



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

JULIANA SCARAZZATTO

**MARCAS DA FORMAÇÃO INICIAL NA
SINGULARIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo na perspectiva dialógica
bakhtiniana**

CAMPINAS

2019

JULIANA SCARAZZATTO

**MARCAS DA FORMAÇÃO INICIAL NA
SINGULARIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo na perspectiva dialógica
bakhtiniana**

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 JULIANA SCARAZZATTO,
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
Simone Lucas Gonçalves de Oliveira - CRB 8/n.8144

Scarazzatto, Juliana, 1974-
Sca71m Marcas da formação inicial na singularização da atuação docente em
educação física : um estudo na perspectiva dialógica bakhtiniana / Juliana
Scarazzatto. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

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

1. Educação física. 2. Formação inicial. 3. Atuação docente. 4. Perspectiva
dialógica. I. Ayoub, Eliana. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The marks of the initial training in the singularization of the
teaching practice in physical education: : a study in the bakhtinian dialogical perspective

Palavras-chave em inglês:

Physical education

Initial training

Teaching practice

Dialogical perspective

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Eliana Ayoub [Orientador]

Ana Carolina Capellini Rigoni

Tarcísio Mauro Vago

Ana Lúcia Guedes Pinto

Elaine Prodócimo

Data de defesa: 06-12-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

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

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-6232-6060>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/2264060174458769>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

TESE DE DOUTORADO

**MARCAS DA FORMAÇÃO INICIAL NA
SINGULARIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo na perspectiva dialógica
bakhtiniana**

Autora: Juliana Scarazzatto

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Eliana Ayoub

Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Capellini Rigoni

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Guedes Pinto

Prof.^a Dr.^a Elaine Prodócimo

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago

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

DEDICATÓRIA

*Para Jocimar e Mateus, meus maiores amores,
que dia a dia me fazem sonhar com uma educação
mais humana, mais justa e sobretudo por me
fazerem ter esperança em um mundo no qual os
valores coletivos estejam acima dos valores
individuais.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Eliana Ayoub, a Nana, pelo carinho que dedicou a mim e por sempre acreditar que a escrita do texto seria boa e possível.

À Profa. Dra. Roseli Cação Fontana, por ter pegado em minha mão e por ter me provocado a estudar mais, por ter possibilitado o reencontro feliz com a leitura de Bakhtin e por mais uma vez ter me ensinado a pensar a educação de forma dialógica, poética e comprometida. Obrigada querida Rô, pela parceria incrível e pela amizade dos últimos anos.

À Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes e ao Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago por acompanharem meu percurso acadêmico desde a qualificação do mestrado até a defesa do doutorado. Obrigada pelo carinho de sempre, pela leitura dedicada e atenta e pelas contribuições desde sempre.

Às professoras Dras. Ana Carolina Capellini Rigoni e Elaine Prodócimo, por terem prontamente aceitado participar da composição da banca final de defesa.

À profa. Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino, pelas conversas de corredor sempre carinhosas e delicadas e por ter aceitado participar como suplente das bancas de qualificação e defesa de doutorado.

Aos Profs. Drs. Guilherme do Val Toledo Prado e André Minuzzo de Barros por aceitarem o convite para participarem como suplentes na banca de defesa de doutorado.

Aos queridos amigos do Laborarte, Robinson Franco da Rocha, Eduardo Ramiroe Michelle Guidi Presta, Tiago Mendes, Júlia Rezende, Giovanna Sarôa, Mônica Caldas Ehrenberg, Márcia Strazzacapa, Letícia Frutuoso, Kelynn Midori Alves, Daniela Targa e Ivan de Lima, por acompanharem todo o processo de construção do doutorado e por contribuírem com minha formação.

À maravilhosa amiga Marília Del Ponte de Assis, por rir comigo, por fazer de mim a melhor desenhista que já fui, pelos almoços e brincadeiras, por me ouvir falar de Bakhtin, por me ensinar que generosidade não tem tamanho.

À Professora Thaís Guerrero Mondo, por me receber na escola e me mostrar de forma tão bonita a educação física que as crianças merecem conhecer.

Aos professores Jocimar Daolio, Ana Luiza Bustamante Smolka, Sheila Vieira de Camargo Grillo e Sírío Possenti pelas aproximações com a linguagem e com as ciências humanas.

Às amigas Patrícia Xavier, Thais Sans, Silvia Amaral, Greice Kelly de Oliveira e também ao querido Pedro Winsterstein, por acompanharem com carinho todo esse processo.

Aos meus pais, João e Neusa, por nutrirem admiração por meu percurso e trabalho.

Aos meus irmãos Marcelo e Fernando, minhas cunhadas Ana Cláudia e Márcia e meus sobrinhos João Pedro e Gabriel, obrigada pelo carinho.

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

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as marcas da formação inicial na atuação docente de uma professora egressa de um curso de Licenciatura em Educação Física, que tinha como foco central de seu Projeto Político Pedagógico formar professores dessa disciplina capazes de atuarem na educação infantil, no ensino fundamental e no médio, tendo em vista que as práticas corporais são forjadas na/pela cultura. Fez-se uma pesquisa de campo no primeiro semestre letivo de 2016, numa escola pública de educação infantil situada em Jundiaí/SP. Com ela, apreendeu-se, a partir de falas, ações e escritos da professora, como ela foi singularizando sua experiência docente. A noção de experiência defendida por Thompson (1981) trouxe para este estudo a compreensão de que os sujeitos são forjados pelas tradições culturais, na apropriação e singularização da condição humana, diante dos determinantes dos contextos sócio-históricos e a partir dos lugares sociais específicos que ocupam nas diferentes esferas sociais em que estão inseridos. Ressalta-se a natureza social dos processos de conhecimento e de produção de sentidos e uma perspectiva dialógica de linguagem. Além disso, ancora-se principalmente nos estudos histórico-culturais do desenvolvimento humano propostos por Vygotsky (2003, 2008) e Bakhtin (2003, 2004). Assim, busca-se compreender como o movimento, ao ser significado, é transformado em gesto e entender que a aula de Educação Física é espaço privilegiado para essa significação. Em diálogo com essa perspectiva teórica, percebe-se que a aula acontece numa dinâmica viva entre aquilo que a professora projeta, na relação com o trabalho prescrito, e aquilo que acontece de fato, o trabalho real (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007), e constata-se como isso reverbera no encadeamento de outras aulas. Ao fazer uso do material didático, a professora ressingulariza sua atuação docente, não pela negação daquilo que é proposto, mas pelo entendimento de que o contexto em que a aula acontece é múltiplo, ganha novos sentidos no acontecimento vivo e real da aula.

Palavras-chave: Educação Física; Formação inicial; Atuação docente; Perspectiva dialógica.

ABSTRACT

The main objective of this paper is to investigate the marks of the initial training in the teaching practice of an educator who pursued a teaching licensure in physical education, and whose central focus of her pedagogical political project was to train educators to work in pre-, elementary and high school, with the mindset that body practices are forged in/by culture. From field research conducted at a public pre-school located in the municipality of Jundiaí, in the state of São Paulo, we sought to understand how the educator made her teaching a singular experience, from her talks, actions and writings elaborated in her lesson plans, approaching them as verbal and nonverbal utterances that compose and elaborate the senses of the class in action. The idea of experience advocated by Thompson (1981) contributed to this study with the notion that subjects are forged by cultural traditions, in the processes of appropriation and singularization of the human condition in face of the determining factors of the broader socio-historical conditions and from the specific social places they occupy in the different social spheres where they are found. Anchored in a dialogical perspective of language, stemming mainly from Vygotsky (2003, 2008) and Bakhtin (2003, 2004), this research sought to understand how movement, when signified, is transformed into gesture, and the physical education class is a privileged space for this signification. Through this perspective it was possible to identify the class in action, in a living dynamic between what the educator projects in her relation to the prescribed work and what actually happens, the real work (SCHWARTZ; DURRIVE 2007). By making use of the course material as prescribed work, the educator re-singularizes her teaching practice, not by denying what is proposed, but by understanding that the living, real context in which the class happens is multiple, and that by happening it acquires new meanings.

Keywords: Physical Education; Initial Training; Teaching Practice; Dialogical Perspective.

SUMÁRIO

Parte I – SITUANDO A PESQUISA	12
1 Ponto de partida: “tem mais água nessa cachoeira!”	13
2 Duas vertentes nos estudos sobre formação inicial e atuação docente: avaliação e compreensão.....	16
2.1 Alguns itinerários avaliativos	16
2.2 Nas sendas da compreensão	18
3 A perspectiva teórica assumida: um caminho para a aproximação da experiência	21
Parte II – APORTES METODOLÓGICOS.....	25
1A perspectiva dialógica	26
2 Implicações da perspectiva dialógica nos caminhos da pesquisa: inserção nas relações de trabalho	30
2.1 As condições sociais de produção da formação inicial e da atuação docente	32
2.2 A aula como gênero de atividade	37
2.3 As particularidades da aula de Educação Física.....	42
2.3.1 A abordagem histórico-cultural em Educação Física e suas implicações para a aula	44
3 A aula como unidade de análise: os percursos da pesquisa.....	51
Parte III – O CENÁRIO E O (s) SUJEITOS (s) DA PESQUISA	59
1 A escola	60
2 A professora	63
3 Os mediadores da atuação docente	76
3.1 O Ciranda.....	79
3.2 Os alunos	94
3.3 Pares e superiores hierárquicos.....	98

3.4 As capacitações.....	104
3.5 A pesquisadora	108
Parte IV – REFLEXOS E REFRAÇÕES NA SINGULARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A AULA EM ACONTECIMENTO.....	112
1 As relações que emergem da/na aula: a complexidade da aula em acontecimento.....	113
2 O ensaio	115
2.1 O ensaio enunciado pela professora	116
2.2 Planejando juntas.....	124
3 O ritual	128
4 A solidão	143
5 Considerações Finais	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	161
ANEXO.....	165

Parte I – SITUANDO A PESQUISA

1 Ponto de partida: “tem mais água nessa cachoeira!”

Em 21 de fevereiro de 2013, defendi minha dissertação de Mestrado, intitulada *Educação física e cultura corporal: sentidos em circulação e elaboração nas aulas de prática de ensino*. No estudo em questão, interessada em compreender como futuros professores apreendiam e elaboravam os sentidos da cultura corporal e da Educação Física propostos no curso de sua formação inicial, elegi como foco central das observações e das análises as interlocuções produzidas nas aulas de Prática de Ensino por mim ministradas.

Assumi a natureza histórico-social dos processos de conhecimento e de produção de sentidos e uma perspectiva dialógica de linguagem, além de ancorar-me em princípios teóricos propostos por Lev Vygotsky (2008) e Mikhail Bakhtin (2004). Com isso, analisei os documentos relativos ao Projeto Pedagógico do Curso e aos planejamentos anuais da disciplina Prática de Ensino, as produções escritas e corporais dos alunos e as interlocuções vivenciadas em aula, que foram por mim documentadas em áudio e transcritas. Busquei nesses enunciados indicadores dos significados e sentidos da Educação Física, que foram compartilhados e elaborados por nós (alunos e professora) naquelas relações de ensino.

A pesquisa foi desenvolvida no período de 2010 a 2013, no curso de Licenciatura em que lecionei, cujo projeto pedagógico tinha como um dos objetivos centrais “habilitar o professor para atuar na educação básica, tendo em vista os conhecimentos relacionados à Cultura Corporal, compreendidos como códigos e linguagens, formas de comunicação e expressão e parte integrante do patrimônio cultural da humanidade.” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA [Licenciatura], s/d, p.23). Assim, o projeto do curso assumia a Educação Física escolar como objeto de estudo¹ e implicava a desconstrução de uma imagem, ainda hegemônica, dessa área como sinônimo de prática esportiva enquanto rendimento e sua

¹ A Educação Física, como atividade profissional, por envolver aspectos da atuação docente tanto na educação formal, que acontece dentro das escolas de educação básica, quanto na educação não-formal, que ocorre nos clubes, nas academias, nos centros de lazer e nos espaços esportivos, sofre de certa ambiguidade ao se referir a seu objeto de estudo. Francisco Caparroz (1997, p. 18) aponta que essa ambiguidade se dá pelo fato de seu objeto de estudo referir-se, ao mesmo tempo, a uma prática social produzida historicamente entre os seres humanos e nomeada pelo autor como uma Educação Física mais abrangente, porque trabalha com ramificações esportivas, de lazer, corretivas, terapêuticas, etc., e à Educação Física escolar, identificada como campo do conhecimento sistemático e organizado, com interesse científico.

reelaboração como *objetivação humana* historicamente produzida em face das especificidades e dos desafios das relações do homem com o mundo físico e social².

Em diálogo com a banca examinadora, composta pelos professores doutores Ana Lúcia Guedes Pinto e Tarcísio Mauro Vago, fui estimulada a um reencontro com meus ex-alunos e provocada a continuar buscando indicadores de seus processos de elaboração de sentidos, na condição de professores em atuação. Transcrevo a seguir a fala do Professor Tarcísio Mauro Vago (2013):

*A minha consideração do seu trabalho é que tem mais água nessa cachoeira! Tem mais coisa aí... Será que eles [seus ex-alunos], na experiência escolar deles agora, aí já estápraalém dos seus episódios, o que se passou com eles? É uma pergunta pra gente saber se há reflexão, há ponderação, há interação, se aquilo que foi vivido repercute, se expande pra outros lugares, para além das aulas de Prática de Ensino. Onde estão? O que estão fazendo? Aquilo tem repercussão? Talvez fosse o caso de buscar o reencontro. Eles já estão atuando. Onde estariam? Tem uma memória daquele trabalho que estaria reverberando nas suas práticas? Tá aí uma possibilidade de continuidade!*³

O que estava em jogo nessa proposta de continuidade? Por um lado, o convite ao reencontro com meus ex-alunos, acolhido com prazer, definia o universo dos sujeitos a serem pesquisados: professores em atuação na educação básica formados, no período de 2006 a 2015, no curso de Licenciatura em que lecionei. Por outro, o que se propunha era a realização de um estudo acerca das relações entre a formação profissional e o cotidiano da docência, uma temática que se tornou recorrente na pesquisa educacional desde os anos 90 do século passado⁴, sob a influência das análises da crise identitária da profissão docente diante das transformações sociais que repercutiram nas demandas educativas e nas condições de trabalho dos professores em sala de aula, ocorridas na segunda metade do século XX.

²Newton Duarte (1993) emprega o termo “objetivação humana” para designar a dimensão histórica do gênero humano. O autor afirma que a objetivação do gênero humano se dá num ato histórico contínuo de diálogo com os conhecimentos que não são apenas de ordem natural, não são apenas advindos da transformação da natureza para suprir as necessidades básicas. A objetivação humana diz respeito à produção e à apropriação, pelos sujeitos, dos saberes da Ciência, da Arte, da Filosofia, que, nascidos das relações imediatas de atendimento das necessidades básicas, superam-nas, produzindo conhecimentos sobre o próprio ato humano de conhecer o mundo físico e social em que se inscrevem e sobre o autorreconhecimento dos seres humanos como produtos e produtores desse mundo. Esses saberes, que se produzem e circulam na sociedade, constituem os homens em sua integralidade: são eles que os tornam essencialmente humanos.

³Trecho da arguição feita pelo Professor Tarcísio Mauro Vago, gravada durante a defesa de dissertação de Mestrado da autora, realizada no dia 21 de fevereiro de 2013, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

⁴Veja a esse respeito o texto de Marli André *et al.* (1999).

Além de apresentar a temática, a proposta feita explicitava alguns recortes. As perguntas sugeridas deixavam claro que as relações entre a formação inicial e o exercício da docência deveriam ser abordadas a partir dos sujeitos que as vivenciaram: *o que se passou com eles?* E mais, as palavras nelas utilizadas —“*repercussão, memória que reverbera*” — sinalizavam que, ao enveredar pela vivência dos sujeitos, eu lidaria com “uma realidade complexa não experimentável diretamente.” (GINZBURG, 2009, p. 152).

Como acessar repercussões, reverberações de um processo intencional de formação na atuação dos sujeitos concretos com quem me reencontraria? Como apreender se “*aquilo que foi vivido repercute, se expande pra outros lugares, para além das aulas de Prática de Ensino*”? Como me aproximar dessa realidade complexa, feita de sentidos, em que se confrontam intenções formativas com indícios do que se inscreveu nos sujeitos como lembrança, como esquecimento, como identidade? *Aquilo tem repercussão? Há uma memória daquele trabalho que reverberaria em suas práticas?*

Tais recortes implicavam situar a pesquisa entre os estudos realizados sobre a temática, apurando suas especificidades. Acarretavam definir a perspectiva teórica a partir da qual pudessem ser abordados. Requeriam, em especial, que fossem explicitados e discutidos a concepção de sujeito assumida e os processos de constituição de suas ações e memória. E, finalmente, demandavam delimitar o caminho metodológico a ser percorrido, tendo em conta essas considerações.

Nesta pesquisa, assumo a aula da professora Thaís Guerrero Mondo⁵, que foi minha ex-aluna como unidade de análise, para compreender as relações entre a formação inicial e o cotidiano da docência. A aula é tomada como lócus do encontro instaurado e mediado pela linguagem, e a experiências dos sujeitos é encarada como produção histórica e cultural forjada nas relações sociais. A pesquisa foi feita numa escola de educação infantil, que teve como foco as relações entre a formação profissional inicial e o cotidiano da docência.

⁵A divulgação do nome da professora investigada foi autorizada pela mesma em Termo de Consentimento Livre submetido e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp.

2 Duas vertentes nos estudos sobre formação inicial e atuação docente: avaliação e compreensão

“É sempre bem mais fácil pensar sobre a escola ideal do que sobre a escola real; mais fácil descrever um programa escolar do que narrar como foi utilizado”; assim a historiadora Anne Marie Chartier (2007, p. 21) inicia um de seus textos sobre a compreensão da escola por meio da análise dos cadernos escolares, remetendo seus leitores às dificuldades enfrentadas quando se deseja apreender o funcionamento das práticas educativas e suas implicações para aqueles que as vivenciam. Muitos dos estudos voltados para as relações entre a formação profissional e o exercício da docência, que, como apontei anteriormente, foram recorrentes na pesquisa educacional desde os anos 90 do século passado, enveredaram pelo caminho questionado por Chartier. Sob a influência das discussões sobre a proletarianização da profissão docente e sobre sua posição na divisão social do trabalho⁶ e das análises sobre a capacitação dos professores a partir de aspectos intraescolares⁷ (como currículo e competência), eles se dedicaram, inspirados em uma escola ideal, a partir de modelos que enquadram os fazeres humanos, à avaliação dos cursos de formação inicial. Observavam tanto sua estruturação interna quanto suas relações com as políticas públicas em que se inseriam, procurando apontar algumas condições necessárias para sua reformulação.⁸

2.1 Alguns itinerários avaliativos

No que tange às relações entre os cursos de formação e as políticas públicas, os estudos dos anos 1990 e 2000 destacaram a necessidade de integração entre o Estado, as instituições formadoras e as redes de ensino para a implementação de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do

⁶Veja, por exemplo: Mariano Enguita (1991) e Acácia Kuenzer (1998a, 1998b, 1990).

⁷Veja, por exemplo, produções de Antonio Nóvoa (1991, 1992), que tiveram ampla circulação no Brasil.

⁸Veja, nesse sentido, o texto de José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (1999), o de Pimenta (2000) e o de Maurice Tardif (2002).

magistério.⁹ Do ponto de vista da avaliação do currículo dos cursos de formação, tais estudos debruçaram-se especialmente sobre as relações entre teoria e prática que deveriam ser asseguradas aos jovens estudantes e à articulação que deveria existir entre as diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas. Na esteira dessas análises, emergiram conceitos como o de “professor-reflexivo” e o de “epistemologia da prática”, que passaram a balizar tanto as propostas de reorganização curricular da formação inicial quanto as de formação continuada, em torno dos eixos “teoria-prática-teoria” e “reflexão-ação-reflexão”. Esses conceitos também compuseram o delineamento de uma nova identidade do professor, que o definia como intelectual crítico e como agente da transformação social. Nela, deveriam aliar-se a construção da competência profissional e o compromisso social.¹⁰

Ao se voltarem para as análises da relação entre formação inicial e atuação docente, os estudos de cunho pedagógico, em seu viés avaliativo, enfatizaram as contradições entre o discurso e a prática dos professores e entre a produção acadêmico-pedagógica e a realidade da prática escolar.¹¹ De modo a explicar essas contradições, formularam-se teses distintas, tais como aquela que, negando a influência da formação inicial sobre as práticas docentes, assumia que os jovens professores passavam pelos cursos de formação sem modificar suas crenças sobre o ensino e sobre a escolarização. Ou seja, ao começarem a trabalhar, eles reativavam, em suas práticas, sua formação ambiental, ou seja, aquela vivida como alunos¹².

Outras, preservando o papel da formação inicial, trouxeram para o debate a necessidade de serem considerados na análise da atuação docente fatores como o distanciamento entre os ideais docentes apreendidos na formação e a realidade da sala de aula, a organização do trabalho na escola e a autonomia do professor. Destacaram-se também como relevantes as diferenças entre conhecimento científico, saber cotidiano e saber escolar como constituintes da experiência individual dos professores¹³.

Uma forma de abordagem da relação entre formação inicial e atuação docente que se tornou valorizada com as pesquisas de Antonio Nóvoa sobre a cisão entre o desenvolvimento

⁹Veja, nesse sentido, Kuenzer (1999).

¹⁰Ver a esse respeito os textos de Donald Schön (1992), Kenneth Zeichner (1993) e Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (2002).

¹¹Veja, nesse sentido, o estudo de Antônio Nóvoa (1999) e o de Philippe Perrenoud (1997).

¹²Ver a esse respeito, por exemplo, os trabalhos de Anna Maria Carvalho e Daniel Gil-Perez (1995), Isabel Alarcão (1996) e Carlos Marcelo Garcia (1999).

¹³Ver a esse respeito Michaël Huberman (2000).

profissional (definido por ele como a produção da profissão docente) e o desenvolvimento pessoal (entendido como a produção da vida do professor) foi a dos estudos elaborados a partir de histórias de vida e de relatos autobiográficos. Mediante eles, Nóvoa (1995, p. 25) chamou a atenção para a necessidade urgente de “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.” Embora Nóvoa tenha proposto, com essa abordagem, uma aproximação do sujeito e de suas práticas, ele o fez a partir de uma perspectiva individual e essencialista da subjetividade, na qual a pessoalidade é considerada como uma propriedade em si, que interagiria com as dimensões sociais da vida dos indivíduos, entre elas a profissional. Ancorado nessa cisão entre pessoalidade e profissionalidade, Nóvoa manteve a perspectiva avaliativa dos processos de formação, reivindicando a possibilidade de os professores darem um sentido pessoal a sua formação.

2.2 Nas sendas da compreensão

Paralelamente a essa vertente de cunho mais avaliativo, estudos de caráter histórico-cultural inscritos nos campos da psicologia, da linguagem, da ergologia¹⁴, da história e da antropologia voltaram-se para a escola real, buscando compreender os sentidos de que as práticas ali produzidas se revestem para aqueles que as vivenciam. Não se esquivaram da tensão e das contradições que marcam as relações escolares e assumiram que elas não são uma exclusividade da escola em si, mas expressões da totalidade da cultura (FARIA FILHO; BERTUCCI, 2009). Isso se deve ao processo de escolarização e de produção das práticas escolares não se dar no vazio, mas em condições histórico-culturais específicas.

Muitos desses estudos detalharam as práticas e os tempos escolares a partir de uma perspectiva histórica, entendendo que a consciência da constituição da escola atual nos permite agir, no presente, de um modo menos ingênuo, porque não é naturalizado¹⁵. Outros procuraram

¹⁴Ergologia é uma abordagem pluridisciplinar que mobiliza as áreas de economia, ergonomia, psicologia, linguística, filosofia, sociologia e direito para analisar o universo do trabalho e os saberes que emergem dos trabalhadores. Veja, nesse sentido, o trabalho de Schwartz e Durrive(2007).

¹⁵Vejam-se os trabalhos de Anne Marie Chartier (1995, 2000, 2004, 2007) e de Jean Hébrard (1990, 2000, 2007) sobre as práticas de leitura e escrita.

apreender o que acontece e o que não acontece na escola e na sala de aula a partir de uma aproximação etnográfica de seu cotidiano¹⁶. Diversas pesquisas se dedicaram ao exame dos modos de organização, definição e redefinição das experiências formativas e profissionais, valorizando memoriais, narrativas e histórias de vida¹⁷.

Voltados para a compreensão das relações entre a educação e o mundo do trabalho, estudos no campo da ergologia, como os de Yves Schwartz (2000); Yves Schwartz e Louis Durive (2007), investigaram as dificuldades de articulação, na formação inicial, dos períodos de educação formal, organizada na forma de saberes disciplinares sistematizados, com os períodos de vivência de situações de trabalho, tais como o estágio e a prática de ensino, que implicam a aproximação e a inserção do estudante no exercício de atividades profissionais¹⁸. Pesquisas nessa área também se dedicaram à temática da produção de saber sobre o trabalho e sobre o estatuto epistemológico desse saber, nos quais se destacaram os conceitos de “atividade”, “trabalho prescrito” e “trabalho real”.

Algumas investigações sobre a formação inicial analisaram minuciosamente como as imagens, as crenças, os valores, os argumentos, os pressupostos, os conhecimentos, os conceitos, os preconceitos, as teorias que circulam na esfera das atividades escolares, vão sendo partilhados, disputados, interiorizados e singularizados por grupos de pessoas que participam dessas atividades¹⁹. Outros abordaram como conflitos, tensões e transformações são produzidos em relação aos sentidos e significados atribuídos às atividades escolares.²⁰

Ancorada nas teorizações de Vygotsky e de Bakhtin, uma série de trabalhos se dedicou à consideração da mediação da escola no desenvolvimento de sensibilidades, disposições, estruturas cognitivas e psicológicas nos sujeitos.²¹ Em sua diversidade de abordagens

¹⁶ Alguns dos trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva são: Maria Madalena Silva de Assunção (1995), Nilma Lino Gomes (1995) e Peter McLaren (1991).

¹⁷ Ver nesse sentido, entre outros, os trabalhos de Maria do Rosário Magnani (1997) e de Ana Lúcia Guedes-Pinto (2002).

¹⁸ Ver a esse respeito o texto de Schwartz (2000) e o de Yves Schwartz e Louis Durive (2007).

¹⁹ Ver: Roseli Fontana (2000a, 2000c), Roseli Cação Fontana e Ana Lúcia Guedes-Pinto (2002), Fontana e Cláudio Borges da Silva (2009). ..

²⁰ Jocimar Daolio (2010), ancorado nas contribuições de Marcel Mauss e Levi-Strauss, analisa tensões em relação às concepções de Educação Física escolar. Em seu interior, essa disciplina possui uma “eficácia simbólica” que a remete a práticas recreativas, em diversas ocasiões vazias de conteúdo pedagógico, ou a uma prática tecnicista, de desenvolvimento atlético/esportivo. Tal eficácia foi construída ao longo do tempo pelos membros da escola e pela comunidade escolar. “De alguma forma, essas práticas atribuíram valor à educação física como disciplina escolar e desfazer-se dela ‘na marra’, com base em proposições teóricas idealizadas e desconsiderando o cotidiano da área, pode-se acabar por destruí-la” (DAOLIO, 2010, p. 11

²¹ Destacam-se os trabalhos de Ana Luíza Smolka (1997a, 1997b, 2000) e de Roseli Cação Fontana (2000b, 2005).

e de referências teóricas, esses estudos convergem em alguns pontos que caracterizam sua inscrição como histórico-cultural.²² Eles envolvem a compreensão de que:

- “a cultura é um modo especificamente humano de estar no mundo” (EAGLETON, 2005, p.71);
- essa relação cultural do homem com o mundo é mediada por signos, ou seja, o homem percebe o mundo com sentido, o real apresenta-se para o homem semioticamente (FIORIN, 2006)²³;
- os signos, produzidos nas relações entre os homens, afetam os participantes dessas relações inscrevendo-se em seus organismos e transformando a materialidade de seu funcionamento biológico em modos humanos, ou seja, modos culturais e históricos de agir e de ser;
- a significação é a chave para a compreensão desse processo de constituição do especificamente humano, no qual estrutura social, ação e consciência humanas se articulam;
- os nexos relacionais entre determinação e agência humana podem ser apreendidos na análise da realidade social não apenas pela observação direta, mas também pela interpretação semiótica do observado numa remissão a condições mais amplas da cultura e da história (GÓES, 2000).

Na perspectiva histórico-cultural, encontrei elementos teóricos a partir dos quais os recortes que me foram propostos poderiam ser abordados. Nela, também, observei uma rica discussão a respeito da noção de sujeito e dos processos de constituição de suas ações e memória.

²² A explicitação desses pontos de convergência me foi possível pela leitura dos textos “Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns”, de Ana Luiza Smolka (2006), e “A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade”, de Maria Cecília Rafael de Góes (2000).

²³ De acordo com Antonio Augusto Arantes (1982), na diversidade de concepções e definições abrangidas pelo conceito de cultura, há um ponto de convergência entre todas elas: a de que a cultura significa.

3 A perspectiva teórica assumida: um caminho para a aproximação da experiência

Na abordagem histórico-cultural, a história é estrutura e processo. Nela, não só se assume que a estrutura social condiciona a ação e a consciência humanas, impondo-lhes limites, que lhes dão e lhes garantem sentido, mas também se reconhece que homens e mulheres se apropriam desses condicionamentos e limites, atuam dentro deles e sobre eles construindo e reconstruindo modos de ação, significados e sentidos que constituem a história. Ou seja, os sujeitos se apropriam das tradições, dos significados da cultura na qual estão imersos, nos diferentes momentos da história e, em diálogo (entendido como compartilhamento e disputa) com eles, produzem sentidos que reafirmam e reconstroem essas tradições, desenvolvendo, nos dizeres de um de seus expoentes, o historiador Edward Palmer Thompson (1981), sua experiência. A experiência, afirma Thompson (1981,p.189), “é gerada na vida material, estrutura-se em termos de classes e é vivida pelas pessoas não apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, mas também como sentimento, como consciência afetiva e moral”.

Ao chamarem a atenção para o fato de que a ação humana não pode ser desconectada das instituições e das tradições nem pensada fora da dimensão subjetiva, os estudos de cunho histórico-cultural explicitam uma concepção de sujeito. Longe de o definirem como uma individualidade senhora de si, consideram-no datado e situado. É datado no sentido de ser concretamente localizado num espaço historicizado pelo tempo, em que passado, presente e futuro se entrelaçam (GERALDI, 2010, p.291). É situado porquese forma e se singulariza diante dos determinantes das condições sócio-históricas mais amplas e a partir dos lugares sociais específicos que ocupa nas diferentes esferas sociais em que está inserido e nas diferentes interações humanas de que participa. O sujeito situado é produzido e reconhecido como sujeito na e da cultura.

Esse sujeito datado e situado é um sujeito de linguagem, porque a cultura significa. Os diversos sistemas culturais que fazem parte da genética de todo o processo histórico são constituídos por signos, “que, produzidos na relação com o outro, afetam os participantes das relações sociais, redimensionam e transformam a atividade humana, possibilitam a produção de sentidos.” (SMOLKA, 2006, p. 108). É nas relações sociais vividas na família, no trabalho, na

comunidade imediata e em outros tantos grupos de pertencimento, mediados por seus interlocutores, que os sujeitos apreendem e interiorizam ativamente os sentidos das palavras, das práticas, dos gestos, das normas e regras, das expectativas, dos valores em circulação no universo histórico-cultural em que se inserem. Esses sentidos fornecem aos sujeitos a possibilidade de compreenderem as situações, de se compreenderem nessas situações, de agirem nessas situações. Dessa forma, os signos culturais, dotados de um sentido, constituem a experiência, ou seja, a apropriação e singularização das tradições culturais, nas condições históricas comuns da existência (THOMPSON, 1981).

Entre aqueles que se dedicaram ao estudo histórico-cultural do homem, Vygotsky (no campo do desenvolvimento do psiquismo humano) e Bakhtin (no campo da linguagem) detalharam os processos de constituição da consciência, a partir das relações entre pensamento e linguagem, contribuindo para a compreensão da noção de experiência. A consciência, afirma Vygotsky (2004, p. 71), é a “experiência vivida das experiências vividas”, na medida em que a vida, o trabalho, enfim, o comportamento humano baseia-se na apropriação da experiência das gerações anteriores, que não são geneticamente transmitidas pelo nascimento, mas pelas relações sociais. Essa experiência, que se origina na experiência de outras pessoas e se estabiliza socialmente na história e na cultura, inscreve-se e singulariza-se em cada ser humano, constituindo sua identidade, seus saberes, seus valores, sua memória, sua consciência. Vygotsky e Bakhtin a denominam como “consciência verbalmente constituída”, porque a palavra, entendida por ambos como signo por excelência e como “o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2004, p. 36), está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação centrais aos processos de significação e produção de sentidos.

