

(IN)CONSCIÊNCIA E SABERES PROFISSIONAIS: REPERCUSSÕES DA AÇÃO REFLEXIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Samara Queiroz do Nascimento Florêncio

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Pierre Normando Gomes-da-Silva

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Resumo

O texto objetiva analisar como o ato reflexivo contribui para a articulação entre os saberes profissionais e experienciais de professoras de Educação Física ao ministrar o conteúdo dança em sua prática pedagógica. A pesquisa colaborativa acompanhou três professoras, da rede municipal de ensino, integrantes do Projeto Dança na Escola, João Pessoa/PB. Utilizaram-se 6 técnicas de coleta: narrativa de formação; 6 seminários temáticos, com 4 grupos focais, 10 laboratórios, 10 autorreflexões, 10 vídeos etnográficos e a sessão reflexiva coletiva. A análise foi a hermenêutica dialética. O estudo revela que a ação reflexiva contínua minimizou o nível de “inconsciência” na ação pedagógica e ampliou as capacidades das professoras atuarem como pesquisadores em suas práticas cotidianas.

Palavras-Chave: Dança. Saberes Profissionais. Reflexão. Ensino

Introdução

Ao tornar-se professor, uma multiplicidade de saberes é selecionada para que esse profissional atue pedagogicamente no âmbito escolar, o que pode ser denominado como saberes docentes. Segundo Araújo-Oliveira (2013) e Oliveira e Ramos (2008), o saber docente consiste nas relações dos professores com seus saberes, os saberes que dominam para ensinar e os que ensinam.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’ (TARDIF, 2008, p.14).

O saber do professor se molda no cotidiano, no ambiente escolar, mediado por relações de sujeitos existenciais, que carregam em si conhecimentos e experiências individuais. Não está delimitado apenas como um conteúdo que se aprende unicamente em um período isolado de formação nas instituições de ensino superior. É preciso compreender que o professor não trabalha com um objeto, mas com sujeitos que têm história, necessitando articular o ser e o agir como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

O saber docente é diverso e surge de variadas fontes como os saberes que ele adquire em suas experiências escolares e familiares, durante o processo formativo e na própria prática profissional. Nunes (2001) considera que este saber é construído e reconstruído conforme a necessidade de utilização do mesmo. Entretanto, ocorre que muitos professores não conseguem lidar com essa variedade de saberes que compõe sua prática, tornando seu fazer mera prática destituída de reflexão e de valor pedagógico. Não muito distantes estão os professores de Educação Física que acabam por tornar os esportes, jogos, ginásticas, danças e lutas apenas vivências de entretenimento em sala de aula ou o que é pior, tornam-se apenas administradores do material, num total desinvestimento pedagógico, como apresenta a pesquisa de Silva e Bracht (2012).

Ao observar essa multiplicidade de saberes considera-se que os constituintes da formação profissional são constantemente ressignificados na prática docente. Em seu estudo, Moita e Andrade (2009) retratam a relevância da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Acredita-se que esta prática traz, portanto, resultados favoráveis, pois aproxima a formação de um professor reflexivo de sua prática.

Lebrun e Lenoir (2013) tratam sobre a relevância dos saberes disciplinares na prática docente ao compreenderem que os saberes da experiência e os demais saberes, vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática, constituída por meio de uma tendência reflexiva. É por meio dessa capacidade de reflexão que o professor ressignifica seus saberes, mediados pelo contexto histórico em que atua, este é o pressuposto pelo qual a pesquisa foi orientada.

Este pressuposto vem sendo desenvolvido pela Pedagogia da Corporeidade (GOMES-DAS-SILVA, 2009; 2011; 2014), que sistematiza a ação docente na educação física a partir da tricotomia do sentir, agir e refletir. Numa compreensão do movimento humano como situação existencial, no campo da linguagem do ser, sistematiza princípios para a formação integrativa de discentes e docentes, numa perspectiva ecológica. De modo que toma a reflexão como o ato contínuo de ressignificar o sentir e o agir docente. Portanto, este artigo analisa como a ação reflexiva contribui pedagogicamente para a articulação entre os saberes profissionais e experienciais de professoras de Educação Física ao ministrar o conteúdo dança em sua prática pedagógica cotidiana.

