

O fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e a importância do trabalho coletivo no campo da Educação Física

The strengthening of the relationship between University and School and the importance of collective work in Physical Education' field

Luiz Gustavo Bonatto Rufino
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Campinas-SP- Brasil
Samuel de Souza Neto
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Rio Claro-SP-Brasil

Resumo

Objetivou-se analisar a perspectiva de 7 formadores oriundos de Universidades Públicas do Estado de São Paulo com relação ao processo de fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e de valorização do trabalho coletivo no campo da formação de professores Educação Física. Os resultados foram divididos em duas categorias: 1) O fortalecimento da relação entre escola e universidade por meio de parcerias e ações conjuntas; e, 2) O trabalho coletivo e colaborativo como forma de transformação da prática na Educação Física. Conclui-se que embora existam desafios no campo da formação docente, há iniciativas de fomento por maior proximidade entre Universidade e Escola. Assim, a profissionalização docente deve considerar a importância da cultura colaborativa e permear ações focalizadas no âmbito coletivo e colaborativo, fato que exige novas relações entre Universidade e Escola.

Palavras-chave: Formação de Professores; Campo Profissional; Educação Física Escolar.

Abstract

The aim was to analyze the perspective of 7 educators from Public Universities of São Paulo State regarding the process of strengthening the relationship between University and School and valuing collective work in Physical Education Teacher Education field. Results were divided in two categories: 1) Strengthening the relationship between school and university through partnerships and joint actions; and, 2) Collective and collaborative work as a way of transforming practice in Physical Education. It is concluded that although there are challenges in the field of teacher education, there are initiatives to promote greater proximity between University and School. Thus, teacher professionalization must consider the importance of collaborative culture and permeate actions focused on the collective and collaborative approach, which requires new relationships between University and School.

Palavras-chave: Teacher Education; Professional Field; School Physical Education.

O fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e a importância do trabalho coletivo no campo da Educação Física

Introdução

O campo da formação de professores no Brasil tem encontrado inúmeros percalços tendo em vista sua legitimação à medida que uma série de problemas vinculados aos novos direcionamentos da profissão docente impactam diretamente os processos formativos. Questões como as condições de carreira e seu desenvolvimento, dificuldades no processo de profissionalização docente e o distanciamento do campo formativo (Instituições de Ensino Superior – IES) do campo profissional (escolas) acabam gerando inúmeros entraves.

Nesse sentido, o presente estudo tem como escopo analisar o campo da formação de professores de Educação Física, sobretudo no que corresponde às possibilidades de fortalecimento da relação entre Universidade e Escola, tendo em vista alternativas na transformação das estruturas vigentes. Há questões problemáticas que tangenciam o trabalho docente, tais como as condições de trabalho muitas vezes apresentadas, baixos salários e poucas oportunidades de progressão na carreira, desgastes laborais diversos etc. Por outro lado, busca-se, à luz das perspectivas de professores formadores, possibilidades capazes de impactar de modo positivo o campo da formação de professores de Educação Física (NÓVOA, 2017; TARDIF, 2012; HARGREAVES; FULLAN, 2012).

Tal perspectiva está assentada, como reforça Arroyo (2001), na necessidade de aproximação entre os que desenvolvem as práticas pedagógicas nas escolas (professores), os que pensam a educação (formadores na universidade) e os que decidem politicamente (realizadores de políticas públicas). Ainda segundo o autor, para que seja possível redefinir culturas, formular políticas, pesquisar e teorizar e também para inovar a prática escolar é preciso considerar os professores como autores dos processos decisórios sobre seu trabalho:

Temos de rever nossa tradição política-pedagógica, que divide o sistema escolar em três campos – os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação – e que com base nessa divisão, espera que a inovação educativa ocorra a partir dos que decidem e pensam (ARROYO, 2001, p. 145).

O desenvolvimento do sistema educativo depende em grande medida da formação dos professores para o desenvolvimento de seus saberes (TARDIF, 2012), os quais têm no contexto formativo um importante momento de desenvolvimento, aprendizagem e problematização (NÓVOA, 2022). Dessa forma, os programas de formação desempenham um papel fundamental, embora muitas vezes careça de valorização e legitimidade (RUFINO, 2017;

TARDIF, 2013). Especificamente no contexto após pandemia de Covid-19, repensar as relações entre os campos da formação e da prática profissional pode contribuir com a criação de alternativas que melhorem a atuação profissional e a profissão docente.

Segundo Nóvoa (1997), a formação de professores deve ser concebida como um dos principais elementos de transformação do contexto educativo. Para o autor ela deve estar em estreita conexão com outros setores tal como as escolas e seus projetos pedagógicos e a carreira docente e sua atratividade, plano e cultura organizacional, assim como aponta Arroyo (2001). Especificamente com relação aos processos formativos, deve haver uma diversificação de modelos, desde que se tenha como mote a articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática e o constante confronto investigativo com os saberes produzidos pela ciência.

A Educação Física tem fomentado questionamentos, a exemplo de sua importância e papel social na escola, sua dificuldade de legitimidade e as formas com que se deve tematizar as diferentes práticas corporais ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a formação de professores de Educação Física possibilita o desenvolvimento de saberes e práticas necessárias para a atuação profissional na escola. Os programas de formação no campo da Educação Física têm recebido atenção devido aos questionamentos e necessidades de transformação, a exemplo de sua estrutura curricular. Outro fator que tem recebido atenção por parte da literatura se refere ao próprio *ethos* de como se compreende a estrutura formativa de modo geral e como ela foi se transformando ao longo da história (RUFINO; SOUZA NETO, 2021).