A palavra, e os signos não verbais que nela se banham (BAKHTIN, 2004), constituem modos específicos de ação significativa, tais como: imaginar o que não se viu; conceber o que não se experimentou pessoal e diretamente, baseando-se em relatos e descrições alheias; antecipar as ações pelo planejamento; acompanhar a realização de um ato, direcionando a atenção ao feito pela mediação da palavra; prolongar e redimensionar modos de ação, para além do momento de sua realização, pela avaliação do realizado. A significação redimensiona o próprio organismo. A palavra, assinala Vygotsky (2008), como conceito, modo culturalmente construído de ordenar o real, redimensiona o funcionamento do comportamento e da mente, organizando o mundo e a vida social em categorias que mediatizam a compreensão do mundo, do outro e de si

mesmos pelos sujeitos, que possibilitam a produção e o compartilhamento social do conhecimento.

Os signos também transformam a “função mnemônica” biológica por intermédio da criação de recursos externos, de marcadores da memória coletiva e individual, como: a escrita em suas muitas manifestações nos arquivos, nas bibliotecas, nos museus, nos manuais, nas anotações; os signos verbo-visuais, como os emblemas, os calendários, os cemitérios, a arquitetura, os museus; os signos verbo-gestuais, como os rituais, as comemorações, as peregrinações, entre tantos outros. Eles instrumentalizam a (re)construção das imagens e das recordações ao possibilitar ao próprio sujeito certa organização e estabilidade das lembranças. Ao fazê-lo, além de se apresentarem como instrumento da memória, os signos a constituem, sendo fundamentais na construção da história (SMOLKA, 2006).

Nas relações sociais instauradas e mediadas pelos signos, a sensibilidade e as sensações orgânicas vão sendo nomeadas, vão se tornando significativas, vão se transformando em afetos e emoções, à medida que os sujeitos se afetam e produzem efeitos uns nos outros (SMOLKA, 2006). O movimento significado torna-se gesto na relação com o outro, que comenta, critica, acata as ações a ele dirigidas. O gesto constitui-se como signo ideológico. Para Bakhtin (2004, p. 31), “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si.” É assim que o próprio corpo vai condensando as marcas da cultura, da história, e se singularizando como sujeito: nos gestos e práticas corporais, nos modos como se recobre de vestimentas, como se dirige a seus outros nas situações e posições que ocupa nas relações sociais (SMOLKA, 2006). Os gestos, as vestimentas, como signos que são, refletem e refratam uma determinada realidade, “encarnada” e significada corporalmente.

A palavra também possibilita ao sujeito compreender o outro e a si mesmo, e representar-se. Maria OnicePayer (2005), tomando por base os estudos de Michel Pêcheux sobre o discurso, destaca que, quando se observa a linguagem como base material dos processos de produção de sentidos, apreendem-se dois níveis de funcionamento do sujeito: o constitutivo e o representado. Os sentidos representados são enunciados, organizados pelos sujeitos por meio do discurso e reconhecidos por eles como parte de sua memória histórica e de sua identidade, tal como ocorre na formulação de narrativas e de saberes. Os sentidos constitutivos engendram o sujeito e se apresentam nele, mesmo que ele não o saiba e nem os enuncie. Esses sentidos fornecem aos sujeitos a possibilidade de produzir linguagem e de compreender as situações e as palavras nelas implicadas, constituindo de maneira fundamental, para além da consciência e do

nível do dizer, a possibilidade de que o todo complexo da significação se regularize e se organize para eles.

Nesse sentido, a linguagem é constitutiva da experiência e é fundamental na construção da história. O discurso, como sinalizado por Payer (2005), torna-se um *locus* das esferas pública e privada da experiência. Assim, aspectos do que se conceitua como “histórico-cultural”, tais como a identidade, a elaboração de saberes, as posturas, a memória enraízam-se na palavra e “podem se tornar visíveis em uma análise da materialidade da língua, que constitui e estabiliza modos de ação e de elaboração mental, como práticas inscritas e instituídas na cultura.” (SMOLKA, 2000).

E, prosseguindo em seu raciocínio, destaca Ana Luiza Bustamante Smolka (2000) que, do mesmo modo que se procura compreender como a palavra vai forjando e transformando o funcionamento mental e corporal humano, ou seja, como a imaginação, o afeto, as emoções, a conceitualização, a gestualização e a memória vão se constituindo e se organizando no e pelo discurso, pode-se também problematizar como a experiência humana vai se inscrevendo na palavra, como as práticas vão se inscrevendo no discurso, como aquilo que se tornou objeto da fala e da emoção humana perdura ou se esvai. Assumindo o indicativo de Smolka (2000) acerca das possibilidades de visibilidade de processos complexos como identidade, elaboração de saberes, memória na materialidade discursiva, volto-me para as elaborações de caráter metodológico desenvolvidas por Bakhtin para o encaminhamento das questões que me foram propostas²⁴.

²⁴ A elaboração da discussão teórico-metodológica, apresentada a seguir, foi mediada pelas produções de Fontana sobre as contribuições dos estudos de Bakhtin para a compreensão das relações que os estudantes estabelecem entre o conteúdo científico escolar e o conteúdo profissional trabalhados em seus cursos de formação inicial e da maneira como tais relações mediatizam sua elaboração dos saberes sobre o ensino. Destacam-se, nesse sentido, as seguintes produções: Fontana (2010, 2013, 2011) e Fontana e Silva (2009).

Parte II – APORTES METODOLÓGICOS

1 A perspectiva dialógica

De acordo com Bakhtin (2004), a dialogia, entendida como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, é o princípio explicativo da linguagem. Destacando que o falante não é um Adão bíblico e que sua experiência discursiva individual se forma e se desenvolve em interação constante e contínua com enunciados alheios, Bakhtin (2004) afirma que cada enunciado produzido é uma arena de encontro e de confronto entre opiniões e experiências de interlocutores imediatos ou de pontos de vista, visões de mundo, teorias, em circulação na comunicação cultural.

Os indivíduos, nessa concepção, não significam o mundo para, então, representá-lo na/pela linguagem nem se apropriam da língua ou das palavras da língua em si mesmas. Eles significam o mundo com e pela linguagem em relações sociais constitutivas da atividade mental e da prática individual. Nessas relações, sua experiência verbal desenvolve-se na dinâmica discursiva entre sujeitos, em um processo de apropriação das palavras do outro, organizadas em enunciados concretos.

Cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo e está voltado para seu objeto, para os sujeitos a quem se endereça e para os discursos sobre esse objeto, concordando com eles ou discordando deles. Por se constituir a partir de outros enunciados, respondendo ativamente a eles, cada enunciado concreto contém sempre mais de uma voz — a sua e aquela, ou aquelas, em relação às quais ele se constrói — mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso produzido (FIORIN, 2006).

Assim entendido, o enunciado, como matéria significativa, não é estanque em si mesmo nem idêntico a si mesmo. Ele se inscreve na comunicação verbal como resposta ou comentário a enunciados que o precederam, de cujas vozes se apropria, e como antecipação de réplicas possíveis que ele comporta, uma vez que sempre se dirige a alguém. Esse alguém é reconhecido como interlocutor imediato, que remete o enunciado a: sua dimensão histórica e única; leitores possíveis, imaginados, que poderão acolhê-lo em contextos previsíveis ou imprevisíveis de um tempo futuro; um “superdestinatário, cuja identidade (Igreja, o partido político, a ciência, a educação formal, etc.) varia de grupo social para grupo social, de uma época para outra, de um lugar para outro e cuja compreensão responsiva, vista sempre como correta, é

determinante da produção discursiva” (FIORIN, 2006, p. 27). O superdestinatário remete o enunciado a uma dimensão universalizante (AMORIM, 2001).

Os destinatários participam da produção, da construção e da reconstrução dos sentidos dos enunciados, tanto quanto seus autores imediatos, respondendo ativamente a eles, uma vez que não são seres privados de palavras. Na dinâmica enunciativa, os interlocutores compreendem-se ativamente, cotejando os sentidos dos enunciados que acolhem com aqueles sentidos que já os constituem, mediados tanto pelos dizeres quanto pelos olhares, pelos gestos, pelas entonações expressivas que acompanham os enunciados. Entre as palavras e as contrapalavras e com elas, os interlocutores desvelam posições, ocultam-nas, antecipam possibilidades de sentidos e de réplicas; expondo-se para além de sua intencionalidade, afetando-se reciprocamente, reafirmam, modificam e modulam as condições de produção imediatas da dinâmica interativa em que se inscrevem.

É em face dessa complexidade que Bakhtin (2015, p. 100) destaca que “a linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo”, que passa pela apropriação dos gêneros de discurso, conceito com o qual Bakhtin designa formas de dizer relativamente estabilizadas em um espaço sociodiscursivo, das quais os sujeitos dispõem para participar da comunicação verbal.

Em seu vínculo com situações sociais específicas de um meio e de uma época, os gêneros de discurso são indispensáveis à compreensão mútua (BAKHTIN, 2003). Porque somos históricos e culturais, nossa fala não é individual, mas social: aprendemos modos sociais de dizer, falamos na forma de gêneros variados, até mesmo sem perceber sua existência. “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Sempre ligados a uma determinada atividade humana (relações cotidianas, relações de amizade, relações de trabalho, relações escolares, relações jurídicas etc.), os gêneros caracterizam-se por um conteúdo temático (o domínio de sentido de que se ocupa), uma construção composicional (modo de organizar o enunciado) e um estilo (o tom, a seleção dos meios linguísticos em função da imagem do interlocutor). Neles, estão subentendidas as relações com os objetos e entre as pessoas, estão inscritas as tradições, os tons, as posturas, esperadas em um meio social com relação às formas de dizer. Eles são meios de apreender a realidade.

Nos gêneros de discurso, bem como em todas as atividades humanas, estabilidade e instabilidade, permanência e mudança se articulam, porque nossas formas histórico-culturais de existência não são aleatórias nem totalmente determinadas. A estabilidade e as recorrências possibilitam-nos entender as situações e agir. A instabilidade permite adaptar as formas de agir a novas circunstâncias (FIORIN, 2006).

Como afirma Bakhtin (2003), o uso livre dos gêneros, entendidos como meios de ação no universo interlocutivo como recursos para fazer valer nossas intenções nas trocas verbais com nossos interlocutores, não passa por sua negação, mas por seu domínio. Esse domínio, de acordo com Bakhtin (2003), implica olhar um gênero não como uma norma, mas como um “diapásio lexical”, um sistema de variantes em movimento que se formam no decorrer de sua história, cujas contradições conservam sua heterogeneidade e suas dissonâncias.

É a partir do pressuposto do dialogismo como princípio de constituição do indivíduo e seu princípio de ação que Bakhtin define como objeto das ciências humanas o homem social que fala, que produz sentidos. Diferentemente das ciências ditas naturais e matemáticas, o objeto das Ciências Humanas não é apenas falado, mas falante, e o texto, tomado em sentido amplo como “qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2003, p. 307), é a realidade imediata destas ciências.

Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento [...]. O pensamento nas ciências humanas nasce como pensamentos sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões. Signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.). (BAKHTIN, 2003, p. 308)

A perspectiva dialógica toma o enunciado, em sua materialidade linguística, como unidade de sentido e a enunciação, a interação verbal, como unidade de análise. Ou seja, o enunciado individual significa em suas condições sociais de produção. As condições de produção extralinguísticas são constitutivas do conteúdo, da forma, do tom (estilo) e dos sentidos produzidos. Nele, encontram-se e articulam-se múltiplas vozes: as vozes dos destinatários, aqueles a quem o enunciado se dirige; as vozes que falam do objeto e no objeto; a voz do locutor ou sujeito do enunciado, que diz “eu”, “nós”, ou “se” — da terceira pessoa — no interior do texto; e a voz do autor, ou sujeito da enunciação, que é portadora de um ponto de vista que trabalha o texto do início ao fim, articulando o que é dito e como se diz. No locutor e no autor,

falam vozes alheias, apropriadas em sua experiência singular. (AMORIM, 2001). Na enunciação concreta e única, os diferentes domínios da atividade humana entrelaçam-se.

O dialogismo problematiza a relação pesquisador-pesquisado e a noção de objetividade na pesquisa em ciências humanas. Na relação social de pesquisa, encontram-se e confrontam-se sentidos e saberes produzidos por muitos outros, em tantas outras relações, aos quais pesquisador e pesquisado, entendidos como sínteses de múltiplas relações sociais, respondem ativamente, gerando compreensões²⁵, que se interseccionam de diferentes maneiras. Essas compreensões são elaboradas a partir das posições sociais que pesquisador e pesquisado ocupam na relação de pesquisa (a condição imediata de produção de sua interlocução) e nas relações sociais que se inscrevem e se constituem (relações de trabalho, de grupo geracional etc.). Nesse sentido, a análise dos enunciados produzidos não pode se restringir a uma leitura de seu conteúdo, uma vez que eles significam na espessura e na instabilidade das relações sociais, implicando sua inscrição nas condições imediatas e mais amplas de sua produção, nas quais se explicitam as interações de poder entre interlocutores e discursos.

A objetividade, nesse caso, radica na intersubjetividade. “O acontecimento da vida do texto [...] sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.” (BAKHTIN, 2003, p. 311). A linguagem, como princípio suposto de uma inteligibilidade comum, reconfigura-se como o lugar no qual as dessemelhanças se revelam, uma vez que os significados não são apenas refletidos pelos sujeitos, mas também são refratados por eles, remetendo ao confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica.

A objetividade na intersubjetividade implica explicitar as condições de produção do encontro entre pesquisador e pesquisado, as condições de produção de seus dizeres. Os enunciados produzidos na relação de pesquisa constroem-se dentro dos limites possíveis às

²⁵ O conceito de compreensão ativa, elaborado por Bakhtin (2004), refere-se ao processo de produção de sentidos que se desenvolve entre os sujeitos nas relações sociais. No esforço de compreender o que se observa, o que se ouve e o que se diz nas relações sociais das quais participamos, elaboramos sempre uma réplica que se caracteriza por articular os sentidos apreendidos no/do outro aos sentidos que já são parte de nós. Logo, é concordando, discordando, ignorando, acolhendo, repetindo, negando, resignificando os sentidos em circulação nas relações sociais que as compreensões, as palavras, as convicções e o conhecimento do real se produzem e se singularizam em cada um de nós. Nesse enfoque, a compreensão é um processo que apreende o repetível e as singularidades produzidas nas relações sociais multideterminadas pela aproximação e confrontação de diferentes pontos de vista fundados na razão social.

relações sociais, e sua inteligibilidade só se torna possível no diálogo entre uma teoria provisória e explorativa e os dados empíricos, e não a partir de modelos que enquadram os fazeres humanos.

Nessa perspectiva, os achados a que se chega na pesquisa significam na relação social em que foram produzidos, materializando-se como réplicas do dito e do não dito, sempre apresentando significado. Cabe dizer que o conhecimento produzido, mais do que um “conhecimento sobre o outro” (entendido como exercício de aplicação de certo dispositivo de saberes sobre seus dizeres) é um “conhecimento com o outro”, no sentido da compreensão ativa e responsiva que se estabelece entre os interlocutores. Esse conhecimento, nas palavras de Roberto Cardoso de Oliveira (1988, p. 101), “revitaliza o pesquisador e o pesquisado enquanto individualidades explicitamente reconhecidas”.

2 Implicações da perspectiva dialógica nos caminhos da pesquisa: inserção nas relações de trabalho

Uma primeira implicação do conceito de dialogia para o estudo das relações entre a formação inicial e o exercício da docência a partir dos sujeitos que as vivenciaram foi explicitar as condições sociais de produção da experiência desses sujeitos em cada uma dessas duas instâncias, reconhecendo-as em suas diferenças e em suas convergências. Começo pelas convergências.

As duas instâncias mencionadas são condições sociais de inserção dos indivíduos no sistema de relações de trabalho. Essa é sua condição mais ampla de produção. O trabalho é, na sociedade capitalista, emprego, fonte salarial, lugar na hierarquia social, bem como um âmbito de constituição da subjetividade.²⁶ Como atividade material e simbólica sobre o mundo exterior e constitutiva da sociedade, o trabalho inscreve o indivíduo (e no indivíduo) modos de ação

²⁶ Para a compreensão e adensamento das questões relativas às relações entre o trabalho e a formação, foram fundamentais as contribuições de Yves Schwartz (2000) e de Yves Schwartz e Louis Durive (2007) no campo da ergologia, as quais mantêm estreita interlocução com teorias da linguagem. Para a compreensão dos aspectos relativos à subjetivação do trabalho, voltei-me para os estudos de Yves Clot (2006, 2007), inscritos no campo da psicologia do trabalho, que, ancorados nas teorias de Vygotsky e de Bakhtin, discutem a função psicológica do trabalho.

produzidos socialmente e incorporados à cultura, graças aos quais os sujeitos agem, ao mesmo tempo, no mundo e entre si.

Yves Clot (2007, p. 43) tem assumido, a partir das contribuições teórico-metodológicas de Bakhtin, a linguagem como “uma modalidade de atividade humana que pode servir de analisador para as outras modalidades de atividade, aí incluído o trabalho.” Segundo ele, uma condição que aproxima a linguagem do trabalho é seu caráter de atividade interpessoal dirigida.

O autor especifica essa condição nos seguintes termos: assim como os enunciados, as situações reais de trabalho, produzidas socialmente e incorporadas à cultura como práticas estabilizadas, são aprendidas pelos sujeitos como práticas alheias postas a serviço de sua ação, dirigindo seu comportamento para o objeto da tarefa em que estão engajados. Apropriadas pelo sujeito, essas práticas alheias tornam-se parte de seus próprios modos de ação dirigindo-se para o próprio sujeito, sendo significadas, valoradas, nuançadas, modificadas no quadro de suas relações com outras práticas e com outros sujeitos no contexto de uma mesma ou de outras situações de trabalho. Como o trabalho é sempre uma atividade interpessoal, as regras e os modos de ação vividos pelo sujeito constituem um elo numa corrente de atividades e, nesse sentido, também se dirigem para a atividade dos outros sujeitos que com ele compõem o todo das situações reais de trabalho. A atividade de cada sujeito é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades. Ela se organiza para o sujeito e se incorpora a ele como resposta à atividade dos outros (CLOT, 2007).

Nessa perspectiva, diz Clot (2007), os modos pelos quais somos capazes de fazer algumas coisas com competência exprimem implicitamente nossa filiação a uma cultura. Ou seja, assim como falamos por meio de gêneros de discurso variados, em que a linguagem e o extralinguístico se articulam, dispomos de formas sociais de ação, organizadas em diferentes esferas de atividades humanas, das quais nos apropriamos.

Os gêneros de atividade, conceito proposto por Clot(2007) a partir das formulações de Bakhtin sobre os gêneros de discurso, são modos relativamente estáveis de atividades interpessoais anteriores, que constituem um precedente para a atividade em curso. Neles, articulam-se aquilo que foi feito por outras gerações de um meio dado, as maneiras pelas quais as escolhas das ações foram decididas, as verificações às quais se procedeu, os costumes que esse conjunto enfeixa: maneiras de se comportar e de se exprimir, formas de começar uma atividade e

de acabá-la, modos de conduzir a atividade eficazmente a seu objetivo contando com os outros, jeitos em comum de avaliar o feito.

Reunindo modos de agir e de dizer “prontos”, os gêneros de atividade mantêm a memória social do trabalho. Nas palavras de Clot (2007), eles são um resumo protopsicológicodisponível à atividade em curso, um dado a ser recriado na ação; são um premeditado social em movimento que não depende da prescrição oficial, mas a completa. Ou seja, a execução dos procedimentos reunidos em um gênero de atividades, dá nascimento ao trabalho daqueles que se acham nele engajados, regulando a atividade pessoal.

Ao olhar para a inserção do indivíduo nas relações de trabalho a partir da perspectiva dialógica, evidencia-se que não se pode compreender o que se passa com ele a partir dele mesmo. Tal compreensão requer atenção à situação de trabalho em que ele se inscreve, ao objeto e aos instrumentos de sua ação, àquilo que é esperado dessa atividade em termos de seu acontecimento imediato e do conjunto de expectativas e valores histórico-culturais em relação a ela, às relações do sujeito com os outros que com ele compõem essa situação de trabalho. Isto é, analisar a inserção do sujeito nas relações sociais de trabalho é analisar as condições imediatas de produção de sua atividade.

2.1 As condições sociais de produção da formação inicial e da atuação docente

Formação inicial e atuação profissional configuram condições imediatas de produção da atividade de trabalho bastante distintas. A formação inicial refere-se ao tempo de aprendizado e de elaboração, por parte dos sujeitos, das demandas do mundo do trabalho. A atuação profissional requer dos sujeitos que demonstrem, publicamente, o domínio de habilidades específicas ao exercício da atividade em que estão inseridos, sua submissão às responsabilidades a ela pertinentes, o disciplinamento de suas ações ao desenvolvimento dessa atividade e às relações com os outros que dela participam (direta e indiretamente).

A condição de aprendizado do trabalho se organiza de duas formas. Ela se estabelece de modo tácito, ao longo da vida nas relações cotidianas de trabalho. Além disso, configura-se de forma explícita e sistematizada em processos de formação, em que os indivíduos, inscritos no lugar social de aprendizes, preparam-se para exercer profissionalmente uma determinada atividade.

Na tradição acadêmica, em que este estudo se insere, a formação inicial de professores se desenvolve em duas condições sociais de produção distintas e articuladas. Uma delas é a atividade da educação formal, entendida como a apropriação e a elaboração dos sistemas explicativos das Ciências, da Filosofia, da Jurisprudência e das técnicas relativas à docência, apresentados na forma de saberes disciplinares sistematizados. A outra é a vivência de situações de trabalho, tais como o estágio e a prática de ensino, que implicam a inserção do estudante na dinâmica da escola e sua aproximação do exercício do papel de professor (FONTANA, 2011).

Na esfera da educação formal e na da vivência de situações de trabalho, os estudantes, mediados por seus professores, por suas leituras, por seus pares e por todos os interlocutores que participam de sua formação, incorporam a si práticas da docência, interiorizam tradições escolares, apropriam-se de modos de agir, de enunciar e de valorar o trabalho docente. Eles apreendem, segundo Schwartz (2000)²⁷, conhecimentos que se elaboram na negociação entre dois polos de exigências: o das normas antecedentes oficiais, que enquadram o trabalho docente como “trabalho prescrito”, e o da reconfiguração dessas normas na particularidade das situações como “trabalho real”, no qual cada professor recria o que estava supostamente antecipado (SCHWARTZ, 2000).

De acordo com Schwartz e Durrive (2007), a dimensão do “trabalho prescrito”, organizacional, de ordem metodológica e técnica refere-se a um determinado tipo de normatização e de planejamento, que ocorre antes de o trabalho acontecer efetivamente. Reunindo um conjunto relativamente estabilizado de políticas e normativas, expressas nas formas de princípios, leis, pareceres, regimentos, propostas curriculares, projetos de ensino etc., a dimensão do trabalho prescrito norteia a organização da escola e unifica suas atividades. Esse direcionamento diz respeito: à divisão de tarefas, à definição de papéis sociais e à atribuição de responsabilidades dentro dessa instituição; ao sistema hierárquico em que essas tarefas, papéis e responsabilidades se inserem, às modalidades de comando e de controle a que estão submetidos; aos regulamentos de espaço e de tempo que os regem; aos discursos e às identidades sociais a eles vinculados.

Esse conjunto de políticas e normativas não nasce no interior da instituição escolar. Ele se inscreve na divisão social do trabalho, é regulamentado e regulado pelo Estado e circula

²⁷ Yves Schwartz, como indicado anteriormente, desenvolve estudos sobre o trabalho na perspectiva da ergologia, uma abordagem pluridisciplinar que se aproxima em muitos aspectos dos estudos de Yves Clot.

socialmente na forma de documentos escritos. Junto com outros tantos documentos produzidos nas unidades escolares, tais como o Projeto Político Pedagógico, os planos de ensino e os planos de aula, que detalham as atividades na sequência das ações nelas envolvidas, tais normativas compõem a “história documentada” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986)²⁸ da escola.

Por sua vez, a dimensão do “trabalho real” remete à reorganização da prescrição pelos sujeitos que realizam a atividade de trabalho. Ao ser efetivado, o trabalho ganha novas formas, ele se adequa às condições dos sujeitos, do ambiente, entre outros fatores, organizando-se de maneira singular cada vez que é executado. Os sujeitos vão encontrando nas minúcias do trabalho formas de economizar o corpo, os gestos, as palavras, a fim de tornar a “situação vivível”, no sentido muito fisiológico, muito muscular, muito corporal.” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 107).

Assim, se os saberes disciplinares que constituem o conteúdo dos cursos de formação de professores disponibilizam “ferramentas” teórico-práticas aos estudantes, de modo a lhes possibilitar a análise dos processos envolvidos na educação formal de crianças e jovens e das normas a eles relativas, o contato com a escola e com as situações reais de aprender e ensinar é condição fundamental para a compreensão da dinâmica das relações em que tais processos se realizam e para a apreensão de seus limites, desvios e contradições nas particularidades das escolas. Essas particularidades são mediadas: pela história do Estado, pela organização social, pelo sistema educacional em que a escola se insere; pela história cívica e política; pelas relações produzidas no cotidiano escolar entre professores, alunos, pais, diretor, coordenador, funcionários, entendidos como sujeitos portadores de conhecimentos, interesses e valores, que ocupam distintos lugares sociais²⁹ na instituição de ensino.

Os ergologistas assumem que sempre existe uma distância entre o “trabalho prescrito” e o “trabalho real” e que é preciso aprender a olhar para essa distância e compreender seu conteúdo, pois, mesmo sabendo que ela existe, é impossível prevê-la de antemão. O que

²⁸ As categorias “história documentada” e “história não documentada”, que será referida a seguir, foram propostas pelas pesquisadoras mexicanas Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta em seus estudos sobre a pesquisa educacional na escola.

²⁹ Esse conceito se refere aos modos diversos como os papéis sociais são ocupados e exercidos pelos sujeitos, em função do modo como se inserem no conjunto das relações sociais da escola. Por exemplo, entre os professores que exercem a mesma atividade na escola, há diferenças entre os lugares ocupados pelo docente antigo de casa e pelo iniciante, pelo professor de sexto a nono ano e pelas professoras do primeiro ao quinto, pelo professor que mora no bairro onde fica a escola e por aquele que vive fora dali etc. Do mesmo modo, no caso dos alunos, há diferenças de lugares entre aqueles considerados terríveis e aqueles vistos como disciplinados, entre os que gostam das atividades da sala de aula e os que gostam mais do recreio, entre os populares e os isolados etc.

acontecerá entre o “trabalho prescrito” e o “trabalho real” é sempre variável e imprevisível. Em um mesmo contexto de trabalho, as situações em que ele acontece se singularizam a cada vez que se repetem. Uma mesma ação provoca reações diferentes. Além disso, os saberes relativos ao “trabalho real”, diferentemente dos saberes disciplinares sistematizados e das normas antecedentes oficiais, organizam-se de modo não linear, não sistematizado, estando ancorados nas histórias e situações concretas e particulares das escolas e de seu entorno, dos professores e alunos que as compõem. Eles envolvem, notadamente, a dificuldade de traduzir, em palavras, a experiência apreendida.

Concordando com João Wanderley Geraldi (2010), ainda que durante a formação acadêmica o futuro docente se aproprie de conhecimentos necessários à docência e se aproxime das particularidades da escola e de formas do trabalho docente real, tais conhecimentos não são em si suficientes para que ele se torne professor efetivamente. É na escola, atuando profissionalmente, vivendo as relações de trabalho cotidianas com os alunos concretos e com seus pares, que essa formação se completa e se desenvolve, singularizando-se.

Nesse sentido, cabe assinalar que a relação entre formação inicial e atuação docente, tematizada neste estudo, envolve a passagem de uma condição de conhecimento sobre a docência para a vivência do conhecimento na docência. E essa é uma mudança que põe em questão, de modo específico e único, as vivências passadas e presentes dos professores, que mexe com suas expectativas, seus valores, repercutindo-se em sua relação individual com o trabalho e com o coletivo em que se inserem. Embora a experiência como alunos, ao longo de sua escolaridade, possibilite aos professores familiaridade com a escola e seus modos de funcionamento, há muitos componentes e requisitos da docência (tais como: a exposição aos alunos; as estratégias de organização da aula em termos da distribuição do tempo e das atividades; a regulação da atenção dos alunos e a manutenção de seu envolvimento na dinâmica dos trabalhos propostos; os modos de conduzir-se no papel de intérprete e de mediador) que não foram vividos diretamente por eles, ainda que deles tenham participado como alunos.

No plano das relações interpessoais, a familiaridade com a escola também se mostra insuficiente. Parte dos modos de se comportar na escola com os alunos, seus pais, os outros professores, os demais funcionários da escola e os superiores hierárquicos são explícitos em regras formalizadas de convivência e de conveniência. Outros são vividos de forma tácita no jogo entre papéis e lugares sociais, por vezes, distanciando-se, em alguns aspectos, das próprias regras formalizadas. Além disso, ninguém tem escrito na testa o que faz no trabalho, como faz seu

trabalho, com que objetivos e motivações, tampouco as relações interpessoais são neutras, envolvendo relações de poder explícitas e não explícitas, de modo que o aprendizado de como lidar com elas requer a vivência das relações na escola e o exercício de compreensão do que os outros procuram fazer por meio daquilo que fazem ou daquilo que não fazem.

Quando consideradas em suas condições imediatas de produção, tanto a formação inicial quanto a atuação docente aproximam a análise da singularização das atividades e dos sujeitos. Atento a isso, Clot (2007) afirma que analisar o trabalho é analisar um sujeito numa situação em um meio. Visto que o trabalho como atividade dirigida existe no mundo, é a singularidade da circunstância que se torna o próprio objeto da análise. Como ela se forma e como se transforma? Como o gênero social é retomado pelo sujeito?

Na formação inicial e na atuação docente, circulam sentidos “do ser professor”, da escola, da docência, historicamente produzidos e valorizados, cuja apreensão e elaboração supõem tanto uma singularização do gênero quanto um trabalho simbólico efetivo no nível constitutivo do sujeito. Ou seja, os sentidos do trabalho docente apreendidos e elaborados pelos sujeitos nas relações sociais concretas de que participam singularizam a atividade docente e tornam-se parte deles: singularizam-se neles, constituindo suas ações, sua identidade, sua memória.

Alguns desses sentidos são enunciados pelos próprios sujeitos, alguns são reconhecidos por eles como difíceis de traduzir em palavras, alguns nem são percebidos conscientemente por eles, mas apreendidos por seus interlocutores nas relações interpessoais que integram. No entanto, os processos mediante os quais os sentidos representados e constitutivos dos sujeitos foram e vão sendo elaborados não são observáveis diretamente. Eles se indiciam na materialidade da atividade docente.

Embora, como assinala Clot (2007, p. 44), as verbalizações do sujeito sirvam, sem dúvida, para trazer luz às realidades do trabalho, “reencontrar a atividade é tarefa de interpretação”, porque os mecanismos de produção da atividade não são diretamente observáveis. Só temos acesso a eles “instaurando um inventário das marcas que deixam no sujeito e em seu meio técnico e social quando ele faz deles ‘seu meio para si’” (CLOT, 2007, p. 132). A linguagem—entendida não apenas como um meio de verbalização da ação, mas também como uma atividade em seu sentido pleno nas situações de trabalho—e as ferramentas de que o sujeito se utiliza conservam as marcas das ações sobre o mundo, as marcas do intercâmbio entre os seres humanos e os sentidos que as ações e relações vividas inscrevem no sujeito. Como profissionais

de educação titulados e legitimados pelas instâncias oficiais de formação, o que se espera socialmente dos professores em atuação é a realização a contento da atividade a que se dedicam: o ensino, compreendido como atividade tipicamente humana, construída social e historicamente, que, no interior da escola, organiza-se no gênero “aula”³⁰.

2.2 A aula como gênero de atividade

A aula acontece na escola, nas salas de aula, na quadra. Nela, podem-se reconhecer algumas regras de ação e de trocas entre sujeitos, as quais orientam os comportamentos e marcam sua pertinência à atividade, bem como alguns fatores que intervêm na estabilidade e na singularização dessas normas.

A aula instaura uma relação de ensino entre sujeitos que vivem papéis sociais distintos — o de professor e o de alunos. Ao professor compete planejar e instaurar a aula, organizar e conduzir seu desenvolvimento. É ele quem seleciona os conteúdos a serem abordados na aula, as atividades e recursos materiais que serão nela utilizados e o modo como serão trabalhados nela. Cabe-lhe iniciar a aula, regular o tempo de seu desenrolar, conduzir e manter a atividade dos alunos, encerrá-la. Esse conjunto de tarefas requer dele modos de se apresentar, tanto em sua postura corporal quanto nos usos da língua, que remetem a um gênero social. Todo o processo da aula é instaurado e regulado pela fala professoral, que é “uma fala pública”, dirigida a um grupo bem definido, que ocupa um lugar social hierarquicamente submetido ao do professor. A fala professoral é investida de autoridade, pois é tanto um saber legitimado que vale por si mesmo quanto autorizada a regular o comportamento daqueles a quem se dirige. Sua condição de autoridade antecipa a possibilidade de que a fala professoral seja levada em conta pelos interlocutores, mas também dela se demandam clareza, nitidez e transparência.