Metodologia

Foi utilizada a Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2008), uma das modalidades da pesquisa-ação aplicada à educação, cujo objeto principal é a intervenção dos professores em relação à resolução de um problema coletivo, neste caso os de Educação Física. Faz parte desta pesquisa a elaboração de textos reflexivos por parte das professoras, utilizando as quatro fases do pensamento reflexivo: Descrição; Informação; Confronto e Reconstrução ou Ressignificação. Foram acompanhadas, no cotidiano escolar, três professoras, da rede municipal de ensino que fazem parte do Projeto Dança na Escola da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João pessoa SEDEC/PMJP. Essas professoras colaboradoras foram representadas por nomes fictícios: Ayla, Emanuele e Lavínia. Utilizaram-se seis técnicas de coleta de informação, que ocorreram em quatro momentos (TINOCO, 2007; GOMES-DAS-SILVA, 2009). 1º Momento: Narrativa de Formação, realizada por meio de entrevista, com um roteiro de 10 questões. 2º Momento, 6 Seminários Temáticos, com 4 grupos focais, 3º Momento, 10 Laboratórios, ministração das aulas de Educação Física para três turmas, para os respectivos anos escolares 4º, 5º e 9º . Em seguida ao momento dos

Laboratórios, as professoras, que passaram a ser chamadas de “professoras colaboradoras”, realizaram a autorreflexão, totalizando 10 reflexões, a partir de 10 Vídeos Etnográficos produzidos, que serviram como instrumento para estas autorreflexões. E o 4º Momento, Sessão Reflexiva Coletiva, realizada em conjunto com as professoras e pesquisadores. A técnica escolhida para análise destas informações foi a Hermenêutica, baseada em Ricoeur (1978), para o qual todo discurso é imbuído de intencionalidade e significado, e se revela por meio da linguagem. Assim, distribuímos e analisamos os discursos nos três níveis de análise da fenomenologia hermenêutica: a) pessoa ou situação em si mesma; b) posição, conceitos e teorias; c) o dizer do fazer na ética das ações.

Resultados e análise

Dentre os saberes apresentados por Tardif (2008) está a categoria do saber da formação profissional, da qual fazem parte os saberes das ciências da educação e o da ideologia pedagógica. Toma-se como foco de análise o primeiro, utilizando o nível epistemológico da hermenêutica para identificar os saberes que compõem a prática pedagógica das professoras no nível do saber das ciências da educação e seu diálogo com a proposta Dança-Educação.

As professoras colaboradoras Ayla e Emanuele já trabalhavam com a dança na escola antes de se formarem em Educação Física, e se embasavam em suas experiências pessoais com a dança. Tinoco (2007) chama esse processo de “profissionalização precoce”, e afirma que este fato induz os profissionais/alunos a um praticismo conduzido, gerado, na maioria das vezes, pelas experiências anteriores, como ex-atletas, gerando um trabalho sem fundamentação teórica. Emanuele diz: “Eu sempre fiz a minha turma, às vezes, concorria a prêmios, minha turma sempre ganhava, porque eu fazia uma coreografia legal. Eu pegava as danças lá do grupo, dava um jeito, e sempre era legal” (EMANUELE, Narrativa de Formação).

Nota-se, na fala da professora, uma prática reprodutivista, que tinha como foco o processo de montagem de coreografia, sem refletir sobre o aspecto pedagógico. A professora colaboradora reproduzia o que aprendeu no grupo que participou na adolescência, e não tinha como foco a educação escolar. Uma reflexão realizada por Gauthier (et al, 2006) é colocada em destaque: a do “ofício sem saberes”, em que os professores se baseiam em conhecimentos que adquiriram em suas histórias de vida, sem, no entanto, estarem embasados teoricamente. Acredita-se, porém, que não exista um ofício sem saberes, mas um ofício pautado em saberes não científicos, também relevantes na prática docente, que ganham respaldo quando refletidas e fundamentadas nas ações cotidianas. Emanuele retrata a reflexão do autor ao afirmar que trabalhava sem saber o que estava fazendo, o que se pode dizer que ela não tinha consciência sobre sua atuação e repercussão na aprendizagem do aluno.

