



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

MARÍLIA DEL PONTE DE ASSIS

**CORPO E PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO
EM PEDAGOGIA: narrativas de docentes das
universidades públicas paulistas**

**CAMPINAS
2019**

MARÍLIA DEL PONTE DE ASSIS

**CORPO E PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO
EM PEDAGOGIA: narrativas de docentes das
universidades públicas paulistas**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a ELIANA AYOUB

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA MARÍLIA DEL PONTE DE ASSIS,
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ELIANA AYOUB

CAMPINAS
2019

Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Pablo Cristian de Souza - CRB 8/8198

Assis, Marília Del Ponte de, 1985-
As76c Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia : narrativas de docentes das universidades públicas paulistas / Marília Del Ponte de Assis. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Eliana Ayoub.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Corpo. 2. Práticas corporais. 3. Formação de professores. 4. Pedagogia. 5. Educação física. I. Ayoub, Eliana, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Body and corporal practices in Pedagogy formation : narratives of teachers of public universities in São Paulo

Palavras-chave em inglês:

Body
Corporal practices
Teacher formation
Pedagogy
Physical education

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Eliana Ayoub [Orientador]
Elenor Kunz
Laurita Marconi Schiavon
Marcia Maria Strazzacappa Hernandez
Paula Cristina da Costa Silva

Data de defesa: 25-02-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-5917-0886>
- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9840350406948233>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

TESE DE DOUTORADO

**CORPO E PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO
EM PEDAGOGIA: narrativas de docentes das
universidades públicas paulistas**

Autora: Marília Del Ponte de Assis

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Eliana Ayoub

Prof. Dr. Elenor Kunz

Prof.^a Dr.^a Laurita Marconi Schiavon

Prof.^a Dr.^a Marcia Maria Strazzacappa Hernandez

Prof.^a Dr.^a Paula Cristina da Costa Silva

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

Dedico esta tese aos sujeitos envolvidos num projeto de educação comprometido com os princípios da democracia, do respeito, da solidariedade, do diálogo e da justiça social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Eliana Ayoub, a querida Nana, pelos ensinamentos e pela amabilidade com que conduziu este processo, pelo carinho e pela compreensão nos momentos adversos do percurso, pela confiança e amizade que fomos construindo.

Ao Prof. Dr. António Camilo Cunha, pelo acolhimento e pela supervisão durante o período de estágio de pesquisa no Instituto de Educação da Universidade do Minho em Braga/Portugal.

Às Profas. Dras. Márcia Strazzacappa e Laurita Marconi Schiavon, pela leitura atenta e pelas contribuições ao trabalho em seu momento inicial na banca de qualificação; e aos que se juntaram a elas para compor a banca de defesa, Profa. Dra. Paula Cristina da Costa Silva e Prof. Dr. Elenor Kunz, por aceitarem participar deste importante momento de minha formação. Igualmente agradeço às Profas. Dras. Eliana de Toledo, Jussara Correa Miller e Ana Lúcia Guedes Pinto pela disponibilidade em compor a banca como suplentes.

Aos/às docentes que aceitaram participar desta pesquisa, disponibilizando seu tempo e confiando a mim suas narrativas, histórias e experiências: Prof. Dr. Adalberto dos Santos Souza, Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus, Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares, Profa. Dra. Fernanda Rossi, Prof. Dr. Marcos Garcia Neira e Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg.

Às professoras e colegas que passaram pelo Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte) pelos momentos de troca, aprendizado e diversão, em especial ao grupo de orientandos/as da Nana: Michelle Guidi Presta, Robinson Franco da Rocha, Eduardo Ramiro, Tiago Mendes, Júlia Rezende, Giovanna Sarôa e, principalmente, Juliana Scarazzatto, amiga que foi um presente que este doutorado me deu.

Aos/às professores/as da Faculdade de Educação da Unicamp, pelo que aprendi tanto nas disciplinas cursadas quanto nos eventos que participei.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação, em especial à Nadir Camacho e Tassiane Bragagnolo, pelos esclarecimentos sempre cordiais acerca dos trâmites institucionais.

Às colegas Ana Sato e Amanda Betti pelo auxílio indispensável na transcrição de parte das entrevistas.

Às amigas Danieli Marques, Andrize Costa, Daniela Bento Soares, Amanda Nascimento, Thais Sans, Silvia Amaral, Silvia Gurgel, Anabela Castro, e aquelas/es que se fizeram presentes em diferentes momentos nestes últimos anos.

Ao meu companheiro Leandro Caldas Ferraz, por compartilhar comigo as dores e delícias desse processo com todo seu amor, carinho e compreensão.

À minha família, meu pai Márcio de Assis e minha mãe Irma Margarét Del Ponte de Assis, que sempre me ofereceram todo suporte necessário aos meus estudos; meu irmão Marco Antônio e minha irmã Natália, que compartilhou comigo as mesmas emoções enquanto também cursava seu doutorado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

MÃOS DADAS

*Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

Carlos Drummond de Andrade

(1983, p. 108)

RESUMO

Esta tese partiu de reflexões e inquietudes acerca dos conhecimentos que perpassam a formação inicial em Pedagogia, em específico no que se refere ao ensino das temáticas relacionadas ao corpo e às práticas corporais, dialogando com o campo da Educação Física, recorte da pesquisa. Refletindo sobre como esses conhecimentos vêm se estruturando nos Projetos Político Pedagógicos (PPP's) dos cursos de Pedagogia e se materializando no ensino superior, a investigação foi orientada pela seguinte problemática: como têm sido trabalhadas as disciplinas que tematizam o corpo e as práticas corporais nos cursos de formação de professores em Pedagogia das universidades públicas do estado de São Paulo? Ao eleger a constituição destas disciplinas como objeto de estudo, o interesse central foi pela sua organização a partir das experiências e dos saberes narrados pelos/as docentes responsáveis por elas, indo ao encontro do principal objetivo da pesquisa que foi analisar como as disciplinas relacionadas ao corpo e às práticas corporais nos cursos de Pedagogia vêm sendo trabalhadas por docentes cuja formação inicial é em Educação Física. A opção metodológica foi desenvolvida com a proposição do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989) como inspiração e perspectiva de busca, compreensão e análise das fontes. Estas, por sua vez, foram levantadas por meio de programas das disciplinas (fontes documentais) e entrevistas (fontes narrativas), que tomaram forma num processo de construção dialógica de linguagem, segundo Bakhtin (2009; 2011). As reflexões sobre o corpo como construção cultural e os sentidos do corpo no fazer sensível se apoiaram em Soares (2006; 2014), Sant'Anna (2000; 2005; 2006), Le Breton (2009; 2016a; 2016b), Vigarello (2003; 2016), dentre outros/as. O caráter vivido da experiência e os saberes docentes de distintas formações, como elementos que se entrelaçam na constituição do processo educativo, foram discutidos a partir de Larrosa (1994; 2016), Dewey (1979; 2010) e Tardif (2000; 2014). A confluência do referencial teórico com as fontes documentais e narrativas permitiu não só discutir este tema na formação inicial de professores e professoras, mas também suas possíveis reverberações didáticas no processo educativo que acontece na educação básica. Analisando os tempos e espaços das disciplinas nos currículos dos cursos de Pedagogia e, principalmente, nas narrativas docentes, percebe-se a presença, ainda que tímida, das temáticas sobre o corpo e as práticas corporais como conhecimentos, com maior ou menor ênfase na dimensão do fazer corporal. Defende-se com esse tipo de disciplina aquilo que não é possível encontrar em livros: a exploração sensorial, a ampliação dos sentidos do corpo todo, a oportunidade de tocar e ser tocado, de se expressar e ser visto por meio de diferentes linguagens que ultrapassam, por exemplo, a leitura e discussão de textos escritos. Nessa perspectiva, busca-se tornar a interioridade corporal menos obscura e negligenciada, em vivências que propiciem sensibilidades outras na totalidade do corpo como lugar privilegiado da experiência, do conhecimento, do saber, da conquista, da fruição, do sentimento de si.

Palavras-chave: Corpo; Práticas corporais; Formação de professores; Pedagogia; Educação Física.

ABSTRACT

This thesis was based on reflections and concerns about the knowledge that permeates the initial formation in Pedagogy, specifically regarding the teaching of the themes related to body and corporal practices, in dialogue with the field of Physical Education, research clipping. Reflecting on how this knowledge has been structured in the Pedagogical Political Projects (PPP's) of the Pedagogy courses and materializing in higher education, the research was guided by the following problematic: how have been worked the disciplines that the body and the corporal practices in the courses of teacher education in Pedagogy of public universities in the state of São Paulo? In choosing the constitution of these disciplines as an object of study, the central interest was its organization based on the experiences and the knowledge narrated by the teachers responsible for them, meeting the main objective of the research that was to analyze how the disciplines related to body and corporal practices in the courses of Pedagogy have been worked by teachers whose initial training is in Physical Education. The methodological option was developed with the proposition of the indicial paradigm proposed by Ginzburg (1989) as inspiration and perspective of search, understanding and analysis of the sources. These, in turn, were raised through disciplinary programs (documentary sources) and interviews (narrative sources), which took shape in a process of dialogic language construction, according to Bakhtin (2009; 2011). The reflections on the body as a cultural construct and the senses of the body in the sensitive making were supported by Soares (2006; 2014), Sant'Anna (2000; 2005; 2006), Le Breton (2009; 2016a; 2016b), Vigarello (2003; 2016), among others. The lived character of the experience and the teaching knowledge of different formations, as elements that are intertwined in the constitution of the educational process, were discussed starting from Larrosa (1994; 2016), Dewey (1979; 2010) and Tardif (2000; 2014). The confluence of the theoretical reference with the documentary and narrative sources allowed not only to discuss this theme in the initial formation of teachers, but also its possible didactic reverberations in the educational process that happens in basic education. Analyzing the times and spaces of the disciplines in the curriculum of the Pedagogy courses and, mainly, in the teaching narratives, one can notice the presence, although timid, of the subjects on the body and the corporal practices like knowledge, with more or less emphasis in the dimension of bodily doing. It is defended with this type of discipline that can not be found in books: sensory exploration, the expansion of the senses of the whole body, the opportunity to touch and be touched, to express and be seen through different languages that surpass, for example, the reading and discussion of written texts. In this perspective, it is sought to make the interiority of the body less obscure and neglected, in experiences that propitiate other sensibilities in the totality of the body as a privileged place of experience, knowledge, conquest, fruition, self-feeling.

Key-words: Body; Corporal practices; Teacher formation; Pedagogy; Physical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CAMINHOS DA PESQUISA.....	18
1.1 Natureza qualitativa e proposição do paradigma indiciário	18
1.2 Percurso de levantamento das fontes: dos documentos às narrativas.....	21
1.2.1 Programas como fontes documentais	22
1.2.2 Entrevistas como fontes narrativas	25
1.3 Processo de construção e interpretação das fontes	29
1.4 Participantes da pesquisa	30
2 TEMPOS E ESPAÇOS DAS DISCIPLINAS NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA	33
2.1 Os Projetos Político Pedagógicos consultados	33
2.2 As disciplinas analisadas	36
2.2.1 Corporeidade e movimento (Unesp/Bauru).....	37
2.2.2 Educação, corpo e arte (Unicamp)	37
2.2.3 Cultura corporal na escola (Unifesp).....	38
2.2.4 Práticas Pedagógicas Programadas III - Linha 6 (Unifesp).....	39
2.2.5 Metodologia do ensino de Educação Física (USP)	40
2.2.6 Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências (USP)	40
2.3 Percursos na formulação das disciplinas	41
3 DAS CONCEPÇÕES SOBRE O CORPO ÀS PRÁTICAS CORPORAIS	52
3.1 Corpo como construção social e produção cultural	52
3.2 Práticas corporais como conhecimento	63
3.3 Sentidos do corpo e a dimensão do fazer corporal	79
4 DAS EXPERIÊNCIAS AO ENTRELAÇAMENTO DE SABERES	96
4.1 O caráter vivido da experiência e saberes docentes experienciais	96
4.2 Saberes na constituição do processo educativo e do tornar-se docente.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE	131
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

*E quando tudo parecia a esmo
E nesses descaminhos me perdia
Encontrei muitas vezes a mim mesmo...*
Mário Quintana (2015, p. 104)

Certa vez fui indagada sobre o que é corpo para mim, de que corpo estou falando. São tantas as formas de se problematizar o corpo que é quase impossível ter uma resposta concreta ou direta para esse tipo de questionamento. Mas se há uma certeza, mesmo que ainda muito ampla, é de que me interessa o *pensar* sobre o corpo como fio condutor de minhas pesquisas.

Como filha de uma professora de educação física¹, sempre tive disponibilidade corporal e acesso a diferentes práticas, passando por jogos e brincadeiras, danças e ginásticas. Após anos de experiência com dança, transitando entre o balé clássico, *jazz* e contemporâneo, as questões que envolvem o corpo e a dança se tornaram tema de maior interesse nos meus estudos, perpassando a graduação em Educação Física, as especializações em Dança e em Ginástica Rítmica, até chegar ao mestrado em Educação Física².

Quando ingressei neste curso, a efervescência e as potencialidades do corpo – como elemento artístico e expressivo – ocuparam minhas reflexões de forma mais relevante. Ancorada nos conceitos teóricos dos Estudos Culturais e metodológicos da Análise de Espetáculos, a dissertação teve como principal objetivo analisar o feminino e o masculino na dança cênica de tradição ocidental. Inicialmente, busquei compreender alguns momentos de transição na dança, no que se refere aos papéis sexuais em disputas e reciprocidades apresentadas no palco e, por vezes, fora dele; em seguida, fiz uma análise do espetáculo *Caminho da Seda*, da Raça Cia. de Dança de São Paulo, enfocando o estudo dos figurinos, dos corpos e dos movimentos, critérios que suscitaram discussões acerca das representações do feminino e do masculino e proporcionaram reflexões sobre a ligação de contextos históricos e atuais da dança (ASSIS, 2012).

¹ As áreas de conhecimento serão escritas com as letras iniciais em maiúsculas (Educação Física, Pedagogia) e como componentes curriculares com as letras iniciais em minúsculas.

² Cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre 2010 e 2012, sob orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo Saraiva.

No doutorado, é no contexto da formação de professores e professoras em Pedagogia que pensar o corpo tem sido pertinente e desafiador para mim. A tese partiu de reflexões – e principalmente inquietudes – acerca dos conhecimentos que perpassam a formação inicial de pedagogas/os, em específico no que se refere ao ensino das temáticas relacionadas ao corpo e às práticas corporais, em diálogo com o campo de conhecimento da Educação Física.

Fui tocada por esta questão no ano de 2014, quando estava envolvida na elaboração de um projeto de pesquisa para ingresso no doutorado. Além de acompanhar como aluna especial disciplinas na pós-graduação da Faculdade de Educação (FE), Faculdade de Educação Física (FEF) e Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), passei a acompanhar como ouvinte disciplinas³ no curso de Pedagogia desta instituição. Na convivência com docentes e, principalmente, estudantes deste curso, fui provocada a perceber o quanto o corpo merecia ser mais problematizado nesta formação em suas relações com distintas práticas corporais e artísticas.

Com meu ingresso no doutorado, que se deu em 2015, continuei acompanhando já de forma sistemática como aluna regular o desenvolvimento do curso de Pedagogia da Unicamp no tocante a estas disciplinas, tanto como voluntária quanto como bolsista do Programa de Estágio Docente (PED). Desde então, instigam-me os depoimentos das estudantes⁴ acerca de suas memórias sobre a educação física escolar, sendo marcantes e significativos seus relatos tanto positivamente, num sentido de alegria, prazer e conquista, quanto negativamente, carregados de frustração, sofrimento e tortura⁵.

Espantava-me também a timidez e o incômodo que sentiam diante de propostas de trabalho que envolviam expressão por meio de práticas corporais e artísticas, ou simplesmente de atividades que as expunham ao toque e contato com o próprio corpo e com o corpo do outro. Em uma aula que ministrei sobre dança e contato improvisação, por exemplo, percebi que algumas estudantes ficaram muito embaraçadas quando solicitei que localizassem e tocassem os próprios ísquios – que são ossos localizados na parte inferior do quadril – para

³ No ano supracitado, com a minha orientadora, Profa. Dra. Eliana Ayoub, acompanhei a disciplina eletiva “EP168 – Tópicos Especiais em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte” e a disciplina obrigatória “EP158 – Educação, Corpo e Arte”. Com a Profa. Dra. Márcia Strazzacapa, acompanhei a disciplina eletiva “EP179 – Educação Estética, Cultural e Política”.

⁴ A opção pela escrita no feminino vai ao encontro da realidade de que a maioria das estudantes dos cursos de Pedagogia é composta por mulheres. Adotarei este critério quando me referir às alunas em formação, futuras pedagogas.

⁵ Este tema surge numa atividade feita com cartas no início da disciplina, quando ministrada pela Profa. Eliana, e é retomado nas rodas de conversa ao longo do curso, a partir da leitura de Ayoub (2005; 2012). Será mais desenvolvido na discussão temática da pesquisa.

que se sentassem numa postura mais adequada. Algumas estudantes sequer se sentiam confortáveis dando as mãos em roda, constrangidas com o toque do outro ou com o suor da própria mão, algo que é recorrente todos os semestres.

Esses estranhamentos com o fazer corporal, percebidos nas aulas, levaram-me aos poucos a adotar maior cautela e prudência ao propor esse tipo de situação de aprendizado às estudantes da Pedagogia; cuidado este que não me parecia ser tão necessário ao ministrar aulas para turmas do curso de Educação Física⁶, com o qual estava mais habituada, uma vez que essas turmas apresentavam, geralmente, maior disponibilidade e abertura para aulas que envolviam a realização de práticas corporais.

Parecia-me, também, que uma parcela das pedagogas em formação ansiava aprender jogos e brincadeiras que elas pudessem fazer com as crianças na escola, com receitas prontas de atividades para entretê-las, para serem desenvolvidas ou “aplicadas” em outros contextos. Essa é uma visão muito reducionista da amplitude de temas que disciplinas desse cunho podem abordar na formação das pedagogas.

Acredito que conhecimentos de diferentes práticas corporais possibilitam variadas experiências que têm um papel formativo que leva em conta a expressividade e sensibilização das estudantes dos cursos de Pedagogia. Sob esse aspecto, considero importante valorizar as disciplinas nas quais as temáticas relacionadas ao corpo e à gestualidade sejam vivenciadas, estudadas e valorizadas na composição das matrizes curriculares do ensino superior.

Diante do que foi exposto e refletindo sobre como conhecimentos acerca do corpo e das práticas corporais vêm se estruturando nos Projetos Político Pedagógicos (PPP's) dos cursos de Pedagogia e se materializando no ensino superior, chego ao **problema** que orienta esta pesquisa: como têm sido trabalhadas as disciplinas que tematizam o corpo e as práticas corporais nos cursos de formação de professores em Pedagogia das universidades públicas do estado de São Paulo? Ao eleger a constituição destas disciplinas como **objeto de estudo**, interessa-me principalmente sua organização a partir das experiências, dos conhecimentos e dos saberes narrados pelos/as docentes responsáveis por elas.

É importante destacar que o recorte desta tese se direciona ao campo da Educação Física. No projeto inicial da pesquisa⁷, a intenção era analisar mais amplamente como as

⁶ No ano de 2013, ministrei aulas de “Dança”, “Ginástica” e “Atividades rítmicas e expressivas” no curso de Educação Física da Universidade Nove de Julho, em São Paulo/SP.

⁷ O parecer consubstanciado de aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp se encontra anexo.

práticas corporais e as linguagens artísticas se apresentam na formação em Pedagogia, tendo sempre o corpo como tema central, que atravessa e se localiza na Educação Física e na Arte. No entanto, numa revisão preliminar de literatura, constatei que as discussões acerca da arte na Pedagogia já vêm se consolidando⁸, diferentemente da educação física. Nessa interlocução, encontrei trabalhos que abordam o ensino da arte tanto de forma mais ampla⁹, quanto a partir de linguagens mais específicas¹⁰.

O Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte), grupo de pesquisa no qual estou inserida, ao pensar nos lugares da arte, reflete também nos lugares do corpo, “na continuidade e na descontinuidade dos tantos e dos intensos diálogos que os estudos do corpo e da arte vêm realizando já há algum tempo no meio acadêmico, habitando os lugares *entre* as áreas consideradas sérias e produtivas” (STRAZZACAPPA; ALBANO; AYOUB, 2010, p. 15, grifo das autoras). O grupo tem assumido, então, essa perspectiva dos *entrelugares*. Desses encontros, trocas e relações entre o corpo e a arte, “simultaneamente zonas de aproximação e distanciamento, de claridade e escuridão, de transparência e opacidade”, nos dizeres de Strazzacappa, Albano e Ayoub (2010, p. 15), têm surgido trabalhos que consideram a arte e o corpo como conhecimentos relevantes na formação de professores em Pedagogia (STRAZZACAPPA, 2012a; 2012b; 2015; STRAZZACAPPA; AYOUB, 2009; AYOUB; STRAZZACAPPA, 2006; 2016).

As discussões acerca dos temas corpo e educação física nos currículos da Pedagogia aparecem de forma aproximada ao que me propus investigar nos trabalhos de Brustolin (2009), Isse (2012) e Silva (2014a). Entretanto, cada um com suas especificidades, nesses escritos não foram consideradas as dimensões narrativas de docentes que ministram disciplinas com esta temática no ensino superior, como objetivei neste trabalho.

O principal **objetivo** desta tese, portanto, foi analisar como as disciplinas relacionadas ao corpo e às práticas corporais nos cursos de Pedagogia vêm sendo trabalhadas por docentes cuja formação inicial é em Educação Física. Este foi o recorte e principal critério de escolha dos/as participantes, condizendo tanto com uma lacuna que foi identificada, quanto

⁸ Vale acompanhar as produções do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que tem organizado anualmente um Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia. Disponível em: <http://gpap-artenapedagogia.blogspot.com.br/>

⁹ Araújo (2015); Egas; Momoli (2015); Gondim; Fernandes (2011); Leite; Ostetto (2009); Martins; Lombardi (2015); Martins; Wosniak (2016); Mendes (2016).

¹⁰ Como artes visuais na Pedagogia (MARTINS, 2015), teatro na Pedagogia (LOMBARDI, 2015; CINTRA; ALBANO, 2015), dança na Pedagogia (SOUZA; FERREIRA, 2015).

com a minha própria área de formação e, portanto, lugar de fala mais apropriado para tratar nesta investigação.

Assim, o estudo **justifica-se** entre aqueles necessários ao aprofundamento das reflexões sobre o corpo e as práticas corporais, de forma geral, e sobre a inserção da Educação Física, de forma mais específica, nos cursos de Pedagogia, visto que são escassas as investigações que abordam essa temática, sobretudo envolvendo as instituições públicas do estado de São Paulo, que compõem o recorte da pesquisa. Ademais, a confluência de fontes documentais e narrativas que foram levantadas permitem não só discutir este tema na formação inicial de professores, mas também suas possíveis reverberações didáticas no processo educativo que acontece na educação básica.

A tese foi organizada de modo a tecer os pressupostos teóricos da literatura às análises do material empírico levantado, num entrelaçamento que me permitiu uma compreensão da problemática em questão. Por isso, optei por apresentar inicialmente um capítulo acerca da contextualização teórico-metodológica adotada, para posteriormente adentrar nos capítulos de análise das fontes em diálogo com o referencial teórico construído, num sentido de triangulação.

O primeiro capítulo, *Caminhos da pesquisa*, versa sobre as opções metodológicas desenvolvidas, com a proposição do paradigma indiciário como inspiração e perspectiva de busca, compreensão e análise das fontes. Estas, por sua vez, foram levantadas por meio dos programas das disciplinas (fontes documentais) e entrevistas (fontes narrativas), que tomaram forma num processo de construção dialógica de linguagem.

O segundo capítulo, *Tempos e espaços das disciplinas nos currículos de Pedagogia*, apresenta reflexões acerca dos currículos dos cursos de Pedagogia e da formulação inicial das disciplinas que fizeram parte do escopo de análise da pesquisa, situando-as na organização dos PPP's dos cursos aqui tratados, em diálogo com as narrativas das experiências dos/as docentes envolvidos nesta investigação.

O terceiro capítulo, *Das concepções sobre o corpo às práticas corporais*, contempla o referencial teórico que subsidia as discussões sobre o corpo e as práticas corporais, conceitos caros que carregam sentidos e significações importantes acerca do campo de atuação da Educação Física, igualmente em interlocução com as narrativas dos/as docentes.

O quarto e último capítulo, *Das experiências ao entrelaçamento de saberes*, considera o entrelaçamento destes elementos como constituintes do processo educativo, ecoando em determinadas escolhas no trabalho pedagógico desenvolvido pelos/as docentes nas disciplinas investigadas, que em suas narrativas compartilham seus conhecimentos e saberes mobilizados a partir de distintas experiências e formações.

Por fim, as *Considerações finais* apontam temáticas que podem ser aprofundadas em investigações futuras, no intuito de refletir sob outros olhares a respeito de um tema tão importante que é a formação de professores e professoras.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

Para ter mais certeza tenho que me saber de imperfeições.

Manoel de Barros (2013, p. 320)

Para Suassuna (2008), “a natureza do problema a ser estudado é que deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e dos instrumentos metodológicos utilizados, e não o contrário” (p. 358). É nesse sentido que, mais do que descrever formalmente as técnicas e os métodos utilizados, indico neste capítulo os caminhos percorridos na pesquisa.

Num primeiro momento, tratei da natureza da pesquisa qualitativa com a proposição do paradigma indiciário segundo Ginzburg (1989), como perspectiva de busca, compreensão e análise das fontes levantadas. Em seguida, apresento o percurso de busca e levantamento das fontes, que foram documentais e narrativas, para então discutir sobre o processo de construção e interpretação dessas fontes. Por fim, apresento os/as docentes participantes da pesquisa.

1.1 Natureza qualitativa e proposição do paradigma indiciário

Essa pesquisa, de natureza essencialmente qualitativa, ocupou-se de um nível de realidade não quantificável, trabalhando “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” conforme sinaliza Minayo (2009, p. 21). Esse universo que a autora se refere não pode ser traduzido em indicadores quantitativos porque se resume ao mundo das relações, das representações, da intencionalidade, e a realidade precisa ser exposta e interpretada por quem a pesquisa. Nas investigações deste cunho, são ressaltadas as significações e os meandros contidos nos atos e nas práticas, e o objeto não é tomado apenas como um dado inerte e neutro.

O pesquisador, então, é “parte integrante do processo de conhecimento, atribuindo significados àquilo que pesquisa” (SANTAELLA, 2001, p. 143) e conferindo valor à

amplitude e pertinência das elucidações teóricas e dos resultados levantados por meio de distintas fontes.

Nem sempre essas fontes estão evidentes ou diretamente reveladas aos nossos olhos. A fim de responder o principal questionamento formulado na pesquisa, dependendo da natureza do problema investigado, foi preciso buscar e selecionar aquelas fontes que melhor pudessem ajudar na compreensão e interpretação do objeto de estudo. Nesse processo de construção do conhecimento, dos dados e do saber, a busca e seleção das informações necessárias e significativas – que já fazem parte do processo analítico – compreendeu basicamente duas etapas: levantamento documental e entrevistas, que serão descritas a seguir no item *percurso de levantamento das fontes*.

Em todas as fases da pesquisa, do levantamento do arcabouço teórico às opções metodológicas, questionamentos e interrogações vão sendo incorporados e (re)discutidos, numa articulação ao processo de análise que implica, portanto, a abertura para novas formulações e mobilização de conhecimentos integrados. Especialmente no trabalho de campo, o novo não está claramente exposto e “as perguntas que fazemos sempre nos remetem a algo desconhecido, ao que permanece oculto para nós, ao que nos é estranho na linguagem, na cultura, nas relações ou nas estruturas” (MINAYO, 2009, p. 76).

O método interpretativo do paradigma indiciário, instituído por Ginzburg (1989), foi pensado aqui como uma perspectiva de busca, compreensão e análise das fontes documentais e narrativas. Para este autor, o paradigma indiciário funda-se em investigações baseadas no detalhe, nas manifestações de singularidade, no residual que nos permite captar uma realidade mais profunda a partir de pistas, indícios, sinais, vestígios, achados, passando de fatos aparentemente insignificantes para a realidade complexa, não diretamente observável¹¹.

Segundo Suassuna (2008), ao propor o paradigma indiciário, Ginzburg “partiu da ideia de que a História tradicional ocultou, deixou de lado ou simplesmente ignorou uma série de detalhes que, ainda que considerados casuais ou de pequena importância, eram relevantes para a explicação dos fatos históricos” (p. 363). O autor referia-se à análise dos pormenores,

¹¹ O estudo “é realizado por Ginzburg através da análise comparativa das práticas indiciárias de Giovanni Morelli, formado em medicina e crítico de arte, Arthur Conan Doyle, médico e posteriormente literato, criador do personagem Sherlock Holmes e Freud, médico e criador da psicanálise” (RODRIGUES, 2005, p. 214). Essas pistas seriam, mais precisamente, os signos pictóricos (no caso de Morelli), os indícios (no caso de Sherlock Holmes) e os sintomas (no caso de Freud).

pois “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 1989, p. 150).

Para Rodrigues (2005), “Ginzburg desloca para o âmago da pesquisa as tensões entre narração e documentação, os vínculos entre retórica e prova, a relação entre o historiador e seu objeto e a distância que os permeia” (p. 215). Assim, no núcleo do paradigma postulado por Ginzburg, não apenas os fatos explícitos da realidade, mas também os dados marginais podem, eventualmente, ser considerados como reveladores.

Ginzburg (1989) pensava no paradigma indiciário ao tratar de “disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objetos casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade” (p. 156, grifos do autor). Desde o final do século XIX, este modelo epistemológico vem emergindo silenciosamente no âmbito das ciências humanas e sociais, e seus pressupostos e princípios metodológicos consistem na consideração de que diante de uma realidade opaca, “existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177).

Nessa postura teórica e metodológica por meio do indiciarismo, as pistas a serem desvendadas permitem captar aspectos da realidade inacessíveis por meio das formas clássicas das disciplinas institucionalizadas de investigação, conforme cita Rodrigues (2005). Busca-se no paradigma indiciário um modo metodológico pluri e interdisciplinar, conciliando criatividade, imaginação e rigor na produção de análises que partem do detalhe para atingir uma possível totalidade da realidade social.

Dessa forma, o indiciarismo poderia tornar-se um dos “caminhos” [metodologia] através do qual o mistério da unidade subjacente à diversidade existente no mundo, objeto de todo conhecimento, pode adquirir um sentido fora do debate desgastado da razão e desrazão, onde o mito da neutralidade/eficácia tudo explica e tudo molda com os critérios absolutistas de verdade. (RODRIGUES, 2005, p. 217)

É interessante notar que existem meandros encontrados nas fontes documentais e narrativas levantadas nesta investigação, com detalhes que podem ser acentuados revelando muito mais do que um dado escrito ou testemunhal. Objetiva-se, portanto, um aprofundamento na temática que permite decifrar, nos programas e nas entrevistas, indícios

acerca dos sentidos e significações que são produzidos pelos sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa.

1.2 Percurso de levantamento das fontes: dos documentos às narrativas

Como citado na introdução, foi feita uma busca por trabalhos similares à temática investigada em livros, artigos, teses, dissertações e trabalhos em anais de eventos. A averiguação sistemática ocorreu, entre julho e agosto de 2017, por meio de pesquisa em bases de dados como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), *SciVerse Scopus*, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), Portal de Periódicos Eletrônicos Científicos da Unicamp (PPEC), Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU) e busca geral pelo *Google Acadêmico*, de 2000 em diante, a partir da combinação dos descritores “educação física”, “cultura corporal”, “práticas corporais”, “corpo”, “arte” e “linguagens artísticas”, combinados à “pedagogia”, “formação em pedagogia”, “formação de professores” e “formação de professores em pedagogia”, nos campos título, resumo e palavras-chave. Há de se considerar, obviamente, que certos trabalhos não aparecem nestas buscas por diversos motivos: podem estar publicados em periódicos que não estão indexados nas bases de dados consultadas; podem estar publicados em anais de eventos que não estão disponíveis online; podem ser capítulos ou livros não disponíveis no formato e-book.

Além de propiciar reflexões pessoais, foi possível encontrar os conhecimentos e as pesquisas que ajudam a precisar o objeto de estudo. Esse é o espaço no qual fiz considerações, interpretações e escolhas, explicadas e justificadas, seguindo “a informação como um detetive procura pistas: com imaginação e obstinação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 113). Frequentemente, é nesse aspecto do trabalho – em que se procura agir como um detetive – que a revisão de literatura se torna prazerosa, fazendo parte também do que poderia apontar como princípio ou característica do núcleo do paradigma indiciário.

No projeto inicial da pesquisa, a intenção era fazer uma análise curricular acerca das disciplinas nos cursos de Pedagogia, a partir de um conjunto exclusivamente documental, composto pelos programas de ensino, grades curriculares e PPP's. No entanto, conforme fui levantando este material, percebi que eles poderiam não refletir de forma próxima aquilo que de fato acontece na prática pedagógica, na aula como acontecimento (GERALDI, 2010).

Diante da impossibilidade de acompanhar as aulas das disciplinas de todos/as os/as docentes, a opção pelas entrevistas tornou-se um caminho mais pertinente.

Assim, para chegar a um conjunto de fontes narrativas que pudesse responder ao principal questionamento da tese, foram necessárias duas etapas principais de levantamento de fontes, descritas a seguir.

1.2.1 Programas como fontes documentais

O levantamento documental surge aqui como importante técnica de abordagem de dados qualitativos, desvelando aspectos outros de um tema ou problema. Os documentos constituíram uma fonte na qual pude observar evidências que fundamentaram, posteriormente, declarações dadas pelos sujeitos em suas narrativas. Esta etapa pode ser compreendida como uma técnica exploratória, inclusive indicando questões que podem ser mais bem exploradas por meio de outros métodos – a exemplo das entrevistas realizadas subsequentemente – num sentido de complementariedade das informações obtidas.

Essa pesquisa documental, então, teve como intenção levantar um panorama das disciplinas obrigatórias e eletivas que tematizam o corpo e as práticas corporais nos cursos de Pedagogia das universidades públicas no estado de São Paulo, tanto pela perspectiva da Educação Física quanto da Arte.

Importante ressaltar que as disciplinas eletivas por vezes constam no sistema, mas não são ministradas regularmente, já que dependem da opção dos/as docentes em oferecê-las. Diante da diversidade de disciplinas levantadas e das dificuldades decorrentes de se analisar todas elas, elegi apenas aquelas que são obrigatórias nos currículos.

Optei também por excluir as instituições de ensino superior de natureza jurídica privada e as autarquias; portanto, o critério de seleção totalizou cinco universidades, distribuídas em 12 campi, a saber:

1. Universidade de São Paulo (USP): campus de Ribeirão Preto e São Paulo.
2. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp): campus de Campinas.
3. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp): campus de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto.

4. Universidade Federal de São Carlos (Ufscar): campus de São Carlos e Sorocaba.

5. Universidade Federal de São Paulo (Unifesp): campus de Guarulhos.

Foi desta seleção de universidades que resultaram os documentos que interessaram a este trabalho: programas de ensino das disciplinas obrigatórias, grades curriculares e PPP's. Essa triangulação documental foi necessária, pois nem sempre estes documentos estavam amplamente disponíveis nos sites das instituições consultadas. Dentre estes, os programas das disciplinas obrigatórias constituíram-se nas fontes documentais deste estudo.

No site de alguns dos cursos pesquisados, por exemplo, os programas das disciplinas, as grades curriculares e os PPP's estavam disponíveis e atualizados, o que facilitou o levantamento mais preciso de quais disciplinas seriam analisadas e a identificação de quais docentes eram responsáveis por elas. Outros sites possibilitavam o acesso a apenas um ou outro destes documentos, por vezes desatualizados. Desse modo, julguei importante entrar em contato por e-mail com a coordenação dos cursos para confirmar as informações e documentos ali disponibilizados, pedir o envio da versão mais atual, quando fosse o caso, e solicitar o nome e contato dos/as docentes das disciplinas.

Tive retorno de quase todos os/as coordenadores/as com as informações requeridas, e quando não recebia nenhuma resposta no primeiro ou segundo contato, considerei os documentos disponíveis no site. De fato, alguns cursos estavam em alteração curricular, e tive acesso aos PPP's atuais enviados pelos/as coordenadores/as, disponibilizados a mim de forma privada, uma vez que ainda não estavam públicos. Alguns programas estavam inseridos nos PPP's, outros foram levantados a partir do código das disciplinas no sistema de buscas da universidade e outros a partir de contato direto com os/as docentes.

Algumas disciplinas estavam sendo oferecidas por professores/as substitutos/as, sendo solicitado pelos/as coordenadores/as que eu fizesse contato com os/as docentes "oficiais" da disciplina, mesmo que não estivessem ministrando aulas naquele período por afastamento de licença maternidade ou atribuições assumidas em outros cargos na universidade. Houve, ainda, o caso em que uma disciplina não estava sendo oferecida naquele momento, devido à aposentadoria de uma docente.

Para a busca, concentrei-me em identificar, pelos nomes que apareciam nas grades curriculares, quais disciplinas tematizavam a educação física e/ou a arte, sendo levantadas aquelas cujos títulos versavam pelas seguintes palavras: educação física, arte, corpo, cultura

corporal, corporeidade, expressão corporal, movimento, linguagem, jogos, brincadeiras e ludicidade, conforme quadro a seguir.

Quadro 1: Disciplinas obrigatórias levantadas¹²

IES/Campus	Disciplinas obrigatórias
USP/São Paulo	Metodologia do ensino de educação física Metodologia do ensino de arte
USP/Ribeirão Preto	Educação e cultura corporal: fundamentos e práticas Arte e música na educação: fundamentos e práticas
Unicamp/Campinas	Educação, corpo e arte
Unesp/Araraquara	Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação da infância Linguagens em educação
Unesp/Bauru	Corporeidade e movimento Educação física: conteúdos e metodologias Artes: conteúdos e metodologias Lúdico e educação
Unesp/Marília	Jogos e atividades lúdicas Metodologia e prática do trabalho pedagógico: arte e movimento
Unesp/Presidente Prudente	Fundamentos da educação física na educação básica Conteúdos, metodologia e prática de ensino de educação física Fundamentos da arte na educação básica Conteúdos, metodologia e prática de ensino de artes
Unesp/Rio Claro	Conteúdo e metodologia do ensino de educação física Conteúdo e metodologia do ensino de arte
Unesp/São José do Rio Preto	Conteúdo e metodologia expressão artística e corporal
Ufscar/São Carlos	Corpo e movimento
Ufscar/Sorocaba	Educação, corpo e movimento Metodologia e prática do ensino de arte
Unifesp/Guarulhos	Fundamentos teóricos e práticos da cultura corporal na escola Fundamentos teórico práticos do ensino da arte

Foi feita uma leitura dos programas destas disciplinas, buscando compreender seus objetivos, os conteúdos abordados, as metodologias de ensino, os sistemas de avaliação e as bibliografias utilizadas. Como dito anteriormente, tinha a intenção de analisar as informações derivadas destes programas, mas um pressuposto é que nem sempre estes documentos refletem o trabalho que é exercido pelos/as docentes no andamento de sua prática

¹² Após 2017, quando este levantamento foi realizado, algumas disciplinas podem ter sofrido modificações em suas nomenclaturas de acordo com as atualizações dos PPP's, a exemplo da disciplina da Unifesp "Fundamentos teóricos e práticos da cultura corporal na escola", atualmente denominada "Cultura corporal na escola".

pedagógica, ficando sua elaboração, muitas vezes, restrita ao cumprimento de exigências institucionais.

Com isso, senti necessidade de conhecer mais profundamente os trabalhos dos/as docentes, no sentido de compreender com mais detalhes como estas disciplinas vêm sendo trabalhadas e, igualmente, quais foram os caminhos percorridos por eles/as até se tornarem docentes destas disciplinas nos cursos de Pedagogia em que atuam.

Nesta etapa, os documentos foram a principal fonte de informações, buscando compreender os dados que lá estão, fazendo sua triagem e julgando sua qualidade em função das necessidades da pesquisa.