Ao aluno cabe deixar-se guiar pelo professor, aceitar seu convite à escuta de uma história, ao desenho, ao jogo, acompanhar seus dizeres e realizar as tarefas, ocupações que lhe são propostas pelo docente, com o objetivo de aprender. O papel de aluno também remete a modos de se apresentar inscritos em um gênero social impessoal.

³⁰ Para análise da aula, recorri ao trabalho de Fontana (2001).

Esses papéis configuram uma unidade social: o papel de professor não existe sem o do aluno e o de aluno não existe sem o do professor. As ações, gestos e palavras do professor dirigem-se aos alunos. Elas são função de seus interlocutores, que compõem um auditório social que, respondendo a ele, o “afetam”, regulando seu atuar.

Os papéis sociais de professor e de aluno e as relações de ensino que se produzem entre eles não existem em si. Eles existem e se materializam à medida em que são ocupados por indivíduos reais, que se diferenciam em termos de sexo, idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas, enfim indivíduos históricos, que encarnam histórias singulares, que interagem em uma situação histórica concreta numa escala microscópica, na qual ocupam lugares sociais distintos.

A diferença entre papel e lugar social é interessante para explicitar as particularidades da aula e as condições de produção da singularização do gênero social de que nasce. O papel social de professor, por exemplo, é definido de acordo com referências e normas estáveis que permitem seu reconhecimento e definem um conjunto de comportamentos esperados dos sujeitos que o ocupam. No entanto, esse papel é vivido por indivíduos com histórias distintas: alguns professores não dependem de seu salário para viver, outros são arrimo de família; há aqueles que ainda estudam na universidade e aqueles formados há 20 anos; há os que vivem no bairro onde a escola está situada, há os que vêm de outros lugares; há diferenças geracionais entre os professores etc. As histórias pessoais conferem aos sujeitos *status* distintos nas relações sociais da escola, por exemplo: o professor antigo de casa, o professor inexperiente, o professor que faz parte das relações pessoais da diretora, o professor prestigiado pelos pais dos alunos, o professor querido pelos alunos etc.

As diferenças das histórias pessoais e de *status* entre sujeitos que vivem o papel de professor conferem sentidos distintos a essa condição profissional. Esses sentidos ganham visibilidade no modo como os sujeitos realizam as tarefas diárias pertinentes à docência, na maneira como esses profissionais se relacionam entre si e como se posicionam nas relações de poder internas à escola, que comportam conflitos de interesses, negociações e rivalidades.

Isso também pode ser dito em relação aos alunos. Todos ocupam um mesmo papel social na escola, mas o vivenciam a partir de lugares sociais distintos pautados pela diversidade de suas pertencas sociais, de seus modos de ser e de agir, da singularidade de suas compreensões. Os lugares sociais ocupados conferem-lhes *status* distintos, que repercutem nas formas como as regras relativas à atividade discente são vividas, singularizando-as.

As próprias singularidades locais conferem uma identidade, uma referência a cada escola e a seus protagonistas. Remetem a diferentes universos de significação e a modos de interlocução distintos: quem são os alunos que estão matriculados nessa ou naquela escola? São pobres, ricos, negros, brancos, homens, mulheres, trabalhadores, donas de casa? Quem são os professores e professoras que nela trabalham? Onde eles moram? O que eles desejam? Quem são eles? Mediatizando-se reciprocamente, as singularidades são constitutivas de toda a dinâmica interativa que se produz na sala de aula, implodindo a simplicidade, a naturalidade, o poder conformador e a homogeneidade com que nos habituamos a pensar as relações de ensino, bem como a transparência, a clareza dos sentidos em circulação nessas relações.

É importante lembrar que as relações entre professores e alunos não acontecem apenas face a face. O *outro* com quem o professor compartilha a aula está em seu planejamento, na escolha do texto que será trabalhado, nas imagens, nos sons, dos jogos e brincadeiras que comporão a aula, na avaliação que faz de sua condução da aula e de seu dia de trabalho, no bilhete ou desenho que lhe foi entregue no final da aula, no sorriso ou “cara feia” com que foi apresentado. O outro com quem o aluno compartilha a aula também mediatiza suas expectativas em relação à escola, seu envolvimento com o conhecimento escolar. A aula começa, tanto para alunos quanto para professores, muito antes do som estridente da campainha. Ela se prolonga, para ambos, para além do sinal.

Clot (2007) utiliza uma expressão interessante para se referir à aula. Ele a define como “premeditada”. Ou seja, as ações desenvolvidas pelo professor na aula são, em alguma medida, antecipadas por ele, tendo em conta a viabilização do previsto para sua atividade. Elas envolvem o planejamento de “o que ensinar” e de “como” fazê-lo, de como iniciar e conduzir a aula etc. As escolhas que o docente faz levam em conta normas, prescrições, saberes sistematizados, organizados ao longo do tempo e validados pela história, seus projetos/sonhos profissionais, a imagem que tem do contexto em que se encontra e de seus alunos, suas experiências como professor, formadas por conhecimentos conceituais e por “uma gama sedimentada de técnicas intelectuais e corporais tecidas em palavras para si mesmo, formando o todo de uma tela pronta para agir.” (CLOT, 2007, p. 52).

No entanto, o que se pretende atingir, realiza-se nas condições reais de produção da aula, que só se materializa no momento em que o professor se dirige efetivamente aos alunos, tratando-os não como auditório social imaginado, mas como seres reais que não são privados de palavras (BAKHTIN, 2004), de significados, de vivências e de experiência. As intenções que

modelam as ações e discurso do professor, o texto por ele preparado, os gestos por ele assumidos não significam em si, eles significam no encontro/confronto com as palavras daqueles a quem se dirigem. Esse conjunto de fatores é ativamente compreendido pelos alunos.

De acordo com Bakhtin, no esforço de compreender aquilo que vivem (observam, ouvem, dizem e fazem) nas relações sociais de que participam, os sujeitos elaboram sempre uma réplica (uma resposta). Essa réplica se caracteriza por aproximar os sentidos apreendidos na situação vivida dos sentidos que já são parte do sujeito. Ou seja, é concordando, discordando, ignorando, acolhendo, repetindo e modificando os significados e sentidos em circulação nas relações sociais vividas que as palavras, as ações, os valores, as convicções, enfim, o conhecimento do real vão se produzindo (e se singularizando) em cada um como compreensão. A compreensão é sempre uma réplica à palavra do outro, produzida pelo encontro entre as palavras “alheias” e as palavras de que já nos apropriamos (BAKHTIN, 2004).

Entender que a aula é produzida entre sujeitos evidencia, como lembra Roland Barthes (1988), que a fala professoral é lugar de exposição — “não é o saber que se expõe, o[s] sujeito[s] (expõem-se a penosas aventuras).” O professor se expõe à recusa e à aceitação, ele se dá a ver em suas escolhas, dá a ver suas relações com o texto (o conhecimento sistematizado que lhe cabe ensinar) e o contexto (a escola, as normas e as prescrições da docência) da aula.

A aula é produzida entre sujeitos em condições reais e específicas de produção do discurso. As falas, acentua Gerd Gelpi (2010, p. 81), “são sempre associações, liames, teceduras do aqui e agora, com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos.” Alguns desses sentidos são reconhecíveis, apreensíveis. Outros escampam “entre os dedos”, são fugidios. A ação pedagógica provoca no aluno reações que são, muitas vezes, inesperadas, e a forma como o professor responde a elas também é variável. O professor pode impedir que essa compreensão seja manifestada oralmente, ao não deixar espaço para o outro dentro do discurso que ele profere ou espaço para se colocar como ouvinte (ORLANDI, 1987), mas não tem como impedir, como cercear, sua produção e sua manifestação não verbais.

Assim, aquilo que se pensa ou se idealiza para a aula nem sempre é contemplado a contento.

Os sentidos que eu encontro como professora naquilo que eu ensino, não correspondem aos sentidos que meus alunos, crianças, adolescentes, trabalhadores, em processo de aquisição da escrita ou de formação profissional, elaboram frente a esses mesmos conteúdos, conceitos e informações. (FONTANA, 2000, p. 116-117)

Os sentidos elaborados pelos alunos mediatizam a relação do professor com os objetos de ensino ao aportarem diferentes pontos de vista e distintos valores.

Em face das réplicas dos alunos, sejam elas um olhar, um gesto, uma palavra, o professor, na realização da aula, “recalcula sua rota”. Ele busca em seu repertório, constituído por conhecimentos e saberes técnicos sistematizados e experiências cotidianas individuais e coletivas elaboradas no trabalho, formas de seguir adiante, de reelaborar, de recalculer seu percurso, a fim de atingir seus objetivos. Ele busca no já dito, no já vivido, formas de reinventar o caminho docente. Entre as formas de aprender e ensinar que já aconteceram em outro momento, em outro contexto, produzidas por outros sujeitos, ele escolhe: prioriza algumas, recusa outras.

Mediatizado pela aula em seu acontecimento e por suas experiências (alheias, próprias-alheias e próprias), o professor reconfigura trajetos, singulariza a aula. A ressingularização da aula é dinâmica e contínua e ocorre entre erros e acertos, entre acolhimento e recusa, entre o tradicional e o novo, entre o prescrito e o real. A distância entre o trabalho prescrito para o professor (propostas pedagógicas, material de apoio didático, políticas de educação) e seu trabalho real se materializa nesse recálculo de rota. Nesse sentido, a aula é um acontecimento singular ou, apropriando-me das palavras de Schwartze Durrive(2007) é um acontecimento que é sempre “ressingularizado”, porque possui uma história própria, particular.

Nessa dinâmica, em que o professor junta importâncias, coleciona miudezas, atenta-se às minúcias, olha para a dinâmica das relações de aprendizado, ele incorpora a si “[...] todo um patrimônio de experiências coletivas elaboradas no trabalho que mediatiza sua compreensão da escola e do estar na escola.” (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2009, p. 6). Ele se singulariza como professor.

No processo de formação inicial, os estudantes, em seus ensaios da docência, passam pela questão das escolhas, da exposição, mas como aprendizado e não como trabalho. Suas ações são parte dos rituais discentes, e eles, como aprendizes, contam com a mediação dos professores formadores. Na atuação docente, as decisões e escolhas do professor são instâncias de seu trabalho, e quem responde ativamente a elas são seus alunos— estudantes reais que têm diante de si e a quem suas ações se dirigem—, a comunidade escolar como um todo, as instâncias hierárquicas que o acompanham (de modo próximo ou distante).

Se, durante a formação inicial, os aprendizes entram em contato com o professor que eles querem ser, na atuação docente, o professor produz sua atividade docente nos embates entre

o que ele quer ser e o que ele consegue/pode ser, no movimento da compreensão ativa responsiva, constitutiva da aula. Essa mudança de papel social (de aprendiz a artífice) repercute nas relações sociais de trabalho cotidianas e na constituição da identidade pessoal e profissional, em uma condição em que vários novos elementos contam na formação da imagem de si mesmos, tais como: o nível de qualificação e de formação diante das aspirações, o investimento simbólico de que a atividade docente se reveste, as dificuldades práticas com que se defrontam no encaminhamento das tarefas que lhes cabem, as situações de fracasso em que se reconhecem e os julgamentos de seus superiores hierárquicos e de seus pares.

Munida da análise das condições de produção do gênero “aula” e interessada em apreender como a formação inicial reverbera em sua singularização, elegi a aula como unidade de análise da pesquisa, considerando que nela se entrelaçam o ambiente espacial e social objetivo da situação de trabalho e o contexto local, parte do ambiente marcada pela ação do sujeito que vive a situação como atividade singularizando continuamente o gênero social. Antes de detalhar os encaminhamentos da pesquisa a partir da definição da aula como unidade de análise, abro parêntese para abordar algumas particularidades da aula de Educação Física, entendendo que as especificidades de seu objeto e o modo como esse objeto é abordado pedagogicamente constituem elementos importantes na análise da produção da aula.

2.3 As particularidades da aula de Educação Física

As aulas de Educação Física envolvem algumas particularidades que merecem ser consideradas. As práticas corporais são o objeto de conhecimento nelas tematizado, e a realização de algo corporalmente é tarefa essencial dentro delas. Embora todas as disciplinas envolvam uma dimensão do saber fazer algo, na Educação Física, esse “saber fazer”, entendido como o domínio de ações corporais, de formas de movimentar-se, ganha destaque.

A centralidade desse “saber fazer” acaba por requerer que, na escola, exista um espaço apropriado para o desenvolvimento das aulas de Educação Física e que os professores disponham de materiais específicos para sua realização. Por outro lado, do ponto de vista das discussões teóricas acerca do objeto dessa disciplina, cumpre destacar que a centralidade das

ações corporais, no percurso histórico da Educação Física escolar, foi construída com base em diferentes argumentações.

Na implantação da Educação Física como prática pedagógica nas escolas, entre os séculos XVIII e XIX, as aulas eram entendidas como forma de promoção da saúde. Por um lado, promovia-se a saúde do corpo, no sentido do desenvolvimento das forças físicas e biológicas do organismo. Por outro, enaltecia-se a saúde da mente, uma vez que se considerava que a “educação da vontade e do caráter pode[ria] ser conseguida de forma mais eficiente com base em uma ação sobre o corpóreo do que com base no intelecto” (BRACHT, 1999). De acordo com Lino Castellani Filho (1988), esse tipo de saber corporal com ênfase na sua dimensão “orgânica”, associado ao “fazer mais”, ao “fazer melhor”, ao “fazer eficiente” conferiu à Educação Física o objetivo de aprimoramento da aptidão física e da *performance* esportiva.

Durante as décadas de 1970 e 1980, sob a influência da “psicopedagogização”, as práticas corporais passaram a ser analisadas em termos de “desenvolvimento motor”, escalonado em etapas, passível de ser avaliado e adequado aos parâmetros esperados. Assim, tornou-se objetivo da Educação Física escolar o desenvolvimento de corpos saudáveis e hábeis em termos psicomotores.

A partir dos anos 1990, no bojo das discussões acerca do papel social da escola em face do tecnicismo dominante na condução das relações de ensino, a área da Educação Física escolar passou a indagar sua especificidade e a se preocupar com sistematização de seu ensino: o que estuda a Educação Física? O que ensina a Educação Física escolar? Nessas discussões, sistematizou-se uma abordagem crítica da Educação Física que defende a tese de que a atividade física humana é tanto um fenômeno orgânico, que merece ser analisado sob a ótica das Ciências Biológicas e Naturais, quanto um fenômeno social, que precisa ser analisado também sob as lentes das Ciências Sociais. De acordo com Valter Bracht (1999), a especificidade dessa área é o movimento, mas não qualquer movimento. Os conhecimentos implicados no “saber fazer” estão indubitavelmente relacionados àquilo que é “orgânico”, mas também estão vinculados aos sentidos, ao valor simbólico que está implicado nas práticas corporais. As práticas corporais, para além da motricidade e da execução perfeita, para além da *performance*, são bens simbólicos, modos de ação dotados de significados e sentidos culturais produzidos pela humanidade, dos quais podemos usufruir não para sermos atletas, mas para os utilizarmos em nosso tempo livre de maneira ativa e (cri)ativa.

Essa perspectiva da Educação Física fundamentada na interlocução entre a dimensão orgânica e as Ciências Humanas, sobre a qual me detenho a seguir, foi a referência de base do curso em que atuei como formadora. Compreendê-la em suas implicações para as especificidades da aula de Educação Física torna-se importante na medida em que permite delinear uma série de expectativas da formadora em relação aos modos de atuação dos egressos daquele curso. Essas expectativas orientaram, sem dúvida, minha busca por indícios do que se inscreveu, das intenções formativas, na atuação docente dos possíveis sujeitos da pesquisa.

2.3.1 A abordagem histórico-cultural em Educação Física e suas implicações para a aula

Ao longo da história, os seres humanos produziram em suas atividades sociais — tais como o trabalho, os rituais, o lazer e as lutas — formas de utilização de seus corpos, sempre na relação com outros seres humanos. Esse arcabouço de movimentos, de formas de se expressarem corporalmente foi acumulado, apreendido e “refinado”, ao longo das gerações, na dinâmica cultural. O conjunto das práticas corporais e dos conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade sobre elas constitui a “cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39), que é o objeto da Educação Física. Nesse sentido, como assinala o Coletivo de Autores (1992, p. 39), a Educação Física é uma “forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas”.

Ao pensar a escola como local de difusão e apreensão de conhecimentos sistematizados, essa perspectiva considera que cabe à Educação Física, como disciplina do currículo escolar, tratar pedagogicamente dos conhecimentos dessa cultura corporal, agrupados em temas em que as práticas corporais — tais como os jogos, as lutas, as danças, as ginásticas e os esportes — são situadas em seu contexto significativo. Ou seja, as práticas corporais não são abordadas como movimentos em si mesmos, mas como ações corporais que compõem uma atividade social, no curso da qual elas ganham sentido para os sujeitos.

Tratá-las pedagogicamente significa promover a apropriação das práticas corporais, tanto do ponto de vista do domínio das ações corporais nelas implicadas quanto da perspectiva de seus sentidos históricos estabilizados na cultura e singularizados pelos sujeitos em sua

experiência. Apropriar-se das práticas da cultura corporal envolve o conhecimento do movimento e de sua execução, mas também sua compreensão em face dos saberes sistematizados sobre elas.

À guisa de exemplo, consideremos o jogo de basquete. Ele significa muito mais do que saber arremessar e fazer com que a bola atinja o alvo. Jogar basquete significa também entender porque a mesma bola, ao cair na cesta, pode marcar um, dois ou três pontos. As regras a serem observadas no decorrer do jogo, o papel de cada jogador dentro do jogo, além de outros aspectos de ordem histórica, filosófica, sociológica, antropológica e econômica, extrapolam a dimensão do fazer eficazmente os movimentos envolvidos no jogo. Nesse sentido, a dimensão histórico-cultural das práticas corporais remete a um saber que vai além do “saber fazer”. Ela remete a um “pensar sobre o fazer” ou, como afirma Bracht (1999), a um “saber sobre o fazer”.

O “saber sobre o fazer” levou para as aulas de Educação Física a incorporação de conteúdos teóricos, a qual, durante grande parte da história da constituição da área como disciplina escolar, não foi considerada necessária. A partir dessa perspectiva, já não basta o desenvolvimento da prática pela prática, sendo indispensável que os alunos reconheçam os motivos pelos quais estão praticando as manifestações corporais. Para tanto, os professores são convidados a trabalhar com conceitos ou conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento.

A incorporação de conteúdos teóricos às aulas de Educação Física levantou questionamentos, que temsido motivo de debate na área e redimensionaram a atuação profissional do professor de Educação Física: cabe-lhe possibilitar aos alunos o acesso a conteúdos da cultura corporal, entendidos como obras-primas da humanidade que foram, ao longo da história, elaboradas sistematizadas por outros seres humanos. Uso aqui o termo “sistematização” no sentido a ele conferido por Dermeval Saviani (2005) e a palavra “obra-prima” tendo em vista o conceito desenvolvido por Georges Snyders (1993) em seu livro *Alunos felizes*. Ali, ele afirma que

é essencial estender o termo e a noção de obra-prima ao conjunto de áreas – mesmo que não se possa esperar que elas atinjam a todos: obras-primas do passado, mas também do presente; obras-primas artísticas e literárias (e é a essas que se costuma reservar a palavra), mas também as grandes descobertas científicas que levaram a novas imagens do mundo, novos modos de pensamento; as grandes sínteses das ciências humanas que levam a perspectivas plenas quanto às civilizações e aos diálogos entre as civilizações; obras-primas morais, problemáticas dos valores; obras-primas de ação, a luta sistemática contra a injustiça; obras-primas técnicas sobre as quais, infelizmente, não sei dizer grande coisa. (SNYDERS, 1993, p. 163)

Nesse sentido, não basta que os alunos joguem futebol nas aulas de Educação Física nem que repitam, nessas aulas, a maneira como jogam futebol com seus colegas fora da escola. O futebol precisa ser acessado, no interior das relações de ensino, como uma obra-prima do conhecimento, produzida e aprimorada pelas gerações que nos precederam, como uma prática corporal que tem história e por meio da qual os seres humanos criaram e aperfeiçoaram formas de ação que não são naturais, ainda que se ancorem nas possibilidades orgânicas da espécie. Essas formas culturais de ação respondem a objetivos de ordem diversa — diversão, competição, profissão etc.—, envolvem conhecimentos físico orgânicos, táticos, éticos, que foram estudados e sistematizados por diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Educação Física.

Nessa perspectiva, a aula de Educação Física também não pode ser o espaço do fazer descontextualizado, do fazer por fazer, do *laissez-faire*. Nas palavras de Fernando Jaime González e Paulo Evaldo Fensterseifer (2009), a relação pedagógica se justifica por alguns conhecimentos “não estarem disponíveis igualmente entre alunos e professores.” As crianças e os jovens jogam, praticam esportes, fazem ginástica, lutam e dançam em suas relações cotidianas. Cabe à escola possibilitar a eles que circulem por esses conhecimentos como praticantes, ou seja, como alguém que sabe como realizá-los, como alguém que domina o “saber fazer”, mas também como sujeitos que compreendem ativamente os sentidos que revestem essas práticas, assumindo-os, singularizando-os e ressignificando-os no usufruto que deles fazem. Nesse contexto, a aprendizagem das habilidades requeridas nas práticas corporais não visa apenas à melhora da *performance*, mas também ao usufruto dessas práticas com o prazer que o “saber fazer” pode proporcionar. A aquisição dessas habilidades é apenas parte do aprendizado e não seu todo, uma vez que a reflexão sobre essas práticas e seus sentidos deve ser assegurada.

Os alunos podem não querer praticar determinado esporte, por exemplo. Contudo, cabe ao professor possibilitar-lhes a compreensão sobre esse esporte, tanto do ponto de vista das habilidades básicas nele implicadas quanto do entendimento dos signos que revestem essa prática, em sua dimensão biológica, bem como em sua dimensão política, histórica e social. Pensar numa Educação Física de caráter histórico e social requer que observemos os processos que se derivam de sua prática. Aquilo que se desenvolve no coletivo, na relação que se estabelece entre o eu e o outro, é determinante para pensarmos na Educação Física dentro dessa perspectiva.

Para que a aula de Educação Física não se limite ao saber fazer, o professor deve ter em mente o que precisa ensinar. Quais são os objetivos da aula? Como possibilitar esse aprendizado aos alunos? O que é preciso saber para ensinar isso a eles? Precisa compreender

como o conhecimento das práticas corporais vai ganhando complexidade ao longo dos anos de escolaridade, de modo a poder mediar a apropriação e compreensão dos conhecimentos da Educação Física por seus alunos.

Nas palavras de Hanna Arendt (2009, p. 239), “a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.” O redimensionamento da Educação Física escolar e do papel do professor na perspectiva da cultura corporal de movimento erige como fundamental na dimensão sócio-cultural esse campo e instaura, na área, problematizações que envolvem a relação entre corpo, conhecimento e linguagem. Há, no interior da área, um debate que se estabeleceu como uma disputa acerca desses três grandes campos do conhecimento humano. A compreensão das relações implicadas nessa disputa é central à qualificação e à autoridade do professor, nos termos propostos por Arendt.

A Educação Física sofre ainda hoje de certa ambiguidade no que diz respeito a seu objeto de ensino. Bracht (1999) propõe que cabe a essa disciplina buscar o ensino de um “movimento crítico”, que transcenda apenas um discurso crítico sobre o movimento. Para o autor, seria necessário ter consciência do movimento, e isso implicaria reconhecer os sistemas sociais, históricos, simbólicos que integram a consciência. De fato, o inter-relacionamento entre corpo, conhecimento e linguagem, tópicos que, ao mesmo tempo, disputam e compõem o campo de conhecimento da Educação Física, ao serem pensados a partir da ótica histórico-cultural, são de origem semiótica, pertencem a um conjunto de signos, são ideológicos. Bakhtin (2004, p. 35) afirma que a “consciência individual é um fato sociológico.” Ainda a respeito da consciência, ele continua: “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual [...]” (BAKHTIN, 2004, p. 35). Considerando que palavras são signos, corpos são signos, gestos são signos, e que o conhecimento é compreensão de “signos por meio de signos”, é possível aproximarmos a Educação Física do campo da linguagem.

Mauro Betti (2007, p. 210), na tentativa de compreender esse campo de disputa ou, segundo ele, essa ambiguidade inerente à área, afirma que esta

poderá ser mais bem compreendida pela diferenciação entre significação existencial (que se refere aos vividos intuitivos, pré-reflexivos, nos quais, o sentido equivale à existência) e significação conceitual (que agrega outros sentidos, na medida em que é um saber intersubjetivo), pois é a esta última que se refere a abordagem culturalista da educação física.

De acordo com Betti (1994, p. 41), “a palavra é instrumento importante – embora não único – para o profissional de educação física”, pois há, dentro dela, um saber orgânico que não se esgota em um discurso sobre o corpo-movimento e só é possível por meio da prática corporal de movimento do indivíduo que faz as leituras dos signos relacionados a ela. O deslocamento do aluno de um conhecimento que está apenas ao nível do organismo para uma percepção mais ampla das práticas corporais se dá pela interpretação dos sentidos que o saber fazer tem para o sujeito. Não se trata, segundo o pesquisador, de ampliar o saber fazer pela apropriação dos significados das práticas corporais estabilizados na cultura, mas sim da expressão e comunicação pelo aluno, em diálogo com o professor, dos significados construídos por ele na vivência das práticas corporais e dos sentidos que essas práticas assumem em sua vida.

Ao tomar em consideração os objetivos pedagógicos da Educação Física de uma perspectiva fenomenológica e semiótica, Betti (2007, p. 208), fazendo menção a seu texto escrito em 1994, destaca a necessidade de uma ação pedagógica “sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se.” A dimensão cognitiva (crítica) “[...] far-se-á sempre sobre este substrato corporal”, um saber orgânico “que não pode ser alcançado pelo puro pensamento [...] nem se esgota num discurso sobre o corpo/movimento.” (BETTI, 1994, p. 42). O papel da Educação Física, para o autor, seria auxiliar na mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência do sujeito que se movimenta, por intermédio da língua e outros signos não verbais, levando-o à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento.

De uma perspectiva bakhtiniana, que faz a crítica do viés subjetivista da fenomenologia e do viés objetivista da semiótica peirceana assumidas pelo autor, a compreensão plena da constituição humana passa pela compreensão do corpo como signo, do movimento como gesto, do gesto como uma possibilidade de enunciado, do gesto como signo ideológico, como encarnação material da realidade. A diferença fundamental entre as perspectivas assumidas por Betti (1994, 2007) e por Bakhtin (2003, 2004), teórico em que vimos fundamentando este trabalho, está na concepção não cindida entre cultura e subjetividade, entre experiência e existência, entre estrutura e singularização. Aliás, como procuramos elucidar no tópico referente à perspectiva teórica assumida neste trabalho, uma concepção histórico cultural do humano se

caracteriza exatamente pela síntese dialética³¹ entre corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico.

Assumindo com Valter Bracht, em entrevista concedida a Ana Rita Lorenzini, publicada em Castellani Filho et. Al. (2009)relata sobre a disputa em que se tecem as discussões acerca da especificidade da Educação Física escolar. Assumindo essa disputa e entendendo que há um longo caminho a ser percorrido para promover uma interlocução verdadeiramente profícua entre aquilo que se produz na Educação Física e as teorias da linguagem, passo a explicitar uma das formas de compreensão sógnica do gesto e de seu ensino-aprendizado. Por ora, destaco que a linguagem verbal constitui a linguagem gestual de forma indissociável, produzindo algo novo, conduzindo os sujeitos que jogam, lutam e dançam a uma completude que só essa articulação (verbo-gesto) permite: o gesto que é executado, interpretado, significado, vivido como linguagem, porque é dotado de sentidos históricos que se singularizam como experiência.

Para Bakhtin (2004, p. 52), “a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores” possuem valor semiótico, são expressões da atividade humana, significam na relação com o outro.No entanto, diferentemente da perspectiva fenomenológica, o gesto, assim como qualquer expressão semiótica, significa na relação com o outro, “já não existe em si nem para si mas para o outro” (BAKHTIN, 2003, p. 321). Para compreender o gesto em sua dimensão sógnica, não basta que olhemos para os sujeitos de forma isolada. Numa compreensão dialética, os seres humanos constituem-se na relação com outros seres humanos. Portanto, olhar para o movimento implica olhar para o sujeito que se movimenta na relação com outros sujeitos que se movimentam no contexto de uma atividade que lhes é comum.

Na esteira dos trabalhos desenvolvidos por Sheila Vieira de Camargo Grillo (2009, 2012) e por Beth Brait (2013) acerca da relação da teoria bakhtiniana com a análise de enunciados verbo-visuais na divulgação científica, penso que seja possível falar de um gesto-enunciado, de um enunciado gestual ou ainda de um enunciado verbo-gestual, na medida em que o gesto trabalha com a dimensão do todo, está relacionado com a condição em que é produzido, por quem é produzido e a quem é dirigido. As unidades de movimento ganham sentido ao serem

³¹ Como destaca Marta Khol Oliveira (1995, p. 78), no intuito de explicitar a ideia de síntese central na obra de Vygotsky, a síntese dialética entre dois elementos “não é a simples soma ou justaposição entre eles, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente.” Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre eles, em um processo de transformação que gera novos fenômenos.

produzidas e relacionadas ao contexto, tornando-se enunciados verbo-gestuais. De acordo com Bakhtin (2003, p. 269), o enunciado é uma unidade real da comunicação discursiva. É no ato enunciativo que a palavra ganha concretude, é nele que ela funciona como signo ideológico. Olhar para o gesto como linguagem implica olhá-lo também em seu funcionamento real. Como o chute, por exemplo, compõe o jogo de futebol? Que sentidos o mesmo chute ganha na luta ou na dança? A que objetivos das atividades em que se inscreve o chute serve? A quem o gesto do chute se dirige em cada uma dessas atividades? Como é possível mediar os sentidos que circulam na aula de Educação Física para que a compreensão sobre o corpo e sobre o gesto avance na direção de signo ideológico?

Brait (1996, p.65-66) argumenta que, no jornal impresso, “tanto a linguagem verbal quanto a visual são acionadas de forma a provocar a interpenetração e consequentemente a atuação conjunta.” Embora existam particularidades nos “planos de expressão” (BRAIT, 1996, p. 65) verbal e visual, eles dialogam entre si para que haja uma compreensão plena dos enunciados. Penso ser possível também aproximar o verbo e o gesto como partes indissociáveis do enunciado. Bakhtin (2004, p. 37) afirma que “a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico”; portanto, acredito que ela não apenas comenta, mas também constitui o gesto. Este não é pura reprodução mecânica, há formas de olhar e compreender esse fenômeno mediadas, complementadas, antecipadas, organizadas pela palavra.

Ao pensar o ensino da dança, da luta, do jogo, do esporte, da ginástica, da capoeira, entre outras práticas corporais, articulam-se movimento e palavra, signo e ideologia, verbo e gesto, história e cultura. Na perspectiva histórico-cultural, a Educação Física é uma área cujo objeto está implicado na ação, no fazer na relação desse fazer com as formas de pensar e de dizer sobre esse fazer. A aula de Educação Física acontece na inter-relação desses saberes (SCARAZZATTO, 2013).

A apreensão dos sentidos postos em circulação na compreensão ideológica do gesto torna-se possível na medida em que os colocamos em relação com o que já foi dito/feito e projetamos novas formas de dizer/fazer. O gesto configura-se na relação dinâmica com outros gestos, produzidos com outros sujeitos. Na interação viva, real e cotidiana, o gesto torna-se dialógico (BAKHTIN, 2015).

Penso que, no acontecimento real que envolve as práticas corporais, a relação entre os enunciados verbal e gestual é imprescindível para a compreensão do todo. O verbo não contempla a totalidade do gesto; porém, a dimensão de totalidade só é possível de ser apreendida

na geração dos sentidos que essas práticas produzem nas condições concretas de sua produção. O gesto acontece no/pelo corpo. A ação que se desenvolve no curso de uma prática corporal contextualizada é fundamental para sua compreensão. Não há uma elaboração que percorre o corpo e outra que acontece apenas no pensamento. Gesto e pensamento estão imbricados e mediados pelos signos verbais. Quanto mais desenvolvo um e outro, maior a compreensão do fenômeno em questão. Os gestos, assim como as palavras, “são tecidos a partir de uma multidão de fios ideológicos” (BAKHTIN, 2004, p. 41). A concretização desses “enunciados verbo-gestuais” pode ser analisada a partir de lugares diferentes por pessoas que ocupam papéis sociais diferentes. Pode ser analisada pelo sujeito-autor ou pelo sujeito-praticante, pelo sujeito da mídia que narra e comenta o jogo de futebol, pelo torcedor que consegue comprar um ingresso para ir ao estádio, por aquele que está fora do estádio porque não tem dinheiro para entrar ou pelo menino que joga “pelada” na rua. Essas são apenas algumas das possibilidades de atribuição de sentidos a um mesmo fenômeno cultural.