Traçado o saber pessoal, toma-se como foco de análise o saber profissional, adquirido no Ensino Superior. As professoras não se reportam à graduação como momento que trouxe subsídios para tratar pedagogicamente o conteúdo dança. A professora colaboradora Lavínia diz que sua formação inicial trouxe algum conhecimento, mas que ainda não se sentiu preparada para trabalhar com esse conteúdo: “Na universidade, teve algumas coisas que deu para se aproveitar, porque era voltado para educação, mas achava ainda que eu era meio incapaz” (LAVÍNIA, Narrativa de Formação).

A falta de preparo dos professores é uma das críticas levantadas pelos autores que estudam o saber em dança (BARRETO, 2004; BRASILEIRO, 2009; 2010; MARQUES,

2003; 2012). Os currículos dos cursos superiores de Educação Física oferecem a disciplina de dança em um semestre e, nesse período, os alunos não se sentem capacitados para ensinar a dança na escola; realidade apresentada nos estudos de Bignetti e Valle (2014), Silva et. al.(2010), Agostini e Palomares (2008), Pereira e Hunger (2009), e, também, apresentada no contexto das professoras colaboradoras. Esse panorama gera o que se vê na realidade escolar atual, isto é, dança só é ensinada por aqueles professores que gostam e tiveram experiência com esse conteúdo antes da formação superior. Essa problemática é apresentada por Rezer e Fensterseifer (2008) como não pertencente apenas ao campo da dança, mas a formação superior para a docência em educação física.

Para diminuir essas dificuldades alguns projetos tem sido desenvolvidos no Brasil, auxiliando na formação dos saberes em dança, são exemplos às vivências do PIBID relatados no trabalho de Duarte, Castro e Borba (2014), bem como as proposições da dança na escola, a partir das diferentes abordagens pedagógicas da educação física, tais como: Crítico-Emancipatória (KLEINUBING, et.al., 2012) e Cultura Corporal (GUZZO et.al., 2015). Ao analisar a narrativa de formação das professoras colaboradoras, pode-se perceber que as mesmas são levadas a trabalhar com a dança na Educação Física por ter afinidade com este conteúdo. Brasileiro (2009) aponta essa questão como uma constante nesta área, o que a diferencia de outras, devido ao fato de as pessoas que se envolvem com ela já apresentarem uma trajetória em contato com as manifestações corporais, especialmente as esportivas.

Em todas essas construções e proposições teórico-metodológicas para o ensino da dança na escola, a reflexão é considerada uma habilidade necessária à docência, em especial na dança que constitui um campo de conhecimento específico. A dança envolve saberes artísticos, científicos, filosóficos, culturais e sociais, que influenciam as práticas profissionais. De modo que re-fletir, voltar atrás, estar consciente da ação, fazer tentativas no sentido de ampliar o universo cultural dos alunos pelo ensino da dança se constitui num grande desafio.

Constatada a lacuna deixada após a graduação, questionou-se acerca de onde advêm os saberes que elas utilizam ao ensinar dança. É destacado na fala das professoras colaboradoras que a criação do projeto “Dança na Escola” contribuiu em seus processos de formação, de forma relevante na constituição de seus saberes como professoras de Educação Física que trabalham com o conteúdo da dança, permitindo uma diminuição na limitação do conhecimento. Ayla fala que sua vivência no projeto permitiu-lhe a participação em oficinas e cursos de danças folclóricas, e ampliou seus conhecimentos pedagógicos da dança. Esta professora afirma ter percebido que ensinar a dança na escola “não é dançar por dançar”.

A professora colaboradora Emanuele relata que teve grandes avanços, sobretudo no embasamento teórico de suas aulas. Não descarta a importância do seu trajeto, mas confirma a necessidade de aprofundar, de buscar conhecimentos que ultrapassam o saber pessoal ou da experiência.

O que mudou foi o conhecimento. Eu sei que o Tenente Lucena foi um grande estudioso, principalmente da Dança Popular, mas uma coisa é ele falar, outra coisa é eu ir lá, buscar, vivenciar outras danças que eu não conhecia. O interesse. Ele foi o empurrão. Eu acho assim, a gente vai discutindo, a gente estuda, e a gente vai tendo gosto de saber as roupas, essas coisas assim (EMANUELE, Narrativa de Formação).

Lavínia, outra professora colaboradora, já inicia seus trabalhos com o conteúdo da dança de forma mais pedagógica que as professoras Ayla e Emanuele. Sua aproximação com a dança já foi se dando a partir de sua participação junto ao grupo de formação continuada, o que denota a diferença quanto ao objetivo de trabalho.