Posteriormente, a entrevista foi escolhida como procedimento privilegiado do percurso investigativo, com os sujeitos tomando a palavra como narradores, pois como diz Bosi (2003, p. 15), aquilo que “se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios”.

1.2.2 Entrevistas como fontes narrativas

Adoto na pesquisa a perspectiva de narrativa em Benjamin (2012), que a considera uma faculdade de intercambiar experiências, um discurso vivo, uma forma quase artesanal de comunicação. Este autor nos leva a pensar sobre o termo experiência, relacionando-o diretamente com o processo de narrar; para ele, cada vez menos as pessoas sabem narrar suas histórias, justamente porque estão pobres em experiências comunicáveis, sejam elas privadas ou da humanidade em geral, que passam pela escrita, mas, sobretudo, pela oralidade. Assim, o processo de narrar “é muito mais um sintoma das forças produtivas seculares, históricas, que expulsam gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo, conferindo, ao mesmo tempo, uma nova beleza ao que está desaparecendo” (BENJAMIN, 2012, p. 217).

Para ele [Benjamin], a narrativa de vida possibilita a ressignificação da própria experiência no seu fazer do cotidiano, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos. (PETRUCCI-ROSA et al., 2011, p. 202)

Por isso, num segundo momento, entrevistei docentes que têm ministrado disciplinas com a temática do corpo e das práticas corporais, tanto no que tange à constituição das mesmas e seus processos educativos, quanto com o intuito de conhecer suas experiências, seus saberes e seus conhecimentos, aprofundando o que foi encontrado nos programas das disciplinas. Essas narrativas docentes são consideradas aqui como a produção de uma história: a história que o narrador quer contar.

Inserindo-se na própria situação de pesquisa, o pesquisador tem participação ativa tanto quanto o investigado, e concomitantemente a esse percurso, ambos estão em processo de aprendizado e transformação, refletindo, aprendendo e ressignificando-se. Na perspectiva histórico-cultural assumida nesta investigação, como seres históricos e sociais que somos, o momento de entrevista é marcado pela dimensão do social, não se reduzindo a uma troca de perguntas e respostas, mas sendo concebido dialogicamente como uma produção da linguagem, cujos sentidos são constituídos na relação com o outro, nessa interlocução situacional entre pesquisador/a e entrevistado/a, que é o sujeito que se expressa mas, ao mesmo tempo, “sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29).

Dialogando com Bakhtin¹³ (2009; 2011) e na construção de uma concepção histórica e social da linguagem, entendo que, no encontro das vozes de quem entrevista e quem é entrevistado, o diálogo acontece como um processo, “como busca de sentido, como ato de compreensão, que escapa a relação puramente lógica ou factual” (FREITAS, 2005, p. 296). Os textos de Bakhtin “possibilitam compreender a relação professor-aluno como uma relação dialógica em que se enfrentam dois sujeitos em um processo de construção compartilhada do conhecimento” (FREITAS, 2013, p. 97).

A vida, para Bakhtin (2011), “é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc” (p. 348). Isso significa dizer, segundo o autor, que o texto (enunciado) só tem vida contatando com outro texto (contexto), em interpretações que se correlacionam. No campo das descobertas, das revelações e dos conhecimentos comunicados, o outro é um ser expressivo e que fala. O eu, portanto, só existe

¹³ Utilizei aqui a versão que traz a assinatura de Mikhail Bakhtin (Volóchinov) do livro *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (BAKHTIN, 2009). Mas vale citar que nova tradução deste livro foi feita diretamente do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, publicada em 2017 pela Editora 34, conferindo a autoria principal a Valentin Volóchinov, que era um interlocutor do círculo de Bakhtin.

na relação que se dá com o outro, e tendo voz, é possível compreendê-lo em suas ações considerando o lugar do ético, do estético e do afetivo em suas escolhas.

Foi pensando na ideia de que a construção do eu se dá na interação com o outro que foram definidos critérios para selecionar quem seriam os outros que ajudariam a construir minhas reflexões, ou seja, o meu eu em movimento textual. Os critérios estabelecidos foram: que possuíssem a formação inicial (licenciatura) em Educação Física; que tivessem doutorado concluído; que fossem alocados em Faculdade ou Departamento de Educação oferecendo disciplina obrigatória para o curso de Pedagogia; que tivessem atuado na disciplina ao menos três semestres; e que aceitassem participar da pesquisa com disponibilidade para conceder entrevista em tempo hábil para a pesquisadora.

Durante a constituição da pesquisa em andamento, abri uma exceção nos critérios para entrevistar uma docente que já não ministra mais esta disciplina, mas que foi uma das principais responsáveis pela criação da disciplina “Educação, corpo e arte” que vem sendo desenvolvida na Unicamp há 20 anos. Visto que nas outras instituições – USP, Unesp e Unifesp – os/as docentes tinham sido também os/as principais formuladores/as das disciplinas tratadas, julguei relevante complementar as narrativas com esta entrevista.

Optei pela realização de entrevistas abertas, conforme explicita Minayo (2007; 2009), nas quais o sujeito que informa discorre livremente sobre o tema, e os questionamentos feitos por quem investiga, quando acontecem, são no sentido de dar mais profundidade às reflexões. Na pesquisa qualitativa, a natureza dessas fontes se refere a informações construídas no diálogo com o/a participante, tratando de suas próprias reflexões sobre a realidade vivenciada, sendo, portanto, fontes subjetivas que só conseguiria com a contribuição de quem narra.

Antes disso, no que diz respeito à inserção no campo, busquei formalizar algumas etapas antes de realizar as entrevistas e gravá-las. Minha apresentação como pesquisadora e as informações sobre a temática do trabalho e seu objetivo foram feitas num primeiro contato por e-mail, juntamente com os convites à participação justificando a escolha dos/as participantes. Vale destacar que todos/as os/as conheciam a orientadora deste trabalho, o que certamente facilitou com que as portas fossem abertas sem resistência.

A interação e o envolvimento estabelecidos entre a pesquisadora e os/as participantes da pesquisa foram essenciais ao aprofundamento da investigação. Nos encontros para realização da entrevista, antes de iniciar a gravação, busquei ampliar a apresentação feita

por e-mail, mencionando abertamente o interesse da pesquisa, justificando a escolha do/a entrevistado/a e deixando clara a importância de sua narrativa para a pesquisa.

Ao apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra em apêndice, expliquei que seria fundamental a identificação dos sujeitos no item “sigilo e privacidade”, uma vez que se trata de um trabalho pessoal que diz respeito a um modo singular de atuação. Entendo que a riqueza do trabalho está em poder apresentar seus nomes ao invés de ficar fazendo manobras para omitir ou ocultar as identificações das instituições, das disciplinas e dos/as participantes; ademais, a intenção é que, a partir das narrativas de cada entrevistado/a, os leitores possam ter acesso às minúcias das escolhas de cada docente em seu modo de atuar, e mais do que analisar, busco conhecer suas histórias e experiências, e compreender seus saberes, conhecimentos e suas escolhas no processo educativo.

Após breve apresentação minha como pesquisadora e exposição da temática do trabalho, fiz a seguinte questão geradora: gostaria que você contasse a sua trajetória até se tornar docente desta disciplina e como ela é trabalhada. No caso daqueles que ministram também disciplinas optativas, que relatassem igualmente o desenvolvimento destas.

No roteiro da entrevista, eu tinha algumas informações que poderiam ser questionadas caso o narrador não comentasse, como por exemplo: há quanto tempo ministra a disciplina, se foi contratado para ela, quais temáticas são mais abordadas nas aulas, como é a participação das estudantes nas aulas, se há algo que chame atenção nas aulas e estudantes, como é o espaço físico disponível. Para finalizar, perguntava se o participante gostaria de dizer algo mais que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores.

Para fins de análise, todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, sendo que o conteúdo completo das três primeiras foi disponibilizado para a banca no momento da qualificação. Os/as entrevistados/as tiveram um retorno dessas transcrições e, aqueles/as que assim desejaram, puderam fazer suas revisões indicando alterações que julgaram necessárias. Antes disso, as narrativas já haviam passado por um processo de textualização, no qual foram corrigidos erros ortográficos ou gramaticais e suprimidos vícios de linguagem comuns à linguagem oral.

Este conjunto de fontes materiais e procedimentos metodológicos adotados no recorte teórico e espacial da pesquisa de campo permite uma aproximação com a realidade sobre a qual o questionamento norteador está formulado, numa interação estabelecida com os

“atores” que dela fazem parte, para se chegar à construção do conhecimento empírico (MINAYO, 2008). Novamente, o enfoque do paradigma indiciário auxiliou no processo de construção e interpretação das fontes na elaboração dos eixos temáticos de discussão.

1.3 Processo de construção e interpretação das fontes

Dentre tantos caminhos possíveis, segui os indícios que me convidavam ao diálogo, apresentados nas fontes documentais e, principalmente, nas entrevistas. Diante do material levantado, temáticas em circulação pautaram o tom das interpretações e discussões das narrativas dos sujeitos, considerando também o referencial teórico do estudo e as proposições iniciais elaboradas no projeto da pesquisa. Nesse caminhar próprio do empirismo do campo, vi-me diante de uma realidade transitória e contínua sobre o que as fontes significam ou podem vir a significar.

O enfoque interpretativo caracteriza-se por ser progressivo: ao longo do processo de investigação, vão sendo produzidas sucessivas definições de análise e focalização dos dados, conforme se evidencia a sua relevância para o debate sobre o tema em questão. Em tese, todos os resultados, previstos ou não, devem ser levados em conta como informações potencialmente úteis para interpretar e compreender a complexidade da realidade educacional. (SUASSUNA, 2008, p. 359)

Na tentativa de melhor compreensão e análise do objeto de estudo, foi necessário trabalhar num sentido de triangulação das fontes, de seus eixos temáticos de análise e do referencial teórico (GOLDENBERG, 2004). Desse modo espiralado, outros ângulos de análise e campos de informações foram identificados, e, ao me debruçar sobre o material, enfrentei o desafio de eleger as temáticas que mereciam ser analisadas na relação que foi se estabelecendo com o objeto de pesquisa. Nesse processo difícil de fazer escolhas, alguns temas que apareceram nas narrativas não foram aprofundados nesta investigação, mas indico nas considerações finais alguns caminhos possíveis de ampliação do estudo.

Os próximos três capítulos referem-se a esse processo de (re)construção das fontes e do saber, numa organização das narrativas com vistas a conhecer as diferentes significações das experiências vividas e compreender as relações entre esses sujeitos e seus contextos e ações. Antes dessa exposição, apresento os/as participantes da pesquisa –

principais autores/as desse modo de produção que são as narrativas – na ordem cronológica em que as entrevistas foram realizadas.

1.4 Participantes da pesquisa

A primeira entrevistada foi a **Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg**, docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) em São Paulo. A entrevista ocorreu às 13h30 do dia 28/08/2017, com duração aproximada de 1h12¹⁴, na Livraria Cultura do Shopping Iguatemi, em Campinas/SP.

A docente possui licenciatura em Educação Física pela Unesp de Rio Claro (1997); especialização em Ginástica pela Unicamp (2000); mestrado (2003) e doutorado (2008) em Educação Física pela Unicamp. Em 2018, realizou seu pós-doutorado na FE/Unicamp, com visita técnica ao exterior no Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho), campus de Gualtar em Braga/Portugal. Desde 2010, é docente da USP, atuando nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação Física, ministrando a disciplina obrigatória “Metodologia do ensino de Educação Física” e a disciplina eletiva “Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências”.

O segundo entrevistado foi o **Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus**, docente do curso de Pedagogia da FE/Unicamp. A entrevista ocorreu na sala do Laborarte nas dependências da própria FE, às 14h do dia 01/09/2017, com duração aproximada de 3h02.

O docente possui graduação em Educação Física (1984) pela Faculdade de Educação Física de Santo André (Fefisa); especialização em Teorias e Métodos de Pesquisa em Educação Física (1988); mestrado em Educação Física (1992) e doutorado em Educação (1996) todos pela Unicamp. Realizou pós-doutorado em 1999 e 2009 pela *Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis*, na França. É docente da Unicamp desde 1986, onde iniciou atuando no curso de Educação Física e transferiu-se, em 2004, para a Faculdade de Educação na qual tem atuado com a disciplina obrigatória “Educação, corpo e arte”¹⁵.

¹⁴ O tempo da entrevista refere-se aqui ao áudio da gravação, não contabilizando, obviamente, o momento inicial e final de conversa particular com cada participante, o qual não foi gravado.

¹⁵ Alguns/as docentes ministram também outras disciplinas, como “Estágio supervisionado”, “Didática” etc., mas considerarei aqui somente a disciplina ministrada que está no escopo da pesquisa.

O terceiro entrevistado foi o **Prof. Dr. Adalberto dos Santos Souza**, docente do curso de Pedagogia da Unifesp em Guarulhos. A entrevista foi realizada numa sala de aula do campus da Unifesp em Guarulhos/SP, às 13h do dia 27 de setembro de 2017, com duração aproximada de 1h03.

O docente possui graduações em Educação Física (1984) pela Faculdade do Clube Náutico Mogiano e em Pedagogia (1994) pela Faculdade Integrada de Osasco; especializações em Didática do Magistério Superior (1993) pela Faculdade do Clube Náutico Mogiano, em Voleibol (1995) pela Faculdades Metropolitanas Unidas, e em Ciências do Movimento (2000) pela Universidade de Guarulhos. Pela Unicamp, possui mestrado (2002) e doutorado (2008) em Educação Física, e na Universidade Metodista de Piracicaba realizou seu pós-doutorado em 2017. É docente da Unifesp desde 2010, atuando no curso de Pedagogia com a disciplina “Cultura corporal na escola” e “Práticas Pedagógicas Programadas III, na linha 6”.

O quarto entrevistado foi o **Prof. Dr. Marcos Garcia Neira**, professor titular da Faculdade de Educação da USP. A entrevista foi realizada na sala do docente, nas dependências da FEUSP, em São Paulo/SP, às 16h30 do dia 24 de janeiro de 2018, com duração aproximada de 1h07.

O docente possui licenciatura em Educação Física (1988) pela Fefisa e em Pedagogia (1996) pela FEUSP; mestrado (1999) e doutorado (2002) em Educação pela FEUSP; pós-doutorados pela Unicamp (2005) e pela UMinho (2007); livre-docência (2011) pela FEUSP. Desde 2003 atua nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação Física com a disciplina obrigatória “Metodologia do ensino de Educação Física” e a disciplina eletiva “Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências”.

A quinta entrevistada foi a **Profa. Dra. Fernanda Rossi**, do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru. A entrevista foi realizada na sala do docente nas dependências do Departamento de Educação na Unesp em Bauru/SP, às 14h do dia 11 de abril de 2018, com duração aproximada de 1h12.

A docente possui licenciatura plena em Educação Física (2007), pela Unesp/Bauru; mestrado (2010) e doutorado (2013) em Ciências da Motricidade pela Unesp/Rio Claro, com estágio de pesquisa na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em Portugal, no ano de 2012. Em 2014, realizou pós-doutorado pela Unesp/Bauru, universidade na qual iniciou seu percurso docente em 2010 como professora substituta na

Licenciatura em Educação Física, sendo efetivada em 2014 e, desde então, atua no curso de Pedagogia com a disciplina obrigatória “Corporeidade e movimento”.

A sexta e última entrevistada foi a **Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares**, atualmente docente no curso de Educação Física da FEF/Unicamp. A entrevista foi realizada na sala da docente nas dependências da FEF, às 14h do dia 10 de maio de 2018, com duração aproximada de 1h05.

A docente possui graduação em Educação Física (1977) pela Universidade Federal do Paraná; mestrado em Educação - História e Filosofia da Educação (1990) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC); doutorado em Educação (1996) pela Unicamp; pós-doutorado pela *Université de Montpellier III*, na França, e pela PUC de São Paulo (ambos 2007); livre-docência (2010) pela Unicamp. É docente da Unicamp desde 1987, tendo sido uma das criadoras da disciplina “Educação, corpo e arte” na FE/Unicamp.

2 TEMPOS E ESPAÇOS DAS DISCIPLINAS NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA

*Lembra o tempo em que você sentia
e sentir era a forma mais sábia de saber
e você nem sabia?*

Alice Ruiz (2008, 15)

Pensar no corpo e nas práticas corporais na formação em Pedagogia nos encaminha a uma reflexão sobre como estes temas se situam na proposta pedagógica da organização curricular, pois esse é o espaço no qual se concentram as intenções educacionais que se pretende desenvolver.

Após reflexão inicial sobre o currículo e a contextualização dos PPP's dos cursos de Pedagogia abordados na pesquisa, apresento as disciplinas que foram analisadas segundo suas ementas e objetivos, culminando com seus percursos de criação e formulação, a partir do que foi narrado pelos/as participantes.

2.1 Os Projetos Político Pedagógicos consultados

Embora este trabalho não seja exclusivamente sobre currículo – e documentos curriculares como os PPP's e grades das disciplinas não tenham sido objeto de análise, e sim abordados como parte de um levantamento para se chegar aos programas e às entrevistas - ele é tangenciado por esta temática que tem se expandido e ganha cada vez mais enfoque: com frequência, professores, pesquisadores e instituições, em ampla discussão nacional e internacional, passam a refletir sobre quando, como e o que ensinar no contexto escolar e universitário, questionamentos que estão diretamente ligados ao processo de construção curricular. Essa busca por “compreender as articulações entre os distintos fatores que afetam os rumos seguidos por disciplinas integrantes dos currículos dos diferentes graus de ensino” (MOREIRA, 2013, p. 7) tem relação com o modo como as peculiaridades das instituições figuram a trajetória das disciplinas.

A ideia de currículo apenas como um conjunto de disciplinas parece estar superada, pois com a ampliação de seu conceito e de suas teorias – sejam elas tradicionais, críticas ou pós-críticas – pode-se considerar que esta organização, além de resultar na seleção, arranjo e ordenação de conteúdos, disciplinas etc., constitui-se também numa prática de significação, de subjetividade, de identidade, de relações de poder, no entendimento do currículo concebido como uma construção cultural e espaço de disputas (SILVA, 2014b).

Goodson (2013) afirma que o caráter pessoal e biográfico deve ser entendido e levado em consideração antes de se analisar a dimensão social e política do currículo. Assim, propõe que o currículo como prescrição dê lugar a um currículo como narrativa/narração, envolvido com as experiências e histórias de vida das pessoas, com os entusiasmos, objetivos, interesses e propósitos interpelados em suas práticas.

O envolvimento pessoal dos docentes seria central nessa prática curricular e nas decisões concernentes ao currículo e ao ensino, pois conforme Petrucci-Rosa et al. (2011), “uma grande quantidade de planejamento curricular se perde quando os atores não são envolvidos; por isso, considerar o aprendizado como localizado na história de vida é compreendê-lo contextualmente e historicamente, incluindo as histórias do coletivo” (p. 201). Outras maneiras de conceber a educação podem ser possibilitadas tendo como particularidade a constituição de narrativas de experiências na construção do currículo, como discutirei nos próximos capítulos.

A leitura dos PPP's dos cursos de Pedagogia desta pesquisa foi importante para a compreensão de aspectos gerais concernentes à formação de professores e professoras, especificamente da USP, Unicamp, Unesp e Unifesp¹⁶. Neles, são consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) da Graduação em Pedagogia¹⁷ (BRASIL, 2006) em vigência no país. De certa forma, os PPP's são documentos que apresentam informações que ora são similares e ora se complementam.

O PPP da Unicamp inicia expressando o entrave ocasionado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394 (BRASIL, 1996), que

reforçou a dicotomia entre professores e especialistas e tirou dos cursos de Pedagogia e das Faculdades de Educação o lócus para a formação do

¹⁶ Daqui em diante, sempre que mencionar a USP, será referente ao campus de São Paulo, e a Unesp, campus de Bauru.

¹⁷ Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.

professor para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. [...] Assim, a LDB organiza os profissionais da educação separando-os em função docente e não-docente para professores e especialistas (pedagogos), respectivamente, embora estabeleça que para os cargos de gestão haja a necessidade da experiência docente. (UNICAMP, 2017, p. 14)

Com a proposição das DCN's, fica vigente a concepção de pedagogo/a como profissional cuja tarefa não se limita à docência, mas cuja base está nela, uma vez que este documento, de acordo com o PPP da Unesp, aponta “o curso com foco na docência compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, que influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (UNESP, 2014, p. 5).

Conforme expresso no PPP da Unifesp, o princípio norteador da Pedagogia

abrange o campo teórico e investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico propriamente dito. As atividades do profissional nessa área envolvem a *docência*, a *gestão dos processos educativos* em ambientes escolares e não-escolares, e ainda a *produção e disseminação de conhecimentos* da área da educação. (UNIFESP, 2017, p. 18; grifos dos autores)

A função docente poderá ser exercida na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no magistério de disciplinas pedagógicas. Esses profissionais também poderão atuar nas funções de gestão e de suporte pedagógico das instituições escolares em diversas etapas e modalidades da Educação Básica, bem como no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares. Nesse sentido, segundo consta no PPP da USP, o seu campo de atuação profissional amplia-se para as seguintes áreas:

Docência:

- Professor de Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou no apoio educacional especializado em outras modalidades e em outras formas de atendimento adotadas em instituições escolares, públicas e particulares;
- Professor especialista em diversas instituições que atendam crianças, jovens ou adultos, sem ou com necessidades educacionais especiais em razão de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação);

Gestão:

- Diretor e assistente de direção nas diferentes unidades de educação básica de sistemas ou redes de ensino (incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio);
- Orientador educacional em todas as instituições, etapas e modalidades de ensino da Educação Básica;
- Coordenador pedagógico nos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica;
- Supervisor de ensino no sistema público;
- Profissional de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação educacional;

Assessoria e Atividade especializada:

- Assessor pedagógico para assuntos educacionais nos mais diversos setores da sociedade civil;
 - Especialista em áreas de serviço e apoio educacional e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos;
 - Especialista em planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
 - Especialista em produção, pesquisa e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.
- (USP, 2015, p. 13-14)

É possível observar que a formação em Pedagogia se direciona para diferentes campos de atuação, o que exige uma composição curricular complexa que coloca em disputa diferentes saberes e vertentes de conhecimentos. No caso das disciplinas que tematizam o corpo e as práticas corporais, veremos que apesar de constarem nos currículos, sua presença é atravessada por complexidades. Apresento, a seguir, as disciplinas que fazem parte do escopo desta investigação.

2.2 As disciplinas analisadas

As atividades nos Cursos de Pedagogia das instituições tratadas neste trabalho tiveram início na USP em 1970, na Unicamp em 1974, na Unesp em 2002 e na Unifesp em 2007. A base desses cursos supõe o desenvolvimento de estudos teórico-práticos, integrando e articulando estas duas dimensões em suas disciplinas.

As disciplinas aqui analisadas serão apresentadas abaixo, em ordem alfabética, segundo suas ementas e/ou objetivos, disponíveis nos programas das disciplinas ou nos PPP's.

2.2.1 Corporeidade e movimento (Unesp/Bauru)

Ministrada pela Profa. Dra. Fernanda Rossi, é uma disciplina obrigatória com carga horária de 60h, oferecida no 3ª termo/semestre.

Ementa: Discursos, saberes e práticas do movimento corporal na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Concepções de corpo, infância e movimento no contexto educacional e da educação física na escola. O movimento corporal como linguagem da criança. Corpo e movimento na formação de professores(as) pedagogos(as). Apropriação do processo de ensino, planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas no âmbito da linguagem corporal.

Objetivos:

Construir e reconstruir concepções relacionadas ao corpo, ao movimento e à infância nas perspectivas filosófica, sociológica, histórica e cultural.

Analisar discursos, saberes e práticas do movimento corporal nas ações pedagógicas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e o lugar ocupado pelo corpo no contexto escolar.

Compreender o movimento corporal como linguagem da criança e as implicações na ação pedagógica.

Compreender a importância da consciência corporal para a criança nas relações individuais e coletivas, bem como a importância da (re)construção da consciência corporal do(a) próprio(a) professor (a).

Reconhecer as possibilidades de trabalho e apropriar-se de conhecimentos para planejar e desenvolver projetos didático-pedagógicos no âmbito da linguagem corporal na infância.

2.2.2 Educação, corpo e arte (Unicamp)

Ministrada pelo Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus, é uma disciplina obrigatória com carga horária de 60h, sendo 30h teórica e 30h prática, oferecida no 4º semestre/integral e 6º semestre noturno. É possível cursá-la anteriormente, uma vez que não há pré-requisito para essa disciplina, e sim uma sugestão de disciplinas a serem cursadas a cada semestre.

Ementa: A disciplina aborda algumas possíveis relações entre educação, corpo e arte: com ênfase nos processos de consciência corporal através de diferentes visões do corpo; através de estudos de dança (coreologia) e; através de estudos da imagem como potencial criativo e de autoconhecimento¹⁸.

2.2.3 Cultura corporal na escola (Unifesp)

Ministrada pelo Prof. Dr. Adalberto dos Santos Souza, esta disciplina é uma Unidade Curricular Obrigatória Fixa de Área, com carga horária de 75h, sendo 52.5h teórica e 22.5h prática, oferecida no 8º termo/semestre.

Ementa: Estudo das principais teorias sobre o corpo e a construção da identidade, levando em consideração os aspectos sócio históricos e políticos, bem como a função social da escola e o currículo do corpo. A disciplina também focará a cultura corporal e o currículo do corpo na construção e no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, as diferentes interpretações do movimento humano, as múltiplas propostas para o ensino da Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as interfaces entre cultura corporal e escolarização e o papel da escola na discussão, reconstrução e ampliação do conceito de cultura corporal.

Objetivos:

Tratar dos aspectos teórico-práticos que fundamentam a discussão da Cultura Corporal na Escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁸ Trata-se da ementa que consta no programa deste docente. A ementa geral que consta no PPP do curso é: Esta disciplina, de caráter teórico-prático, visa introduzir o(a) aluno(a) em diferentes atividades corporais e/ou artísticas nas suas relações com o processo educacional, tanto no âmbito da instituição escolar (com ênfase na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental), como no contexto de outros espaços educativos.

Desenvolver conhecimentos técnicos e políticos que contribuam com a prática profissional na Escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contextualizar as reflexões por meio de análise das práticas e produções teóricas sobre o tema.

Desenvolver capacidade colaborativa e crítica na resolução de problemas do cotidiano escolar.

Identificar, selecionar e desenvolver metodologias adequadas aos processos educativos.

2.2.4 Práticas Pedagógicas Programadas III - Linha 6 (Unifesp)

Também ministrada pelo docente Adalberto, responsável especificamente pela linha “Representações sobre o corpo e suas implicações no cotidiano do sujeito”, esta disciplina é uma Unidade Curricular Obrigatória Fixa, com carga horária de 60h, sendo 24h teórica e 36h prática, oferecida no 8º termo/semestre.

Ementa geral da PPP/UC: Espaço de aprendizagem interdisciplinar construído na perspectiva da articulação entre os estudos teóricos das diferentes disciplinas e práticas pedagógicas. A Unidade Curricular desenvolverá seis linhas de pesquisa orientadas por oito preceptores; os alunos efetuarão suas escolhas a partir das linhas de pesquisa e a desenvolverão em grupos de até dez alunos, cumprindo estudos teóricos e práticos que resultarão num produto específico a ser divulgado publicamente ao final do semestre.

Ementa da linha 6: Discutir, a partir do referencial teórico das ciências sociais, em especial a antropologia, como são construídas as representações sociais sobre o corpo e as suas implicações no cotidiano dos sujeitos. Será realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de identificar como as pessoas se relacionam com o seu corpo e, como as representações sobre esse corpo são construídas. Após a realização da pesquisa os dados serão tabulados e analisados. **Ações:** Após a fundamentação teórica dos acadêmicos participantes da PPP, eles serão divididos em grupos para a realização de tarefas pertinentes a cada grupo, entre elas uma pesquisa de campo. Os encontros terão como objetivo, além das orientações básicas para a realização das atividades de campo, discutir estratégias, encaminhamentos e demais ações necessárias para a obtenção dos objetivos propostos para a PPP. **Produto:** Produção de pôster sobre os dados obtidos com a pesquisa.

2.2.5 Metodologia do ensino de Educação Física (USP)

Esta disciplina obrigatória é ministrada pelo Prof. Dr. Marcos Garcia Neira e Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg, com carga horária de 90h, oferecida no 8º semestre.

Objetivos (Programa do docente Marcos Garcia Neira):

Reconhecer as influências da cultura na constituição da identidade corporal.

Compreender a cultura corporal como parcela significativa da cultura mais ampla.

Identificar os aspectos contributivos do trabalho pedagógico com a cultura corporal para a atuação no espaço público.

Conhecer as possibilidades de atuação pedagógica com a cultura corporal na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Objetivos (Programa da docente Mônica Caldas Ehrenberg):

Identificar as influências da cultura na constituição da identidade corporal.

Compreender a motricidade como componente formador do ser humano e a cultura corporal como parcela significativa da cultura mais ampla.

Reconhecer os aspectos contributivos do trabalho pedagógico com a cultura corporal, visando a participação plena na sociedade democrática.

Refletir sobre os encaminhamentos pedagógicos relativos à cultura corporal na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

2.2.6 Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências (USP)

Disciplina eletiva também ministrada pelos docentes Marcos e Mônica, com carga horária de 60h.

Objetivos (Programa do docente Marcos Garcia Neira):

Apresentar e experimentar possibilidades de tematização das práticas corporais na escola.

Proporcionar a reconstrução crítica da cultura corporal.

Subsidiar a elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos didáticos do componente curricular Educação Física na Educação Básica.

Objetivos (Programa da docente Mônica Caldas Ehrenberg):

Fornecer subsídios para a construção coletiva de um projeto de intervenção do componente curricular Educação Física na educação básica.

Apresentar os fundamentos para inserção da cultura corporal no projeto pedagógico da Instituição escolar: estruturação de objetivos, seleção de conteúdos, metodologia de ensino e formas de avaliação.

Experimentar, num contexto de formação de professores, a prática pedagógica de algumas manifestações da cultura corporal.

2.3 Percursos na formulação das disciplinas

Neste tópico, apresento as narrativas dos/as docentes no que se refere aos questionamentos, às ponderações e às ideias iniciais no percurso de formulação que culminou com a criação e oferecimento de disciplinas nos cursos aqui retratados.

Na Unicamp, algumas questões iniciais perpassaram a formulação da disciplina “Educação, corpo e arte”.

*Qual a relação que um(a) estudante de Pedagogia tem com o corpo?
Quais são as referências em relação ao corpo do educador, ao corpo do professor que esses(as) estudantes têm quando chegam no curso?
Em que medida algum conteúdo que possa fazer com que olhar para o corpo da criança seja despertado nesse futuro professor de crianças ou nesse administrador escolar pode ter nessa formação? (Carmen)*

Assim como fica claro nos PPP's e nas DCN's, esse/a professor/a em formação não vai lidar somente com crianças pequenas, mas, de forma bem mais ampla, vai lidar com educação, e isso a docente reforça em sua fala. Desde seu ingresso na FE/Unicamp, em 1986 – para trabalhar com as disciplinas da Licenciatura em Educação Física (“Didática para o Ensino de Educação Física”; “Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado I e II”), que na época eram de responsabilidade da FE, departamento que se chamava

Metodologia de Ensino – a docente Carmen já sinalizava a ausência do corpo no currículo da Pedagogia.

Curso este que não possuía à época - estou falando de 1987 - nenhuma disciplina ligada ao corpo ou ligada a uma educação do corpo, ou uma disciplina que pudesse tematizar o lugar que o corpo ocupa na constituição de um professor que vai trabalhar com crianças pequenas, que é o caso do pedagogo; ou de um professor que vai ser o administrador da escola, uma das especialidades à época da Pedagogia; ou um professor que vai ser supervisor de ensino ou orientador educacional, que eram as especialidades; ou, ainda, no curso da Unicamp à época, uma especialidade em educação especial que também havia. (Carmen)

A ideia não era que houvesse uma disciplina específica de metodologia de ensino de Educação Física, como já havia de outras matérias, mas sim, uma disciplina mais geral que falasse do corpo, em suas relações com a educação física e a arte. Conforme conta a docente, *quando da chegada da professora Eliana Ayoub, nós começamos a pensar; eu propus e ela se engajou na ideia* (Carmen). Assim, foi criada a disciplina **“Educação, corpo e arte”** em 1998, que tinha como eixo uma educação do corpo em que a educação física, a dança, o teatro e as artes plásticas dariam contribuições, por meio de um trabalho conjunto inicialmente entre as docentes Carmen Lúcia Soares, Eliana Ayoub¹⁹ e Ana Angélica Albano²⁰ e, a partir do ano de 2000, também com a colaboração da docente Márcia Strazzacappa²¹.

O docente Adilson relata o mesmo espanto com *a ausência do corpo* quando iniciou suas atividades de docência na FE/Unicamp em 2004 para trabalhar com esta disciplina, com similaridades ao que já tinha vivenciado na FEF:

¹⁹ Eliana Ayoub, orientadora deste trabalho, é docente da FE/Unicamp desde 1998, sendo atualmente vice-coordenadora do Laborarte. Possui licenciatura (1989), mestrado (1993) e doutorado (1998) em Educação Física, todos pela FEF/Unicamp.

²⁰ Ana Angélica Albano é professora aposentada livre-docente pela FE/Unicamp, onde atuou desde 1997, sendo atualmente pesquisadora do Laborarte. É licenciada em Desenho e Plástica (1972) pela Fundação Armando Alvares Penteado, mestra em Psicologia da Educação (1983) pela Universidade de São Paulo e doutora em Psicologia Social (1995) pela Universidade de São Paulo.

²¹ Márcia Strazzacappa é professora livre-docente pela FE/Unicamp, onde atua desde 1999, sendo atual coordenadora do Laborarte e colaboradora do Instituto de Artes e da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. É licenciada em Pedagogia (1986) e em Dança (1990) pela Unicamp, mestra em Educação (2015) pela Unicamp e doutora em Artes: Estudos Teatrais e Coreográficos (2000) pela *Université Paris 8*.

Eu senti bastante forte essa ausência do corpo aqui, porque está muito ligado à cognição. Fala-se muito em cognição e é engraçada essa separação do corpo e da cognição. É como se na cognição não tivesse corpo e o corpo na Educação Física não tivesse cognição, e na verdade tem, sempre teve. Mas essas separações da universidade que a gente não entende como acontecem, enfim, foi criado assim e está funcionando assim até hoje. E essas inter-relações e cruzamentos a gente vai fazendo na necessidade da gente. (Adilson)

A criação de uma disciplina eletiva intitulada “Corpo e energia” tem sido pensada pelo docente, na qual centraria suas atenções nos estudos sobre energia vibracional no trabalho corporal, aprofundando seus trabalhos com massagem, conhecimentos de anatomia e criação em dança como uma forma meditativa.

No caso da USP, os nomes das disciplinas passaram por modificações, assim como o próprio projeto curricular do curso. A disciplina obrigatória “**Metodologia do ensino de Educação Física**”, por exemplo, era intitulada “Introdução aos estudos da Educação Física infantil”, que foi desativada pois *tinha muito a ver com psicomotricidade* (Marcos). Em seguida, passou a se chamar “Metodologia do ensino de arte e movimento corporal”, que foi motivo de questionamentos por parte do docente Marcos, pois para ele há um equívoco: *não existe metodologia do ensino do número, então não pode existir metodologia do ensino do movimento*.

Atualmente, esta disciplina é eminentemente teórica, lembrando que ela será abordada aqui sob a perspectiva de atuação de dois docentes, Marcos Garcia Neira e Mônica Caldas Ehrenberg, cujos trabalhos parecem comungar na disciplina obrigatória, diferenciando-se mais na disciplina eletiva “**Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências**”, na qual os modos de atuação docente são tratados aqui num sentido de contraste e não de comparação. São discutidos três assuntos centrais na disciplina obrigatória:

Como é que se dá o processo de construção de identidade corporal, como é que atuam as pedagogias sobre o corpo – e aí eu trabalho com o referencial da teorização pós-crítica sempre, então trabalho com os estudos culturais, trabalho com pós-estruturalismo, trabalho com Michel Foucault etc. – e depois, no último pedaço da disciplina, trabalho com a metodologia propriamente dita. (Marcos)

Ela é oferecida no quarto ano, não sendo possível alunos do primeiro ano, por exemplo, matricularem-se, *porque se a pessoa não tiver uma leitura de sociologia da educação, não tiver uma leitura de política, não tiver uma leitura de didática, não adianta ir fazer as metodologias* (Marcos). A docente Mônica diz que essa disciplina

trabalha muito com conceitos e que ela não consegue abarcar esse viés mais prático, esse viés mais do como fazer, do porquê fazer [...] na segunda metade da disciplina, a gente começa a falar em específico da metodologia de ensino, e a gente vai tratar dos objetivos, dos conteúdos, das metodologias, mas, ainda assim, não dá tempo da gente experimentar muita coisa, porque a disciplina abarca uma carga de estágio, então eles vão para as escolas também. (Mônica)

As práticas, quando acontecem, são no sentido de exemplificar uma aula, como quando estão estudando a organização de plano de aula de educação física: após pensar no conteúdo, nos objetivos, na estratégia metodológica, aí sim vão para a ação pedagógica ver se aquilo é possível, se determinada prática funciona na estrutura que se está pensando para a aula.

Com essa restrição de espaço no currículo para abordagem das práticas corporais com mais profundidade, surgiu a ideia de oferecimento de uma disciplina eletiva que, primeiramente, contemplasse não só estudantes do curso de Pedagogia, mas também de outras licenciaturas da USP. Nela, sim, *é o momento muito mais do fazer, da metodologia mesmo* (Mônica). Embora seja optativa, praticamente todas as estudantes decidem por cursar esta disciplina, que tem sido muito procurada e oferecida periodicamente. Porém, aquelas que decidirem não cursar esta disciplina, podem sair do curso sem terem vivenciado nada de práticas corporais pelo caráter eminentemente teórico da disciplina obrigatória.

Nessa disciplina, eu faço só vivências, ou seja, só o que estamos chamando aqui de prática. Eu pego as cinco manifestações: brincadeira, dança, luta, esporte e ginástica [...] e a mesma proposta metodológica que a gente defende teoricamente na disciplina obrigatória, a gente coloca em prática com os alunos. (Marcos)

É nessa disciplina optativa, portanto, que predomina a dimensão da prática e do fazer corporal, que será mais discutida posteriormente.

Acho que a obrigatória fundamenta, ela dá uma cara, um conceito do entendimento de educação física, e quando ele vai para eletiva em que a gente vai fazer, ele percebe que esse fazer não é descontextualizado, não é um fazer por fazer: ele faz, mas tem um alicerce, parece que tem um pano de fundo que ele consegue enxergar melhor. (Mônica)

Sobre a ordem a serem cursadas, recomenda-se que as estudantes façam primeiro a obrigatória e depois a eletiva; mas é uma sugestão, não parecendo haver problema se, por algum motivo, a estudante optar pelo caminho inverso. *Tem aluno que faz primeiro a obrigatória e depois a optativa, aí entende tudo; e tem aluno que faz primeiro a optativa e depois a teórica, aí entende porque é que fez aquilo* (Marcos).

Já na Unesp, com a reformulação pela qual o curso de Pedagogia passou em 2015, devido a uma exigência do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, pensou-se na criação de uma disciplina que

tratasse de corpo, de movimento, mas que não fosse tão voltada pra questão da metodologia de ensino, porque já existia a disciplina de “Conteúdos e metodologia de ensino de Educação Física” no currículo, que até então era uma disciplina ministrada no último ano do curso. Mas as alunas passavam os quatro anos praticamente sem ter nenhuma discussão, nenhum contato com a área de conhecimento que envolvesse a Educação Física ou que pensasse essas questões do corpo, de ludicidade, de movimento na infância. (Fernanda)

Assim como no caso da USP, a organização curricular da Unesp – propositalmente ou não – também se deu pensando no momento de chegada da disciplina de “Metodologia do ensino de Educação Física” com uma base teórica mais aprofundada, *mas não só pensando na Educação Física, pensando o quanto esses conhecimentos podem contribuir para a formação da pedagoga* (Fernanda). Então, a partir de 2015, com a criação da disciplina “**Corporeidade e Movimento**”, a docente traz com mais ênfase essas reflexões sobre o corpo já no início do curso.

