabia dançar e que eu não tinha muita destreza para dançar era algo difícil pra mim. Então, é, quando eu me libertei disso, foi justamente logo no segundo ano de, eu falei assim, poxa, mas, eu tinha, eu lembro até hoje, hoje ela é farmacêutica, Ludmila, ela fazia Dança com a moça chamada Mara lá em Pinheiros, tinha um grupo Plié, Plié Academia, fazia Ballet e outras Danças, e ela era uma menina frequente, desde muito novinha fazia Ballet, e eu muito amigo da mãe dela que era também professora, aí eu falei assim: óh, você vai ser a minha monitora, num dia numa brincadeira, aí ela falou assim, ok, eu te ajudo na aula. Então, ela começou a me ajudar na aula e eu comecei a perceber que é possível você ajudar na correção do movimento, na motivação, na organização da aula, e utilizar para demonstração pessoas que já sabem do que eu ficar tentando demonstrar algo que eu não sei (PEF).

Um caminho encontrado, então, pelo professor foi usar a monitoria como recurso para ensinar a Dança nas suas aulas, estratégia essa que não foi fomentada na sua formação inicial, inclusive, pelo seu relato sobre a disciplina na formação inicial, percebe-se que pela exigência de excelente execução dos movimentos, desestimulava-se no PEF, e possivelmente nos outros colegas de turma, a abordagem da Dança em suas aulas, por não se sentirem seguros.

Outro recurso encontrado pelo professor é a produção de apresentações, festivais de Dança, que já realizou e ainda realiza com suas turmas, estimulando assim, a expressividade de cada estudante e ao mesmo o trabalho integrado com outras disciplinas, potencializando, também, a troca entre os pares e a formação continuada por meio dela.

Então, quando eu passei a fazer isso, é o que eu faço hoje no IFES, né. Eu fiz aqui no IFES um projeto chamado Mexa-se, fiz um projeto chamado Festival de Dança duas vezes, inclusive lá na, hoje na UNIVC, né, que na época era FVC, Festival de Dança lá em cima com os alunos do IFES. E aí, eu primeiro, a liberdade de eu não impor qual é o ritmo, nem qual é o modelo de Dança, apenas alguns critérios de tempo, organização, enfim, eu precisava ver um pouco o que que eles, a própria vestimenta pra ver se tava minimamente adequada para o nosso cenário e a temática que nós estivéssemos falando. Então, por exemplo, eu já tive um primeiro, uma primeira experiência nossa aqui foi, as microrregiões, foi um trabalho junto com o professor de Geografia da época, é, o professor, quem era gente? Sílvio, era exatamente Sílvio, professor Sílvio. Nós fizemos, nos organizamos em 5 regiões, ele falando os aspectos é, antropológicos e regionais de cada uma das regiões com aquela turma e eu dividi as minhas turmas em regiões. Então, assim, região sudeste ficou com as primeiras séries, região nordeste, que era pra mim, a que tinha mais riqueza em termos de [...] ficou com as turmas de segundo, as de terceiro, e fui dividindo assim. E aí cada um tinha que trazer uma manifestação cultural expressa na Dança para este Festival, a escolha deles, e coreografia montada por eles, comecei a trabalhar assim, que é o que eu faço até hoje (PEF).



Esse mesmo modelo também não considera a história de vida anterior dos alunos-professores, de onde eles confeccionam suas crenças e valores referentes ao ensino e ao papel do professor. Já foi visto também que essas crenças não são abaladas pela formação inicial, justamente porque não são colocadas em evidência para fins de análise, contestação ou validação. Dessa forma, quando iniciam suas carreiras, os agora professores, reproduzem tais valores sem a crítica devida para sua aplicação, revogação ou reformulação.

Além das crenças e valores sobre o ensino e o papel do professor, o docente traz consigo características pessoais que constituem sua identidade docente e que interferem diretamente no seu fazer docente. É preciso, portanto, que o professor tenha consciências dos seus saberes pessoais e como eles podem contribuir no exercício da profissão. Em sua narrativa, sem ter sido perguntado sobre essas características o PEF as aborda como sendo fatores relevantes para uma boa relação com as turmas e envolvimento dos estudantes na sua disciplina, apesar dos aspectos negativos de sua personalidade, também pontuados por ele.

E não só a disciplina. A disciplina, pela natureza dela, de permitir a manifestação do corpo, que só ela faz isso. Porque as demais, as técnicas, o corpo é pra apertar parafuso, pra construir um sistema elétrico, [...], mas ela é a única que permite aquilo que João Batista Freire, um autor muito consagrado no meio da Educação Infantil, que ele vai chamar de Educação de corpo inteiro porque a única disciplina onde o corpo está matriculado é a Educação Física. O demais matricula o seu cognitivo. Se o seu corpo puder ficar quietinho, melhor ainda [...] para o adolescente de hoje, com esse bombardeio de informações que ele tem. Que hoje o menino nasce, com 6 meses, ele tá lá chorando, a mãe tá na fila, a mãe liga um troço no smartphone e bota na cara dele lá. Então, ele já recebe um volume de estímulo muito forte desde muito novo, então, fazer com que esse sujeito fique sentado na cadeira e ache bonito ficar estudando cálculo com 15 anos não é fácil não. Tarefa dessa galera é muito difícil. Então, a minha, só de sair da sala eu já comecei ganhando de 1 a 0. E eu não sou um exemplo de simpatia, eu tenho um certa intolerância, sou um pouco impaciente, às vezes chego a ser grosso e ainda assim eles gostam, porque melhor do que sem nada, entendeu? Embora, eu também seja, sou muito paizão assim, eu tenho muito isso com eles. Sou muito, quando eu brigo com eles, eles veem assim, tipo como um pai tivesse brigando. Sou carinhoso, chamo atenção, brinco demais com eles [...] (PEF).

As características pessoais, da personalidade desse professor, compõem também a sua identidade docente e conduz, juntamente com os saberes das Ciências da Educação, a sua prática de ensino. As características pontuadas como negativas pelo professor podem ser facilitadoras para manutenção da organização da aula e as características positivas, provavelmente contribuem para um ambiente de descontração e lazer nas aulas, facilitando a socialização. Sobre esses saberes

peçoais, é importante que o professor tenha ciência de si mesmo e articule da melhor forma o que lhe é próprio para a construção de prática de ensino agradável aos estudantes, e que, tenha humildade para permitir-se flexibilizar ou mudar certos aspectos do seu Ser docente quando necessário.

Seguindo nesse cenário de mudanças, alguns caminhos para a pesquisa com atividades concretas são apontados. A primeira aposta reside na elaboração de um “repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 273-274). Isto implicaria num deslocamento dos professores universitários em dois sentidos, o deslocamento físico dos centros universitários e de pesquisa para dentro das escolas e um deslocamento paradigmático, transfigurando o professor de profissão da sua posição inerte de objeto de pesquisa para o palco central da pesquisa onde ele pode atuar junto com o pesquisador como coator protagonista.

Contudo, apesar de promissora, essa primeira aposta pode encontrar entraves significativos no percurso devido à longa distância procedimental e temporal estabelecida entre pesquisadores e professores. “Para os professores [...] nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles veem como [...] peçoais, tácitos e íntimos”. Enquanto para “os pesquisadores, a legitimação dos saberes dos professores está longe de ter terminado” (TARDIF, 2002, p. 274). Não seria nem preciso dizer, que para o sucesso dessa aposta, a disposição e a sensibilidade necessárias para a distinção das individualidades contidas num grupo de alunos também precisa ser desenvolvida e aplicada na relação de parceria e colaboração de ambos os lados, professores e pesquisadores.

Seguindo essa trilha de mudanças que esta pesquisa foi pensada. O professor de Educação Física com que se estabeleceu a parceria, é um professor bastante aberto para ações como essa. Com frequência divide o palco de suas aulas com outros professores convidados, nem sempre com esse viés da pesquisa integrada, mas sempre com o viés de atividades em parceria. Desse modo, foi perguntado a ele, qual tem sido a relevância dessas ações na sua formação continuada.

Contribuem muito para a minha formação continuada, porque essa é uma das, realmente eu deveria até ter citado isso, que não deixa de ser um aspecto da formação continuada. Quando eu trago um colega professor, professora pra

abordar um determinado tema, não é só porque eu quero que os alunos tenham uma experiência diferente, eu quero que eles tenham a melhor experiência, que às vezes eu não dou conta. Então, ao trazer isso para os estudantes eu trago pra mim também. Então, trazer, e eu sempre busco, tenho graças a Deus uma facilidade nisso, de ter construído boas relações com boas pessoas, com grandes profissionais (PEF).

A entrevista foi finalizada perguntando ao professor se ele considerava a realização dessa pesquisa em parceria como uma experiência que contribuiria, igualmente às experiências relatadas na fala anterior, à sua formação continuada. Entrevistadora e entrevistado entenderam que essa resposta seria melhor conduzida após a realização das ações com a turma, mas ainda assim, o PEF teceu alguns comentários sobre a sua perspectiva à parceria.

Essa pesquisa vai dentro do próprio instituto, junto aos estudantes, junto a própria organização da escola, de forma primária, para além da questão técnica do aprender ou do se interessar por dançar, eu acho que, é inserir de forma institucional, ou não inserir, porque já existe a Dança no nosso currículo, mas, demonstrar para os demais sujeitos da escola, seja para o técnico administrativo, seja os outros professores das demais disciplinas de que a Dança existe e que ela é presente e que ela é um elemento da escola. Eu acho que isso é importante, isso é fundamental (PEF).

A pesquisa em parceria, portanto, se mostra nesta pesquisa, assim como em outras, um caminho possível e pujante para a formação continuada e profissionalização docente. Nesse caminho da parceria entre professores e pesquisadores, é preciso, no entanto, considerar o que os professores têm a dizer sobre as suas formações para que estas sejam cada vez mais associadas às necessidades e realidade da sua prática. Isso significar dizer que os professores deveriam participar, por exemplo, de “comissões de elaboração e de avaliação de programas de formação e de equipes de pesquisa **específicas** sobre a formação e sobre o ensino” (TARDIF, 2002, p. 275, grifo nosso).

Outro caminho relacionado ao deslocamento espacial já tem sido experimentado em alguns países, mas ainda carece de muitos ajustes e novos empreendimentos. Seria a transposição do controle total da organização dos cursos em caráter disciplinar para uma melhor distribuição entre teoria e prática, inserindo a escola como co-formadora, ultrapassando a parceria unicamente nos estágios supervisionados.

[...] esta tarefa implicaria a criação de equipes de formação pluricategoriais (responsáveis de disciplinas, professores, diretores de escola, pedagogos, didatas) estáveis e responsáveis pelos muitos alunos que permanecem juntos durante toda a duração de sua formação. A lógica da socialização profissional, com seus ciclos de continuidades e de rupturas, suas experiências de iniciação (a primeira lição, a primeira turma, o primeiro início de ano letivo, etc.), seus

questionamentos identitários e éticos, sua relação complexa com os saberes de diversas fontes, suas urgências na tomada de decisões, seus momentos reflexivos mesclados de afetos e de proselitismo deve, progressivamente, excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação (TARDIF, 2002, p. 276).

Como uma última tarefa Tardif (2002) apresenta a que considera ser a mais urgente, os professores universitários devem também analisar criticamente suas práticas no desenvolvimento de suas pesquisas. Assentindo com essa tarefa urgente e com as demais, esta pesquisa se propõe a analisar a prática docente do professor formador, a formação inicial dos futuros professores de Educação Física e os saberes mobilizados pelo professor de profissão, num diálogo colaborativo e reflexivo buscando pistas de reformas para a formação de professores inicial e continuada.

Corroborando com o parágrafo acima, a conversa entre os professores e as futuras professoras no Seminário de encerramento demonstra como pesquisas em parceria ou colaborativas podem contribuir para o levantamento dessas pistas de reformas na formação docente. A partir da experiência vivenciada no IFES pelos intérprete-criadores, novas possibilidades de condução das aulas na disciplina de Dança foram levantadas, assim como a continuação da parceria com o IFES, a partir de um projeto contínuo, que serão mais detalhadamente descritos no Último Ato.

Ainda na perspectiva das reformas no ensino, Tardif (2002) propõe um balanço sobre tais reformas na profissionalização e formação docente que já ocorrem na América do Norte desde a década de 90, lembrando de seus objetivos, apresentando o modelo de formação proposto e a posição que os saberes tem ocupado nesse contexto.