Eu não estava ali para dançar, eu estava para pegar conteúdos de dança, não importava se eu era tímida, não importava se eu era uma excelente dançarina, a minha função era passar de forma pedagógica aquilo ali para as crianças (LAVÍNIA, Narrativa de Formação).

Esse projeto “Dança na Escola” ofereceu um enfoque pedagógico ao trabalho com a dança nas escolas de João Pessoa/PB. Bem como a primeira Especialização em Metodologia do Ensino da Dança na Escola oferecida pela Secretaria de Educação da Prefeitura de João Pessoa, em parceria com o Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (1998). As professoras colaboradoras Ayla e Lavínia afirmam que esse momento foi relevante para repensarem o ensino da dança na escola.

A gente foi ver muito a história da dança. Foi pegar o embasamento teórico, que a gente até então fazia uma coisa meio de tino, cada um seguia meio que sua intuição. Mas aí, a gente fez toda a fundamentação teórica. As nossas aulas eu acho que cresceu, porque a gente começou a ter contato mais com vídeos, as pesquisas eram diferentes, tinha que passar para os meninos a história da dança. A fundamentação teórica foi depois desse curso que a gente começou a ter, aí veio Lia Robatto, a Dionísia, e por aí vai (LAVÍNIA, Narrativa de Formação).

As professoras colaboradoras não apresentavam teorias definidas para trabalhar o conteúdo dança, mas como afirma Lavínia, a participação na especialização permitiu que tivessem contato com alguns autores e ampliassem a forma de pensar o ensino da dança na Educação Física, passando de uma concepção mecanicista, reprodutivista para uma concepção educativa.

No entanto, as professoras colaboradoras afirmam a necessidade de estudar, conhecer e poder ter mais embasamento teórico para suas práticas. Percebe-se que as mesmas ainda utilizam muito de seus conhecimentos pessoais e experienciais, e revelam uma fragilidade e necessidade teórica.

A professora colaboradora Lavínia revela sua necessidade de mais conhecimento:

Eu só acho que a gente deveria ter um tempinho a mais para estudar. Às vezes, a gente lê um livro de Nanni, Lia Robatto, mas assim, lê meio que apressado. E se eu tivesse tempo para estudar mais, eu acho que teria alguma coisa a mais para passar aos meninos. A gente não sabe tudo. [...] É importante a coisa acadêmica, sem dúvida (LAVÍNIA, Sessão Reflexiva Coletiva).

A necessidade recai sobre a reflexão de que mesmo participando deste projeto e da Especialização, as professoras colaboradoras ainda estão apresentando uma lacuna no que diz respeito ao diálogo entre suas práticas pedagógicas e o embasamento teórico. Ao identificar essa lacuna existente entre as professoras, tomou-se como foco de reflexão a proposta Dança-Educação (NANNI, 2002, 2008) e sua aplicação na Educação Física. Esta proposta do ensino da dança foi escolhida porque já era de conhecimento do grupo de professoras e se referia especificamente a dança como conteúdo da educação física.

A reflexão inicial girou em torno dos sentidos atribuídos pelas professoras à Dança-Educação. As respostas centraram-se mais no que “a dança proporciona ao aluno” do que exatamente sobre “o que é dança”. Ressaltam-se inicialmente três conceitos: prática corporal, instrumento e educação. Identifica-se uma limitação do conhecimento no que se refere à definição exata do que seja a Dança-Educação.

O conceito ‘educação’, mencionado pelas professoras, é o que mais se aproxima da Dança-Educação. Para Nanni (2002), é uma proposta pedagógica que visa sistematizar didaticamente a dança como conteúdo educativo. Embora apresentem essa limitação quanto à conceituação, as professoras colaboradoras, ao refletirem sobre a prática da Dança-Educação na escola, fazem interconexões com os objetivos gerais para a educação no ensino fundamental, propostos tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) quanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001). As falas das professoras revelam o que a proposta de Nanni (2002, 2008) trabalha em termos de resposta ao objetivo geral da educação, expressando o que esta pode proporcionar ao aluno. Logo, nota-se que as professoras, ao resignificarem suas práticas, utilizam-se da proposta em direção ao que é evidenciado no âmbito do sistema educacional.