Havia no currículo uma disciplina obrigatória denominada “Jogos e brincadeiras” – ministrada por um docente cuja formação não era em Educação Física – mas que se tornou optativa após reformulações no currículo. Então, no conjunto de disciplinas, algumas até perpassavam o tema do movimento, como essa sobre jogos e brincadeiras, *mas com esse foco maior em termos de corporeidade, nós não tínhamos. Ela trabalha de forma muito interessante estas questões do lúdico, da brincadeira, mas não tratava de corpo de uma maneira mais geral* (Fernanda). Segundo a docente, a disciplina **“Corporeidade e movimento”**

traz as concepções do corpo, de criança, de infância, do lúdico, não dá tempo de chegar até pensar numa interdisciplinaridade maior com outras áreas do conhecimento. Embora nessa parte final da disciplina, quando é desenvolvida a pesquisa de campo, de construção dos planejamentos, às vezes surge até das próprias alunas, elas conseguem articular com alguns outros conhecimentos que elas estão vendo no curso muitas vezes, então até conseguimos perpassar por algumas discussões, mas ainda não dá para aprofundar. (Fernanda)

A docente comenta sobre o espaço restrito que há no curso de Pedagogia para tematizar o corpo e o movimento. *Acho que nós precisamos ainda avançar para conseguir uma formação mais completa, mais integral, tanto para os professores de Educação Física quanto para os pedagogos que vão atuar com essa faixa etária* (Fernanda).

Pensando em reforçar essa ideia do trabalho conjunto entre as diferentes áreas do conhecimento, ela tem uma proposta de disciplina optativa, intitulada “Movimento corporal como linguagem na educação infantil”, prevista no currículo, que seria oferecida no último ano do curso, justamente porque a turma já teria estudado todas as áreas do conhecimento e seria possível pensar num plano mais articulado. A ideia seria *trabalhar com o conhecimento da Educação Física de forma interdisciplinar [...] e nesse momento sim, pensar numa atividade que pudesse ser desenvolvida realmente em campo, pra ter mais essa experiência, ou vinculada a algum estágio obrigatório, por exemplo* (Fernanda).

O foco da disciplina seria aprofundar o que é discutido na **“Corporeidade e movimento”**, com ênfase na educação infantil e pensando em distintas linguagens, de forma bem ampla. *A minha ideia é produzir uma disciplina que tivesse uma participação muito ativa das próprias alunas porque elas já passaram por todos os conhecimentos, então*

começar a trazer a partir daquilo que elas tiveram e incluindo a linguagem corporal (Fernanda).

Em relação à disciplina “**Cultura corporal na escola**” da Unifesp, anteriormente a 2017 denominada “Fundamentos teóricos e práticos da cultura corporal na escola”, como ainda consta no programa, já havia uma ementa dela quando da chegada do docente Adalberto, que trabalhou de forma a adequá-la sem desconfigurar totalmente aquela ideia inicial que estava posta, buscando adaptações para algo que dialogasse mais diretamente com a formação em Pedagogia.

Eu comecei a fazer uma análise de outros cursos de formação de pedagogos, do que se discutia também em relação à questão corporal. Alguns tinham a questão de confundir a formação desse pedagogo com uma formação técnica e trabalhar com disciplinas que eram mais interessantes para quem seria professor de Educação Física e não para quem era pedagogo. (Adalberto)

Já na disciplina de “**Práticas Pedagógicas Programadas III**”, especificamente na linha “Representações sobre o corpo e suas implicações no cotidiano do sujeito”, os encontros são quinzenais e não há espaço para práticas corporais. *A gente não consegue ter essa dinâmica de ter atividades porque como o tempo é muito curto pra você dar uma fundamentação teórica e ir a campo e produzir texto, não daria tempo para fazer isso* (Adalberto).

Um aspecto que me chama a atenção é que parece haver um senso comum de que as disciplinas que tratam do corpo nos cursos de Pedagogia se vinculem necessariamente a jogos e brincadeiras, como receitas prontas para serem “aplicadas” ou transpostas diretamente nas escolas. Conforme apontei na introdução deste trabalho, essa foi uma questão que me intrigava no curso de Pedagogia da Unicamp quando me deparava com os anseios de algumas estudantes, e cheguei a questionar os/as docentes participantes se também sentiam que havia essa necessidade por parte daquelas que cursavam suas disciplinas.

Compreendo que jogos e brincadeiras são manifestações da cultura corporal, e poderiam ser temáticas do próximo capítulo, quando farei a discussão das distintas práticas corporais que compõem parte das disciplinas. Porém, como esse assunto surgiu nos tempos e espaços dessas disciplinas no currículo, considero interessante abordá-lo a seguir.

Segundo alguns/as docentes, num primeiro momento, de fato parece que as estudantes já se matriculam nas disciplinas esperando isso, pensando no que fazer com as crianças na escola, ansiosas por vários planos de ensino e formas de trabalhar esse tema, o que não deixa de ser um desejo genuíno para quem atua na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

A docente Fernanda comenta sobre essas expectativas: *é interessante porque eu já tive alunas matriculadas como especiais que já são professoras na rede, por exemplo, e infelizmente algumas às vezes não continuam porque esperam um pouco mais isso: O que eu faço lá na prática com a criança? - e que também é importante* (Fernanda). Daí surge sua preocupação constante acerca da finalidade de cada trabalho, de seus objetivos, relacionando os conhecimentos de forma apropriada também ao corpo e ao movimento, nessa interlocução entre a teoria e a prática.

Há momentos em que são vivenciados jogos tradicionais e brincadeiras da cultura popular na disciplina, contudo, como a docente narra, são oportunidades para *despertar pra esse corpo* (Fernanda). E é interessante a sua fala de que mesmo sendo um desejo das estudantes, há um pouco de resistência por parte delas.

Fica todo mundo assim num lugar de conforto que está muito acostumado na postura do aluno, inclusive corporalmente sempre sentado, sempre atrás de uma mesa. Modificar um pouco essa organização espacial também é importante e essa relação com o corpo do outro, então acho, também, que essas vivências acabam proporcionando isso. (Fernanda)

Numa análise da formação em Pedagogia feita pelo docente Adalberto, foi constatado que, especialmente em cursos de faculdades particulares,

chegava ao cúmulo de ter disciplinas só voltadas para a questão da recreação, entendendo que o pedagogo era um recreador. Hoje a quantidade é menor, mas na época que eu pesquisei, vários cursos de faculdades particulares tinham a disciplina “Recreação e lazer” na formação do pedagogo, ou “Jogos e brincadeiras”, entendendo que o pedagogo estava lá para distrair o aluno com jogos e brincadeiras, com alguma coisa nesse sentido. Então não compreendia a formação dele de uma forma mais ampla. (Adalberto)

Tentando desmistificar essa transposição direta dos conhecimentos acerca dos jogos e brincadeiras vistos em aula para a escola, o docente faz alguns questionamentos

Ainda brinco com eles: se vocês quiserem algo pronto, é só comprar o jogo do Nicanor Miranda²², você pode brincar, tem mil jogos lá, você tem um jogo para cada dia. Mas, e aí? Como eu vou aplicar aquilo? Qual o contexto que aquilo se dá naquele espaço? Qual o significado que aquilo devia ter para aquelas crianças? De acordo com o espaço que você está, vai ter um significado diferente ou nenhum, então como a gente pode pensar nisso? (Adalberto)

O docente contou o caso de algumas professoras que já solicitaram atividades que ensinassem matemática a partir dos jogos e das brincadeiras, por exemplo. Esse tem sido um constante caminho de reconstrução a ser trabalhado no imaginário coletivo das professoras.

No caso da USP, essa é uma preocupação de ambos os docentes. É interessante vê-los comentar que, inicialmente, na concepção da disciplina, até já pensaram que as brincadeiras poderiam ser um caminho. No entanto, mesmo trazendo práticas como ginástica, por exemplo, que foi citada, explicitando o que “funciona” para crianças de cada faixa etária, a docente Mônica passou a se questionar: *Aí eles ficam brincando de ser criança? Eles até curtiam, sabe, mas eu comecei a perceber que, gente, não é isso. Aí eu queria fazer diferente.*

Esse fato de as estudantes *fingirem que são crianças, repetindo infantilidades* em brincadeiras, foi levantado, igualmente, pelo docente Marcos, ao dizer: *quando eu levo as estudantes pra prática, não é pra elas brincarem. Eu as levo pra prática que é pra elas aprenderem a ensinar.* As aulas práticas da disciplina obrigatória são nesse sentido de as estudantes entenderem como acontece o processo nas escolas, partindo de um mapeamento e ressignificação dos conhecimentos.

Eu não vou ficar dando hall de brincadeiras. Eu já fiz isso, lá quando a gente começou que a proposta era outra, a gente pensava que era isso, mas depois, claro, a gente veio estudando o assunto, foi entendendo melhor como se dá a formação de professores, qual é o valor disso, como que isso aí funciona. Você ia ficar montando trilha e brincadeira de dadinho? Não ia, né! Você vai trabalhar como ensina. Eu não vou ensinar nenhuma brincadeira, até porque as

²² Referiu-se ao livro *200 Jogos Infantis*, de Nicanor Miranda, cuja primeira edição foi publicada em 1947, pela Editora Globo de Porto Alegre/RS.

brincadeiras que eu sei já não tem sentido na escola de hoje.
(Marcos)

Como pode ser observado nas falas dos/as docentes acima citados, a temática dos jogos e brincadeiras atravessa o trabalho desenvolvido nas disciplinas, trazendo à tona uma discussão por vezes equivocada ou confusa a respeito do papel do brincar na formação docente. Nas narrativas, há um alerta acerca do perigo das “receitas prontas” a serem “aplicadas” com as crianças na escola, o que poderíamos chamar de caráter instrumental da brincadeira.

No entanto, embora entenda a importância do aprender a ensinar, neste caso a brincadeira, defendo a possibilidade de que sejam proporcionadas vivências com o brincar, tendo em vista a professora que brinca não imitando uma criança, mas que tem o direito de experimentar a brincadeira no seu corpo como parte constitutiva da sua formação, assim como deveria experimentar tantas outras práticas corporais. A meu ver, corroborado com as falas das docentes Mônica e Fernanda, trata-se de um exercício de sensibilização para o ser criança que nos habita e que segue esquecido, tanto na vida adulta em geral, quanto na própria formação docente. Defendo uma formação em que as professoras brinquem sim, e brincando aprendam sobre si mesmas e sobre ensinar a brincar, e o mesmo poderia ser dito sobre a dança, a ginástica e outras práticas abordadas nas disciplinas, como será visto mais adiante no trabalho.

Embora os currículos investigados apresentem disciplinas relacionadas ao corpo e às práticas corporais, parece-me que o espaço ainda é pouco valorizado nas disputas que envolvem a hierarquia dos conhecimentos, não estimando tanto aquelas áreas relacionadas às temáticas que envolvem o corpo e as práticas corporais, incluindo a dimensão do fazer corporal. Isso pode ser corroborado com o anseio dos/as próprios/as docentes em oferecer disciplinas eletivas de forma a ampliar a abordagem desses temas.

Uma problematização levantada relaciona-se ao momento em que devem ser oferecidas essas disciplinas no percurso curricular. Ao mesmo tempo em que parece ser importante já no início do curso uma disciplina que vá ao encontro das discussões sobre o corpo, ainda não há por parte das estudantes essa articulação com outras áreas do conhecimento que estarão por vir no decorrer de sua formação, e a apropriação teórica de outras disciplinas certamente pode auxiliar no entendimento interdisciplinar de concepções de corpo que são importantes no processo de formação docente.

Para finalizar esta problemática dos tempos e espaços dessas disciplinas no currículo, gostaria de trazer à tona os espaços físicos e recursos materiais destinados a elas nas faculdades e departamentos em que se situam. A carência de espaços acaba sendo a situação mais comum, sendo recorrente a opção de afastar as carteiras em uma sala de aula convencional, como ocorre por exemplo na Unifesp.

Situação semelhante acontece na USP dependendo do turno em que a disciplina é oferecida. As turmas da noite, no caso, têm a possibilidade de utilização do espaço bem equipado da Escola de Aplicação, que fica ao lado da faculdade; mas, no período vespertino, nem sempre isso é viável, restando como opções ou afastar as carteiras ou a utilização de um gramado na área externa.

Em algumas aulas, a área externa da Unesp também é uma alternativa, ou utiliza-se o Laboratório ludo-pedagógico, que é uma sala de aula com materiais e brinquedos, quando está disponível. Porém, este é um espaço também de uso de outras disciplinas, e é ocupado por mais carteiras e cadeiras do que seria o desejável, o que dificulta o trabalho corporal quando as turmas são grandes.

Na Faculdade de Educação da Unicamp, considero um privilégio a existência, desde 2003, de uma sala de atividades corporais ampla, arejada (com várias janelas, ventiladores e ar condicionado), equipada (com computador, som e projetor), com piso de madeira e materiais como colchonetes, bolas grandes, bastões, dentre outros. Essa foi uma conquista para as áreas de Educação Física e Arte desta faculdade, e uma disciplina deste cunho inserida no PPP do curso adquire uma dimensão especial por abordar a produção de conhecimento de campos que “têm sido tratados historicamente como inferiores ou menos importantes do que outros conhecimentos que fazem parte do currículo escolar” (AYOUB; STRAZZACAPPA, 2006, p. 443). Mas esta é uma realidade bem distinta e normalmente as disponibilidades em outros cursos são precárias, por vezes indo ao encontro da desvalorização que se tem do corpo nos cursos de Pedagogia.

Acredito que os tempos e espaços dessas disciplinas – teóricos ou materiais – podem contribuir com experiências mais livres e inventivas, possibilitando corpos mais porosos às sensibilidades plurais e, ao mesmo tempo, considerando as singulares dos distintos modos de ser e viver de cada sujeito. As concepções de corpo, as práticas corporais e os sentidos do corpo nessa dimensão do fazer corporal serão discutidos a seguir.

3 DAS CONCEPÇÕES SOBRE O CORPO ÀS PRÁTICAS CORPORAIS

Não tens vestes, não tens nada:

Tens só teu corpo, que és tu.

Fernando Pessoa (2016, p. 74)

As discussões levantadas neste capítulo se referem ao corpo concebido como construção social e produção cultural, às práticas corporais como conhecimento e aos sentidos do corpo e da dimensão do fazer corporal.

Como citado anteriormente no método da pesquisa, alguns destes temas foram escolhidos previamente a partir das leituras que já haviam sido feitas e dos objetivos iniciais do projeto da pesquisa. Outros temas surgiram a partir das narrativas docentes e, no entrelaçamento com o referencial teórico, julguei que mereciam ser destacados, embora nem todos/as os/as docentes tenham tocado com a mesma profundidade nas temáticas que foram elencadas para discussão.

3.1 Corpo como construção social e produção cultural

Muito já tem sido publicado sobre o corpo em suas relações com distintos campos: arte, medicina, psicologia, filosofia, história, sociologia, antropologia, moda, culinária, mídia, lazer, esporte, dentre outros. No campo da educação, especialmente vinculado à Pedagogia, este tema ainda pode ser mais aprofundado e objeto de estudos tanto na formação inicial e continuada quanto na atuação docente em diferentes níveis.

Nas tentativas de conceituação do corpo, são muito distintas as lentes usadas para enxergá-lo, pois há de se considerar, como Gil (2018) aponta, os paradoxos e as dificuldades que acompanham os estudos sobre o corpo, especialmente desde meados do século XX.

À medida que se alarga e diversifica a investigação, mais difícil se torna a elaboração de um conceito consistente que permita combinar uma tão grande variedade de perspectivas. Isto é particularmente verdade no campo da filosofia. Apesar da importância que o corpo ganhou, sobretudo com Husserl e Merleau-Ponty, mas também com Foucault e Deleuze, não alcançamos

ainda um pensamento viável, capaz de subsumir os múltiplos fenômenos e experiências corporais que proliferam hoje, da dança à psiquiatria, ou da engenharia genética às doutrinas orientais. De que corpo se trata quando falamos dele? (GIL, 2018, p. 13)

Pensar o corpo implica em saber que sempre existem novas maneiras de entendê-lo e, sobretudo, estranhá-lo. O conhecimento sobre o corpo é interminável: por se tratar de uma realidade multifacetada e um objeto histórico, o corpo é algo heterogêneo, plural, impossível de ser compreendido em algumas linhas e ser apreendido de uma vez por todas (SANT'ANNA, 2005; 2006). “Memória mutante das leis e dos códigos de cada cultura, registro das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época, o corpo não cessa de ser (re)fabricado ao longo do tempo” (SANT'ANNA, 2005, p. 12), assim como não cessam as tentativas de se conhecê-lo completamente, tanto seus significados biológicos quanto culturais.

De fato, é um assunto controverso que deve ser questionado e problematizado a partir de uma reflexão interdisciplinar. O que vemos, porém, é que nessa formulação baseada na interdisciplinaridade, parece ainda predominar a dimensão das ciências biomédicas, da tecnologia, do mercado, reduzindo o corpo a uma máquina, a um organismo apartado de uma subjetividade, destituindo o sujeito de sua singularidade, de sua unidade indissolúvel (LE BRETON, 2016a; SILVA, 2001; SILVA; SOARES; ASSMANN, 2003).

Mesmo esse saber biomédico, de certa maneira “a representação social do corpo humano hoje”, como cita Le Breton (2016a, p. 102), permanece confuso; raramente se conhece a localização dos órgãos e se compreende os princípios fisiológicos que estruturam as diversas funções corporais. Estes conhecimentos são rudimentares para a maioria das pessoas que, de forma superficial, recorrem a outras referências “quando falam daquilo que o funda fisicamente, daquilo que constitui o interior secreto de seu corpo” (LE BRETON, 2016a, p. 102).

Enigma no qual o ser humano se enraíza, acerca do corpo não reina uma unanimidade sobre sua (in)definição: suas concepções são difusas, mais ou menos familiares ou coerentes (LE BRETON, 2009). Podemos pensar no corpo, segundo Silva, Soares e Assmann (2003), “como território polissêmico e idiossincrático, como traço continuamente redesenhado pela cultura, lugar visível da passagem do tempo, memória alegórica de uma sociedade, tela sensível onde se desenrola a vida e também a morte” (p. 268).

O corpo também é uma inesgotável fonte de prazeres e desassossegos, sede das nossas experiências individuais; por isso, outras pessoas jamais poderão dispor diretamente o conhecimento do nosso corpo, e o que se passa e circunscreve na nossa esfera de sensibilidade corporal (SANT'ANNA, 2006). Cada sujeito tem uma relação diferente com seu próprio corpo e mantém com ele, sobretudo, uma relação constitutiva. Abordando sua corporalidade de modo ambivalente, cada pessoa “reconhece a si mesma como um ser sensível que deseja, ama e sente dor e prazer graças a e em seu próprio corpo. Ao mesmo tempo, cada um também pode ser propenso a considerar seu corpo como um simples fardo” (MARZANO-PARISOLI, 2004, p. 10).

Nossa existência é corporal e apreendemos o presente por meio do corpo. Cada sociedade, no interior da pluralidade de visões de mundo que a constituem, confere sentidos, valores e saberes peculiares sobre elementos constitutivos do corpo. Assim, o corpo como signo do humano, lugar de sua distinção e de sua diferença, não é nunca algo dado indiscutivelmente, não é apreensível, não é uma realidade em si – ele é efeito de uma construção social, cultural e simbólica; ele adquire sentido com o olhar cultural do sujeito (LE BRETON, 2016a).

É em consonância com as condições sociais e culturais impostas que o sujeito habita seu corpo, remanejando-as de acordo com sua história pessoal, e considerando nossa condição humana corporal, o ser humano “é indiscernível do corpo que lhe dá a espessura e a sensibilidade de seu ser no mundo” (LE BRETON, 2016a, p. 10). Sob a forma do sensível, estamos imersos num banho sensorial ininterrupto e, a princípio, jamais cessamos de ver, de escutar, de tocar, de sentir o mundo ao nosso entorno. Para Le Breton (2009), assim como *corporalmente*, estamos *afetivamente* presentes no mundo, numa existência que é “um fio contínuo de sentimentos mais ou menos vivos ou difusos, os quais podem mudar e contradizer-se com o passar do tempo e de acordo com as circunstâncias” (p. 111).

Parece haver um consenso entre alguns/as autores/as de que *somos* e *temos* um corpo. Para Le Breton (2016a, p. 28), essa “ambiguidade em torno da noção de corpo é uma consequência da ambiguidade que cerca a encarnação do ser humano: o fato de ser e de ter um corpo” (p. 28).

Em sua existência paradoxal, finitude certa e provisoriedade inquietante, Sant'Anna (2005) cita que

somos e temos um corpo, que nos acompanha do nascimento à morte. Contudo, este corpo não cessa de nos surpreender e inquietar. Ele nos é familiar e, igualmente, um grande desconhecido. Entendê-lo é um eterno desafio. Controlá-lo, uma tarefa infinita. Frequentemente vasculhado, nunca, contudo, totalmente compreendido. Jamais em rascunho, em nenhum momento, porém, acabado. (p. 10)

Em outras palavras, segundo Marzano-Parisoli (2004):

Cada pessoa existe no mundo enquanto ser carnal entre outros seres carnaís. Cada um é estruturado por tipos diferentes de relações que ele mantém simultaneamente consigo mesmo e com os outros. E toda relação não pode passar senão pelo corpo, nem mesmo produzir-se senão pelo corpo, sendo este ao mesmo tempo o que uma pessoa *é* e o que ela *tem*. (p. 13, grifo da autora)

Também para Shusterman (2012), tanto *somos* como *temos* um corpo:

O corpo expressa a ambiguidade do ser humano, tanto como sensibilidade subjetiva que experiencia o mundo, quanto como objeto percebido nesse mundo. Por ser uma subjetividade irradiadora que constitui “o centro mesmo de nossa experiência”, o corpo não pode ser entendido adequadamente como mero objeto; no entanto, ele inevitavelmente também funciona em nossa experiência como objeto de consciência, inclusive da consciência corporificada do indivíduo. (p. 28)

Por ser um território tanto biológico quanto cultural/simbólico, em alguns momentos o corpo pode nos parecer familiar e concreto; em outros, pode parecer bastante desconhecido e abstrato. Assim como pode revelar traços de sua fisiologia e subjetividade, pode escondê-los. É nesse sentido que Sant’Anna (2006) ressalta que ele é sempre biocultural, ou seja, permeável às marcas da cultura.

Concebido em seus vínculos com a cultura, e não exclusivamente como um dado de natureza biológica, como há tempos vem apontando Daolio (1995), o corpo é entendido como produto de um tempo, produzido na e pela cultura, definido pelos significados e constructos históricos e sociais a ele atribuídos. Conforme Goellner (2008), essa operação se dá, de forma simultânea, no coletivo e no individual, revelando um eu próprio e único, que é semelhante e similar a infinitos outros corpos produzidos neste tempo.

Nem a cultura é um ente abstrato a nos governar, nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos tanto porque a cultura é um campo político como o corpo, ele próprio é uma unidade biopolítica. (GOELLNER, 2008, p. 39)

Igualmente para Soares (2006; 2014), o corpo é lugar de inscrição da cultura, e em sua materialidade se concentram e se expõem práticas, liberdades e repressões nos processos de educação do corpo, sobre o qual incidem cuidados, intervenções e pedagogias para civilizá-lo, sexualizá-lo e erotizá-lo, ensiná-lo a ser útil e higiênico, torná-lo performático.

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem. (SOARES, 2006, p. 110)

Circunscrevendo um retrato da sociedade, o corpo educado – ou a noção de corpo – revela a imposição de pedagogias, políticas, limites, técnicas e instrumentos de normatização para contê-lo inclusive em suas manifestações corporais naquilo que parece ser incontrolável, em processos escolares ou não, alcançando os sujeitos e inserindo-os em redes de sociabilidades, conhecimentos, saberes e práticas. Em suas permanências, rupturas e continuidades, a historicidade de pedagogias voltadas à educação do corpo lentamente desenha modos específicos e especializados com valores e normas daquilo que é um comportamento aceito socialmente. Essas pedagogias perpassam outras instâncias, fazendo parte de um amplo processo cultural que está para além da instituição escolar, pois incidem sobre os corpos também nos ritmos e espaços das atividades, nas roupas, no mobiliário e na arquitetura²³, e em tantas outras formas que estão sempre se ampliando (SOARES, 2014).

Esses mecanismos de educação do corpo que penetram nos corpos, nos gestos, nos comportamentos, sutilmente distribuídos e ajustados no interior de regimes disciplinares e

²³ Sobre educação dos corpos e arquitetura, ver mais em Soares e Zarankin (2004).

espaços como as escolas, os hospitais, as prisões, os quartéis, as igrejas, as cidades, as famílias, remetem-nos às noções de disciplina, de governo, de biopolítica de Foucault²⁴.

Pensar o corpo nos interpela a pensar no poder como uma materialidade que se exerce sobre o corpo dos sujeitos. Para Foucault (2012), “nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício de poder” (p. 147), e é falsa a impressão de que às vezes ele vacila, pois está constantemente recuando, deslocando-se, investindo em outros lugares, afetando de outras formas.

O domínio, a consciência, de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isso conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, do soldado, sobre o corpo sadio. Mas a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. E, assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo por que ele é atacado... (FOUCAULT, 2012, p. 146)

As relações de força dessa maquinaria e desses aparatos subjetivos, no interior dos quais os indivíduos e as sociedades são constituídos historicamente, incrustam-se no disciplinamento e docilidade do corpo. Poderes apertados que impõem limitações, proibições ou obrigações aos corpos, em métodos de controle íntimo e minucioso de suas ações com o objetivo de torná-los úteis, submissos, exercitados, dóceis (FOUCAULT, 2014).

Dentre esses poderes apertados, gostaria de ressaltar a lógica do culto ao corpo – ou do adeus ao corpo – que invadiu nossas vidas nos últimos anos, conduzindo-nos, sobretudo as mulheres, a ideais praticamente inatingíveis de beleza, juventude e magreza, conforme discussão já realizada por diferentes autores/as da Educação Física e de outras áreas.

A nítida preferência – ou quase uma imposição – por corpos que devem ser elegantes, ágeis e leves, como sinaliza Lipovetsky (2016), insere-nos numa era que diariamente faz um elogio à perda de peso e combate a toda gordura; e sem dúvida o corpo é o mais afetado por essa lógica da redução a qualquer preço, cuja obsessão tirânica pela magreza implica numa dolorosa disciplina de vigilância e controle das dimensões corporais.

²⁴ Dentre os tantos conceitos foucaultianos, Courtine (2013) examina de forma mais sistemática o discurso, o enunciado, a formação discursiva, a arqueologia, a genealogia, o dispositivo. Para este autor, decifrar o enigma do corpo ocupa o cerne do pensamento filosófico de Foucault, preocupação central de sua genealogia.

Na era da escultura de si e da leveza contemporânea apoiada pela cultura hiperindividualista e pela mobilização narcísica, busca-se “tornar os corpos fluidos, aliviá-los do peso da corporeidade” (LIPOVETSKY, 2016, p. 77), mesmo que isso custe aumentar o peso da existência e ir contra a leveza de viver certos prazeres.

É a partir de uma *ética do corpo* que Marzano-Parisoli (2004) discute sobre esse corpo objetivado, que deve ser idealizado e perfeito, com critérios estéticos continuamente reforçados por normas culturais. Também a partir de pressupostos éticos Sant’Anna (2000) levanta algumas perguntas, ainda válidas mesmo quando não respondidas, como bem aponta a autora:

como valorizar o corpo, seus direitos e sua dignidade, sem transformá-lo numa espécie de relíquia isolada do coletivo, ou numa entidade que sabe apenas se relacionar com outros corpos por meio da permuta comercial? Como estimular redescobertas e cuidados com o corpo que ao valorizarem as potências individuais também valorizem aquelas do coletivo? (p. 248)

Assim, temos nos afinado especialmente com autores já citados, que pensam o corpo como uma construção social e produção cultural, que entendem os saberes relacionados ao corpo como culturais. O trabalho desenvolvido por alguns/as docentes tem se constituído igualmente sob essa perspectiva, como será visto a seguir.

A disciplina obrigatória da USP, “**Metodologia do ensino de Educação Física**”, tem conceitualmente esse entendimento de corpo social e culturalmente construído, reconhecendo as influências da cultura na constituição da identidade corporal. Uma parte inicial da disciplina demanda essa discussão, pois há um pressuposto de que as estudantes chegam *entendendo o corpo ainda muito biológico* (Mônica), com uma fala de que a aula de educação física *é um jogar porque precisa melhorar a condição física ou motricidade humana* (Mônica).

Ao se deparar com essa perspectiva de compreensão da área, a docente Mônica questiona com as estudantes: *Portanto, que educação física é essa, frente a esse corpo, se não é o corpo biológico? Então não é o corpo que a gente precisa, entre aspas, adestrar? Não é o corpo que a gente precisa condicionar? O que a gente precisa fazer com esse corpo?* (Mônica). Isso posto, discute-se corpo para depois caminhar com a ideia de que este corpo, inscrito social e culturalmente, é um corpo que será abordado na Educação Física.

Do mesmo ponto de vista, demarcando bem de que lugar da área estão falando, o docente Marcos comenta no primeiro dia de aula: *você começar o curso achando que tem que trabalhar coordenação motora, não tem importância, agora, você terminar achando isso, tem problema.*

Uma das propostas dessa disciplina obrigatória da USP, como consta no programa, é “apresentar as intervenções educativas sobre o corpo e identificar alguns dos marcadores sociais que perpassam o corpo”. Sobre isso, a fala do docente Marcos corrobora com o narrado pela docente Mônica, circunscrevendo o trabalho desenvolvido por eles no âmbito da cultura: *Quais são as intervenções? O que a Educação Física já produziu sobre intervenção sobre o corpo? Ou a gente entende o corpo como o corpo máquina [...], ou a gente entende o corpo a partir da psicologia, ou a gente entende o corpo como uma produção cultural* (Marcos). O docente procura deixar bem claro que isso é uma perspectiva compartilhada na disciplina em questão, na qual o corpo será abordado *como texto da cultura, na sua produção, [...] marcado por signos de etnia, de classe, de gêneros, e hoje, ainda mais no momento que a gente está vivendo, é evidente isso* (Marcos).

O trabalho desenvolvido na disciplina eletiva da USP, **“Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências”**, também vai ao encontro desse entendimento de corpo e cultura quando se proporciona a reconstrução crítica da cultura corporal e se tematiza a experimentação de algumas práticas corporais num contexto de formação de professores, como será visto no próximo subitem.

De forma semelhante, de acordo com o docente Adalberto, na disciplina **“Cultura corporal na escola”** desenvolvida na Unifesp, são abordados três focos basicamente: o conceito de cultura, o corpo nessa perspectiva cultural, e a cultura corporal na escola.

A gente tenta mostrar para as alunas e para os alunos que a discussão do corpo na escola feita pelos pedagogos vai além dessa visão que é senso comum. Então a gente discute uma série de coisas, desde padrão de beleza, estereótipos, preconceitos, tudo com base nessa questão do corpo enquanto elemento da cultura. (Adalberto)

O referencial básico da disciplina perpassa leituras acerca da Educação Física para que as estudantes, que não são da área, compreendam essa perspectiva que é apresentada. Alguns dilemas da área e as concepções mais relacionadas à biologia e ao esporte são

retratadas para mostrar *que a área também tem uma série de problemas* e isso pode ser perceptível quando as estudantes estiverem atuando nas escolas, onde cada professor/a *tem uma visão diferente. Então parte daí, dessa própria, às vezes, falta de identidade da área, não especificamente a formação do professor para escola* (Adalberto).

Já no contexto da disciplina **“Práticas Pedagógicas Programadas III”**, as reflexões que perpassam o corpo na linha **“Representações sobre corpo e velhice e suas implicações na vida dos sujeitos”** tem distintos focos a cada ano de oferecimento.

Teve um ano que nós fizemos uma pesquisa para identificar quais as representações sobre corpo dos alunos da Unifesp. Então eles fizeram uma pesquisa com todos os alunos do campus para identificar qual era a visão deles sobre corpo. Num outro ano, nós fizemos uma pesquisa para discutir a questão do envelhecimento, tanto é que o nome dessa parte era corpo e envelhecimento [...] A cada ano a gente muda o foco tendo como pano de fundo a questão corporal, agregando outras questões para discutir isso. Na próxima a gente vai oferecer a questão do corpo na educação infantil. Foi até fruto do interesse de um grupo de alunos para discutir como que o corpo é pensado, é discutido, é visto, é trabalhado na questão da educação infantil.

No que se refere ao tema do corpo e velhice, uma das publicações citada pelo docente em coautoria com discentes do curso de Pedagogia da Unifesp, relata a visão sobre o corpo e a velhice cujas construções são fortemente influenciadas pela mídia, bem como uma percepção de envelhecer estritamente ligada à idade cronológica (SOUZA et al. 2015).

Na Unesp, a docente Fernanda afirma que a disciplina **“Corporeidade e movimento”** surgiu com o intuito de discutir concepções de corpo com as estudantes.

A disciplina inicia com um resgate sobre as concepções de corpo ao longo da história, ao longo do nosso pensamento filosófico, como que esse corpo foi concebido pela sociedade, pelas ideias presentes ali em cada momento, desde Platão, passando pela Idade Média, no Renascimento e até chegar na Contemporaneidade. Então, quais as concepções de corpo que foram construídas, que circulam e como que hoje ainda essas concepções podem influenciar as questões relacionadas ao corpo e movimento na escola. [...] Nesse sentido, a gente caminha depois pra uma perspectiva de entender o corpo como uma produção cultural, uma produção social e cultural, superando a visão do corpo só como uma composição biológica. (Fernanda)

As concepções que as estudantes têm do próprio corpo são tematizadas porque se entende que *a forma como a docente se percebe, a forma com que ela se relaciona com seu corpo, com sua imagem corporal, por exemplo, ou com as práticas corporais, de certo modo tem uma influência na prática pedagógica* (Fernanda) e reverbera no trabalho do cotidiano escolar.

A forma como é concebido o corpo da criança na sociedade, permeando assuntos como o consumo e as diferenças de gênero na escola, muitas vezes reforçadas nas práticas pedagógicas, são temas da disciplina nesse primeiro momento, para então a ideia da ludicidade ser introduzida, pensando o ser humano, mas sobretudo a criança, como um ser lúdico. É nessa ocasião que o movimento é tratado como uma forma de linguagem na infância.

Um ponto importante da disciplina, que eu tento superar desde o início, é que o corpo e o movimento não são áreas específicas da Educação Física, por exemplo, não são temas específicos a serem trabalhados pela disciplina de Educação Física. Por isso o enfoque também na questão do movimento como uma linguagem da criança, ela é corpo e movimento o tempo todo na escola. Obviamente que a professora pedagoga tem inúmeros conhecimentos para serem trabalhados, das diferentes áreas de conhecimento, mas se atentar que as questões relacionadas ao corpo, que a criança vai se expressar pelo corpo inclusive durante todo o processo de aprendizagem. Então, não são cinquenta minutos de uma aula que vão dar conta de tratar das questões relacionadas ao movimento ou à corporeidade. (Fernanda)

Num segundo momento da disciplina, o direcionamento é *pensar também como trabalhar estas questões de corpo e movimento na escola, na educação infantil, sobretudo* (Fernanda), considerando a intervenção no contexto educacional. Para tal, um aspecto interessante é que as dificuldades corporais das próprias estudantes compõem elementos que a docente Fernanda traz para discussão ao apresentar conhecimentos como aqueles relacionados aos princípios do desenvolvimento motor. Para ela, esse conhecimento também é importante para compreender o desenvolvimento da criança, aliado à abordagem cultural e social que predomina na disciplina.

Só que eu preciso deixar muito claro que aquilo é uma expectativa, uma característica que é resultado de uma pesquisa, mas que cada criança tem seu desenvolvimento específico e a preocupação em não formatar em “caixinhas” em termos das idades, de como cada criança vai se desenvolver. Aí elas também vão percebendo: ‘Nossa, mas eu realmente não desenvolvi o mínimo de certas habilidades, tenho dificuldades’. Por quê? Porque não foi estimulado na infância, então a influência do meio, do ambiente, pra despertar também pra essa importância de que embora a gente se desenvolva por um processo de crescimento, de desenvolvimento maturacional, a gente precisa do meio, precisa do estímulo e esse estímulo é cultural, ele é produzido num determinado ambiente, então eu vou buscando fazer essas relações também com o propósito de conscientizar sobre a importância do estímulo e ensino do movimento corporal. (Fernanda)

A partir dessa fala da docente Fernanda, remeto-me à concepção vigotskiana de desenvolvimento humano e formação do sujeito, na qual mais do que considerar o estímulo ou influência do *meio*, constituímos-nos de forma recíproca na relação com o mundo e com a cultura, tendo a interação social como eixo. Para Vigotski (2010), a influência do meio no desenvolvimento humano será avaliada juntamente com demais influências, assim como com o nível de compreensão, de tomada de consciência e de apreensão daquilo que ocorre nesse meio. Em sua concepção, a relação organismo-meio deve ser entendida de forma variável, relativa, interativa e dinâmica, e não como condição estática e exterior ao desenvolvimento.

Segundo Pino (2000), entende-se que as condições físicas, biológicas e culturais constituem o meio humano – aquele onde nascemos e vivemos – e que nunca são exatamente as mesmas. Assim, não existem leis, normas ou regras fixas quando falamos do meio no desenvolvimento, como processo da constituição cultural do sujeito, mas é com outra pessoa que nos constituímos subjetivamente.

Pelas palavras de Le Breton (2009), da maneira como o corpo é socialmente construído, o papel do outro é fundamental da relação estabelecida entre o ser humano e o mundo. E a presença do outro na interação dá-se corporalmente, não apenas pela palavra comunicada. Estamos permanentemente sendo tocados por acontecimentos e circunstâncias que determinam atitudes afetivas sensivelmente diferentes se estamos sozinhos ou num grupo de pessoas próximas ou desconhecidas. Nossas experiências em grupo são moduladas por meio das trocas com os outros, que são a condição do sentido, fundamento do vínculo social, pois “um mundo sem outrem é um mundo sem vínculo, fadado ao não sentido” (LE BRETON, 2016b, p. 32)

O corpo é, portanto, ponto de partida para pensar o humano e suas práticas corporais, pensadas aqui como possibilidades de educação e pedagogias (SOARES, 2005b) de intervenção talvez mais delicadas, respeitosas, criativas e solidárias, que respeitem a inteireza humana e possibilitem experiências mais significativas reconhecendo a pessoa que está presente a nós por seu corpo.

3.2 Práticas corporais como conhecimento

A Educação Física legitima-se e consolida-se como campo de conhecimento que tem na cultura corporal seu objeto de análise e base de sustentação, numa perspectiva que, desde o Coletivo de Autores (1992)²⁵, compreende a expressão corporal como linguagem e considera a historicidade da cultura em manifestações corporais que se expressam na dança, na ginástica, no esporte, na luta, no jogo, dentre outras práticas.

A sustentação do conceito de cultura corporal como objeto de estudo da área, com reflexões e análises acerca de sua genealogia e compreensão, tem sido feita por diversos autores quando revisitam o livro escrito pelo Coletivo de Autores (BRACHT, 1999; BRASILEIRO et al., 2016; EUSSE; ALMEIDA; BRACHT, 2017; NEIRA; GRAMORELLI, 2017; SOUZA-JÚNIOR et al., 2011).

Pensando em questões epistemológicas e metodológicas da Educação Física, Kunz (2000) prefere reportar-se ao conceito como cultura *de movimento*, pois se preocupa que o termo cultura *corporal* possa reforçar o velho dualismo corpo e mente já tão discutido na área. Se existe uma cultura que é corporal, diz o autor, devem existir outras que não o são. Ademais, ele considera que toda atividade culturalmente produzida pelo ser humano é corporal.