Dentre os objetivos da reforma, cinco são apresentados como os principais. O primeiro deles residia na solidificação da formação universitária intelectual, abrangendo as Ciências da Educação, como já ocorria antes da reforma, acrescentando-se a edificação dos saberes concernentes à prática. Como isso foi realizado será visto mais à frente.

O segundo objetivo contraria a lógica salarial igualitária defendida, em geral, pelas associações e sindicatos, atribuindo diferenças salariais a partir de titulações e desempenho, aos moldes do que já acontece em outras profissões.

Um terceiro objetivo estaria relacionado ao recrutamento profissional e avaliação dos programas de formação, sendo preciso, então

Instaurar normas de acesso à profissão – exames e exigências educacionais – que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis. Essas normas se inspiram no profissionalismo e visam a avaliar e a controlar a qualidade da formação dos professores e do ensino, por exemplo, implantando estratégias de recrutamento dos melhores alunos nas faculdades de educação, estabelecendo padrões elevados de definição da excelência no ensino, procedendo à avaliação e ao reconhecimento dos programas universitários por organismos de fora das universidades (TARDIF, 2002, p. 279).

Diante das palavras do autor, questiona-se se o que se tem, aqui no Brasil, mecanismos semelhantes que permitam avaliar a qualidade das formações docentes e se seriam suficientemente adequados para tal avaliação? Também é questionado se houvesse verdadeiras parcerias interinstitucionais de recrutamento dos alunos com maiores rendimentos na formação inicial, não melhoraria a dedicação e conseqüentemente a qualidade das formações? Essas questões, porém, precisam ser mais aprofundadas, ficando como pistas de reflexão para outras pesquisas.

Outro objetivo seria estreitar as relações entre escola e universidade tanto na formação dos futuros professores quanto na pesquisa em Educação. Será visto mais adiante como esse estreitamento tem sido realizado na América do Norte. No Brasil, o que a literatura dos últimos 10 anos informa, é que essa relação tem se dado, quase sempre, apenas no âmbito do estágio supervisionado e que esse contato é insuficiente para construção do repertório de saberes próprios da docência. A literatura aponta ainda, alguns casos em que essa relação se amplia através dos Programas de Iniciação à Docência, mas que, tanto um quanto o outro, ainda configuram pouco tempo de contato com a escola e que o seu êxito depende da forma como são conduzidos, na maioria dos casos, ainda faltando maior interação entre todos os agentes envolvidos: professor, estudante e professor universitário, em geral pelos condicionantes limitadores do trabalho docente, como sobrecarga de trabalho e falta de tempo.

O quinto e último objetivo estaria, então, relacionado aos condicionantes a que se foi referido. Seria necessário proporcionar aos professores um ambiente mais adequado para a pesquisa sobre seus saberes e para sua formação continuada, dando-lhes muito mais

[...] espaço e tempo para [...] inovar e implantar novos métodos de ensino, para que se ponham de acordo e desenvolvam um profissionalismo mais colegiado, etc, **sendo oportuno ainda**, [...] desburocratizar as escolas e dar mais autonomia aos professores na gestão dos estabelecimentos e na formulação dos projetos pedagógicos (TARDIF, 2002, p. 280, grifo nosso).

Todos esses objetivos envolvem diretamente mudanças significativas nas estruturas escolares e universitárias, causando grande mobilização de seus agentes. Contudo, agentes externos a esses espaços também precisam ser mobilizados para consolidação de reformas nesse escalão, como instituições governamentais e sociais destinadas à Educação: Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais e afins.

Dentre os obstáculos observados nas reformas na América do Norte está a injeção insuficiente de recursos para financiá-las. Tal insuficiência tem consequência direta nas atividades a serem desenvolvidas por estudantes, formadores e professores que não encontram suporte necessário para sua execução, ficando por vezes sobrecarregados.

A distância cultural escolar e universitária já foi aferida aqui como um possível obstáculo para a reforma na profissionalização docente e, de fato, se manifesta como tal no contexto das reformas analisadas. As universidades continuam com o controle das estruturas formativas, tendo os professores de profissão pouca ou nenhuma participação na elaboração dos programas de formação. Outro aspecto referente a esse distanciamento entre as duas culturas recai sobre o calendário escolar e acadêmico, ambos demasiadamente preenchidos de tarefas que impossibilitam um maior diálogo entre as duas esferas, dificultando como consequência direta um olhar coesivo sobre a reforma.

Outro problema identificado na América do Norte é semelhante ao problema relatado também na Inglaterra. Na tentativa de inserir saberes mais práticos ou mais dialógicos com a rotina da escola, as formações têm esvaziado demasiadamente os currículos das disciplinas teóricas que condizem aos saberes das ciências da educação, analogicamente necessários à formação. Esse problema, no entanto, é pontual, apenas em algumas localidades e instituições pioneiras que arrojaram-se na mudança estrutural das formações. De maneira geral, as instituições universitárias permanecem organizando suas formações segundo a lógica disciplinar, priorizando conteúdos teóricos e hierarquizando-os em relação à prática.

Quanto à realidade da rotina dos professores pouca coisa mudou, suas narrativas indicam sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, pouco tempo para o investimento em seu desenvolvimento, numa perspectiva de formação continuada,

englobando reflexões críticas individuais e coletivas acerca da sua prática, que possam resultar em inovações e estudos na área. As direções escolares, igualmente, continuam se ocupando muito mais das questões administrativas, exercendo pouca ou nenhuma relação de parceria e suporte aos professores. Para Tardif

[...] nem a escola atual [...] nem o trabalho dos professores mudou nos últimos quinze anos: continua sendo bastante individual, ou mesmo individualista, e os métodos de ensino e de aprendizagem da profissão de professor ainda continuam sendo tradicionais (2002, p. 283).

Com essas palavras entende-se, ainda melhor, a necessidade de uma mudança significativa na rotina escolar, que ofereça aos professores condições melhores de trabalho e desenvolvimento profissional. É da reflexão crítica da própria prática que pode-se elaborar inovações coerentes com os novos desafios do ensino e da profissionalização, desafios que já ultrapassam apenas àqueles considerados na década 90. Na conjuntura das novas tecnologias, tem-se ainda os antigos somados aos novos desafios da Educação. Quando então, serão dadas aos professores de profissão as condições necessárias para contribuir com a pesquisa na área a fim de encontrar caminhos realmente válidos para os novos tempos contemporâneos e as mudanças sociais vividas?

Apesar dos obstáculos apresentados, as reformas na profissionalização docente têm suscitado bons resultados, especialmente, se for levado em consideração o caráter jovial dessas propostas. Entre os resultados positivos destaca-se o aumento de um ano nas formações docentes universitárias, a fim de construir uma formação mais substancial; uma parcela maior desses currículos destinada à prática; como consequência direta deste último, a multiplicação das relações interinstitucionais escola-universidade bem sucedidas; maior financiamento na área da Educação, bem como maior produção científica, além de avanços consideráveis na pesquisa na área.

#### 7.4 CENA 3 – UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO: LABORATÓRIO DE POSSIBILIDADES

O novo modelo de formação não considera mais os professores como meros executores, passam a ser reconhecidos como práticos reflexivos que sempre foram, capazes de elaborar seus próprios saberes referentes à prática e objetivá-los com fins de partilhamento. A escola, ou seja, o local onde a ação docente efetivamente

acontece torna-se também lugar de formação inicial e continuada, produção de conhecimento e métodos inovadores.

Nesse cenário, a troca “entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários”, torna-se recorrente, proporcionando “uma junção orgânica entre a formação universitária e o exercício da profissão” (TARDIF, 2002, p. 286). De maneira concreta essas mudanças

[...] dão origem a novas práticas e instrumentos de formação, como estágios de longa duração, a memória profissional, a alternância formação/trabalho, a análise reflexiva, o mentoreado, o estudo das práticas, etc. [...] **surgindo** novos atores situados a interface entre a formação e a profissão: professores associados, responsáveis pelos estágios, mentores, tutores, supervisores universitários que trabalham no ambiente escolar, pesquisadores que trabalham em colaboração com os professores, etc. (TARDIF, 2002, p. 286-287, grifo nosso).

É um modelo que considera as quatro fases cronológicas da carreira já mencionadas: o período que compreende a fase anterior à formação inicial, com todo seu aporte de conhecimento afetivo, cultural, social, familiar, escolar, etc., a fase de formação inicial em que o contato com as ciências da educação e os conteúdos disciplinares são aprendidos, a fase que compreende o início da carreira, onde em geral o professor vai aprender e incorporar os condicionantes da rotina escolar, e por fim, a fase que compreende o momento mais consolidado da carreira, quando o professor vai validando e reformulando seus aprendizados anteriores de acordo com as realidades enfrentadas.

Digno de friso que esse modelo corresponde à epistemologia da prática profissional já discutida anteriormente e que compreende o espaço de trabalho como um espaço privilegiado de construção de saberes inerentes à prática, impossíveis de serem abordados numa formação estritamente teórica afastada do lugar de execução da profissão, constituindo um modelo que rompe com as formas tradicionais de formação docente. Quais são, então as mudanças reais necessárias para aplicação desse novo modelo de profissionalização docente?

Na formação inicial os alunos são preparados para tornarem-se práticos reflexivos ao invés de executores de saberes externos, como no passado, isso implica numa transformação dos programas de formação universitária que devem, a partir dessa nova perspectiva incluir a correlação entre a teoria já existente com a formação



prática. O que significa ocupar um tempo considerável da formação no ambiente da prática profissional, a escola, em ações como: “estágios de longa duração, contatos repetidos e frequentes com os ambientes da prática, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos, etc.” (TARDIF, 2002, p. 289).

Incluir os professores de profissão enquanto co-formadores dos futuros professores é igualmente imperativo. Isso não significa que a formação pautar-se-á numa reprodução das práticas tradicionais de ensino, tão pouco que ela não contenha em si componentes conceituais. Ao contrário, significa apenas “que a inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais de exercício da profissão e contribuir, assim, para sua evolução e transformação” (TARDIF, 2002, p. 289).

Seguindo nessa trilha, esta pesquisa englobou três das quatro fases formativas mencionadas acima: a formação inicial com a participação das acadêmicas de Educação Física, a professora de Dança que ainda está em início de carreira, lecionando há quatro anos no Ensino Superior e o professor de Educação Física, em etapa da carreira mais consolidada, totalizando seus 30 anos de profissão. Sendo assim, será descrito a seguir como se deram algumas ações desenvolvidas na pesquisa.

Os planejamentos das aulas, como mencionado anteriormente, não puderam ser realizados com a presença de todos os intérprete-criadores, como desejado. O planejamento da aula conjunta dos professores ocorreu logo após a entrevista e foi bem breve. A PES sugeriu os movimentos que gostaria de ensinar na primeira aula, seguindo a sequência de ensino que costuma ser usada no Forró Pé de Serra, ensinando primeiro as bases 1 e 2. Estando ambos de acordo, propôs que fizessem dinâmicas e brincadeiras com movimentos similares à base 1 antes e depois ensinassem a movimentação da base. A PES sugeriu a brincadeira dança da laranja e o PEF sugeriu a brincadeira do detetive para o final. Ficou acordado que a PES demonstraria os movimentos e as diferenças para condutores e conduzidos(as) e ambos coordenariam juntos as dinâmicas/brincadeiras.

O planejamento dessa primeira aula ficou da seguinte maneira:

Momento 1 – dividir a turma em duplas para fazer caminhada com a bolinha na testa (Dança da Laranja) e marcar ponto para as duplas vencedoras. Contava a dupla que fizesse o percurso mais rápido e sem deixar a bolinha cair ou colocar a mão.

Momento 2 – início com a caminhada na base 1 do Forró Pé de Serra; ensino do movimento e contagem do condutor(a) e conduzida(o)s (apenas experimentação); segunda parte do momento (competição das duplas com a Dança da Laranja).

Momento 3 – rotações da base 1 (experimentação), rotação para a esquerda na contagem 3 e para a direita na contagem 2; segunda parte do momento 3 (competição das duplas com a Dança da Laranja).

Momento 4 – Detetive; a turma será dividida em 3 equipes, duas ficarão de fora tentando descobrir, dentre as duplas que estiverem dançando, qual é a dupla que está liderando a troca dos movimentos. Deverão utilizar todos os movimentos aprendidos na aula.