No que concerne à segunda questão, as professoras apresentaram aspectos relevantes que podem ser discutidos mediante três categorias: objetivos pedagógicos, metodologias de ensino e conhecimentos culturais.

Os objetivos da Dança-Educação correspondem às recomendações da LDB, no que dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) institui que no ensino fundamental deve ser desenvolvida, no aluno, a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. Para as professoras, a Dança-Educação contribui para o desenvolvimento integral do aluno nos aspectos motor, social, emocional, intelectual e conhecimento da própria existência e potencialidades. Esses elementos corroboram Nanni (2002, p.10) ao afirmar que “a educação pelo movimento facultado pela Dança-Educação constitui fator essencial e efetivo para que o ser humano desenvolva suas capacidades, habilidades e integralmente suas potencialidades”.

Próximo ao que é apresentado na proposta Dança-Educação é discriminada, na categoria 2, a formação de um aluno que deve ser capaz de criar, pensar, ouvir, falar, refletir, assim como deve ser proporcionado, para ele, o bem-estar. Sobre essas questões, Nanni (2002) aborda que

O ponto de partida para o educador será então o mistério infinitamente atraente e árduo – o educando com todas suas potencialidades, capacidades a serem desenvolvidas harmonicamente e globalmente, através de estímulos que articulam o pensar, sentir, perceber, agir, expressar, reagir, respeitando, entretanto, as muitas diferenças individuais (componente genético) e vendo-o como ser social atuando e recebendo influências de seu contexto é que o educador estará desenvolvendo a educação pelo movimento (NANNI, 2002, p.9).

A autora também aborda a questão do bem-estar afirmando que este, junto ao desenvolvimento integral e do equilíbrio harmônico, por meio da criatividade, gera uma personalidade bem-estruturada, que visualiza a independência e autonomia do ser.

Para Nanni (2002), os alunos já possuem potencialidades, apresentadas pelas professoras na categoria 1, e discriminadas como formação na categoria 2, que, no entanto, precisam ser ampliadas por meio da educação. Essas potencialidades permitem que o aluno se torne um sujeito crítico, possibilitando a atuação da dança na formação de atitudes e valores desse sujeito, como propõe a LDB (BRASIL, 1996).

A terceira e última categoria responde ao elemento aquisição de conhecimento, expresso também na LDB (BRASIL, 1996). Para as professoras, a Dança-Educação permite a aquisição de conhecimentos que estão ligados à cultura, ao saber corporal e ao conhecimento da própria existência. Para Nanni (2002), a consciência de si permite que o sujeito amplie sua

capacidade de comunicação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, e, por meio dessa relação, adquira conhecimento.

Nanni (2002) acredita que a Dança-Educação é um elemento que contribui para a educação do ser humano, pois interfere nas relações sociais, promove a emancipação do sujeito, favorece o resgate da educação transformadora e renovadora, veicula o processo criativo e viabiliza a autonomia do sujeito. Por meio da categorização, as professoras mostraram conhecimento acerca do objetivo da Dança-Educação, segundo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e da proposta de Nanni (2008).

Ao refletir sobre o que a Dança-Educação proporciona ao aluno, busca-se compreender como essas professoras materializam esse ensino nas aulas de Educação Física; questão que apontou uma inconsciência¹²⁰ das professoras.

Na verdade foi bom porque eu relembrei várias coisas da minha prática. E o mais importante é categorizar, porque a gente tem muita coisa prática, muita vivência, muita história de vida, e, às vezes, a gente olha e diz: “é isso, é?” Eu estava fazendo e nem sabia. E então essa historicidade e teoria dão muito mais respaldo ao nosso trabalho (AYLA, Grupo Focal 1).

A fala da professora denota essa relação, em que utilizava, em sua prática cotidiana, um fundamento proposto na Dança-Educação, mas não conseguia explicar os resultados e/ou motivos de sua utilização. Denota-se, portanto, a partir da fala de Ayla, a necessidade de articulação entre os saberes. Como afirma Gauthier (2006), nesse contexto se apresenta a necessidade de um ofício feito de saberes, para que não se tenha um ensino baseado apenas em talento, transmissão de conteúdos, bom senso, intuição, experiência ou cultura.