3 A aula como unidade de análise: os percursos da pesquisa³²

Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 319), “a investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. [...] Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta.” Tomar a aula como unidade de análise significou uma opção por uma perspectiva de investigação da constituição do sujeito no âmbito dos processos intersubjetivos e das práticas sociais. Essa opção é tributária das discussões metodológicas desenvolvidas por Vygotsky (2003), que, contrapondo-se à análise de produtos e de elementos, propõe o estudo das ações humanas no curso dos processos em que se configuram e se transformam, a partir de uma análise por unidades, definidas como a “instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar.” (GÓES, 2000, p. 14).

³² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp sob parecer de 25/11/2015 (número CAAE: 50013615.2.0000.5404). Toda a documentação encontra-se anexa .

No caso do presente estudo, tomar a aula como unidade de análise significou pesquisarmos o cenário vivo da quadra, *locus* do encontro, instaurado e mediado pela linguagem, entre sujeitos socialmente situados no contexto da aula de Educação Física. Essa condição aproximou-me dos princípios da observação participante, em especial no destaque dado, nessa perspectiva, à questão semiótica e aos modos de relação entre pesquisador e pesquisados.

Nas palavras de José Guilherme Cantor Magnani (2002), fazer uma pesquisa de “perto e de dentro” implica compreender o cenário e seus atores não apenas como um apanhado de detalhes. A totalidade da pesquisa se dá no reconhecimento das relações sociais que acontecem dentro dela e também na singularidade observada pelo pesquisador. Para isso, é preciso estar imerso no universo em que essas relações se constituem e viver, sem escamotear, a condição de estranho a elas, ou seja, a posição de alguém que está “fora e longe” dessas relações e busca apreendê-las “de perto e de dentro”.

Inserir-me na aula era de fato interpor uma presença estranha a esse gênero de atividade, visto que eu não ocuparia nenhum dos dois papéis centrais da relação de ensino — professora e alunos — nem estaria ali como parte do corpo de profissionais da escola ou como membro da comunidade em que ela está inserida. Essa condição de estrangeira ao grupo requereu que eu assumisse explicitamente um lugar, ainda que passageiro, dentro dele. Mesmo tendo em conta que a produção desse lugar provisório não preexiste à presença do pesquisador na escola/na aula e que, para realizá-lo, não há um roteiro pré-definido de abordagem, eu tinha claro que as condições de pesquisadora e de ex-professora dos professores que seriam o foco da pesquisa não eram em si suficientes para defini-lo. Havia uma série de negociações a serem estabelecidas de modo explícito antes de meu ingresso na escola.

A primeira delas era definir os sujeitos que participariam da pesquisa, cujo universo de escolha estava delimitado desde o recorte do problema de investigação. Eles teriam que ser ex-alunos da instituição de ensino superior em que lecionei, no período de 2010 ao início de 2016. Outro critério de seleção nasceu de algumas considerações acerca de minha presença na escola. Para que minha inserção na escola não fosse um problema a mais para o professor que me receberia, pareceu-me necessário que ele tivesse um vínculo formado com a escola, com seus alunos, com a equipe gestora, de modo a não sermos dois estranhos ao universo em que a pesquisa aconteceria. Esse vínculo garantiria ao professor o conhecimento do espaço em que estava trabalhando no que dizia respeito tanto à estrutura material (espaços, materiais disponíveis etc.) quanto às relações interpessoais ali estabelecidas. A partir dessas ponderações, estabeleci

como critério de escolha dos sujeitos da pesquisa que o professor a ser acompanhado estivesse na mesma unidade escolar no mínimo há um ano.

A esses critérios acrescentei outro, nascido de valores por mim assumidos em relação à escola pública. Considerando-a como lugar de luta e transformação, determinei como fator de seleção professores que pertencessem à rede pública de ensino da cidade de Jundiaí/SP, onde se localiza a instituição de ensino superior em que lecionei.

Estabeleci contato com a Secretaria Municipal de Educação local e, após a apresentação do projeto aos gestores do Núcleo de Educação e Cultura Corporal dela, verifiquei, em um levantamento inicial, que havia 12 professores formados na instituição em que lecionei vinculados à rede municipal de ensino de Jundiaí/SP. Identifiquei que 4 deles atuavam em um projeto de oficina de esportes que acontece nas escolas que funcionam em tempo integral. Como meu interesse estava circunscrito à atuação do professor na Educação Física como componente curricular, esses 4 sujeitos que não se enquadravam nessas características foram imediatamente desconsiderados.

Os oito professores restantes foram consultados acerca da aceitação ou não da pesquisa em suas aulas. Deles, seis sinalizaram que aceitariam participar da pesquisa, mas, antes que eu formalizasse os contatos para uma conversa, uma das professoras me comunicou que havia pedido exoneração do cargo, e outra não respondeu mais a meus *e-mails*, restando apenas quatro interessados.

No início de 2016, marquei uma “conversa” com esses 4 sujeitos para dar continuidade ao processo de seleção. Para essa conversa, elaborei um pequeno roteiro (Apêndice A) para que nenhuma informação fosse esquecida e para que as perguntas fossem as mesmas para todos eles. Uma das professoras cancelou a “conversa” no dia marcado, e não conseguimos mais agendar outro momento para que ela ocorresse.

As conversas aconteceram em local previamente agendado, foram individuais e tiveram duração aproximada de uma hora com cada um dos sujeitos. Durante essas “conversas iniciais”, identifiquei que, entre os três professores que estavam disponíveis para participar da pesquisa, havia um que acabara de ser transferido de escola e fora designado para trabalhar com um projeto que acontecia no contraturno, o que o colocava em atuação com a educação não formal, que, como informado anteriormente, não era compatível com o foco de interesse da pesquisa. Outra professora que demonstrara interesse em participar, na atribuição de aulas que

aconteceu no início do ano, havia se removido para outra escola; portanto, não atendia ao critério de estar vinculada há, pelo menos, um ano na escola atual.

Felizmente, na última “conversa” agendada, consegui uma participante que atendia plenamente aos critérios estabelecidos, o que me permitiu iniciar a pesquisa de campo, desenvolvida no primeiro semestre letivo de 2016. Essa professora trabalhava com os alunos da educação infantil, o que, para mim, não representava um impeditivo, já que meu objetivo era apreender indicadores da apropriação de princípios da formação inicial nas elaborações da professora no processo de produção das aulas de Educação Física, que também se destinavam a esse público.

No período de 7 de março a 31 de maio de 2016, totalizando 28 dias letivos e 140 horas de aula, dirigi-me à escola duas vezes por semana, às segundas e terças-feiras, ali permanecendo das 13:00 às 18:00 horas. Acompanhei a professora em todas as turmas que tinham aula com ela no período em que eu estava na escola (2 turmas de 4 anos e 5 turmas de 5 anos, com aproximadamente 20 alunos em cada uma delas). As aulas duravam cerca de 50 minutos cada uma, e a professora tinha 5 aulas por dia³³.

No decorrer da pesquisa, fui sendo identificada pelas pessoas da escola como a pesquisadora e como a ex-professora da Thaís. Na aula, eu era, para as crianças, a Ju que ajudava a Thaís sempre que fosse necessário e que fazia anotações. Para Thaís, eu era a Ju que ajudava na aula, mas também sua ex-professora de Prática de Ensino, e estava ali com um objetivo bem definido: desenvolver uma pesquisa sobre sua atuação docente.

O desenrolar da pesquisa nos deslocou, a mim e à professora, de lugares que ocupamos em outro momento de nossa constituição profissional. Procurei construir com ela um lugar nessa nova relação entre nós: o de uma pesquisadora que se colocava “ao lado da professora” em dois sentidos.

O primeiro, já mencionado acima, era o de estar a sua disposição para qualquer tipo de ajuda que necessitasse. Esse auxílio podia ocorrer tanto na condução da aula (para buscar materiais esquecidos, ajudar a preparar a quadra, assumir um grupo de crianças quando lhe parecesse conveniente dividir a turma etc.) quanto na preparação prévia dela. Além disso,

³³As aulas de Educação Física são organizadas pela Secretaria Municipal, de modo que a mesma professora tem um bloco de aulas com distintas turmas, diferentemente do que ocorre com a professora pedagoga, que assume uma mesma turma e a acompanha durante todo o período.

também assumia o papel de interlocutora nos momentos de dúvidas e buscas de alternativas para o trabalho.

O segundo sentido do colocar-me ao lado da professora tinha um cunho epistemológico e dizia respeito a minha relação com os saberes e fazeres da professora. Na observação participante, de acordo com Cardoso de Oliveira (2006), produz-se, entre pesquisador e pesquisados, um encontro semântico. Pesquisador e pesquisados têm seus horizontes confrontados, abertos um ao outro transformando-se em interlocutores. A relação estabelecida na pesquisa ganha um caráter dialógico, passando da condição de pesquisador e informante para a condição de interlocutores. Nessas condições, as informações que circulam na pesquisa não são apenas dados isolados do contexto. Elas compõem um espaço de significações partilhado entre os sujeitos nela envolvidos.

Situar-me ao lado da professora significou desenvolver a pesquisa *com* a professora, na dinâmica de seu trabalho. Não realizei uma pesquisa *na* sala de aula de uma professora, nem *sobre* uma professora em seu trabalho. Foi em interlocução com seus modos de dizer e de agir na aula, com os processos de mediação instaurados de forma intencional por ela, que busquei apreender as repercussões, as reverberações da formação inicial em suas práticas. Foi em interlocução com seus saberes que se produziram os saberes da pesquisa, em um processo em que, nas palavras de Roseli Cação Fontana (2005, p. 37), “a produção do conhecimento é sempre partilhada, é parte nossa, é parte de outrem”.

Estar ao lado da professora durante três meses me colocou frente a frente com o fazer da pesquisa, com a professora que fui e com a professora que gostaria de ter sido quando atuei na educação básica. Vivenciei também a dificuldade de não me colocar no lugar de professora formadora nem no lugar da professora, resistindo à tentação de sugerir “um melhor” caminho a ser seguido (muitas vezes me peguei dizendo a mim mesma: “Opa, a aula não é minha!”). Nesse sentido, a pesquisa não afetou somente a professora. O exercício de escuta, de espera, de reflexão, de elaboração do outro que caminha conosco na pesquisa, é sempre desafiador e evidencia que a pesquisa se faz também entre nuances de fragilidades e acertos. Seus caminhos delineiam-se, assim como os percursos da aula, entre acordos e desacordos, encontros e desencontros. Os processos de constituição do ser professora e do ser pesquisadora se entrelaçaram. Sabia que minha interlocutora tinha parte de mim e que eu também tinha parte dela.

Na aula, mesmo me mostrando disponível para auxiliar a professora, experimentei-me no “difícil ofício de importunar” (SILVA, 2000, p. 21). Isso porque, além da convivência com

ela e seus alunos, eu estava ali para observá-la e registrar aquilo que se dizia, ouvia-se e fazia-se durante as aulas, de modo a poder descrever as interações produzidas em termos das ações, das palavras, dos gestos e dos objetos nelas envolvidos, entendendo-os, como define Clot (2007), como marcas da atividade docente no sujeito-professor e em seu meio técnico e social.

Para realizar essas descrições, mantive-me atenta aos modos de ação da professora, aos usos que fazia dos recursos materiais de que se utilizava, a seus modos de se dirigir aos alunos, de ouvir o que diziam, de responder a eles, aos sentidos da Educação Física postos por ela em circulação na aula, àquilo que dizia a mim durante a aula e à maneira como o fazia. Nos diálogos estabelecidos entre a professora e os alunos e entre a professora e a pesquisadora busquei apreender não só os conteúdos semânticos, mas o fluxo das enunciações nas condições do jogo intersubjetivo: as mediações semióticas recíprocas entre os interlocutores e seus efeitos na dinâmica da aula.

Considerando que a aula começa por sua projeção, procurei apreender as relações entre a professora e as referências a que recorria para projetar e conduzir a aula. Para tanto, li seus planejamentos, li o material de apoio que a escola fornecia aos professores com a intenção de orientar seu trabalho e procurei, na dinâmica da aula, reunir indícios da impregnação de suas elaborações e reelaborações por essas referências. Também procurei apreender a apropriação de vozes de interlocutores não presentes na imediatez da aula, mas aos quais ela fazia referências nas conversas informais que mantínhamos no trajeto até a escola e em dois momentos em que agendamos uma conversa sobre seu trabalho e sobre a pesquisa em curso. Entre esses interlocutores, destacaram-se pessoas da escola (direção, coordenação, outras professoras), alguns de seus formadores, algumas leituras que ela vinha realizando sobre seu campo de trabalho e situações observadas por ela, em suas relações com crianças, que suscitavam questões acerca do andamento de seu trabalho como professora e de possibilidades ainda não exploradas por ela.

Parafraseando Vagner Gonçalves da Silva (2000, p. 61), os registros, em todo seu esforço de assegurar uma descrição objetiva dos fatos apreendidos nos eventos da pesquisa, são “frágeis fios de Ariadne” que ajudam o pesquisador a não se perder no labirinto da experiência do outro que busca conhecer. Isso porque as descrições do outro, de seus gestos, de seus dizeres, de suas práticas são réplicas (BAKHTIN, 2004) do pesquisador a ele. São réplicas que indiciam as compreensões ativas do pesquisador em face do pesquisado. São réplicas que nascem do jogo de imagens recíprocas que se produzem entre pesquisador e pesquisado no curso da pesquisa.

Se as observações têm limites, também os têm as verbalizações do sujeito, mas elas são fundamentais ao trabalho de pesquisa, na medida em que, como lembra Clot (2007), servem para trazer luz às realidades do trabalho, embora não sejam em si suficientes para reencontrar a atividade. Cumpre destacar que as conversas com a professora sobre suas escolhas e decisões, dúvidas e angústias acerca do “acontecido”, do “acontecendo” e do “a acontecer” nas aulas, estiveram presentes ao longo do trabalho de campo e mostraram-se fundamentais para sua continuidade e para a análise interpretativa daquilo que foi registrado. Essas conversas aconteceram em condições de produção bastante distintas: em nosso trajeto até a escola e em dois momentos previamente agendados.

No trajeto até a escola, conversávamos sobre a escola, sobre o que ela gostaria que eu assumisse no acontecimento da aula, de modo a ajudá-la, sobre dúvidas e possíveis encaminhamentos para seu trabalho com as crianças. Esse era um momento em que ela me contava sobre leituras que vinha fazendo, sobre projetos que gostaria de desenvolver. Sobre essas conversas, fiz apontamentos em meus registros do trabalho de campo.

Após o período em que estive em campo, senti necessidade de conversar com a professora sobre elementos apreendidos durante minhas observações. Essas conversas se desenvolveram de um modo mais formalizado e orientado por um roteiro elaborado por mim, no qual, além de destacar os pontos observados que desejava ver comentados por ela, fiz questões por meio das quais procurei saber de forma mais detalhada como havia sido sua formação, o que a levou a querer ser professora. Essas conversas foram previamente marcadas, em dois dias diferentes³⁴, gravadas em áudio e transcritas. Essas falas poderão ser identificadas ao longo do texto por meio do uso de outro padrão de escrita.

As conversas e os registros feitos durante a aula compuseram o material empírico que tomei como ponto de partida para as análises interpretativas. Nele, recortei “cenas”, “episódios” de ensino nos quais foi possível identificar indícios dos sentidos da docência em Educação Física elaborados pela professora no acontecimento da aula.

A análise de episódios, como assinala anteriormente, é um procedimento que se ancora em um dos princípios metodológicos formulados por Vygotsky (2003). Para o autor, na investigação sobre a constituição de sujeitos, é necessário que suas ações e reações sejam observadas como “processo vivo e não como um objeto” passível de ser dissecado em seus

³⁴ Ver apêndice B.

elementos (VYGOTSKY, 2003, p. 91-92). Para tanto, os eventos singulares apreendidos devem ser analisados no curso das ações do sujeito, considerando-os em suas transformações, que englobam “o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro” (GÓES, 2000, p. 14), e em suas relações com as práticas sociais, com os discursos circulantes, com as esferas institucionais, tendo em vista compreender “como [os sujeitos] tentam satisfazer às exigências em jogo [nesses eventos intersubjetivos].”

Porque os mecanismos de produção da atividade não são diretamente observáveis, “reencontrar a atividade”, como assinala Clot (2007, p. 82), “é tarefa de interpretação”. E cabe registrar que, a exemplo de vários estudos desenvolvidos na perspectiva dialógica, também recorri a formulações do paradigma indiciário formulado por Carlo Ginzburg (2009), no intento de me aproximar dos processos envolvidos na singularização da atividade da professora.

Como assinala Ginzburg (2009), a reconstrução de processos não observáveis diretamente pode ser realizada por meio de sinais, pistas, indícios, signos, cuja decifração se faz no estabelecimento de relações, de elos coerentes entre eventos. Apesar de privilegiar a singularidade, assinala Maria Cecília Rafael de Góes (2000), esse modelo epistemológico não abandona a ideia de totalidade, na medida em que o indício é significado na interconexão das situações e das condições que constituem o processo em análise.

As narrativas produzidas na pesquisa, assim como os textos antropológicos citados por Clifford Geertz (1989, p. 25-26), são “ficções; ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’.” Elas são sempre uma releitura daquilo que foi dito, são sempre outra história, são sempre interpretações de segunda ou até mesmo de terceira mão, nas palavras de Geertz (1989), já que passam pela interpretação do pesquisador e, posteriormente, pela interpretação do leitor da pesquisa.

Parte III – O CENÁRIO E O(s) SUJEITOS (s) DA PESQUISA

1 A escola

Minha pesquisa foi feita na Escola Municipal de Educação Básica “Professora Patrícia Pires”, localizada na Rua Osvaldo de Almeida Leite, número 400, no bairro Parque Centenário, no município de Jundiaí, estado de São Paulo. A escola foi fundada no ano de 1993 e atende crianças entre 4 e 5 anos de idade que pertencem ao segmento educação infantil II, como denominado no documento curricular elaborado pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2016.

Ela funciona em dois períodos, manhã (das 7:30 às 12:30 horas) e tarde (das 13:00 às 18:00 horas) e tinha 220 alunos matriculados no período em que a pesquisa foi realizada, sendo 101 no período da manhã e 119 no período da tarde. Suas turmas são organizadas de forma a atender separadamente as crianças que têm 4 anos e as que têm 5 anos. No período da tarde (período em que foi realizada a pesquisa), há três salas para atender os alunos do Grupo 4 (G4D, G4E, G4F) e três salas para os estudantes do Grupo 5 (G5D, G5E, G5F)³⁵.

Ao chegar à escola, não estranhei sua configuração arquitetônica. Aquele cenário me era bastante familiar. Portões fechados, algumas crianças sentadas na calçada, mães esperando ao lado. Professoras entrando no espaço, preparando-se para a recepção dos alunos.

Na entrada, há uma pequena escada, com poucos degraus. Uma porta de vidro e metal separava a área externa da escola da interna. Ao passar pela porta de vidro, há acesso a um extenso corredor, com as salas de aula distribuídas de ambos os lados. Varais e murais fixados nas paredes eram “adornados” com as atividades desenvolvidas pelos alunos.

O final do corredor desemboca em um grande pátio coberto, com um vão livre de um lado e, do outro, com algumas mesas e bancos dispostos para que as crianças possam fazer suas refeições. Diante dessas mesas, há uma cozinha com uma grande janela para o pátio, por onde as crianças passam seus pratos para pegarem a merenda.

Do pátio também é possível ver uma pequena horta e um parquinho com gira-gira, escorregador e balanços. Há, na escola, uma quadra poliesportiva e, ao lado dela, uma pequena brinquedoteca, utilizada principalmente pelas professoras pedagogas. Lá é realizado, desde

³⁵ Grupo 4 e Grupo 5 são nomenclaturas adotadas pela rede municipal de ensino para designar os grupos que atendem crianças de 4 e 5 anos, respectivamente.

2012(ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA PATRÍCIA PIRES, PROJETO PEDAGÓGICO, 2016), o “Projeto Brincar”. Nesse espaço, as crianças exploram formas de jogos de faz de conta⁶.

A escola vista de fora e de longe não consegue ilustrar o que de fato ali acontece quando ela é vista de dentro e de perto, como destaca Magnani (2002) em seus estudos sobre Antropologia Urbana. Olhar para a escola a partir de sua estrutura arquitetônica permite ao observador considerar um prédio em suas dimensões, na distribuição de seus ambientes e em sua localização no espaço da cidade.

Os lugares em que as escolas estão situadas podem ser densamente povoados ou não, cercados de árvores, bosques, parques ou em meio a altos edifícios residenciais e comerciais. Os sujeitos que circulam nas imediações do prédio da escola podem ser ricos ou pobres, negros ou brancos, homens ou mulheres, o que faz com que essa “marca” na paisagem seja dinâmica e não estática.

A escola “Professora Patrícia Pires” fica no bairro Parque Centenário e atende sua população e a de mais outros 18 bairros localizados no entorno. Situado ao norte do município de Jundiáí, a ocupação e a urbanização desse bairro datam do início da década de 1970. Mais de 80% dele é composto por residências, e há poucos e pequenos comércios. Cerca de 50% das famílias residentes no bairro recebem entre 3 e 10 salários mínimos, segundo dados do IBGE. É essa a população que ocupa o espaço da escola, produzindo sua história particular e irrepetível, mesmo que, do ponto de vista arquitetônico, ela se assemelhe às tantas outras escolas do município. É essa a população que ocupa o espaço da escola, transitando pelo prédio de diferentes formas, em variados ritmos e momentos, alternando agitação e silêncio.

Há dias em que a escola recende a bolo, a exemplo do primeiro dia em que estive ali, quando um cheiro delicioso de bolo saía da cozinha. Soube que mensalmente são comemorados os aniversários das crianças nascidas naquele mês. Nesse dia, tem lugar um pequeno ritual festivo: todos se reúnem para cantar “os parabéns” e comer o bolo fresquinho e cheiroso.

Ao chegar à escola, a professora é sempre recebida com abraços e perguntas, tais como: “*Nós vamos brincar hoje, prô?*”. A professora chega à escola, faz uma leitura de sua digital, num aparelho específico para isso, colocado na sala dos professores, a qual fica logo na entrada da escola. Essa prática é feita por todos os funcionários da escola para indicar o horário de entrada e saída no trabalho. Feito isso, a professora dirige-se à sala de aula, onde recebe e acolhe as crianças com uma música. Ao cantarem a música, os alunos compreendem que a aula começou. Percebo que as crianças anseiam pela saída da sala de aula. Esse ritual acontece em

todas as turmas para as quais a professora dá aula. As crianças saem da sala felizes, conversando, brincando entre elas. A formação da fila não é exigida pela professora, mas algumas crianças reproduzem essa prática mesmo sem serem obrigadas. A quadra fica num pequeno desnível na parte esquerda da escola. Para chegarem até lá, as crianças descem alguns degraus e caminham por uma rampa não muito íngreme. Na quadra, as crianças fazem uma roda para que a professora explique como a aula acontecerá.

É lá, na quadra poliesportiva, que acontece a maior parte das aulas de educação física. O pátio coberto é utilizado em dias de chuva ou quando o sol está muito forte. Ao lado da brinquedoteca e também da quadra poliesportiva, existe uma pequena sala onde ficam guardados os materiais utilizados nas aulas de Educação Física (bolas de diferentes tamanhos, arcos, bastões e tacos de madeira, latas, coletes, tecidos, garrafas PET, baldes, cordas de diferentes tamanhos). Nessa sala, também ficam armazenados mobiliário antigo da escola, arquivo morto e alguns brinquedos.

As salas de aula, o pátio, a quadra, os equipamentos utilizados pela professora de EF dizem muito sobre como as aulas são organizadas. Estar na quadra ou na sala de aula, dispor ou não de equipamentos adequados para a aula, indicia formas possíveis de organização e trato dos conteúdos específicos da Educação Física. A professora dessa disciplina, preocupada com o aprendizado do gesto, utiliza a quadra, o chão liso do pátio, transforma as mesinhas da sala de aula em um “campo de futebol”, apropriando-se tanto do conteúdo que quer compartilhar com seus alunos quanto das condições arquitetônicas para organizar suas aulas.

Embora a quadra não seja coberta, há, a seu redor, grandes árvores, que ajudam a professora na organização do espaço. A professora pensa e estrutura sua aula tendo essa configuração espacial em mente. A brincadeira de mãe da rua, por exemplo, é ordenada no espaço onde a sombra das árvores protege tanto as crianças quanto a professora do sol intenso. Nas palavras de Juarez Tarcísio Dayrell (2003), tanto alunos quanto professores atribuem novos sentidos e usos da/para a escola.

Apesar de meu foco na pesquisa ser a atuação da professora — o que envolve o modo como a aula acontecia, os recursos utilizados por ela no encaminhamento da aula e a forma como instaurava e mediava as relações de ensino produzidas na aula, na “roda-viva” do cotidiano escolar, nas interações entre sujeitos reais, vivos, ativos e responsivos —, foi fundamental me aproximar dos atores que com ela compunham a escola e com quem ela compartilhava sua experiência. Aos poucos, conhecia os alunos, observava como viviam as relações escolares, como

atendiam às solicitações da professora, como respondiam à direção que ela dava à aula de Educação Física. Também conhecia os coordenadores, os funcionários, os outros professores, apreendendo alguns indicadores de como se davam as relações de trabalho impostas pelas circunstâncias e por aquilo que a professora “carregava” consigo. Nas palavras de Maria Madalena Silva Assunção (1995, p. 29), apesar de alguns atores exercerem papéis semelhantes, “o desempenho não é homogêneo, cada um impregna a sua interpretação de características peculiares que lhe são próprias, seja um gesto, um olhar, o movimento corporal.” Apreender a atuação da professora na trama dessas relações foi o desafio posto.

O fato de eu conhecer parte do processo de formação inicial da docente me permitia levantar algumas suposições acerca do encaminhamento de suas ações pedagógicas, em especial daquelas que seriam desejáveis, à luz dos pressupostos norteadores de sua formação acadêmica. Porém, observá-la no acontecimento das relações produzidas foi o foco central da pesquisa, visto que, numa perspectiva dialógica, tal qual a assumida neste estudo, as ações pedagógicas não estão prontas de antemão. Ainda que seja projetada em suas intenções, a aula acontece no “calor” da ação, nas interlocuções produzidas em condições reais e específicas de produção. A aula é uma “cena” em que a professora nunca está só. Ela está com seus alunos, com o pessoal da escola, com a rede de ensino em que está inserida, com suas leituras e referências, com seus formadores e, no caso da pesquisa, também comigo – observadora de sua atuação, ajudante temporária, interlocutora...

2 A professora

Meu foco na pesquisa foi a atuação da professora visando a apreender como a aula de Educação Física acontecia sob sua condução. Por isso, partia de questões como estas: como ela instaura e medeia as relações de ensino com os alunos? Que recursos ela utiliza no encaminhamento da aula? Quais sentidos da Educação Física escolar ela prioriza no acontecimento da aula? Quais formas de ensinar a Educação Física se efetivam em sua prática docente?

Mas quem era essa docente? O fato de eu ter participado, como professora de Prática de Ensino, de seu processo de formação inicial me permitiu conhecer algumas de suas facetas:

uma aluna tímida e quieta em sala, mas dedicada, atenta e curiosa. Tenho, da aluna que ela foi, duas lembranças marcantes. Uma envolve as conversas realizadas fora da sala de aula, em que ela buscava respostas, explicações que mediassem sua compreensão da Educação Física, com a qual estava se familiarizando. Outra engloba a parceria e a forma generosa e atenta de olhar para o outro — seus colegas e seus professores. Contudo, havia muito mais a saber sobre ela.

Com o intuito de conhecer um pouco melhor sua história e de recuperar alguns dados da pesquisa, marquei um dia para que conversássemos acerca de alguns assuntos que julgava necessários para a elaboração da pesquisa. Nossas conversas aconteceram em dois dias, em semanas consecutivas (24 e 31 de outubro de 2017). Para elas, elaborei um pequeno roteiro (*vide* Apêndice B) que encaminharia nossas conversas, não de maneira fechada, mas de forma que me permitisse acessar informações que diziam respeito tanto a sua atuação profissional quanto a sua trajetória pessoal.

Thaís é uma jovem professora nascida em Jundiaí, no dia 25 de fevereiro de 1988. Ela sempre morou no mesmo bairro da cidade, a Vila Hortolândia, e foi aluna da escola pública ao longo do ensino básico.

Ela, assim como outras pessoas que passaram por esse ambiente educacional, a partir dos anos 80, viveu a precariedade do ensino público, estudando em escolas malconservadas, nas quais faltavam professores de muitas disciplinas e nas quais muitas das aulas era desestimulantes. Ainda assim, Thaís era reconhecida tanto pelos colegas de turma quanto por seus professores como boa aluna. Tirava boas notas nas Ciências Exatas e em Biologia, e não gostava de Língua Portuguesa nem de Literatura, conforme afirma:

*Eu não tive uma cultura de leitura na minha vida, não convivi com pessoas que me incentivavam a ler. No ensino médio, eu me lembro que, na parte de Gramática, eu ia superbem, mas Literatura...*³⁶

Thaís, como muitos outros jovens de sua geração, evidenciou, em nossa conversa, que ela não experimentou, na escola, o gosto de ler. Segundo Michele Petit (2008, p. 155)³⁷, alguns sociólogos, ao analisarem as estatísticas sobre leitura na escola, confirmam afirmações como a de Thaís de que no ensino médio, sobretudo, “quando a postura do leitor diante do livro

³⁶ As falas destacadas em itálico e com recuo diferente ao longo do texto são trechos recortados das conversas que realizamos.

³⁷ Socióloga francesa, estudiosa das relações entre os jovens e a leitura.

deve ser mais distanciada e a abordagem mais erudita”, muitos jovens perdem o gosto de ler, em especial, obras literárias. Petit (2008, p. 157) desenvolve uma crítica interessante a esse respeito, destacando que, quando se produz essa lacuna na formação dos jovens, esquece-se de que

[...]a linguagem não é um simples veículo de informações, um simples instrumento de “comunicação” [...], que ela diz respeito à construção de sujeitos falantes que nós somos, à elaboração da nossa relação com o mundo. E que os escritores podem nos ajudar a elaborar nossa relação com o mundo [...] por nos oferecerem textos que tocam no mais profundo da experiência humana.

Com relação às Ciências Humanas, a experiência escolar de Thaís também não foi boa:

O que eu lembro, Ju, é que eu não gostava de humanas e foi na faculdade que eu fui entender muita coisa que eu não entendia no ensino médio. Um bom exemplo é a História. Eu tinha uma professora que chegava, sentava na cadeira e ficava lendo um livro que só três pessoas da sala tinham, porque era um livro caro. Quem tinha o livro não precisava copiar, para quem não tinha, ela lia ditando o texto, e a gente copiava. E a aula era isso. Ela não explicava, ou quando explicava, tudo me parecia uma coisa muito distante, povos antigos, não fazia sentido. Eu falo assim: eu estudei tanto tempo e nunca entendi nada de História. Só na faculdade eu fui entender o que foi a Revolução Industrial, por exemplo. É uma coisa tão louca, influencia tanto na nossa vida, e na escola eu nunca tive esse link com a minha vida. Eu não entendia nada, pra mim História não fazia sentido.

Relembrando a fala de Snijders (1993), citada anteriormente neste texto, posso dizer que faltou à escola frequentada por Thaís e a seus professores abordar os conteúdos escolares em sua dimensão de obras-primas da humanidade, compartilhando-os com as novas gerações como um patrimônio comum que nos constitui e nos ajuda a compreender o mundo e a nós mesmos dentro desse mundo. Em nossa conversa, eu me indagava sobre como os sujeitos, em seu processo de constituição, são mediados pelos professores que encontram ao longo de sua escolarização e como essas mediações forjam os “bons alunos”, os que se distanciam da escola, os que se sentem

fracassados... Indagava-me também sobre a influência que nós, professores, temos (intencionalmente ou não) sobre escolhas profissionais de nossos alunos em meio aos determinantes sociais de sua existência. Considero que, ao lado destes, os interesses dos alunos são despertados, muitas vezes, pelos resultados escolares que alcançam e pelos momentos em que se sentem, de certa forma, “acolhidos” e apoiados por um professor e um campo do saber. As profissões também podem ser escolhidas assim.