Essa primeira aula não aconteceu na quadra, pois não foi possível articular o som para a quadra em tempo hábil devido a um engarrafamento na BR 101 para chegar ao instituto. Como a sala é relativamente pequena para a quantidade de estudantes que participaram ficou um pouco tumultuado, mas ainda assim, foi bem positivo. Eles ficaram bastante agitados pelo nível de animação com as dinâmicas porque elas tinham um componente de disputa. Foi difícil encontrar o silêncio para explicar cada etapa, perdia-se um tempo para eles se acalmarem a cada mudança de proposta e de equipe, pois a turma foi dividida em três equipes para as competições propostas. Uma das propostas, por exemplo, era caminhar em dupla com a bolinha de tênis na testa de um canto ao outro da sala, a dupla que conseguisse ganhava ponto para a equipe. Essa proposta era uma preparação para a base do 1 do Forró Pé de Serra que tem uma movimentação semelhante ao caminhar.



*Foto 1 - Aula 1 (Dança da Laranja)*

Fonte: autoria própria



*Foto 2 - Aula 2 (Competição equipes)*

Fonte: autoria própria

As acadêmicas ficaram bastante receosas ao acompanharem essa aula por causa da dificuldade dos estudantes se acalmarem para as explicações. Além, de observarem, elas auxiliaram em todas as etapas, demonstrando movimentos com a PES quando precisava mostrar em dupla, observando as duplas competidoras e computando os pontos, além de ajudarem aqueles que tinham dúvidas e dificuldades com os movimentos ensinados.

O planejamento das aulas com as acadêmicas aconteceu em um dia, no Laboratório de Práticas Corporais do UNIVC. A PES sugeriu as movimentações a serem ensinadas, ainda seguindo a sequência pedagógica do ensino do Forró Pé de Serra que tem adotado. Foi sugerido o deslocamento para trás e para frente na base 1, a transição da base 1 para a base 2, o retorno da base 2 para a base 1, o giro simples da(o) conduzida(o) para a primeira aula das acadêmicas. Para a segunda sugeriu o giro simples do(a) condutor(a) e a variação desse giro com o braço embaixo.

Estando todas de acordo, a PES demonstrou para as acadêmicas os pontos fundamentais de execução das movimentações seguindo uma contagem de 1 a 4, dividindo os movimentos em ciclos de 4. Todos os movimentos já eram conhecidos das acadêmicas, elas só não sabiam ainda como ensinar. Não haviam, até então, parado para estudar a execução do movimento. Elas se dividiram em duas duplas, duas meninas ficaram responsáveis por aprender a parte do(a) condutor(a) e duas ficaram responsáveis pela(o)s conduzida(o)s.

Após o estudo dos movimentos em si, elaboraram as dinâmicas que seriam desenvolvidas com os estudantes. Para o deslocamento para frente e para trás usaram a dinâmica de competição em equipes, mas ao invés de fazer com o par, o deslocamento era feito individualmente. Foram divididos em quatro equipes organizadas em fila, cada estudante deveria se deslocar para a frente até o final da quadra e retornar para a sua fila de costas, a fila em que todos os estudantes concluíssem a trajetória primeiro ganhava a disputa.

As outras brincadeiras pensadas foram: o uso do bambolê nos giros, pensando na dinâmica de passar o bambolê de uma pessoa para a outra e um circuito com obstáculos ao final da última aula em que eles teriam que dançar usando todos os movimentos aprendidos desviando dos obstáculos.

A estrutura da aula 1 das acadêmicas ficou assim:

- Iniciar revisando os movimentos da última aula sem a dinâmica da Dança da Laranja.
- Dividir a turma em quatro equipes: duas de condutores e duas de conduzida(o)s. Ensinar o movimento da caminhada frente/trás.
- Competição a partir do movimento da caminhada, a fila que realizasse o percurso mais rápido e mais fiel ao movimento ganha a rodada. Nessa competição o movimento foi realizado individualmente.
- Ensino e treino da transição das bases.
- Ensino e treino do giro simples.

Na execução da primeira aula das acadêmicas, decidiu-se fazer uma dinâmica de apresentação de nomes em roda, passando o bambolê de uma pessoa para outra sem soltar as mãos, como uma introdução da aula e ligação com a atividade que viria posteriormente. Essa dinâmica não havia sido pensada anteriormente, foi definida mesmo na hora. Essa aula, que era o terceiro encontro com a turma, foi realizada na quadra e houve uma maior tranquilidade da turma para ouvir as orientações das acadêmicas e da PES que estava auxiliando-as. Essa aula foi bastante curiosa, pois todas imaginaram que, por estarem num espaço maior e mais aberto, eles dispersariam muito, seria muito mais difícil conseguir o silêncio para as explicações, mas aconteceu exatamente o inverso.

Após a dinâmica dos deslocamentos para frente e para trás, foram ensinados as transições das bases e o giro simples. Não deu tempo de realizar a dinâmica do bambolê nesse dia. A previsão era de que realmente não desse tempo, contudo, preferiu-se levar o material, caso os estudantes conseguissem evoluir nas movimentações mais rápido do que o esperado.



*Foto 3 - Aula 2 (Transição das bases)*

Fonte: autoria própria



*Foto 4 - Aula 2 (Giro simples conduzida(o))*

Fonte: autoria própria

Outra ação que esperava-se realizar ao final de cada aula era a roda de conversa com os estudantes, mas, as atividades práticas rendiam tanto, eles demonstraram tanto interesse em tirar dúvidas e conseguir executar os movimentos, que preferiu-se usar todo o tempo disponível para a parte prática, deixando a roda de conversa apenas para o último dia.

O planejamento da terceira aula consistiu em:

- Iniciar revisando os movimentos das duas últimas aulas com a dupla e sem dinâmicas de competição.
- Ensino do giro simples do(a) conduzido(a)r
- Realizar o giro com o bambolê (dinâmica sem competição)
- Realizar um circuito onde as duplas deveriam se deslocar entre os obstáculos fazendo as movimentações aprendidas.

Essa última dinâmica não foi realizada, no lugar foi realizada a roda de troca dos pares.

Nessa aula que foi também o quarto e último encontro, iniciou-se novamente com a roda de apresentação de nomes com a passagem do bambolê. Passou-se a um momento de lembrar os movimentos aprendidos nas duas primeiras aulas com o seu par. Eles mantiveram o mesmo par nas três aulas. Após esse momento de revisão, ensinou-se o giro que faltava e em seguida passou-se à dinâmica de realizar os giros com o bambolê. Nessa aula não teve nenhuma dinâmica de competição. Substitui-se o circuito por uma dinâmica de troca de pares em roda que funcionou da seguinte forma: eles dançavam um trecho da música com um par, quando a PES falava troca, a(o)s conduzida(o)s iam para o lado esquerdo, trocando de par. Foi uma mudança de planos bastante positiva e pensada a partir da observação de como eles estavam recebendo as aulas, bastante interessados em aprender a dançar mesmo, muito mais do que nas dinâmicas e nas competições. Foi uma turma que se mostrou bastante colaborativa entre eles também, vale pontuar.



*Foto 6 - Aula 3 (Giro simples do condutor(a))*

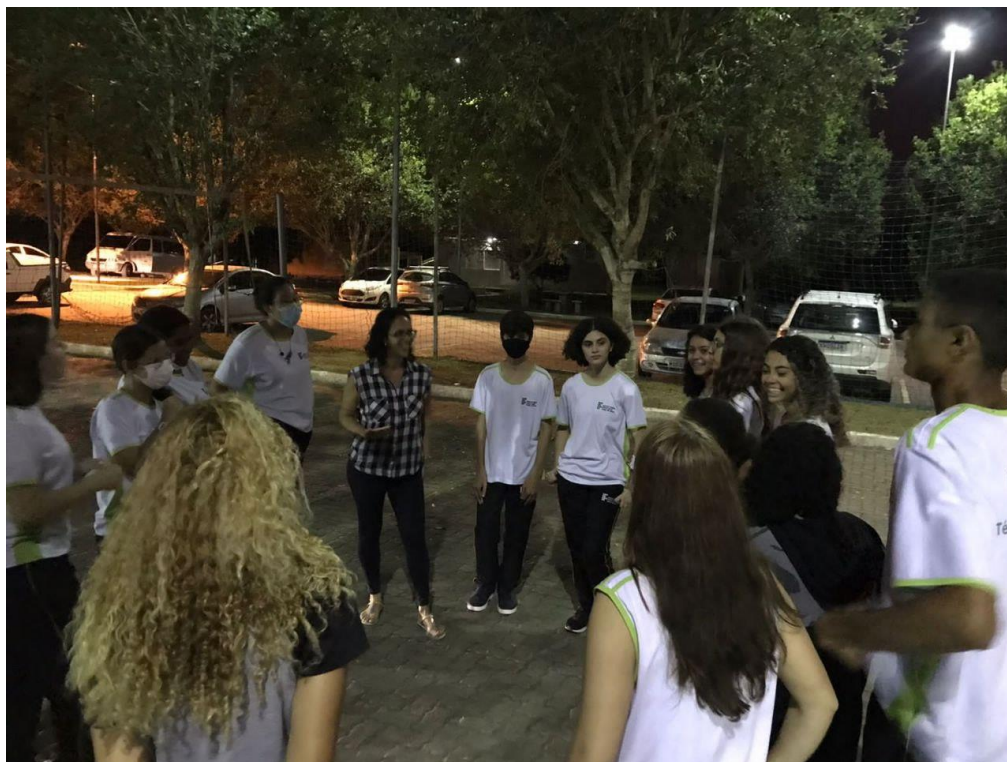
Fonte: autoria própria



*Foto 5 - Aula 3 (Uso do bambolê no giro)*

Fonte: autoria própria





*Foto 8 - Aula 3 (Roda de conversa)*

Fonte: autoria própria



*Foto 7 - Aula 3 (Troca de pares)*

Fonte: autoria própria

Durante as aulas as acadêmicas se mostraram bastante seguras no contato com os estudantes, no direcionamento da aula, na organização da turma. Somente na demonstração dos movimentos, em alguns momentos, elas tiveram alguma dificuldade e a PES auxiliou, por se tratar de um conhecimento recente sobre o ensino do movimento.

De acordo com a descrição das ações propostas na pesquisa observa-se que, ela segue a mudança de paradigma que transforma o professor executor em pesquisador e produtor de conhecimento dentro do seu ambiente de trabalho, respondendo às necessidades reais da profissão, que começaram a ser vistas na década de 90. A sala de aula passa a integrar muitas pesquisas e não somente na América do Norte. Contudo, apesar dos avanços demonstrados na literatura recente, em geral, esse curso da pesquisa ainda precisa ser ampliado. Essa interação, então, observada entre professores e pesquisadores torna possível a elaboração de um repertório de conhecimentos relativos às condições específicas do ensino, que segundo Tardif (2002), incluem duas tarefas básicas, a da gestão da classe e o processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada acompanha essas mudanças e o próprio ambiente de trabalho passa a ser considerado como um campo pujante para essa finalidade, encontrando novas formas de aplicação e, representando de certa maneira, uma inovação proposta pelas reformas: “formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.” (TARDIF, 2002, p. 291). Outra inovação dessa fase reside na mudança de papel do professor de profissão quanto à continuidade da sua formação, eles

[...] não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. O formador universitário para de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimentos” e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apóia em seus processos de formação ou de autoformação (TARDIF, 2002, p. 292).

A pesquisa em Educação segue o mesmo viés da formação inicial e contínua, colocando o professor e a realidade do ensino no centro das investigações, apesar da multiplicidade de tipo de pesquisa que passam a ser desenvolvidas então, para citar apenas algumas: “pesquisa colaborativa, pesquisa ancorada, pesquisa-ação, pesquisa em parceria, etc.”, diminuindo significativamente, por vezes até extinguindo,

o distanciamento entre universidade-escola, professor-pesquisador, existente no passado.

A partir da experiência de pesquisa desenvolvida pela PES, PEF e acadêmicas em formato de parceria, surgiram no Seminário de encerramento propostas de caminhos para continuidade dessa colaboração. A ideia de integrar a disciplina de Dança à realidade da escola já era uma vontade premente identificada pela PES para a sua própria formação continuada e potencialização da formação inicial de seus estudantes.