As professoras colaboradoras Ayla e Emanuele apresentam esse nível de inconsciência em suas falas. Ayla diz que: “Quando eu fui trabalhar em escola, aí tinha assim essa época de festa, essas coisas, eu sempre gostei de inventar um monte de coisa, mas não sabia o que eu estava fazendo” (AYLA, Narrativa de Formação), e Emanuele revela que: “Estava fazendo tudo errado com meus alunos, em vez de eu estar ajudando eu estava acabando com os meninos” (EMANULELLE, Sessão Reflexiva Coletiva).

As professoras, após contato com o Seminário Temático (ST1), se depararam com a reflexão sobre a materialização da Dança-Educação na escola, e, para tanto, o fizeram mediadas com seus saberes curriculares, ampliando, portanto, a reflexão acerca de um saber científico com os objetivos curriculares com os quais elas estão mais habituadas.

Atenua-se, nesse processo, a passagem do inconsciente para o consciente. Segundo Martiny e Gomes-da-Silva (2014), ao estimular a capacidade reflexiva esta incide sobre o agir docente, a aprendizagem dos alunos e, portanto, sobre a cultura escolar. Desse modo foi possível que as professoras dialogassem com os saberes profissionais e os saberes experienciais, compreendendo efetivamente como se dava seu processo ensino-aprendizagem. Enquanto não for possibilitada essa articulação, o ensino da dança ficará fadado a uma atividade corporal, sem apresentar fundamentos que o caracterize como necessário na

¹²⁰² O termo inconsciência é utilizado em nosso trabalho não no sentido da psicanálise, como uma das instâncias do aparelho psíquico (id ou isso). “O isso e o inconsciente estão associados de maneira exatamente tão íntima quanto o eu e o pré-consciente”, explica Freud (2014, p.74). Mas inconsciência no sentido de não ter ciência, não possuir a compreensão de algo, mesmo realizando-o. Uma ação automática, realizada sem reflexão.

educação do sujeito, sobretudo definir qual o papel da Educação Física ao tratar este conteúdo em suas aulas. Estudos como o de Silva et.al. (2010) e Guzzo et.al. (2015) refletem sobre os elementos pedagógicos da dança no âmbito escolar, contribuindo para definir o seu real papel na formação dos sujeitos.

Após a vivência com os Seminários Temáticos, as professoras demonstraram avançar no que concerne à consciência da proposta Dança-Educação e afirmaram ser uma ideia possível de ser vivenciada na Educação Física escolar.

Mudou, porque apesar de não chegar lá e só montar uma coreografia, mas você não sabia os níveis. Você até mandava os meninos saltar, mas não sabia. No início, a gente não sabia. Você sabia que a coreografia ficava bonita quando tinha um salto, quando tinha um giro, quando tá lá no chão que rola, que passa pelo outro, que faz rápido ou devagar. Eu só não tinha noção do que era. A partir do momento que a gente começou a ver isso aí não, você sabe o que está fazendo. Eu trabalhava isso, eu trabalhava, mas sem entender o que eu tava fazendo. Então assim, você vai tendo uma consciência [...]. Eu cobrava deles sem saber o que eu estava cobrando. Agora não, eu já tenho a consciência (EMANUELLE, Sessão Reflexiva Coletiva).

A partir da autorreflexão da professora Emanuelle, percebe-se que se ampliou, não apenas, a questão do conhecimento acerca do saber profissional, como também permitiu que as professoras colaboradoras refletissem sobre o diálogo com os outros saberes (curriculares, experiências) e, como eles se adaptam à realidade, elucubrando como abordá-lo didaticamente, buscando compreender efetivamente o que está sendo desenvolvido no aluno. Assim, a reflexão possibilitou às professoras ampliar o leque de conhecimentos e possibilidades na constituição de professores-pesquisadores, necessidade apontada por autores como Silva e Bracht (2012), Martiny e Gomes-da-Silva (2014), André (2004), Lüdke et al. (2001) e Schon (2000).

Por ser uma proposta didaticamente explicitada (NANNI, 2002; 2008), a Dança-Educação contribuiu para que as professoras colaboradoras compreendessem como materializar o ensino da dança em sala de aula. Entretanto, isso só foi possível quando as professoras passaram a refletir sobre o seu processo ensino-aprendizagem.