Durante nossa conversa, ao me contar sobre o que pensava em termos de futuro profissional no ensino médio, em nenhum momento fez menção ao desejo de ser professora. Seus professores, reconhecendo nela uma boa aluna em Biologia e em matérias das Ciências Exatas, estimulavam-na a seguir seus estudos nesses campos. As Ciências Biológicas despertaram nela o sonho de ser oceanógrafa ou cientista. O bom desempenho nas Ciências Exatas — aliado ao desejo de ser “bem-sucedida” e ao fato de uma de suas tias, que tinha feito o curso técnico em segurança do trabalho, ter um emprego bom e ganhar bem — levaram-na ao projeto de ser engenheira.

Concomitantemente à formação escolar, em seu tempo livre, Thais gostava de brincar na rua, praticava esportes, mas nunca sonhou ser “atleta de verdade”. Segundo ela, nunca foi muito boa em nada que se relacionasse às práticas corporais, nunca se destacou por ser habilidosa em algum esporte, mas participava de tudo, gostava de se sentir útil no jogo com os meninos de sua comunidade. Tomava bolada e não se importava. Isso fazia com que os meninos a deixassem jogar junto com eles. As outras meninas, colegas de turma, como tantas outras que conhecemos, não gostavam de sentir seus corpos suados, não queriam jogar bola, nem correr, nem se sentirem cansadas ou desarrumadas. Diante disso, a companhia dos meninos tornou-se inevitável para Thaís, pois ali, com eles, a “menina-moleca”, mesmo que inicialmente como “café com leite”, era acolhida, fazia-se presente, às vezes, até dava um passe, roubava a bola, ou seja, ajudava no jogo.

Foi esse gosto pelas brincadeiras, pelo jogo com os colegas, e o interesse pelas Ciências Biológicas e Naturais que a levaram a considerar a Educação Física como uma possível escolha de formação no ensino superior. Mas essa possibilidade não se definiu porque ela se sentia habilidosa nos esportes ou na dança, na ginástica, enfim, em alguma prática corporal, mas por entender que a Educação Física poderia ser uma espécie de “trampolim” para outras áreas, como a Fisioterapia e a Nutrição.

Fiel ao projeto de ser engenheira, a Educação Física foi sua segunda opção no vestibular. A primeira opção foi o curso de Engenharia de Produção, área valorizada socialmente e compreendida, por ela, como uma alternativa promissora em termos financeiros.

Como outros tantos jovens, Thaís não tentou o vestibular nas universidades públicas por não se sentir capaz e recorreu ao sistema do ProUni³⁸. Não conseguiu vaga em nenhum curso de Engenharia, mas foi contemplada com a segunda opção.

O percurso de Thaís em direção ao ensino superior, infelizmente, não é uma realidade exclusiva dela. De acordo com estudo realizado por Maria Clara Corrochano e Marilena Nakano (2002, p. 113), “as classes populares adotam atitudes realistas diante das escolhas profissionais, perdendo, muitas vezes, o desejo de realizar os cursos de seus ‘sonhos’ e a crença na escola como forma de ascensão social”.

No Centro Universitário Padre Anchieta, Thaís conseguiu uma vaga em Educação Física e optou pelo curso de bacharelado. Ali nos encontramos: ela como aluna, e eu como professora de Prática Profissional, disciplina que discutia a dimensão educativa do ser professor nas diversas áreas de atendimento não escolar do profissional de Educação Física. Nessa disciplina, defendíamos a tese de que as práticas corporais eram passíveis de serem ensinadas e de que seu ensino estava vinculado ao campo da Educação, mesmo que acontecesse fora da escola.

Embora sua motivação inicial fosse uma possível atuação nos campos da Nutrição ou da Fisioterapia, ela me procurava, após as aulas de Prática Profissional, para conversar sobre os aspectos mais pedagógicos da Educação Física, que apontavam para ela a possibilidade de se tornar professora. Durante minhas aulas, percebi que ela aderiu às discussões que tinham caráter pedagógico e que, rapidamente, compreendeu que a Educação Física praticada em clubes, academias, espaços de lazer (no curso de Bacharelado), relacionava-se com a educação compreendida de maneira mais ampla.

Mas Thaís não era apenas boa aluna no que dizia respeito à apreensão dos conteúdos que estavam sendo compartilhados com ela. Era, acima de tudo, um ser humano valoroso. Encantava-me a forma como ela se colocava diante de seus colegas, a parceria que estabelecia com eles e também conosco, seus professores. A forma generosa e educada com que se

³⁸ O Programa Universidade para Todos (Prouni) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de Graduação e sequenciais de formação específica em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei n.º 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa.

aproximava sempre que solicitada, despertava admiração não apenas em mim, mas também nos colegas. Em seus modos de agir, indiciava-se sua constituição humana. Estou chamando de constituição humana os processos nos quais ela foi desenvolvendo a forma generosa e atenta de olhar para o outro (o outro aluno, o outro professor, o outro colega de turma, entre muitos outros). O percurso dessa formação humana explicitou-se em nossa conversa quando ela relatou que foi na faculdade que as questões relativas às Ciências Humanas começaram a ganhar sentido para ela. Na faculdade, ela percebeu que aquilo que chamávamos de transformação social, nas aulas de Filosofia, Antropologia, Sociologia, estava diretamente relacionado a sua vida cotidiana e aos valores que ela havia aprendido e vivenciado na família e em sua prática religiosa:

Quando eu cheguei na faculdade e comecei a ter essas matérias (Sociologia, Filosofia, Antropologia), começou a fazer sentido, e eu comecei a entender as Ciências Humanas e eu fui criando esse gosto também pelas Humanas que eu não tinha, entendeu? Eu comecei a ver que a transformação social que se falava era uma questão muito próxima da minha realidade. Tinha relação com os meus valores. Só que, na escola, eu nunca fiz essa aproximação entre o que as Ciências Humanas apresentavam e o que eu vivia.

Os valores a que eu me refiro são da cultura da minha família e de nossa vivência na igreja. A minha vivência de fé dentro da igreja é uma vivência muito prática, e que transformou tanto a minha vida quanto dos meus familiares, dos meus amigos que também participam. É uma coisa que eu vivi. Não é uma coisa que eu falo só da teoria ou da cabeça. Tudo que eu ouço na igreja é tudo que eu ouço na teoria deles [professores da área de Humanas].

Enfim, eu acho que a parte do bem comum, que o socialismo quer, por exemplo, é o bem comum que a igreja também quer. A questão de valores, pra mim, casou muito, e acho que é por isso que eu fui simpatizando com essas referências e fui entendendo e compreendendo. Mas muitas coisas que acontecem de tomada de decisão sobre Educação, pra mim, é o que eu tenho como conceito de vida também. Por isso que eu acho muito interessante. A minha religião que eu gosto, que eu concordo com as ideias, sempre foi a favor dos oprimidos e sempre defendeu que

essas pessoas evoluam na vida e que tenham o bem comum. A igreja sempre defendeu o principal que Marx fala, né, retirar as pessoas que são oprimidas desse status. Na parte que eu trabalho na igreja, a gente fala de comunidade, a gente vive em comunidade, que é muito parecido, né?

Em nossa conversa, Thaís relatou um pouco sobre as elaborações e as aproximações que fazia entre as questões da ciência, que discutia na faculdade, e sua prática religiosa:

Eu sei que vocês falavam que religião e ciência são coisas diferentes: a ciência é concreta, e a religião não, porque não tem evidências, né, você acredita ou você não acredita. No fundo, pra mim, eu vejo muita coisa em comum. Elas partem de pontos diferentes, mas eu vejo pontos em comum. E eu gostei de aprender o que aprendi. Tanto que no segundo ano da faculdade teve uma mudança na coordenação bem na virada do ano. E eu falei para meus amigos que se mudasse a característica do curso, dessa questão que era voltada para a cultura corporal e que eu estava curtindo, eu sairia da faculdade. Eu não ficaria...

Seu interesse pela educação foi, aos poucos, se desvelando e chamando a atenção do grupo de professores que, como eu, tinha a Educação Física escolar como o eixo central de suas formações acadêmicas e profissionais:

Do segundo ano pra frente, eu já gostava mais das disciplinas que falavam da prática... tinha muito a questão da prática de ensino mesmo, e a turma da sala já ficava assim: “ah, nada a ver esse negócio de ensino”. E eu sempre falava: “lógico que tem tudo a ver, porque, em qualquer lugar que a gente for exercer a profissão, a gente é professor. Você tem que ter essa parte pedagógica, didática, você tem que saber sobre isso. Não adianta falar que não”. E eu via isso até em professor dentro da faculdade mesmo. O professor tinha muito conhecimento só que não sabia ser professor. E eu lembro dos professores começarem a falar que

eu tinha perfil de Licenciatura e a me incentivar a mudar do Bacharelado pra Licenciatura. Só que eu sempre quis fazer alguma coisa mais ampla, que me desse mais oportunidade, porque eu entrei na Educação Física sem saber direito o que eu queria. Tem gente que entra no curso sabendo o que quer: “eu sou dançarino, quero ir pra dança”, ou o outro que é esportista... Eu nunca tive uma área assim definida, então eu pensava que eu tinha que fazer tudo que é mais amplo pra ver do que eu gostava, porque podia ser que eu não gostasse de nada.

Assim como seus professores do ensino médio, que a estimularam a caminhar no campo das Ciências Exatas porque a reconheciam como boa aluna, nós, seus professores no ensino superior, convidávamo-la para o caminho da formação escolar, do campo das Ciências Humanas. O curso de Licenciatura da UniAnchieta fora pensado como possibilidade de articulação intensa entre as práticas corporais e a História, a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia. Essa relação era o “carro-chefe” do curso, e seu corpo docente fora criteriosamente selecionado tendo em vista a concepção teórica assumida.

Motivada por nossos comentários, ela decidiu concluir o Bacharelado e depois fazer a Licenciatura em um ano. No Bacharelado, ela também foi convidada por um de seus professores para integrar um grupo de pesquisa de Iniciação Científica no Instituto do Coração (InCor) e teve a chance de fazer o Mestrado na área, como vemos em sua fala:

Quando eu comecei a Licenciatura, eu não imaginava: “Ah, eu vou sair daqui pra ser professora”. Eu já estava fazendo estágio lá no Hospital das Clínicas e tinha a oportunidade de eu ficar ali. Mas, fazendo a Licenciatura, eu comecei[a] ver que era isso mesmo que eu queria, foi disso que eu gostei. Permaneci no estágio, mas só pela experiência. No final do ano, eu prestei o concurso da Prefeitura para ser professora. Eu falei pra minha amiga Talita que, se eu não passasse no concurso eu ia sair da área, porque não estava mais conseguindo me ver como professora de academia, nem na pesquisa. E aí deu certo, eu prestei o concurso e passei.

Na Licenciatura, eu e Thaís nos aproximamos. Ela passou a frequentar um grupo de estudos que era conduzido por mim e realizou parte de seu estágio obrigatório na Licenciatura em uma escola em que um ex-aluno era professor e em que eu ocupava o papel de supervisora de estágio. Nesse ano, ela teve a oportunidade de estar, ao mesmo tempo, na escola e no hospital, áreas distintas, que partiam do curso de Educação Física. Embora seu ingresso nesse campo estivesse relacionado mais intimamente com o estágio realizado no campo médico, ela pôde escolher entre os dois caminhos possíveis para ela e optou pela educação, o da escola, tornando-se professora efetiva na rede municipal de ensino de Jundiaí em 2014.

Assumir uma turma efetivamente como professora causou medo, insegurança. Estar na escola, assumir a centralidade no processo de ensino, planejar aula, acertar, errar, costuma ser, para grande parte dos iniciantes, e também o foi para ela, um percurso feito de sobressaltos. Vejamos a fala da docente sobre essa questão:

Meu primeiro ano foi um pouco sofrido, mas passou. Porque, quer queira quer não, é diferente estar na faculdade e estar na escola como professora. Na Licenciatura, eu lembro que a gente aprendeu a planejar a aula mas eu não conseguia visualizar as coisas maiores, como um plano de ensino inteiro. Ao chegar na escola, me vi diante de um currículo que não era baseado na teoria que eu aprendi, e aí eu olhava pra aquilo, e aquilo não me ajudava. Só que, ao mesmo tempo, eu falava: “eu também não sei da minha própria cabeça o que eu devo ou não ensinar nas diferentes idades. Eu não sei se as crianças vão dar conta daquilo que eu escolhi ensinar e da forma que eu escolhi ensinar isso para elas”.

Planejar aulas para um ano inteiro, ou mesmo para um semestre inteiro, mostrou-se assustador. Como encadear os conteúdos, os temas? Como avaliar? Como lidar com a avaliação da escola sobre seu trabalho? Estou sendo aceita por meus pares, pela diretora, pela coordenação, pelos pais? Essas e outras perguntas foram se delineando para ela no fazer cotidiano da escola.

A escolha dos conteúdos, a relação com os alunos, com os pares da escola, com superiores hierárquicos, proporcionou-lhe uma série de responsabilidades que não existiam durante o processo de formação inicial que se deu na faculdade. A escola e as relações

estabelecidas dentro dela vão, aos poucos, mediando as ações dos professores iniciantes. Os professores não nascem prontos, vão sendo forjados nas relações de ensino.

Planejar para alunos reais, numa escola real, como afirmou Thaís em nossa conversa, era bem diferente de planejar na faculdade, sob a supervisão de professores mais experientes. Na relação com a escola, com os alunos, os iniciantes percebem-se sozinhos. Não há mais para quem perguntar se estão na direção correta, no caminho certo. Seguir o material de apoio, fazer da sua própria cabeça, ser autora da própria prática, ouvir os alunos, reconhecer-se no caminho certo, tornou-se uma busca constante em sua prática docente.

Se os dizeres e olhares dos alunos dão pistas aos professores sobre o trabalho que estão desenvolvendo e sobre os professores que estão sendo, ler esses sinais requer um aprendizado que se desenvolve no próprio trabalho docente, para o qual contribui a empatia, característica marcante de Thaís, que foi importante em seu percurso como professora. Thaís presta atenção nos alunos e se pergunta: “meus alunos saíram da aula felizes hoje? Aprenderam algo que não teriam aprendido se não fossem à escola?”. Podemos ver isso em seu relato:

E eu acho muito legal quando eu dou aula e dá certo, e eu consigo que as crianças falem, quando eles dão uns feeds que você fala: “Nossa, olha que legal, eles entenderam, eles aprenderam. Olha que legal que eles estão evoluindo nessas questões”. Eu falo assim: “Nossa, que bacana. Que bom seria se eu tivesse tido professores que, desde essa idade, me ensinassem essas coisas”. Eu dou aula para os meus alunos, eu dei ginástica geral e circo pra eles, eu penso: “Meu, eu nunca tive uma aula legal dessas.”

O dia a dia da escola também mostrou a ela que planejar era fundamental para apontar os caminhos e conduzir-se dentro deles. Mais que os detalhes colocados no papel a ser entregue para os superiores hierárquicos, a organização da aula propriamente dita era fundamental e se desenvolvia num vai e vem entre os saberes adquiridos na formação inicial, o material de apoio didático, as reações das crianças:

Eu esquematizo as aulas e sempre penso nas minhas limitações. Alguém da ginástica pode falar: “Ai, podia esquematizar de outro jeito, tem mais coisas, tem mais tipos de jogos que poderiam ser abordados.” Mas eu penso também: “Será que vai dar certo com essas crianças? Como eu posso fazer?” Então, tem todas essas dificuldades. Então, eu mesma digo pra mim: “Foi o que eu pude dar para as crianças, e para mim, ao meu ver, foi muito bom, porque eu consegui passar o recado que eu queria. Eu curti e as crianças amaram. Foi a maior repercussão na escola”. As crianças curtiram, e você fica feliz, porque, por mais que você não tenha passado tudo que o conteúdo abrange ou tenha de riqueza, houve aprendizado.

Em nosso diálogo, Thaís aponta que, embora no curso de Licenciatura lhe tenham sido ensinadas formas de conduzir as discussões sobre as práticas corporais durante a aula, esse é um dos limites que reconhece em si mesma:

Eu, refletindo sobre a minha vida, vejo que o que eu ensino para os meus alunos hoje, eu nunca tive. Na escola, eu nunca fui ensinada a refletir, a ler, a pensar criticamente. E aí, pra mim, hoje é difícil, porque, às vezes, eu pego o conteúdo e tenho essa limitação de enxergar pouca coisa que eu posso ensinar com esse conteúdo e a partir dele. Faz falta ter aquela vivência das práticas corporais, de saber a história delas. Hoje, eu tenho que ficar buscando, tenho que ficar lendo, tenho que ficar vendo. Eu vejo assim: a ginástica, por exemplo, você pode ensinar a ginástica geral. Mas eu nunca vivenciei a ginástica geral, e ler sobre ela é diferente de vivenciar. Como fazer uma reflexão sobre isso? Pra mim, é muito difícil, porque eu não consigo criticar, olhar de uma forma crítica pra aquilo, como eu vou fazer meus alunos chegarem nessa visão?

No tecer da prática docente cotidiana, Thaís se reconhece e se enuncia como pertencendo a uma determinada concepção de Educação Física com a qual se familiarizou

durante sua formação inicial — “*Eu sou da cultura corporal!*” —, mas questiona alguns aspectos dessa concepção. Ela aponta que o professor de Educação Física tem a tarefa de ensinar coisas muito diferentes. Só que ninguém é bom em tudo. Ninguém é bom na capoeira, no futebol, na dança, na ginástica... Como ensinar esses temas mesmo com alguma limitação? Essa é uma contradição que Thaís relata que vivencia e que a tem levado a buscar novos aprendizados:

As crianças do infantil, para quem eu dou aula, têm aula de Música. Eu sei que essa parte do ritmo eu nunca tive. Eu sempre fui vergonhosa; então, eu nunca fui muito de dançar, eu nunca tive esse costume de ouvir muita música. Então, eu tenho muita dificuldade. Eu fico pensando: as crianças já têm aula de Música. Se eu for dar uma aula pra eles, vai ser muito a reflexão que eu trazer mesmo, porque a parte da prática eles sabem muito mais do que eu, eles são muito mais ritmados que eu. Eles manjam já muito, porque eles têm contato com essa prática.

Na capoeira, por exemplo, eu também fui buscar um pouco disso. Hoje, eu estou fazendo capoeira, já é um conteúdo que eu sei olhar diferente, porque eu faço, e estou percebendo minhas evoluções e estou muito feliz. Mas eu não vou atrás de tudo.

Thaís destaca também que nem sempre consegue enxergar aquilo que produz de bom, sente falta dos professores que teve, sente falta da pesquisadora/ex-professora apontando em que seu trabalho é bom. Sente-se sozinha em meio a uma multidão de novas vozes (seus alunos, outros colegas de profissão), conforme afirma:

É, eu acho que eu tenho essa dificuldade sabe, Ju. Acho que eu sinto até bastante saudade, nesse sentido, de você. Eu falei isso até esses dias, esses tempos atrás. Eu tenho muita dificuldade de enxergar o que eu faço de bom. Sempre tive. Porque, na verdade, assim: eu estou fazendo um negócio, aí eu acho que está bom, só que daí eu vou lá naquelas capacitações, vejo aquelas discussões. Aí eu falo: “Ai nada a ver o que

eu estou fazendo. Tá tudo errado! Tô viajando na maionese”. Aí eu fico com esses complexos... Mas, ultimamente, eu tenho pensado assim: “Ah, mas é o que eu posso dar, é o que eu sei dar, é onde eu estou hoje.” E, assim, eu posso melhorar, mas é onde eu estou hoje e eu tenho que me aceitar dessa forma. Eu faço o que eu sei fazer, eu não tenho problema com isso. Mas quando eu vou esquematizar minhas coisas, por exemplo, eu fico insistindo até eu achar uma palavra melhor. Só que, com isso, eu enrolo muito pra fazer uma coisa que era rápida. Esse meu jeito me leva a lugares interessantes, me leva a buscar, e eu busco aqui, busco ali, daqui a pouco eu vejo um negócio, eu vejo outro e vejo outro, e reconheço que isso está me levando pra um conhecimento melhor e que eu talvez não chegasse a isso se eu jogasse no papel qualquer coisa e achasse que já estava bom!

Apesar dos sobressaltos e dos limites da iniciação docente, Thaís frisa que o trabalho com a educação infantil a satisfaz, porque trabalha com temas da cultura corporal, que lhe são familiares:

Do meu trabalho e com esse público que eu gosto, de 4 e 5 anos, eu vejo que eu tenho uma questão do jogo e da brincadeira muito forte na minha vida e que eu já tinha percebido isso na faculdade. A disciplina que eu mais gostei foi jogos e brincadeiras e, quando eu te falei lá dar aula de amarelinha, me marcou exatamente por causa disso. E acho que a disciplina de jogos e brincadeiras também me marcou por causa disso. Onde eu apliquei a melhor aula foi na área que eu mais gosto. Acho que eu me sinto confortável também com essas crianças, porque, por mais diferentes conteúdos que você vai trabalhar, o que permeia a vida deles é o jogo e a brincadeira. E é onde eu me sinto mais confortável, é onde eu consigo mais ter criatividade, é o que eu mais gosto. E eu gosto desse público exatamente por causa disso, eu me sinto confortável.

Na interlocução com Thaís, encontrei indicadores de uma professora que percebe, em seu trabalho e por meio dele, que a dimensão do fazer precisa ser enfatizada e que as discussões

sobre esse fazer surgem da prática, da gestualidade, do contexto. Essa conclusão tem sido elaborada por ela no percurso de trabalho intenso, diário, contraditório, mediado por sua formação pessoal, por sua formação inicial, pelas crianças, pelas relações com outros professores de Educação Física, com seus ex-professores, com a pesquisadora; mediado também pelas prescrições existentes na escola, pela formação continuada a que tem acesso na rede de ensino em que atua. É desses mediadores que trato a seguir.

3 Os mediadores da atuação docente

Apreender a atuação da professora no acontecimento da aula foi o desafio posto pela pesquisa. No entanto, a aula é uma cena em que a professora nunca está só. Ela está em uma relação face a face com seus alunos (e, no caso da pesquisa, comigo, pesquisadora, observadora de sua atuação, ajudante temporária, interlocutora...). Ela está também em uma relação não presencial, mas efetiva, com o pessoal da escola (os outros professores, diretores, funcionários, supervisores...), com a rede de ensino em que está inserida (expressa em suas prescrições, normativas e metas), com suas leituras e referências, com seus formadores. Suas ações são mediadas pelo espaço em que atua (sala de aula, quadra, pátio), pelos tempos que regem seu fazer docente (o tempo de planejar, o tempo de receber as crianças, o tempo de instaurar a aula, o tempo de finalizá-la, o tempo de pensar o feito...), pelas concepções de ensino, de aprendizado, de corpo, de gesto que já a constituem ou estão sendo por ela apreendidas e elaboradas.

Na aula, a “roda-viva” do cotidiano escolar ressoa; na aula, a “roda-viva” do fazer docente também ressoa. Na aula, a formação inicial da professora encontra-se e confronta-se com outras referências; ressignifica-se em outras condições sociais de produção. Ao longo da pesquisa de campo, identifiquei alguns mediadores que especifico a seguir. Embora a formação inicial não esteja elencada explicitamente, ela dialoga intensamente com eles. Os olhares tanto da pesquisadora quanto da professora Thaís se entrecruzam mediados por ela, pelas discussões que construímos no processo formativo da docente. Mediadas pela formação inicial compartilhada entre nós duas, buscamos caminhos tanto na pesquisa quanto na atuação docente.

As relações entre a professora e os sujeitos reais, ativos e responsivos que compõem a escola não acontecem apenas dentro da escola nem somente no instante em que a campainha avisa o início da aula. A aula começa muito antes, quando a professora elege o que pretende

ensinar e como o fará. Ao projetar a aula, a professora pensa em seus alunos, nas características das turmas com as quais trabalha. Ela recorre a suas referências teórico-metodológicas, aos conhecimentos de que dispõe, às normativas que regem seu trabalho. Ela evoca momentos de sua formação acadêmica, valores que lhes são caros, informações e momentos vividos na escola e nos encontros de capacitação. É nessa complexa rede dialógica que a professora antecipa a aula como “memória de futuro” (BAKHTIN, 2003).

Ainda que projetada em suas intenções, a aula acontece no “calor” da ação, nas interlocuções produzidas face a face entre a professora e seus alunos. Nessas relações, as ações pedagógicas, que nunca estão prontas de antemão, concretizam-se mediadas pelos alunos e pelas vozes daqueles interlocutores que participaram da sua projeção.

O diálogo, entendido em seu sentido amplo como “toda comunicação verbal”(BAKHTIN, 2004, p. 123), é constitutivo da aula, por isso, para compreendê-la, não basta que a observemos e a descrevamos. É necessário colocar-nos ao lado dos sujeitos que a vivenciam em seu acontecimento real e cotidiano e que a situemos na cadeia das relações “interlocutivas” em que vai sendo constituída.

Colocar-se ao lado da professora significou, nesta pesquisa, aproximar-me de seu “trajeto singular” de produção da aula, buscando apreender seus encontros e diálogos com os mediadores de seu trabalho e os indícios da apropriação que ela fazia dessas interlocuções. Recorro ao lindo modo de enunciar a ideia de singularidade que encontrei em Michele Petit (2008, p. 52), que assume, pelo viés da Psicanálise, uma tese que me é cara, a de que “é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem.” Assim ela define a singularidade:

Aprendi que, embora os determinismos sociais e familiares pesem muito, cada destino é também uma história particular, constituída de uma memória e suas lacunas, de acontecimentos, de encontros, de movimento. Cada um de nós não está apenas ligado a um grupo, um espaço ou um lugar na ordem social, do qual propagamos os traços, gostos, maneiras de fazer e de pensar característicos de sua classe ou de seu grupo étnico. *Ele, ou ela, se constrói de maneira singular e tenta criar, com as armas que possui, com maior ou menor êxito, um espaço em que encontre seu lugar; trata de elaborar uma relação com o mundo, com os outros, que dê sentido a sua vida.* (PETIT, 2008, p. 52, grifos meus)

Para enunciar a ideia de apropriação, recorro a uma discussão elaborada por Smolka (2000, p. 37-38):

[...] apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas.

[...] Porque, se signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam sem serem, contudo, capazes de controlar a produção, de reterem ou de se apropriarem dos múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão sendo) produzidos... (SMOLKA, 2000, p. 38).

Como os trajetos particulares que os sujeitos percorrem na construção de seu lugar e seus modos de pertencer e participar nas práticas sociais não são evidentes, buscar os trajetos particulares e as apropriações de Thaís na construção de seu lugar como professora de Educação Física significou andar à cata de indícios e requereu, entre outras frentes de investigação, que eu estudasse o material de apoio que orientava a atuação dos professores de Educação Física na rede municipal de Jundiaí, material que se tornou, nas palavras de Thaís, em nossas conversas, um interlocutor fundamental, orientando-a no início de sua atividade docente. Busquei também indícios de como a professora leu esse material, como operou com ele. Para isso, além de ouvi-la expondo suas experiências com o material, observei a presença do material em suas aulas, tanto como reflexo quanto como refrações, carregadas de indícios dos sentidos a ele atribuídos por Thaís.

Ao longo da pesquisa, aos poucos, conhecia os alunos que mediavam a atuação docente da professora Thaís, observava a convivência entre eles, apreendia como atendiam às solicitações que ela lhes dirigia, como respondiam à direção que ela dava à aula de Educação Física, como mediavam suas elaborações da docência. Também aprendi a olhar para esses alunos por meio dos comentários que a professora tecia sobre eles.

Conheci os coordenadores, os funcionários, os outros professores da escola, menos pela observação e pelo contato direto com eles, mais pelos indicadores, reunidos nas interlocuções com a professora, de como se davam as relações de trabalho impostas pelas circunstâncias e também por aquilo que ela “carregava” consigo. Atenta aos dizeres e comentários de Thaís, aproximei-me também de alguns dos sentidos da docência que ela foi elaborando nas relações com seus superiores hierárquicos e com seus pares nos encontros de capacitação.

Também reuni indicadores da relação da professora comigo na nova condição de produção que a pesquisa instaurou em nossa convivência. Antes da pesquisa, nosso contato era o de professora e aluna. Tal contato se estreitou nos diálogos e dúvidas partilhados constantemente durante as aulas, assim como nos grupos de estudo e em seu processo de estágio. Com a pesquisa, passamos a vivenciar outra relação: a de pesquisadora e a de sujeito da pesquisa. Ainda que ancorada na relação de confiança estabelecida como professora-aluna, na pesquisa, vivemos dois lugares novos e distintos para ambas.

3.1 O *Ciranda*

O material utilizado pela professora como apoio didático para a organização e realização de suas aulas chama-se *Ciranda: educação infantil*. Tive acesso ao livro do professor, que trabalha detalhadamente o eixo da Educação Física para crianças entre 3 e 5 anos de idade. Vale destacar que esse material é disponibilizado pela rede municipal de ensino da cidade de Jundiaí. Isso significa que todas as professoras fazem uso dele e trabalham com suas turmas o que é ali proposto. A equipe que elaborou esse material teve a coordenação geral de Kátia Cristina StoccoSmole e Maria Ignez de Souza Vieira Diniz, e a coordenação pedagógica foi feita também por Kátia Cristina StoccoSmole e por Patrícia Terezinha Candido.

O material foi escrito no ano de 2009, e seu projeto pedagógico foi desenvolvido pelo grupo “Mathema: Formação e Pesquisa”. O grupo Mathema existe há 20 anos e trabalha com o desenvolvimento de métodos pedagógicos principalmente para o ensino de Matemática. Sua diretora é a Prof.^a Dra. Maria Ignez Diniz, formada pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME/USP) e presta assessoria para diversas redes de ensino públicas e privadas na elaboração de propostas curriculares. Desde 2014, ano em que a Thais ingressou como professora concursada na prefeitura de Jundiaí, o material é amplamente utilizado pelos professores da rede.

O livro do professor do projeto *Ciranda: educação infantil* inicia com uma pequena apresentação destinada aos “educadores da infância” (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 7). Essa apresentação é a mesma para os professores que trabalham com as crianças de 3, 4 e 5 anos e é dividida em 3 partes:

- Princípios pedagógicos da proposta.
- Organização do material didático.
- Orientações específicas para cada área que compõe o projeto.

O *Ciranda* alinha-se aos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RECNEI), que define como objetivos gerais da educação infantil a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo. O eixo central da Formação Pessoal e Social diz respeito aos processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. O Conhecimento de Mundo destaca a constituição das diferentes linguagens pelas crianças e as relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento. O conhecimento do mundo abrange os “eixos do Movimento, das Artes visuais, da Música, da Linguagem oral e escrita, da Natureza e sociedade e da Matemática”(BRASIL, 1998, p. 7).

O material didático tem duas versões: uma destinada aos alunos e outra dirigida ao professor. O material do professor é dividido por semestres e contém todas as atividades propostas no livro das crianças, com recomendações de desenvolvimento, organização, planejamento e propostas de avaliação. Ele é composto por duas pastas, uma para cada semestre letivo. “As pastas dividem-se em quatro unidades. Cada unidade tem a duração de um bimestre, com início previsto em março.” (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 92). Essas unidades estão organizadas na forma de “sequências didáticas”, cujas atividades são descritas detalhadamente para o professor.

A estreita relação entre o material do aluno e o do professor visa a assegurar a integração entre os eixos de trabalho da proposta. Para tanto, é necessário que o docente conheça as orientações e as sequências didáticas propostas pelo livro, de modo a não comprometer atividades futuras. Os autores afirmam que é possível fazer inserções e alterações, desde que se atente ao todo do material. A orientação do projeto é que, ao organizar a rotina de trabalho com seus alunos, o professor contemple: “atividades avulsas”, que são aquelas que acontecem de forma pontual, sem que tenham uma sequência em seu desenvolvimento; “atividades permanentes”, que são regulares, mas não sequenciadas, ou seja, nelas, uma proposta independe da outra; e a “sequência didática”, que envolve uma série de atividades a serem desenvolvidas em uma ordem obrigatória, uma vez que o objetivo proposto só é alcançado à medida que as relações entre as aprendizagens implicadas nas atividades forem asseguradas (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 100).

Os autores fazem sugestões de leitura ao longo do texto destinado ao professor e ao final de alguns temas de trabalho sugeridos, neste último caso, usam a seguinte chamada: “Vale a pena ler”. São indicações bibliográficas que dizem respeito à temática abordada. No fim do material, as referências utilizadas em sua elaboração não são indicadas.