Quanto à sua própria formação contínua, a reflexão sobre a suficiência da sua disciplina para instrumentalizar o futuro professor para trabalhar o conteúdo Dança na escola tem sido uma constante em sua trajetória. É uma inquietação positiva que a acompanha, modificando a cada semestre suas aulas, lecionando algumas abordagens a fim de encontrar uma condução da disciplina que se mostre satisfatória, ou seja, capaz de dar ao futuro professor segurança e recursos para conduzir a Dança em suas aulas. Pela observação dos estudantes que cursaram a disciplina e pela construção da disciplina desde seu ingresso na carreira do Ensino Superior, a PES presume que alguns dos estudantes tenham conseguido chegar nesse patamar de segurança e aprendizado para ensinar, mas uma parcela ainda não. Supõe ainda, que dificilmente, 100% dos estudantes que fizerem a disciplina se sentirão seguros e trabalharão a Dança em suas aulas, mas busca-se alcançar o maior número possível de estudantes com essa segurança.

A ideia inicial de integração da prática na escola com a disciplina era de que ela acontecesse em uma escola próxima ao Centro Universitário, de maneira que, os encontros na escola pudessem acontecer no horário da aula no UNIVC dentro da turma de EJA – Educação de Jovens e Adultos, possibilidade ainda não descartada. Porém, durante o Seminário de encerramento, o PEF sugeriu outro formato, pois tem interesse em manter essa parceria e ampliar essa experiência para as demais turmas da escola.

Antes de abordar as sugestões dos intérprete-criadores, será mencionado brevemente como se deu o Seminário. Esse encerramento aconteceu de forma híbrida, mais uma vez, pelas dificuldades de acertar os horários disponíveis de todos para estarem em um mesmo local ao mesmo tempo. Dessa forma, a PES, a A1 e a

A3 reuniram-se na casa da PES, de onde fizeram a chamada de vídeo pelo Microsoft Teams. O PEF estava no UNIVC, A2 em sua casa e A4 também de sua casa devido a problemas de saúde de um de seus familiares.

Como citado anteriormente, foi encaminhado a cada um dos intérprete-criadores algumas perguntas norteadoras que poderiam ser respondidas também em forma de texto para registro e seriam abordadas em conversa durante a reunião. Todas as acadêmicas devolveram as respostas no formato de texto. As considerações do PEF e da PES foram anotadas por esta durante a reunião, além de terem sido gravadas em vídeo pelo Microsoft Teams. As perguntas, foram um norte/roteiro para a conversa, que foi mediada pela PES em alguns momentos. A PES exerceu uma dupla função, de mediadora, mas também de pesquisadora, compartilhando suas reflexões e acolhendo dos demais intérprete-criadores para formular suas análises e conclusões.

A proposta do PEF é que a disciplina de Dança esteja integrada ao projeto de pesquisa e extensão do UNIVC, o Elo Capixaba, coordenado pela própria PES, curricularizando a extensão. Dessa forma, os estudantes cumpririam parte da carga horária da disciplina dentro da escola desenvolvendo as aulas com o PEF e a PES, abordando não só o Forró Pé de Serra como também outras Danças Populares da região norte capixaba. Vale destacar também que tal proposta não se limita apenas à disciplina de Dança, ao contrário, prevê uma integração entre outras disciplinas que discutem a cultura imaterial. Essa ação contínua na escola, proporcionaria ao PEF uma capacitação para lecionar de maneira bem dinâmica e dentro da sua carga horária e espaço de trabalho, funcionando como um curso de formação continuada, à medida que seria possível aprender pela participação no planejamento, como aconteceu com as acadêmicas, pela observação das aulas e pela execução dos movimentos, pensando num formato de parceria em que a cada encontro uma ou duas pessoas envolvidas na parceria se responsabilize pela condução da aula.

A PES sugeriu ainda pequenos cursos de formação continuada, com o foco de ensinar a ensinar a Dança na escola, nessa mesma perspectiva de trabalhar as Danças da região norte capixaba e também de outras regiões do estado. Outra ideia mencionada no Seminário é que os possíveis monitores do PEF pudessem participar junto com ele dessa formação para melhor auxiliar nas aulas.

Essas são propostas embrionárias que coadunam com as mudanças de paradigma na formação docente percorrida até aqui, que precisam ainda ser melhor estruturadas e analisadas. Espera-se, que, tais propostas sejam vivenciadas em breve, construídas a muitas mãos e consolidadas como um caminho realmente possível e eficaz para a formação docente inicial e continuada.

Em período pós pandemia, em que a tecnologia ganha ainda maior notoriedade e após mencionar o Seminário de encerramento realizado de forma híbrida, faz-se necessário mencionar brevemente as novas tecnologias, que, apesar de não serem enfoque desta pesquisa ou da de Tardif (2002), são referenciadas pelo autor sob um viés aqui considerado interessante, ao menos aludir, pelo contexto de pandemia em que se escreve e desenvolve este estudo.

Finalmente, é preciso notar que a multiplicação das novas tecnologias da informação (Internet, multimídia, correio eletrônico, CD-ROM, etc.) permite imaginar, num futuro bem próximo, o surgimento de novos modos de colaboração entre os práticos e os pesquisadores, entre as universidades e as escolas. A criação de bancos de dados informatizados, acessíveis a todos os professores e comportando simulações, resolução de problemas, informações sobre as estratégias de ensino, modelos de ensino exemplar extraídos da análise de práticas de professores experientes, é um exemplo disso, ao qual é preciso acrescentar os grupos de discussão e de reflexão através do correio eletrônico, a troca de ideias entre professores e pesquisadores, bem como a possibilidade, já existente, de criar centros virtuais de formação profissional para os professores (TARDIF, 2002, p. 294).

O texto de Tardif (2002) remete há vinte anos atrás, em um período em que a Internet ainda estava se estabilizando na sociedade, em especial aqui no Brasil. No decorrer desses anos, muitas outras inovações revolucionaram as formas de relacionamentos, compras, serviços e igualmente de ensinar e aprender. Hoje, o correio eletrônico (e-mail), ainda tem seu papel informativo formal, mas, cedeu espaço para as trocas e diálogos através das redes sociais e outras plataformas de vídeos e podcasts.

As novas tecnologias que já vinham transformando a sociedade, e junto com ela a Educação, aumentou vertiginosamente sua influência na sociedade em 2020, quando o mundo se deparou com a pandemia da Covid-19, que estabeleceu o distanciamento social e conseqüentemente a suspensão do ensino presencial. O ensino remoto ou ensino à distância, já era uma realidade na educação, porém, era uma realidade escolhida por determinadas instituições e ainda em processo de consolidação e contestação. O cenário pandêmico impôs, portanto, esse modelo de ensino a todos, inclusive para a formação docente, pesquisa científica, etc. Em caminhos ainda de

experimentação, questionamentos e estabilização, a influência das novas tecnologias sobre a educação é um fato iminente apesar de escuso, restando por hora, a experimentação e a reflexão sobre os novos termos tecnológicos.

Muito se tem discutido sobre o uso das tecnologias no desenvolvimento das aulas como recursos de aprendizagem. Após pandemia e um longo período de ensino online e híbrido, discute-se ainda mais a possibilidade da educação à distância. Apesar de considerar os recursos tecnológicos bons aliados na aprendizagem, em especial pela relação que as novas gerações têm com esses dispositivos eletrônicos, não é considerado nesta pesquisa que a educação 100% online seja a mais adequada, por diversos motivos, sendo um deles o caráter da socialização das aulas presenciais.

Contudo, apesar de manifestar que a educação presencial seja a mais adequada, quando se trata de formação continuada, é relevante considerar aulas online síncronas e até mesmo vídeo aulas abordando diferentes possibilidades de ensino da Dança na escola, direcionado para os professores de Educação Física. É preciso ressaltar, no entanto, que não se considera esse o melhor modelo para uma formação continuada, mas, na possível falta de tempo do professor que já atua na escola, essa é uma possibilidade a ser pensada, estruturada, experimentada e analisada.

Ainda à luz da reforma, os professores são reconhecidos como produtores de saberes profissionais específicos, que se observe então, que papel é conferido a esses saberes e de que maneira. Analisando a natureza desses saberes Tardif (2002) traz uma série de perguntas que são consideradas pertinente suscitar:

Que saberes encontramos na base da profissão docente? Quais são as fontes desses saberes e seus modos de integração no trabalho dos professores? Quem os produz e os legitima? Os professores são somente “transmissores de saberes” ou produzem, no âmbito da profissão, um ou saberes específicos? Se a segunda hipótese for verdadeira, como esses saberes podem ser “objetivados” e incorporados em programas de formação? Qual é o papel dos saberes na estruturação da identidade profissional dos professores? Como os saberes intervêm na divisão do trabalho no interior da profissão e da instituição escolar? Os saberes oriundos das ciências da educação e da pesquisa dão origem a novas práticas? Como os saberes são transmitidos pela escola, que servem de alicerce à formação escolar dos alunos através da organização das matérias e da estruturação dos programas do primário e do secundário, afetam a missão dos profissionais do ensino? (TARDIF, 2002, p. 295).

A respeito dessas questões o autor apresenta uma reflexão que previamente adverte da natureza diversa e ambígua desses saberes. A primeira reflexão apresentada não se baseia numa relação de ambiguidade, mas, de afinidade, ao compreender os

espaços escolares e universitários como locais que privilegiam o saber como centro das suas atividades, diferente do que ocorre em outras profissões.

A função dos professores, tanto da escola quanto da universidade também são convergentes, à medida que eles são os principais agentes do ensino, que é a missão central dessas instituições. É à luz dessa missão que a ambiguidade se apresenta incidida sobre os saberes que “*são ao mesmo tempo fonte de competência profissional e matéria de formação e de transmissão [...] eles são os fundamentos da qualificação profissional [...] e a própria matéria do trabalho educativo*” (TARDIF, 2002, p. 296).

A diversidade do saber é categorizada pela proveniência igualmente diversa: dos programas escolares e universitários (saber curricular), dos conteúdos teóricos (disciplinar), da formação profissional (formação inicial e continuada), das experiências na carreira (experiential), da história de vida dos professores (cultural), da subjetividade das experiências anteriores à formação (pessoais).

Apesar de uma reforma em curso, o novo modelo de profissionalização e formação docente deixa em aberto algumas questões relacionadas a uma certa instabilidade “entre os conhecimentos universitários e os saberes dos práticos” (TARDIF, 2002, p. 297).

Qual é a natureza desse saber profissional que seria específico aos práticos? [...] o que fazer, [...] com os saberes implícitos incorporados na ação, saberes procedimentais, automatismos e rotinas que não atingem a consciência dos atores mas orientam, mesmo assim, suas atividades e decisões? Podemos chamá-los de “saberes”? (TARDIF, 2002, p. 298).

Apesar do aumento no número de pesquisas sobre o assunto, o conceito tanto de saberes quanto de competências não está definido claramente.

Se existe mesmo um saber oriundo da prática como eles podem ser objetivados e inseridos nos programas universitários? [...] Como passar, então dos saberes práticos, por definição sempre situados, contextualizados, fortemente ligados à personalidade dos atores e às particularidades das situações de trabalho, aos saberes formalizados que podemos incorporar nos programas de formação universitária? (TARDIF, 2002, p. 299).

Por considerar a atuação profissional como espaço privilegiado de aprendizado profissional e construção de saberes, é preciso acautelar-se para que a lógica anterior às reformas que privilegiava os saberes teóricos não seja revertida em uma lógica da exclusividade prática, hierarquizando os saberes oriundos desta, quando na verdade, deveria ser encontrado um ponto de equilíbrio na integração de ambos.

O perigo da ascensão desproporcional da perícia diz respeito também aos saberes sociais e possíveis consequências sociopolíticas, à medida que pode promover um distanciamento “entre os professores e os usuários do sistema de ensino”, como pais, alunos e outros grupos sociais (TARDIF, 2002, p. 300). A autonomia e criticidade atrelados ao conhecimento também são postos em crise.

Qual será o lugar e o significado das pesquisas de natureza mais fundamental ou crítica em relação aos saberes profissionais? As reformas atuais, fortemente voltadas para a prática profissional, não trariam o risco de uma exclusão dos “conhecimentos inúteis”, isto é, dos conhecimentos de cunho interpretativo e crítico que se encontram na base de várias tradições de pesquisa em ciências humanas e sociais? Esse problema ainda é mais importante pelo fato de a pesquisa pura ainda ser bastante frágil nas ciências da educação (TARDIF, 2002, p. 300).