Considerações finais

O estudo aponta que a ação reflexiva contínua possibilitou a ressignificação do saber em Dança-Educação pelas professoras, e que esta ação foi estimulada mediante a participação na pesquisa colaborativa, com seus Seminários Temáticos, Laboratórios, Narrativa de Formação, Vídeo Etnográfico e Sessões Reflexivas. Assim, destaca-se que não basta o acúmulo de informação ou participação dos professores nos grupos de formação, na formação pós-graduada, mas sim, no desenvolvimento da reflexão sobre seus saberes pessoais, profissionais, curriculares e experienciais construídos em meio às dificuldades do cotidiano escolar.

O estudo reconhece que as professoras colaboradoras utilizam de seus diversos saberes em sua prática pedagógica com a dança, e quanto aos saberes da formação profissional, destaca-se que as professoras já apresentavam, antes da vivência com a proposta de Dança-Educação, conhecimentos que fundamentavam suas práticas e recorriam, especialmente, ao que é preconizado para a educação geral, disponíveis nas legislações educacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, as professoras demonstravam um nível de “inconsciência”, ao não conseguirem justificar teoricamente suas metodologias,

procedimentos, conteúdos e avaliação. A análise hermenêutica dos discursos das professoras, nesta pesquisa, deixaram evidente que essa “inconsciência” não se referia à falta de informação sobre as teorias pedagógicas, mas sim, à ausência da ação reflexiva, como ato contínuo.

Mediante a reflexão, facilitada neste processo de pesquisa colaborativa, as professoras conseguiram dialogar com a literatura, sobretudo compreender criticamente a proposta dança-educação, e assim atuarem de forma consciente no processo de ensino-aprendizagem. Além de permitir o avanço no fazer ciência social, a prática reflexiva apontou para o caminho de formação de professores-pesquisadores, gerou o diálogo entre as professoras e suas realidades educacionais, facilitando a troca de informação e, conseqüentemente, de diminuição das fragilidades quanto às justificativas teóricas.

A pesquisa colaborativa, orientada pela Pedagogia da Corporeidade, revelou-se relevante para as professoras conseguirem tecer aproximações e distanciamentos de sua prática, ressignificar suas intervenções metodológicas e aturem como autoras na sua realidade educacional. Em suma, considera-se que a ação reflexiva contínua, gerando uma atitude pedagógica, foi propulsora na articulação dos saberes e na ressignificação do trato com o conhecimento da dança. Sugere-se que mais pesquisas colaborativas, entrelaçando professores-pesquisadores das universidades e das escolas, no sentido de favorecer a atitude reflexiva, sejam efetivadas em outros conteúdos da Educação Física escolar.

UNCONSCIOUSNESS AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE: REPERCUSSIONS OF THE REFLECTIVE ACTION IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract

The text aims at analyzing how the reflective act contributes to the articulation among the professional and experience knowledge of physical education teachers while teaching the content related to dance in their pedagogical practice. The collaborative research encompassed three teachers, from the municipal teaching, who are part of the Dance Project in the school, João Pessoa/PB. A total of six techniques of data collection were used, such as: formation narrative; six theme seminars, with four focal groups, ten laboratories, ten self-reflections, ten ethnographic videos and the collective reflection session. The dialectic hermeneutic analysis was used. The study reveals that the continuous reflection action minimized the “unconsciousness” level in the pedagogical act and broadened the capacities of the teachers to act as researchers in their daily practices.

Keywords: Dance. Professional Knowledge. Reflection. Teaching

INCOSCIENCIA Y SABERES PROFESIONALES: REPERCUSIONES DE LA ACCIÓN REFLEXIVA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Resumen

El texto objetiva analizar cómo la acción reflexiva contribuye para la articulación entre los saberes profesionales y experienciales de profesoras de Educación Física al impartir el contenido danza en su práctica pedagógica. La Investigación Colaborativa acompañó tres profesoras de la red municipal de enseñanza, las que integran el Proyecto Danza en la Escuela, João Pessoa/PB. Utilizamos seis técnicas para recoger los datos: narrativa de formación; seis seminarios temáticos con cuatro grupos focales, diez laboratorios, diez auto-reflexiones, diez videos etnográficos y la sección reflexiva colectiva. El análisis fue

hermenéutico dialéctico. El estudio evidencia que la acción reflexiva continua disminuyó el nivel de “inconsciencia” en la acción pedagógica y aumentó las capacidades de las profesoras actuaren como investigadoras en sus prácticas cotidianas.