Sabendo que não são sinônimos, cultura de movimento, cultura corporal ou cultura corporal de movimento, de toda forma, são termos designados à Educação Física em seus diferentes estudos apoiados nas ciências humanas e sociais, numa discussão e entendimento crítico da área, e considero este o aspecto mais relevante. Nas teorias pedagógicas da área, estes termos aparecem em quase todos os discursos na tematização das

²⁵ Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

formas culturais do movimentar-se humano, em suas distintas reverberações pedagógicas (BRACHT, 1999).

Nessa relação com as ciências humanas e sociais, o conceito de práticas corporais tem sido adotado num contraponto às pesquisas das ciências biológicas e exatas que operam com o conceito de atividade física (SILVA et al., 2009; SILVA, 2014c). Ao mesmo tempo em que considero o biológico como constituinte do sujeito, concordo com Silva e Damiani (2005) quando salientam que se faz justo e necessário nos livrarmos das amarras que nos subordinam ao modelo biomédico, tão reducionista no trato com o corpo e as práticas corporais, condicionando o ser humano à sua dimensão biológica em detrimento da consideração do sujeito de modo mais amplo que se faz presente no processo de educação. No momento de se caminhar rumo à superação dessa concepção fragmentada na constituição do ser humano, é fundamental elaborar princípios que norteiem uma práxis renovadora a partir de reflexões sobre os desdobramentos do corpo e das práticas corporais que estejam ancoradas nas ciências humanas e sociais.

Os conceitos de corpo e práticas corporais estão mutuamente referenciados nessa perspectiva de oposição ao reducionismo biológico, conforme levantado em pesquisa sobre os usos do termo práticas corporais na literatura científica brasileira (LAZZAROTTI FILHO et al., 2010; SILVA, 2014c).

Outros elementos foram frequentes no uso do termo, indicando, talvez, outra perspectiva ontológica. As questões relacionadas ao conceito de corpo parecem ser das mais importantes e indicam uma oposição ao biologicismo, posto que a expressão “não só biológica” foi recorrente nos textos pesquisados, o que já indicava essa demarcação conceitual com aquilo que não é ou não quer ser. (SILVA, LAZZAROTTI FILHO, ANTUNES, 2014, p. 524)

A expressão práticas corporais “é o signo linguístico para um conceito que reúne enunciados acerca das características dos significantes, os quais são fenômenos sociais concretos” (SILVA; LAZZAROTTI FILHO; ANTUNES, 2014, p. 525), tais como os elementos da cultura corporal: danças, ginásticas, jogos, esportes, atividades de aventura na natureza, lutas, artes marciais, tai-chi, yoga, considerando-se as diferenças e contrastes entre as práticas corporais orientais e as ocidentais (SILVA; LAZZAROTTI FILHO; ANTUNES, 2014; SILVA et al., 2009).

Explicitadas por meio do corpo ou do movimento corporal, enfocando, portanto, esta dimensão, as práticas corporais mostram “o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal” (SILVA; DAMIANI, 2005, p. 24), por vezes apresentando como finalidade uma educação para sensibilidade com um componente lúdico, sendo organizadas a partir de uma lógica específica.

Compreendemos, também, que as práticas corporais, como fruto do processo de diferentes construções coletivas e como potencialidades individuais, devem permitir vivências e experiências o mais densas e significativas possível. Devem ser intensas no tempo-espço em que acontecem, nos constituindo como sujeitos por permitirem, também, o reconhecimento do semelhante e do diferente, a construção do sentimento de alteridade que tanto nos é necessário. (SILVA; DAMIANI, 2005, p. 24)

Esta discussão, portanto, está para além de uma questão meramente terminológica: ela nos insere numa intrínseca concepção teórico-prática e numa forma de intervenção educacional, social, profissional e política, posicionamento que tanto nos é caro na atualidade. Esse grupo de autores/as reflete sobre o corpo e as práticas corporais numa dimensão mais abrangente e sensível relacionada à saúde, ao lazer e, principalmente, à educação. Suas ideias estão interligadas com o que vimos concebendo sobre corpo, como base de saber e conhecimento, e permitem-nos alargar os olhares a respeito da formação em Pedagogia, temática desta investigação.

A fruição de uma experiência no grau de envolvimento que as práticas corporais podem permitir coloca em jogo o conjunto dos órgãos e sentidos humanos, retomando possibilidades sensíveis, esquecidas, inclusive no âmbito da alegria e da ludicidade. Com esta preocupação em perspectiva, os estudos e pesquisas nesse campo, assim como as intervenções profissionais deles decorrentes, possibilita enfocar a questão das intensidades do corpo, sem perder de vista os grandes temas políticos e direitos cidadãos deste tempo histórico (SILVA; LAZZAROTTI FILHO; ANTUNES, 2014).

Como conhecimento a ser estudado nas diferentes disciplinas, as práticas corporais aparecem com mais ou menos espaço para o fazer corporal nas propostas de trabalho dos sujeitos da pesquisa.

Início esta explanação retratando o trabalho da docente Carmen, outrora desenvolvido na Unicamp, quando da criação da disciplina “**Educação, corpo e arte**”. Como

dito anteriormente, a disciplina era ministrada em conjunto com outras docentes, em que se almejava contribuições tanto do campo da Educação Física quanto da Arte, envolvendo a dança, o teatro, a música e as artes plásticas, numa interlocução que era o mote do processo educativo e que considero muito profícua. Tomando o leque de conhecimentos dessas duas áreas, cada docente ficava responsável por três a quatro aulas na definição do cronograma.

As práticas corporais passavam por aquilo que a docente chamou à época de uma consciência corporal, englobando propostas de conhecimento do corpo que passavam por temas como respiração, técnicas de massagem e automassagem, jogos de movimento, exercícios com os olhos vendados, exploração do corpo no espaço nos diferentes deslocamentos e níveis, bem como em variados ritmos corporais e musicais, em atividades individuais ou em grupos. Mesmo após vários anos não ministrando mais essa disciplina²⁶, a docente Carmen conta com riqueza de detalhes algumas dinâmicas que eram realizadas, como o exemplo a seguir:

Algumas ideias das percepções, do toque, o que você vai encontrar no seu caminho. O desenho do corpo no chão, como que eu desenho: em duplas, um desenha o corpo do outro, eu me deito no chão e você me desenha, depois nós invertemos. Que posição eu escolho pro meu corpo ser desenhado? Depois eu passeio, todo mundo olha, ou então, aí depois uma outra possibilidade é: como que eu posso tentar assumir aquele desenho que o outro fez. (Carmen)

Nas dinâmicas de ritmo e expressão, as discussões de Jaques-Dalcroze²⁷ e o que ele convencionou chamar de Rítmica também compunham esse trabalho, especificamente na partilha de aulas com a docente Eliana Ayoub. Pensando no corpo como “instrumento direto” dos nossos sentimentos e estados afetivos, Dalcroze (2010)²⁸ defendia que nos estudos musicais fosse dada uma atenção também às questões de movimento e da gestualidade dos/as estudantes de música. Para ele, o sujeito deve escutar não apenas com o ouvido, mas com todo o seu ser, sentindo a música corporalmente. Não somente a voz e os ouvidos deveriam ser

²⁶ A docente Carmen ministrou esta disciplina até o ano de 2003.

²⁷ Émile Jacques-Dalcroze nasceu em Viena/Áustria em 1865 e faleceu em Genebra/Suíça em 1910. Seu trabalho tem sido bastante difundido no Brasil por Iramar Rodrigues, brasileiro que é professor do Instituto Dalcroze em Genebra.

²⁸ Traduzido por José Rafael Madureira e Luci Banks-Leite, este texto foi escrito por Dalcroze em 1898, sendo o primeiro de uma série de 40 pequenos textos sobre a música, o ritmo e a educação da criança. Para saber mais, ver o texto dos tradutores “Jacques-Dalcroze: música e educação”, publicado na revista Pro-Posições, v. 21, 2010.

exercitados, como também aquilo que envolve o corpo, o gesto e a expressividade de uma forma mais ampla, em vivências com o mover-se ritmicamente nas quais o corpo inteiro estaria colaborando com a educação musical.

A ginástica era tematizada também quando havia uma problematização *das acrobacias, dos limites corporais, dos medos, de tudo que entra em jogo para um adulto fazer uma cambalhota, mas que também entra em jogo para uma criança fazer uma cambalhota* (Carmen). A interface da ginástica com o circo também era discutida, uma vez que a docente, na época, tinha acabado de sua tese de doutorado “A ginástica francesa do século XIX - imagens da educação do corpo” que posteriormente se transformou numa importante referência para a área (SOARES, 2005a). A composição final de um grupo, certa vez, teve como tema o circo, e foi muito interessante segundo a docente.

Elas fizeram um circo, foi uma coisa genial! Como que a ginástica geral e o circo impactaram, e também essa ideia do ritmo, da dança, elas fizeram como um picadeiro. Elas entravam como uma cena. Era muito bonito! Eu tenho até hoje na minha lembrança porque elas fizeram de conta que tinha uma acrobata, e a acrobata era uma menina que nas primeiras aulas tinha muita resistência. (Carmen)

O corpo expressado nas imagens, nos quadros, ou nas esculturas, por exemplo, eram uma forma de se abordar as artes plásticas e se trabalhar em grupos, algo que acontecia em praticamente todas as aulas.

Eu lembro de um dos exercícios que nós fazíamos que era: nós pegávamos obras de arte, separávamos os alunos em grupos, e eles escolhiam aquela obra de arte e tinham que representar aquele quadro. Todos passavam a representar todos os quadros, todas as obras de artes plásticas escolhidas. Tudo isso ia compondo o conteúdo do curso. (Carmen)

Estudantes dos distintos cursos Unicamp integravam-se nas turmas, e justamente essa variedade *dava uma ideia interessante também de experiências corporais que iam compor ali aquele conjunto de linguagens que nós tínhamos a intenção de fornecer a esses estudantes, futuros professores* (Carmen). Essa diversidade aparecia na avaliação final da disciplina, na qual os grupos deveriam produzir um texto e uma composição em que

expressassem o conjunto das linguagens que as professoras trabalharam na disciplina ao longo de um semestre.

São coisas assim que essas pessoas nunca tinham vivenciado, que uma boa parte nunca tinha vivenciado, e era essa parte que, de fato, era a mais impactada, tanto pelo deslumbramento, pela vontade de fazer mais, quanto alguns por uma certa resistência. Mas pra que serve isso? Isso não serve pra nada. É claro que ao final do curso, mesmo aqueles que tinham uma ideia um pouco mais de resistência, acabavam concordando que aquilo tinha transformado muito a sua visão da sala de aula. (Carmen)

Já o trabalho desenvolvido atualmente pelo docente Adilson, no contexto da mesma disciplina, parte das ressonâncias de sua pesquisa de mestrado (JESUS, 1992), na qual *tem todo um protocolo de atividades que para mim servem como uma possibilidade de trabalho, a partir dali que eu componho as minhas aulas* (Adilson). Essas vivências corporais se referem principalmente aos três primeiros itens de seu programa de ensino: consciência corporal por meio de técnicas de respiração, relaxamento, massagem/toque, e da estruturação postural; técnicas de movimento por meio de elementos de diferentes linguagens de dança; improvisação como forma de criação.

Em algumas publicações do docente é possível visualizar as intrínsecas relações entre o conteúdo programático da disciplina e as pesquisas e obras desenvolvidas nos processos de criação em dança (JESUS, 1996; 2012; 2013; 2014). A opção aqui é por apresentar esse trabalho mais pela narrativa concedida do que por estes escritos.

A estrutura de uma aula normalmente começa com um relaxamento, que *é importante porque baixa a atividade mental e ajuda a pessoa a entrar num estado de conexão com esse mundo interno e com essa qualidade de energia. É outra qualidade que precisa acessar, por isso que eles fazem o relaxamento* (Adilson). Associadas a esse relaxamento, são trabalhadas algumas técnicas de toque terapêutico, massagem/automassagem e conhecimento do próprio corpo, *que é uma coisa que eu senti que faltava para elas aqui, apesar de lidarem com gente não conheciam o corpo, e precisa conhecer o corpo* (Adilson).

Além de conhecimentos da medicina tradicional chinesa, shiatsu, do-in, percebe-se que é forte a influência dos escritos de Montagu (1988) no desenvolvimento das aulas do docente Adilson, em seu extenso trabalho sobre a pele e a cultura do contato, e em como a experiência tátil – ou a ausência dela e a negligência dos sentidos – afeta o desenvolvimento do comportamento.

Conforme Le Breton (2016b), a pele é o território sensível “que reúne em seu entorno o conjunto dos órgãos sensoriais sobre o fundo de uma tatilidade que frequentemente nos foi apresentada como a nascente de todos os outros sentidos” (p. 60). Percebe-se que, aparentemente, as crianças se tocam muito mais, ainda despreocupadas com os ritos corporais ou com as prevenções ao encontro dos outros. Mas, aos poucos, esses contatos vão diminuindo e sendo substituídos pela palavra, pela troca de olhares, por gestos mais distantes. “Os contatos físicos outrora descontraidamente buscados tornam-se ambivalentes, sujeitos à deliberação. Vindos de pessoas próximas, eles continuam sendo valorizados, mas, procedendo de estranhos, causam mal-estar, ou um sentimento de violação da intimidade” (LE BRETON, 2016b, p. 269-270).

Como cita o autor em questão, tocar o outro é sentir-se à beira de um abismo aberto por sua presença. Essa tolerância “aos contatos físicos é primeiramente cultural, ligada à educação recebida, mas ela se modula segundo a sensibilidade individual e de acordo com as circunstâncias” (LE BRETON, 2016b, p. 271). O toque de uma massagem, por exemplo, induz a ressonâncias ligadas à história individual da pessoa que é tocada.

O fato de estudar me permite dizer hoje assim: nenhum ser humano vive sem o toque. Qualquer resistência ou recusa do toque tem um tremor nessa história. Você tem casos de abuso, sobretudo casos de abuso, ou de abandono, ou de simplesmente ignorar, a pessoa foi ignorada. É o caso, por exemplo, de quando a criança perde os pais, os pais se separam, vai ser criada por outro parente que não teve tanta afetividade com ela, ou pessoas que vivem em orfanato. A gente sabe hoje que uma pessoa amada, uma pessoa tocada, tem uma bioquímica totalmente diferente de uma pessoa não amada, não tocada. É na bioquímica.

Os desenhos são utilizados como recurso para dar forma às possíveis imagens que surgem no estado de relaxamento, sejam elas oriundas de sensações, visões, imaginações,

sonhos, sons, cheiros, sabores, audições. Alguns desdobramentos acontecem, como nos dois exemplos narrados a seguir.

Uma vez, uma aluna estava fazendo um desenho e eu perguntei: “O que tem no seu desenho?” Aí ela fala o que tem no desenho e começa a contar uns sonhos – porque ela não lembrava dos sonhos – com um evento que tinha acontecido quando ela tinha uns três, quatro, cinco anos de idade, e ela lembrou, nos sonhos, que ela foi abusada por um amigo da família, que até hoje frequenta a família. Mas como o mecanismo da psique é apagar o trauma, pra você continuar vivendo – porque como criança você não tem como enfrentar aquilo – e foi isso que aconteceu: quando ela começou a prática do desenho e lembrar o sonho, naquele momento propício aflorou e ela lembrou da história e contou para gente na sala de aula. E foi um negócio comovente, as histórias das pessoas são muito comoventes. (Adilson)

Eu falo para as meninas que são da Pedagogia: “Vocês gostam de dar desenhos para seus alunos, não é? Vocês já perguntaram para eles, o que eles desenharam ali?” Elas nunca perguntam. Eu falei: “Pergunte para eles o que tem ali.” Teve uma aluna que fez isso, e ela começou a ter respostas que você não pode imaginar. Em função dessas respostas, eu falei: “Escreva um livro sobre isso”. Ela pegou as imagens das crianças, montou um livro com as imagens, um livro com elas e para elas, sobre as imagens e as histórias que elas começaram a construir. A partir disso, ela fez o mestrado construindo histórias com as crianças e ela aprendeu a fazer filmes de stopmotion com as crianças. Ensinou as crianças a trabalharem com massinhas, criar as histórias, fazer as histórias na massinha, gravar, fotografar e produziram vídeos, que foi parar na Itália etc. Tem muitos desdobramentos. (Adilson)

Trechos de filmes são utilizados como elementos que *sugerem abertura, para estimular, abrir o núcleo* (Adilson). Cenas de filmes de Tarkovsky²⁹, Kurosawa³⁰, Antonioni³¹, Bertolucci³², para o docente, são *muito mais contemplação do que divertimento, entretenimento. Às vezes é difícil para as pessoas verem esse tipo de cinema, é uma coisa ligada ao drama e tudo mais* (Adilson).

²⁹ Andrei Tarkovsky (1932 – 1986) foi um cineasta russo. Além de referência fílmica, no programa da disciplina também consta o livro de sua autoria *Esculpir o Tempo*.

³⁰ Akira Kurosawa (1910 – 1998) foi um cineasta japonês.

³¹ Michelangelo Antonioni (1912 – 2007) foi um cineasta italiano.

³² Bernardo Bertolucci (1941 – 2018) foi um cineasta italiano.

Os filmes entram como uma forma de ver outros processos de criação, como estímulo para outro mundo de imagens, porque a gente sabe que uma imagem chama outra e é legal porque a imagem de um pode chamar a minha imagem, não é simplesmente a imagem do outro por si só. (Adilson)

A dança vai partir do trabalho com algum tema, que pode ser a imagem de um sonho, o desenho de uma mandala ou a escritura do próprio nome, e tentar fazê-la em movimento. *Eu nem falo em dança nessa hora. Vamos fazer movimento. Se eu falar “Vamos dançar”, dizem “Ah, eu não danço”. Então, eu já tiro essa possibilidade de a pessoa falar “Eu não danço”. Todo mundo se movimenta (Adilson).* O docente conta que uma época até tirou a palavra dança do programa, porque *assusta um pouco*, mas como sua *entrada na arte é através da dança*, decidiu deixar.

São proporcionados pequenos processos de criação a cada aula *que vão dando cada vez mais soltura e mais possibilidade [...] de sempre esgarçar esse tecido da criação e com coisas minhas, com demandas minhas. É um tema estímulo (Adilson).* Para tanto, normalmente essas criações são mais individuais, mas que podem até se aproximar e se encontrar no momento e no movimento em que estão sendo feitas.

Já aconteceu de processos de criações culminarem com uma composição feita pelo grupo inteiro, de tal forma que, para o docente, a cada aula isso pode se tornar um espetáculo que só acontece ali, naquele instante, com aquelas presenças. *E eu tenho lindas memórias disso, é um negócio que me alimenta muito. Esses encontros com essas pessoas, na sala de aula, são esses rituais que alimentam a gente profundamente (Adilson).* O docente continua narrando sobre esses processos:

Para ajudá-los a entender esse caminho de autoconhecimento, que o corpo é esse caminho de autoconhecimento, o que uma pessoa esconde dentro dela, guarda dentro dela, o que é um processo de criação, de onde ele vem, como a gente promove, tudo isso foi o que me acompanhou nesse processo. Através dessa ideia de processos de criação, de como ele pode se dar, busco estimular as pessoas a entrarem em pequenos processos, fazerem pequenas criações, que foi o que eu tenho desenvolvido nesse trabalho aqui. (Adilson)

Assim, o que se propõe é a valorização de cada estudante como pessoa, como sujeito que participa ativamente do mundo por sua própria experiência, partindo desse autoconhecimento. O docente Adilson busca criar também um ambiente de trabalho em sala com laços de confiança, com encontros de pessoas, com trocas de humano para humano, para além da troca hierarquizada de professor para aluno.

Percebe-se que os trabalhos desenvolvidos na Unicamp e na USP, que discutirei a seguir, claramente têm interlocuções mais fortes com a arte.

Em relação à dança, parece haver um reconhecimento entre as estudantes da Pedagogia da USP de que ela está presente na escola, porém, sua compreensão nesse contexto é muitas vezes equivocada.

A dança eles não sabem o que é. É impressionante! Eles reconhecem que a dança está o tempo todo na escola, mas, dança e escola, é uma associação que é maluca pra eles, não cabe. Cabe em ensaio de festa junina, não é disso que a gente está falando, então eu estou excluindo esse conceito de dança. Então, o que é a dança na escola? A gente mergulha um pouco mais nisso. (Mônica)

Há um esforço da docente para desconstruir determinada perspectiva de dança que não leva em conta as possibilidades criativas e corporais das crianças na escola, até porque muitas estudantes da Pedagogia já trabalham na educação infantil³³, na qual a dança está muito presente *naquele contexto da professora que ensina e a criança copia, tem o “xizinho” no chão com a fita crepe e a criança não sai do “xizinho”* (Mônica).

A docente percebe que, na prática pedagógica das estudantes, a dança é muito utilizada num sentido de reproduzir aquilo que elas vivenciaram na escola, e procura abordar o assunto de outras formas. *Nesse último semestre, por exemplo, foram três aulas, uma delas eu levei a Dafne*³⁴. *Ela levou uma proposta do Balangandança de expressão corporal, de dança, uma dança mais brincada* (Mônica).

A composição coreográfica é pensada num viés do não-bailarino, abordando a expressão em cena de modo a trabalhar de outras formas que não sejam demarcando com o

³³ A cultura corporal sob o olhar de professoras da educação infantil foi discutida em Ehrenberg (2014).

³⁴ Dafne Sense Michellepis é graduada em Dança pela Unicamp (1992) e integrante da Balangandança Cia, de São Paulo, desde sua fundação, em 1997. Mais informações sobre a cia disponíveis em: <http://balangandanca.com.br/>

“xizinho” no chão o lugar daquela criança que se apresenta na escola. Nesse sentido, essa é uma ideia forte da disciplina. Há uma busca por construções coreográficas que não partam somente do/a professor/a que está na escola, mas também dos/as alunos/as num sentido de coletividade, de forma que a *cara da criança* também se faça visível na composição.

No primeiro dia de aula, a docente apresenta um cronograma da disciplina eletiva **“Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências”**, com uma prévia das datas e dos temas elencados, explicando qual o trajeto e o porquê das escolhas. A dança, por exemplo, é escolhida porque aparece claramente na escola como uma ferramenta, mas ela deveria ser mais do que isso. Para além do que é proposto pela docente, há sempre a possibilidade de abertura para que as estudantes indiquem suas demandas e sugestões, que ainda podem ser conversadas no início da disciplina.

Vale destacar aqui a pouca expressividade que a dança tem tido nos cursos de Pedagogia, segundo pesquisa de Souza e Ferreira (2015). Baseadas numa análise de ementas e bibliografias de disciplinas que oferecem – ou ao menos mencionam – a dança em seus planos de curso, estas autoras constataram que, como linguagem artística, a dança vem sendo negligenciada nos currículos dos cursos de Pedagogia que compuseram o escopo da pesquisa. Ademais, parece haver um vácuo conceitual acerca do ensino da dança nestes cursos, já que além de linguagem artística, ela também é uma manifestação da cultura corporal.

De qualquer forma, observa-se aquilo que comumente é levantado sobre a presença da dança nas escolas: docentes pouco preparados/as “para atuar com essa linguagem, que tendem a perpetuar práticas já cristalizadas como as ‘dancinhas’ com movimentos estereotipados e repetitivos que são produzidas nas diferentes comemorações durante todo o ano letivo” (SOUZA; FERREIRA, 2015, p. 132), como a própria docente Mônica havia narrado.

A proposta da composição coreográfica em dança relaciona-se na disciplina desenvolvida pela docente Mônica à ginástica para todos. Muito do que é trabalhado na dança é levado para a ginástica, mas com um enfoque maior para a exploração e utilização de materiais não convencionais. Além dos elementos específicos da ginástica que são vivenciados, as estudantes têm contato com alguns aparelhos de pequeno e grande porte, a exemplo do mini tramp³⁵, passando por outros materiais não convencionais que serão

³⁵ Mini tramp ou mini trampolim é um aparelho de ginástica com estrutura de metal e uma parte ao centro com tecido resistente, preso por meio de elásticos ou molas que permitem impulsão à pessoa que está pulando.

utilizados para a criação coletiva de uma composição coreográfica a ser apresentada no final da disciplina.

E como é que deixou de ser ginástica e passa a ser dança? O que é que preciso ter para mudar de um elemento para o outro? Precisa aparecer o elemento ginástico, precisa aparecer aparelho ou não? Pode ser GPT sem aparelho? Como é que fica para virar dança? A gente trabalha nessa interface. (Mônica)

A ginástica para todos vem sendo desenvolvida na formação em Pedagogia da USP e também da Unicamp quando ministrada pela orientadora deste trabalho, sendo escolhida como foco da disciplina **“Educação, corpo e arte”**, enfatizada diante da impossibilidade de se aprofundar em todos os temas e manifestações da cultura corporal. Com embasamento na proposta de Ayoub (2007), as experiências com este trabalho têm sido veiculadas tanto pela docente Mônica quanto por integrantes do Laborarte em uma série de eventos e publicações em livros³⁶.

Outro tema trabalhado pela docente Mônica é o circo. Num levantamento feito no início do semestre, muitas estudantes relatam já terem trabalhado em suas escolas com projetos de circo, *e o projeto era tenda, palhaço, mas será que circo é isso? Vamos mergulhar nesse universo que está tão presente na escola, principalmente na educação infantil, mas que eles conhecem tão pouco, tão superficialmente, conhecem só o que a televisão está falando* (Mônica).

As composições finais a serem apresentadas na disciplina eletiva da USP são criações coletivas que contemplam as práticas corporais tematizadas ao longo do semestre, aparecendo, muitas vezes, as experiências prévias que as estudantes já têm. E como se trata de uma disciplina que recebe estudantes de vários cursos da USP, os contextos das composições acabam variando por contemplarem diferentes linguagens, sejam eles ligadas ao teatro, à dança, à música, à percussão corporal. Alguns casos são marcantes nessas apresentações, como o relatado abaixo pela docente Mônica:

³⁶ AYOUB, 2008; AYOUB; ASSIS, 2016; AYOUB; GRANER, 2013; AYOUB; MATSUMOTO, 2010; AYOUB; STRAZZACAPPA, 2006, 2016; AYOUB, SCHIAVON; EHRENBURG, 2014; EHRENBURG 2016; EHRENBURG; AYOUB; ASSIS, 2018; STRAZZACAPPA; AYOUB, 2009).

Eles trabalharam percussão corporal e ao longo da composição eles iam trazendo alguns elementos de modalidades que eles já tinham previamente e outras que foram apresentadas na disciplina. Rolou alguma coisa de capoeira, rolou uma cena de dança, rolou uma cena de corda, e ao longo das cenas, eles iam se despindo. Eles iam tirando as coisas, um chapéu que caía, um cachecol que sumia, o paletó que eles brincaram e pulou corda com o paletó e era jogado fora. E foi acabando, acabando, até que esses/as meninos/as acabaram nus. Completamente nus.

Foi um momento impactante e de comoção na sala, em que muitos choraram e o nervosismo do grupo ficou visível, já que não sabiam qual seria a reação da docente e da turma. *Eles contaram um pouco que o trabalho corporal na escola muitas vezes requer entre aspas “coisa demais”, e a gente não precisa de nada, a gente precisa de disposição para estar ali de peito aberto pra coisa acontecer* (Mônica). Ao menos para essa turma, o propósito de vivenciar e descobrir possibilidades expressivas do gesto no contexto da cultura corporal foi cumprido de forma marcante para a docente, que escreveu a respeito dessa experiência sobre o “desnudar do gesto” num capítulo de livro (EHRENBURG, 2016).

Elencar conteúdos como a dança, a ginástica para todos e o circo, por exemplo, para serem trabalhados com um pouco mais de profundidade, foi uma escolha que levou em consideração aquilo que se julga que as estudantes *desconheciam ou conheciam tão superficialmente que merecia ser vivenciado na disciplina* (Mônica). Um exemplo dado pela docente foi o *rope skipping*³⁷, prática pouco conhecida entre as estudantes, muito embora a corda em si seja um material por vezes presente nas escolas.

Mas, questiona a docente, que outras amplitudes esse pular corda pode ter? *Pode ser a brincadeira, pode ser o jogo, mas pode ser o esporte, sendo em momentos como esse que o esporte aparece* (Mônica). O esporte em si, a princípio, não é um conhecimento elencado na disciplina quando desenvolvida por ela, *apesar da conversa aparecer de maneira transversal em alguns momentos. A não ser que haja uma demanda da turma, vôlei, basquete, futebol, handebol, foi uma opção clara de excluir do meu cronograma* (Mônica).

Ao encontro desse tema do esporte, o docente Marcos comenta que se defendemos uma sociedade para todos e todas, também precisamos fazer uma pedagogia que incorpore todos e todas, embora as pedagogias que vemos nas escolas queiram produzir um

³⁷ *Rope skipping* é uma modalidade esportiva que tem por base o pular corda utilizando diversos saltos, acrobacias e manejos da corda em sincronia entre saltadores e música.

tipo determinado de corpo ideal. Um debate que ele levanta com as estudantes do curso de Pedagogia é:

Por que na escola tem vôlei, handebol, basquete e futebol? Ah, não é obrigatório? Não, não é obrigatório. Por que estas práticas se tornaram hegemônicas na escola? Que tipo de corpo a gente quer produzir? Por que quando a gente vai trabalhar com capoeira tem sempre alguém que vai torcer o nariz, vai achar que não está bom, vai achar que não devia ter? (Marcos)

O docente Marcos procura, do mesmo modo, deixar claro no primeiro dia de aula o combinado de que a disciplina, no caso a optativa **“Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências”**, é de vivência, e as estudantes já se inscrevem sabendo disso. Mas ninguém deve se sentir obrigado a fazer tudo, como o docente exemplifica: *quando a gente vai fazer trabalho com colchão, claro que algumas pessoas têm receio, mas elas ficam ao redor, até porque a gente trabalha numa lógica que nem todo mundo precisa fazer tudo* (Marcos). É isso que ele tem defendido inclusive na escola: a possibilidade das pessoas participarem das aulas de educação física de diversas maneiras.

Então elas vão aprendendo isso. Por exemplo: a gente está tematizando a ginástica, então elas receberam cópia dos movimentos ginásticos, quem tem alguma experiência e já fez algumas demonstrações, agora vamos construir uma coreografia. Elas vão construir com o que elas conseguem. Tem gente que chega, fica sentada e aí quando vê qual é a atividade começa a fazer. (Marcos)

Outras turmas, por exemplo, acabam se empolgando tanto nas atividades que o docente tem de intervir para que não se machuquem, já que muitos não tem contato frequente com outras práticas e o momento da disciplina acaba sendo um dos poucos do fazer corporal.

Começa assim: na brincadeira e no esporte eu carrego, porque eles precisam ter mais segurança também e eu sou o professor da turma né. Eu carrego e começo com brincadeira, claro, pois aí todo mundo se envolve. Esporte, que todo mundo vem com bagagem disso da escola. Aí depois vou pra ginástica, levo na boa etc. Nas lutas, como eu estou trabalhando com a metodologia e na perspectiva cultural, a gente faz atividades de ampliação, que é chamar pessoas ou fazer

visitas a lugares etc. Eu trago o Marquinhos, que vai fazer uma vivência com a capoeira, o Jorge que vai fazer uma vivência com taekwondo, a Aline que vai fazer do kung fu, aí eles começam a perceber que essas pessoas podem até ajudar no próprio trabalho da escola, que estas pessoas são pessoas que eles conhecem. E na dança eu sempre deixo na mão do PAE³⁸ ou da PAE, porque aqui o PAE pode dar 10% das aulas e aí eu falo: a responsabilidade é sua. E tem dado certo. (Marcos)

A cultura corporal como linguagem na formação de professores foi tema de publicações de ambos os docentes, no âmbito das experiências que têm sido desenvolvidas na disciplina eletiva, como lugar de investigação e problematização do patrimônio cultural corporal (EHRENBERG; NEIRA, 2018), adotando-se os pressupostos epistemológicos e metodológicos da perspectiva cultural da Educação Física (NEIRA, 2018).

Na Unifesp, no contexto da disciplina **“Cultura corporal na escola”**, as vivências também conduzidas tanto pelo docente quanto por convidados/as são feitas após a fundamentação acerca da temática da cultura e do corpo, sendo desmistificadas no sentido de fazer as estudantes compreenderem que não há uma forma padronizada de entendimento do corpo e do movimento. O docente Adalberto busca trabalhar *um pouquinho com tudo*, para que dentre as práticas vivenciadas, cada estudante consiga elencar aquela que melhor se adéque, posteriormente, no contexto de seu trabalho, o que parece ser um eixo do curso.

Um dos focos da disciplina **“Corporeidade e movimento”**, na Unesp, é o trabalho com a consciência corporal. Ele acontece ao longo da disciplina, em vivências que vão sendo trazidas conforme as temáticas de discussão da corporeidade. São vivenciadas *algumas práticas relacionadas à yoga, ou de percepção corporal, algumas capacidades perceptivas pra despertar pra essa consciência corporal aliada ao estudo do que é essa consciência, qual a importância de pensá-la e trabalhá-la na escola* (Fernanda).

Como a disciplina trata sobretudo da educação infantil, um dos princípios trabalhados em aula é o elemento da diversidade, por isso, as vivências perpassam diferentes práticas, não buscando a especialização de nenhuma delas. A consciência corporal aqui, apesar de ser um foco, é pensada num conceito bem mais amplo de prática.

³⁸ De forma semelhante ao Programa de Estágio Docente (PED) da Unicamp, na USP o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) é destinado exclusivamente a estudantes regulares de mestrado e doutorado, com o objetivo de aprimorar a formação para atividade didática de graduação no que tange à preparação pedagógica e ao estágio supervisionado em docência.

Quando eu penso no yoga, pra te dar um exemplo, são brincadeiras, são atividades lúdicas que trazem elementos do yoga, que eu posso também introduzir a cultura daquela prática corporal com a criança, de forma lúdica, mas não é uma aula de yoga tradicional de modo algum. Então é nessa perspectiva de vivência sempre fundamentada na questão da ludicidade. (Fernanda)

Pensando tanto a consciência corporal das estudantes como das crianças, parece haver, no percurso da disciplina, essa preocupação em como o que é vivenciado na formação inicial pode reverberar futuramente na escola, por isso o componente lúdico parece estar fortemente enraizado na constituição da disciplina.

Eu gosto muito de trazer também o que o grupo pode oferecer; por exemplo, esse semestre eu tenho uma aluna que trabalha com atividades circenses, então na aula de consciência corporal, além das atividades que eu costumo trazer relacionadas à yoga por exemplo, eu pretendo trazer uma experiência com tecido acrobático. Nós combinamos, ela vai conseguir trazer um tecido do local que atua e faremos uma vivência nesse sentido. (Fernanda)

Após um direcionamento maior por parte da docente no início da disciplina, num segundo momento, são as estudantes que *começam a construir as suas perspectivas de ensino na escola, de como fazer uma releitura dessas discussões, dessas reflexões, pra levar até a criança* (Fernanda). As vivências passam a ser coordenadas pelas próprias alunas, que elaboram planos de ensino e desenvolvem as atividades planejadas com o restante da turma, numa participação mais ativa destas.

Tanto nas narrativas da docente Fernanda, quanto nas da docente Carmen e do docente Adilson, apareceu a dimensão da consciência corporal, embora sem nenhuma explanação mais específica do que venha a se tratar esse conjunto de conhecimentos. De acordo com Shusterman (2012), este é um termo com muitos significados e empregado de diversas formas, sendo mais do que a simples consciência do corpo na medida em que o corpo é mais do que um simples invólucro físico de carne e osso.

Parece-me que a perspectiva deste autor vai ao encontro do que os/as docentes e eu, como pesquisadora, acreditamos, ao nos interessarmos pelo corpo que percebe pelos sentidos e tem sentimentos, sensibilidades e subjetividades. O autor se reporta ao corpo como *soma*, imbuído de percepções sensoriais como outras maneiras de sentir o mundo e a

realidade. Veremos a seguir como se configuram esses sentidos, em especial o do toque, nos trabalhos desenvolvidos que implicam num fazer corporal.

3.3 Sentidos do corpo e a dimensão do fazer corporal

As investigações de Sennet (2008) sobre o corpo e a cidade indicam que a civilização ocidental “não tem respeitado a dignidade dos corpos humanos e a sua diversidade” (p. 13). Sua leitura encaminha-nos para algumas questões. Pensando em nossas experiências corporais, será que desfrutamos de uma liberdade corporal tão grande quanto parece? Como “devolver” nosso corpo aos sentidos? Como tornar as pessoas mais conscientes umas das outras para expressar corporalmente seus afetos? Obviamente, lembra o autor, suas reações mútuas e os modos como se veem, se ouvem, se tocam e se distanciam são constituídas nas relações entre os corpos no espaço.

O tema dos sentidos é de meu interesse na medida em que se importar com o corpo implica no emprego de uma sensibilidade (LE BRETON, 2016a). Rodrigues (1999, p. 16) já havia apontado que “a sensibilidade que temos hoje – seja auditiva, tátil, gustativa, olfativa, visual – tem uma história e, especialmente, uma significação”.

De forma clássica, os sentidos compreendem a audição, o paladar, o olfato, o tato e a visão, com funções bem circunscritas, como informar sobre os acontecimentos do mundo e alertar o corpo dos perigos externos que o ameaçam, o que Vigarello (2016) chamou de vigias, sentinelas e servidores do corpo. Para este autor, havia uma visão tradicional da consciência, bem como da sensibilidade, que reservava pouco espaço a representações interiores do corpo. Sensações internas, por muito tempo, foram negligenciadas, com exceção daquelas que se referem à dor.

Os “sentidos externos”, sozinhos, por longo tempo reinaram sobre as referências sensíveis: a audição, o paladar, a visão, o olfato e o tato comunicavam-se mais com as coisas do que com o corpo. Seu objetivo: explorar o mundo, e espreitá-lo também. Sua situação: “satélites” do invólucro físico do qual são “informantes”. (VIGARELLO, 2016, p. 10)

Em suas pesquisas, Vigarello (2003; 2016) revê o passado do que ele chamou de “invenção” ou “obrigação” de ouvir o corpo, para melhor compreensão do *sentimento de si* na atualidade. Para ele, tais percepções do experimentar o corpo e seus efeitos de experimentar-se, de sentir-se, têm não somente um passado, mas também uma história, com suas progressivas e complexas descobertas, conquistas e transformações, que o autor traz a partir de questionamentos como:

Qual o espaço reservado aqui às “informações” vindas “de dentro”? Qual o espaço é reservado às impressões físicas obscuras, aos transtornos que norteiam o cotidiano, àqueles deslocamentos íntimos, inesperados, curiosos, cuja fonte física sugere serem mais “estados” do que dores? Esse universo íntimo e físico, sem dúvida, está presente em nossa tradição cultural. (p. 16)

Não existem alternativas senão experimentar o mundo, sendo por ele atravessado e transformado permanentemente. O mundo, diz Le Breton (2016b, p. 11), “é a emanção de um corpo que o penetra”, e os sentidos possibilitam o elo instaurado entre a sensação das coisas e a sensação de si. É nisso que implica a antropologia dos sentidos: não num estar diante do mundo, mas num estar dentro, imerso, considerando o corpo a profusão do sensível, ou seja, ele “é incluído no movimento das coisas e se mistura a elas com todos os seus sentidos” (LE BRETON, 2016b, p. 11).

Essa perspectiva pressupõe a relevância do olhar, do ouvir, do toque e, para além disso, pressupõe um sentido que é o cinestésico, cujas percepções se dão na medida em que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, saboreamos, experimentamos a temperatura ambiente, percebemos o murmúrio interior do corpo. Assim, fazemos do mundo uma medida de nossa experiência, tornando-o comunicável aos outros que também estão, como nós, imersos num sistema de referências sociais e culturais (LE BRETON, 2009; 2016b)

O corpo e os sentidos fazem a mediação da nossa relação com o mundo, e experimentá-lo “é percebê-lo com seu estilo próprio no interior de uma experiência cultural” (LE BRETON, 2016b, p. 15). O ser humano toma consciência de si por meio do sentir, experimentando a sua existência pelas distintas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de nos atravessar, conferindo importância e significação a cada um dos sentidos conforme cada cultura, que por sua vez, implicam em outras maneiras de sentir o mundo.