Nóvoa (2022) sugere que dentro dos processos formativos exista a criação de uma “casa comum” de partilha e encontro entre professores universitários que se dedicam à formação docente e professores de rede, já inseridos no seio da profissão. As trocas provenientes desse “terceiro lugar” seriam cruciais para a formação de novos professores. O autor ainda considera que essa casa comum tem como responsabilidade ser um campo estimulante que escape da fragmentação atual dos cursos de licenciatura e que mobilize o conhecimento pertinente para formar os professores do futuro (NÓVOA, 2022).

Tais proposições sugerem que se analise as perspectivas de formadores, atuantes no campo da formação de professores. Especificamente, o recorte de pesquisa se deu na análise de docentes oriundos de universidades públicas do Estado de São Paulo, dentro do campo da licenciatura em Educação Física (Universidade de São Paulo/USP; Universidade Estadual de

O fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e a importância do trabalho coletivo no campo da Educação Física

Campinas/Unicamp; Universidade Estadual Paulista/Unesp; Universidade Federal de São Carlos/UFSCar). Esse delineamento se deu à medida que se tratam de centros de excelência, inovação e formação, de modo que compreender as perspectivas de seus formadores pode oferecer importantes considerações sobre a formação de professores de Educação Física.

Assim, o presente estudo objetivou analisar a perspectiva de docentes formadores com relação ao processo de fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e de valorização do trabalho coletivo no campo da formação de professores Educação Física.

Métodos

Estabelecemos como recorte metodológico o viés qualitativo a partir de um estudo do tipo descritivo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2011; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para que fosse possível analisar as perspectivas advindas do contexto da formação docente na Educação Física, nosso *lócus* de investigação recaiu sobre professores formadores em um determinado contexto, a saber, as universidades públicas do Estado de São Paulo.

O recorte se deu com a análise de formadores cujas atribuições, além dos processos de pesquisa, de extensão e administração universitária, se relacionam ao ensino e a formação de novos profissionais. Para isso, primeiramente, elencamos as universidades públicas do Estado de São Paulo que apresentam o curso de formação em Educação Física. Posteriormente, retiramos aquelas que concentram a formação apenas no campo do bacharelado e focalizamos IES públicas no curso de licenciatura em Educação Física.

Buscamos investigar professores do ensino superior que apresentavam vinculação com componentes curriculares com forte relação com a prática profissional, segundo Formosinho (2009). Para o autor, a academicização da formação fez com que muitos formadores se afastassem de discussões ligadas à prática de modo geral. Portanto, como recorte, investigamos docentes das disciplinas de estágios curriculares, práticas de ensino e didática. Segundo Formosinho (2009, p. 82): “o professor de prática pedagógica é aquele que inequivocamente tem a missão mais profissionalizante no curso, mas é aquele que, numa lógica academizante, tem menor influência na vida da instituição”.

Para a seleção dos formadores seguimos alguns critérios: serem professores vinculados às instituições públicas do Estado de São Paulo em cursos de Educação Física com regimes de dedicação exclusiva à docência e à pesquisa; serem professores das disciplinas de estágio e/ou prática de ensino, apresentando articulações entre os contextos formativos

tanto da universidade quanto da escola; estarem envolvidos em projetos de pesquisa relacionados às práticas pedagógicas da Educação Física e/ou da formação de professores; terem experiência com a docência no nível superior há, pelo menos, dez anos, podendo ser considerados como professores experientes (HUBERMAN, 1995).

Além de ministrarem disciplinas de estágio, prática como componente curricular, didática, práticas de ensino, entre outras, eles também apresentavam vínculo com programas institucionais a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e residência pedagógica. Após contato e aceite, os participantes foram entrevistados em seus locais de trabalho em dias e horários agendados. Nessa seleção participaram sete professores formadores. A escolha, conforme explicitado, se deu a partir do modo intencional não-probabilístico (OLIVEIRA, 2001).

Os participantes foram quatro mulheres e três homens com idades entre 35 a 49 anos e média de tempo de docência de 13 anos. Por conta dos critérios éticos, as identidades dos participantes foram preservadas de modo que os denominamos de “Formadores” com o número proveniente da ordem de realização das entrevistas (de 1 até 7).

O tempo médio de realização de cada entrevista foi de uma hora e 40 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. O roteiro semiestruturado seguiu os direcionamentos da literatura, particularmente no que corresponde ao caráter abrangente na obtenção das informações (MARCONI; LAKATOS, 1982). Foi possível por meio do processo evitar o direcionamento unilateral das respostas (TRIVIÑOS, 1987) à medida que se estabeleceu um diálogo de perguntas e respostas, gerando apontamentos e questionamentos que não estavam previamente contidos no roteiro, baseado em quatro eixos: 1) concepções de formação; 2) concepções de egresso e de perfil profissional; 3) saberes valorizados pelo campo acadêmico e pela prática profissional; e, 4) desafios e possibilidades apresentadas pela formação atualmente.

Com relação ao processo de análise dos dados, procedemos à técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1991). Na primeira fase, após transcritas, as entrevistas foram preparadas estabelecendo-se o corpus de análise. Posteriormente, realizamos a leitura flutuante e elencamos os possíveis indicadores. Em um segundo momento, procedemos à criação das unidades de registro e de contexto. No terceiro momento, estabelecemos as categorias (categorização e inferência), com base no processo desenvolvido nas etapas anteriores. Para o tratamento dos dados contamos com a ajuda do software NVIVO (versão 11.0).

O fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e a importância do trabalho coletivo no campo da Educação Física

Os procedimentos éticos foram seguidos. O trabalho foi aprovado no Comitê de Ética da instituição de origem dos pesquisadores sob o número 34549014.400005465. Os participantes tiveram seus direitos éticos assegurados, bem como seguimos todos os protocolos destinados à realização de estudos no campo da educação.