Quanto à ocupação dos saberes dos professores na organização das instituições de ensino, é preciso considerar que sua efetivação ultrapassa a ação de reconhecimento institucional desses saberes e do professor enquanto seu produtor.

[...] pode-se reconhecer que os práticos possuem um saber original, sem, ao mesmo tempo, incorporá-los na formação inicial e contínua dos professores? Que espaço deve ser-lhes dado dentro da universidade? Devem também fazer parte das comissões do Ministério da Educação e das instituições universitárias que preparam os programas? Devem poder opinar sobre os conteúdos e as modalidades de sua formação profissional, como ocorre com os médicos, os engenheiros ou os advogados? Nesse sentido, os professores podem intervir enquanto profissionais do ensino, no processo de definição da cultura escolar e dos saberes transmitidos pela escola? Por exemplo, os professores do primário poderiam muito bem defender uma concepção “desenvolvimentista e humanista” do ensino, em oposição aos enfoques mais preocupados com a transmissão dos conhecimentos e dos critérios de sucesso escolar. [...] é permitido pensar que todo verdadeiro reconhecimento do profissionalismo dos professores deverá ser acompanhado de uma transformação substancial nas relações que o grupo dos professores mantém com os outros grupos e instâncias que definem o seu trabalho e os conhecimentos escolares (TARDIF, 2002, p. 301).

As questões apresentadas revelam que o saber dos professores e sua identidade profissional estão no centro das reformas no ensino, sem contudo, apresentarem respostas concretas a tantas questões levantadas. As reformas parecem ter suscitado três matrizes identitárias dos professores, o “tecnólogo” do ensino, aparentemente mais difundida nas reformas Norte Americanas, o prático “reflexivo” e o ator social.

O *tecnólogo do ensino* se define por possuir competências de perito no planejamento do ensino, e sua atividade é baseada num repertório de conhecimentos formalizados oriundos da pesquisa científica. [...] O *prático reflexivo* está muito mais associado à imagem do professor experiente [...] se serve muito mais de sua intuição e seu pensamento é caracterizado por sua capacidade de adaptar-se a situações novas e de conceber soluções originais [...] é o próprio modelo do profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais. [...] Enquanto *ator social* o



professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar. O professor como ator social engajado parece ser um modelo minoritário nas reformas do ensino nos países industriais avançados (TARDIF, 2002, p. 302-303).

Como é possível observar muitas são as questões deixadas em aberto pelas reformas no ensino quanto aos saberes dos professores, sua função e sua identidade. As reflexões aqui levantas sob a perspectiva de Tardif datam das primeiras décadas do século XXI e analisavam, principalmente as duas últimas décadas do século passado. Apesar do seu espaço de 20 anos, contrapondo Tardif (2002) com os demais autores consultados no espaço de tempo dos últimos 10 anos, constata-se a atualidade dessas reflexões e a necessidade de seguir a trilha das pistas deixadas pela literatura consultada para a construção dessas reformas no ensino.

## 8 ÚLTIMO ATO

O objetivo principal desta pesquisa era analisar a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, envolvendo, a Educação Básica e o Ensino Superior por meio de ações em parceria e relações interinstitucionais realizadas conjuntamente em práticas pedagógicas na escola, dentro da disciplina Educação Física com o conteúdo Dança. Para a concretização desse objetivo foram envolvidos na pesquisa, professora do Ensino Superior responsável pelas duas disciplinas de Dança no curso de Licenciatura em Educação Física, quatro acadêmicas que cursaram as disciplinas, todas vinculadas ao Centro Universitário Vale do Cricaré e o professor de Educação Física do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* São Mateus.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizados quatro encontros com uma turma de 1º ano do Ensino Médio do IFES, sendo um deles apenas para explicar sobre a pesquisa e entregar os documentos de assentimento, consentimento e autorização de imagem que precisavam levar para os responsáveis assinarem, mais os encontros de planejamento com os intérprete-criadores (pesquisadores), entrevista com o professor e Seminário de encerramento.

Apesar de ter sido uma experiência de intervenção curta, pode-se constatar a força que reside na pesquisa colaborativa. Para todos os intérprete-criadores envolvidos na pesquisa, há lacunas em suas formações que podem ser melhor preenchidas e

aprimoradas, e compartilhar a experiência de lecionar juntos nos fortalece nesse sentido.

A professora do Ensino Superior tem a formação de Bacharelado e sente falta das disciplinas específicas da área da Educação em sua formação para lecionar para a Licenciatura, além de considerar a carga horária da disciplina de Dança pequena para a quantidade de conteúdo importante para a formação do professor de Educação Física, especificamente para esse tópico, em especial, para graduandos que não tenham tido experiência prévia com a Dança antes da sua formação inicial. E, o professor de Educação Física, justamente por não ter tido essa vivência com a Dança antes da sua formação e, pela condução da disciplina quando estava em sua formação inicial, sente falta de mais conhecimento técnico e pedagógico de como ensinar a Dança nas aulas de Educação Física.

Estando o professor de Educação Física inserido na profissão docente há trinta anos, enquanto a professora de Dança leciona na Licenciatura há apenas quatro anos, a parceria formada para essa pesquisa já contribuiu imensamente para o desenvolvimento dos saberes experienciais desses docentes. Observar a prática do professor, a maneira de conduzir sua aula, manter a organização da turma é um grande aprendizado para quem está no início da carreira ou se formando, como as acadêmicas que participaram da pesquisa.

Foi possível identificar como a experiência anterior com a Dança influencia na aprendizagem da disciplina na formação inicial e na segurança para ministrar as aulas de Dança na escola, tanto pela perspectiva das acadêmicas que se enquadram nesse dado, quanto pelo prisma do professor de Educação Física que teve uma experiência completamente oposta à das acadêmicas.

Ao planejar as aulas em conjunto, demonstrou-se o quanto a parceria entre a Educação Física e a Dança podem colaborar para uma pedagogização da Dança nas escolas, mesclando os elementos da Dança propostos da Teoria Fundamentos da Dança, os movimentos (passos) de Dança, com a expertise da Educação Física em Jogos e Brincadeiras para um ensino lúdico para qualquer idade. As três aulas em parceria foi apenas uma pequena demonstração, para os intérprete-criadores, de toda potencialidade que essa parceria pode provocar em suas formações e em consequência para a aprendizagem dos estudantes.

No Seminário de análise e encerramento das atividades colaborativas constatou-se alguns dos aspectos da formação e dos saberes docentes que foram discutidos ao longo dos Laboratórios e Técnica.

Os saberes específicos da disciplina Dança são melhor compreendidos e apropriados pelos futuros professores quando vivenciados dentro da rotina escolar, em parceria com o professor de Educação Física. Diante disso, este trabalho corrobora com as pesquisas na área de Educação que apontam uma necessidade de maior aproximação da universidade com a escola para além dos estágios supervisionados e de uma maior articulação teoria e prática.

Apesar de já unir Jogos e Brincadeiras nas suas aulas, demonstrando para os futuros professores estratégias de ensino diferentes das utilizadas em escolas de Dança, esse conhecimento não é uma expertise da formação em Dança. Por se tratar de um elemento da Educação Física, há muita troca e aprendizagem que pode ser feita nessa colaboração entre o professor de Educação Física e a professora de Dança, inclusive para se pensar, até mesmo, num curso de formação continuada para professores de Educação Física sobre tal conteúdo, que foi uma das ideias propostas no Seminário de encerramento, como possibilidade de parceria. Proposta essa, que deve ser pensada também em conjunto entre os dois professores e acadêmicos, unindo o conhecimento técnico da Dança, as dificuldades deste e de outros professores de Educação Física, e o conhecimento tecnológico dos acadêmicos, que pode contribuir para essa proposta.

A partir do Seminário, então, ficaram definidas duas principais propostas de continuidade para essa parceria:

Integrar institucionalmente uma parte da carga horária da disciplina de Dança com o projeto de pesquisa e extensão Elo Capixaba para o estudo do Forró e outras manifestações culturais do Norte do Espírito Santo e a pedagogização dessas Danças dentro da escola em parceria com o professor de Educação Física, curricularizando a extensão.

Desenvolvimento de curso(s) de formação continuada para professores de Educação Física sobre o conteúdo Dança, a partir das suas maiores dificuldades em abordar essa temática nas aulas. O modelo ideal desse curso seria o modelo presencial, mas

será estudado também a possibilidade do modelo online síncrono ou vídeo aulas, em que o professor pode realizar o curso de acordo com a sua melhor disponibilidade.

Uma terceira demanda de formação continuada não foi mencionada no Seminário, mas foi pensada pela professora do Ensino Superior, que seria o desenvolvimento de um curso de formação continuada para professores com formação em Bacharelado, voltado para as disciplinas da área de Educação, tanto para aqueles que lecionam para a licenciatura quanto para os professores do bacharelado, a fim de capacitar melhor os docentes no seu fazer pedagógico.

Também provou-se a relevância da experiência na construção dos saberes docentes, especificamente dos saberes experienciais, que são demonstrados na maioria das pesquisas mencionadas neste estudo, como os mais marcantes nas narrativas dos docentes. Corrobora-se também com Gauthier et. al., sobre a necessidade de publicização desses saberes experienciais compartilhados na colaboração, e que para tal construção, é necessário dar ao docente condições de trabalho adequadas.

Apesar de se tratar aqui de uma pesquisa de mestrado, com tempo definido para encerramento, pretende-se perpetuar esta parceria através da disciplina Teoria e Prática da Dança, mesmo após o término da pesquisa no mestrado, na expectativa de que os resultados a serem apresentados possam fomentar outros professores universitários a inserirem em suas ementas essa aproximação com a escola. Este estudo almeja ainda que novos resultados possam ser descobertos e publicizados na continuidade dessa parceria.

Discorre-se ao logo dessa pesquisa que o saber é plural e proveniente de múltiplos espaços e tempo: dos programas escolares vivenciados antes mesmo da escolha da profissão; dos currículos universitários e os conteúdos teóricos da formação inicial docente; da formação profissional continuada, durante toda a carreira; das experiências na profissão; da história de vida dos professores, da subjetividade das experiências anteriores e posteriores à formação.

Foi depreendido após as discussões teóricas e a análise da prática que o novo modelo de formação e profissionalização docente considera uma maior integração de todos esses aspectos mencionados no parágrafo anterior de forma cônica e sistematizada nos programas de formação e na análise contínua da própria prática pelo professor

em exercício. Há muitas propostas sendo implantadas e estudadas em diferentes locais do mundo, como se pode observar nas pesquisas de Tardif (2002) e Borges (1998), bem como de outros autores mencionados na sessão Laboratórios.

É preciso seguir a trilha dessas novas possibilidades, experimentar propostas já em andamento, propor também novos caminhos e analisar pela via da reflexão crítica o que e quais são os saberes docentes mobilizados na experiência da formação e da prática docente para a construção de um maior arcabouço desses saberes. De tudo que pode concluir, o que fica mais evidente é que há muito a se construir na Educação no que tange a formação de professores.