O corpo é a condição humana do mundo, este lugar onde o fluxo incessante das coisas se detém em significações precisas ou em ambiências, metamorfoseia-se em imagens, em sons, em odores, em texturas, em cores, em paisagens etc. [...] Todas as ações que formam a trama da existência, mesmo as mais imperceptíveis, engajam a interface do corpo. O corpo não é um artefato alojando um homem devendo levar sua existência apesar deste obstáculo. Ao contrário, sempre em relação de estreitamento com o mundo, ele lhe desenha o caminho e torna hospitaleira sua acolhida. (LE BRETON, 2016b, p. 13)

Para este autor, vivemos diferentes sensorialidades segundo nosso lugar de existência, nossa educação, nossa história de vida. Essa pertença cultural e social marca nossa relação sensível com o mundo, frente ao qual não somos um olho, um ouvido, uma boca, um nariz, uma mão, mas somos um olhar, uma escuta, uma gustação, uma olfação, um tato. Ou seja, somos sentidos que se misturam e convergem a todo momento ao sentimento de existir.

Assim como a língua, o corpo é um provedor constante de significações. Frente a uma mesma realidade, indivíduos e corpos impregnados de culturas e histórias diferentes não provam as mesmas sensações e não decifram os mesmos dados: todos são sensíveis às informações que reconhecem e que reenviam ao seu sistema de referência própria. (LE BRETON, 2016b, p. 29)

Nós dispomos de um espaço individual ao nosso redor que prolonga nosso corpo e instaura uma fronteira entre ele e os outros, que deve ser rompida somente com consentimento, uma vez que o toque não se resume a um simples tocar, mas “remete a um afloramento da história íntima da pessoa admitida a tal intimidade. Ele evoca elementares estados afetivos profundamente enraizados, ultrapassando de longe a lucidez e a vontade” (LE BRETON, 2016b, p. 276).

Inspirada por estes autores, acredito ser possível atingir o objetivo de tornar a interioridade corporal menos obscura e negligenciada. O tato, por exemplo, poderia ser agenciado menos como um indício de alerta ou de perigo, e mais como uma vertente profunda que propicia sensibilidades outras na totalidade do corpo, possibilitando uma consciência corporal como lugar privilegiado da experiência, do conhecimento, do saber, da conquista, da fruição, do sentimento de si.

Outro autor que se preocupa com o *saber sensível*, é Duarte Júnior (2001) que, ao tratar do *sentido dos sentidos* e das significações que este termo carrega, insiste na necessidade de darmos uma atenção maior a uma educação do sensível.

Essa questão, portanto, dos sentidos do corpo e do fazer corporal que constitui a prática é um ponto problematizado nas disciplinas deste cunho, valendo uma ressalva pois a prática não se restringe ao fazer, mas constitui uma atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte, como podemos vislumbrar no que foi narrado.

Concordo com Strazzacappa (2001) quando explicita a importância de se experimentar aquilo que não é possível encontrar em livros: a exploração sensorial, a ampliação dos sentidos do corpo todo, a oportunidade de tocar e ser tocado, de se expressar e ser visto, o que implica em processos de ensino-aprendizado que passam pela dimensão da prática, do fazer, do experimentar e experimentar-se por meio de diferentes linguagens que ultrapassam, por exemplo, a leitura e discussão de textos escritos (STRAZZACAPPA, 2012a; AYOUB, 2008).

O trabalho desenvolvido pela docente Mônica na disciplina eletiva **“Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências”** da USP, tem sofrido modificações a cada semestre de oferecimento, pois *hoje ela está com uma cara diferente* (Mônica). Nos primeiros anos, muitas estudantes se matriculavam sem saber muito bem do que se tratava, e quando a docente solicitava que tirassem os sapatos e se sentassem no chão, por exemplo, já era motivo de estranhamentos e questionamentos de algumas turmas que fizeram a docente perceber que

parece que a relação de corpo que eu tenho não é a deles, talvez eu esteja sendo muito invasiva mesmo. Então eu comecei a pisar um pouco mais em ovos [...] Uma vez, me lembro de um aluno ainda ter falado assim “Você não sabe o que é trabalhar um dia inteiro, suando numa escola, e chegar aqui à noite e ter que tirar o sapato”. E provavelmente o pé estava suado, cheirando, para ele era um desconforto ter que fazer isso. E realmente, eu não tinha pensado nisso. Depois eu comecei a brincar um pouco com essa questão: “Gente, todo mundo tira o sapato e põe tudo junto, assim a gente não sabe de quem é o chulé”. (Mônica)

O perfil de quem se matriculou nas turmas seguintes mudou – o que tem chamado a atenção da docente – parecendo haver uma disponibilidade maior para o trabalho corporal, especialmente pelo fato de as estudantes já saberem do que se trata a disciplina. No primeiro dia de aula, quando a trajetória da disciplina é apresentada, a docente já diz que se trata de um

percurso eminentemente prático, que implica numa disponibilidade para fazer as vivências corporais que acontecem.

Então acho que isso é um respeito para com o grupo e eu realmente não abro mão. Não é para ficar sentado olhando. Não é. Acho que tem funcionado. Como eu te disse, as turmas de agora estão diferentes das turmas primeiras, no começo isso foi um pouco mais difícil. [...] Alguém que começava e se sentia um pouquinho invadido encostava, aí você tem que ir lá do lado: “Escuta, por que parou? Vamos lá, não para não! Não desanima”. Aí você percebe que a pessoa está inventando uma dor de cabeça, não sei o que, mas isso foi no começo, primeira e segunda turma, hoje eu não vejo isso. (Mônica)

Assim como a experiência docente vai transformando a condução das aulas a cada semestre, as estudantes também vão conhecendo melhor o trabalho e se preparando para o que vai ser vivenciado na disciplina. Atualmente, ao chegarem na sala, elas mesmas já arrastam as cadeiras e se sentam no chão, por já terem uma noção maior da disciplina e saberem previamente o que vai ser desenvolvido. Entretanto, algumas estudantes que já cursaram a disciplina obrigatória e por algum motivo escolheram não fazer esta eletiva, não foram tocadas de forma mais profunda em suas vivências corporais.

Depois da terceira, quarta turma, isso começou a ser filtrado porque quem fez e gostou avisou o amigo, outro fez e não gostou também avisou o amigo porque não gostou. Então eu diria que hoje, 100% do grupo, se matricula na disciplina porque ele quer passar por essa experiência. Ele já sabe que vai chegar e vai tirar não a roupa, mas o sapato, eles já chegam muito mais prontos para isso. (Mônica)

Os constrangimentos e desconfortos que uma disciplina com essas características práticas pode ocasionar nos remetem aos cuidados que devemos ter acerca desse fazer corporal, principalmente quando são trabalhados temas como conhecimento intra e interpessoal, em que se faz presente o toque no próprio corpo e no corpo do outro, o que nem sempre é confortável para um grupo que ainda não se conhece tão bem. Assim, a docente Mônica começou a ficar mais atenta às emoções que se afloram durante as aulas e como isso tem afetado as estudantes.

O que está tocando nessas pessoas que um chora, o outro ri, o outro fica bravo, o outro se irrita, mas chega no final do curso todo mundo quer fazer festa e fala que tem que ter a optativa dois. O que está pegando? E aí a fala dos alunos começou a ser um pouco essa, do quanto eles se sentem tocados e percebem que algumas coisas que eles desconheciam neles como potência, eles percebem que têm potencial para vivenciar muito mais e eles percebem que, tudo aquilo, se ele levar para escola, ele tem uma outra qualidade, e a fala tem sido essa, ele tem uma outra qualidade de ensino para o aluno dele lá na escola. (Mônica)

A docente tem percebido que quando as estudantes se sentem tocadas, partícipes desse processo, sendo afetadas por ele, as reverberações acabam acontecendo, sem que seja necessário ficar ensinando o que fazer na escola.

Hoje eu estou convencida com essa disciplina de que eu quero tocar o professor, porque nem sempre ele foi tocado dessa forma. Eu quero que ele sinta qual é a potência, por exemplo, da GPT nele? Qual é a potência dele experimentar uma vivência de circo? O que ele sente, como que isso toca nele, como que isso aflora, como que isso é desafiador ou não, enfim, o que rola nele. Eu estou acreditando cada vez mais que quando ele é tocado, ele leva isso para a escola e vai levar com a cara dele. Então, não quero ficar ensinando “Olha, pular amarelinha, faz assim” e leva todo mundo igual. (Mônica)

Dessa forma, os temas da cultura corporal que são elencados na disciplina vão ser vivenciados, sentidos de forma a reconhecer a sua importância e *essa experiência que fica, de fato, no corpo do aluno da Pedagogia é que é discutida depois*, com esse enfoque *do tocar o aluno, ativar a sensação corporal* (Mônica).

Na Unicamp, uma das proposições iniciais da disciplina **“Educação, corpo e arte”** é que *ela tinha que ser uma disciplina com características práticas. Ela não seria uma disciplina em que o(a) aluno(a) vai estudar alguma coisa e fica sentado* (Carmen). As aulas eram sempre práticas, com começo, meio e fim bem nítidos e definidos.

E no final sempre uma pequena conversa: “Olha, hoje nós trabalhamos isso, isso e isso. Isso tem essa finalidade” Era uma ideia muito séria do trabalho prático, o trabalho prático não é qualquer coisa. O trabalho prático tem método, tem procedimentos, tem tempos específicos para cada atividade, tem uma organização do espaço,

então ele também tem procedimentos didáticos, materiais que são usados, como organizar aquela sala daquele jeito.

Após uma primeira aula de apresentação da disciplina, *a segunda aula era um pouco mais difícil*, como a docente conta, pois as estudantes iam começar a internalizar a ideia de que o aprendizado é *no corpo e com o corpo*.

Que era a ideia de você fazer, por exemplo, começar a aula, todo mundo tira o sapato, vai deitar no chão e vai respirar. E aí nós vamos trabalhar várias respirações, vamos ensinar a fazer respiração abdominal, a respiração torácica, nós vamos realmente pensar como que essa respiração é compreendida por cada um. Às vezes você percebia que algumas pessoas tinham dificuldade inclusive de fechar os olhos, não só de tirar o sapato, mas fechar os olhos. Então era um processo de uma negociação que eu acho que eu fazia, uma negociação quase imposta, porque eles precisavam daquela atitude corporal para frequentar a disciplina. (Carmen)

Mesmo o fato de fazer as pessoas se deitarem no chão era um problema, mas ao mesmo tempo, uma importante interpelação no corpo, já que estamos tão acostumados ao corpo em pé ou, mais ainda, ao corpo sentado. Parece-me que muitos desconfortos estavam ligados a descobertas nunca antes vivenciadas pelas estudantes, que se expressavam com falas do tipo: *Nossa, eu nunca tinha pensado que eu podia abrir os meus dedos do pé com esta extensão; eu nunca tinha me dado conta como é difícil fazer as coisas de olhos fechados; eu nunca tinha me dado conta como andar para trás é difícil (Carmen).*

Dentro das possibilidades e limites corporais de cada pessoa, esse fazer corporal é importante como uma forma de experiência e de formação, imprescindível *para que você experencie os desafios que são lidar com o seu corpo e o corpo do outro. Porque é isso que o professor faz o tempo inteiro, seja ele de matemática ou de educação física, ele está sempre lidando com seu corpo e o corpo do outro (Carmen)*, sendo confrontado com isso no momento da atuação docente.

Isso significa dizer que eles transformavam seus corpos no período de um semestre. Muitos deles, que no primeiro dia de aula, se recusavam a tirar o sapato – e eu não admitia que ficasse de sapato, então tinha um certo embate – esse(a) mesmo(a) estudante, no final do curso,

ele(a) vinha perguntar onde que poderia continuar a fazer aquele tipo de aula. Quer dizer, acabava despertando um interesse pelo próprio corpo e mesmo uma certa autocrítica da sua própria educação em que um corpo expressivo, dinâmico, vivo, ficou de lado, ficou abandonado. (Carmen)

De acordo com o docente Adilson, o fazer corporal de uma disciplina como essa, num curso como o de Pedagogia, implica em confrontos do sujeito consigo mesmo, em que docente e estudantes procuram lidar com as dificuldades que surgem. Como ele narra, é comum as alunas falarem que não conseguem fazer alguma coisa, que têm dificuldade em tal trabalho corporal. Há aquelas, a maioria, que realmente se dispõe, mas também acontece de pessoas se recusarem a fazer. Para o docente Adilson, é algo que tudo bem, que acontece, que a pessoa *não está preparada, não é o momento* (Adilson), e por isso ele não costuma obrigar a pessoa a participar.

Eu falo o seguinte: “Não quer fazer, vai ser muito invasivo, pode ficar quietinho no canto, tranquilo, se quiser sair pode sair”, eu não restrinjo ninguém, porque às vezes toca em coisas delicadas, eu sei que toca. Eu tento não constranger ninguém, já são obrigados a fazer a disciplina e ainda vou obrigá-los a fazer tudo da disciplina? Eu sei que tudo tem limite, tem coisas que nem todos vão conseguir fazer. Paciência. Mas tem aqueles que aproveitam isso para fugir da coisa. Eu só entendo como o seguinte: estão retardando um processo ou não é o momento dele. Ponto. Não é o momento dele.

Certas resistências são nítidas, mas o docente não fica fazendo muito caso com isso. *Eu não vou deixar de dar o que eu dou porque tem pessoa que não aceita, recusa. Ela precisa de ajuda e uma ajuda especializada* (Adilson). Um trabalho comumente realizado no início de suas aulas envolve a respiração, o toque sutil, a massagem, como já dito anteriormente. O docente narrou uma situação, por exemplo, em que isso foi feito e uma aluna, que participou da vivência até o fim, relatou ao final que detestava que pegassem em suas mãos e que fizessem massagem em seus ombros, e era exatamente isso que havia sido feito. O docente continua:

Ela parou pra pensar e aí entra a tomada de consciência. “Ah na minha família a gente não é muito de tocar e tal”. Eu aproveito o gancho e falo do trabalho com o toque, o que é o toque para o ser

humano, qual o significado do toque para ele [...] e de como a vida precisa do contato. [...] É legal porque eles contam esses desdobramentos, que vem numa recusa, mas na medida em que eles vão entendendo... eu fui explicando, explicando, e vi a menina enxugando umas lágrimas... porque toca em coisas sensíveis. (Adilson)

Montagu (1988) cita que as palavras muitas vezes são proferidas ocupando o lugar dos relacionamentos pessoais sensoriais e das experiências táteis sentidas por nós. Com base nisso o docente Adilson tem defendido que para trabalhar com o corpo de outras pessoas, temos de conhecer o nosso próprio corpo, sendo a dimensão do toque uma perspectiva desse conhecimento.

Tem que conhecer, de alguma perspectiva você tem que conhecer. Não dá pra chegar “Vamos fazer um alongamento aqui”. Se eu vou fazer um relaxamento, eu tenho que perceber se o cara está tenso ou não está. Eu ponho a pessoa deitada no chão, como eu sei se ela está tensa ou não? Vamos olhar aqui, observa a respiração, observa o movimento dos olhos, mesmo de olhos fechados ele está lá, está relaxada? Não, não está relaxada. Através de alguns sinais, alguns sintomas, alguns rastros, que aí é um trabalho também intuitivo, você cultivar a intuição nesse trabalho tête-à-tête com o outro, você aprende coisas que necessariamente não estão escritas em lugar nenhum, mas é do contato direto com o outro. (Adilson)

Em relação ao fazer corporal que constitui a prática, sem adentrar especificamente no tema da avaliação da disciplina **“Corporeidade e movimento”**, é interessante notar falas das estudantes no sentido de que a docente Fernanda *poderia usar menos slides, por exemplo, já que é uma disciplina mais teórico-prática, ou ainda mais espaço pra prática [...] mais esse momento de vivenciar* (Fernanda). Esse diálogo entre a teoria e a prática é necessário, segundo a docente, porém, com a devida atenção que uma disciplina como essa implica.

Não dá pra ficar só no praticismo, como diria Paulo Freire, mas também ficar só na teoria às vezes a gente não chega naquilo que quer. Mas tem a questão do tempo da disciplina também. Eu sinto que talvez seja uma necessidade de ter no curso como um todo mais momentos voltados para essa questão de outras formas de trabalhar o conhecimento, que não aquele sentado em sala de aula. Acho que essa

disciplina provoca um pouco essa visão mais global do curso também.
(Fernanda)

O cuidado com o fazer corporal aqui, relaciona-se com a não-instrumentalização das atividades, pois não adianta apresentar somente conteúdos e sequências para serem desenvolvidas na escola se a estudante *não tiver essa compreensão da importância desse movimento pra criança e se ela não sentir no próprio corpo o que esse movimento pode provocar* (Fernanda).

Então parto dessa dupla perspectiva, de pensar tanto a formação profissional – como que eu posso atuar com o corpo e movimento na infância – mas pensar numa formação pessoal dessas futuras docentes também. Ou seja, discutir sobre corpo, pensar sobre corpo, pensar sobre o movimento, trazer experiências de movimento, então a disciplina é teórico-prática, trazemos algumas questões relacionadas às vivências de diferentes naturezas para propiciar o despertar também para o próprio corpo. Na medida em que ela se desperta para o seu próprio corpo, entendo que fortalece a relação entre a formação pessoal e a profissional. (Fernanda)

Outras falas das estudantes no final da disciplina, como *Eu não imaginava que era isso que ia encontrar* ou *Hoje a forma de perceber a mim mesma mudou de quando eu entrei nessa disciplina* (Fernanda) dão a dimensão do quanto esse retorno que parece ser positivo em relação ao trabalho – embora recente – que é desenvolvido na disciplina “**Corporeidade e movimento**”, e são pontos que chamam a atenção da docente Fernanda.

E algumas questões de alunas que já estão atuando por exemplo: Nossa, percebi que eu nunca sentei no chão com as crianças que eu trabalho. Então elas se colocam corporalmente também mais dispostas, mais disponíveis pra se envolverem com as crianças. Isso vai despertando pra essas questões também. (Fernanda)

Entendo que esse pensar sobre a formação pessoal dessas futuras professoras, nesse tipo de disciplina, implica num fazer corporal que passa pela prática justamente nesse sentido delas perceberem no/com o próprio corpo os prazeres e as dificuldades que também

estão presentes no contexto escolar. Isso vai ao encontro do que também considera o docente Adalberto na disciplina **“Cultura corporal na escola”**:

O que acontece, principalmente quando é aula de dança ou alguma atividade que elas têm menos habilidade, no início elas ficam constrangidas, com vergonha, mas depois quando elas percebem que ninguém está ali para julgá-las, elas acabam participando e até brincam com a falta de habilidade delas, sem problema nenhum. E aí a gente pega esse gancho para tentar mostrar que isso pode ser feito com as crianças, que é desarmá-las do preconceito em relação à falta de habilidade do outro. E acaba sendo mais tranquilo esse trabalho.
(Adalberto)

No início do processo, parece sempre haver um receio inicial, como ele conta, de tal forma que sejam proporcionadas dinâmicas de trabalho *que não necessitam tanta habilidade, e aos poucos a gente vai modificando* (Adalberto). Práticas que demandam o andar, o correr, o saltar, por exemplo, vão se tornando mais complexas e quando *elas apresentam essas dificuldades, a gente coloca justamente isso, se você que está bem desenvolvida tem dificuldade, imagina uma criança. Pra gente compreender que o limite da criança também deve ser respeitado* (Adalberto).

O docente comenta que esse é um ponto interessante: quando elas vivenciam práticas por meio das quais se percebem corporalmente e entendem as dificuldades do outro nesse fazer corporal. Assim, no momento da prática pedagógica das professoras, após essa compreensão do próprio corpo, elas passam a considerar o trabalho corporal com as crianças na escola, mediando e intervindo de forma mais adequada em determinadas situações, ocupando outros espaços além da sala de aula – quadra, pátio, parque – fora do horário do recreio no qual normalmente o fazer corporal já está mais presente.

As reverberações e transposições no cenário escolar implicam nesse fazer corporal, que é diferente do caráter instrumental de atividades a serem “aplicadas” em outros contextos, e esse é um trabalho a ser construído coletivamente com as turmas.

Aqui na Unifesp nós conseguimos aos poucos modificar essa visão, que até os próprios alunos, quando ingressaram aqui, eles tinham certa resistência, porque eles achavam que essa disciplina ia ter aula de dança, aula de esporte, aula de ginástica e que eles iam aprender

isso para também “aplicar”. Então, essa desconstrução ocorreu aos poucos. (Adalberto)

Muitas tensões que aparecem no fazer corporal têm relação com as experiências e memórias que as estudantes têm da educação do corpo e, principalmente, da educação física escolar. Esse foi um ponto levantado em algumas narrativas e que será discutido a seguir, tendo em vista a relação com o que será abordado no próximo capítulo da tese.

Quando questionado se há algo que chame atenção nas aulas ou nas alunas, o docente Adalberto destacou o mapeamento realizado acerca das vivências das estudantes em relação às práticas da educação física durante o período escolar, cujos relatos nem sempre são positivos.

A maioria delas relatou que as experiências foram negativas, que elas tinham aversão à prática esportiva, que elas não tinham habilidade, não sabiam jogar e só era dado jogo, e elas ficavam à margem, algumas conseguiam atestado, outras davam uma desculpa, não queriam participar. [...] Não foi só esse ano. A maioria dos anos, que a gente faz esse questionamento, o relato é o mesmo: a maioria relata que as experiências são negativas. Acaba sendo um mote pra gente discutir, como que a gente pode mudar pra que essas experiências sejam positivas? E às vezes eu faço uma pergunta: se você não tivesse tido aula de educação física, faria alguma diferença? A maioria diz que não. Ou seja, ter educação física, ou não ter, para elas, pelas experiências que elas tiveram, não ia fazer diferença nenhuma. Se elas não tivessem, não ia ter modificado nada na vida delas, aquela aula não agregou em nada. (Adalberto)

As discussões do corpo na escola e as releituras do que é a educação física são ampliadas, com a intenção de que as experiências vividas nessas aulas possam ser positivas e favorecer a produção de sentidos outros sobre o corpo e o fazer corporal.

Na Unesp, a docente Fernanda também costuma fazer uma dinâmica para conhecer as memórias da infância das estudantes no que tange ao movimento e ao brincar.

Nesta experiência, eu costumo pedir que as alunas tragam uma foto da infância, se possível de um momento marcante; e um brinquedo, pra quem tem, quem guardou seus brinquedos. Pra quem não tem,

trazer algum objeto, algo que represente aquilo que gostava de fazer na infância, de vivenciar na infância em termos lúdicos.

A dinâmica é desenvolvida em diálogo com um texto que fala dessa importância de se trabalhar a memória nos cursos de formação de professores,

até pra trazer mais viva a ideia de criança, porque quando a gente entra no mundo adulto muitas vezes se esquece da criança que foi e de como é ser criança, [...] e vai criando algumas barreiras, algumas expectativas mais padronizadas de como que a criança deve se comportar, deve agir, enfim, isso pra nós que tratamos de corpo e movimento tem uma influência muito grande. Porque o excesso de movimento é visto como falta de comportamento, como má educação, e os adultos ou professores têm dificuldade de lidar com as formas dessa criança se relacionar com seu próprio corpo e com o movimento em si. (Fernanda)

Nesse momento da disciplina, geralmente realizado conjuntamente com a vivência de jogos e brincadeiras mais tradicionais da infância, cada estudante traz fotos e brinquedos para contextualizar e contar um pouco sobre os tipos de brinquedos e brincadeiras de sua infância, bem como acerca dos espaços destinados a eles. O texto de apoio de Huizinga (2000) a respeito das características do jogo é trabalhado nessas aulas.

Isso tem sido interessante pois *muitas questões da infância vêm à tona também, porque tem todo esse trabalho de rememorar e ele tem muitos elementos positivos, mas, muitas vezes negativos também* (Fernanda), o que implica em resistências que aparecem atreladas ao fazer corporal, cujas memórias não tão boas influenciam a prática e a participação das estudantes nas vivências em aula.

Muitas vezes aparecem algumas situações como: “Eu não quero rememorar minha infância” ou “Eu não tive uma boa infância”. Então acho que é preciso ter esse cuidado, essa sensibilidade de entender, porque colocar-se corporalmente em algumas atividades não é algo assim tão simples. É muito mais fácil responder uma prova a partir de uma questão de um texto do que você se colocar corporalmente em atividade, em ação. Então eu tento ir por essa via também do diálogo, às vezes acontece de algumas pessoas não se sentirem à vontade. São algumas exceções, mas às vezes acontece. (Fernanda)

Temas marcantes acabam vindo à tona e sendo compartilhados com a turma por aquelas pessoas que se sentem à vontade com isso, num sentido de superação de *algumas barreiras em relação ao corpo, num simples ato de brincar, de pular uma corda, ou de se envolver em alguma atividade que parece ser simples num primeiro momento, mas talvez não seja pra todo mundo* (Fernanda). Remeto-me a uma fala da docente Carmen da Unicamp que vai nessa direção:

O que eu fico sempre pensando é que quando eu vejo os alunos da Pedagogia que têm muitas resistências, eu fico me perguntando: Como é possível que eles tenham passado por todos esses anos de escolaridade básica (fundamental e médio) e cheguem sem essa alfabetização corporal? Porque elas escrevem bem, leem bem, tem um raciocínio matemático correto, conseguem fazer reflexões sobre o tempo, portanto a história está lá, a geografia, a política, mas o corpo é analfabeto. (Carmen)

Quando aborda os jogos e brincadeiras, a docente Mônica da USP observa que as estudantes se doam como se fossem crianças nesse contato com materiais que nunca experimentaram antes. O mini tramp, por exemplo, a maioria não teve acesso na escola, e quando se descobrem pulando, não querem mais parar. O *slackline*³⁹, vivenciado quando se tematiza o circo, vira corda bamba e o desafio é encarado com empolgação entre as estudantes.

Uma aluna com uma deficiência visual muito intensa, que usava um par de óculos muito grosso, ela só foi contar pra gente, ao final da aula de rope skipping, que ela nunca tinha pulado corda na vida. Eu parei e pensei: “Gente, como pode alguém nunca ter pulado corda na vida?” Isso na roda de conversa final. E ela pulou muito bem naquele dia. Eu falei: “Conta mais, fulana”. Aí ela foi contando que tinha essa deficiência visual e os professores, então, sempre disseram para ela que ela não podia pular corda porque era muito perigoso bater nos óculos, cair, ela não enxergar a corda, se machucar, então ela cresceu ouvindo isso. Como eu não dei a chance de ninguém ficar sentado, ela se viu obrigada a fazer, e ela percebeu que podia pular.

³⁹ Também conhecido como corda bamba, o *slackline* é considerado um esporte de equilíbrio sobre uma fita elástica esticada entre dois pontos fixos, o que permite ao praticante andar e fazer manobras por cima. Pode ser comparado ao cabo de aço usado por artistas circenses, embora este material não tenha flexibilidade para saltos e manobras inusitadas.

Ela foi fazendo esse relato e começou a chorar - e ela já era uma senhora, não era uma menina, foi um ano que eu dei aula à noite – e ela dizendo que agora, que já tinha mais de cinquenta anos, descobriu que podia pular corda e que ela nunca ia dizer pra um aluno dela o que ele podia ou não fazer, porque as pessoas precisam ter consciência do seu próprio corpo e hoje ela percebia que de óculos ou sem óculos, ela é quem sabe se ela pode ou não pular, não era o professor que devia dizer isso pra ela. (Mônica)

O relato dessa experiência vivida no contexto da disciplina representa não só a autonomia que precisamos dar às pessoas, mas principalmente aquilo que tem tocado a docente, que a tem emocionado fortemente, evidenciando sua vontade de sempre continuar com o oferecimento dessa disciplina eletiva.

A partir dessas situações narradas pelos/as docentes, e já buscando relacionar com o capítulo seguinte, que trata da experiência, remeto-me aqui ao tema das memórias do corpo e da educação física escolar. Como já havia apontado na introdução deste trabalho, sempre me instigaram os relatos das estudantes acerca de suas memórias e como isso as interpela no momento das práticas corporais que são abordadas em aula. Circunscritas em nós, muitas memórias de nossas experiências corporais são formativas do nosso ser e podem nos remeter a situações tranquilas ou de extremos desconfortos e inseguranças.

As aulas de educação física, por vezes, tornam-se um doloroso dever, mas os papéis que historicamente a área tem assumido na escola são muitos, “polissêmicos e inquietantes, que despertam olhares contraditórios” conforme os dizeres de Ayoub (2005, p. 04). É intrigante constatar, pela pesquisa que a autora realizou com cartas, o paradoxo que se instaura em relação às memórias da educação física escolar: ao mesmo tempo em que a educação física por vezes exerce o papel de “adestrar os corpos”, liberta-os da “prisão” das carteiras da escola.

Para além de pensar que a educação física é a “dona do corpo” das crianças na escola, pensar “no ser humano em situação de aprendizado na escola significa compreendê-lo em sua unicidade e em suas relações com o outro, com o conhecimento, com o contexto no qual está inserido” (AYOUB, 2005, p. 05).

Em função das habilidades corporais, a educação física torna-se excludente ao valorizar determinados corpos e discriminar outros, impedindo participações plenas nas atividades propostas. Ademais, a exclusão de gênero é outro agravante, reforçando visões estereotipadas no interior das quais meninos não podem dançar e meninas não podem jogar

futebol, muitas vezes com conivência dos próprios professores. Nisso, as meninas sofrem uma dupla exclusão por serem consideradas menos habilidosas para esportes com bola (AYOUB, 2005).

Fontana (2001) relata os embates vividos nas aulas de educação física que a constituíram, que educaram, de forma consciente e inconsciente, seu corpo aprendiz segundo uma estética da retidão. Dolorosamente, percebeu “naquele ritual avaliativo constante, de que tinha um corpo atrofiado: desatento, inadequado, sem tônus, sem força, sem resistência, sem conserto... (p. 42). Nessa mesma direção, Cavalcante Junior (2014) levanta algumas questões:

Por que a educação física não concebe práticas corporais plurais, capazes de promover o crescimento humano de corpos também singulares e diferentes; corpos, especialmente, daqueles que não são hegemonicamente atléticos, hipertróficos ou másculos? Qual modalidade de saber e de intervenção seria capaz de preservar a dimensão da estesia de um corpo vivo e plenamente sensível? (p. 12)

Na escola, as aulas de educação física ainda estão muito dirigidas àquele corpo atlético como padrão dominante, sendo que, nessa educação (do corpo) padronizada, “as escolhas, afetos e perspectivas relacionais com o mundo não constituem elementos que movem os corpos de crianças e adolescentes” como cita Cavalcante Junior (2014, p. 13). Para este autor, a educação física é a “primeira disciplina modeladora dos corpos e de suas possibilidades na vida do ser humano, capacitando ou incapacitando as diversidades de corpos que somos” (p. 18). Ainda segundo o mesmo autor:

Desse modo, o que se apresenta como sensibilidade, potencialidade e expressividade dos corpos tornam-se elementos ameaçadores no espectro dessa educação física enrijecida e seus algozes. O que pensar daqueles envolvidos na tortura e no exercício diário como torturadores de corpos indefesos, em sua plena vitalidade nos anos escolares? Quem será responsabilizado pelo sofrimento empreendido nestas crianças e adolescentes? (CAVALCANTE JUNIOR, 2014, p. 13)

É necessária uma interrupção nesse ciclo de sofrimento que perpassa as aulas de educação física, para que haja espaço e desenvolvimento das distintas práticas corporais que, por sua vez, podem beneficiar todos os tipos de corpos sensíveis. “São muitas, afinal, essas feridas que acumulamos, oriundas de uma prática profissional que deveria ser capaz de

libertar os corpos para expressarem a sensibilidade subjetiva com a qual experienciam e transformam o mundo” (CAVALCANTE JUNIOR, 2014, p. 18). As emoções, nesse sentido, podem ser de outra ordem que não a da tortura, do desânimo, do doloroso dever, mas sim, espaços de vivências significativas.

É nessa direção que vem sendo realizado o trabalho dos/as docentes nessas disciplinas, quem sabe ressignificando as memórias das estudantes e possibilitando a construção de modos outros de conceber o corpo e as práticas corporais. Suas experiências e saberes entrelaçam-se nessa busca.

4 DAS EXPERIÊNCIAS AO ENTRELAÇAMENTO DE SABERES

*quem somos nós, quem é cada um de nós senão
uma combinatória de experiências, de
informações, de leituras, de imaginações? Cada
vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um
inventário de objetos, uma amostragem de estilos,
onde tudo pode ser continuamente remexido e
reordenado de todas as maneiras possíveis.*

Ítalo Calvino (1990, p. 138)

Experiência foi um mote disparador desta investigação, em específico deste capítulo: um dos pressupostos iniciais é que as experiências vividas e os distintos saberes são elementos que se entrelaçam na constituição do processo educativo e do tornar-se docente.

A necessidade das entrevistas com os/as docentes da pesquisa vem nesse sentido: o de conhecer suas experiências e formações, buscando compreender os conhecimentos e saberes que são mobilizados na sua prática pedagógica.

4.1 O caráter vivido da experiência e saberes docentes experienciais

O repensar da docência a partir de eixos como a experiência e os saberes foi levantado por Formosinho (1990) quando o autor diz:

A um tempo de aparente aquietação dos professores segue-se de novo um tempo de inquietação que faz sobressair os sintomas de mal-estar docente e abala a sua imagem social. Mas, por outro lado, cria condições para repensar a docência e a formação de educadores e professores a partir de três eixos: a pessoa de cada professor e o manancial de experiências que transporta; a profissão e os saberes e as práticas docentes; a escola como serviço público de educação e como organização autônoma e aprendente. (p. 12)

Para autores como Benjamin, Dewey e Larrosa, experiência é um conceito chave. Mas o que esta palavra nos permite pensar, dizer, fazer no campo pedagógico? Ao reivindicá-la, Larrosa (2016) procura explorar estas questões, os usos desta palavra e as possibilidades de pensarmos a educação a partir da experiência. Para Dewey (1979), a conexão entre educação e experiência pessoal é um pressuposto fundamental de sua filosofia. Vou me apoiar mais nestes dois autores para discutir esse tema⁴⁰.

Apesar da efervescência de acontecimentos, Larrosa (2016) afirma que a raridade da experiência se deve à falta de tempo e ao excesso de opinião, de trabalho e de informação, que é justamente o contrário do conhecimento. Por outro lado, ao refletir acerca da experiência no campo da arte⁴¹, Dewey (2010) afirma que há um excesso de receptividade, em que o sujeito meramente passa por isso ou aquilo de modo superficial, o que também conduz a uma abreviação das experiências.

No prólogo do livro *Tremores: escritos sobre a experiência*, Larrosa (2016) deixa claro que suas elucidações sobre a experiência se referem à educação e à prática pedagógica, não tendo abordado suas relações com a arte, como foi feito por Dewey (2010). Os escritos de Larrosa foram apropriados por estudiosos de vários campos, especialmente o artístico, inspirados, principalmente, em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” e, sobretudo, na conhecida citação “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Ele explica:

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura. (LARROSA, 2016, p. 13)

⁴⁰ Na alusão à experiência, Gadamer (1997) é outro autor que muito utilizado como referência, sublinhando a deficiência da teoria da experiência, a obscuridade e falta de elucidação em torno do tema. Para ele, a experiência faz parte da história do ser humano e, por outro lado, um dos escopos da ciência é sua objetivação.

⁴¹ A recepção do pensamento de Dewey na educação brasileira e sua concepção de arte foi amplamente pesquisada por Barbosa (2015) em seu doutorado e posterior livro.

O autor continua afirmando que “não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia” (LARROSA, 2016, p. 13). Ora, nesse sentido, contraponho-me ao autor, pois penso justamente que a experiência constitui as práticas pedagógicas, fundamenta a escolha dos caminhos metodológicos, e é com base na experiência e seus saberes que os/as docentes participantes desta pesquisa parecem atuar em seus processos educativos, ideia que será discutida neste capítulo.

A noção de sujeito da experiência em Larrosa (2016) está intimamente relacionada com o sujeito que ensina e que está receptivo, disponível e aberto para entregar-se à experiência. Nesse sentido, o sujeito da experiência “afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2016, p. 25). O saber da experiência se dá, portanto, na relação e na mediação entre a vida e o conhecimento. Para além de uma suposta verdade do que são as coisas, o saber da experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 32).

Recuperar essa inocência da experiência é um convite feito por Larrosa (2015), para “romper os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível” (p. 11).

Por isso, penso na experiência como um saber pessoal e particular, que afeta cada sujeito de uma maneira, mesmo que duas pessoas tenham passado pelo mesmo acontecimento. Frente a uma situação específica, aquilo que se sucedeu pode ser comum, inserido no contexto das relações sociais que nos constituem, mas é singular na medida em que sua repetição é impossível e as significações são únicas.

Para Le Breton (2009), sentimos afetivamente os acontecimentos de nossa existência por intermédio de diferentes situações que, embora por vezes se assemelhem, não são idênticas. Assim, o conhecimento sensível alarga-se pela experiência acumulada ou pela aprendizagem.

A cultura afetiva oferece os principais esquemas de experiência e de ação sobre os quais o indivíduo tece sua conduta de acordo com sua história pessoal, seu estilo e, notadamente, sua avaliação da situação. A emoção experimentada traduz a significação conferida pelo indivíduo às circunstâncias que nele ressoam. É uma atividade de conhecimento, uma

construção social e cultural, a qual se torna um fato pessoal mediante o estilo particular do indivíduo. (LE BRETON, 2009, p. 11-12)

Na perspectiva de Dewey (2010), o “ter uma experiência” abarca uma diferenciação que é interessante. Diz ele que continuamente a experiência está ocorrendo, uma vez que o ser humano está interagindo com o contexto no próprio processo de viver. Porém, apenas estar envolto nisso pode ser incipiente para uma experiência vivida: as coisas são experimentadas, mas há tanta distração e dispersão que não chegam a compor uma experiência singular. Fala-se em experiência em geral, mas este autor cita que:

A linguagem vernácula, entretanto, refere-se a experiências, cada uma das quais é singular e tem começo e fim. Porque a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro. (DEWEY, 2010, p. 110)

Em outro texto, Dewey (1979) fala sobre um esforço positivo e construtivo em desenvolver propósitos, métodos e estudos baseados numa teoria da experiência – pessoal e social – e suas potencialidades educativas, especificando sua teoria no contexto da escola, entre a educação tradicional e o que ele denominou educação “nova” ou “progressiva”. Essa experiência a que ele se refere está voltada ao jovem aluno que aprende, cujas qualidades de experiência na educação tradicional nem sempre são boas, agradáveis, genuínas ou mesmo educativas.

Continuidade é um critério da experiência para Dewey (1979), numa noção de que uma experiência se dá a partir de outras experiências que se sucederam, que por sua vez, levará a outras futuras experiências. Nesse *continuum* entre o passado, o presente e o futuro, sempre haverá uma experiência como base.

Não penso aqui somente numa singularização da experiência a situações específicas e episódios isolados, mas sobretudo àquelas que consideram a profundidade, o tempo e o engajamento pelos quais uma pessoa passou, numa significação mais ampla da experiência. Reivindicar e dignificar a experiência supõe reivindicar e dignificar aquilo tão menosprezado pela ciência: o subjetivo, o incerto, o provisório, o fugaz, o corpo, a vida. “A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem

outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros” (LARROSA, 2016, p. 43).

Creio ser impossível apartar a vida de um docente de sua história de constituição no trabalho, e é nesse sentido que faço uma relação da experiência com os saberes docentes. Cerne de uma epistemologia da prática profissional, a noção de saber tem um amplo sentido, englobando “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2000, p. 10-11). Nesse sentido, sustenta-se a necessidade de estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos docentes em suas tarefas.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p. 11)

Este também é um terreno sinuoso, pois se refere de forma indireta aos diversos saberes incorporados à ação docente, provenientes de diferentes fontes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2014). Esta temática vem sendo estudada na formação dos professores, considerando que o saber

é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p. 11)

Para Borges (2004), há uma série de questões que estão no centro de debates em âmbito nacional e internacional, e que também se constituem num dos anseios desse trabalho ao me interessar pelo que os docentes dizem sobre seus saberes:

Mas que sabem os professores? Que saberes estão na base da profissão docente? Trata-se de um conjunto de conhecimentos e competências? Ou trata-se de um saber-fazer, de atitudes e posturas? Onde são adquiridos esses conhecimentos? Na formação inicial ou contínua? Na experiência profissional? Ou, ainda, em outros lugares? Qual a relação desses saberes profissionais com os saberes acadêmicos, disciplinares, oriundos das Ciências Sociais e Humanas que estão na base das Ciências da Educação? (BORGES, 2004, p. 15-16)

Tardif (2014) apresenta um quadro com cinco possíveis dimensões relacionadas aos saberes dos professores, às fontes sociais de aquisição e aos modos de integração no trabalho docente. Resumidamente seriam elas: saberes pessoais, saberes da formação escolar, saberes da formação profissional, saberes de programas e materiais didáticos usados no trabalho, e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão (p. 63).