Resultados e Discussão

Os resultados foram divididos em duas categorias: 1) O fortalecimento da relação entre escola e universidade por meio de parcerias e ações conjuntas entre os campos da formação e da prática profissional na Educação Física; e, 2) O trabalho coletivo e colaborativo como forma de transformação da prática profissional na Educação Física. Analisaremos cada categoria com suas subcategorias a seguir.

O fortalecimento da relação entre escola e universidade por meio de parcerias e ações conjuntas entre os campos da formação e da prática profissional na Educação Física

No que se refere ao trabalho docente no campo educativo, apesar do reconhecimento de dificuldades existentes para a consolidação da relação efetiva e da aproximação entre escola e universidade, os formadores apresentaram algumas possibilidades de superação desse quadro de problemáticas. Segundo eles, a principal iniciativa se refere à consolidação de relações por meio de parcerias e outras ações conjuntas que busquem aproximar o campo da formação do campo da prática profissional e vice-versa.

Para se concretizar as relações entre o campo acadêmico e o profissional é preciso que haja outras lógicas de desenvolvimento da formação de professores, ou seja, esse processo não deve estar baseado na racionalidade técnica e aplicacionista na qual o conhecimento é produzido e aprendido na universidade para depois ser aplicado na escola (SCHÖN, 2000). Assim, o estabelecimento de estruturas paradigmáticas voltadas à racionalidade prática exige a consolidação da aproximação entre esses dois campos sociais, fortemente relacionados (escola e universidade).

As possibilidades aventadas perpassam a fundamentação de paradigmas colaborativos que permeiam a racionalidade prática. Busca-se o desenvolvimento de uma *racionalidade profissional*, voltada para a aproximação entre os contextos de prática e de formação. A análise compreendeu três elementos. O primeiro se referiu à “Valorização dos saberes dos professores que estão no campo profissional”. O segundo esteve relacionado com a “Integração dos saberes desenvolvidos tanto pelo campo acadêmico quanto pelo

campo profissional”. O terceiro abordou o “Estabelecimento de parcerias que busquem a aproximação entre o campo acadêmico e o campo profissional na Educação Física”.

Valorização dos saberes dos professores que estão no campo profissional

Houve por parte dos entrevistados o destaque para que o campo acadêmico pudesse considerar de forma mais clara e significativa os saberes oriundos das ações práticas desenvolvidas pelos professores de Educação Física nas escolas. Existe um conjunto de saberes originários das experiências vivenciadas, das atividades práticas propriamente ditas, da ação pedagógica e das estratégias profissionais específicas vinculadas que deve ser reconhecido pelo campo acadêmico, por compor parte expressiva da nucleação de saberes ligados ao trabalho docente (GAUTHIER *et al.*, 2013; TARDIF, 2012; PERRENOUD, 2002).

A iniciativa de aproximação entre universidade e escola deve ter como uma de suas principais intenções valorizar os saberes produzidos pelos professores durante suas práticas. É o que salientou o Formador 2 ao considerar que o campo acadêmico deve “*procurar uma proximidade maior com os conhecimentos produzidos pelos professores da escola*”. De modo semelhante, a Formadora 4 afirmou: “*A gente tem tanta produção de conhecimentos na universidade, como tem na escola, mas parece que a gente não troca, parece que a prática fica muito distante. O desafio é ter um pouco essa valorização dos professores, do trabalho deles e ter essa aproximação*”. Seguindo o mesmo direcionamento, a Formadora 7 destacou:

Quem está na universidade está envolvido com um tipo de produção. Quem está lá na escola tem outras experiências que nós não temos, pois estamos está na universidade. E a gente tem que trocar... acho que é essa a ideia... então assim, o que poderia ser feito? Essas são iniciativas interessantes! (F7).

O diálogo efetivo necessário entre os campos de formação e de prática requer que se considere explicitamente os saberes que constituem cada um. Para ser uma relação que fomenta trocas permeadas pela valorização mútua os saberes priorizados pelos professores da escola não podem ser subordinados aos conhecimentos universitários. Valorizar os contextos de prática é condição fundamental, fato que necessita tanto de maior abertura do campo acadêmico para as ações profissionais em prol da construção dessa relação, quanto de maior valorização da prática pelo contexto científico, que historicamente tem dificuldade no reconhecimento de saberes permeados por outras lógicas de racionalidade.

Integração dos saberes desenvolvidos tanto pelo campo acadêmico quanto pelo campo profissional

Para os formadores, a formação deve criar relações mais efetivas que possam integrar os saberes manifestados em cada campo. Nesse sentido, não basta que o campo acadêmico valorize e reconheça que a prática profissional produz saberes oriundos da racionalidade prática. Esse reconhecimento é a primeira etapa de um processo que deve culminar com a criação de espaços mais efetivos de integração de saberes. Componentes curriculares como o estágio supervisionado e as práticas de ensino foram arrolados como possibilidades de gerar essa integração, apesar do reconhecimento de inúmeras dificuldades nesse processo. Além disso, as universidades deveriam abrir-se mais para os profissionais que estão em serviço, reconhecendo o trabalho realizado e os saberes mobilizados.

No que corresponde à integração de saberes, o contexto formativo deveria valorizar mais as ações profissionais, as quais ficam ora muito superficiais em termos de vivência, ora muito distantes da formação como um todo. A Formadora 7 frisou: *“em termos de formação inicial, essa integração de conhecimentos, conteúdos na formação é o mais importante. Penso que isso é um ponto chave”*. O Formador 2, por sua vez, ressaltou que essa integração de saberes entre formação e prática profissional é fundamental *“para que os alunos percebam os caminhos que eles traçaram, como eles desenvolveram e aí isso vai também proporcionando aos alunos uma visão mais ampla da escola, isso é um trabalho de formação na escola”*.

Com efeito, para que essa integração seja possível, as parcerias devem ser construídas de forma mais efetiva e não somente para a consolidação dos estágios e nem apenas na formação inicial. Estratégias como cursos de formação continuada, projetos de extensão, programas que articulam as parcerias de forma mais institucionalizada, entre outras ações, devem ser priorizados, buscando-se a sedimentação dessa integração de saberes.