A pesquisa bibliográfica foi realizada, os dados desenvolvidos e analisados em parceria, encerrados na finalização desta dissertação, mas a formação docente, essa não se finda. Por fim, merece ressaltar que esta é uma pesquisa em andamento, tendo sido encerrado apenas um ciclo, um recorte, de uma trajetória que não se encerra enquanto se é docente. A cortina do palco permanece aberta, há sempre mais um ato, mais um cena a ser dançada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Priscila Danielle Barbosa et al. Formação continuada em serviço de professores de Educação Física de uma escola privada do interior do Estado de São Paulo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 881-894, out.-dez., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/archive>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- ARAÚJO, Mariangela et al. AVALIAÇÃO DE TRANSTORNOS ALIMENTARES EM PRATICANTES DE BALLET. **Revista Saúde**, Guarulhos, v. 10, n.1, 2016. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/saude/article/view/2106>. Acesso em: 01 de mar. 2022.
- BASTOS, Fábio Bernardo. ANACLETO, Francis Natally. HENRIQUE, José. Formação continuada colaborativa de professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 382-394, abr.-jun., 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/archive>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BISCONSINI, Camila Rinaldi. JÚNIOR, Arestides Pereira da Silva. OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. As dimensões da competência e a prática como componente curricular na formação inicial de professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/archive>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. A supervisão pedagógica na formação de docentes em Educação Física em Quebec. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 138-158, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4177>. Acesso em: 01 dez. 2020.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor de educação física e a construção do saber. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRZEZINSKI, Iria. Plano de Formação de Professores (PARFOR): o instituído e o instituinte. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 12 de jun. 2020.
- CAMPELO, Talita da Silva. Aprendizagem da docência no PIBID: a parceria Universidade-Escola Básica e o desenvolvimento da postura investigativa. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 12 de jun. 2020.
- COSTA, Rute Ramos da Silva. FONSECA, Alexandre Brasil. O processo educativo do Jongo no Quilombo Machadinha: oralidade, saber da experiência e identidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e0182040, p. 1-17, jan.-mar., 2019. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DALMASO, Alice Copetti. FREITAS, Deisi Sangoi. SCHMIDT, Magda. Ser-se rio, vento, mulher e o que quiser: a individualização e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 479-491, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: possibilidades, limites e desafios para o estreitamento da relação entre universidade e escola. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

FANIZZI, Caroline. A docência sob a hegemonia da dimensão técnica e metodológica do discurso educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e0222675, p. 1-16, jan.-mar., 2019. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. “**Donos do lugar**”: territorialidade quilombola do Sapê do Norte – ES. Niterói [s.n.], 2009. 522 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, 2009. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34744518/Doutorado\\_Simone-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1667163404&Signature=Htkl5r0YkLbaULrAlrJ~VmKTbkdIZER10HV\\_e09ky1F66zNAcSNLypsiJJDKW6NfKOSPbGWVHsqZpuqr0YeBhuuY4Kg7q8t1CYlpNp3~~5eY6co~54W2GGbQrwQbaVQvTdzTv-inSskrvufkO9FygPJtmVpa7MA6GQ-a8a6LBAu31T16MSq5L8dfDXVa-Uih-WYrBxBX3TQFBznn9tkmG50eUH0HjyhOno-LPVg0OI8QaoT4GUrGXnOjZVoKHAq1~Nf0OAoJMfwHcxg9LEeG~lf-IGmMXm-axSySu1J8RNRqXpLMhMtRRRE-UBKM2dNgXPkAI6tvftch9-OxuRO8A\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34744518/Doutorado_Simone-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1667163404&Signature=Htkl5r0YkLbaULrAlrJ~VmKTbkdIZER10HV_e09ky1F66zNAcSNLypsiJJDKW6NfKOSPbGWVHsqZpuqr0YeBhuuY4Kg7q8t1CYlpNp3~~5eY6co~54W2GGbQrwQbaVQvTdzTv-inSskrvufkO9FygPJtmVpa7MA6GQ-a8a6LBAu31T16MSq5L8dfDXVa-Uih-WYrBxBX3TQFBznn9tkmG50eUH0HjyhOno-LPVg0OI8QaoT4GUrGXnOjZVoKHAq1~Nf0OAoJMfwHcxg9LEeG~lf-IGmMXm-axSySu1J8RNRqXpLMhMtRRRE-UBKM2dNgXPkAI6tvftch9-OxuRO8A_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em 30 out. 2022.

FOERSTE, Erineu. Parceria na formação de professores. **Revista Ibero Americana de Educação**, v. 34, n. 3, 2004: Número especial. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3547>. Acesso em: 28 nov. 2020.

FORRÓ de Itaúnas ou Forró “Roots” parte 1 e 2 FENFIT 2017 – Veveio – Amaral e Juruna. Produção de Danilo Ricci. Itaúnas, ES: Cadê o Forró, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QvKEu924IUc&t=0s/https://www.youtube.com/watch?v=5IS-h9aUiEk&t=209s>.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Sayonara de Amorim Gonçalves. Dispositivos de normatização do ensino de Sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciandos em Ciências Sociais no Distrito Federal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1075-1099, out.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LEITE, Eliana Alves Pereira et al. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-737, jul.-set., 2018. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LIMA, Vanda Moreira Machado. Rede Municipal e Universidade: parceria na formação contínua de professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 15 de jun. 2020.

LUCCA, Iula Lamounier et al. A contribuição das vivências em dança na formação dos docentes em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, e49360, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/archive>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LÜDKE, Menga. SCOTT, David. O lugar do estágio na formação de professores em suas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 109-125, jan.-mar., 2018. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MAFRA, Kamila. **A presença da especialização precoce do corpo na prática do Ballet**. 2011. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190592>. Acesso em: 01 de mar. 2022.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz. VENTORIM, Silvana. O PIBID na formação de professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

MEZZARROBA, Cristiano. PICH, Santiago. O conceito de experiência em Benjamin: considerações analisando as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de Educação Básica e de professores de Educação Física. **Pensar a**



**Prática**, Goiânia, v. 21, n. 3, p. 690-700, jul.-set., 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/archive>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Distrito Federal: 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul.-set., 2017. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MOREIRA, Evandro Carlos. BARBOSA, Elisângela Almeida. A Dança na Educação Física: saberes propostos na formação inicial. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 264-275, abr.-jun., 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/archive>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MOTTA, Maria Alice. **Teoria Fundamentos da Dança: uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas**. Niterói: UFF/ IACS, 2006.

MURY, Rita de Cássia Ximenes. Profissionalização docente: da aderência à vocação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

NEVES, Clara Mockdece et al. Insatisfação corporal e comportamento alimentar de praticantes de ballet clássico. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, Edição Especial, n. 1, p 84-92, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/259842056>. Acesso em: 01 de mar. 2022.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. ALMEIDA, Ordália Alves. MELIM, Ana Paula Gaspar. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

PAIXÃO, Jairo Antônio et al. A prática do bom professor na formação inicial: uma análise na perspectiva de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, p. 751-761, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/archive>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PAULILO, André Luiz. Um capítulo da história da formação e da profissão docente no Brasil: o Instituto de Educação do Distrito Federal e sua historiografia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 117-132, jan.-mar., 2017. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PERINI, Rosiléia. BRACHT, Valter. Os saberes docentes dos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 953-963, out.-dez., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/archive>. Acesso em: 15 jun. 2020.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. BOLZA, Doris Pires Vargas. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

PRADO, Patrícia Correia. **O processo histórico da dança e suas influências na construção do “corpo perfeito” dos bailarinos.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, Rio Claro, 2018. 39 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/203473/000915781.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 de mar. 2022.

PRYJMA, Marielda Ferreira. OLIVEIRA, Oséias Santos de. O desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857, jul.-set., 2016. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: 15 jun. 2020.

REIS, Isabela Santos. LIMA, Romilda de Souza. CASARIL, Kerley Braga Pereira Bento. Alimentação, corpo e corporeidade: estudo de caso realizado com estudantes de balé clássico. **Contemporâneos Revista de Artes e Humanidades**. N. 21 Maio-Out 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/352831138>. Acesso em: 01 de mar. 2022.

RIBEIRO, Débora. NEVES, Flávia. MOREIRA, Carolina Sueto. **DICIO – Dicionário on-line de português contemporâneo.** Juiz de Fora, MG: 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/storyboard/>. Acesso em: 28 out. 2002.

RINALDI, Renata Portela. Desenvolvimento profissional de formadores de educação básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade-escola. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

ROCHA, Áurea Maria Costa. AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Aprender a Ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

ROCHA, Maria Celeste; FARIA, Diná Guimarães de; MYOTIN Emmi. Corpo jovem: o que a escola ensina?. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 49–60, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9748>. Acesso em: 28 jul. 2022.

RODRIGUES, Marcelle Pereira. BAPTISTA, Alessandra Ribeiro. SILVA, Cristiane Domingues da. Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares,

limites e possibilidades. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. CERDAS, Luciene. PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Aproximações e propostas de parceria entre universidade e escola na formação de professores: uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições na ANPED (2010-2015). In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. MARTINS, Pura Lúcia Oliver. VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos. A relação universidade-escola nos cursos de licenciatura – demandas para a formação docente. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

SANTOS, José Carlos et al. Formação de professores de Educação Física em ação: reflexos da formação inicial. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, e51619, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/archive>. Acesso em 15 jun. 2020.

SANTOS, José Carlos dos et al. Contribuições da Dança na formação inicial de professores de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. **Pensa a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, p. 793-807, out.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/archive>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVA, Bruno Vasconcellos. FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. ALVES, Cláudia Aleixo. Experiência colaborativa de formação continuada de professores de Educação Física: um estudo interpretativo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, e56332, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/issue/archive>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA, Melissa Rodrigues da. Reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da Educação Básica. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A –  
MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E  
ÁUDIO PARA FINS DE PESQUISA (ALUNOS IFES)**

Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável pelo (a) aluno (a) \_\_\_\_\_,  
autorizo a utilização de sua imagem (fotografias e/ou filmagens) e áudio (som de voz),  
na qualidade de participante/entrevistado(a) na de pesquisa intitulada “Saberes  
docentes: a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação  
Física”, sob a responsabilidade de Camila Honorio Alves, aluna do Programa de Pós-  
Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São  
Mateus.

A imagem (fotografias e/ou filmagens) e o áudio (som de voz), podem ser utilizadas  
na análise da pesquisadora responsável, na elaboração dos textos (que poderão ser  
publicados ou apresentados) e de todos os demais produtos dessa pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem (fotografias e/ou filmagens)  
e do áudio (som de voz), por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão,  
rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas  
anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de  
segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da  
pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de  
pesquisa, nos termos acima descritos, imagem (fotografias e/ou filmagens) e do áudio  
(som de voz) do aluno participante/entrevistado (a) no estudo, do qual sou  
responsável.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a)  
responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

São Mateus/ES, \_\_\_ de \_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do pai/ou mãe/ou responsável legal

**APÊNDICE B –  
MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E  
ÁUDIO PARA FINS DE PESQUISA (ACADÊMICAS E PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA)**

Eu, \_\_\_\_\_,  
autorizo a utilização da minha imagem (fotografias e/ou filmagens) e áudio (som de voz), na qualidade de participante/entrevistado(a) na de pesquisa intitulada “Saberes docentes: a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, sob a responsabilidade de Camila Honorio Alves, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

A imagem (fotografias e/ou filmagens) e o áudio (som de voz), podem ser utilizadas na análise da pesquisadora responsável, na elaboração dos textos (que poderão ser publicados ou apresentados) e de todos os demais produtos dessa pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem (fotografias e/ou filmagens) e do áudio (som de voz), por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, minha imagem (fotografias e/ou filmagens) e áudio (som de voz).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

São Mateus/ES, \_\_\_ de \_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do participante

**APÊNDICE C –  
MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE ÁUDIO PARA  
FINS DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável pelo (a) aluno (a) \_\_\_\_\_,  
autorizo a utilização de áudio (som de voz), na qualidade de  
participante/entrevistado(a) na de pesquisa intitulada “Saberes docentes: a Dança na  
formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, sob a  
responsabilidade de Camila Honorio Alves, aluna do Programa de Pós-Graduação em  
Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

O áudio (som de voz), podem ser utilizadas na análise da pesquisadora responsável,  
na elaboração dos textos (que poderão ser publicados ou apresentados) e de todos  
os demais produtos dessa pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do áudio (som de voz), por qualquer  
meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades  
vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também  
de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação aos sons de voz  
são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de  
pesquisa, nos termos acima descritos, áudio (som de voz) do aluno  
participante/entrevistado (a) no estudo, do qual sou responsável.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a)  
responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

São Mateus/ES, \_\_\_ de \_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do pai/ou mãe/ou responsável legal

**APÊNDICE D –**  
**MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO PARA DESENVOLVIMENTO DE**  
**PROTOCOLOS DE PESQUISA NO PERÍODO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS**  
**(COVID-19)**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_  
matricula de nº \_\_\_\_\_, do Programa de Pós-Graduação em Ensino  
na Educação Básica, modalidade Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do  
Espírito Santo, Campus São Mateus, Centro Universitário Norte do Espírito Santo –  
CEUNES responsável pela pesquisa intitulada “Saberes docentes: a Dança na  
formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, estou ciente quanto  
à necessidade do cuidado à integridade física e emocional de pesquisadores e  
participantes da pesquisa, conforme diretrizes do Ministério da Saúde, Agência  
Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e da própria CONEP, como descrito no  
Comunicado CONEP de 09/05/2020. Dessa forma, para a execução dos  
procedimentos de pesquisa presenciais, planejados para serem realizados, serão  
adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as  
atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando  
prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e  
assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. De maneira específica no  
presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos:  
uso de máscaras/EPI's, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e  
participante e o uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento.