É interessante constatar que os diversos saberes docentes “estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provém de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p. 64). Há, então, uma confluência entre as várias fontes de saberes advindos da história de vida individual, da sociedade, da escola, de outros locais de formação e de outros atores educativos.

Em seus processos educativos, docentes estão frequentemente (re)definindo sua atuação em função das experiências e dos saberes que possuem e compartilham. Um dos primeiros tópicos levantados é que não há um saber único que provém de uma única fonte: são várias fontes, de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional que estão constantemente (re)compondo saberes no trabalho. Essa diversidade de saberes remete-nos a uma questão de hierarquia, na qual os saberes oriundos da experiência de trabalho, exercida cotidianamente, parecem constituir o alicerce de sua própria prática, (re)utilizando-os, (re)adaptando-os e transformando-os pelo e para o trabalho (TARDIF, 2014).

Nas pesquisas desenvolvidas por Tardif (2014), o autor observou que professores conferem um status particular aos saberes experienciais, assim denominados porque são oriundos da experiência e são por ela legitimados. Afirma o autor que os próprios docentes, nesse sentido, desenvolvem saberes específicos com base no cotidiano de seu trabalho, no acontecimento do seu exercício educativo, no conhecimento que isso constantemente mobiliza. Importante destacar que esses saberes são construídos não só pela experiência de

vida anterior à atuação profissional, mas é, sobretudo, por meio dessa atuação, que são constituídos os fundamentos de seus saberes docentes.

É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (TARDIF, 2014, p. 48)

Esse conjunto de saberes necessários no contexto da atuação não provém exclusivamente das instituições de formação, nem dos currículos, nem da sistematização de teorias. Eles são saberes práticos que se integram ao processo educativo no sentido de constituírem uma cultura docente em ação, na qual professores interpretam, compreendem e orientam sua atuação (TARDIF, 2014).

Um fato a se considerar é que essa atuação não se dá de forma isolada: docentes estão constantemente interagindo com outras pessoas, a começar pelos alunos. “Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão” (TARDIF, 2014, p. 50).

Os saberes experienciais, portanto, originam-se na prática cotidiana em confronto com as condições da profissão. E é interessante notar que, ao tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, os docentes podem compartilhá-los não apenas com seus alunos, mas também com seus pares em situações de colaboração e partilha de saberes que se caracterizam como espaços privilegiados para trocas, especialmente quando mais de um docente ministra a mesma disciplina (TARDIF, 2014).

Em outras palavras, Camilo Cunha (2015) cita alguns componentes da formação que influenciam o caráter pluridisciplinar e multidimensional do ato formativo e educativo, a saber: a *formação científica/acadêmica*, que deve conduzir o/a estudante/professor/a a uma autonomia intelectual e desenvolvimento crítico, questionando ideias, interrogando suas ações, confrontando situações pedagógicas; a *formação pedagógica*, como um conjunto de processos que o sujeito exerce na condução de sua profissão docente; *formação prática*, destacando a ligação entre a teoria e sua transposição no local de trabalho, referenciando a dimensão científica e a pedagógica da formação; e, por fim, a *formação pessoal/social*, que

amplia a compreensão do envolvimento profissional aos aspectos pessoais e sociais do professor.

A ligação entre o caráter vivido da experiência e os saberes docentes experienciais revelam, portanto, as múltiplas condições que atravessam cada sujeito que se torna professor, o qual carrega consigo um manancial de conhecimentos a serem desenvolvidos em seus trabalhos autorais.

Nas falas dos sujeitos da pesquisa, aqueles/as que compartilham disciplinas mencionaram como ocorre a distribuição e organização das turmas, e como se estabelecem suas escolhas pedagógicas e seus distintos percursos rumo ao que caracterizo aqui como um trabalho autoral. Embora pareça uma constatação óbvia, nem sempre é permitido esse espaço nas instituições de ensino superior privadas, por exemplo. Ao menos nas universidades públicas, este espaço de liberdade parece estar assegurado.

Na Unifesp, o trabalho desenvolvido pelo docente Adalberto na disciplina obrigatória **“Cultura corporal na escola”** é articulado à outra docente da disciplina, Maria Cecília Sanches⁴². Embora cada um trabalhe com uma turma, os conhecimentos são divididos de forma que ambos os docentes participem de ambas as turmas.

Nós dividimos para que não fique só uma visão minha ou dela. As duas turmas têm as duas perspectivas, a gente divide o conteúdo. Então eu trabalho com uma parte do conteúdo e ela trabalha com a outra parte. Eles acabam tendo as duas visões e acabam aceitando bastante. (Adalberto)

De acordo com o docente, eles parecem estabelecer uma parceria com certa facilidade, reunindo-se constantemente para discutir e encaminhar o desenvolvimento tanto da disciplina obrigatória quanto da Prática Pedagógica Programada. *Se em um semestre eu vou oferecer uma determinada PPP, ela oferece outra, e a gente vai trocando também para oferecer coisas distintas para os alunos, daí eles podem circular nessas duas áreas. Isso acaba facilitando também (Adalberto).*

Alguns docentes fizeram questão de enfatizar a dimensão da autoria que constitui o seu trabalho, como foi o caso dos docentes Adilson e Mônica.

⁴² Maria Cecília Sanches é professora doutora do curso de Pedagogia da Unifesp, ministrando as mesmas disciplinas que o entrevistado. É licenciada em Pedagogia (1986), mestra em Educação (2002) e doutora em Educação (2009) todos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

A docente Mônica da USP afirma que *era tudo muito novo* para ela quando começou a atuar no curso de Pedagogia. Nesse processo, o docente Marcos teve papel importante, como ela narra:

quem me ensinou, quem sentou como se fosse um orientador mesmo foi o Marcos. A gente passou mais de uma semana para eu entender qual era o contexto desse curso de Pedagogia, que tipo de professor eles queriam formar, pra eu compreender um pouco a cara da disciplina. (Mônica)

A disciplina obrigatória “**Metodologia de ensino de Educação Física**” já existia. Então, nesse primeiro momento, ela não sofreu grandes modificações com a chegada da nova docente. A disciplina eletiva “**Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências**” tinha sido recém-criada e o tom de como ela seria conduzida ainda não estava totalmente definido. O docente Marcos comenta: *fui eu que concebi estas duas disciplinas. Embora a gente tenha liberdade pra fazer do nosso jeito, eu e a Mônica sempre conversamos.*

Os procedimentos adotados no desenvolvimento do trabalho da disciplina obrigatória têm ido ao encontro de um compartilhamento de semelhantes perspectivas teóricas. Isso fica claro quando observamos o conjunto de referências utilizadas na disciplina, com alguns textos em comum.

por sorte e ainda bem que a gente compactua mais ou menos as mesmas leituras, temos mais ou menos a mesma tendência, mas teríamos a liberdade, se eu quisesse colocar aí textos meramente biológicos e desenvolvimentistas eu poderia, teria autonomia pra isso, mas não, a gente tem compactuado das mesmas coisas e tem seguido por esse caminho. (Mônica)

Apesar de fazerem reuniões frequentes para afinar algumas conversas, na disciplina eletiva é possível visualizar escolhas bem diferentes, e isso foi uma questão que a docente Mônica buscou deixar claro em sua narrativa. Uma delas refere-se a uma busca por estreitar as relações com a arte quando aborda conhecimentos como a dança, a ginástica para todos e o circo. Nesse sentido, ela enfatizou que uma de suas prioridades consiste em proporcionar atividades que realmente possam tocar as professoras, conforme mencionei no

capítulo anterior. *Acho que isso tem que ficar bem marcado, que apesar de ser a mesma disciplina, na mesma instituição, isso está muito diferente entre nós dois* (Mônica).

No encontro com o docente Adilson da Unicamp pude conhecer mais profundamente suas experiências, suas escolhas, sua trajetória, sua história de vida. Implícito nisso, conheci também seus temas de estudo e percebi sua busca constante por um caminho autoral no desenvolvimento do seu trabalho. Conforme sua fala, *a gente se alimenta das ideias de muita gente, mas a forma como eu faço os encontros dessas ideias com as minhas ideias, é uma forma única de olhar. Aí que está a autoria* (Adilson).

Seu principal tema é o estudo do arquétipo, por meio dos sonhos e da arte, que *abre o leque e as possibilidades de conexão com os arquétipos da física quântica, os arquétipos da geometria sagrada, porque tudo tem seu arquétipo e suas estruturas de base fundamentais, então é aí que eu estou conectando*. Seus estudos teóricos, seus trabalhos corporais e suas atividades pessoais *estão muito conectados com essas práticas de meditação, expansão de consciência, medicina vibracional e energia sutil, que eu levo para dentro dos meus trabalhos e falo disso o tempo todo* (Adilson).

A disciplina tem sido uma oportunidade para desenvolver esse tipo de conhecimento num espaço de liberdade. *A liberdade já começa nesse programa*, diz Adilson,

No começo, quando eu comecei a dar aula, eu fazia o programa a cada dia, mas para mim aquilo não funcionava porque às vezes eu preparava um negócio, mas aí, o ambiente, o momento, a coisa acontecendo puxava pra outra. Aí eu falei “Quer saber de uma coisa?” e resolvi trabalhar de uma maneira mais intuitiva, porque eu percebi que essa é a minha forma de trabalhar. Isso foi muito importante para mim, descobrir a minha forma de pensar, que é através do movimento, e que a minha forma de atuar, de conhecer, ela é intuitiva. (Adilson)

Embora as disciplinas tenham escopos em comum, as estratégias que cada docente utiliza representam suas afinidades e resguardam sua autonomia na condução do processo educativo da forma que melhor lhe for conveniente e confortável. Caracterizar trabalhos de forma autoral significa entender que eles são configurados a partir de saberes profissionais que são personalizados e situados, como cita Tardif (2000): cada docente “tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura,

ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (p. 15).

As pesquisas sobre os saberes profissionais mostram que eles são personalizados, pois são indissociáveis das pessoas, de suas experiências e de suas situações de trabalho, sendo, então, apropriados, incorporados e subjetivados. Eles também são situados, uma vez que são construídos e interpelados na relação com diferentes condições sociais de produção, adquirindo sentidos múltiplos e complexos. Veremos a seguir como os saberes e conhecimentos são produzidos, mobilizados e (re)significados pelos/as docentes.

4.2 Saberes na constituição do processo educativo e do tornar-se docente

Pressupondo que experiências, conhecimentos e saberes de distintas formações se entrelaçam na constituição do processo educativo, um dos questionamentos que surgiu nas entrevistas foi se o narrador achava que aquilo que tinha sido experimentado durante diferentes etapas de sua formação tinha influenciado nos temas elegidos para a disciplina.

A docente Mônica da USP, por exemplo, tem um percurso com a dança durante toda sua vida. Mas embora este seja um conhecimento eleito e abordado na sua disciplina eletiva, ela é enfática ao dizer que a dança experimentada antes de sua formação inicial vai de encontro ao que ela acredita ser condizente com a formação das pedagogas. Ela diz:

Eu acho que antes não, porque eu fiz coisas que não combinam com a formação de pedagogo. Por exemplo, a dança clássica, acho que não tem nada a ver com formação do pedagogo, então, do antes não, mas da formação sim. Por quê? Eu acho que eu fui privilegiada. Na minha formação inicial, na faculdade, eu tive aula com a professora Cátia Volp⁴³, que é alguém da dança, e eu fazia o grupo de extensão da Cátia, a Cia Exciton, o grupo de dança lá da Unesp, e a Cátia já tinha esse olhar para dança educação, para a dança na escola. A aula de dança que ela dava já era com esse viés pedagógico da dança. Então, na minha formação eu já tive isso, que começou um processo de desconstrução para mim, porque eu vinha do balé clássico,

⁴³ Catia Mary Volp (1954 – 2010) era graduada em Educação Física pela USP (1974), mestra em Educação Física pela *University of Iowa* (1981), doutora em Psicologia Escolar pela USP (1994) e livre docente pela Unesp (2001). Foi professora do curso de Educação Física da Unesp Rio Claro e coordenadora da Cia Éxciton, projeto de extensão com mais de 20 anos de história, atualmente coordenado pela Profa. Dra. Sílvia Deutsch e Prof. Dr. Flávio Soares Alves.

acadêmico, e acho que naquela época era isso que eu ia levar para a escola, né. E logo no primeiro ano da faculdade a Cátia vem e desconstrói tudo isso, e eu abracei muito a ideia da Cátia. (Mônica)

Essa formação foi uma experiência que ficou inscrita em seu corpo, já que é uma técnica institucionalizada de dança cujos propósitos e objetivos não se adequam àqueles propósitos e objetivos da disciplina ministrada. Durante os quatro anos de sua formação inicial, fazendo parte do grupo de pesquisa da professora Cátia Volp, essa perspectiva de se pensar a dança educação tornou-se mais forte, além da ginástica e do circo também serem elencados a partir daquilo que vivenciou durante sua formação em pós-graduação com pesquisadores/as da ginástica na FEF/Unicamp.

Depois vou fazer um curso de especialização na Unicamp em Ginástica, que parece que conversava tão bem com essa história da dança que eu trazia agora, e foi quando eu conheci a Nana, a Beth⁴⁴, a Vilma⁴⁵, o Jorge⁴⁶ [...] Eu te diria que hoje, o que eu levo para a formação dos meus alunos vem daí, da minha formação inicial e da minha formação na pós-graduação. Porque tanto no mestrado quanto no doutorado eu fui estudar isso (Mônica)

Essas pesquisas de mestrado e doutorado às quais a docente se referiu foram acerca da dança na educação física, tanto no contexto escolar quanto nas licenciaturas (EHRENBERG, 2003; 2008). De forma semelhante, as pesquisas desenvolvidas pela docente Fernanda da Unesp durante o mestrado e o doutorado parecem fundamentar sua atuação docente (ROSSI, 2010; 2013).

⁴⁴ Elizabeth Paoliello Machado de Souza é graduada em Educação Física pela PUCCamp (1972), mestra em Educação Física pela Unicamp (1992) e doutora em Educação Física pela Unicamp (1997). É professora aposentada da FEF/Unicamp, onde atuou de 1987 a 2003, tendo sido coordenadora do GGU de 1989 a 2006. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa em Ginástica (GPG) da FEF/Unicamp e uma das organizadoras do Fórum Internacional de Ginástica para Todos.

⁴⁵ Vilma Lení Nista-Piccolo é licenciada em Educação Física (1973) e bacharel em Fisioterapia (1978) pela PUCCamp; mestra em Educação (1988) e doutora em Psicologia Educacional (1993) pela Unicamp. É professora aposentada da FEF/Unicamp, onde atuou de 1985 a 2002, tendo sido coordenadora do GGU de 1989 a 1991. Atualmente é professora da Universidade de Sorocaba/SP.

⁴⁶ Jorge Sergio Pérez Gallardo é graduado em Educação Física pela *Universidad de Chile* (1970), mestre em Educação Física pela USP (1988), doutor em Psicologia pela USP (1993) e livre docente pela Unicamp. É professor aposentado da FEF/Unicamp, onde atuou de 1987 a 2010 e coordenou o Grupo Ginástico Unicamp (GGU) de 1992 a 2003.

Eu acho que tem muito sim da minha formação, desde a formação inicial, mas sobretudo do mestrado e do doutorado, das experiências que eu tive ali desenvolvendo a pesquisa e principalmente o que eu venho desenvolvendo hoje em termos de projetos de extensão, outros projetos envolvidos relacionados com a graduação, as pesquisas, então acho que tudo isso concorre sim pra chegar nessa proposta. (Fernanda)

Para ela, é difícil separar as questões relacionadas ao seu próprio desenvolvimento como docente e o das estudantes.

Eu penso que assim como a minha proposta pra disciplina é trabalhar desenvolvimento pessoal e profissional na formação docente, as questões relacionadas também ao meu desenvolvimento pessoal e profissional aparecem na disciplina. [...] ao determinar os conteúdos programáticos, os objetivos, eu acho que eu trago muito daquilo que eu acredito em termos de formação, sem dúvida, é claro que o que eu acredito faz parte da minha formação. (Fernanda)

Essa formulação da disciplina é atravessada pelas distintas fontes de formação e de saberes e conhecimentos, como vimos apontando, no processo de concepção do trabalho que se desenvolve na disciplina.

Acho que perpassa, eu acho que vamos criando uma rede de saberes, de conhecimentos, as fontes são diversificadas, sempre com atenção - primeiro porque a docência não é neutra mesmo, então as nossas concepções vão estar perpassando - mas com uma atenção também pra dar conta de não levar somente aquilo que a gente acredita, só aquela visão. Acho que é preciso dizer que existem diferentes correntes, mostrar isso pro aluno. (Fernanda)

O docente Adalberto da Unifesp relatou seus percursos profissionais a partir de suas duas formações iniciais: Educação Física e posteriormente Pedagogia, e é interessante ver como elas foram se complementando. Sua experiência partiu do meio esportivo, como atleta e técnico de vôlei, e foi nessa perspectiva do esporte de rendimento que ele iniciou sua atuação no ensino superior, após alguns anos como professor de educação física na rede pública. Uma mudança de perspectiva foi se dando aos poucos, como ele conta.

Ao cursar Pedagogia, ele trabalhou como assistente de direção e, após concurso, assumiu o cargo de diretor de uma escola de ciclo 1. Uma análise das “deficiências”, como ele diz, que ele via naqueles/as professores/as *que estavam sob meu comando quando eu era diretor, deu uma visão clara do que eu imaginava ou imagino do que é a formação desse pedagogo* (Adalberto).

Quando entrei no mestrado na Unicamp, que na época o orientador foi o Jocimar⁴⁷, eu comecei também a ter uma nova discussão somada a essa atuação que eu tinha como diretor e eu fui mudando o meu campo de atuação: larguei as disciplinas voltadas à questão do esporte e passei a atuar com uma outra perspectiva, mais voltada para licenciatura.

Ao iniciar a docência no curso de Pedagogia da Unifesp, o que foi experienciado como professor e diretor, somados à *experiência na construção da proposta curricular de São Paulo junto com o Jocimar e com o Mauro⁴⁸*, deram uma visão bem ampla do que é a atuação do professor e quais as necessidades de quem pretende ser, no caso, um pedagogo e não um especialista em Educação Física (Adalberto). Portanto, tudo aquilo que foi vivido influencia, para ele, na configuração do seu trabalho e no que ele acredita atualmente, *seja nos exemplos bons ou não. Mesmo nos exemplos que não deram certo enquanto professor, enquanto gestor, a gente acaba trazendo e põe em discussão isso, porque se a gente fosse viver só de exemplos bons, e a escola não é assim* (Adalberto).

Os anos de experiência como professora de educação física escolar na rede municipal de ensino de Curitiba/PR, juntamente com o mestrado realizado na área de História da Educação na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, constituíram saberes que impactaram a sua atuação da docente Carmen no contexto da disciplina “**Educação, corpo e arte**” na Unicamp, e a interpelavam nas questões ligadas à educação e à formação de professores, não só de educação física.

⁴⁷ Jocimar Daolio é professor titular da FEF/Unicamp e foi orientador de mestrado e doutorado do entrevistado. Pela USP possui graduação em Educação Física (1978), graduação em Psicologia (1983) e mestrado em Educação Física (1992), e pela Unicamp possui doutorado em Educação Física (1997) e livre-docência (2002).

⁴⁸ Mauro Betti é professor adjunto do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Unesp, campus de Bauru. Possui licenciatura (1978) e mestrado em Educação Física (1988) pela USP, doutorado em Educação (1997) pela Unicamp, livre-docência (2003) pela Unesp e pós-doutorado (2006) pela UFSC.

Em Curitiba, uma das práticas corporais que ela praticava era o yoga, por exemplo, pois ela *era muito interessada por esse tipo de técnica e filosofia na época* (Carmen). Também fazia aulas de dança, como ela conta: *eu seguia um curso que chamava, acho que era "Dança criativa", que era um curso que os bailarinos do Balé Guaíra, lá em Curitiba, davam para qualquer pessoa que se interessasse em fazer* (Carmen). Essas eram atividades cuja bagagem ajudou a docente tanto no trabalho desenvolvido em suas aulas no contexto escolar – uma vez que ela tinha essa preocupação constante em como melhorar essas aulas – quanto diante da possibilidade de elaborar uma disciplina sobre corpo no curso de Pedagogia, como foi o caso da **“Educação, corpo e arte”** posteriormente.

A docente Carmen considera que sua formação como atleta, passando pelo vôlei, handebol e esgrima, não foi o que impactou suas aulas na disciplina. Essa passagem pelo esporte (como também tiveram os docentes Adilson da Unicamp e Adalberto da Unifesp, ou mesmo o balé clássico, no caso da docente Mônica da USP), podem não constituir uma formação a ser referenciada na formação de pedagogas/os, porém, são saberes que os/as constituem como sujeitos e profissionais do campo da Educação Física que viriam a atuar em cursos de Pedagogia.

Já na formação inicial em Educação Física cursada na Universidade Federal do Paraná, a docente Carmen conta que embora, no conjunto, a formação fosse insatisfatória, os/as professores/as eram muito bons, o que de certa forma compensava. Ela se lembra do nome de vários deles, então foi algo marcante. A professora Lídia Mieko Noda, por exemplo, que ministrava a disciplina de “Rítmica” foi *uma pessoa determinante na qualidade da minha formação, inclusive nas aulas que eu ministrava na escola* (Carmen). Além das ideias de Dalcroze, a professora Lídia abordava também conhecimentos como a mímica e a pantomima, em aulas que permaneceram em sua formação e influenciaram a atuação da docente Carmen em suas aulas na educação física escolar à época.

O que ia impactar as minhas aulas era muito mais este tipo de atividade que a Lídia dava pra gente, e que depois, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a gente conseguia traduzir num programa de ensino e misturar com aquelas danças de festa junina, folclores que a gente chamava na época, trabalhando com estas figuras da cultura brasileira como curupira, saci, tudo isso. Então, um pouco da minha formação seria isso.

[...]

Tinha outra professora também que era muito interessante, professora Virgínia, que também trabalhava com umas atividades que, na época, se chamava "Expressão Corporal", ela também foi uma pessoa muito importante. Mas como a Lídia não tem igual, porque a Lídia era assim: a gente aprendia na faculdade e a gente podia pensar um programa na escola com aquilo. (Carmen)

Percebe-se que há uma diferença entre o modelo da “aplicação” direta de conhecimentos e o estudo de temas que possam reverberar em outras práticas, numa transposição que se adéque e se adapte à realidade cotidiana das aulas.

É, acho que reverbera. É, eu sempre digo, eu até escrevi isso na minha livre docência, quando faço meus agradecimentos. Eu faço um agradecimento para as minhas professoras de Educação Física, pois eu tive professoras excelentes de Educação Física (Iara, Mirna e Lenir)

Eu até escrevo que estas três professoras deixaram meu corpo mais expressivo, e acho que é isso que falta pra um curso de Pedagogia, e é isso o grande lance da Educação Física na escola. O lance da Educação Física na escola não é formar nenhum grande atleta, nem um grande dançarino, mas é tornar o corpo mais expressivo, tornar o corpo mais ágil, disponível para o mundo. (Carmen)

Saberes de distintas formações podem ser visualizados na trajetória do docente Adilson e nos seus trabalhos atuais tanto na disciplina **“Educação, corpo e arte”** quanto nas suas criações pessoais em dança. Desde criança, o docente sempre foi ligado a muitas práticas corporais e artísticas, como dança, música, canto, desenho, atletismo, basquete, capoeira, escola de samba.

Já na graduação, uma pessoa importante foi o professor Edson Claro⁴⁹. Na época, ele convidou o docente Adilson para participar de um grupo de estudos que estava sendo criado, e que posteriormente virou um grupo de dança.

⁴⁹ Edson César Ferreira Claro (1949 – 2013) foi autor do livro *Método Dança-Educação Física: Uma reflexão sobre consciência corporal e profissional* (publicado pela editora CETEC, em 1988), pensando nos entrelaçamentos da Dança com a Educação Física na área da Educação. Tinha graduação em Educação Física pela USP (1974), especialização em Dança pela *Connecticut College* (1976), mestrado em Educação Física pela USP (1988), doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP (1994) e pós-doutorado pela Universidade Técnica de Lisboa (2002). Foi professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuando nos cursos de licenciatura em Educação Artística e Pós-Graduação em Educação.

A dança sempre aconteceu no paralelo na minha vida, não aconteceu dentro da universidade. Então, eu não fiz um curso de Dança, não fiz curso de especialização em Dança, o único curso que eu fiz ligado à dança era esse curso Dança-Educação Física do professor Edson Claro. Ele criou esse método de trabalho, eu fui um dos sujeitos da pesquisa, e ele deu esse curso lá na FEC do ABC⁵⁰ e eu fiz esse curso na época. Então foi o único curso de dança que eu fiz ligado, na época, para trabalhar com dança, foi essa a minha formação. Junto a isso, quando eu comecei a fazer o trabalho com ele, ele me sugeriu fazer aulas de dança fora, procurar academias e tudo mais.

Pode-se dizer que a partir daí o percurso em dança se tornou mais forte, e com esse incentivo, o docente Adilson passou a fazer aulas e cursos tanto em locais como Serviço Social do Comércio (Sesc) quanto em companhias de dança consagradas, como Stagium e Cisne Negro, passando por variados estilos de dança, desde o balé, a dança moderna, a dança afro, o afro contemporâneo e o jazz, até entrar em contato com a dança butô, com a professora Maura Baiocchi⁵¹, cujas ressonâncias desse encontro e desse trabalho foram escritas em um texto do docente (JESUS, 2014).

O docente narra seu encontro com a dança butô, que mudou sua forma de pensar a dança ao ter de abandonar formatos predeterminados de corpo e gesto para descobrir quais poderiam ser os seus próprios movimentos. Inaugurando sua relação com o mundo dos mitos e dos símbolos, isso vem se aprofundando na medida em que o docente passou a dançar seus sonhos em suas criações, como também pode ser visto em outro texto seu (JESUS, 2013).

De lá para cá, as minhas construções, meu trabalho em dança tem sido muito ligado a essa ideia do butô, de não precisar de uma técnica a priori e descobrir a dança que está em cada um. E como é que se descobre isso? É olhando para tua mitologia pessoal. [...] Nisso, eu entrei em contato com o trabalho da psicologia do Jung para estudar símbolos, sonhos e coisas do gênero.

⁵⁰ Faculdade de Educação e Cultura do ABC Paulista, sigla vem das quatro cidades, que originalmente formavam a região, sendo: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C).

⁵¹ Maura Baiocchi nasceu em 1956 e é encenadora, coreógrafa, performer e atriz. É diretora-fundadora da Tanteatro Companhia, com mestrado em Comunicação e Semiótica pela PUCSP (2006). Maiores informações sobre sua trajetória podem ser vistas em: <http://www.taanteatro.com/integrantes/maura-baiocchi.html>

Foi por meio do butô e do contato com os trabalhos de Jung⁵² e Campbell⁵³ que ele tem sustentado seu trabalho atualmente, além da interlocução com temáticas como medicina tradicional chinesa, acupuntura, cura reconectiva, reiki, consciência expandida que compõem os estudos e formações pessoais que o docente traz para a aula.

Esses grandes estudos, eles vão chegar dessa forma na minha atitude, em particular na sala de aula, ao me posicionar diante desse ser professor, tornar-se professor. É essa minha ideia nessa construção, nesse processo de criação que é o tornar-se professor que tem como base a formação humana. (Adilson)

É nesse sentido que o docente entende o *tornar-se professor como um processo de criação, porque ao fazer um programa, preparar aula, a gente vai colocar a nossa história ali. Tudo que a gente conhece e sabe está ali, todo momento* (Adilson). Como bem lembra Larrosa (1994), compreender o sentido do que somos e a própria vida “como uma história que se desdobra, assim como a compreensão da própria pessoa como o personagem central dessa história” (p. 69) é algo que se produz em exercícios de (auto)narração como esse.

Eu pensava em outra coisa, eu queria ser técnico de atletismo e eu estou aqui, falando desse trabalho, que foi algo que veio surgindo na minha vida e veio me conquistando. Era um potencial que estava ali latente, foi sendo alimentado e eu fui me descobrindo. Hoje eu posso pensar isso, que eu tentei ir por um caminho, mas na verdade, a coisa foi se desenvolvendo por outras vias. Não pensava em ser professor, mas comecei já de cara a ser professor. E hoje estou aqui, falando disso pra você, contando... não estou falando de um tornar-se professor somente, eu estou falando de me tornar pessoa. Então, tem uma história de vida nisso. A gente fala de uma disciplina, mas tem uma história de vida aqui. (Adilson)

Com base no conceito foucaultiano de “tecnologias do eu”, Larrosa (1994) sugere uma perspectiva teórica “para a análise das práticas pedagógicas que constroem e medeiam a

⁵² Sobre Jung, no programa da disciplina constam as seguintes referências: JUNG, Carl Gustav. **O Homem e Seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988; JUNG, Carl Gustav. **O Espírito na Arte e na Ciência**. Petrópolis: Vozes, 1985; SILVEIRA, Nise da. **O Mundo das Imagens**. São Paulo: Ática, 1992; SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; SILVEIRA, Nise da. **Imagens do Inconsciente**. Brasília: Alhambra, 1981.

⁵³ De Joseph Campbell constam os seguintes livros no programa da disciplina: **O Herói de Mil Faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1993 e **O Poder do Mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

relação do sujeito consigo mesmo: essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si” (p. 37). Ele explica:

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 1994, p. 43)

Pensando num sentido reflexivo da narração, a mediação das narrativas pessoais pode possibilitar aos docentes, nesse caso, uma atenção às próprias práticas pedagógicas nas quais se estabelecem e se constituem a experiência de si, com vistas à sua transformação.

A história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas e, através disso, sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades. A história da autonarração é também uma história social e uma história política. (LARROSA, 1994, p. 71)

O caráter contínuo da experiência de si parece ter sido determinante no ato de tornar-se professor como algo processual, ininterrupto, o que pude constatar nas narrativas de uma forma geral. Na confluência das narrativas com a literatura, em especial nos dizeres de Tardif (2014; 2000), é possível afirmar que os saberes profissionais que os/as docentes mobilizam no ensino são temporais, ou seja, são construídos com o tempo, providos da própria história de vida de cada sujeito.

Também o são na medida em que os primeiros anos de atuação são decisivos no estabelecimento das rotinas de trabalho e estruturação da prática profissional que acontece na aula em acontecimento, assumindo seu significado na ação. São temporais, igualmente, pois “são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças (TARDIF, 2000, p. 14).

Estes saberes profissionais também são plurais e heterogêneos porque providos de diversas fontes, como parece ter ficado claro naquilo que foi narrado.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p. 14)

Outra característica dos saberes profissionais é que eles também são variados e heterogêneos porque os professores procuram atingir diferentes objetivos em sua ação no trabalho, cuja realização mobiliza variados tipos de conhecimentos na prática pedagógica.

Para Tardif (2014; 2000), o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. No trabalho cotidiano com os/as estudantes, docentes são constantemente provocados a desenvolverem um “conhecimento de si”, de suas emoções e de seus valores no ato de ensinar.

As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa na pessoa, levando-a, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. (TARDIF, 2010, p. 17)

As disciplinas que tratam do corpo e das práticas corporais que têm no fazer corporal sua centralidade, certamente exigem do/a docente uma grande disponibilidade afetiva e o exercício de uma sensibilidade aguçada para compartilhar de forma acolhedora as vivências corporais e as histórias singulares de cada estudante em circulação.

O amor é esse cimento que a gente chama de humano, que é o cimento da civilização, vamos dizer assim. É o grande promotor do conhecimento. Então eu falo, a gente pode aprender apanhando, eu aprendi muitas coisas apanhando, mas pode ser suave? Por que não? Então vamos lá, vamos fazer de forma amorosa, carinhosa, acolhedora. O que eu senti falta na minha formação, eu tento criar agora e levar para os meus alunos, trabalhar com alunos dessa maneira. (Adilson)

Inspirada nesse trecho narrado pelo docente Adilson e em suas falas sobre vibrar numa frequência do amor e de boa energia, reporto-me a Freire (2015) quando diz que ensinar exige querer bem aos educandos, que amorosidade e afetividade devem se fazer presentes no exercício docente, que aprender não pode dar-se fora da alegria e da sensibilidade. Isso sem deixar de zelar pelo respeito à docência e pelo espaço pedagógico, pela luta política e pela responsabilidade ética, pela formação crítica e pelas reflexões teóricas em torno do processo educativo.

Porque lidamos com *gente*, numa prática estritamente humana, devemos trazer para as pautas de discussão as dimensões éticas, estéticas e sensíveis, independentemente do nível de ensino a que nos referimos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fui andando...

Meus passos não eram para chegar porque não havia chegada

Nem desejos de ficar parado no meio do caminho.

Fui andando...

(Manoel de Barros, 2013, p. 48)

Na Apresentação do Dossiê *Corpo e Educação*, publicado no Caderno Cedes, Soares (1999) havia apontado a pouca consideração da temática corpo no campo da educação, citando como exemplo sua quase total ausência nos currículos dos cursos de Pedagogia, tanto na forma de disciplinas, quanto como conhecimento compreendido como necessário à formação de professores. Hoje, 20 anos depois, parece que já é possível vislumbrar um cenário um pouco mais positivo. Se esta pesquisa fosse ampliada a outros estados, ou mesmo em âmbito federal, talvez encontrássemos disciplinas deste tipo (pelo menos nas universidades públicas), tendo o corpo, as práticas corporais ou a educação física como tema geral.

Dada a riqueza das narrativas das experiências docentes das/os participantes desta investigação, foi laborioso o processo de seleção das temáticas a serem abordadas e dos excertos das entrevistas a serem apresentados, em meio aos tantos assuntos que surgiram nos diferentes percursos rememorativos.

Na indissociabilidade entre vida, experiência e educação, identifiquei que as narrativas docentes perpassaram prioritariamente o desenvolvimento da disciplina (narrativas da prática pedagógica), a própria constituição do sujeito como docente (narrativas de si) e a participação e envolvimento das estudantes nas aulas (narrativas do outro). Obviamente que o tempo todo essas dimensões se entrelaçam, complementam-se, mantêm íntimas e estreitas relações. Mas é justamente isso que torna a pesquisa desafiadora: esse esforço constante de se aproximar e se distanciar do que foi narrado para buscar identificar e compreender as temáticas mais marcantes a serem colocadas em discussão.

Nesse ato de rememorar determinadas situações, há um entrecruzamento dos tempos passado, presente e futuro na produção das narrativas de experiências docentes, que longe de meros relatos, apresentam-se sob o ponto de vista histórico e cultural.

É importante sinalizar que nem os programas das disciplinas e nem as narrativas das experiências docentes substituem o que acontece durante a prática pedagógica na aula em acontecimento. Como fontes de pesquisa, eles são dimensões outras que revelam muito sinteticamente as intenções do processo educativo que, por sua vez, está continuamente em transformação. Contudo, penso que um programa bem elaborado e interpelado a cada aula é um projeto que se realiza. Esse tipo de organização me parece fundamental para aprimorar, a cada semestre de oferecimento, o trabalho desenvolvido, mesmo que a dimensão intuitiva esteja sempre ali, presente.

Para além das conclusões a que fui chegando com esta pesquisa, pude constatar esse processo de transformação após cinco anos acompanhando sistematicamente o trabalho desenvolvido pela minha orientadora no âmbito da disciplina “Educação, corpo e arte”. Mesmo com um programa previamente definido, sempre existem mudanças que não cessam de acontecer e a cada vez que a disciplina é oferecida as condições são outras.

Durante o segundo semestre de 2018, tive a oportunidade de acompanhar o professor Adilson no oferecimento dessa mesma disciplina na Unicamp. Foi uma experiência muito gratificante poder, de certa forma, visualizar e compreender melhor suas opções didáticas que já haviam sido a mim narradas. Cada aula era uma surpresa que foi sendo moldada na confluência do planejamento inicial com as circunstâncias que nem sempre podem ser previstas em cada encontro. Por isso, assim como os programas, as narrativas também são datadas e circunscritas ao momento em que foram concedidas.

Devo destacar que o contato com as estudantes ao longo destes anos de acompanhamento das disciplinas foi um importante marcador para a sistematização da pesquisa e a certeza de que se trata de um trabalho relevante. Ouvi-las comentar umas às outras frases do tipo “a aula da semana passada foi fantástica”, “você tinha que nos ver dançando”, “foi demais”, era muito recompensador. São falas genuínas que mobilizam aspectos sensíveis das experiências corporais de cada sujeito que por vezes parecem adormecidos. Acredito que esta exploração sensível de cada pessoa também é conhecimento que se produz, que se inscreve em nós por meio de práticas corporais que podem ser pensadas tanto como fonte de resistência quanto de emancipação. Ao nos apropriarmos de nossos corpos como fonte de saber, menos vulneráveis nos tornamos ao exercício do poder de outrem.

Prefiro considerar que este trabalho não se encerra aqui, mas poderá inspirar continuidades e o início de novos ciclos a serem investigados. Alguns assuntos surgiram nas

narrativas com relação aos quais estudos futuros podem ter mais tempo e espaço, a exemplo das distintas formas de avaliação das disciplinas.

Considero um privilégio os que as universidades públicas proporcionam aos/as docentes no que se refere ao formato das avaliações: ter autonomia e liberdade para fazê-las da forma que melhor lhes for pertinente, dialogando com o corpo discente, ainda mais quando se trata de disciplinas como as aqui pesquisadas. Por isso, constatei que são variados e subjetivos os procedimentos de avaliação adotados pelos/as docentes.

Mencionei as composições a serem apresentadas ao final da disciplina eletiva “Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências” da USP, quando ministrada pela docente Mônica, o que considero uma proposta muito importante para visualizar o que ficou da disciplina no corpo das estudantes. Da mesma forma, desde a criação da disciplina “Educação, corpo e arte” na Unicamp, esta é uma forma de se avaliar e, ao mesmo tempo, proporcionar que as estudantes sejam protagonistas do percurso educativo do começo ao fim.

Conceber as composições como processos coletivos de criação, nos quais todos os sujeitos envolvidos participam de forma efetiva e dão suas contribuições, implica num momento de fruição do corpo como uma narrativa a dizer algo em nosso tempo. Os sentidos são mobilizados tanto entre aqueles que se apresentam corporalmente de forma expressiva e criadora, quanto entre aqueles que são espectadores, uma vez que o ritual do olhar faz parte dessa interação também como uma dimensão do contato, pois como diz Le Breton (2009), contemplar o outro “é como tocá-lo de maneira simbólica” (p. 12).

Outra forma de avaliação comumente adotada se refere ao uso de tecnologias na produção de sites, vídeos e documentários como recursos visuais de narrativas imagéticas, principalmente nas discussões sobre o corpo vinculado a outros temas da atualidade. Este formato de avaliação também apareceu no sentido de tornar possível apresentar em aula o que acontece nos espaços escolares, especialmente, mas não exclusivamente, como parte de disciplina que contempla estágio supervisionado.

Implicações de gênero apareceram pontualmente em algumas narrativas, podendo ser levantadas para discussão em outro momento. O gênero aparecia aliado às discussões sobre corpo, sobre a visão que se tem da mulher na sociedade, sobre assédio e feminicídio, sobre a presença de professores homens na educação infantil, sobre o consumo na infância, sobre os brinquedos para as crianças e o quanto as práticas pedagógicas, muitas vezes, reforçam as diferenças de gênero na escola.