Estabelecimento de parcerias que busquem a aproximação entre o campo acadêmico e o campo profissional na Educação Física

De acordo com os formadores a integração de saberes e a articulação de processos deve ser fomentada por meio de parcerias, isto é, propostas de relação na qual ambos tenham tanto direitos e deveres quanto ganhos efetivos e mútuos. Para isso, não deveria haver processos hierarquizados, os quais fomentam vínculos de subordinação e podem causar, por um lado, o enclausuramento de um ou outro campo e, por outro lado, formas de aproximação

que busquem apenas atender às demandas e necessidades de uma das partes em detrimento das possibilidades limitadas ou nulas para a outra.

A Formadora 7 destacou: *“outro elemento que eu penso que seja crucial, volto a dizer: aproximar a universidade da escola”*. Essa aproximação é fundamental pois, conforme ressaltou o Formador 2, é importante *“reconhecer que é lá na escola que a gente tem que pensar planos de ensino, desenvolvimento de projetos, partir do contexto da prática. Então é muito importante que a gente estabeleça pontes, conexões”*. Os formadores exemplificaram diversas iniciativas que buscam estabelecer essas parcerias. Para o Formador 6:

Uma possibilidade pra estes problemas eu acho que a gente já vem encontrando que é de fato parcerias mais efetivas (...)ter uma parceria que é conduzida por um projeto, que tenha benefícios tanto para os professores quanto para a universidade, que tenha direitos e deveres de ambas as partes. Isso poderia ser um caminho na solução desses desafios. A elaboração de projetos de parcerias que sejam efetivas para garantir que isso aconteça é nossa prioridade (F6).

A proposição de parcerias tem emergido como iniciativa prioritária para a aproximação dos campos da formação e da prática profissional e, conseqüentemente, para a valorização dos contextos de prática e dos saberes que emergem desse processo. Busca-se evitar, assim, o encarceramento da prática. Como destacou a Formadora 4: *“quando a gente fala de universidade parece que é um mundo à parte. Eu percebo que quando se tem essa aproximação com a escola, com o contexto profissional me parece que as coisas ganham sentido na perspectiva da formação”*. O Formador 6 considerou que a proposição de parcerias busca romper com os possíveis distanciamentos que não são positivos nem para a formação e nem para a prática: *“a ideia da parceria é de esclarecimento, é de tornar estes processos um processo de caráter profissional, com direitos e deveres, com benefícios mútuos também”*.

Nesse direcionamento, a importância de parcerias converge para o estímulo à integração entre os campos de formação e de prática profissional. Esse processo não deve ser apenas preconizado por meio de componentes como o estágio supervisionado, tradicionalmente *lócus* de maior aproximação dentro do processo formativo. A esse respeito, a Formadora 7 afirmou: *“há outros projetos, dentro das disciplinas há professores que têm iniciativas de aproximar a formação com o chão da escola, mas acho que ainda temos que avançar nisso”*. Nessa mesma abordagem, o Formador 6 indicou:

O fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e a importância do trabalho coletivo no campo da Educação Física

Porque a gente entende que se eu acredito que a formação deva seguir numa concepção profissional, não tem uma outra forma de fazer né? Enfim, acho que como saída para essa questão é essa ideia mesmo de projetos de parcerias colaborativas entre as redes ou entre as escolas e isso poderia solucionar um pouco dessas dificuldades (F6).

Com base nos dados, podemos considerar que existe uma série de propostas que buscam aproximar e efetivar parcerias mútuas entre universidade e escola ao longo dos processos formativos. Entretanto, essas iniciativas não se constituem como políticas públicas mais amplas. De forma geral, trata-se de vínculos mais regionalizados ou se baseiam em iniciativas permeadas pelo protagonismo de um ou outro formador na proposição de projetos colaborativos, extensões, cursos diversos, etc. Todavia, é fundamental que a aproximação entre os campos seja mais concreta. Assim, corroboramos a indicação de Nóvoa (2017, p. 1129) quando o autor salienta que “a fronteira entre escola e sociedade vai diluir-se e terá de ser substituída por um trabalho conjunto, comum, no espaço público da educação”.

Arroyo (2001) aponta que deslocar as políticas educacionais, os conteúdos e os currículos da cultura vivida dos professores é uma forma de desconhecer a lógica sob a qual o processo de formação deve acontecer, por meio da socialização e da aprendizagem dos seres humanos. Sendo assim, qualquer proposta curricular, seja ela considerada como política pública ou não, deve abarcar a cultura e as relações sociais cotidianas que se constroem e circunscrevem-se a partir da prática pedagógica.

Em suma, podemos considerar que dentro do âmbito da formação de professores, existem relações historicamente estabelecidas entre os campos acadêmico e profissional. Todavia, nem sempre essas interações se configuram como parcerias efetivas com possibilidades mútuas. Dessa maneira, torna-se fundamental compreender quais os tipos de interação são possíveis e de que forma podemos criar estruturas que permitam o estabelecimento de relações mais próximas entre universidade e escola.

No que se refere às relações entre universidade e escola Cochran-Smith (1991) apresenta uma análise que compreende três tipos de interação. Para a autora, a primeira pode ser intitulada de “consonância” e se refere à abordagem centrada na preocupação da universidade em assegurar que a formação esteja de acordo e seja consistente com a realidade proporcionada pela escola, analisada por meio da pesquisa sobre o ensino. A segunda é denominada de “dissonância crítica” e compreende a incongruência baseada na

crítica radical ao ensino e à formação. A universidade busca promover uma atitude crítica e procura controlar as práticas por meio de diálogos, supervisões sistemáticas, pesquisas-ação, etc. Finalmente, a terceira pode ser classificada como “*ressonância colaborativa*” e é considerada a mais frutífera, pois não se limita a instruir os alunos em formação em como eles devem ensinar, mas busca formá-los para que eles possam continuar a aprender em contextos escolares diversos. Nessa concepção, a cultura da colaboração entre as instituições deve prevalecer por meio de projetos e parcerias conjuntas (COCHRAN-SMITH, 1991).