Palabras clave: Danza. Saberes Profesionales. Reflexión. Enseñanza

Referências

AGOSTINI, B. R; PALOMARES, E. M. de G. Dança Educação no meio universitário: expectativas e necessidades. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 3, n. 3, p. 61-68, set. 2008.

ARAÚJO-OLIVEIRA, A. Apresentação do dossiê. O olhar da pesquisa em educação sobre o lugar e o papel dos saberes escolares disciplinares nas práticas docentes de professores e futuros professores: consequências para o ensino e para a formação docente. **Pro-Posições**, Campinas, v.24, n.1, jan./abr.,2013

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirós, 2004.

BARRETO, D. **Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campina, SP: Autores Associados, 2004.

BIGNETTI, F. O; VALLE, F. P do. Daltro dança o mundo: os desafios da dança no universo escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 3, 2014, **Anais...** Salvador/BA: ANDA, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. PARÊMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Educação Física**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A secretaria, 2001.

BRASILEIRO, L. T. **Dança-Educação Física: (In)tensas relações**. 2009. Tese (Doutorado em educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

_____. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 135-153, set./dez. 2010

DUARTE, G. de O; CASTRO, D. L; BORBA, M. C. de. Ações em dança na escola: experiências do PIBID dança da UFPEL/RS. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 3, 2014, **Anais...** Salvador/BA: ANDA, 2014.

FREUD, S. **Compêndio da psicanálise**. Porto Alegre: LP&M, 2014.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 2. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Prática de ensino em educação Física: por uma formação do professor-pesquisador. In: HERMIDA, J. F (org). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: editora universitária da UFPB, 2009, p.103-128.

GOMES-DA-SILVA, P. N. **O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade**. João Pessoa: Edit. Univ. da UFPB, 2011

GOMES-DA-SILVA, P. N. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar. **Rev. Tempos e espaços em educação**, v.13, maio/agos., p.15-30, 2014

GUZZO, M.S.L et. al. Dança é política para a cultura corporal. **Rev. Pensar a Prática**, v.18, n.1, 2015, p.1-6.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

LEBRUN,J.; LENOIR, Y. O papel secundário dos saberes disciplinares no discurso dos futuros professores do primário: reflexo da relação estabelecida com as finalidades da escola? **Pro-Posições**, v.24, n.1, Campinas, jan./abr., 2013

LÜDKE, M. et al. (Org.). **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

KLEINNUBING, N, D. et al. A dança na perspectiva crítico-emancipatória: uma experiência no contexto do ensino médio. **Rev. Pensar a Prática**, v.15, n.3, 2012.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Interações: crianças, dança e escola**. SP: Blucher, 2012.

MARTINY, L.E; GOMES-DA-SILVA, P.N. A transposição didática na educação física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. Maringá. **Rev. Educação Física (UEM)**, v. 25, n.1, p.81-94, 2014.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. vol.22, n.74, p. 121-142. 2001

NANNI, D. **Dança Educação: Princípios, métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: 4º edição: Sprint, 2002.

_____. **Dança Educação: Pré-escola à Universidade**. Rio de Janeiro: 5º edição: Sprint, 2008.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.72, n.74, p.27-42, 2001.

OLIVEIRA, A. C. S. de; RAMOS, G. N. S. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.3, p.252-259, jul./set. 2008.

PEREIRA, M. L; HUNGER, D. A. C. F. Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.4 p.768-780, out./dez. 2009

REZER, R; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática** 11/3: 319-329, set./dez. 2008.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1978.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. S; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física. **Revista Kinesis**. v. 30, n.1, p. 80-94, jan./jun, 2012.

SILVA, W. et.al. A dança nas escolas da rede estadual de ensino fundamental na cidade de Porteirinha/MG: análise de sua aplicabilidade e metodologias. *Educação Física em Revista*. V.4, n.2, p.1-21, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TINOCO, E. J. B. **Educar para a solidariedade**: Uma perspectiva para a educação física escolar. 2007, 345f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

Recebido em: 19/03/2015

Revisado em: 30/03/2015

Aprovado em: 12/08/2015

Endereço para correspondência:
Pierre Normando Gomes-da-Silva
pierenormandogomesdasilva@gmail.com
Universidade Federal da Paraíba
Jardim Universitário, s/n
Castelo Branco, João Pessoa - PB
58051-900