No caso específico da Prefeitura Municipal de Jundiaí, há professores especialistas nas áreas de Artes e Educação Física. O material propõe que esses profissionais mantenham amplo diálogo com o material em sua integralidade e com a professora generalista, responsável pelo maior número de atividades que se desenvolvem em sala de aula. Para realizar um trabalho em que os eixos de trabalho se cruzem efetivamente, é preciso relacionar o material do aluno, o do professor e também as ações de alunos, de professor generalista e de professor especialista. Há no material orientações gerais comuns que procuram assegurar o trânsito entre todos os eixos da proposta. Dentre elas, destacam-se:

a organização do espaço e do tempo para o trabalho,
a natureza das atividades previstas,
a utilização da documentação por portfólio,
o planejamento, a avaliação
e a participação das famílias nesse projeto. (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR p. 15)

Nos parágrafos subsequentes, discorrerei um pouco sobre cada um sobre cada uma dessas orientações elencadas. Começarei pela primeira delas: a organização do espaço e do tempo para o trabalho.

No primeiro item, é proposto que o espaço seja organizado de forma a atender os alunos em agrupamentos e também em suas individualidades. A organização da sala em cantos de trabalho também é uma orientação. Deve haver, na sala, um canto de jogos e brincadeiras, um da leitura, um de compra e venda, um do baú mágico, um da caixa do arteiro, um da estimativa, um do “construa seu brinquedo” (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 98). No que se refere ao tempo, a principal orientação diz respeito à organização da rotina do professor com os alunos.

Quanto à natureza das atividades previstas, as atividades propostas pelo professor devem estimular os alunos a superarem desafios, a perceberem em que falharam e em que tiveram êxito, a notarem seu próprio progresso. A intenção é que as crianças reparem no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Algumas tarefas podem ser mais dirigidas pelo professor,

enquanto outras podem ser decididas pelos alunos, afim de estimular a participação e o questionamento dentro do grupo.

Com relação à utilização da documentação por portfólio, os autores consideram que a organização do material por portfólio é diferente de um agrupamento de livros didáticos. Dessa organização, nasceram duas pastas de trabalho semestrais, que permitem o uso de fichas avulsas e que compõem a documentação do processo realizado pelo aluno. Na utilização do material, é possível realizar o cruzamento entre eixos de trabalho. Para isso, “é essencial que, antes de realizar qualquer proposta, de qualquer eixo, você leia e estude o que diz respeito a ela no desenvolvimento das atividades.” (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 93)

Quanto ao planejamento e à avaliação, para avaliar o processo de aprendizagem, o professor deve sempre recorrer ao planejamento, registrar por escrito as atividades desenvolvidas com os alunos, refletir sobre o caminho percorrido por cada um dos estudantes. Para os autores, as atividades avaliativas devem ter caráter “diagnóstico, de acompanhamento e de intervenção.” (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 106).

Por fim, há o fator “participação da família”. Mesmo valorizando o papel da família no acompanhamento dos alunos, o projeto ressalta que cabe aos professores orientá-los de maneira clara e adequada a respeito dos limites da atuação da escola e da família (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 104). Estimula-se a participação das famílias nas reuniões pedagógicas para orientação do desenvolvimento do projeto *Ciranda* bem como a realização de pequenas atividades de leitura e escrita, a organização de um espaço para estudos e a inserção de orientações e sugestões sobre atividades culturais que possam ser feitas com as crianças.

Após essas orientações gerais, o caderno do professor apresenta indicações específicas sobre o eixo das Artes e, em seguida, sobre o eixo do movimento. Os autores do projeto afirmam que o desenvolvimento do eixo do movimento visa aos aspectos relacionados à “cultura de movimento”, expressos nos jogos, na ginástica, no esporte, na dança etc. (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 39).

O conceito de “cultura de movimento” a que se referem é utilizado por Osvaldo Luiz Ferraz (1996) para indicar o conjunto de conhecimentos sistematizados sobre a motricidade humana que caberia à escola disseminar visando à otimização das possibilidades e das

potencialidades do educando para movimentar-se. De acordo com Ferraz (1996, p.17), o conhecimento sistematizado sobre a motricidade deverá capacitar o educando para: a) gerenciar sua própria atividade motora com objetivos de saúde; b) atender adequadamente suas necessidades e desejos nos movimentos do cotidiano; c) atender suas aspirações de lazer relacionadas à cultura de movimento, na busca de uma melhor qualidade de vida.

O conceito de “cultura de movimento” utilizado no “Ciranda” alinha-se ao conceito de “cultura corporal” utilizado nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para denominar “o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento.” (BRASIL, 1998, p. 15). Tanto Ferraz quanto os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em sua fundamentação teórica sobre a importância do eixo do movimento no currículo da Educação Infantil, destacam que

o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 15 *apud* CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 23)

Ferraz (1996) destaca a importância do movimento no desenvolvimento humano (cognitivo, psicomotor, afetivo-social) e frisa que os conhecimentos da motricidade humana englobam as ações físicas e mentais, as quais, por sua vez, dependem de dois sistemas cognitivos: o fazer e o compreender. Tendo isso em vista, destaca que o currículo de Educação Física pré-escolar implica a

estruturação de um ambiente que auxilie as crianças a incorporar a dinâmica da solução de problemas, do “espírito” de descoberta nos domínios da cultura de movimento. Portanto, necessariamente, está-se referindo a um conhecimento que implica uma dimensão simbólica, uma dimensão atitudinal e uma dimensão procedimental. Sendo assim, propõe-se como metas educacionais (adaptado de Thompson, 1981): a) competência: auxiliar o aprendiz a utilizar suas próprias habilidades, conhecimentos e potencial em uma interação positiva com desafios, dúvidas, pessoas e os problemas do seu ambiente; b) individualidade: auxiliar o aprendiz, através de um funcionamento autônomo, a tomar decisões, desenvolver preferências, arriscar-se ao fracasso, estabelecendo uma dinâmica independente para resolver problemas, e aceitar auxílio sem o sacrifício da independência; c) socialização: auxiliar o aprendiz a desenvolver sua

capacidade de engajar-se nas relações de mutualidade com outras pessoas dentro de valores democráticos. (FERRAZ, 1996, p. 18)

Com base nesses argumentos fundamentados na concepção piagetiana de desenvolvimento, Ferraz (1996, p. 20) propõe a seguinte taxionomia de objetivos educacionais:

1. Dimensão simbólica a) conhecimento e compreensão do corpo; b) conhecimento e compreensão das habilidades básicas; c) conhecimento e compreensão de regras. 2. Dimensão atitudinal a) apreciação e aceitação da atividade física; b) auto conceito positivo e estável: capacidades e limitações, imagem corporal, auto disciplina; c) comunicação pelo movimento: imitação, expressão e interpretação; d) valores relacionados aos outros: competição, cooperação, capacidades e limitações dos outros, valores e comportamentos dos outros. 3. Dimensão procedimental a) desenvolvimento das capacidades físicas e motoras; b) desenvolvimento das habilidades básicas de manipulação, locomoção e estabilização; c) desenvolvimento perceptivo-motor: consciência espacial, temporal e corporal.

O autor também propõe “blocos de conteúdos” e “orientações didáticas” que possibilitam a “obtenção desses objetivos”(FERRAZ, 1996, p.20). Os conteúdos por ele sugeridos e incorporados pelo *Ciranda* são:

1. Conhecimento e controle do corpo a) esquema corporal global e segmentar: percepção, discriminação e utilização; b) percepção do corpo em repouso e em movimento: elementos orgânicos-funcionais (respiração, batimento cardíaco, relaxamento e contração); c) diferentes ações básicas de locomoção (andar, correr, saltar), manipulação (arremessar, receber, quicar, rebater, abafar e chutar) e equilíbrio (giros, apoios invertidos e rolamentos); d) noções espaciais: topológicas, lateralidade, dominância lateral e direção; e) noções temporais: ritmo, duração, acentuação e velocidade. 2. Jogos a) o jogo como manifestação social e cultural; b) tipos de jogos: simulação, de regras, tradicionais e adaptados; c) regulação do jogo: regras básicas. 3. Atividades rítmicas e expressivas a) o movimento como instrumento de expressão e comunicação: gesto, mímica e dramatização; b) ritmo: diferentes estruturas rítmicas e as qualidades do movimento: pesado/leve, forte/fraco, rápido/lento, etc.; c) tipos de danças: as rodas cantadas, a dança folclórica e a dança moderna. (FERRAZ, 1996, p.20)

Como orientações didáticas, destacam-se as seguintes:

Para que o desenvolvimento das habilidades básicas de locomoção, manipulação e equilíbrio possa ser construído com base em um acervo motor com ampla variabilidade de movimentos, o professor deve organizar as tarefas de aprendizagem considerando-se os aspectos constituintes do movimento: 1. espaço a) direção: frente, atrás, lado, subindo, descendo; b) níveis: alto, médio, baixo; c) planos: sagital, frontal, horizontal; d) extensões: pequena, grande. 2. tempo a) lento, rápido, acelerando, desacelerando. 3. esforço a) forte, fraco. 4. objetos a) corda, bola, arco, jornal, etc. 5. capacidades físicas a) resistência, força, flexibilidade, velocidade. 6. núcleos do movimento a) articulações do ombro, joelho, cotovelo, etc. 7. relacionamentos a) dupla, trios, grupos. (FERRAZ, 1996, p.21)

O currículo delineado por Ferraz é detalhado no texto do *Ciranda*. Na apresentação da proposta para as crianças de 3anos, lemos: “as aulas de Movimento estão organizadas nas

seguintes categorias: exploração de materiais, brincadeiras cantadas, cantigas de roda, circuito e brincadeiras.” (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 39). Cada uma dessas categorias é explorada de maneira mais livre. O professor, nesse caso, tem o papel de selecionar os materiais a serem explorados, deixar que as crianças explorem livremente os gestos durante as brincadeiras cantadas e de roda. Nos circuitos, há uma proposta de exploração de habilidades motoras, como manipulação, locomoção e estabilização. Os objetivos pretendidos com as brincadeiras são: aumentar o repertório de brincadeiras da cultura infantil e explorar habilidades motoras, como pegar, fugir, desviar e correr. Há algumas sugestões de brincadeiras que podem atingir esses propósitos.

Essas categorias modificam-se ao longo do texto dependendo da idade da criança. O trabalho do professor com as crianças de 4 anos deve ter como objetivo oportunizar que elas conheçam seu próprio corpo e o modo como ele se movimenta e ocupa os espaços. No que diz respeito à aquisição de habilidades motoras, a proposta segue semelhante à feita para as crianças de 3 anos, em que o foco são as habilidades relacionadas à manipulação, à locomoção e à estabilização.

O texto apresenta, à guisa de orientação, um “mapa de conteúdos” (Figuras 1 e 2) a serem trabalhados no primeiro e no segundo semestres. Em seguida, há um quadro curricular de movimento (Figuras 3, 4 e 5) para o primeiro semestre e outro para o segundo semestre. Nesses quadros, o professor pode observar as propostas de trabalho, as noções, os conceitos e as habilidades que serão distribuídos ao longo do semestre.

MAPA DE CONTEÚDOS – 1º SEMESTRE

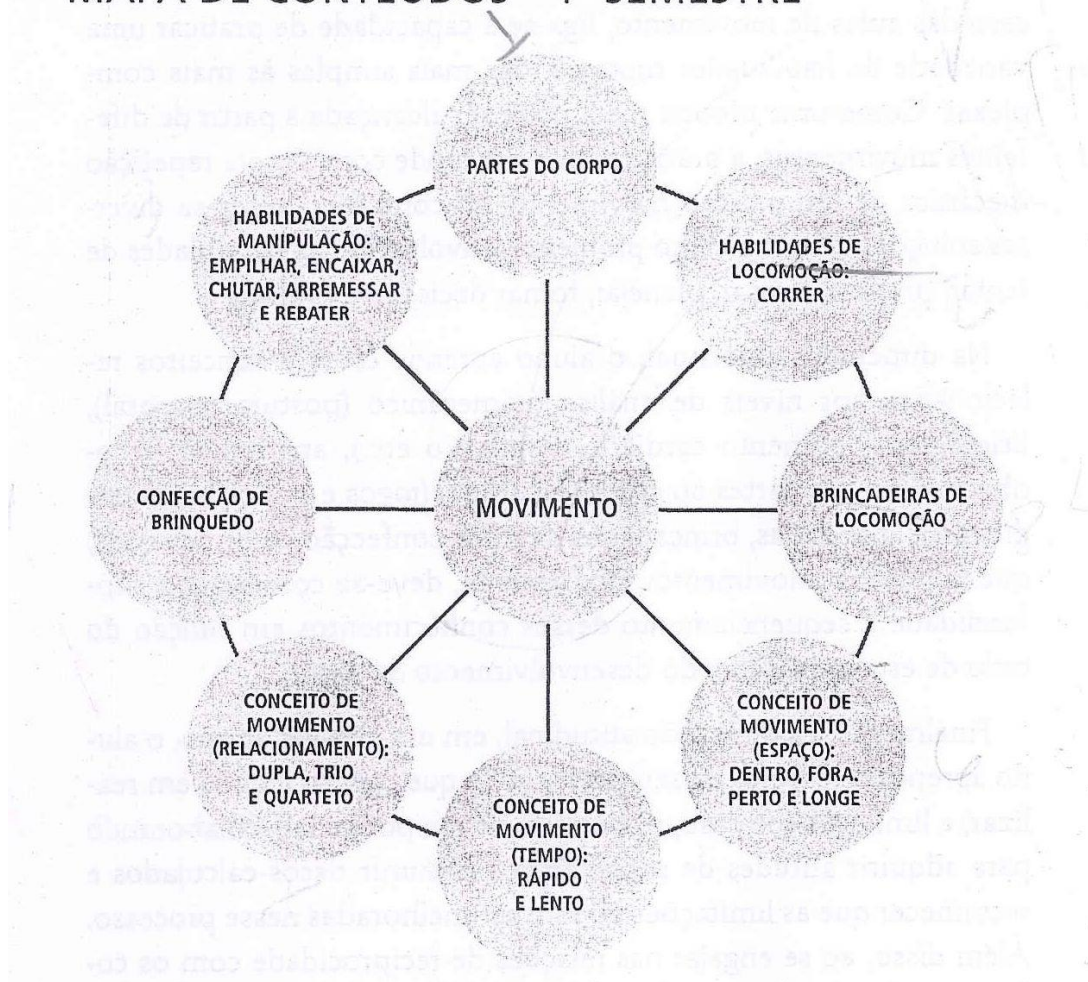


Figura 1 –Mapa de conteúdos

Fonte: Ciranda (2009, p. 110)

MAPA DE CONTEÚDOS – 2º SEMESTRE

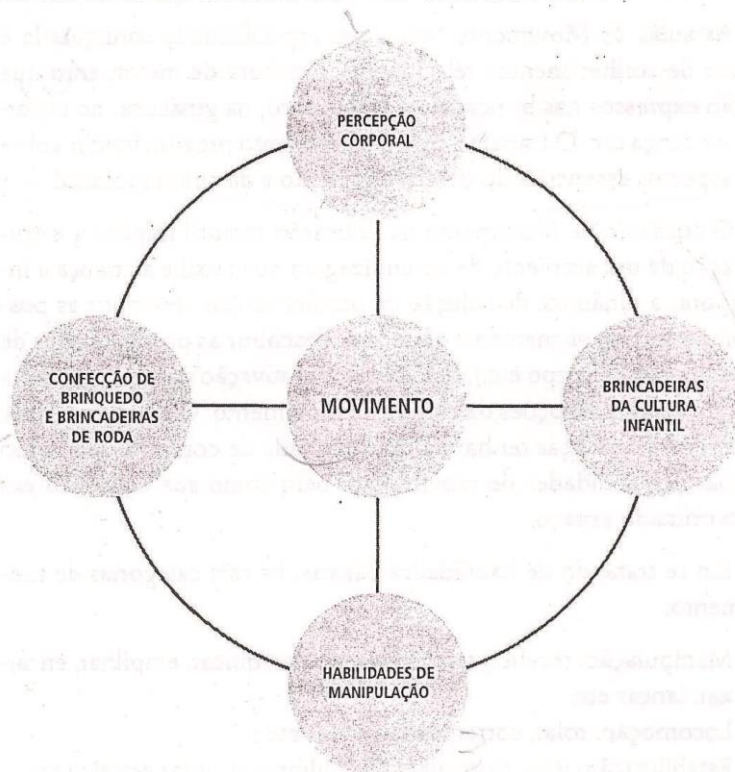


Figura 2 – Mapa de conteúdos

Fonte: Ciranda (2009, p. 110)

QUADRO CURRICULAR DE MOVIMENTO – 1º SEMESTRE

Proposta de Trabalho	Noções e Conceitos	Habilidades
Unidade I Partes do corpo	<ul style="list-style-type: none"> Partes do corpo (cabeça, pescoço, ombro, braço, cotovelo, mão, tórax, barriga, perna, joelho e pé) 	<ul style="list-style-type: none"> Nomear e identificar as partes do seu corpo e dos colegas
Unidade II Brincadeiras de locomoção	<ul style="list-style-type: none"> Brincadeiras da cultura infantil 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e vivenciar brincadeiras de correr, fugir, desviar e pegar Vivenciar brincadeiras regionais da cultura infantil
Unidade III Habilidades de manipulação	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades básicas de manipulação (empilhar, encaixar, chutar, arremessar e receber) 	<ul style="list-style-type: none"> Participar de atividades de manipulação: empilhar, encaixar, chutar, arremessar e rebater
Unidade IV Conceitos de movimento e confecção de brinquedos	<ul style="list-style-type: none"> Conceito de movimento: tempo (rápido e lento) Conceito de movimento: espaço (dentro, fora, perto, longe) Conceito de movimento: relacionamento (dupla, trio, quarteto) Confecção de brinquedos 	<ul style="list-style-type: none"> Vivenciar atividades que envolvam o conceito de movimento relacionado ao tempo: rápido e lento Vivenciar atividades que envolvam o conceito de movimento relacionado ao espaço: dentro, fora, perto e longe Vivenciar atividades relacionadas ao conceito de movimento que envolva relacionamento: dupla, trio e quarteto Confeccionar brinquedos com materiais alternativos: corrimão e bilboquê

Figura 3 – Quadro Curricular de Movimento

Fonte: Ciranda (2009, p. 113)

Movimento – 4 anos – 1º Semestre – Unidade I

QUADRO CURRICULAR DE MOVIMENTO – 2º SEMESTRE

Proposta de Trabalho	Noções e Conceitos	Habilidades
Unidade V Percepção corporal	<ul style="list-style-type: none"> Partes do corpo (cabeça, pescoço, ombro, braço, cotovelo, mão, tórax, barriga, perna, joelho e pé) Sensações táteis 	<ul style="list-style-type: none"> Vivenciar atividades que envolvam sensações táteis e percepção das partes do corpo
Unidade VI Habilidades de manipulação	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades básicas de manipulação (arremessar, rebater e chutar) 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar movimentos de manipulação: arremessar, rebater e chutar
Unidade VII Brincadeiras da cultura infantil	<ul style="list-style-type: none"> Brincadeiras da cultura infantil 	<ul style="list-style-type: none"> Participar de brincadeiras da cultura infantil, ampliando seu repertório sobre elas
Unidade VIII Confecção de brinquedos e brincadeiras de roda	<ul style="list-style-type: none"> Confecção de brinquedos Brincadeiras de roda 	<ul style="list-style-type: none"> Confeccionar brinquedos com materiais alternativos: bola de jornal, bola de meia, chuta-chuta, carrinho de lata e barangando Conhecer e vivenciar algumas brincadeiras de roda

114

Figura 4 –Quadro Curricular de movimento

Fonte: Ciranda (2009, p. 114)

O material continua “detalhando” ainda mais o trabalho que deverá ser desenvolvido, explicitando como as unidades, com a duração de um bimestre letivo, devem ser desenvolvidas em cada mês, prevendo duas aulas por semana, durante quatro semanas. Também há o objetivo pretendido para cada unidade bem como os instrumentos dos quais o professor necessitará para realizar a proposta da unidade e a descrição do desenvolvimento das atividades. Essas orientações seguem ao longo do ano.

UNIDADE I – MARÇO

PARTES DO CORPO

AULA	ATIVIDADES			
	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4
1	Seu lobo (AA) DO QUE AS PERSONAGENS ESTÃO BRINCANDO	Brincadeira do sapo	Jacaré	Móbile (AA) MÓBILE CHAPEUZINHO VERMELHO
2		Atividade espontânea	Atividade espontânea	Sequinhos (FA) RECEITA DE SEQUINHOS

OBJETIVO

- Nomear e identificar as partes do seu corpo (cabeça, pescoço, ombro, braço, cotovelo, mão, tórax, barriga, perna, joelho e pé) e do corpo dos colegas

MATERIAL NECESSÁRIO

- Lã
- Retalho de tecido
- Cola
- Tesoura
- Ingredientes da receita (ver Ficha do Aluno)
- Colchetes para a confecção do móbile

Movimento – 4 anos – 1º Semestre – Unidade I

115

Figura 5 – Unidade didática

Fonte: Ciranda (2009, p. 115)

Os objetivos do trabalho pedagógico com as crianças de 4 anos determinam que elas sejam capazes de conhecer seu corpo, suas possibilidades de movimento, bem como sua ocupação em determinado espaço. Para que isso aconteça, é necessário que os alunos desenvolvam as habilidades de manipulação, locomoção e estabilização. De acordo com os autores, as crianças que se encontram nessa fase devem experimentar diversos tipos de manipulação, com bolas de diferentes pesos e tamanhos, locomoção em variados planos e saltos de distintas formas.

Ao estabelecerem os objetivos a serem desenvolvidos tanto no primeiro quanto no segundo semestre, o centro de referência é o movimento. Dele decorrem outros aspectos, tais como habilidades de locomoção e de manipulação, confecção de brinquedos, conceitos de movimentos como dentro e fora, rápido e lento, entre outras formas de identificar o tempo e o espaço. Ou seja, o centro da proposta curricular, como a própria representação gráfica do material evidencia, é o movimento. As “brincadeiras da cultura infantil”, enunciadas na unidade II como

noções e conceitos, não são um objetivo das aulas de Educação Física, mas uma decorrência ilustrativa do movimento de locomoção.

Numa proposta de atividade, os autores do projeto sugerem que sejam desenvolvidas as habilidades de manipulação bem como as chamadas locomotoras. Esses são parâmetros que acompanham todo o material. São trabalhadas diversas brincadeiras infantis, mas a exploração está sempre na direção de apreensão dos aspectos motores.

Os fatores referentes à aquisição das habilidades motoras vêm explicitados no início da proposta para crianças de 5 anos de idade. Num trecho da introdução dessa parte do projeto, os autores ressaltam que “o foco principal deste trabalho será o das habilidades motoras, aquelas de correr, saltar, girar, rebater, arremessar e equilibrar-se” (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 143). Os objetivos para as crianças de 5 anos seguem na mesma direção daqueles já mencionados para as crianças de 4 anos. O centro do trabalho é pautado no movimento, tendo em vista que as crianças, nessa faixa etária, encontram-se no período em que habilidades de manipulação, locomoção e estabilização estão sendo adquiridas. Os circuitos que promovam o “treino” dessas habilidades aparecem como sugestão de organização das aulas.

As unidades de trabalho para o semestre em que fiz a observação estão divididas da seguinte forma: “Unidade I: brincadeiras populares”; “Unidade II: habilidades de estabilização”; “Unidade III: habilidades de manipulação”; “Unidade IV: habilidades de locomoção e confecção de brinquedo”. Como exemplo de trabalho com as brincadeiras simbólicas, é possível citar a proposta da Unidade VII para o mês de outubro. O objetivo central dessa unidade é “participar de atividades que envolvam jogos simbólicos” (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p.144). Esses são apenas alguns exemplos de como o trabalho do projeto *Ciranda* propõe o desenvolvimento das atividades com as crianças entre 3 e 5 anos.

Conforme Thaís admite em nossas conversas, o material do “Ciranda” foi fundamental em seu primeiro ano de trabalho. Na faculdade, ela aprendera a planejar uma aula, mas sentiu dificuldade em projetar o trabalho a longo prazo. Vejamos a fala da professora:

A gente precisa desse alicerce, é difícil você não ter um currículo. Porque daí eu seleciono conteúdos e atividades com base no meu conhecimento, e no meu achismo. Isso é uma coisa que eu questiono muito, eu fico

sempre me perguntando: quem disse que isso é importante? Baseado em quê? Será que é isso mesmo? Será que é dessa forma mesmo que deveria ser abordado? Eu tenho todas essas questões.

Por oferecer um guia de objetivos e de atividades para o ano letivo e para os diferentes grupos etários com que Thaís atuava, ela encontrou no “Ciranda” um apoio relevante. Ele também supriu, em suas palavras, seus desconhecimentos sobre as exigências da escola e sobre a adequação ou não de propostas que tencionava desenvolver com as crianças. No entanto, a docente reconhece que o material estava distante dos princípios aprendidos em sua formação inicial:

O que eu vejo é assim: o conteúdo que ele traz em questão de brincadeiras, de estruturação, não é muito nessa pegada da cultura corporal. Quando ele põe uma tabela e o que você vai ensinar, a indicação é só de habilidades, não tem lá referências a outras coisas, não tem temas, não tem nada.

No processo de trabalho, Thaís foi entendendo aos poucos como utilizar o material de apoio sem abandonar os princípios em que fora formada. Mesmo com os indicativos do material, ela elaborou um cartaz com as crianças em que os temas da cultura corporal ganharam destaque. A cada tema (jogos, ginásticas, lutas, danças, esportes), ela trazia uma cartolina e nela elencava, junto com as crianças, o que eles conheciam de cada um desses assuntos. Dessa forma, montava um acervo de cada prática corporal para ser vivenciada quando trabalhasse com cada tema específico.

No material de apoio didático, há uma proposta para que o professor trabalhe de forma a elaborar um cartaz com as crianças, tendo como objetivo destacar, a cada brincadeira vivenciada, o que a criança está aprendendo. Assim, ao final do trabalho, o professor terá um “arquivo” com todas as brincadeiras que ele trabalhou. Porém, aquilo que se espera com a confecção desse cartaz, por parte da proposta, é destacar se a criança se envolve com a brincadeira, se permanece nela e se conhece as regras. O que a professora objetiva com o uso do cartaz, é levar para o contexto no qual essas crianças podem brincar a maneira como elas se apropriam das regras, como elas verbalizam as regras, como se sentem quando brincam, como

brincam e se organizam fora do momento da aula, como superam os desafios postos pelo brincar com os colegas, entre outros elementos que sempre priorizam o fazer coletivo e não sua atuação individual.

A professora também readéqua a proposta do material quando este sugere que os professores trabalhem com a cambalhota. Os autores do *Ciranda* propõem que o professor trabalhe com habilidades de estabilização, essa é a descrição para a Unidade II, realizada no mês de abril com as crianças de 5 anos (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 153). Ao deparar-se com essa proposta, Thaís não a nega. Conduz o desafio da habilidade para o contexto do circo, cria personagens, monta uma lona, o palhaço vira cambalhota, o equilibrista também. Nesse contexto, ela relaciona a habilidade isolada com a prática corporal “viva”, em que os processos de significação são instaurados a partir da realidade da criança, do contexto que ela conhece. Os desafios se fazem presentes quando eles reconhecem na cambalhota o circo ao qual já foram ou ao qual desejam ir.

Um mediador primordial no diálogo entre a formação inicial da docente e o *Ciranda* foi, segundo ela, a necessidade de conversar com as crianças sobre os temas implicados na aula:

[...] esse jeito que eu aprendi na faculdade de pautar as aulas pela cultura corporal, de discutir os temas, de não fazer só pelas habilidades, é uma questão de estratégia de aula, que me levou a optar pela roda de conversa no começo da aula, de fazer a roda final, mesmo no meu primeiro ano na escola.

A forma como ela pensava a aula, tendo como princípio norteador os modos de dizer e fazer dos alunos, requereu dela uma organização que promovesse o diálogo e a construção dos sentidos forjados na relação gesto-palavra. Essa maneira de organização que a aproximava das crianças também produziu dificuldades para a professora iniciante, no sentido de mediar a interlocução com seus alunos. Assim, aproximo-me de sua relação com esses mediadores.

3.2 Os alunos

Os alunos constituem mediadores importantes do desenvolvimento da aula. Chegam à escola para brincar, para estudar, para aprender e também para ensinar as professoras a serem professoras. Eles levam para dentro da escola seus saberes, seus valores, as vivências de seu grupo familiar, de sua vizinhança. Contam coisas que acontecem fora da escola. Corrigem a professora quando ela erra o nome de alguém: “*Ele não chama Gustavo, prô! Ele chama Davi!*” Solicitam a atenção quando querem ir à quadra, correr pela escola, beber água, ir ao banheiro ou avisar que algo não vai bem.

Com seus modos de agir e de dizer, os alunos instauraram na jovem professora poderosos conflitos cognitivos sobre as formas de conduzir suas aulas e sobre seu papel social de professora. Transcrevo a seguir um trecho de um dos diálogos que tive com Thaís:

Thaís: *Essa opção pela roda de conversa... Às vezes, sabe, na minha cabeça, eu estou trabalhando uma coisa, eu estou pensando num objetivo, daí a criança vem me mostra uma coisa, e eu falo assim: “Não é isso agora”. Às vezes, eu poderia ter aproveitado aquilo de outra forma e não ter falado que não é isso agora.*

Juliana: *Escuta, você tem quantos alunos na sala?*

Thaís: *Ah, 20 e poucos. 24, 22...*

Juliana: *Você imagina se, a cada dia, 22 chegarem pra você mostrando uma coisa absolutamente diferente e você falar: “Ah é... Vamos ouvir...” Onde você vai parar?*

Thaís: *Sim, sim... É, tanto que na roda de conversa, às vezes, tem criança que desvia muito o assunto; eu dou uns cortes também, porque é que nem você falou... Eles já têm pouco tempo de atenção, às vezes, o que você está fazendo ali já é uma coisa mais demorada pra você conseguir ouvir um pouco mais todo mundo; aí, se você deixar eles falarem coisa que não*

tem nada a ver, realmente vai virar meia hora, 40 na roda, e eles nem vão ficar, eles vão dispersar. Então não tem como mesmo.

Thaís, mediada pelos alunos, viveu, e ainda vive, o conflito entre deixar que as crianças falem livremente ou assumir, como professora, o encaminhamento da interlocução, de modo que tanto as crianças quanto ela elaborem e signifiquem novos aspectos do que foi ou será aprendido na aula:

Eu fico na dúvida, porque, na escola, a gente fica mediando tudo. Falta um pouco também da questão deles mesmo se resolvendo, eu acho. A gente interfere muito. Até quando eu dou minha aula livre, eu tento não ficar interferindo muito, deixar que eles se resolvam sozinhos. A gente está trabalhando tantas coisas, mas, se a gente fica mediando, mediando, eles sempre terão a necessidade do adulto mediando pras coisas acontecerem. Por outro lado, eu penso que as crianças precisam aprender a lidar com a frustração e tal, e que esse aprendizado falta muito pra essa juventude.

De fato, direcionar a interlocução implica ensinar as crianças a participarem de uma conversa coletiva, orientada por um objetivo que extrapola a imediatez dos interesses individuais. Assim, elas começam a lidar com limites, a ouvir o outro, a argumentar, a organizar o que querem dizer. Escutar e também silenciar são momentos de produção de sentidos.

Compreendendo que os alunos são sujeitos que (inter)medeiam os sentidos que são produzidos na aula, é possível afirmar que a aula é constituída pelas intenções e palavras da professora na relação com eles. Entendo que a compreensão do mundo e as formas de agir sobre ele se dão sempre de maneira compartilhada entre o eu e o outro. “A linguagem é material e instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o outro e com os muitos outros que constituem o pensamento e a consciência. No agir no mundo, produzimos discursos e também somos por eles produzidos.” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 69)

A professora silencia alguns sentidos em favor de outros. Muitas vezes, na ânsia de atingir aquilo que planejou para aquela aula, deixa sim de aproveitar alguns dizeres relevantes, deixa de construir com eles.

A escuta atenta da professora também se dispersa. São 20, 20 e poucos alunos que falam ao mesmo tempo, desviam do assunto, contam histórias que não dizem respeito ao tema da aula.

A aula é tecida na relação direta os alunos. Eles também conduzem a professora na sua atuação docente. O olhar atento, as corridas fora de hora, o levantar de mãos pedindo a palavra, o choro provocado pelo tombo, tudo isso faz parte da aula e de como ela vai sendo conduzida. Os alunos indicam para a professora que saltar uma determinada quantidade de vezes sobre a corda, não diz muito sobre eles ou sobre o que estão ou não aprendendo:

Essas crianças são muito inteligentes. Eu olho pras crianças e falo: “Como eu queria ter tido uma infância dessa forma.” Eu tenho muita lembrança boa da minha infância e reconheço que vivi coisas que faltam pra essa geração dos meus alunos, como a brincadeira livre na rua. Mas eu vejo que elas sabem umas coisas que me impressionam. Elas dançam, tem aula de música, trazem um monte de informação pra escola.