No contexto brasileiro, tomando-se como parâmetro os apontamentos sublinhados pelos formadores pesquisados (destacados acima), podemos compreender que as relações e parcerias entre os campos acadêmico e profissional na Educação Física até o momento ainda estão configuradas hegemonicamente em um enfoque de “*consonância*”. Sendo assim, devido à importância do estabelecimento de relações mais próximas entre universidade e escola, consideramos fundamental que sejam criadas propostas de abordagem através da concepção de “*ressonância colaborativa*”.

Marcelo García (1999) há mais de vinte anos considerava que tem sido lugar-comum nas ciências da educação pensar a escola como unidade básica de mudança e formação. Apesar dessa perspectiva, tem sido difícil repensar em que medida podemos consolidar parcerias efetivas para a consolidação dessa relação. Trata-se de uma mudança paradigmática na própria concepção de formação, a qual deve ser legitimada sobre o ponto de vista científico, mas também constituída em resposta às dinâmicas e exigências da prática profissional (SCHÖN, 2000).

A legislação vigente, a exemplo da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Professores (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) salienta o reconhecimento privilegiado da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa. Apesar disso, esse documento demonstra poucos avanços sob o ponto de vista formativo, à medida que fixa suas diretrizes e orientações ao conjunto de aprendizagens essenciais elencadas pela BNCC (BRASIL, 2017), representando assim uma espécie de “compêndio” de conhecimentos a serem “adquiridos” pelo docente em sua formação. Ademais, tal documento (BRASIL, 2019) muitas vezes apregoa um discurso superficial e pouco crítico, ligado ao interesse de determinados grupos sociais que fazem lobby para questões específicas tais como uso de tecnologia na sala de aula, metodologias ativas, entre outros.

O fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e a importância do trabalho coletivo no campo da Educação Física

Nesse sentido, é fundamental compreender as análises de professores formadores que de fato estão inseridos em contextos de intervenção no campo da Educação Física.

O trabalho coletivo e colaborativo como forma de transformação da prática profissional na Educação Física

Essa categoria tangenciou a importância da valorização do trabalho coletivo e colaborativo como forma de contribuir com o desenvolvimento da Educação Física. A convergência das falas se referiu de maneira mais enfática com a importância da construção de estruturas colaborativas que possam atuar de forma eficaz na transformação da prática tendo em vista a potencialidade advinda do trabalho coletivo e colaborativo.

Diversos autores têm apresentado críticas ao trabalho docente e sua forte tendência a práticas que enfatizam o isolamento, a individualização, a solidão e a falta de trocas de experiências entre pares. Essas críticas têm convergido em problemas tais como o individualismo profissional e a balcanização (HARGREAVES; FULLAN, 2012; HARGREAVES, 1994;), a privatização das práticas (GAUTHIER *et al.*, 2013; COCHRAN-SMITH, 2012), a forte estrutura celular e tendência de individualização (TARDIF; LESSARD, 2014), o fomento ao isolamento e configuração de territórios por meio da ‘cultura do individualismo’ (MARCELO GARCÍA, 1999), entre outras.

Segundo os formadores é preciso romper com a individualização do trabalho docente e compreender as ações profissionais sob uma ótica mais coletiva, assegurando-se a valorização das individualidades, e das questões de classe socialmente construídas para e por esse grupo ocupacional. Acreditamos ainda na premissa de que essa perspectiva de trabalho deveria compor o projeto de formação, para que a cultura colaborativa e a coletividade não fossem apenas apreendidas na espontaneidade cotidiana, mas pudessem ser desenvolvidas desde os contatos iniciais com os saberes vinculados ao processo formativo. Ora, o desenvolvimento do trabalho coletivo e colaborativo representa importantes competências a serem construídas e ressignificadas dentro do campo da formação docente.

De acordo com as análises, esses aspectos podem ser divididos em dois subgrupos: aqueles vinculados à importância do trabalho coletivo e colaborativo na escola e aqueles relacionados ao contexto formativo da universidade e que apresentam desdobramentos aos processos de prática profissional. Analisaremos esses eixos a seguir.

A importância do trabalho coletivo e colaborativo na escola

No que corresponde ao campo educativo os formadores ressaltaram que as ações profissionais não se encerram no trabalho específico desse componente curricular, mas compõem um conjunto maior de representações voltadas à própria dinâmica na qual esse campo opera. Por isso, os docentes de Educação Física não podem apresentar posturas e comportamentos de fechamento às relações sociais construídas na coletividade com os pares. Segundo a Formadora 7:

a prática do professor não se encerra só na sala de aula, só com a disciplina dele específica... ele faz parte desse conjunto muito maior". Em outro momento de sua fala, essa participante ressaltou: "eu acho que só funciona pela via da construção coletiva. Então primeiro: qual é o problema que está sendo enfrentado lá na escola em relação à Educação Física? O que precisa ser melhorado? A partir daí, como que conjuntamente nós vamos construir isso?

O Formador 1 também valorizou a importância da colaboração entre pares e das trocas coletivas como forma de desenvolvimento profissional. Ele ressaltou que tem procurado desenvolver pesquisas justamente nessa perspectiva epistemológica. Ele ainda frisou:

Porque uma coisa que a gente trabalha muito e eu tenho estudado, inclusive, é a colaboração entre áreas na escola. A colaboração de professores para trabalhar com o ensino. O trabalho colaborativo na escola. Eu acho que tem dado muito certo, tem algumas pesquisas aí que a gente está em vias de acabar e a gente tem tido bastante sucesso quando a gente pensa assim. Tem trabalhos que têm sido desenvolvidos colaborativamente (F1).