Outro tema que apareceu em algumas narrativas refere-se à presença ou não do especialista da Educação Física na educação infantil; além de fugir do escopo da pesquisa, considero que este tema tortuoso merece um posicionamento e uma discussão cuidadosa, que já tem sido feita por outros/as autores/as com bastante propriedade.

O sentido de inacabamento parece permear as atuações dos sujeitos participantes da pesquisa no desafiante exercício da docência, com novas turmas e novos contornos a cada semestre que é lecionado. Da mesma forma, a cada leitura que faço desta tese, encontro-me diante de uma colcha de retalhos sempre em tessitura, com a sensação de que é um trabalho inacabado, que ainda há muito o que se discutir e tantos pontos podem ser tecidos nesse caminho de amplas incompletudes.

Para Bakhtin (2009), a palavra de outrem se transforma em palavra pessoal no processo de ensino-aprendizado. Creio que nesta pesquisa, construída com o outro, pude me apropriar destas outras palavras – tanto dos narradores e dos autores referenciados, quanto dos tantos interlocutores que me acompanharam neste percurso (orientadora, colegas e docentes da pós-graduação, entre tantos outros) – com o objetivo de incorporá-las no meu processo de formação acadêmica e, portanto, no meu processo formativo como professora.

Conhecer as experiências dos docentes significa conhecer as histórias vividas por estas pessoas, que se reafirmam ao contá-las e se modificam ao rememorá-las. Esses cantos de experiência que atravessam o tempo e o espaço ressoam em outras experiências, outros temores, outros cantos. Parafraseando Larrosa (2016), finalizo desejando que os escritos destes cantos de experiência reverberem novos ecos, variações e ressonâncias nas práticas alheias, assim como o fizeram em mim.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1983.
- ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os cursos de Pedagogia e o ensino da Arte: aspectos legais e históricos. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 37-58, maio/ago. 2015.
- ASSIS, Marília Del Ponte de. **Acerca do feminino e do masculino na dança**: das origens do balé à cena contemporânea. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- AYOUB, Eliana. Gestos, cartas, experiências compartilhadas. **Revista Leitura: teoria e prática** (suplemento), Campinas, n. 58, p. 274-283, jun. 2012.
- _____. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- _____. Ginástica Geral na formação em Pedagogia. In: PAOLIELLO, Elizabeth (Orga.) **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.
- _____. **Memórias da educação física escolar**. In: Anais do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conice). Porto Alegre, 2005.
- AYOUB, Eliana; ASSIS, Marília Del Ponte de. **Uma ginástica para todos na formação de professoras/es**. In: SCHIAVON, Laurita Marconi; TOLEDO, Eliana de; AYOUB, Eliana; PAOLIELLO, Elizabeth (Orgas). Anais do VIII Fórum Internacional de Ginástica para Todos. Campinas, 2016.
- AYOUB, Eliana; GRANER, Larissa. Transformando poema em gesto, corda em estrela, conduíte em flor. In: TOLEDO, Eliana de; SILVA, Paula Cristina da Costa (Orgas.) **Democratizando o ensino da ginástica**: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.
- AYOUB, Eliana; MATSUMOTO, Marina Hisa. Corpo, linguagem e educação: experiências com a ginástica geral. In: DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley (Orgs.) **Corporeidade e educação**: tecendo sentidos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- AYOUB, Eliana; STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação física e Arte na formação em Pedagogia**. In: Anais do III Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação física. Natal, 2006.
- AYOUB, Eliana; STRAZZACAPPA, Márcia. Gestão, currículo e cultura - arte e educação física na escola: diálogos com gestores. In: MAZZA, Débora (Orga.) **Relação entre a universidade pública e a rede municipal de educação**: uma experiência formativa. Curitiba: Appris, 2016.

AYOUB, Eliana; SCHIAVON, Laurita Marconi; EHRENBURG, Mônica Caldas. Unicamp, Unesp e Usp: experiências compartilhadas na formação de professores. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orga.) **Inovações curriculares: experiências no ensino superior com foco na interdisciplinaridade**. Campinas/SP: FE/Unicamp, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas volume 1: magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM editora, 2004.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASILEIRO, Livia Tenório et al. A Cultura Corporal como área de conhecimento da Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 1003-1013, out./dez. 2016.

BRUSTOLIN, Gisela Maria. **Aspectos da educação do corpo no currículo de pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMILO CUNHA, António. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. Anarquizando corpos da educação física: do campo de batalha às novas poéticas. In: CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva (Org.) **Corpos anárquicos**. Curitiba: CRV. 2014.

CINTRA, Simone; ALBANO, Ana Angélica. Teatro na formação do educador da infância: experiências e possibilidades. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 35, p. 111-124, set./dez. 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COURTINE, Jean Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2013.

DALCROZE, Émile Jaques. Os estudos musicais e a educação do ouvido. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n.1 (61), p. 219-224, jan. /abr. 2010.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Experiência e educação**. 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

EGAS, Olga; MOMOLI, Daniel. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **A dança como conhecimento a ser tratado pela educação física escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1 (73), p. 181-198, jan./abr. 2014.

_____. **Os currículos de licenciatura em Educação Física: a dança em questão**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. Quando a ginástica desnuda o gesto: narrando experiências da ginástica para todos na formação inicial em Pedagogia. In: MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes; EHRENBERG, Mônica Caldas; BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. **Temas emergentes em ginástica para todos**. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

EHRENBERG, Mônica Caldas; NEIRA, Marcos Garcia. Cultura corporal como linguagem: uma experiência de formação de professores. **Revista de Graduação USP – Grad+**, v. 3, n. 1, jun. 2018.

EHRENBERG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana; ASSIS, Marília Del Ponte de. **Corpo, gestualidade e criação em ginástica para todos:** experiências nos cursos de Pedagogia da USP e da Unicamp. In: Anais do IX Fórum Internacional de Ginástica para Todos. Campinas, 2018.

EUSSE, Karen Lorena Gil; ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. Cultura corporal e *expressiones motrices*: sobre a Educação Física no Brasil e na Colômbia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 689-700, abr./jun. 2017.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia (Orgas.) **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

FORMOSINHO, João. Prefácio – Ser professor na escola inclusiva. In: CAMILO CUNHA, Antônio. **Ser professor:** bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 30ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

_____. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Orga.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (Orga.) **Bakhtin:** dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GERALDI, José Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, José. **Caos e ritmo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2018.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgas.) **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. São Paulo: Record, 2004.

GONDIM, Janedalva Pontes; FERNANDES, Ângela Maria Dias. Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 497-512, set./dez. 2011.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

_____. Dar voz ao professor: histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ISSE, Silvine Fensterseifer. Por um corpo pulsante: o debate sobre a educação física na formação em pedagogia. In: MUNHOZ, Angélica Vier et al. **Diálogos na Pedagogia Coletânea - Vol. 2: Saberes e práticas**. Lajeado: Ed. Univates, 2012.

JESUS, Adilson Nascimento de. Dança, corpo e educação. In: OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de; MARTINS, Maria do Carmo (Orgs.). **Educação e cultura: formação de professores e práticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

_____. **Literatura e dança**: duas traduções de obras literárias para a linguagem da dança-teatro. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. O mito, o símbolo e o rito na cena: uma experiência com o Butoh. In: SOARES, Marília Vieira; ANDRAUS, Mariana Baruco Machado; WILDHAGEN, Joana (Orgs.) **Mitos e símbolos na cena contemporânea**: interlocuções oriente-ocidente. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

_____. Sonho e dança: matéria-prima e criação. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 60, p. 183-201, jun. 2013.

_____. **Vivências corporais**: proposta de trabalho de auto-conscientização corporal. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 3. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, 2002.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LAZZAROTTI FILHO, Ari et al. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 11-29, jan./mar. 2010.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo**. Tradução de Fábio Creder Lopes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2016a.

_____. **Antropologia dos sentidos**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2016b.

_____. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Tradução de Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Orga.) **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza**: rumo a uma civilização sem peso. Tradução de Idalina Lopes. Barueri: Manole, 2016.

LOMBARDI, Lucia. Sobre o teatro no curso de pedagogia. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 116-129, maio/ago. 2015.

MARTINS, Mirian Celeste. Artes visuais: “a rainha” das linguagens artísticas nos cursos de pedagogia? **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2015.

_____; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015.

_____; WOSNIAK, Fábio. **Arte na pedagogia**: panoramas compartilhados. In: Anais do XXVI Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, Boa Vista, 2016.

MARZANO-PARISOLI, Maria Michaela. **Pensar o corpo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MENDES, Ana Silvia Cury Abbade. As concepções do ensino da arte na pedagogia. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 9, n. 1, p. 153-164, jan./jun. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. (Orga.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele**. Tradução de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1988.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Prefácio. In: GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

PESSOA, Fernando. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2016.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês et al. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho, 2000.

QUINTANA, Mario. **Quintana de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

RODRIGUES, José Carlos. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

RODRIGUES, Márcia Barros Ferreira. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. **Revista Dimensões**, Vitória, n. 17, p. 213-221, 2005.

ROSSI, Fernanda. **Formação continuada em educação física escolar: concepções e perspectivas de professores**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2010.

_____. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013.

RUIZ, Alice. **Dois em um**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**. São Paulo: Hacker editores, 2001.

SANT’ANNA, Denise. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 14, p. 235-248, 2000.

_____. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lúcia (Orga.) **Corpo e história**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Prefácio e Apresentação. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Orga.) **Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

SHUSTERMAN, Richard. **Consciência corporal**. Tradução de Pedro Sette-Câmara. São Paulo: Realizações, 2012.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

_____. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2014c.

_____; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgas.) **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física** (vol. 1). Florianópolis: Naemblu Ciência & Arte, 2005.

_____; LAZZAROTTI FILHO, Ari; ANTUNES, Priscilla de Cesaro. Práticas corporais. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.) **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2014.

_____; SOARES, Carmen Lúcia; ASSMANN, Selvino José. A valorização do corpo e as falácias de um novo arquétipo da felicidade humana. In: SILVA, Ana Márcia et al. **Estudos interdisciplinares em ciências humanas**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

_____ et al. Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. In: FALCÃO, José Luiz Cirqueira; SARAIVA, Maria do Carmo (Orgs.) **Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in) tensas experiências**. Florianópolis: Copiart, 2009.

SILVA, Ana Patrícia da. **O corpo e o discurso: o que dizem as ementas dos cursos de licenciatura da Faculdade de Educação da UFRJ**. In: Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Fortaleza, 2014a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

SENNET, Richard. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

SOARES, Carmen Lúcia. Apresentação Dossiê Corpo e Educação. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, ago./1999.

_____. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmen Lúcia (Orga.) **Corpo e história**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Educação do corpo (verbete). In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.) **Dicionário crítico de Educação física**. 3. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2014.

_____. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005a.

_____. Práticas corporais: invenção de pedagogias. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgas.) **Práticas corporais**: gênese de um movimento investigativo em Educação Física (vol. 1). Florianópolis: Naemblu Ciência & Arte, 2005b.

_____; ZARANKIN, Andrés. Arquitetura e educação do corpo: notas indiciais. **Rua**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 23-35, 2004.

SOUZA, Adalberto dos Santos et al. Representações sobre corpo e velhice e suas implicações no cotidiano dos sujeitos. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, año 20, nº 207, ago. 2015.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de; FERREIRA, Mirza. Um olhar sobre o ensino da dança nos cursos de Pedagogia. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 130-144, maio/ago. 2015.

SOUZA-JÚNIOR, Marcílio et al. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Orga.) **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd**. Porto de Galinhas, 2012a.

_____. O encontro com a arte: formando e transformando o repertório de professores. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 28, p. 81-92, maio/ago. 2012b.

_____. **Pensando sobre o corpo (ou dando corpo ao pensamento) na formação de professores**. In: Anais do Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia. São Paulo, 2015.

_____; AYOUB, Eliana. **Corpo e arte**: outras possibilidades de leitura na formação em pedagogia. In: Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Campinas: Unicamp/FE e ALB, 2009.

_____; ALBANO, Ana Angélica; AYOUB, Eliana. Apresentação Dossiê Entrelugares do corpo e da arte. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 15-18, maio/ago. 2010.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESP. **Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Bauru: Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, 2014.

UNICAMP. **Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia – Catálogo 2017**. Campinas: Faculdade de Educação, 2017.

UNIFESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Guarulhos**: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Educação, 2017.

USP. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Paulo: Faculdade de Educação, 2015.

VIGARELLO, Georges. A história e os modelos de corpo. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 2(41), maio/ago. 2003.

_____. **O sentimento de si**: história da percepção do corpo, séculos XVI-XX. Petrópolis: Vozes, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Quarta aula**: a questão do meio na pedagogia. Psicologia USP, 21(4), 2010.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da Pesquisa: Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia

Pesquisadora Responsável: Dtda. Marília Del Ponte de Assis

Pesquisadora Orientadora: Profa. Dra. Eliana Ayoub

Número do CAAE: 58218716.8.0000.5404

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), objetiva assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora responsável.

Por favor, leia com calma e atenção, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVO

Nós, Marília Del Ponte de Assis, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, e Eliana Ayoub, docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, responsáveis pelo projeto de pesquisa intitulado “Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia”, solicitamos sua permissão para participação nesta pesquisa que tem como principal objetivo analisar como as disciplinas relacionadas ao corpo e às práticas corporais nos cursos de Pedagogia tem sido trabalhadas por docentes cuja formação inicial é em Educação Física.

PROCEDIMENTOS

Participando do estudo, você está sendo convidado(a) a dar uma entrevista que contém uma questão geradora (e demais questões que poderão surgir com o desenvolvimento

do assunto) sobre seu trabalho com a temática do corpo e das práticas corporais na formação em Pedagogia.

A entrevista será gravada em aplicativo gravador de voz de aparelho celular e transcrita para fins de análise. A transcrição completa retornará a você para que possa revisá-la e indicar pequenas alterações que julgue necessárias. Os excertos da entrevista que serão citados na pesquisa passarão por um processo de textualização, no qual serão corrigidos eventuais erros ortográficos ou gramaticais.

A entrevista terá duração de aproximadamente uma (1) hora, dependendo do desenvolvimento do assunto por parte do(a) entrevistado(a) e de possíveis intervenções da pesquisadora.

DESCONFORTOS E RISCOS

O presente trabalho não representará riscos físicos ou psicológicos e não causará desconfortos previsíveis aos participantes. A qualquer momento você é livre, se assim desejar, de abster-se na continuidade da pesquisa, sem que isto acarrete algum prejuízo ou represália. Neste trabalho, você não terá quaisquer custos.

BENEFÍCIOS

Este estudo não trará benefícios econômicos diretos aos(as) participantes envolvidos(as) na pesquisa e os benefícios indiretos obtidos serão de ordem pedagógico-científica, podendo contribuir com ações futuras em torno da temática.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

As pesquisadoras ficarão à disposição dos participantes da pesquisa para esclarecimento de dúvidas sobre o estudo durante e após o preenchimento deste instrumento.

PRIVACIDADE

Nesta pesquisa, consideramos fundamental a identificação dos sujeitos, uma vez que nos interessa conhecer as narrativas dos docentes, a fim de compreender que experiências e saberes foram mobilizados no desenvolvimento e constituição de suas aulas e seu processo educativo. Por conta disso, ao participar da investigação, você concorda que, na divulgação dos resultados desse estudo, eventualmente seu nome será citado.

ARMAZENAMENTO DE MATERIAL

O material referente à pesquisa realizada contará com registro de áudio das entrevistas, que serão armazenadas pela pesquisadora responsável por 10 anos, sendo descartado após este período. Uma parte desse material será publicada na tese.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Pela participação, você não receberá qualquer valor em dinheiro e terá a garantia de que todas as despesas necessárias à realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Em caso de danos recorrentes da pesquisa, você terá direito à indenização.

Caso concorde com a participação na pesquisa, pedimos que assine esse documento e rubrique todas as páginas. O presente termo está sendo entregue em duas vias, uma que ficará de posse do(a) participante do estudo e outra de posse das pesquisadoras. Caso necessite de maiores informações nos colocamos à disposição.

A seguir estão informações do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp para o recebimento de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa. Dúvidas relacionadas à pesquisa serão esclarecidas pelas pesquisadoras.

O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas e desempenhar um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unicamp** das 8:30 às 11:30 e das 13:00 às 17:00, no seguinte endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126. CEP: 13083-887. Campinas/SP.
Telefone: (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187.
E-mail: cep@fcm.unicamp.br.

CONTATOS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a **Equipe de Pesquisadoras** pelas vias abaixo listadas:

Profa. Ma. Marília Del Ponte de Assis (Pesquisadora Responsável)

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp

Rua Alaor Malta Guimarães, 51, apto 111. Botafogo. CEP: 13.020-081. Campinas/SP.

E-mail: mdpassis@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9840350406948233>

Profa. Dra. Eliana Ayoub (Pesquisadora Orientadora)

Professora da Faculdade de Educação da Unicamp

Avenida Bertrand Russell, 801. Cidade Universitária “Zeferino Vaz”. CEP: 13.083-865.

Campinas/SP.

E-mail: ayoub@unicamp.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2470414774023261>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido esclarecido(a) sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa “Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia”. Se desejar, posso abster-me da participação no estudo sem quaisquer prejuízos. Declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela Pesquisadora Responsável e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

Contato telefônico:

E-mail:

Assinatura do(a) participante

Data: ____/____/____

RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante.

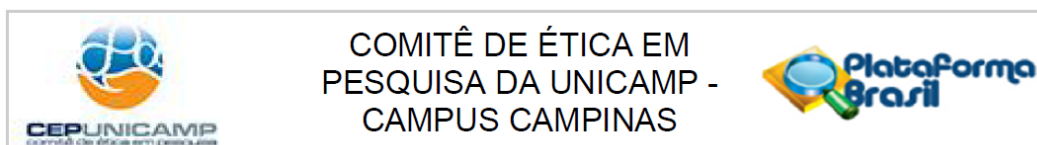
Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo(a) participante.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Data: ____/____/____

ANEXOS

Parecer de aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Pesquisador: Marília Del Ponte de Assis

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58218716.8.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.769.114

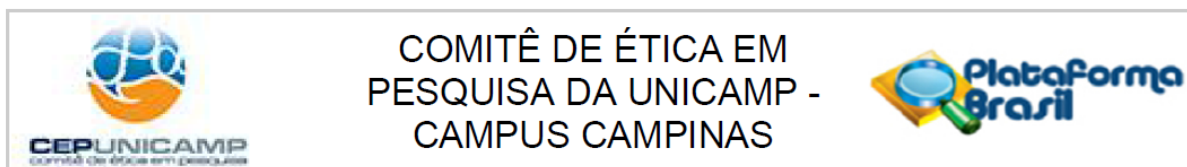
Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa parte de uma preocupação acerca dos conhecimentos e saberes que perpassam a formação em Pedagogia, no que se refere aos campos da educação física e da arte, ou seja, às linguagens corporais e artísticas.

Diversos autores nos ajudam a pensar no espaço e no papel ocupado pelas práticas corporais e artísticas no contexto educacional, demonstrando que tais experiências têm sido tratadas com irrelevância e ficado nas margens da escola, tendo em vista que, com a tradição das artes plásticas, a expressão corporal, a dança e o teatro raramente aparecem, tanto pelo despreparo dos professores, quanto pela falta de um especialista da área (AYOUB; MATSUMOTO, 2010; STRAZZACAPPA, 2001a, 2001b; VIANNA; STRAZZACAPPA, 2001; BARBOSA, 2006; PENNA, 1995; SARAIVA, 2009; MARQUES; BRAZIL, 2014; CHARLOT, 2013). Com estes estudos, podemos inferir que há uma restrição da arte às réguas, compassos e transferidores, que não alimentam uma necessidade do ser humano de se movimentar, de se expressar e de criar num tempo e espaço menos restritos.

Pensando no contexto da formação inicial de professores, ao encontro de uma dimensão sensível e da educação estética (DUARTE JR, 1998, 2001; CARBONELL, 2012), conhecimentos de diferentes linguagens corporais e artísticas possibilitam variadas experiências baseadas em processos de criação (SALLES, 2006, 2013; OSTROWER, 2013, 2014), mobilizados em práticas que considerem a

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 1.769.114

imaginação e a expressividade das estudantes dos cursos de Pedagogia .

Nesse sentido, acreditamos na importância de disciplinas nas quais as temáticas relacionadas ao corpo e à gestualidade sejam estudadas, vivenciadas e valorizadas na composição das matrizes curriculares do ensino superior. Concordamos com Strazzacappa (2001b) quando explicita a importância de se vivenciar e experimentar aquilo que não é possível encontrar em livros: a exploração sensorial, a ampliação dos sentidos do corpo todo, a oportunidade de tocar e ser tocado, de se expressar e ser visto. Sob essa perspectiva, tanto pelo campo da educação física quanto pelo campo da arte, há a implicação dos processos de ensino-aprendizado que passam pela dimensão da prática, do fazer, do experimentar e experimentar-se por meio de diferentes linguagens que extrapolam, por exemplo, a leitura e discussão de textos escritos (STRAZZACAPPA, 2012; AYOUB, 2008; LEITE; OSTETTO, 2004; DEWEY, 2010).

A temática da dança acompanha-me desde a infância, passando pelos estudos na formação inicial, especializações e mestrado. Neste percurso, pude entender suas especificações como conteúdo da cultura corporal de movimento e como linguagem artística, discussão que não será prolongada aqui, mas que ajuda na compreensão de que o corpo e o gesto podem ser contemplados em ambas as áreas, com suas diferentes particularidades e intencionalidades.

Na condição de estudante especial e ouvinte, cursei disciplinas em diferentes cursos de pós-graduação na Unicamp: Educação Física, Artes da Cena e Educação. Ao circular por estas áreas pensando na elaboração de um projeto, percebi que a escolha não seria fácil; no entanto, foram as disciplinas na graduação em Pedagogia, cursadas como ouvinte, que mais me instigaram e possibilitaram ver que este era um campo importante e talvez pouco explorado. Comoviam-me os depoimentos das alunas acerca de suas memórias com as experiências corporais na escola e espantava-me a timidez e incômodo dessas professoras em formação diante de atividades que as expunham ao toque e contato com outros corpos, ou simplesmente de propostas que envolviam expressão por meio de práticas corporais e artísticas.

O contato sistemático com estudantes da Pedagogia mobilizou a realização desta pesquisa, que pretende investigar a seguinte temática: como se apresentam as disciplinas relacionadas à educação física e à arte nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado de São Paulo? Na formação inicial, refletir sobre a ação pedagógica de se tematizar as linguagens corporais e artísticas nos remete a uma reflexão sobre como estas se situam na proposta pedagógica materializada pela organização curricular, pois esse é o espaço no qual se concentram as intenções educacionais que se pretende desenvolver. Sendo o currículo uma temática que ganha cada vez mais enfoque, com frequência, pesquisadores, professores e instituições passam a

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

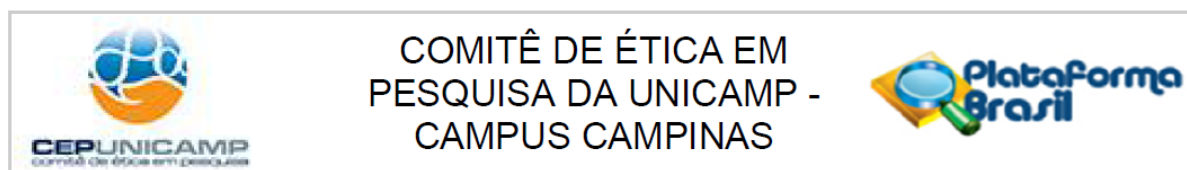
UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 1.769.114

refletir sobre quando, como e o que ensinar no contexto escolar e universitário, questionamentos que estão diretamente ligados ao processo de construção curricular.

A ideia de currículo apenas como um conjunto de disciplinas parece estar superada, pois com a ampliação de seu conceito, podemos considerar que a organização curricular, além de resultar na seleção e organização de conteúdos, disciplinas, entre outros, constitui-se também numa prática de significação e identidade (GOODSON, 1995, 2013; SILVA, 2014; MOREIRA, 2013; CORAZZA, 2001; PETRUCCI-ROSA et al, 2013).

A questão sobre o espaço das disciplinas nas matrizes curriculares envolve uma disputa de saberes e poderes e, embora seja prudente relativizar as afirmações, temos como hipótese que, nas universidades, a organização das disciplinas também parece cumprir uma hierarquia, na qual educação física e arte ficam em segundo plano. Entendendo o currículo também como construção cultural, julgamos importante reconhecer que as linguagens corporais e artísticas podem contribuir num processual papel formativo, em ação efetivada que disponibiliza seres humanos para a expressividade e criação.

É nesse sentido que pretendemos refletir sobre como conhecimentos acerca das linguagens corporais e artísticas vêm se estruturando e materializando nas propostas curriculares nos cursos de formação em Pedagogia. Para tanto, propomo-nos a investigar os saberes dos docentes que ministram disciplinas relacionadas a esses temas, possibilitando um aprofundamento do que encontraremos exposto nos documentos curriculares.

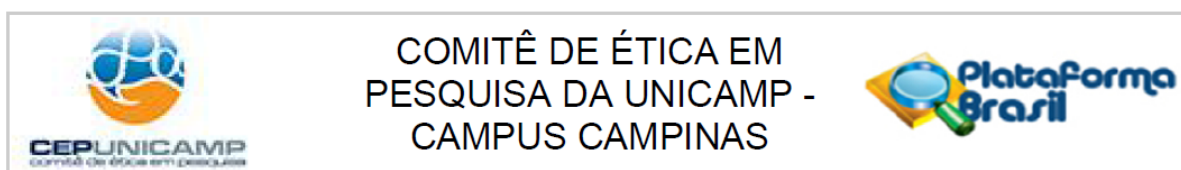
A temática dos saberes docentes vem sendo muito estudada no que se refere à formação dos professores da educação básica. Mas que são esses saberes? Para Tardif (2014, p.11),

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Segundo Borges (2004, 1998), há uma série de questões que estão no centro de debates no âmbito nacional e internacional, e que também se constituem num dos anseios desse trabalho ao nos interessarmos pelo que os docentes dizem sobre seus saberes:

Mas que sabem os professores? Que saberes estão na base da profissão docente? Trata-se de um conjunto de conhecimentos e competências? Ou trata-se de um saber-fazer, de atitudes e posturas? Onde são adquiridos esses conhecimentos? Na formação inicial ou contínua? Na

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 1.769.114

experiência profissional? Ou, ainda, em outros lugares? Qual a relação desses saberes profissionais com os saberes acadêmicos, disciplinares, oriundos das Ciências Sociais e Humanas que estão na base das Ciências da Educação? (BORGES, 2004, p.15-16).

A partir do que foi considerado nesta introdução, este trabalho justifica-se no sentido de viabilizar um aprofundamento das reflexões sobre o espaço das linguagens corporais e artísticas nos cursos de Pedagogia, com destaque para a importância da dimensão estética e dos processos de criação aos estudantes em formação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como se apresentam as disciplinas relacionadas à educação física e à arte nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo.

Objetivo Secundário:

Compreender os saberes docentes que mobilizam os processos de ensino-aprendizado nessas disciplinas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os autores,

Riscos:

O presente trabalho não representará riscos físicos ou psicológicos e não causará desconfortos previsíveis aos participantes.

Benefícios:

Este estudo não trará benefícios econômicos diretos aos participantes envolvidos na pesquisa e os benefícios indiretos obtidos serão de ordem pedagógico-científica, podendo contribuir com ações futuras em torno da temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esse é um projeto para elaboração de tese de doutorado da FE-UNICAMP. O objetivo é analisar as disciplinas relacionadas à Educação Física e Arte nos cursos de pedagogia das universidades públicas do estado de SP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto detalhado - AssisProjetoRefeito.pdf 28/09/2016 20:23:27 - Ok

TCLE - AssisTCLERefeito.pdf 28/09/2016 20:23:06 - Ok

Carta resposta - AssisCartaResposta.pdf 28/09/2016 20:22:47 - Ok

folha de rosto - AssisFolhaderosto.pdf 05/07/2016 12:01:09 - Ok

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

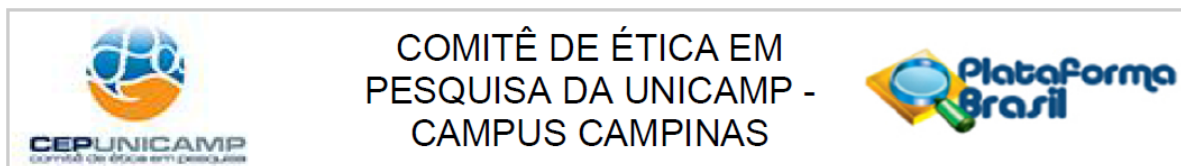
UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 1.769.114

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências atendidas. Recomendo a aprovação

Considerações Finais a critério do CEP:

- O sujeito de pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).
- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.
- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, “cabe ao pesquisador

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

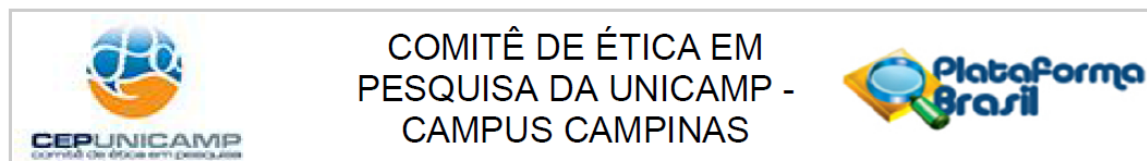
UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 1.769.114

apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento”.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_753553.pdf	28/09/2016 20:24:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	AssisProjetoRefeito.pdf	28/09/2016 20:23:27	Marília Del Ponte de Assis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AssisTCLEfeito.pdf	28/09/2016 20:23:06	Marília Del Ponte de Assis	Aceito
Outros	AssisCartaResposta.pdf	28/09/2016 20:22:47	Marília Del Ponte de Assis	Aceito
Folha de Rosto	AssisFolhaderosto.pdf	05/07/2016 12:01:09	Marília Del Ponte de Assis	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 10 de Outubro de 2016

Assinado por:
Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

Programas das disciplinas⁵⁴

CORPOREIDADE E MOVIMENTO (Unesp/Bauru)

Docente Responsável: Profa. Dra. Fernanda Rossi

Seriação Ideal: 1º Semestre / 3º Termo

Créditos: 4

Carga Horária Semestral: 60 horas/aulas

Co-Requisitos:

Pré-Requisitos:

Ementa:

Discursos, saberes e práticas do movimento corporal na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Concepções de corpo, infância e movimento no contexto educacional e da educação física na escola. O movimento corporal como linguagem da criança. Corpo e movimento na formação de professores(as) pedagogos(as). Apropriação do processo de ensino, planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas no âmbito da linguagem corporal.

Objetivos:

- Construir e reconstruir concepções relacionadas ao corpo, ao movimento e à infância nas perspectivas filosófica, sociológica, histórica e cultural;
- Analisar discursos, saberes e práticas do movimento corporal nas ações pedagógicas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e o lugar ocupado pelo corpo no contexto escolar;
- Compreender o movimento corporal como linguagem da criança e as implicações na ação pedagógica;
- Compreender a importância da consciência corporal para a criança nas relações individuais e coletivas, bem como a importância da (re)construção da consciência corporal do(a) próprio(a) professor (a);
- Reconhecer as possibilidades de trabalho e apropriar-se de conhecimentos para planejar e desenvolver projetos didático-pedagógicos no âmbito da linguagem corporal na infância.

Conteúdo Programático:

1. Concepções de corpo, infância e movimento no contexto educacional e da educação física na infância.
 - Concepções de corpo, movimento, ludicidade e infância nas diferentes culturas.
 - A influência dos meios de comunicação na infância contemporânea e na ludicidade infantil.
 - Discursos, saberes e práticas do movimento corporal nas práticas pedagógicas da educação na infância e o lugar ocupado pelo corpo no contexto escolar.
2. O movimento corporal como linguagem da criança.
 - Estudo do movimento corporal como integrante das diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas na escola.
 - A importância da consciência corporal para a criança nas relações individuais e coletivas (consigo própria, com outras crianças, com professores etc.), com objetos (brinquedos e outros variados etc.) e com o ambiente que a cerca.
3. Corporeidade e movimento como elementos da formação de professores (as) pedagogos (as): conhecimentos e vivências corporais
 - Relações entre corporeidade e docência;
 - Vivências corporais do movimento com ênfase na (re) construção da consciência corporal do (a) professor (a) pedagogo (a), articuladamente à atuação docente na infância.
4. Saberes constituintes do processo de ensino, planejamento e desenvolvimento didático-pedagógico no âmbito da linguagem corporal na infância.
 - Pressupostos teóricos do crescimento e desenvolvimento motor, das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas na infância.
 - Corporeidade e movimento nas diretrizes curriculares e currículos nacionais, estaduais e municipais.

⁵⁴ Procurei ao máximo manter a formatação original dos programas, modificando apenas o tamanho das letras e o espaçamento entre linhas para que os anexos não ficassem tão extensos.

- Elementos constituintes da cultura corporal na infância (jogos, brinquedos e brincadeiras, danças e atividades rítmicas, ginásticas, yoga), assumindo como eixo condutor o componente lúdico.
- Planejamento didático-pedagógico: objetivos, conteúdos, procedimentos didático-metodológicos e de avaliação.

Metodologia de Ensino:

A disciplina terá como eixo metodológico o estudo do conhecimento acadêmico-científico e a análise de situações empíricas iluminadas pela teoria. A partir dessa relação serão contempladas:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Estudo e análise crítica de textos acadêmicos, documentos oficiais, reportagens de jornais, histórias em quadrinhos, documentários, filmes, propagandas;
- Vivências do movimento com ênfase na consciência corporal e construção/reconstrução de concepções em relação ao corpo e à linguagem corporal;
- Problematizações de experiências concretas de ensino e aprendizagem à luz da teoria estudada;
- Planejamento, apresentação e Auto-avaliação de projetos/unidades didáticas para o trabalho com a cultura corporal na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Recursos materiais:

- Textos acadêmicos e documentos oficiais (livros, artigos, capítulos de dissertações/teses, Diretrizes Curriculares Nacionais etc.);
- Materiais multimídia (visual, audiovisual, musical etc.);
- Recursos multimídia (projektor multimídia, computador, aparelho de som etc.);
- Materiais didáticos diversos (brinquedos, jogos e outros objetos variados);
- Ambientes de aprendizagem (sala de aula, sala de dança/quadra poliesportiva, biblioteca).

As Práxis Pedagógica (I, II, III e IV), entendidas como eixos epistemológicos do curso de Licenciatura em Pedagogia, consistem em atividades em torno das quais são geradas as teorias e práticas educativas, articulando os diferentes temas emergentes para formação do pedagogo. Dessa forma, atuarão de modo interdisciplinar e contextualizado nas diversas áreas de formação.

Crítérios de Avaliação e Aprendizagem:

A avaliação será contínua e processual, centrada na elaboração do conhecimento individual e coletivo. Contemplará os seguintes instrumentos:

- Observação da participação nas discussões e envolvimento com as atividades propostas;
- Elaboração e apresentação/desenvolvimento de projetos/unidades didáticas;
- Relatórios reflexivos e analíticos;
- Avaliação escrita.

Regime de Recuperação: será concedida a recuperação somente ao aluno que, além da frequência mínima de 70%, tiver obtido nota entre 3,0 e 4,9 no decorrer do semestre. Será aplicada uma única avaliação, sob forma de prova escrita, individual, contemplando o conteúdo do semestre. O aluno que obtiver nota igual ou superior a 5,0 será considerado aprovado.

Bibliografia Básica:

- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3 volumes. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18.
- CAVALARI, R. M. F. O pensamento filosófico e a questão do corpo. In: SOUZA NETO, S. (Org.). **Corpo para malhar ou para comunicar?** São Paulo: Cidade Nova, 1996, p. 39-49.
- GALLARDO, J. S. P. **Prática de ensino em Educação Física: a criança em movimento**. São Paulo: FTD, 2010.
- GALLAHUE, D. OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adultos e idosos**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2001. Unidades I, II e III.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil**: construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte, 2005.

NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio-ago, 2005.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, jan. 2002. p. 55-67.

VAZ, A. F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**. Florianópolis: v.13, n.19, 2002. p. 7-11.

Bibliografia Complementar:

COUTO, Y. A. Arte na educação: brincar, dançar, rodar... tempos e espaços da infância. In: PINHEIRO, M. do C. M. (Org.). **Intensidades da infância**: corpo, arte e o brincar. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010. p. 175-191.

FOUCAULT, M. *Corpos dóceis*. In.: **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 31. ed. Tradução: Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2006. Terceira parte, cap. 1.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil**: inter-relações - movimento, leitura e escrita. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2007.

MENDES, M. I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 125-137, set-dez. 2004.

OLIVIER, G. G. F. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

SOARES, C. L. **Imagens da Educação no Corpo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, abr.-2001. p. 69-83.

EDUCAÇÃO, CORPO E ARTE (Unicamp)

RESPONSÁVEL: Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus

CÓDIGO: EP 158

NOME: Educação, Corpo e Arte

PERÍODO: 2º Sem. 2015

EMENTA: A disciplina aborda algumas possíveis relações entre educação, corpo e arte: com ênfase nos processos de consciência corporal através de diferentes visões do corpo; através de estudos de dança (coreologia) e; através de estudos da imagem como potencial criativo e de autoconhecimento.

Conteúdo:

1. Consciência corporal através de técnicas de respiração, relaxamento, massagem/toque, e da estruturação postural;
2. Técnicas de movimento através de elementos de diferentes linguagens de dança;
3. Improvisação como forma de criação;
4. Imagem como potência criativa e autoconhecimento;
5. Aspectos do pensamento junguiano.

Procedimentos:

1. Aulas expositivas teórico-práticas
2. Filmes
3. Leituras
4. Outros

Avaliação:

1. Será realizada através da presença e participação em aula;
2. Provas;
3. Trabalhos

Bibliografia sugerida:

- ALEXANDER, Gerda. **Eutonia**. São Paulo: Marins Fontes, 1983.
- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando - Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.
- ARTAUD, Antonin. **O Teatro e Seu Duplo**. São Paulo: Max Limonad.
- BAIOCCHI, Maura. **Butoh, dança veredas d'alma**. São Paulo: Palas Athena, 1995.
- BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, Carol. **O Corpo Tem Suas Razões**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- _____. **O Correo do Corpo**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- _____. **As Estações do Corpo**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BOAL, Augusto. **200 Exercícios e Jogos...** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Marins Fontes, 1987.
- BRENNAN, Barbara Ann. **Mãos de Luz**. São Paulo: Pensamento, 2000.
- BRIGHEL, G.; MÜLLER. **Eutonia e Relaxamento**. São Paulo: Manole, 1987.
- CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1993.
- _____. **O Poder do Mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de Símbolos**. São Paulo: Centauro, 2005.
- COELHO, Teixeira. **Antonin Artaud**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DETHLEFSEN, Thornwald; DAHLKE, Rüdiger. **A Doença Como Caminho**. São Paulo: Cultrix, 2000.
- FELDENKRAIS, Möshe. **Consciência Pelo Movimento**. São Paulo: Summus, 1987.
- _____. **Vida e Movimento**. São Paulo: Summus, 1988.
- FRANZ, Marie-Louise von. **O Caminho dos Sonhos**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- FUX, María. **Dança Experiência de Vida**. São Paulo: Summus, 1983.
- GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.
- GERBER, Richard. **Medicina Vibracional**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- GOMBRICH, Ernst H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- GUNTHER, Bernard. **Sensibilidade e Relaxamento**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- HIRSCH, Sonia. **Manual do Herói ou A Filosofia Chinesa na Cozinha**. Rio de Janeiro: Corre Cotia.