A relação das crianças com as práticas corporais entretetece o fazer e o falar sobre o fazer. Alguns são mais tímidos que outros, alguns são mais habilidosos corporalmente do que outros, mas eles gostam de contar como se sentiram, de comentar o que superaram ou o que conseguiram fazer, de contar como as práticas corporais reverberam em sua vida cotidiana, como relata a docente:

Ainda ontem mesmo não sei o que eu estava falando lá, eu comecei uma unidade de...jogos e brincadeiras falando do brinquedo, do consumismo, essas coisas. E aí eu não lembro o que a gente estava falando, e eu contei para eles que a minha vó, quando era criança, que [minha avó] não[tinha] brinquedo como os de hoje, feitos em fábrica. Questionei se

eles imaginavam como é que se brincava nesse tempo? Dessa pergunta, surgiu uma fala de que adulto não brinca. Daí eu falei: “Tem adulto que brinca, sim.” E aí eles me puseram no meio: “A prô brinca! A prôbrinca, de capoeira.” Eu expliquei que adulto vai brincando menos, porque a gente tem que trabalhar, a gente tem que cuidar das crianças. Eu me dei conta de que eles têm muito essa visualização que criança brinca e adulto não.

O desejo da professora que eles saibam executar determinada brincadeira para além da escola vem manifestado em histórias, encadeadas ou não sobre o que conseguem fazer fora da escola. Ela afirma: *“E eu acho muito legal quando eu dou aula e dá certo, e eu consigo que as crianças falem, quando eles dão uns feeds que você fala: ‘nossa, olha que legal, eles entenderam, eles aprenderam’.”*

Questiono uma menina sobre o motivo de sua roupa estar suja de terra. Ela me responde: *“Estou suja porque brinquei no parquinho!”* Diferentemente dos adultos, as crianças não elaboram previamente as perguntas, a vida cotidiana faz com que elas perguntem sobre o que tem dúvida, seja para a professora ou para a pesquisadora que “invadiu” a aula. A fim de compreender como as crianças, na relação com a professora, tecem os sentidos sobre a aula de Educação Física, entre gestos e palavras, eu anoto o que os alunos dizem e fazem.

A professora também percebe os limites de sua prática com as crianças. Olha para si e afirma que só é capaz de dar aulas de Educação Física porque as crianças ainda não conhecem a fundo as práticas corporais. Ainda assim, não nega conhecimento a elas, ensina aquilo que sabe fazer e também aquilo em que não se sente habilidosa. Ensina ginástica, futebol e outros esportes, mesmo sem tê-los vivenciado anteriormente. E as crianças respondem, perguntam, questionam, criticam. As crianças reproduzem, criam e recriam jogos, brincadeiras, danças. Aos 4 anos, identificam-se com o jogo, sentem-se parte dele. Aos 5 anos, retomam aquilo que já aprenderam aos 4, ampliam os conhecimentos acerca das práticas corporais. Embora a organização escolar, no que diz respeito à separação das turmas, tenha como principal critério a idade das crianças, olhar para elas tendo em vista o que elas conhecem, como circulam pelos conhecimentos, é o principal indicativo de como as aulas devem ser organizadas. O contexto em que a criança está

inserida, as relações que ela estabelece dentro e fora da escola, indiciam mais sobre o que ela sabe do que a idade propriamente dita.

Preparar o contexto, planejar a aula e estabelecer uma relação de diálogo com os alunos integra as situações reais da aula. Contudo, as crianças têm outras demandas, escapam daquilo que foi previamente preparado para elas. Inventam outras brincadeiras, recusam-se a participar, ficam desatentas à fala da professora, quando diz, por exemplo: “*Levanta a mão pra mim quem sabe contar direitinho o que aprendeu hoje?*” A partir do diálogo instaurado deliberadamente ao final da aula, a professora consegue apreender alguns sentidos que estão sendo elaborados por aquela criança, vai “aparando as arestas da aula” para que, posteriormente, consiga oferecer uma aula “remodelada”. Também “escuta o silêncio” daqueles que não conseguiram compreender o que estava posto para eles. Essa forma de escuta e ação faz com que a professora capte alguns sentidos, não todos. As crianças não acatam a aula harmoniosamente, escapam, fogem, burlam a aula, fazem outras coisas com aquilo que a professora projetou para elas.

3.3 Pares e superiores hierárquicos

Como apontei anteriormente, meu conhecimento direto dos pares e dos superiores hierárquicos de Thaís foram limitados, e os comentários da docente em relação a eles foram ocasionais. As relações entre professores, coordenadores, diretores e supervisores são hierarquizadas e marcadas pelas regras de conveniência³⁹ que se produzem nas particularidades circunstanciais de cada escola.

As “regras de conveniência”, conforme destaca Mayol (1996, p. 49), formulador do conceito, configuram um rol de “repressões minúsculas” e cotidianas que produzem comportamentos estereotipados, os quais têm por função possibilitar o reconhecimento de alguém por um grupo. Elas são normas coletivas, tácitas assentadas no estilo indireto da economia das palavras e de explicações, que se fazem legíveis nos corpos e nos gestos. Sendo uma referência a

³⁹ Minha atenção para as regras de conveniência foi despertada pelos estudos de Roseli Fontana sobre os professores iniciantes, em especial nos trabalhos “Memórias da iniciação. Um estudo das narrativas de jovens professores acerca de sua integração à docência” (FONTANA, 2008) e “Memórias da formação nas experiências de iniciação à docência” (FONTANA, 2011).

partir da qual alguém se torna legível para os outros, a conveniência se situa na fronteira entre a estranheza e o reconhecível, tem por função garantir e manter os contatos estabelecidos pelo costume dentro do grupo e é pesada o suficiente para excluir os excêntricos.

O tempo de vivência em um grupo é um fator de grande importância para a apreensão e compreensão das regras de conveniência, porque elas não são enunciadas abertamente. Como destaca Pierre Mayol (1996, p. 51), os sujeitos que ingressam em um grupo (seja um clube, uma escola, uma vizinhança, um grupo profissional etc.) levam um tempo para apreender e assimilar o léxico que regula as relações, a fim de dispor “de uma estrutura de trocas que lhe permitirá, por sua vez, articular os sinais do seu próprio reconhecimento”.

Assim, ao ingressarem uma escola e em uma rede de ensino, não basta aos professores viverem seu papel docente, tal qual aprendido na formação inicial e ao longo de sua experiência. Eles são obrigados — tanto no sentido repressivo quanto no da criação de obrigações, laços e vínculos — a levar em conta as regras de conveniência vigentes, de modo a serem reconhecidos e a participarem do estoque relacional que o grupo social em que se inserem contém.

Nesse sentido, as relações com os pares, os funcionários, os coordenadores, os diretores, os supervisores, são importantes mediadores da construção e realização da aula. As avaliações informais do trabalho dos professores que circulam no ambiente escolar — por meio de comentários, olhares, modos de agir dos profissionais que compõem a escola — indicam o quanto cada um está próximo ou distante das expectativas e normativas daquela unidade escolar. Mesmo que as falas não sejam diretamente dirigidas para cada um dos professores, todos percebem como estão sendo “avaliados”.

Thaís apreendeu rapidamente esse procedimento avaliativo difuso ao ouvir comentários sobre professoras de Educação Física que não haviam atendido às expectativas da escola e procurou manter-se atenta aos indícios de como estava sendo avaliada. No que diz respeito à relação que estabelece com outros professores, ela revela que seu trabalho é diferente. Percebe que a outra professora, com a qual divide as aulas de Educação Física na escola, segue à risca as orientações dadas pelo material de apoio didático. Vejamos a transcrição de uma conversa que tivemos sobre esses aspectos:

Thaís: *Quando eu cheguei eu ouvi comentários sobre outras professoras que haviam passado pela escola... Eu faço um pouco diferente, e as*

minhas coordenadoras percebem, elas falam. Elas não falam que é diferente, mas eu consigo perceber, em algumas falas delas, que estão querendo dizer que eu faço diferente de outros professores.

Juliana: *Por exemplo?*

Thaís: *A fala?*

Juliana: *É, pistas que você tem de que elas percebem que seu trabalho se diferencia do de outros professores.*

Thaís: *Ah, às vezes, elas começam a elogiar... Ou, como no dia que o supervisor da Educação Física esteve lá na escola. A coordenadora foi comentar sobre o meu trabalho com ele. Ela disse: “Ela se vira bem aqui no espaço, ela tem uma prática legal de conversar com as crianças no começo, no final, questiona as crianças”.*

Avaliações positivas, como essa da coordenadora, estreitam os laços de confiança e tanto fortalecem as iniciativas da professora diante das prescrições vigentes na rede de ensino em que atua quanto contribuem para o sentimento de ajustar-se, evitando constrangimentos. Um exemplo do fortalecimento das iniciativas da professora foi o trabalho com o tema “circo”:

Eu estava trabalhando o Circo e foi superlegal a finalização que eu fiz com palhaço, foi maior massa. Elas [as coordenadoras] tiraram foto, falaram, nossa, foi legal, as crianças se divertiram... Elas ficaram falando, falando. E aí ela foi até falar pra outra professora: “A Thaís, fez assim, foi legal, se você quiser fazer...”

Thaís vê que seu trabalho serve de exemplo para outros professores. Se isso, de certa forma, gera um certo constrangimento — “*eu acho que eu até ferrei com a outra professora*” —, por outro lado, faz com que sinta que sua prática é valorizada, o que dá segurança e credibilidade para que ela siga fazendo aquilo em que acredita. Trabalha o circo e leva o conteúdo para o contexto das crianças. As fotos tiradas por suas supervisoras revelam muito mais do que a aula de Educação Física, elas indiciam que a prática docente efetiva dialoga com as crianças, que pedem

para que a professora continue com seu trabalho — “*Nós vamos brincar de circo, prô?*” — e com os adultos da escola.

Um exemplo de fortalecimento das iniciativas e, ao mesmo tempo, do sentimento de ajustamento, conforme os relatos da Thaís, é o planejamento semanal de aulas (ou rotina semanal, termo utilizado pela professora). O planejamento é uma exigência da Secretaria Municipal de Ensino; porém, cada unidade escolar determina como e quando os professores a ela vinculados devem entregá-lo por escrito. Esse planejamento é avaliado pela coordenação e pela direção.

Thaís relatou, em nossa conversa, que organiza o planejamento semanal nas planilhas fornecidas pela Secretaria, ainda que elas não sejam compatíveis com a forma de planejamento que ela aprendeu na faculdade:

Na verdade, eu acho tudo uma bagunça! Por que o que acontece? Eu sou da formação da cultura corporal, aprendi a planejar de uma forma, só que todos os documentos que você pega da prefeitura são diferentes. Mesmo sabendo que não é obrigatório utilizar a planilha, esse documento me foi apresentado, foi o que me deram na mão quando eu entrei na escola e foi através dele que eu consegui ir entregando as rotinas semanais. A planilha é o jeito que as minhas coordenadoras aceitam e que elas falam que está bom daquela forma e tal. Eu poderia, por exemplo, me dedicar, fazer uma unidade didática bem esclarecida e não entregar a rotina, por exemplo, porque já está ali o que eu estou trabalhando com as crianças. Mas elas vão querer a rotina. Então o que eu faço? Eu faço uma unidade didática mais enxuta, e a rotina eu entrego sempre detalhadinha, explicando a atividade que eu vou dar.

A Figura 6 é um exemplo de como Thaís entrega sua rotina semanal.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
PLANO DE AULA

Professora: Thaís Guerrero Mondo

1º Bimestre / 2016

Unidade Escolar: EMEB Patrícia Pires

Ensino Infantil: Grupo 5

Data	Eixo	Expectativa de Aprendizagem	Estratégias/Atividades	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação	Materiais
07 a 11 de março	Jogos e Brincadeiras	Conhecer e participar de jogos e brincadeiras tradicionais da cultura brasileira; Socialização e integração com os alunos e a escola;	<ul style="list-style-type: none"> - Música boa tarde e apresentação da rotina; - Leitura do livro Quintais; - Roda de conversa: onde eles brincam hoje, os lugares que seus familiares brincavam, em ruas, praças, quintais, etc, diferenças entre as brincadeiras do tempo de seus familiares e as suas; - FA Criança não trabalha: leitura e depois ouvir e dançar; - Música de roda "roda pião"; - Alongamento sementinha; 	<ul style="list-style-type: none"> - Estão atentos e participam das conversas pertinentemente? - Dão importância para esses momentos de reflexão da prática? - Conseguem discutir o que foi proposto? - Reconhecem os espaços de aula? 	Roda de conversa; Observação; Registro pelo professor;	Livro Quintais; FAs; Dvd palavra cantada: criança não trabalha; Pião;
	Jogos e Brincadeiras	Conhecer e participar de jogos e brincadeiras tradicionais da cultura brasileira; Socialização e integração com os alunos e a escola;	<ul style="list-style-type: none"> - Música boa tarde e apresentação da rotina; - FA Diferentes formas de brincar de amarelinha: semelhanças e diferenças, quais são as regras que conhecem, qual gostariam de jogar, circular na folha; - Música do trem e formação do trem para irmos ao espaço de aula; - Música de roda "roda pião"; - Combinar com eles como será a organização para jogar as amarelinhas, deixa-los jogando da forma como sabem, em grupos passando por todas as amarelinhas; - Num segundo momento se for o caso ler as regras e jogar novamente; - Alongamento sementinha; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecem as amarelinhas e suas regras? - Brincam daquilo que foi proposto e estão atentos as regras da brincadeira? - Reconhecem os espaços de aula e do jogo? - Se organizam para que o jogo aconteça e inclua todos? 	Roda de conversa; Observação; Registro pelo professor;	FAs; Lápis; Pião; Giz; Pedrinhas;

Figura 6 – Rotina semanal

Fonte: Acervo da pesquisa

Ao entregar sua rotina nesse formato, a professora afirma que suas superiores hierárquicas, diretora e coordenadora, fazem poucos comentários. Segundo ela, isso talvez aconteça pelo fato de elas não serem especialistas em Educação Física. Ainda assim, a professora reconhece que o trabalho que ela descreve no papel como um plano para a semana não corresponde àquilo que ela desenvolve efetivamente em aula. Porém, argumenta que essa foi a forma que encontrou de satisfazer as exigências postas pelas superiores:

As minhas rotinas nunca vêm com muito feed assim. A da professora de sala vem cheia de comentários. Eu acho que é porque as coordenadoras também são professoras de sala e sabem intervir melhor; então, elas fazem mais anotações, questionam mais. Os comentários que eu recebo são assim: “Ah, está muito bom, excelente!”; “Está bem-feitinha.” Mas eu sei que elas gostam disso: em vez de eu colocar lá “coelhinho sai da toca”, elas querem que eu explique como vai ser o coelhinho sai da toca, porque elas acham que fica melhor, que fica mais claro. Então, como eu tenho que me dedicar a fazer essas coisas mais detalhadinhas, a unidade eu faço mais ampla, mas sucinta e aí, na minha rotina, eu tento separar melhor. Só que os títulos que eu uso na minha rotina não são os títulos que a gente usa mais comumente, porque eu uso os títulos daquela tabela que me veio. Então, eu acho que essas coisas vão me confundindo. Porque você pega lá o currículo, o currículo é estruturado na perspectiva desenvolvimentista. Os conteúdos que estão lá não são conteúdos que eu considero. Só que eu elaboro esses conteúdos com o que eu sei; e daí eles me parecem mais superficiais, pois, como eu já disse, não é tudo que eu sei questionar, aprofundar com as crianças. Como eu tenho que fazer a rotina e o detalhamento da unidade não cabe dentro daquele quadro [a planilha], eu acabo fazendo muita coisa que eu nem ponho no papel. E aí eu fico pensando que eu trabalhei coisas que eu considero importantes com as crianças, mas sem avançar nos meus limites.

Ontem mesmo eu estava vendo um projeto de uma professora que ela entregou lá na capacitação. Ela vai fazer um projetinho de capoeira na escola. Só que, se eu entregar, por exemplo, no formato de unidade didática, a diretora vai falar assim: “Não, isso daqui não é rotina, eu preciso da rotina.” A coordenadora: “Eu preciso da rotina.” Eu não tenho dificuldade de me enquadrar na forma com que elas enxergam, mas isso não facilita a minha evolução, por exemplo.

Apesar de questionar seu “enquadramento”, Thaís mantém os espaços de singularização de seu trabalho e se reconhece agindo em favor deles. Ela não questiona os dispositivos de planejamento vigentes na escola, mas trabalha efetivamente com as crianças valores caros a sua formação inicial, tais como os temas da cultura corporal. Ela não duela com as exigências formais do planejamento. Até mesmo acata-as, mas redimensiona, no miúdo da aula, o sentido norteador do currículo, descentralizando o movimento em favor do gesto, em favor dos temas da cultura corporal.

3.4 As capacitações⁴⁰

As reuniões de capacitação acontecem às segundas-feiras, durante duas horas, no período inverso ao que o professor está na escola. Elas são obrigatórias, já que integram a carga horária dos professores, que são formalmente convocados. No caso da Educação Física, as reuniões de capacitação são conduzidas pelos membros do Núcleo de Educação e Cultura Corporal (NEEC⁴¹) ou por algum profissional convidado. Elas são organizadas por área de especialidade ou em torno de assuntos gerais relacionados à Educação. Quando os professores não são convocados, esse horário da capacitação deve ser cumprido na própria unidade escolar. A intenção é que se promova um espaço no qual o professor possa dialogar com seus pares e com um grupo de docentes que pertencem a um Núcleo de Educação e Cultura Corporal. Esse núcleo encaminha as discussões específicas à área da Educação Física e aponta caminhos a serem seguidos pelos professores que compõem a rede de ensino. Embora não exista, por parte da prefeitura, uma fiscalização do trabalho dos docentes, é recomendado que os professores assumam as diretrizes apontadas pelo grupo de coordenadores desse núcleo.

⁴⁰ Embora o termo capacitações não contemple a perspectiva teórica assumida nessa pesquisa, já que formação de professores, ou formação continuada de professores defina melhor como compreendo os encontros de formação dos professores da Rede Municipal de Educação de Jundiaí, optei pelo uso do termo capacitações por constar tanto nos documentos oficiais da prefeitura quanto nas falas da professora Thaís quando menciona esses momentos de formação.

⁴¹ Núcleo constituído desde o ano de 2015, formado por professores com experiência acadêmica na área de Educação Física escolar, a fim de discutir com a equipe de professores da rede municipal de ensino de Jundiaí a pedagogia crítica que estava alinhada com a proposta de Educação defendida pela Secretaria Municipal de Ensino (JUNDIAÍ, 2016).

Thaís comenta comigo que, embora considere as capacitações importantes, ela se sente incomodada nas reuniões:

Me incomoda, me incomoda.... Eu ouço dos colegas muitos comentários. Eu não me enturmo. Eu não tenho um parceiro que eu sento toda vez junto e que eu fico trocando ideia. Eu sou meio solitária na capacitação. Solitária no sentido assim: eu sempre sento perto de alguém, sempre puxo conversa com um, com outro, não tenho amizade muito profunda com ninguém, mas cumprimento um monte de gente, conheço um monte de gente. Só que eu não tenho um lugar marcado, eu não tenho pessoa certa que eu sento. Então eu chego sento ali, outro dia sento lá. E isso é até bom. Porque aí eu escuto um aqui, escuto outro lá e vou criando essas visões minhas sobre o que está acontecendo, sobre as pessoas... E aí eu acho que eu ouço muita coisa parecida com o que eu penso, com o que eu sinto. Eu faço o planejamento, eu dou a aula, eu acho que tá superlegal, e aí eu chego na capacitação e eu falo pra mim mesma: “Nossa, o que eu fiz não tem nada a ver, eu tô viajando.”

Entre os profissionais que compõem o Núcleo de Cultura Corporal estão professores que, como eu, participaram da formação inicial da Thaís e por quem ela nutre profundo respeito e admiração. Tais sentimentos a impulsionam a seguir da melhor maneira possível as orientações dadas por eles, mas também aumentam seu rigor avaliativo em relação ao que produz, como vemos em sua fala:

O pessoal que coordena o Núcleo apresentou pra gente uma didática que vem do livro do Gasparin, a partir da pedagogia histórico-crítica. No texto que a gente estudou, vinha uma orientação de como esquematizar a aula. Aí eu achei muito bacana. Eles explicaram pra gente, eles fizeram todo o processo de estudo daquilo, e, no final, a gente apresentava uma unidade que a gente tivesse dado para os alunos. Foi bom a gente ter esse

momento de fazer uma aula, fazer uma unidade na verdade. E assim, o feed que a gente teve daquilo não foi um feed pessoal, vir e falar e explicar, está dentro, não está dentro do esperado. Eles fizeram um comentário geral, positivo, de que todo mundo estava conseguindo, que não era bicho de sete cabeças

Só que eu, quando eu olho o que os coordenadores fizeram, eu sei que está diferente, eu não sou burra, eu sei que estou muito aquém da proposta, tenho muito ainda que aprender. Eu mesma analiso e digo: “Olha que coisa boba que eu coloquei no plano...” Mas aí também tem uma questão que eu vi outros professores reclamando das apresentações, dizendo que era um nhénhénhé. Eu reconheço que essa postura não é legal, mas aquilo fica dentro da gente.

Em nossas conversas, Thaís explica que, nas reuniões de capacitação com os coordenadores do Núcleo de Educação e Cultura Corporal, os professores estudaram alguns documentos relativos à pedagogia histórico-crítica⁴², fundamento básico de seu curso de formação inicial. Também tiveram acesso a experiências desenvolvidas por professores que seguem essa perspectiva teórica e discutiram uma forma de organizar o planejamento nas escolas tendo como base os princípios dessa pedagogia. A organização posta em discussão previa uma “sequência” de cinco passos na organização de uma unidade temática: a prática social, a problematização a instrumentalização, a catarse e, novamente, a prática social.

Diante dessa exigência, Thaís buscou mais informações e outras “indicações” na internet e em seus escritos da faculdade para organizar sua rotina de ensino:

eu fico pesquisando na internet, sabe, planos de ensino, eu andei jogando assim porque, quando eles fizeram algumas capacitações mais voltadas para a pedagogia histórico-crítica, a gente acabou recebendo alguns documentos de pessoas que também estão estudando. E eu comecei a

⁴² A pedagogia histórico-crítica é uma abordagem explicitada por Dermeval Saviani, que rediscute o papel social da escola. A obra clássica nesse referencial é o livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2009). Gasparin, citado por Thaís, é João Luiz Gasparin, um pesquisador do campo da Didática que desenvolve seus trabalhos a partir da pedagogia histórico-crítica. Sua obra de referência é *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (GASPARIN, 2011).

jogar na internet assim, você joga lá: “jogos e brincadeiras na perspectiva histórico-crítica”. Aí, às vezes, você acha alguns planejamentos, às vezes, você acha algum trabalho, alguma pesquisa alguma coisa falando, aí tem aplicação de aula, aí você vai vendo essas coisas que vão ajudando a pensar.

Apesar de seus esforços e do sentimento de estar muito aquém daquilo que imagina ser esperado pelos coordenadores do Núcleo, a docente destaca suas dificuldades para operar com a referência teórica proposta:

Eu já ouvi um pessoal, nessas capacitações, falando algumas coisas que dão a impressão de que tais pessoas vestem a camisa da pedagogia proposta. Mas não é bem assim, e eu falo porque eu ainda tenho dificuldade na hora de realizar a aula. Por exemplo, os coordenadores do Núcleo sugerem que nós, professores, não temos que apresentar as coisas já padronizadas de cara e tal, temos que fazer as crianças descobrirem os gestos, descobrir algumas coisas. Eu tenho um pouco de dificuldade com isso. Às vezes, eu já trago as explicações antes de ouvir o que os alunos trazem de suas experiências deles. Mas não sei também até que ponto isso é ou não é, entendeu?

Eu vi um plano de um dos coordenadores em que eles põem um monte de pergunta, um monte de coisa, eu falei: “Nossa senhora, eu estou muito longe disso!”

Dentre essas dificuldades, ela realça a de registrar por escrito suas intenções no planejamento que precisa entregar para seus superiores hierárquicos (rotina semanal). Desse obstáculo resulta o fato de que muitos aspectos do que ela realiza com as crianças não são registrados de forma escrita, ainda que, na prática, na materialização da aula, ela reconheça que se aproxima da perspectiva defendida nas capacitações. Thaís relata:

[...] eu acho que, se, no começo, eu pegar, sentar e escrever as coisas, eu acho que também não vai sair, porque eu tenho essa dificuldade de encontrar as palavras e descrever o que eu faço. Eu escrevo o geralzão do trabalho, mas depois eu consigo reconhecer que tem mais coisas, mas só depois que eu trabalho que eu consigo reconhecer. Antes de realizar a aula com as crianças, se eu sentar e puser meu plano no papel, eu sei que eu vou por aquele mais geralzão.

Consideradas a partir das elaborações da Thaís, as capacitações promovem efeitos complexos. Ela as considera como um espaço importante para refletir sobre sua prática, buscar alternativas para o trabalho e receber apoio para “referendar” suas ações na escola, por proporcionarem o encontro com as ações dos professores mais experientes. Tais professores consideram, como ela, que o contexto é mais importante do que o trabalho com as habilidades, que o esforço coletivo e crítico é mais significativo do que as ações individuais. Mas, ao tentar espelhar-se nesses docentes experientes, Thaís se vê limitada; nesse sentido, as capacitações produzem efeitos inibidores de não reconhecimento daquilo que é produzido por ela.

3.5 A pesquisadora

Sou professora de Educação Física desde 2001. Desde então, tento compreender como esse campo de conhecimento se estabelece no diálogo com as Ciências Humanas. Fui professora na educação básica e no ensino superior. Minha atuação neste foi de suma importância para que continuasse meus estudos e me colocasse na relação de pesquisa ao lado da professora cuja prática docente, após a formação inicial, busquei explicitar. Para dar conta desse objetivo, foi preciso que eu me colocasse num lugar, ao mesmo tempo, de aproximação e distanciamento.

A aproximação se dá no sentido de ouvir Thaís, em sua singularidade, evitando reduzi-la a um exemplo, a uma amostra representativa de uma tese a ser defendida. Busco aprender com a docente. Michele Petit (2008, p. 55), ao tratar de circunstâncias como essa,

destaca que: “[...] se desde o início enuncia-se o tema de uma pesquisa, os [participantes] compreendem, e o que expõem tem, mais ou menos, relação com o assunto. Possuem um saber sobre si mesmos, sobre suas experiências, e é deles que o pesquisador obtém o seu saber.” Também procuro acolher as digressões que, como analisa a autora, “nem sempre têm uma ligação aparente com o assunto, [mas que] são, na realidade, associações livres que fazem sentido” (PETIT, 2008, p. 55) e permitem formular novas suposições/indagações. Não me atenho, estritamente, a todos os temas listados no roteiro inicial de coisas que eu desejava saber, aceitando os imprevistos.

O distanciamento, por sua vez, ocorre no sentido de não perder de vista o que define a nova relação que eu estabeleci com Thaís. Somos ex-professora e ex-aluna em interlocução, mas estamos em uma interlocução que objetiva explicitar o fazer docente da jovem professora iniciante, que busca, em seu trabalho, indícios da formação inicial por ela vivida. Nós duas olhamos para seu trabalho, mas nele focalizamos coisas distintas.

Não carrego comigo a ilusão de neutralidade nem a de transparência. O acontecimento da aula produz em mim uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2003). Como professora e pesquisadora, posiciono-me diante das palavras-ações da professora materializadas na aula, aceito-as (total ou parcialmente), questiono-as, completo-as, em silêncio, controlando deliberadamente minhas reações expressivas, mas sabendo que o controle é sempre falível e que a professora tem de mim um excedente de visão (BAKHTIN, 2003) que eu mesma não posso ter. Sei também que eu interfiro em seu fazer, que eu a incomodo em sua rotina de trabalho. Negociamos dia a dia nossa convivência.

Coloco-me como mediadora explícita da prática da professora. Ela partilha comigo dúvidas sobre como proceder, pede-me orientações, pede-me ajuda para organizar as atividades com as crianças, para planejar. Não me eximo das respostas e das dúvidas: “*Não era pra eles já saberem pular, Ju?*”; “*Também não sei, vamos experimentar.*” A professora mais experiente (pesquisadora) também partilha seu não saber. Os diálogos que estabelecemos antes, durante e depois da aula indicam caminhos: “*Queria trabalhar com esportes, você acha que é possível?*”; “*Acho que é plenamente possível!*” Reconhecemos possibilidades de trabalho, pensamos em alternativas para o trabalho na educação infantil. Muitas vezes fui professora junto com ela. No caminho que fazemos para a escola, Thaís partilha comigo sua dúvida sobre como as crianças apreendem os conhecimentos que ela objetiva desenvolver com eles.

Ao elaborar uma aula sobre o tema “esporte”, ela reúne algumas bolas, de diferentes modalidades esportivas, para que as crianças tenham contato real com o material. Nesse acervo, há bolas de futebol, futsal, vôlei, basquete, handebol, beisebol e futebol americano. Na aula anterior, ela mostrou para as crianças imagens, impressas em papel sulfite, de cada uma dessas bolas e as provocou para ver se conheciam as bolas específicas de diferentes modalidades. Sobre isso, ela questiona:

Thaís: Tenho dúvida sobre o que as crianças estão de fato aprendendo durante as aulas. A aula de ontem, por exemplo, será que preciso mostrar as bolas para as crianças? Será que isso é importante? Será que eles precisam conhecer tantos tipos de bolas? O que farão com isso? O que isso importa para eles?

Juliana: Olha, Thaís, eu também não sei o que eles farão com isso, mas não tenho dúvida de que você tem feito seu papel como professora. Acho muito legal que eles possam ter contato com isso. Você tem possibilitado a eles que conheçam isso, e esse é seu papel. Lá pra frente, o que eles vão fazer com isso, se eles vão de fato internalizar esse conhecimento, a gente não tem controle. O que importa é que você está dando essa oportunidade. Lá pra frente ninguém sabe, pode ser que um deles, algum dia, veja uma bola dessas e fale: “Ah! Eu vi essa bola na aula de Educação Física.” Mas a gente não sabe, não temos controle sobre isso.

Acompanhando Thaís, aprendo sobre seu processo singular de produção da aula. Estar a seu lado possibilita-me perceber como ela utiliza diferentes estratégias de trabalho com seus alunos, buscando redimensionar a compreensão que eles têm das aulas de Educação Física, das práticas da cultura corporal, dos materiais de que essas práticas se utilizam, dos gestos que as caracterizam. Noto como a significação do gesto se produz em meio a palavras, ações, imagens, correções, afirmações, no coletivo, no diálogo com o outro, em um processo contínuo de elaborações entre o saber fazer e o saber sobre o fazer, entre sujeitos históricos, com experiências diversas, desejos diversos, ocupando papéis sociais distintos. Percebo também como seu trabalho

docente contém com referências teóricas distintas, com as quais ela dialoga, e como é referendado pelos profissionais da escola e pelas crianças.

O olhar intencionado da pesquisadora medeia essas compreensões, mas os gestos e ações de Thaís e sua generosidade em expor-se fazem de mim sua aprendiz. Como as crianças, eu também saio alegre de suas aulas.

**Parte IV – REFLEXOS E REFRAÇÕES NA
SINGULARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A
AULA EM ACONTECIMENTO**

1 As relações que emergem da/na aula: a complexidade da aula em acontecimento

Para a análise do trabalho de campo, tomo a aula como espaço privilegiado de materialização da atividade docente. As análises são feitas em momentos distintos do trabalho da professora participante da pesquisa. As falas da professora são recortadas a fim de evidenciar diferentes momentos da interlocução dela com alguns mediadores que identifiquei nesse processo. Ao compreender a complexidade da aula e as ações distintas que se evidenciam no “fazer cotidiano” da docente, elejo como principais interlocutores para suas posturas os diálogos que a professora estabelece com a pesquisadora, com o material de suporte didático (*Ciranda*) e com as crianças. Essas falas acontecem em espaços-tempos distintos e em condições de produção específicas: o antes, o durante e o depois da aula entrelaçam-se de maneira que os elos estabelecidos entre si são indissociáveis para compreender a aula em acontecimento. As ações que a constituem envolvem o planejá-la/pensá-la, o desenrolar dela, aquilo que acontece na troca entre professora e alunos bem como os ecos, as reverberações do que aconteceu.

Inspirada pelo texto escrito por Maria do Rosário Magnani (1997)⁴³, em que a autora é questionada sobre como prepara suas aulas, tomo as falas da professora em interlocução comigo e com as crianças em momentos que caracterizam o que a autora chamou de “ensaio”, “ritual” e “solidão”. O ensaio é o momento de planejar, organizar. Nele, a professora pensa quais as necessidades dos alunos, além de refletir sobre como será, em alguma medida, atendida em suas necessidades. Ele envolve a necessidade de aceitação pelo grupo de crianças e pelos pares da escola, o pensar em como transitará pelo conhecimento com maior segurança, como acolherá suas incertezas; enfim, nesse momento, a docente pisa em solo arenoso. Escolhe o que compartilhar com eles, busca em seu acervo (livros, textos, atividades) materiais para a organização da aula, rememora experiências vividas.