O senso de pertencimento à uma coletividade nem sempre é a lógica que rege as ações profissionais no ensino. No caso da Educação Física, diversos elementos que a caracterizam, à exemplo de suas especificidades de ações, vivências diversificadas e até mesmo o fato de usualmente ser realizada em contextos de atuação distintos às demais disciplinas, faz com que muitos docentes se sintam desestimulados a buscar o trabalho coletivo e acabem por consentir com a cultura de isolamento.

Segundo a Formadora 4:

uma pessoa só não faz, então é uma coletividade, é juntar o corpo docente, é todo mundo! Eu acho importante as pessoas terem opiniões divergentes, mas ter um objetivo comum. O objetivo é educar? Ótimo, então qual que é o caminho? Como que nós vamos fazer isso?

Com relação às especificidades vinculadas ao ensino da Educação Física nesse processo, essa mesma participante ressaltou:

O fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e a importância do trabalho coletivo no campo da Educação Física

É fazer parte de uma coletividade. Na hora que você olha, a escola é uma coletividade, mas eu percebo que tem uma tendência de individualização. Então 'eu sou da Educação Física e não vou me misturar, eu faço meu planejamento separado' por exemplo. Então assim, eu não entendo muito isso, porque você é professor dentro de uma coletividade que é a escola! (F4).

Esse processo vinculado à lógica de desenvolvimento da Educação Física na escola acaba por promover uma mútua implicação, podendo ser considerado como uma *'via de mão dupla'*. Por um lado, reverbera no possível descaso e desvalorização que a escola passa a ter com relação a esse componente curricular. Por outro lado, essa cultura de isolamento resvala no próprio docente de Educação Física que pode acabar por se enxergar sem espaço e sem representação para as tomadas de decisão e demais ações cotidianas, culminando no distanciando e isolando cada vez maior. Nesse sentido, tanto os professores quanto a dinâmica e cultura da escola podem acabar por propiciar esse estímulo cada vez mais ampliado à individualização do trabalho docente.

Os formadores, à esteira da análise de Cochran-Smith e Lytle (1999) consideraram que a criação de comunidades de aprendizagem pode ser uma iniciativa profícua para se construir culturas mais colaborativas no campo profissional. Segundo a Formadora 7: “talvez pensar mesmo nessas pequenas comunidades, nesses trabalhos coletivos de pequenos grupos (...) esse trabalho também local, ele é muito interessante!”.

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999), a facilitação de grupos de professores, a junção de atividades em pares com professores mais e menos experientes, as comunidades docentes e outros tipos de arranjos colaborativos que visam apoiar o trabalho em conjunto dos profissionais do ensino para que eles possam refletir na e sobre a prática são algumas das principais ações vinculadas à relação de aprendizagem em grupo na docência. Ainda segundo as autoras, as redes de professores, as comunidades de pesquisa e outras propostas coletivas baseadas na escola que buscam congregar esforços na construção de saberes proporcionam grande impacto na prática profissional e, conseqüentemente, nas transformações necessárias aos processos de ensino e aprendizagem.

A importância do trabalho coletivo e colaborativo na universidade

Devido à importância assinalada por meio do trabalho coletivo e colaborativo, não apenas o campo profissional, mas também o campo acadêmico, deve se apropriar desse tipo de estrutura para o desenvolvimento de suas ações. Essa assertiva foi preconizada pelos

formadores que destacaram a valorização da importância de se compreender formas colaborativas de se desenvolver a formação na universidade, bem como a relação necessária para sua maior articulação. A Formadora 4 assinalou: “*assim como na escola, na universidade a gente também tem uma coletividade*”. Alguns participantes descreveram ações que eles próprios têm procurado desenvolver em prol dessa perspectiva. Um exemplo foi apresentado pela Formadora 7: “*a gente tem conseguido fazer esse vínculo. Fazemos o planejamento com aulas conjuntas para conseguir fazer essa integração. É muito difícil a gente ver isso na universidade, ainda mais entre os departamentos e tem sido bacana*”.

Todavia, a Formadora 7 ponderou que esse tipo de iniciativa se refere a propostas pontuais que partem de ações individuais, não se configurando como a lógica que rege a formação como um todo, nem se tratando de uma política institucional. Para ela:

Eu acho que é uma iniciativa ainda muito pontual, não é o curso todo, mas que tem gerado bons resultados, tem sido interessante, mas é uma iniciativa própria digamos assim. Não consta no Projeto Político Pedagógico, não é isso! Isso foi uma iniciativa nossa. Bom, já que nós estamos trabalhando com áreas correlatas, a gente precisa conversar mais entre essas áreas, é isso (F7).

Outra forma de se estabelecer uma articulação coletiva ao longo do processo formativo se refere às parcerias com os professores que estão nas escolas. Não se trata apenas de uma aproximação entre campos, mas do desenvolvimento de uma diversidade de propostas que agreguem efetiva e colaborativamente os docentes tanto da escola quanto da universidade em prol de projetos coletivos. O Formador 2 afirmou desenvolver um trabalho de aproximadamente 15 anos com diversos professores das redes públicas de sua cidade, os quais se tornaram muito próximos por meio de projetos coletivos e também de trocas. De forma semelhante, a Formadora 7 assentiu que devemos buscar estabelecer processos de trabalho coletivo com os professores da escola. Para ela: “*se a gente conseguisse estabelecer essa rede de aprendizagem, concomitantemente a esse trabalho melhor articulado dos conteúdos, poderia ser um passo à frente*”.