Se mesmo sendo tomadas todas as medidas descritas, resultar necessária a  
suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos  
imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas,  
submeterei imediatamente notificação para apreciação do Sistema CEP/CONEP.

São Mateus/ES, 23 de Fevereiro de 2022.

---

Pesquisadora Responsável



**APÊNDICE E –  
MODELO DE DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA**

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização da pesquisa intitulada “Saberes docentes: a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, de responsabilidade da pesquisadora \_\_\_\_\_, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Declaro ainda conhecer a Resolução CNS 466/12 “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem estar dos sujeitos recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

São Mateus/ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Diretor Escolar

Instituto Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus

**APÊNDICE F –  
MODELO DE DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA**

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização da pesquisa intitulada “Saberes docentes: a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, de responsabilidade da pesquisadora \_\_\_\_\_, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Declaro ainda conhecer a Resolução CNS 466/12 “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos” e a Resolução n. 510/2016 que trata da proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem estar dos sujeitos recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

São Mateus/ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Pró-reitor Acadêmico

Centro Universitário Vale do Cricaré

**APÊNDICE G –  
MODELO DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR  
RESPONSÁVEL**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_, matricula de nº \_\_\_\_\_, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, modalidade Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES responsável pela pesquisa intitulada “Saberes docentes: a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, que tem por objetivo geral analisar a experiência entre a Educação Básica e o Ensino Superior por meio de ações colaborativas e relações interinstitucionais realizadas conjuntamente em práticas pedagógicas no âmbito de formação de ambas as instituições, a escola ea universidade.

Comprometo-me a:

Iniciar a coleta de dados somente após o projeto de pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contratados diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS nº 466/2012, a observância da resolução n. 510/2016 que trata da proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos e, obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, art. 5º, inciso X e XIV e no Código Civil, art. 20.

Apresentar o relatório final com os resultados da pesquisa.

São Mateus/ES, 22 de Abril de 2022.

---

Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE H – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_estou sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Saberes docentes: a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, sob a responsabilidade de Camila Honorio Alves, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

### **Justificativa:**

A literatura na área da Educação da última década indica que apesar da ampliação do debate sobre a Educação e a Formação de Professores, e, as mudanças nas Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, ainda são muitos os desafios a serem superados. Desta forma, o debate e a pesquisa na área precisam prosseguir e ampliar, buscando soluções para os problemas históricos e contemporâneos que envolvem a Educação Básica, o Ensino Superior e a Formação Docente. Esta pesquisa justifica-se, deste modo, como uma possibilidade de ampliação deste debate considerando a relevância de uma base teórica sólida, interdisciplinar, vinculada à prática e à pesquisa para a formação inicial, além da abordagem do espaço escolar como possibilidade de formação em ambas as esferas – inicial e continuada – pensada coletivamente, com e para os professores, levando a uma reflexão e reconstrução das práticas docentes.

### **Objetivos da Pesquisa:**

Analisar a experiência entre a Educação Básica e o Ensino Superior por meio de ações colaborativas e relações interinstitucionais realizadas conjuntamente em práticas pedagógicas no âmbito de formação de ambas as instituições, a escola e a universidade.

Como objetivos específicos propõe-se: analisar saberes da Dança produzidos pelo profissional da Educação Física na prática colaborativa no contexto escolar; examinar saberes sobre a Dança produzidos entre alunos e profissionais da Educação Física na experiência de colaboração e relações interinstitucionais; refletir sobre os saberes

da ação pedagógica da experiência da Dança em processo de colaboração e relações interinstitucionais.

### **Procedimentos para obtenção dos dados:**

O método definido para realização do estudo reúne a pesquisa participante, colaborativa, pesquisa formação e narrativa, envolvendo os seguintes participantes: acadêmicos de Licenciatura em Educação Física, que estejam cursando ou já tenham cursado a disciplina Teoria e Prática da Dança, a professora da disciplina e pesquisadora responsável, vinculados ao Centro Universitário Vale do Cricaré, professor de Educação Física da Educação Básica e seus alunos (uma turma de terceiro ano de Ensino Médio). O desenvolvimento das ações a serem realizadas com a turma de Ensino Médio serão planejadas e executadas coletivamente com os participantes em formação docente inicial ou continuada. Serão registrados em diários de bordo dos participantes as decisões e planejamentos, além de registros das rodas de conversa com as impressões dos estudantes do Ensino Médio.

### **Riscos e Desconfortos:**

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação de práticas educativas e conversas sobre as impressões do estudantes, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Para minimizar a possibilidade do risco mencionado, todo trabalho será realizado em parceria com o professor regente, com o qual os estudantes já possuem uma dinâmica de ensino-aprendizagem, buscando-se alterar o mínimo possível tal dinâmica. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite de assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa.

Devido à pandemia de Covid-19 haverá um cuidado específico à integridade física e emocional de pesquisadores e participantes da pesquisa, conforme diretrizes do Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e da própria CONEP, como descrito no Comunicado CONEP de 09/05/2020. Dessa forma, para a

execução dos procedimentos de pesquisa presenciais, planejados para serem realizados, serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. De maneira específica no presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: uso de máscaras/EPI's, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante e o uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento.

Se mesmo sendo tomadas todas as medidas descritas, resultar necessária a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, tais medidas serão tomadas, enquanto tais medidas forem recomendadas.

**Benefícios:**

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição para o desenvolvimento de professores/pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Benefícios que envolvem, tanto os professores e futuros professores envolvidos na pesquisa, como outros profissionais leitores da pesquisa.

**Garantia do Sigilo e Privacidade:**

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios.

**Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:**

O participante não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

**Esclarecimento de dúvidas:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar a pesquisadora Camila Honorio Alves, no telefone (21) 99988-6496 / (27) 99526-0168. O (a) Sr (a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

OBS: Esse termo de Assentimento Livre e Esclarecido será lido para o (a) menor participante da pesquisa na presença de uma testemunha.

### **DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

Eu fui informado (a) pela pesquisadora responsável do presente estudo sobre os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO e tive a oportunidade de fazer perguntas, assim como, todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu recebi uma via deste Termo de Assentimento, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Mateus/ES, \_\_\_ de \_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do (a) menor participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Saberes docentes: a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, eu Camila Honorio Alves, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e a observância da resolução n. 510/2016 que trata da proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

São Mateus/ES, \_\_\_ de \_\_\_ de 2022.

---

Pesquisadora Responsável



**APÊNDICE I –  
MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS**

O (a) menor \_\_\_\_\_  
pelo (a) qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Saberes docentes: a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, sob a responsabilidade de Camila Honorio Alves, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

**Justificativa:**

A literatura na área da Educação da última década indica que apesar da ampliação do debate sobre a Educação e a Formação de Professores, e, as mudanças nas Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, ainda são muitos os desafios a serem superados. Desta forma, o debate e a pesquisa na área precisam prosseguir e ampliar, buscando soluções para os problemas históricos e contemporâneos que envolvem a Educação Básica, o Ensino Superior e a Formação Docente. Esta pesquisa justifica-se, deste modo, como uma possibilidade de ampliação deste debate considerando a relevância de uma base teórica sólida, interdisciplinar, vinculada à prática e à pesquisa para a formação inicial, além da abordagem do espaço escolar como possibilidade de formação em ambas as esferas – inicial e continuada – pensada coletivamente, com e para os professores, levando a uma reflexão e reconstrução das práticas docentes.

**Objetivos da Pesquisa:**

Analisar a experiência entre a Educação Básica e o Ensino Superior por meio de ações colaborativas e relações interinstitucionais realizadas conjuntamente em práticas pedagógicas no âmbito de formação de ambas as instituições, a escola e a universidade.

Como objetivos específicos propõe-se: analisar saberes da Dança produzidos pelo profissional da Educação Física na prática colaborativa no contexto escolar; examinar saberes sobre a Dança produzidos entre alunos e profissionais da Educação Física

na experiência de colaboração e relações interinstitucionais; refletir sobre os saberes da ação pedagógica da experiência da Dança em processo de colaboração e relações interinstitucionais.

#### **Procedimentos para obtenção dos dados:**

O método definido para realização do estudo reúne a pesquisa participante, colaborativa, pesquisa formação e narrativa, envolvendo os seguintes participantes: acadêmicos de Licenciatura em Educação Física, que estejam cursando ou já tenham cursado a disciplina Teoria e Prática da Dança, a professora da disciplina e pesquisadora responsável, vinculados ao Centro Universitário Vale do Cricaré, professor de Educação Física da Educação Básica e seus alunos (uma turma de terceiro ano de Ensino Médio). O desenvolvimento das ações a serem realizadas com a turma de Ensino Médio serão planejadas e executadas coletivamente com os participantes em formação docente inicial ou continuada. Serão registrados em diários de bordo dos participantes as decisões e planejamentos, além de registros das rodas de conversa com as impressões dos estudantes do Ensino Médio.

#### **Riscos e Desconfortos:**

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação de práticas educativas e conversas sobre as impressões do estudantes, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Para minimizar a possibilidade do risco mencionado, todo trabalho será realizado em parceria com o professor regente, com o qual os estudantes já possuem uma dinâmica de ensino-aprendizagem, buscando-se alterar o mínimo possível tal dinâmica. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite de assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa.

Devido à pandemia de Covid-19 haverá um cuidado específico à integridade física e emocional de pesquisadores e participantes da pesquisa, conforme diretrizes do Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e da própria

CONEP, como descrito no Comunicado CONEP de 09/05/2020. Dessa forma, para a execução dos procedimentos de pesquisa presenciais, planejados para serem realizados, serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. De maneira específica no presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: uso de máscaras/EPI's, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante e o uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, enquanto tais medidas forem recomendadas.

Se mesmo sendo tomadas todas as medidas descritas, resultar necessária a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, tais medidas serão tomadas.

**Benefícios:**

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição para o desenvolvimento de professores/pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Benefícios que envolvem, tanto os professores e futuros professores envolvidos na pesquisa, como outros profissionais leitores da pesquisa.

**Garantia do Sigilo e Privacidade:**

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios.

**Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:**

O menor pelo qual o (a) Sr. (a) é responsável não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr. (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

**Esclarecimento de dúvidas:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar a pesquisadora Camila Honorio Alves, no telefone (21) 98899-6496 / (27) 99526-0168. O (a) Sr. (a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS**

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação do (a) menor pelo (a) qual sou responsável e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Mateus/ES, \_\_\_ de \_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do pai/ou mãe/ou responsável legal

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Saberes docentes: a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, eu Camila Honorio Alves, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e a observância da resolução n. 510/2016 que trata da proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

São Mateus/ES, \_\_\_ de \_\_\_ de 2022.

---

Pesquisadora Responsável

**APÊNDICE J –  
MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(ACADÊMICAS)**

Eu \_\_\_\_\_ estou sendo convidado a participar, como licenciando em Educação Física, da pesquisa intitulada “Saberes docentes: a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, sob a responsabilidade de Camila Honorio Alves, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

**Justificativa:**

A literatura na área da Educação da última década indica que apesar da ampliação do debate sobre a Educação e a Formação de Professores, e, as mudanças nas Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, ainda são muitos os desafios a serem superados. Desta forma, o debate e a pesquisa na área precisam prosseguir e ampliar, buscando soluções para os problemas históricos e contemporâneos que envolvem a Educação Básica, o Ensino Superior e a Formação Docente. Esta pesquisa justifica-se, deste modo, como uma possibilidade de ampliação deste debate considerando a relevância de uma base teórica sólida, interdisciplinar, vinculada à prática e à pesquisa para a formação inicial, além da abordagem do espaço escolar como possibilidade de formação em ambas as esferas – inicial e continuada – pensada coletivamente, com e para os professores, levando a uma reflexão e reconstrução das práticas docentes.

**Objetivos da Pesquisa:**

Analisar a experiência entre a Educação Básica e o Ensino Superior por meio de ações colaborativas e relações interinstitucionais realizadas conjuntamente em práticas pedagógicas no âmbito de formação de ambas as instituições, a escola e a universidade.