- JAHARA-PRADIPTO, Mário. **Zen-Shiatsu/Equilíbrio Energético e Consciência do Corpo**. São Paulo: Summus, 1986.
- JESUS, Adilson Nascimento de. **Vivências Corporais**: Proposta de Trabalho de Auto-Conscientização Corporal. Dissertação de Mestrado. FEF-Unicamp, 1992.
- _____. **Literatura e Dança**: Duas Traduções de Obras Literárias para a Linguagem da Dança-Teatro. Tese de Doutorado. FE-Unicamp, 1996.
- JUNG, Carl Gustav. **O Homem e Seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- _____. **O Espírito na Arte e na Ciência**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LABAN, Rudolf von. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- _____. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone.
- MARQUES, Isabel A. **Visão de Área de Educação Artística (Dança)**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Divisão de Orientação Técnica.
- MONTAGU, Ashley. **Tocar**: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.
- MENDES, Miriam Garcia. **A Dança**. São Paulo: Ática, 1985.
- OSSONA, Paulina. **A Educação pela Dança**. São Paulo: Summus, 1988.
- SILVEIRA, Nise da. **O Mundo das Imagens**. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. **Jung**: vida e obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Imagens do Inconsciente**. Brasília: Alhambra, 1981.
- TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o Tempo**. São Paulo: Martins fontes, 1990.
- WOSIEN, Marie-Gabriele. **Dança Sagrada**: deuses, mitos e ciclos. São Paulo: Triom, 2002.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA CULTURA CORPORAL NA ESCOLA (Unifesp)

UNIDADE CURRICULAR (UC): Fundamentos Teóricos e Práticos de Cultura Corporal na Escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	
Professor responsável: Prof. Dr. Adalberto dos Santos Souza Prof. ^a Dr. ^a Maria Cecília Sanches	Contato: neysouza11@hotmail.com ceciliasanches2004@yahoo.com.br
Ano Letivo: 2014	Semestre: segundo
Departamentos/Disciplinas participantes: Curso de Pedagogia	
Carga horária total: 75 horas	
Carga horária p/prática (em %): 30%	Carga horária p/teoria (em %) 70%
OBJETIVOS - Tratar dos aspectos teórico-práticos que fundamentam a discussão da Cultura Corporal na Escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental - Desenvolver conhecimentos técnicos e políticos que contribuam com a prática profissional na Escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental - Contextualizar as reflexões por meio de análise das práticas e produções teóricas sobre o tema - Desenvolver capacidade colaborativa e crítica na resolução de problemas do cotidiano escolar. - Identificar, selecionar e desenvolver metodologias adequadas aos processos educativos.	
EMENTA Estudo das principais teorias sobre o corpo e a construção da identidade, levando em consideração os aspectos sócio-históricos e políticos bem como a função social da escola e o currículo do corpo. A disciplina também focará a cultura corporal e o currículo do corpo na construção e desenvolvimento do Projeto Político-pedagógico, as diferentes interpretações do movimento humano, as múltiplas propostas para o ensino da Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as interfaces entre cultura corporal e escolarização e o papel da escola na discussão, reconstrução e ampliação do conceito de cultura corporal.	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO ✓ As principais teorias sobre o corpo e a construção da identidade; ✓ Aspectos sócio-históricos e políticos do corpo; ✓ A cultura corporal e o currículo do corpo na construção e desenvolvimento do Projeto Político-pedagógico; ✓ A construção cultural do corpo humano e a cultura corporal como componente da cultura; ✓ Interfaces entre cultura corporal e escolarização; ✓ Diferentes interpretações do movimento humano e múltiplas propostas para o ensino da Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; ✓ Propostas metodológicas para o ensino da Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; ✓ Cultura corporal x Cultura escolar. ✓ Crise de identidade da Educação Física sob as influências das áreas de física, biológica, psicologia e semiótica. ✓ O papel da escola na discussão, reconstrução e ampliação da cultura corporal: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão.	
METODOLOGIA UTILIZADA Desenvolveremos a Unidade Curricular por meio de exposições dialogadas, leituras e discussões de textos, análise documental e de imagens, seminários temáticos e vivências.	
RECURSOS INSTRUCIONAIS Bibliografia básica e complementar; laboratório de informática com acesso à Internet; aparelho multimídia para projeção de slides e filmes; cópias reprográficas e outros materiais impressos, visitas externas.	
AValiação A composição das notas será a somatória de trabalhos individuais e de atividades em grupos.	

BIBLIOGRAFIA**Básica**

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 2ª ed. Campinas: Papirus. 1995.

_____. **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Os corpos dóceis. Os recursos para o bom adestramento**. Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes, 1987. p.117-161.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, Cosac Naify, 2003.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, jan./mar., 2008a. pp. 81-90.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

KEMP, K. **Corpo modificado: corpo livre?** São Paulo: Paulus, 2005.

RODRIGUES, J. C. **O tabu do corpo**. 4º ed. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 2005.

SOUSA, E. S; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, 1999. vol.19, nº.48, p.52-68, ago.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva. 2010.

Complementar

CANEN, A. e OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, 2002, pp. 61-74.

CORAZZA, S. M. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FANON, F. **Pele Negra, Mascaras Brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FEATHERSTONE, M. **O Desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade**. São Paulo: Studio Nobel, Sesc, 1997.

GALLARDO, Jorge (org). **Educação Física Escolar: do berçário ao Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005.

GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

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

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NEIRA, Marcos. **Ensino de Educação Física**. Coleção Idéias em Ação;. São Paulo: Thomson. 2007.

NEIRA, M. e MATTOS, M. **Educação Física Infantil: Construindo o movimento na escola**. São Paulo: Phorte. 2008.

SINGER, Helena. **República de Crianças. Sobre Experiências Escolares de Resistência**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 1997

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: edições 70. 1941.

_____. **Objetivos e Métodos da Psicologia**. Lisboa: Estampa. 1973.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa. 1975.

_____. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes. 1979.

WEREBE & BRULFERT. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática. 1986.

YOUNG, M. 2007. **Para que servem as escolas?** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

UNIDADE CURRICULAR: Práticas Pedagógicas Programadas III	
Professora Responsável Prof. ^a . Dr ^a . Rosario S. GentaLugli	Contato: genta.lugli@unifesp.br
Ano Letivo: 2014	Semestre: primeiro
Departamentos / Disciplinas participantes: Departamento de Educação / Curso de Pedagogia	
Carga horária total: 60h	
Carga Horária p/ prática (em %) 60	Carga Horária p/ teoria (em %): 40
OBJETIVOS Possibilitar aos estudantes: • espaço para a aprendizagem prática dos pedagogos em formação desde o início tendo em vista a diversidade de trajetórias profissionais que são hoje possíveis em espaços escolares e não escolares; • aprendizagens de convívio próximo para o trabalho coletivo: a co-responsabilidade na concepção, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das práticas; a mediação e resolução de conflitos, as habilidades necessárias para desenvolver relações interpessoais e com diferentes instituições e grupos - supervisionadas por um preceptor responsável pela coordenação do trabalho; • contato com elementos concretos para a reflexão sobre o fenômeno educacional na sua complexidade; • escolhas de aprofundamento temático, a partir de um rol de práticas propostas pelos preceptores em suas linhas de pesquisa;	
EMENTA Espaço de aprendizagem interdisciplinar construído na perspectiva da articulação entre os estudos teóricos das diferentes disciplinas e práticas pedagógicas. A Unidade Curricular desenvolverá seis linhas de pesquisa orientadas por oito preceptores; os alunos efetuarão suas escolhas a partir das linhas de pesquisa e a desenvolverão em grupos de até dez alunos, cumprindo estudos teóricos e práticos que resultarão num produto específico a ser divulgado publicamente ao final do semestre conforme segue: Linha 1.A formação dos sentidos na cultura de consumo Ações: Leitura, análise e discussão de textos referentes à temática; investigação de contextos culturais de consumo no contexto dos Pimentas e no contexto da Oscar Freire; observação da dinâmica das relações humanas no contexto de consumo; observação e análise das produções e localizações infográficas e icônicas relacionadas ao consumo. Produto: Elaboração de pôsteres apresentando o resultado do diagnóstico e análise realizados pelo grupo, além dos portfólios individuais.Professores responsáveis: Prof. Dr.Alexandre Filordi de Carvalho e Prof. Dr. Luiz Carlos Novaes Linha 2. Iniciação à prática de Contação de Histórias Aproximação dos graduandos ao trabalho com a contação de histórias, tendo como foco principal o espaço da Brinquedoteca da Unifesp, sala de leitura do CEU Pimentas ou em escolas participantes do Programa de Residência Pedagógica. Problemática das questões envolvidas na escolha de histórias, no modo de contá-las e no material para apresentá-las. Ações:Leitura, estudo e discussão de textos sobre Contação de Histórias previamente selecionados, realizados nos encontros pré-programados com os alunos matriculados na linha de pesquisa. Planejamento e execução de pelo menos duas sessões de contação de histórias com suportes diferentes (por ex: fantoches, dedoches, baú de fantasias, com danças, com músicas etc.). Produtos: planejamento e execução de ações lúdicas; elaboração de relatório de trabalho, sistematizando a experiência e seus principais	

resultados, com base na bibliografia apresentada e dados levantados na ação desenvolvida. **Professor responsável:** Prof.^a Dr.^a Maria Cecilia Sanches.

Linha 3. Culturas afro-brasileira e indígena: entre práticas sociais e políticas públicas

As leis 10.639/03 e 11.645/08 tornaram obrigatório o estudo da cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, o objetivo dessa linha é mapear o processo de implementação desses marcos regulatórios focalizando as políticas públicas desenvolvidas em Guarulhos e cidades adjacentes. Entrevistar os sujeitos responsáveis por sua construção e implantação, buscar conhecer e fazer estudos aproximativos sobre a produção pedagógica relativa à temática, diagnosticar eventuais dificuldades assim como buscar aferir o envolvimento dos movimentos sociais da região nesse processo, são algumas das ações a serem desenvolvidas. **Ações:** entrevistar os gestores responsáveis pela implantação das leis na região de Guarulhos; entrevistar professores das redes municipais da região sobre a temática Educação e Relações Étnico-Raciais; diagnosticar eventuais dificuldades assim como buscar aferir o envolvimento dos movimentos sociais da região nesse processo; entrevistar militantes dos movimentos sociais da região sobre a temática; Prêmio Akoni e os movimentos sociais. **Produto:** produção de um vídeo sobre a temática. **Professor responsável:** Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho

Linha 4. Literatura infantil e diferenças: representações da deficiência para a infância.

Introduzir a questão da abordagem das diferenças tendo como base e objetivo a discussão de representações da deficiência na literatura infantil. **Ações:** Leitura e discussão de material e títulos que permitam introdução crítica ao tema: como a diferença relativa à deficiência é apresentada para as crianças na literatura infantil e como a literatura que aborda a deficiência está presente e é usada em escolas da infância. Aplicação de questionário (previamente elaborado) para professoras de educação infantil e bibliotecárias (ou funcionárias responsáveis por acervos escolares) para levantamento de títulos conhecidos e preferidos sobre o tema, percepção sobre a abordagem da deficiência na obra; objetivos, modos e frequência de seus usos. Busca, leitura e discussão do acervo indicado pelos participantes. Sistematização de informações levantadas e sua discussão. **Produto:** Elaboração de relatório individual tendo como base a sistematização de informações levantadas construída pelo grupo. Proposta de organização de um catálogo comentado de referências de literatura infantil e de seus modos de abordagem das diferenças relacionadas à deficiências. **Professor Responsável:** Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Carvalho

Linha 5. Brinquedoteca hospitalar: a criança, o adulto e o lúdico

A disciplina será desenvolvida na forma de encontros quinzenais presenciais ou a distância do grupo e sua orientadora/monitora para: leituras programadas, discussões e problematizações, além de planejamento e execução de ações lúdicas em hospital público de atendimento pediátrico. **Ações:** Leitura, estudo e discussão de textos sobre Brinquedoteca Hospitalar, previamente selecionados, realizados em encontros pré-programados com os alunos matriculados na linha de pesquisa e orientadora. Planejamento e execução de ações lúdicas em hospital público de atendimento pediátrico. **Produtos:** planejamento e execução de ações lúdicas em hospital público de atendimento pediátrico; elaboração de relatório de trabalho, sistematizando a experiência e seus principais resultados, com base na bibliografia apresentada, e dados levantados pela ação desenvolvida. **Professor Responsável:** Prof.^a Dr.^a Claudia Panizzolo.

Linha 6. Representações sobre o corpo e suas implicações no cotidiano dos sujeitos

Discutir, a partir do referencial teórico das ciências sociais, em especial a antropologia, como são construídas as representações sociais sobre o corpo e as suas implicações no cotidiano dos sujeitos. Será realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de identificar como as pessoas se relacionam com o seu corpo e, como as representações sobre esse corpo são construídas. Após a realização da pesquisa os dados serão tabulados e analisados. **Ações:** Após a fundamentação teórica dos acadêmicos participantes da PPP, eles serão divididos em grupos para a realização das tarefas pertinentes a cada grupo, entre elas uma pesquisa de campo. Os encontros terão como objetivo, além das orientações básicas para a realização das atividades de campo, discutir estratégias, encaminhamentos e demais ações necessárias para a obtenção dos objetivos propostos para a

PPP.Produto:Produção de pôster sobre os dados obtidos com a pesquisa. Professor responsável:Prof. Dr. Adalberto dos Santos Souza.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO Linha 1 • A sociedade de consumo; a sociedade do espetáculo • Campo ideológico e ideologia voltada a formação de consumidores • Formação e instrumentalização dos sentidos • Cultura de massa e crítica Linha 2 VII. Estratégias para Contação de histórias. VIII. Levantamento bibliográfico sobre o tema. IX. Ação lúdica: pesquisa bibliográfica, elaboração de um projeto de contação de história, análise reflexiva. Linha 3 • As Leis 10.639/03 e 11645/08: entre políticas públicas e práticas sociais; • Movimentos sociais e educação Linha 4 • Fundamentos do trabalho pedagógico. • Educação Inclusiva • Literatura e educação infantil • Literatura infantil e diferenças Linha 5 X. Brinquedoteca hospitalar: entre legislação e significados. XI. Brinquedoteca hospitalar: organização e funcionamento. XII. O papel do educador na Brinquedoteca Hospitalar; XIII. A ludicidade no ambiente hospitalar. XIV. Investigação Científica: pesquisa bibliográfica, elaboração de um projeto de intervenção, análise reflexiva. Linha 6 • Fundamentação teórica sobre a temática; • Discussão dos textos e preparação para o campo; • Tabulação e análise dos dados.
METODOLOGIA DE ENSINO O curso será desenvolvido a partir de encontros presenciais dos grupos e seus preceptores. Cada linha de pesquisa apresentará uma parte comum que envolve: leituras programadas, aulas expositivas, seminários, sistematização de dados e exercícios de interpretação e análise de dados. A parte prática envolve o planejamento, execução e avaliação das pesquisas de campo e documental; orientação para elaboração de textos e sistematização de dados individuais e em grupo, considerando os conceitos estudados e a realidade da escola pública; oficinas de pesquisa; exposição de resultados parciais e finais dos resultados. Será desenvolvido o hábito da leitura, da escrita e da comunicação oral, além do uso das TIC como ferramenta complementar, em diferentes fases do desenvolvimento das pesquisas e outras atividades práticas, culminando na integração dos produtos das linhas de pesquisa a serem divulgadas, ao final do semestre, com apresentação pública dos produtos e resultados das pesquisas.
RECURSOS INSTRUCIONAIS Bibliografia básica e complementar; Aparelho de DVD; Filmadora mini DV, Máquina fotográfica digital; Aparelho de Datashow; Laboratório de informática com acesso à Internet; Gravadores digitais para entrevistas; Calculadoras digitais para cálculos estatísticos; Aplicativos de microinformática para

Observatório Virtual e mapa digital; Cópias reprográficas: coloridas e preto/branco; Materiais de consumo de escritório, suprimentos de informática e para equipamentos de som e imagem.

AVALIAÇÃO

A avaliação dos conhecimentos nesta UC é composta de uma nota individual e uma nota coletiva (do grupo participante). A avaliação individual é contínua e obtida dos registros de observação dos preceptores composta a partir da análise da participação ao longo do desenvolvimento da PPP e produtos individuais previstos na linha de pesquisa (sob a forma de debate sobre textos, filmes e documentários estudados, envolvimento efetivo com a pesquisa, realização plena dos produtos: produções escritas individuais e coletivas, em momentos pontuais ou ao longo do semestre, que deverão possuir uma memória nos portfólios individuais). A nota coletiva do grupo será obtida da entrega e apresentação dos produtos finais.

BIBLIOGRAFIA

Básica

Linha 1

RNO, T. W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. São Paulo: Zahar, 2000.

CARVALHO, A. F. de. *Educação e imagens na sociedade do espetáculo: as pedagogias culturais em questão*. Educação e Realidade, v. 38, p. 587-602, 2013

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

MPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Linha 2

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

_____. **A arte de contar histórias no séc.XXI - tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2006,

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva. 2010.

Linha 3

BRASIL. Lei 11.645/08. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

- GUARULHOS, Lei Municipal 6.494/2009, torna obrigatório o tema história e cultura afro-brasileira e indígena no programa de ensino dos estabelecimentos de educação Infantil, públicos e privados, do Município de Guarulhos.

- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta Curricular - Quadro de Saberes Necessários. Guarulhos (SP): SME/PMG, 2010.

Linha 4

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (coord.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

MACHADO, S. M. [Literatura infantil e o discurso da diversidade: caminhos para a inclusão](#). Revista

Educação em foco, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), março/agosto de 2008.

NEVES, S. S. de M. [Discutindo a diversidade: trabalhando com livros de literatura infantil](#). *Revista Educação em foco*, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), março/agosto de 2008.

Linha 5

FRIEDMANN, A. (Org.). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Ed Scritta; ABRINQ, 1992.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). *Brinquedoteca; o lúdico em diferentes contextos*. 12ed. Petrópolis: Vozes. 2008c.

VIEGAS, Drauzio. (org). *Brinquedoteca hospitalar; isto é humanização*. 2ªed. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2007.

Linha 6

ALTMANN, H. "Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física". Dissertação de mestrado em educação. Belo Horizonte: UFMG, 1998, 111p.

DAOLO, J. *Da cultura do corpo*. 2ª ed. Campinas: Papirus. 1995.

_____ *Educação física escolar: olhares a partir da cultura*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Os corpos dóceis. Os recursos para o bom adestramento*. Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes, 1987. p.117-161.

MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo, Cosac Naify, 2003.

KEMP, K. *Corpo modificado: corpo livre?* São Paulo: Paulus, 2005.

Complementar

Linha 2

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*/Walter Benjamin. 7.ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v.1)

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os Clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Machado, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002

GIRARDELLO, Gilka (org.). *Baús e chaves da narração de histórias*.

Florianópolis, SESC-SC, 2004.

PROPP, Vladimir. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. 2.ed., São Paulo, Martins Fontes, 2002.

Linha 3

CANAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Educação escolar e cultura (s) construindo caminhos*. In: *Educação como Exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005, pp. 37 – 60.

CANAU, Vera Maria. (orgs.). *Sociedade, Educação e Cultura (s). Questões e Propostas*. Petrópolis (RJ) Editora Vozes, 2010.

FÁVERO, Osmar e IRELAND, Denis Timotht (orgs.). *Educação como exercício da diversidade*. Brasília (DF): UNESCO/APED/MEC, 2005.

TRINDADE, Azoila Loretto; SANTOS, Rafael (orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Linha 4

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In _____ . Interação, Trabalho e Cidadania. *Um Olhar sobre a Diferença*. Papirus. 1998.

FONTANA, R. C.; FURGERI, D. K. P.; PASSOS, L. V. L. Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo. In LAPLANE, A. F. de e GÓES, R. C. *Políticas e Prática de Educação Inclusiva*. Autores Associados. 2004.

Linha 5

ANGELO, THAYANE SILVA DE; VIEIRA, MARIA RITA RODRIGUES. BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: DA TEORIA À PRÁTICA. ARQCIÊNC SAÚDE 2010 ABR-JUN; 17(2):84-90. DISPONÍVEL EM: http://www.cienciasdasaude.famerp.br/racs_ol/vol-17-2/IDO4_%20ABR_JUN_2010.pdf

BRASIL. Lei n.º 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedoteca nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm

BRASIL. PORTARIA N.º 2.261, DE 23 DE NOVEMBRO DE 2005. Aprova o Regulamento que estabelece as diretrizes de instalação e funcionamento das brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2005/prt2261_23_11_2005.html

CAMARGO, JANIRA SIQUEIRA; COSTA, LEILA PESSOA DA COSTA. POSSIBILIDADES E LIMITES DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR. EXTENSÃO EM FOCO, CURITIBA, N. 5, P. 51-57, JAN./JUN. 2010. EDITORA UFPR. DISPONÍVEL EM: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/extensao/article/view/24958/16733>

OLIVEIRA, Vera Barros de (org) Brinquedoteca: uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011.

THORNTON, Lucy; TALBOT, Janet Prest; FLORES, Marilena. O direito de brincar: guia prático para criar oportunidades lúdicas e efetivar o direito de brincar. Disponível em: <http://www.acerbrasil.org.br/GuiaDeBrincar.pdf>

Linha 6

BOURDIEU, P. "A dominação masculina". Educação e Realidade, v. 20, no 2. Porto Alegre, jul./dez. 1995, pp. 133-184.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RODRIGUES, J. C. **O tabu do corpo**. 4º ed. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 2005.

METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (USP/São Paulo)

Docente responsável: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Objetivos

- Reconhecer as influências da cultura na constituição da identidade corporal.
- Compreender a cultura corporal como parcela significativa da cultura mais ampla.
- Identificar os aspectos contributivos do trabalho pedagógico com a cultura corporal para a atuação no espaço público.
- Conhecer as possibilidades de atuação pedagógica com a cultura corporal na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Cronograma

Encontro 01 – 01 e 07/08

Apresentação do curso e início da discussão

Plano

- Apresentar as intervenções educativas sobre o corpo
- Identificar alguns dos marcadores sociais que perpassam o corpo
- Registro da aula

A construção da identidade corporal

Encontro 02 – 08 e 14/08

- FONTANA, R. A. C. O corpo aprendiz. In: RUBIO, K.; CARVALHO, Y. M. (Orgs.). **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

- KONDRATIUK, C. C.; NEIRA, M. G. "Juventude e beleza ao alcance de todas": análise dos discursos sobre o corpo feminino na pós-modernidade. **Revista Interseções**: revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais, Jundiaí, v. 3, p. 170-188, 2013.

Plano

- Discutir os conceitos de centralidade da cultura, identidade e diferença
- Reconhecer os elementos constituintes da identidade corporal
- Registro da aula

Encontro 03 – 15 e 21/08

- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F. e GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

- KONDRATIUK, C. C.; NEIRA, M. G. "Juventude e beleza ao alcance de todas": análise dos discursos sobre o corpo feminino na pós-modernidade. **Revista Interseções**: revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais, Jundiaí, v. 3, p. 170-188, 2013.

- Registro da aula

Encontro 04 – 22 e 28/08

- SANT'ANNA, D. É possível realizar uma história do corpo? SOARES, C. L. (Org). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

- Registro da aula

Pedagogias do corpo

Encontro 05 – 29/08 e 11/09

- CESAR, M. R. A. DUARTE, A. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34, nº 2, p. 119-134, Mai-Ago/2009.

- REIS, C, D; PARAÍSO, M. A. A Constituição de Corpos Guerreiros em um Currículo Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1243-1266, out./dez. 2013.

- SOUZA, R. F. Entre salas de aula, pátios, corredores: o espaço escolar e a construção da ordem. In: **Templos de civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

Apresentação

Encontro 06 – 12 e 25/09

- SOUZA, V. S.; NEIRA, M. G. A domesticação dos corpos: em destaque as práticas escolarizadas da Educação Infantil. **Revista Conexões**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 107-125, jan./mar., 2014.

- RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, vol.26, no.2, p.117-134. Ago 2010.

- Registro da aula

Encontro 07 – 26/09 e 02/10

Conversa com Cibele Lucas de Faria

KONDRATIUK, C. C.; NEIRA, M. G. Memórias de Cibele: caminhos trilhados, experiências corporais e identidade docente. São Paulo: Phorte, 2013.

Outras pedagogias do corpo

Encontro 08 – 03 e 09/10

– AGUIAR, C. A. O ensino de Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

– SOUZA, M. M. N.; NEIRA, M. G. Tematizando a cultura corporal na Educação Infantil: uma experiência multiculturalmente orientada. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 06, n. 1, p. 58-68, mar. 2015.

- Registro da aula

Encontro 09 – 10 e 16/10

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

- Registro da aula

Encontro 10 – 17 e 23/10

– SOUZA, M. M. N.; NEIRA, M. G. O multiculturalismo e o ensino de Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

- MACEDO, E. E.; NEIRA, M. G. A Educação Física na creche: tematizando as práticas corporais. **Revista Brasileira de Educação Física e esporte. São Paulo**. v. 17, n. 1, jan-mar. 2017.

Encontro 11 – 24 e 30/10

– NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul-dez. 2016.

Acesso alternativo: [Clique aqui](#)

Apresentação

Encontro 12 – 31/10 e 06/11

– CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

– SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

- Registro da aula

Encontro 13 – 07 e 13/11

– NEIRA, M. G. Os procedimentos didáticos do currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.) **Educação Física cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016.

Encontro 14 – 14 e 27/11

– MÜLLER, A. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física (no prelo).

Encontro 15 – 04/12 e 05/12

– Apresentação das experiências de estágio

METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (USP/São Paulo)

Docente: Mônica Caldas Ehrenberg

Objetivos

- Identificar as influências da cultura na constituição da identidade corporal.
- Compreender a motricidade como componente formador do ser humano e a cultura corporal como parcela significativa da cultura mais ampla.
- Reconhecer os aspectos contributivos do trabalho pedagógico com a cultura corporal, visando a participação plena na sociedade democrática.
- Refletir sobre os encaminhamentos pedagógicos relativos à cultura corporal na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Atividades de ensino

- Reflexões a partir de situações do cotidiano.
- Análise crítica do “lugar do corpo” na sociedade e na escola.
- Apresentação e discussão da perspectiva cultural da Educação Física - leituras, exposição docente, análises de filmes, imagens, etc.

Avaliação

- 1) Entrega de trabalho livre sobre o livro: Kondratiuk, Carolina Chagas; Neira, Marcos Garcia. **Memórias de Cibele:** caminhos trilhados, experiências corporais e identidade docente. São Paulo: Phorte, 2013.
- 2) Apresentação da proposição relativa ao estágio.

Cronograma

1. Apresentação, organização do cronograma, apresentação da proposta de estágio e início da discussão.

A construção da identidade corporal e Pedagogias do corpo

1. FONTANA, Roseli A. C. O corpo aprendiz. In: RUBIO, K.; CARVALHO, Y. M. (Orgs.) **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.
2. GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
3. DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo humano. IN: **Da cultura do Corpo**. Campinas. SP: Papirus, 1994.
4. Organização e preparação dos trabalhos referente ao diagnóstico de estágio.
5. Filme GATACA e discussão do mesmo.

Educação Física

1. CORAZZA, Sandra Mara. **Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural**.
2. NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário. L. F. Teorização curricular da Educação Física. In: **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
3. NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário. L. F. Pedagogia da Cultura Corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, Marcos G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.
4. EHRENBURG, Mônica C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Revista Pro- Posições**, v. 25, n. 01, p. 181 – 198, 2014. **Relato de prática na Ed. Infantil**

Organização e discussão sobre trabalhos de estágio

Análise dos relatos de práticas

Exemplos práticos de professores de Ed. Física

Discussões e exposições acerca das atividades de estágio

Discussões e exposições acerca das atividades de estágio.

Ajustes Finais. Avaliação da disciplina.

Proposta de Estágio A

Fase 1 - Diagnosticar, *in loco*, o entendimento acerca da Educação Física na escola campo.

Conversa com professores e/ou equipe gestora (5h)

Fase 2 - Observação de aulas de Ed. Física na escola (10h)

Fase 3 - Análise das Convergências x Divergências entre conversa com professores, documentos da escola e aulas observadas (5h)

Fase 4 - Apresentação com proposição do resultado em sala. (10h)

- As atividades de estágio poderão ser realizadas em grupos de até 4 pessoas.

Proposta de Estágio B

Fase 1 - Diagnosticar, *in loco*, o entendimento acerca da Educação Física na escola campo.

Conversa com professores e/ou equipe gestora (5h)

Fase 2 - Elaborar intervenção a ser aplicada na escola campo (15h)

Fase 3 - Apresentação dos resultados em sala. (10h)

- As atividades de estágio poderão ser realizadas em grupos de até 4 pessoas.

CULTURA CORPORAL: FUNDAMENTAÇÃO, METODOLOGIA E VIVÊNCIAS (USP/São Paulo)

Docente: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Objetivos

- Apresentar e experimentar possibilidades de tematização das práticas corporais na escola.
- Proporcionar a reconstrução crítica da cultura corporal.
- Subsidiar a elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos didáticos do componente curricular Educação Física na Educação Básica.

Atividades de ensino

- Aulas expositivas
- Reflexões a partir das experiências dos/as estudantes
- Leituras de textos variados seguidas de debates
- Vivências e produções de práticas corporais

Atividades Avaliativas (em grupo)

- Elaboração de portfólio eletrônico durante o curso
- Etnografia de uma prática corporal

Subsídios para elaboração da etnografia

- Orientações
- Caçador de pipas

NEIRA, M. G. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 18, p. 138-155, jul/dez. 2014.

Temas e bibliografia de apoio

10/03 – Apresentação do curso, discussão inicial e mapeamento.

Um mapeamento possível

Relacionem as práticas corporais que...

- 1) acessaram durante a infância
- 2) estão presentes nos bairros onde moram
- 3) realizaram nos intervalos escolares
- 4) cultivadas pelos membros das suas famílias
- 5) que identificam nos desenhos, filmes ou games
- 6) experimentaram durante viagens
- 7) Outras categorias

- Registro da aula

17/03 – Infância e práticas corporais

ARROYO, M. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M.; SILVA, M. R. *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.

NEIRA, M. G. O ensino das práticas corporais na escola. In: *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo: Melhoramentos, 2014. p. 15-22.

- Vidas no lixo
- Identifiquem situações escolares que violentam os corpos precarizados.
- Identifiquem situações escolares que reconhecem e dignificam os corpos precarizados.
- Quando a cultura corporal corrobora a violência sobre os corpos?

- Como o ensino das práticas corporais pode reconhecer e dignificar os corpos precarizados?
- Registro da aula

24/03 – Brincadeira e cultura

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (orgs.) *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 15-30.

Plano

- 1) Retomar conceitos anteriores
- 2) Concepções de cultura
- 3) Refletir sobre o curta Brincantes
- 4) Características
 - A brincadeira é de todos
 - Liberdade e espontaneidade
 - Aprendizagem horizontal
 - Repetição
 - Perenidade e sazonalidade

Bibliografia complementar:

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
 CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
 HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
 KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
 NEIRA, M.; NUNES, M. L. F. Cultura. In: **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

- 5) Categorizar o mapeamento

Analise todas as brincadeiras mencionadas no mapeamento e elabore critérios para classificá-las.

- Registro da aula

31/03 – Vivências corporais - Salão Nobre da Escola de Aplicação

NEIRA, M. G. "As brincadeiras na escola", "Orientações Didáticas" e "Relato de Experiência". In: *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo: Melhoramentos, 2014. p. 33-55.

- Registro da aula

07/04 – Vivências corporais

- Registro da aula

28/04 – AULA CANCELADA em virtude da participação na manifestação contra a Reforma da Previdência

05/05 – Esporte e cultura – Sala 124 – FEUSP

BRACHT, V. Esporte, história e cultura. In: PRONI, M. W.; LUCENA, R. F. *Esporte: história e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 191-205.
 BRANDÃO, L.; SOARES, C. L. Voga esportiva e artimanhas do corpo. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 11-26, jul/set. 2012.
 MELANI, R. O significado do esporte. *Revista PUC Viva*, São Paulo, v. 11, n. 38, p. 7-20, mai/ago. 2010.
 VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. El deporte moderno. Consideraciones acerca de su génesis y de la evolución de su significado y funciones sociales. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Buenos Aires. Año 7, n. 36, p. 1-4, maio, 2001.

- Registro da aula

12/05 – Vivências corporais – Ginásio D da EEFE

NEIRA, M. G. “Os esportes na escola”; “Orientações Didáticas” e Relato de Experiência. In: *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo: Melhoramentos, 2014. p. 139-155.

19/05 – Ginástica e cultura – Sala 124 – FEUSP

SOARES, C. L. Educação no corpo: a rua, a festa, o circo, a ginástica. In: *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 17 a 29.

VIGARELLO, G. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003.

Plano

- 1) Devolutiva dos portfólios
 - Vídeo
- 2) Explicação da etnografia
- 3) Apresentar a provocação
 - Ginástica
- 4) Exposição sobre a temática/discussão
- 5) Elementos para pensar a prática pedagógica
 - Registro da aula
 - Ginástica e esporte pontos em comum

26/05 – Vivências corporais – Salão Nobre da EA

NEIRA, M. G. “Ginástica na escola”; “Orientações Didáticas” e “Relato de Experiência”. In: *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo: Melhoramentos, 2014. p. 168-189.

Plano

- 1) Retomar explicações sobre a etnografia
- 2) Vivenciar/ressignificar e aprofundar os conhecimentos sobre os elementos básicos do solo (GA) e a fita de GR
 - Coreografia
 - Elementos básicos
 - Manuseio da fita

Vídeos complementares

- Angélica Kwieczynski explica os aparelhos da ginástica rítmica
- Ginástica rítmica masculina Gabriel vilas boas
- Quebrando tabus - Ginástica Rítmica Masculina
- Ginástica Rítmica - Treino

- 3) Construção de pequenas coreografias
- 4) Apresentação
 - Registro da aula

02/06 – Luta e cultura – Sala 124 – FEUSP

NEIRA, M. G. Lutas. In: *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo: Melhoramentos, 2014. p. 90-100.

Plano

- 1) Assistência a imagens de vivências gímnicas com crianças

- 2) As lutas e seus possíveis significados
- 3) A tematização das lutas na escola
- Registro da aula

09/06 – Vivências corporais – Salão Nobre da EA

NEIRA, M. G. “Lutas na escola”, “Orientações Didáticas” e “Relato de Experiência”. In: *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo: Melhoramentos, 2014. p. 100-120.

- Registro da aula

23/06 – Dança e cultura – Sala 124 – FEUSP

ASSIS, M. D. P; SARAIVA, M. C. O feminino e o masculino na dança: das origens do balé à contemporaneidade. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 303-323, abr/jun. 2013.

SIQUEIRA, D. C. O. Do balé à dança contemporânea: corpos e técnicas em rede. In: *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas: Autores Associados, 2006.

Bibliografia complementar:

Sobre a história da dança:

FARO, Antonio José. *Pequena história da dança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MENDES, Mirian Garcia. *A dança*. São Paulo: Ática, 1985.

NUHR, Andréia. *Escrever história da dança: das evidências às discontinuidades históricas*. Anais do IV Encontro Nacional de pesquisadores em dança. Jun./2015.

Sobre as danças populares brasileiras:

CAMPOS, Judas Tadeu. Festas juninas nas escolas: lições de preconceito. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007

GEHRES, Adriana de Faria; BRASILEIRO, Livia Tenório. Frevo/passo - uma alegria urbana e tensa: como ensinar? *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014.

MARCELO, Carlos; RODRIGUES, Rosualdo. *O fole roncou: uma história do forró*. Rio de Janeiro, Zahar, 2012.

SABINO, Jorge; LODY, Raul Giovanni da Motta. *Danças de matriz africana: antropologia do movimento*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

Plano

1. O que pode ser a dança?
2. “Uma” história da dança
3. Outras histórias da dança
4. Sentidos contemporâneos da dança
5. A dança na escola

Apresentação

Registro da aula

30/06 - AULA CANCELADA EM FUNÇÃO DA GREVE GERAL

30/06 – Vivências corporais – Salão Nobre da EA

NEIRA, M. G. “As danças na escola”, “Orientações Didáticas” e “Relato de Experiência”. In: *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo: Melhoramentos, 2014. p. 66-86.

07/07 – Vivências corporais – Salão Nobre da EA

CULTURA CORPORAL: FUNDAMENTAÇÃO, METODOLOGIA E VIVÊNCIAS (USP/São Paulo)

Responsável: Mônica Caldas Ehrenberg

Ano letivo: 2016.1 – Noturno

Carga Horária: 120h

Objetivos da Disciplina:

Fornecer subsídios para a construção coletiva de um projeto de intervenção do componente curricular Ed. Física na educação básica. Apresentar os fundamentos para inserção da cultura corporal no projeto ped. da Instituição escolar: estruturação de objetivos, seleção de conteúdos, metodologia de ensino e formas de avaliação. Experimentar, num contexto de formação de professores, a prática pedagógica de algumas manifestações da cultura corporal.

Metodologia de Trabalho:

Discussões temáticas;

Vivências e experimentações corporais

Avaliação:

50% - Avaliação escrita sobre questão final

50% - Participação junto à composição coreográfica (Sarau)

PROGRAMA

1	18/02	Apresentação da proposta para os estudos da Cultura Corporal na escola. Avaliação Diagnóstica: Qual é o seu olhar sobre o trabalho corporal na escola? Memórias escolares.
2.	25/02	Vivência x Experiência Corporal Texto de sustentação: BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.
3.	03/03	O que é Cultura Corporal de Movimento? Os conhecimentos tratados pela Educação Física na escola ao longo dos tempos. (Slide: Ensino de Educação Física) Texto de sustentação: Bracht, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Ed. Física.
4.	10/03	Objetivos, Conteúdos e Avaliação da Educação Física na escola frente a perspectiva da cultura corporal. Textos de sustentação: - DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo humano. IN DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas, S.P. Papirus, 1995. - OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda; LINHALES, Meily Assbú. Pensar a Educação do Corpo na e para escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). Revista Brasileira de Educação. v. 16, maio/ago, 2011.
5.	17/03	Vivências Corporais. Possibilidades de conhecimento intra e interpessoal.
6.	31/03	Vivências Corporais: Ginástica Geral ou Ginástica para Todos: possibilidades na escola com uso de materiais de grande e pequeno porte. Texto de sustentação: AYOUB, Eliana. Ginastica Geral e Educação Física Escolar. Campinas. Editora da Unicamp, 2004.
7.	07/04	Vivências Corporais: Esporte x Jogo x Brinquedo: O material corda e suas múltiplas possibilidades. Grupo Convidado de Rope Skipping: Pé de Mola
8.	14/04	Vivências Corporais: Possibilidades das Atividades Circenses no contexto escolar. Prof. Convidado: Daniel Lopes Texto de sustentação: FERNANDES, Rita de Cassia; EHRENBURG, Mônica Caldas. Possibilidades pedagógicas das atividades circenses na Ed. Física Escolar. In: Manifestações Alternativas da Cultura Corporal: novas utopias, diferentes práticas. Curitiba PR. Editora CRV, 2011.
9.	28/04	Vivências Corporais: Possibilidades das Atividades Circenses no contexto escolar. Prof. Convidado Eric Ito

		Texto de sustentação: FERNANDES, Rita de Cassia; EHRENBURG, Mônica Caldas. Possibilidades pedagógicas das atividades circenses na Ed. Física Escolar. In: Manifestações Alternativas da Cultura Corporal: novas utopias, diferentes práticas. Curitiba PR. Editora CRV, 2011.
10.	05/05	- Dança na escola: entre o real e o ideal como conhecimento da Ed. Física - Conceitos, Discussão e Vivências Corporais Texto de sustentação - EHRENBURG, Mônica Caldas; PÉREZ GALLARDO, Jorge S. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. Revista Motriz. Rio Claro, p. 111 – 116, 2005. - BRASILEIRO, Livia Tenório; MARCASSA Luciana Pedrosa. Linguagens do Corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. Revista Pro-Posições. V. 19, n. 03, p. 195 – 207, 2008.
11.	12/05	Processo criativo em Dança como conhecimento da Ed. Física - Discussão e Vivência Prática
12.	19/05	Processo Criativo em Dança como conhecimento da Ed. Física - Discussão e Vivência Prática
13.	02/06	- Elaboração de composição coreográfica em grupo.
14.	09/06	- Elaboração de composição coreográfica em grupo.
15.	16/06	- Apresentação das composições. - Avaliação da disciplina. - Questão final: Qual é o seu olhar sobre o trabalho corporal na escola?
16.	23/06	Data disponível para ajustes finais, caso necessário.