De fato, na perspectiva da profissionalização do ensino, é prioritário que se busque o desenvolvimento de propostas coletivas para o trabalho docente. Como ressaltam Cochran-Smith e Lytle (1999), a cultura da colaboração deve ser desenvolvida desde os momentos de formação para que o futuro profissional possa paulatinamente compreender os sentidos e significados do compartilhamento de experiências e de troca de saberes tanto para seu

O fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e a importância do trabalho coletivo no campo da Educação Física

desenvolvimento individual quanto para o aprimoramento do coletivo no qual ele pertence. Segundo as autoras, na formação, é importante que os alunos tomem consciência de suas experiências e possam compartilhá-las uns com os outros. Para elas, o ponto chave é que os professores em formação devem ser socializados para o ensino, tornando-se parte de uma comunidade de profissionais que saibam pesquisar e aprender por meio da investigação como parte da tarefa de ensinar ao longo da vida (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

As comunidades de prática podem ser consideradas importantes estratégias não apenas para o desenvolvimento do tipo de conhecimento denominado por Cochran-Smith e Lytle (1999) de “*conhecimento para a prática*”, e nem apenas no que corresponde ao “*conhecimento em prática*”. Nesse sentido, trata-se de uma das principais ferramentas de mobilização do intitulado “*conhecimento da prática*”. Essa forma de manifestação do saber envolve o manejo da compreensão das estruturas da prática profissional, sendo gerado quando o docente tem uma postura investigativa e compreende a sala de aula como fonte de conhecimentos, assim como de fundamentação teórica. Essa lógica é gerada quando professores atuam em comunidades de prática, problematizando, questionando seu trabalho, ligando-o às questões mais amplas, sociais, culturais, políticas etc.

De acordo com Nóvoa (2017) os diversos percursos formativos devem ser definidos por meio dos contextos de colaboração, compreendendo suas potencialidades para a aprendizagem e suas qualidades democráticas. Para o autor o espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho das comunidades profissionais de modo que a profissão docente está desenvolvendo-se à luz de uma matriz coletiva.

Essa matriz coletiva é a chave para a sustentação da docência como profissão e preconiza a dimensão de coletividade e colaboração. Segundo Nóvoa (2017, p. 1130) é preciso “trabalhar no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente”. Essa mudança de perspectiva e o redimensionamento da lógica de trabalho de forma mais coletiva e colaborativa exige transformar o paradigma individualista. Imbernón (2011) salienta que:

E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Essa lógica de desenvolvimento do trabalho docente centrada em ações de ordem coletiva e colaborativa buscam fomentar uma série de estratégias para a construção da cultura colaborativa na prática profissional. Marcelo García (1999) aponta diversas possibilidades a exemplo da liderança instrucional, gestões democráticas e participativas, autonomia de trabalho de grupos, etc. Em seu conjunto, essas ações se colocam como elementos centrais para a perspectiva desse paradigma da colaboração no ensino.

A cultura da colaboração, portanto, busca romper com a lógica da individualização que privatiza as práticas e encarcera o trabalho dos docentes dentro de suas próprias ações. Segundo Hargreaves e Fullan (2012) existem níveis diferentes vinculados à cultura profissional escolar que perpassam do individualismo até as culturas mais colaborativas. Estas, por sua vez, também compreendem diferentes formas de constituição, cada qual constituída de acordo com um determinado nível de colaboração.

Com relação à *cultura do individualismo*, Hargreaves e Fullan (2012) consideram que o ensino é um dos ofícios mais solitários. Nessa perspectiva, os professores até recebem *feedback* de seu trabalho eventualmente, assim como avaliações periódicas. Todavia, as incertezas provenientes das práticas, o isolamento e a solidão tornam-se o que os autores denominam de um *'coquetel tóxico'*. A própria arquitetura das escolas muitas vezes dificulta as trocas coletivas. Nesse sentido, seja por sentimentos de exclusão ou de autopreservação, o individualismo se reveste como a cultura dominante em boa parte dos sistemas de ensino.

Dentro do *constructo* das *culturas colaborativas*, existem níveis diferentes de relação. Segundo Hargreaves e Fullan (2012), as falhas e incertezas não são protegidas e defendidas, mas partilhadas e discutidas com o sentido de haver apoio e ajuda. Elas valorizam as individualidades, mas permitem a troca de experiências. Encontrar tempo para o desenvolvimento dessas culturas de colaboração torna-se um desafio à medida que elas não acontecem espontaneamente, mas devem ser objeto sistemático de reflexão. Independente da forma, elas tendem a ser mais eficazes e eficientes do que o individualismo.

O formato mais elementar de cultura colaborativa de acordo com Hargreaves e Fullan (2012) se refere à *"balcanização"*, representada por pequenos agrupamentos que competem entre si em busca de hegemonia de forma que os docentes passam a ser leais ao seu grupo, mas competem com os demais, lembrando a lógica de 'ilhas'. Falta cooperação em sentido amplo de modo que essa forma favorece o desamparo e a cultura de competição e disputa.

A *"colegialidade forjada"*, por sua vez, representa maior controle do âmbito

O fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e a importância do trabalho coletivo no campo da Educação Física

administrativo, ou seja, as ações coletivas são mediadas por grupos gerenciadores (diretores, coordenadores, etc.), os quais buscam organizar e controlar as ações. Há aspectos positivos, pois o maior controle pode fazer com que haja um caminho a ser percorrido e resultados a serem alcançados, mas eliminam em parte a autonomia dos professores, que não protagonizam muito sua própria forma de colaboração (HARGREAVES; FULLAN, 2012).