Como objetivos específicos propõe-se: analisar saberes da Dança produzidos pelo profissional da Educação Física na prática colaborativa no contexto escolar; examinar saberes sobre a Dança produzidos entre alunos e profissionais da Educação Física

na experiência de colaboração e relações interinstitucionais; refletir sobre os saberes da ação pedagógica da experiência da Dança em processo de colaboração e relações interinstitucionais.

#### **Procedimentos para obtenção dos dados:**

O método definido para realização do estudo reúne a pesquisa participante, colaborativa, pesquisa formação e narrativa, envolvendo os seguintes participantes: acadêmicos de Licenciatura em Educação Física, que estejam cursando ou já tenham cursado a disciplina Teoria e Prática da Dança, a professora da disciplina e pesquisadora responsável, vinculados ao Centro Universitário Vale do Cricaré, professor de Educação Física da Educação Básica e seus alunos (uma turma de terceiro ano de Ensino Médio). O desenvolvimento das ações a serem realizadas com a turma de Ensino Médio serão planejadas e executadas coletivamente com os participantes em formação docente inicial ou continuada. Serão registrados em diários de bordo dos participantes as decisões e planejamentos, além de registros das rodas de conversa com as impressões dos estudantes do Ensino Médio.

#### **Riscos e Desconfortos:**

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação de práticas educativas e conversas sobre as impressões do estudantes, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Para minimizar a possibilidade do risco mencionado, todo trabalho será realizado em parceria com o professor regente, com o qual os estudantes já possuem uma dinâmica de ensino-aprendizagem, buscando-se alterar o mínimo possível tal dinâmica. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite de assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa.

Devido à pandemia de Covid-19 haverá um cuidado específico à integridade física e emocional de pesquisadores e participantes da pesquisa, conforme diretrizes do Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e da própria

CONEP, como descrito no Comunicado CONEP de 09/05/2020. Dessa forma, para a execução dos procedimentos de pesquisa presenciais, planejados para serem realizados, serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. De maneira específica no presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: uso de máscaras/EPI's, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante e o uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, enquanto tais medidas forem recomendadas.

Se mesmo sendo tomadas todas as medidas descritas, resultar necessária a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, tais medidas serão tomadas.

**Benefícios:**

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição para o desenvolvimento de professores/pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Benefícios que envolvem, tanto os professores e futuros professores envolvidos na pesquisa, como outros profissionais leitores da pesquisa.

**Garantia do Sigilo e Privacidade:**

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios.

**Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:**

Entendo que não sou obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de minha recusa. Caso decida retirar meu consentimento, não mais serei contatado (a) pela pesquisadora.



**Esclarecimento de dúvidas:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar a pesquisadora Camila Honorio Alves, no telefone (21) 98899-6496 / (27) 99526-0168. O (a) Sr. (a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar da pesquisa e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Mateus/ES, \_\_\_ de \_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do participante

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Saberes docentes: a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, eu

Camila Honorio Alves, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e a observância da resolução n. 510/2016 que trata da proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

São Mateus/ES, \_\_\_ de \_\_\_ de 2022.

---

Pesquisadora Responsável

**APÊNDICE K –  
MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PROFESSOR PARCEIRO)**

Eu \_\_\_\_\_ estou sendo convidado a participar como professor colaborador da pesquisa intitulada “Saberes docentes: a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, sob a responsabilidade de Camila Honorio Alves, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

**Justificativa:**

A literatura na área da Educação da última década indica que apesar da ampliação do debate sobre a Educação e a Formação de Professores, e, as mudanças nas Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, ainda são muitos os desafios a serem superados. Desta forma, o debate e a pesquisa na área precisam prosseguir e ampliar, buscando soluções para os problemas históricos e contemporâneos que envolvem a Educação Básica, o Ensino Superior e a Formação Docente. Esta pesquisa justifica-se, deste modo, como uma possibilidade de ampliação deste debate considerando a relevância de uma base teórica sólida, interdisciplinar, vinculada à prática e à pesquisa para a formação inicial, além da abordagem do espaço escolar como possibilidade de formação em ambas as esferas – inicial e continuada – pensada coletivamente, com e para os professores, levando a uma reflexão e reconstrução das práticas docentes.

**Objetivos da Pesquisa:**

Analisar a experiência entre a Educação Básica e o Ensino Superior por meio de ações colaborativas e relações interinstitucionais realizadas conjuntamente em práticas pedagógicas no âmbito de formação de ambas as instituições, a escola e a universidade.

Como objetivos específicos propõe-se: analisar saberes da Dança produzidos pelo profissional da Educação Física na prática colaborativa no contexto escolar; examinar saberes sobre a Dança produzidos entre alunos e profissionais da Educação Física

na experiência de colaboração e relações interinstitucionais; refletir sobre os saberes da ação pedagógica da experiência da Dança em processo de colaboração e relações interinstitucionais.

#### **Procedimentos para obtenção dos dados:**

O método definido para realização do estudo reúne a pesquisa participante, colaborativa, pesquisa formação e narrativa, envolvendo os seguintes participantes: acadêmicos de Licenciatura em Educação Física, que estejam cursando ou já tenham cursado a disciplina Teoria e Prática da Dança, a professora da disciplina e pesquisadora responsável, vinculados ao Centro Universitário Vale do Cricaré, professor de Educação Física da Educação Básica e seus alunos (uma turma de terceiro ano de Ensino Médio). O desenvolvimento das ações a serem realizadas com a turma de Ensino Médio serão planejadas e executadas coletivamente com os participantes em formação docente inicial ou continuada. Serão registrados em diários de bordo dos participantes as decisões e planejamentos, além de registros das rodas de conversa com as impressões dos estudantes do Ensino Médio.

#### **Riscos e Desconfortos:**

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação de práticas educativas e conversas sobre as impressões do estudantes, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Para minimizar a possibilidade do risco mencionado, todo trabalho será realizado em parceria com o professor regente, com o qual os estudantes já possuem uma dinâmica de ensino-aprendizagem, buscando-se alterar o mínimo possível tal dinâmica. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite de assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa.

Devido à pandemia de Covid-19 haverá um cuidado específico à integridade física e emocional de pesquisadores e participantes da pesquisa, conforme diretrizes do Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e da própria

CONEP, como descrito no Comunicado CONEP de 09/05/2020. Dessa forma, para a execução dos procedimentos de pesquisa presenciais, planejados para serem realizados, serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. De maneira específica no presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: uso de máscaras/EPI's, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante e o uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento, enquanto tais medidas forem recomendadas.

Se mesmo sendo tomadas todas as medidas descritas, resultar necessária a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, tais medidas serão tomadas.

**Benefícios:**

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição para o desenvolvimento de professores/pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Benefícios que envolvem, tanto os professores e futuros professores envolvidos na pesquisa, como outros profissionais leitores da pesquisa.

**Garantia do Sigilo e Privacidade:**

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios.

**Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:**

Entendo que não sou obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de minha recusa. Caso decida retirar meu consentimento, não mais serei contatado (a) pela pesquisadora.

**Esclarecimento de dúvidas:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar a pesquisadora Camila Honorio Alves, no telefone (21) 98899-6496 / (27) 99526-0168. O (a) Sr. (a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar da pesquisa e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Mateus/ES, \_\_\_ de \_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do participante

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Saberes docentes: a Dança na formação inicial e continuada de professores de Educação Física”, eu

Camila Honorio Alves, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e a observância da resolução n. 510/2016 que trata da proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

São Mateus/ES, \_\_\_ de \_\_\_ de 2022.

---

Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE L –

### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

#### 1. Dados pessoais

Nome completo

Idade

Formações

Tempo de profissão (docente)

Lugares que trabalhou

Escola que atua no momento

Há quanto tempo nessa escola

2. Como foi a sua experiência com a Dança na formação inicial. Quantas disciplinas, alguns conteúdos/modalidades (se lembrar), mais teórica ou mais prática?
3. Sentiu-se preparado para trabalhar com a Dança apenas com a experiência na formação inicial?
4. Como foram as primeiras experiências com a Dança no início da carreira?
5. Sua prática de ensino do conteúdo Dança mudou do início da carreira até agora? O que mudou?
6. Participou de alguma formação continuada específica para este conteúdo?
7. Na escola onde atua no momento tem alguma proposta de formação continuada, seja para o conteúdo Dança ou outros conteúdos?
8. Como é a relação entre os professores, há um espaço para trocas de experiências e formação continuada entre os pares (professores de Educação Física ou de outras disciplinas) para revisão e melhoria de suas práticas e com os professores de Educação Física dos outros campus?
9. Considera relevante ações como essas?
10. Qual a relevância da parceria com outros profissionais e instituições para a sua formação continuada?
11. Como foi essa experiência curta que tivemos? O que foi positivo e o que foi negativo? O que pode ser melhor para potencializar a nossa formação continuada?

Esta última pergunta foi deixada para ser melhor respondida no dia do seminário, após a conclusão das etapas de planejamento e desenvolvimento das aulas



**APÊNDICE M –  
PLANO DE AULA PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO  
SUPERIOR**

Momento 1 – dividir a turma em duplas para fazer caminhada com a bolinha na testa (Dança da Laranja) e marcar ponto para as duplas vencedoras. Contava a dupla que fizesse o percurso mais rápido e sem deixar a bolinha cair ou colocar a mão.

Momento 2 – início com a caminhada na base 1 do Forró Pé de Serra; ensino do movimento e contagem do condutor(a) e conduzida(o)s (apenas experimentação); segunda parte do momento (competição das duplas com a Dança da Laranja).

Momento 3 – rotações da base 1 (experimentação), rotação para a esquerda na contagem 3 e para a direita na contagem 2; segunda parte do momento 3 (competição das duplas com a Dança da Laranja).

Momento 4 – Detetive; a turma será dividida em 3 equipes, duas ficarão de fora tentando descobrir, dentre as duplas que estiverem dançando, qual é a dupla que está liderando a troca dos movimentos. Deverão utilizar todos os movimentos aprendidos na aula.

## APÊNDICE N – PLANO DE AULA DAS ACADÊMICAS

### Aula 1

- Iniciar revisando os movimentos da última aula sem a dinâmica da Dança da Laranja.
- Dividir a turma em quatro equipes: duas de condutores e duas de conduzida(o)s. Ensinar o movimento da caminhada frente/trás.
- Competição a partir do movimento da caminhada, a fila que realizasse o percurso mais rápido e mais fiel ao movimento ganha a rodada. Nessa competição o movimento foi realizado individualmente.
- Ensino e treino da transição das bases.
- Ensino e treino do giro simples.

### Aula 2

- Iniciar revisando os movimentos das duas últimas aulas com a dupla e sem dinâmicas de competição.
- Ensino do giro simples do(a) conduto(a)r
- Realizar o giro com o bambolê (dinâmica sem competição)
- Realizar um circuito onde as duplas deveriam se deslocar entre os obstáculos fazendo as movimentações aprendidas.

Essa última dinâmica não foi realizada, no lugar foi realizada a roda de troca dos pares.

## **APÊNDICE O – PERGUNTAS PARA O SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO**

Perguntas para o professor da Educação Básica:

1. Como foi essa experiência curta que tivemos?
2. O que foi positivo e o que foi negativo?
3. O que pode ser melhor para potencializar a nossa formação continuada?

Para as acadêmicas foram propostas as seguintes perguntas, as quais elas entregaram também por escrito, por preferência delas:

1. Por que escolheram o curso de Educação Física?
2. Como tem sido a experiência com a Dança na graduação em termos de disciplina?
3. Tiveram a Dança presente em algum outro momento? Projeto de extensão, pesquisa ou estágio?
4. Esta pesquisa contribuiu de alguma forma para ratificar os conteúdos vistos na disciplina?
5. Qual a relevância de integrar os conhecimentos teórico-práticos vistos na disciplina com a experiência dentro da escola?
6. Se esta ação fosse integrada à disciplina contribuiria melhor para o aprendizado dos conteúdos?

E para a professora do Ensino Superior:

1. Quais conhecimentos da disciplina de Dança as acadêmicas conseguiram lembrar, se apropriar e usar na construção das atividades na escola?
2. Se tivesse acontecido dentro da disciplina poderia haver uma maior compreensão e apropriação desses conhecimentos?
3. Precisa mudar alguma coisa no desenvolvimento dessas disciplinas? O quê?