Outra forma de colaboração é apresentada pelas “*comunidades de aprendizagem profissional*”, as quais se referem à diferentes terminologias que perpassam a ideia de problematização conjunta por parte dos professores. Elas compreendem três níveis de desenvolvimento: as *comunidades* (o mais elementar), as *comunidades de aprendizagem* e, finalmente, as *comunidades de aprendizagem profissional*. É fundamental que essas comunidades sejam estimuladas a se desenvolverem, caso contrário, tendem a se desfazer. Esse estímulo pode vir de um docente com papel de liderança, por exemplo, mas é frequentemente realizado por um gestor e, por isso, frequentemente, pode acabar adquirindo o papel da cultura anterior (HARGREAVES; FULLAN, 2012).

Finalmente, o último nível se refere aos “*aglomerados, redes e federações*”, que representam a união não somente dos professores, mas das escolas e redes como um todo. Segundo Hargreaves e Fullan (2012), uma escola isolada pode ter uma série de dificuldades que, se partilhadas com as demais de forma democrática, poderia fazer grande diferença na sociedade. Nessa perspectiva a cultura da colaboração transcende o espaço de uma escola e passa a ser compreendida em redes de colaboração entre escolas. Apesar das dificuldades de efetivação, essa forma de colaboração pode ser extremamente.

Sendo assim, consideramos que é muito importante que haja propostas formativas que compreendam as diferentes formas de estabelecimento das culturas colaborativas no seio da profissão docente. É fundamental ir além de processos de coletividade permeado pela lógica da balcanização. Além disso, é importante compreender as estruturas sociais que perpassam a cultura da individualidade, bem como suas fragilidades e limitações.

Considerações Finais

O presente estudo objetivou analisar a perspectiva de docentes formadores com relação ao processo de fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e de valorização do trabalho coletivo no campo da formação de professores Educação Física.

Com base nos resultados é possível considerar que embora existam desafios dentro do campo da formação docente na Educação Física, há iniciativas de fomento e busca por maior proximidade entre Universidade e Escola. Exemplos como a realização de projetos em conjunto, oferecimento de cursos e extensões, parcerias investigativas, etc., foram ressaltados. Todavia, tais propostas estão aglutinadas em iniciativas individuais e parecerias pontuais e não se configuram como políticas públicas ampliadas a outros contextos.

Nesse sentido, é fundamental o fomento de propostas que se solidifiquem como política pública que busque a aproximação dos contextos de formação e de prática profissional e que possam ir além de iniciativas individuais e de propostas já fundamentadas a exemplo do que acontece com os estágios curriculares e com as práticas de ensino. Cabe salientar ainda que os dados foram advindos de uma realidade muito específica e pontual. Assim, sugere-se que haja a ampliação de investigações semelhantes em outros contextos para que o arcabouço de análises possa contribuir com a fundamentação de propostas que considerem possíveis especificidades e regionalidades existentes no Brasil.

Com relação às propostas valorização e incentivo ao trabalho coletivo e colaborativo cabe ressaltar que os formadores consideraram haver na Educação Física uma tendência ao processo de individualização que é elemento prejudicial para o trabalho docente. Todavia, propostas colaborativas deveriam ser tematizadas ao longo da formação inicial de modo muito mais efetivo. Além disso, o próprio campo acadêmico foi reconhecido como portador de dificuldade em desenvolver propostas colaborativas, o que acaba por influenciar nessa abordagem muitas vezes centrada na individualização.

Ora, a profissionalização do ofício docente apresenta-se como um empreendimento que é, sobretudo, referendado e alicerçado em uma coletividade. Na docência, a cultura colaborativa e coletiva se apresenta como parte significativa de sua constituição. Sendo assim, com relação ao ensino, esse processo deveria ser concebido como uma iniciativa de classe, isto é, do grupo ocupacional como um todo. Propostas de profissionalização devem considerar a importância da cultura colaborativa e permear as ações não apenas na esfera individual, mas no âmbito social vinculado à representatividade da docência. Para isso, é fundamental que haja o fortalecimento nas relações entre Escola e Universidade por meio de vias democráticas de trabalho coletivo e colaborativo.

O fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e a importância do trabalho coletivo no campo da Educação Física

Referências

- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 2019, seção 1, p. 1-20.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, 48: p. 108 -122, 2012.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. Reinventing Student Teaching. **Journal of Teacher Education**, Washington, v.42, n.2, p.104-118, 1991.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTLE, S.L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, P. (Orgs.). **Review of Research in Education**, Washington, v.24, n.1, p.249-305, 1999.
- FORMOSINHO, José. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.
- HARGREAVES, Amdy. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age**. Nova York: Teachers College Press, 1994.
- HARGREAVES, Andy.; FULLAN, Michael. **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. Nova York: Teachers College Press, 2012.
- HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli, Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO GARCÍA, Carlo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1ª ed., 1997.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo. Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e cotas. **Revista Administração On Line**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 01-15, jul./ago./set. 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Armed, 2002.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.4, p. 1257-1270, out./dez. 2017.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel. A configuração do campo da formação de professores na Educação Física: do paradigma artesanal ao profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 65-89, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202118>. Acesso em: 15 fev. 2023.

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

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.34, n.123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 13ª ed. 2012.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 9ª ed. 2014.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Research methods in Physical Activity**. Champaign: Human Kinetics, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

*O fortalecimento da relação entre Universidade e Escola e a importância do trabalho coletivo
no campo da Educação Física*

Sobre os Autores

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Doutor em Ciências da Motricidade (Unesp Rio Claro). Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (Unesp Rio Claro). Graduado em Educação Física (Unesp Rio Claro) e em Pedagogia. Professor Doutor – I, Faculdade de Educação Física (FEF), Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. E-mail: gustavo_rufino_6@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>.

Samuel de Souza Neto

Doutor em Educação (USP). Mestre em Educação (UFSCar). Graduado em Educação Física e Pedagogia (PIME – Assis) e Letras (Unesp Assis). Professor Livre-Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Rio Claro (RC). E-mail: samuel.souza-neto@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>.

Recebido em: 02/04/2023

Aceito para publicação em: 24/05/2023