A aula começa antes de entrarmos na sala, na quadra, antes de encontrarmos nossos alunos presencialmente. Ao escolhermos o texto, as atividades que queremos compartilhar com eles, ao eleger um conteúdo em detrimento de outro, a aula já se inicia. O primeiro ato da “receita de ambrosia” de Maria do Rosário, o ensaio, começa antes da aula. É durante o ensaio que

⁴³ O texto mencionado pode ser consultado nos documentos anexos à pesquisa.

escolhemos os ingredientes, o ensaio é projeto, é plano. Nele, planejamos gestos e dizeres, vislumbramos as feições dos alunos que temos em mente, desejamos aceites, afastamos recusas, temos ilusão de controle.

No ritual, a aula acontece. Entre aceites e recusas, a aula se delineia entre muitos fios, sentidos, formas, estratégias, falas, vídeos, gestos, correrias, demandas urgentes que não foram previstas. Na Educação Física, alunos correm em direções opostas ao combinado, sobem em lugares não permitidos, querem fazer coisas que o professor não havia previsto (*“Tem futebol hoje, Dona?”*). No acontecimento real da aula, acolho as réplicas dos alunos aderindo, recusando, indagando, provocando, aceitando, contribuindo. Também percebo como estou sendo aceita ou não pelos alunos, por meus pares imediatos que se colocam a minha frente.

O ritual da aula caracteriza-se como troca, não num sentido linear no qual um dá e o outro recebe. Entre a entrega e o recebimento, o conhecimento vem ressignificado, mediado pela experiência dos sujeitos envolvidos na relação de ensino. O papel social ocupado pelo professor requer que ele se aproprie do conhecimento trazido pelo aluno e, em interlocução com esse conhecimento possibilite seu acesso ao patrimônio de elaborações da cultura acumulada historicamente.

Nesse sentido, é preciso apropriar-se das réplicas proferidas pelos alunos e compreender que “toda resposta gera uma nova pergunta.” (BAKHTIN, 2003, p. 408). O conhecimento que partilhamos no ritual da aula vai ganhando complexidade nesse diálogo estabelecido entre os alunos, entre os alunos e o professor, num vai e vem de perguntas e respostas. Conhecimento espontâneo e conhecimento sistematizado imbricam-se e ganham complexidade. Os sentidos são elaborados, sempre aproximando o conhecido e o novo, o já dito e o não dito. É nessa teia inesgotável que o conhecimento sistematizado, ou conhecimento escolar, (re)constrói-se.

Ao encerrar o ritual, o professor, na solidão (uma solidão povoada de vozes, rostos e sentidos), rememora seu percurso, recolhe os sentidos que conseguiu apreender na dinâmica complexa e contraditória da aula e também elementos da sua imagem como professor, que os alunos lhe devolvem. Os efeitos de sentido em circulação no ritual da aula reverberam no professor, ele se recolhe com os gestos e palavras dos alunos, projeta, sonha, revê, antevê,

Lembrando com Bakhtin (2003, p. 297) que “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” e que as ideias e valores que constituem os sujeitos não são forjadas de maneira harmônica, na análise procurei apreender indícios de como se

materializavam, nos diferentes momentos da aula, as concepções que nortearam a formação inicial da professora no diálogo com as condições concretas de exercício da docência: quais conceitos trabalhados durante sua formação inicial apareciam e como?

2 O ensaio

A aula é premeditada. Para delineá-la, o professor, embora esteja fisicamente sozinho, conversa de modo ativo com as referências sociais que pertencem ao gênero de seu ofício, com as bases que norteiam o trabalho docente na rede de ensino e na escola em que atua, com seus pares e superiores hierárquicos, com seus formadores, com sua experiência, com sua memória pessoal e profissional, com seus alunos, com suas necessidades e pré-ocupações.

Esse diálogo, no caso da professora estudada, transformava-se em um plano de ação formalizado, registrado por escrito, de caráter documental, a ser entregue na escola. Esse diálogo também ganhava contornos de uma orientação menos formalizada, que incorporava elementos que não apareciam no registro escrito. A orientação menos formalizada entrava com a professora na sala de aula e guiava suas ações na relação face a face com seus alunos.

Esses planos de ação, que Clot (2007, p. 195) define como “retalhos extraverbais” de aulas possíveis, não têm nada de particular. Eles reúnem “um certo número de gestos possíveis, um certo número de atividades, de passos possíveis, e cada um tem sua lógica, seu próprio teor” (CLOT, 2007, p.191), pertencem ao gênero do ofício, pertencem àqueles que os solicitam, na medida em que são respostas às exigências e prescrições da instituição em que se insere o professor. Mas, além disso, pertencem ao professor que os elabora (até mesmo quando são um recorta e cola dos planos oficiais, pois indiciam como aquele professor, em particular, lida com a atividade de premeditar sua aula).

Os planos são pessoais, uma vez que as maneiras de transformar os gêneros estáveis das atividades docentes em meios de ação são singulares. Neles, refletem-se e refratam-se as prescrições, os sentidos estáveis da atividade docente (incluídos aqui os sentidos constitutivos da formação inicial) e as recriações que deles fazem os docentes singulares nas condições concretas de seu trabalho.

Buscando indícios da formação inicial de Thaís em sua prática profissional, procurei ouvir dela como preparava suas aulas. Perguntei-lhe como selecionava os conteúdos e em que referenciais buscava os conhecimentos a serem compartilhados com os alunos. Questionei sobre o que e quem afetava suas escolhas. Tencionava saber com quem compartilhava suas dúvidas e suas buscas e como atendia às orientações de planejamento da supervisão específica da Educação Física e da direção da escola. Também compartilhei com ela, a seu pedido, momentos de planejamento.

2.1 O ensaio enunciado pela professora

Eu sou da formação da cultura corporal, aprendi de uma forma, só que todos os documentos que você pega da prefeitura... O currículo é estruturado na perspectiva desenvolvimentista. O currículo não era baseado na teoria que eu aprendi; e aí eu olhava para aquilo e aquilo não me ajudava. Só que, ao mesmo tempo, eu falava: “Eu também não sei da minha própria cabeça o que eu devo ou não ensinar em tais idades, se aquela criança vai dar conta de eu passar isso para ela e de que forma eu espiralizo? Como que eu vou trabalhar o mesmo conteúdo com os diferentes grupos? De que forma eu deixo mais complexo com os maiores?”.

Quando enuncia que foi formada na “cultura corporal”, a professora faz referência a uma concepção de ensino pautada não nas Ciências Biológicas, mas sim nas Ciências Humanas e Sociais. Em sua formação inicial, teve acesso especialmente às teorias que dialogavam com uma concepção de Educação Física em que a dimensão histórica e social é tão importante quanto a dimensão biológica. No trabalho desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação Física em que Thaís foi formada, o conceito de cultura corporal era explorado principalmente nas disciplinas de Prática de Ensino que aconteciam durante os 6 semestres que compunham o curso. O planejamento dessas disciplinas era feito sempre entre dois professores de forma colaborativa. Esse processo formativo está explicitado com maiores detalhes em minha dissertação de

mestrado (SCARAZZATTO, 2013). Nesse percurso formativo, os alunos tomavam contato já no primeiro semestre com o ser professor, retomavam suas memórias, as discutiam com os colegas, com os professores, a fim de deslocá-los de uma concepção inicial do que é ser professor para alavancá-los para o universo docente agora embasado teoricamente por estudos acadêmicos tanto da área da Educação quanto da Educação Física. Posteriormente trabalhávamos com conceitos próprios da área específica de formação, para então esquematizarmos aulas, discuti-las, reelaborá-las e compartilhá-las com os colegas. Nos semestres subsequentes, os alunos realizavam as aulas planejadas entre eles para depois receber crianças e jovens que moravam no entorno da universidade na tentativa de aproximar o máximo possível sua formação inicial da realidade docente.

No entendimento da professora, os alunos devem relacionar as aulas de Educação Física com outras esferas da vida cotidiana (os grupos religiosos, as práticas de lazer e esportivas, o convívio familiar, entre outras), seja levando as implicações e influências desses âmbitos para a aula, seja incorporando os aprendizados dela a sua experiência.

Ao se reconhecer na concepção em que foi formada —“*eu sou da formação da cultura corporal*”— e ao se deparar com uma concepção que não lhe era familiar, a professora sentiu-se desconfortável: “*eu olhava para aquilo, e aquilo não me ajudava.*” No entanto, ainda que o material de apoio fornecido pela rede de ensino causasse um estranhamento diante de seus fundamentos e dos objetivos propostos para o trabalho com os alunos, a professora encontrou nele uma sequenciação de conteúdos e de atividades para o ano letivo. Em sua formação inicial, ela planejara algumas aulas e não a sequência de um trabalho para um ano todo. Com os elementos que apreendera em sua formação inicial, ela não se sentia apta a selecionar, sozinha, os conteúdos, tendo em vista as diferentes “idades” (conforme destaque seu) das crianças. Olhando para certos aspectos do material — a seleção de conteúdos e a de atividades —, ela encontrou naquilo que foi sistematizado pelos outros elementos que lhe permitiram viabilizar seu trabalho com crianças e o legitimar a seus pares. Esse recurso lhe possibilitou reduzir a insegurança que sentiu quando assumiu o cargo, sobre a qual ela relata:

É, meu primeiro ano [na escola] foi um pouco sofrido. Quando eu entrei, tinha umas coisas com a outra professora, e elas [a coordenadora e a diretora] estavam com uma expectativa muito grande em cima de mim,

porque quer queira, quer não, eu estava aprendendo e elas também estavam me conhecendo...

Ju, nossa... A apostila me ajudou bastante, principalmente no ano passado. Eu não tinha experiência nenhuma, e foi bom para que eu pudesse me organizar.

Ao se deparar com a insegurança, com seu não saber, Thaís se sentiu de fato ajudada pelo material de apoio didático. Ele foi um interlocutor que mediava sua exposição às crianças e a seus pares na escola.

Mas como ela operava com o material? Ela não o seguia em sua totalidade. Desde o início, ela consultava as atividades e as habilidades motoras selecionadas, e projetava o que poderia fazer com elas. Que elementos de sua formação inicial poderia levar para a aula? Como esses elementos poderiam conversar com as atividades propostas no material? Também consultava os objetivos e pautas de avaliação e analisava o que poderia acrescentar a eles, quais deles poderia ignorar. Foi assim, produzindo uma intersecção entre o material de apoio e aquilo que conseguia operacionalizar dos pressupostos e elementos de sua formação inicial, que produziu suas aulas: introduziu a roda de conversa inicial e final, modificou as atividades propostas, levou para a aula elementos da cultura corporal.

Essas indicações, enunciadas pela professora ao longo de nossas conversas, vão ao encontro dos indicadores observados por mim no momento do campo. Em sala, observo suas interlocuções com as crianças, encontro cartazes em que estão registrados os temas da cultura corporal, como jogos e brincadeiras, esportes e lutas. No início da aula, ao colar algum desses cartazes na lousa, a professora enfatiza com as crianças o vínculo entre as atividades que desenvolverão na quadra e as práticas da cultura corporal.

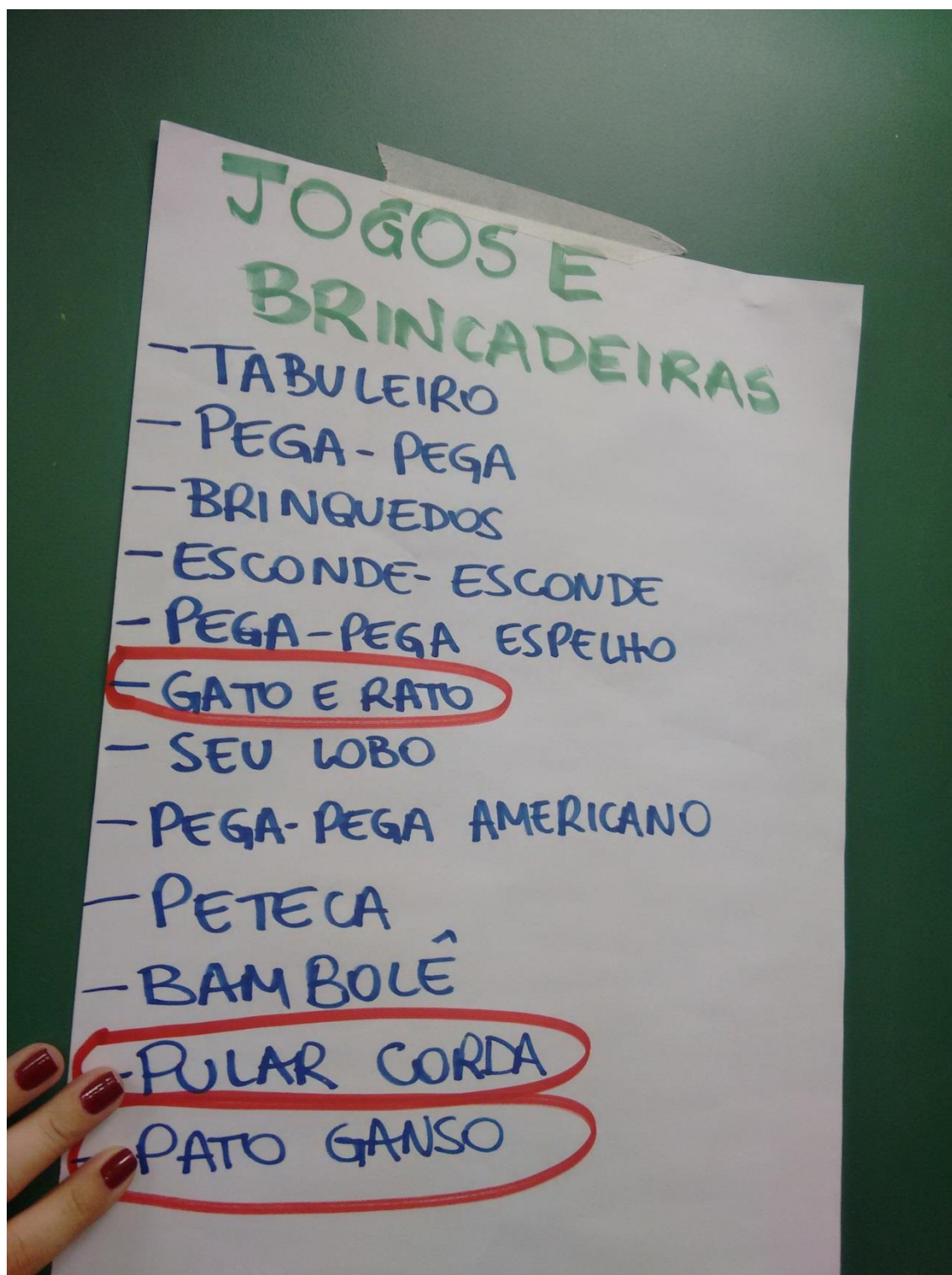


Figura 7 – Cartaz feito pela professora, junto com os alunos, para desenvolver o tema “jogos e brincadeiras”.

Fonte: Acervo da pesquisa

Ao reunir as atividades propostas em uma das categorias/temas da cultura corporal, a professora desloca as habilidades motoras do centro da aula. Ela procura situar os movimentos isolados no contexto de práticas culturais, no qual esses “movimentos”, essas “habilidades motoras”, produzem significado na relação entre sujeitos.

É na relação social que os movimentos são significados e transformam-se em gestos. Bakhtin (2004) afirma que são os signos que conferem sentido ao gesto. Sem signos, o corpo é apenas um suporte fisiológico. Os gestos, mais do que movimentos, são possibilidade de significação de si e do outro.

Ao situar as atividades no âmbito das práticas da cultura corporal, o que se materializa na aula são gestos criados pelos seres humanos, forjados ideologicamente num determinado grupo, no meio social. O espaço, o tempo e as condições materiais em que eles se realizam não apenas ilustram as aulas, mas também são condição para sua realização e para o aprendizado.

Os cartazes e a exploração que a professora faz deles bem como a introdução da atividade do circo relatada por ela são indicadores de que, ao planejar sua aula, ela não se espelha no material de apoio, reproduzindo-o. Ela o incorpora à aula, conferindo-lhe outros sentidos. As sugestões do material estão presentes em suas aulas, mas refratam outras intenções. Elas são recriadas no/pelo trabalho da professora.

Ao perceber que seu modo de trabalhar foi acolhido com entusiasmo pelas crianças, aceito e bem avaliado pela escola, a professora sente-se fortalecida:

E agora que elas já entenderam meu trabalho e acho que elas estão vendo os resultados e também porque eu fui mudando e fui melhorando também, né, eu estou me sentindo mais segura.

O material didático disponibilizado possibilitou-lhe organizar-se e “automatizar” determinadas formas de atender às expectativas da escola, tais como produzir os planejamentos semanais, manter uma sequência de trabalho, não depender apenas de seus conhecimentos para estabelecer a seleção dos conteúdos. Saviani (2005, p. 18) afirma que “[...] o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos.”

Assegurado o domínio daqueles mecanismos acima mencionados, a professora pode recriar o material de apoio didático, readequando-o a sua compreensão da aula de Educação Física:

Então eu planejo assim: eu consulto o meu material do Ciranda, vejo as habilidades, vejo as atividades; daí eu vou tentando colocar isso com as minhas palavras, no sentido de tentar ir mais para o lado da perspectiva histórico-crítica, de não olhar só para as habilidades, mas de trazer outras coisas — o contexto, as práticas sociais. Porque eu sei que a parte da Educação Física do Ciranda só está falando de habilidade motora, não está esquematizado por tema. Então aí eu vou esquematizando pelo tema. Quero ir além das sugestões da apostila [referindo-se ao Ciranda].

Mesmo reconhecendo-se mais experiente, o material de apoio continua sendo uma referência para a docente, que projeta para si, como vemos em seu enunciado, outros pontos de chegada: “quero ir além das sugestões da apostila.” A professora explica-me que, embora não elabore os planejamentos semanais do modo como foi orientada a fazer nas capacitações, sente que, em sua prática efetiva, aproxima-se dos pressupostos pedagógicos assumidos pelos coordenadores do Núcleo de Educação e Cultura Corporal:

Eu acho que eu chego muito perto. Vendo algumas pessoas que não entendem que não conseguem compreender o que é que está sendo proposto, eu acho que eu chego muito perto. A minha formação me ajuda, porque a pedagogia histórico-crítica não é uma coisa desconhecida. Só que eu elaboro esses conteúdos com o que eu sei, e daí eles me parecem mais superficiais, pois, como eu já disse outro dia, não é tudo que eu sei questionar, aprofundar com as crianças. E aí eu fico pensando que eu trabalhei coisas que eu considero importantes com as crianças, mas sem avançar nos meus limites.

Planejar a aula de Educação Física significa projetar ações para o próprio corpo e também compreendê-lo na relação com outros corpos. Levar os “signos gestuais” para o centro da aula implica deslocar a compreensão de si para uma compreensão de si com o outro. Ou melhor, como afirma Vygotsky (2000), todo desenvolvimento cultural passa por três fases: em si, para os outros e para si. Projetar ações que permitam que os alunos, durante as aulas de Educação Física, apropriem-se do gesto como algo para si implica compreender que jogar futebol está além de chutar tecnicamente com perfeição ou que executar um rolamento tem implicações que estão além da técnica. Chutar e rolar são consequências da materialização de fenômenos sociais explicitados e significados em práticas corporais, como o futebol e a ginástica, por sujeitos em relações sociais concretas e específicas.

Para compreender o gesto como signo, é preciso colocá-lo nesse território interindividual apontado por Bakhtin (2003). A interindividualidade do gesto é que permite compreendê-lo não como mecânico, mas sim como significativo. As condições em que o gesto e a aula de Educação Física acontecem projetam sua compreensão para além da aula imediata, deslocam-no para outras esferas do mundo, para as relações que extrapolam o contexto escolar imediato. A professora comenta muitas vezes, ao longo de nossos encontros, que, ao planejar suas aulas, deseja que seus alunos brinquem do que aprendem em outros espaços que não sejam a aula ou a escola.

Ao planejar suas ações tendo em vista esses aspectos, ela se reconhece dando conta deles em suas ações, em sua prática, mas identifica sua dificuldade em aprofundar sua sistematização com as crianças e em registrar os planos por escrito:

Eu também não sei separar direito por escrito no planejamento para entregar na escola. Então, como eu tenho que me dedicar a fazer a rotina semanal, nela eu faço uma coisa mais detalhada das atividades que eu vou desenvolver com as crianças, como me acostumei a fazer desde que eu cheguei na escola. A unidade, eu faço mais ampla, mais sucinta. E aí na minha rotina, eu tento separar melhor. Só que os títulos que eu uso na minha rotina não são os títulos que a gente usa mais comumente [na pedagogia histórico-crítica], porque eu uso os títulos daquela tabela que eu recebi quando eu entrei na rede. Como eu tenho que fazer a rotina e o

detalhamento da unidade, não cabe dentro daquele quadro [a planilha], eu acabo fazendo muita coisa que eu nem ponho no papel.

Planejar tendo como meta que a criança consiga fazer um rolamento, priorizando a dimensão técnica do movimento, é completamente diferente de planejar objetivando fazer com que a criança aprenda sim o rolamento, mas também compreenda o gesto dentro de um contexto, por exemplo, o do circo ou o da ginástica geral. Não se trata apenas de não caber na planilha nem de alterar as palavras, mas de outra lógica, a qual engloba a visão de homem e de mundo que se almeja.

Nas palavras de Nosella (1983^{apud} SAVIANI, 2005, p. 50), “esse saber-fazer não pode ser um momento que precede o horizonte político, pelo contrário, ele é já uma concretização de uma determinada linha política. Todo saber-fazer contém certa visão de mundo...” Assim, planejar a aula significa selecionar conteúdos e ações olhando para além do movimento.

A professora compreendia essa limitação de seu trabalho e via uma nova frente de aprendizados a elaborar:

Essa questão do conceitual mesmo, que eu tenho dificuldade de por no papel e de saber fazer um documento bem elaborado, pra que serve aquele documento, e como que eu posso fazer... Vamos supor, se eu quero mudar esse documento de um jeito que ele me favoreça, como eu posso me balizar e como eu posso mostrar para a minha coordenadora que é mais válido daquela forma. Eu acho que esses tipos de coisas estão faltando. Porque do resto a gente corre também atrás, da prática...

Em sua ação em aula, o movimento dá lugar aos temas da cultura corporal. Sua forma de compreender a Educação Física resulta em aulas diferentes das de seus pares. Contudo, as palavras usadas no planejamento formalizado que entrega na escola empobrecem o registro, silenciando os sentidos que as práticas corporais ganhavam no acontecimento da aula, na relação entre professora e crianças.

2.2 Planejando juntas

No caminho feito todas as segundas e terças-feiras até a escola, uma de minhas conversas com Thaís é sobre a dificuldade de pensar os temas da cultura corporal com as crianças da Educação Infantil, especialmente os esportes. Ela me conta sobre seu incômodo com algumas propostas de Educação Física que são pensadas para esse segmento de ensino:

Thaís: Ju, eu peguei um livro sobre planejamento em Educação Física para ver se eu tirava alguma ideia interessante para minhas aulas, mas quando fui ler com mais atenção, percebi que o que eles propunham eram aqueles circuitos, sabe? Aqueles que a criança tem alguns desafios para serem cumpridos, correm sobre uma linha, passam por debaixo de uma corda, fazem zigue-zague por entre cones e outras coisas desse tipo. Até sei que as crianças gostam de fazer isso, mas não é assim que tenho pensado minhas aulas. Nossa..., como é difícil encontrar trabalhos bacanas para essa turma. Quero trabalhar os esportes com eles, você acha que dá?

Juliana: Sim, acho que é plenamente possível. Claro que nessa idade, não dá para pensarmos os esportes tendo em vista o alto rendimento, né? Acho que tem que fazer algumas adaptações, mas sempre pensando que eles precisam reconhecer naquilo que fazem o esporte trabalhado.

Thaís: Ah sim! Vou tentar pensar em alguma coisa, você me ajuda a ver se ficou legal?

Juliana: Vamos marcar então, se você quiser, um pouco antes da aula, a gente conversa. Se você quiser, é claro! Não quero atrapalhar.

O incômodo relatado pela professora nasce de seus esforços para que o gesto, o contexto, os temas da cultura corporal, e não a habilidade motora, sejam o centro de suas aulas.

Explicitar os incômodos e dispor-se a lidar com eles é um exercício de reestabelecer prioridades, de convertê-las em decisão e de mantê-las nas ações cotidianas.

Em sua atividade, os homens e as mulheres, no trabalho, tecem. Do lado da trama, os fios que os ligam a um processo técnico, às propriedades da matéria, das ferramentas ou dos clientes, a políticas econômicas – eventualmente elaboradas em outro continente –, as regras formais, ao controle de outras pessoas... Do lado urdidura, ei-los ligados à sua própria história, ao seu corpo que aprende e envelhece, a uma enorme quantidade de experiências de trabalho e de vida, a diversos grupos sociais que lhes proporcionaram saberes, valores, regras, com as quais eles compõem dia após dia; ligados também aos seus próximos, pois são fonte de energia e de preocupações; ligados a projetos, desejos, angústias, sonhos... (DANIELLOU, s/d, *apud* SCHWARTZ; Durrive, L., 2007, p. 105).

Schwartz e Durrive (2007) inclui em seu texto essa citação para demonstrar que os seres humanos se organizam, no trabalho, na intersecção entre determinações e experiência. No trabalho, as “regras formais”, “os mecanismos de controle”, “as políticas econômicas” não são alheias à “própria história”, ao “corpo”, à “enorme quantidade de experiências”, aos “sonhos” daqueles que trabalham. Essas dimensões se entrelaçam. O trabalho prescrito e o real se entretecem.

Na semana seguinte, encontramos-nos para tentar repensar o caminho que a ser seguido dali adiante. Baseadas na proposta do material de apoio didático, buscamos alternativas para o trabalho que Thaís pensava em realizar com as crianças, a fim de contemplar o tema “esporte”, e não apenas as habilidades motoras. Tencionamos levar para a materialidade da aula aspectos que transcendam a reprodução do esporte oficial.

Compartilho com a professora um estudo realizado por Tarcísio Mauro Vago (1996), no qual afirma que a escola é lugar de produção de uma cultura própria e que o esporte, como parte dessa cultura, precisa passar por um trato pedagógico, ganhar códigos próprios, que atendam às demandas específicas daquele grupo. Com base nesse argumento, conversamos sobre a importância de possibilitarmos a criação de um “futebol da escola” por meio do qual as crianças sejam capazes de jogar e identificar nessa prática características básicas do futebol que conhecem nos espaços fora da escola. Consideramos também a importância de explorar possibilidades que estão para além de fazer ziguezague entre os cones conduzindo uma bola (atividade muito explorada em escolinhas de futebol e também no esporte de rendimento) ou simplesmente chutar a bola no gol.

Mediada pelas reflexões de Vago, a professora organiza uma sequência de aulas em que o futebol é o foco de aprendizado. Inicialmente, ela leva imagens de jogadores famosos para

que as crianças os reconheçam, escreve na lousa da classe uma lista de coisas que as crianças sabem sobre o futebol. Ao mostrar imagens dos grandes jogadores de futebol (Cristiano Ronaldo, Messi, Neymar), ela provoca os alunos a pensarem sobre as mulheres que praticam esse esporte. Nesse acervo visual, também estavam presentes imagens de Marta, Formiga, Cristiane, jogadoras famosas. *“Alguém já viu jogo de mulher na televisão?”*

Além disso, explora o “saber fazer” construindo, com seus alunos, maneiras de aprender o futebol. Para isso, faz um percurso pela escola propondo às crianças que conduzam a bola de diversas formas (com a sola do pé, de costas, de lado). *“Quem conseguiu levar a bola passear sem deixar ela fugir?”* Faz um jogo que chama de “futebolão”, em que há uma grande bola. Nele, as crianças podem tocá-la com qualquer parte do corpo, exceto com as mãos, a fim de marcar um gol.

Trabalhar com o futebol, partindo dos temas da cultura corporal, e não das habilidades, motiva-a a seguir reestabelecendo outras metas.

Thaís: Ju, nossa..., a apostila me ajudou bastante, principalmente no ano passado. Eu não tinha experiência nenhuma, e foi bom para que eu pudesse me organizar. Mas agora que estou mais segura, que vi que as coisas deram certo, quero ir além das sugestões da apostila. Nós não somos obrigados a seguir, é só uma orientação mesmo. Por exemplo, agora no segundo semestre, a apostila sugere que trabalhemos com o conteúdo “jogos e brincadeiras”, mais especificamente com aquilo que eles nomearam como brincadeiras de locomoção, tendo como principais objetivos aprimorar o correr, o fugir e o desviar. Mas acho que esses objetivos não são tão legais, como já conversamos, acho que eles não contemplam a perspectiva da cultura corporal. Quero que eles relacionem com a vida deles, que isso faça sentido, sabe?

Juliana: Entendi! Vamos tentar pensar, então, em outros objetivos que possam contemplar isso que você quer.

Thaís: Mas acho que eu preciso dar conta dessas coisas sugeridas pela apostila também.

Juliana: *Mas você vai dar. Vamos pensar.*

Durante essa conversa para repensar os caminhos que serão seguidos daí em diante, tentamos enxergar, juntas, o que dessa proposta pode ser redefinido, sem perder de vista aquilo que é sugerido pelo material de apoio didático. Então, discutimos como os objetivos podem ser pensados. Como podemos trabalhar os jogos e as brincadeiras tentando valorizar o contexto em que elas acontecem e os sentidos que esses conteúdos podem ganhar tanto para a professora quanto para as crianças.

Juliana: *Vamos tentar pensar quais são suas prioridades e como elas podem ser transformadas em objetivos e como podemos redigi-los.*

Ao final da conversa, chegamos a alguns pontos: como as crianças vivenciam as atividades? Como o adulto (a professora) e os pares participam da realização das atividades? Como as crianças verbalizam sua compreensão das brincadeiras? Como elas resolvem os conflitos que surgem durante a brincadeira e como superam os desafios propostos?

Os modelos são fundamentais para a organização do trabalho docente. Como destacam Clot 2007 e Schwartz e Durrive (2007), as aulas não são criadas pelos professores. Elas estão disponíveis na cultura profissional docente e são recriadas por eles. Mas essa recriação também não nasce do nada. Snyders (2001, p. 348) afirma que

Ninguém pode “aprender a aprender”, ninguém pode formar-se num método, sem aprender qualquer coisa de preciso e sem aplicar esse método a um dado domínio particular. Para alguém tomar posse de si mesmo, para encontrar a força de pensar por si mesmo, necessita de um modelo, que o tire das facilidades e das comparações usuais.

A partir do momento em que a professora percebeu que seu trabalho estava sendo aceito por seus pares, ela se arriscou a explorar possibilidades conhecidas por ela. Contra essas possibilidades, duas condições pesavam: as novas possibilidades ainda não eram conhecidas por seus pares, e ela própria ainda não conseguia elaborá-las plenamente com autonomia prática e teórica. Dessas condições, nasciam tanto seu desejo de avançar sem perder de vista o já conhecido e legitimado quanto de superar o legitimado.

3 O ritual

Neste momento, pretendo analisar a aula em acontecimento. Assim, destaco momentos em que a relação de ensino se materializa na quadra, no contato com as crianças. O ritual é convite, é aceite, é recusa. Quando nos colocamos diante de nossos alunos, convidamos-os a seguirem conosco no trajeto que escolhemos. A aula instaura-se de maneira deliberada, na qual o professor encaminha as discussões, medeia os sentidos face a face, aceitando alguns que se elaboram e silenciando outros.

Quando fui convidada (ou me convidei) para partilhar das escolhas com a professora ou, como no texto de Magnani (1997), quando fui convidada para me sentar à mesa com ela, coloquei-me no lugar de observação, mas também de escuta e ação. Sentei-me logo à mesa e partilhei também de intenções. As questões da prática docente da professora levantavam para mim questões de análise e de partilha. Durante o ritual, fui convidada também pelas crianças que lá estavam. Nessa relação, criamos uma tríade na qual saberes, conhecimentos e sentidos entrelaçavam-se. Assim como no momento do ensaio, alguns mediadores materializavam-se no trabalho dela. Estar ao lado da professora em atuação me permitiu reconhecer como seu trabalho dialogava com o material de apoio didático, com sua formação inicial, com as crianças e comigo.

Colocar-me ao lado da professora não significa necessariamente ficar um ano dentro de sua sala de aula, mas significa, nesse período, estar junto e atenta a suas questões bem como aos pontos de investigação e pesquisa que elegi. Significa compreender que, na aula em acontecimento, há muitas vozes, muitos interlocutores, muitos mediadores, que se explicitam em momentos distintos e, muitas vezes, inesperados.

Os acontecimentos do ritual vão sendo modulados pouco a pouco, não pelos meios formais, como no material de apoio didático que projeta o ensaio, mas pelos interlocutores que dela participam. O trabalho prescrito, tal qual explorado por Schwartz e Durrive (2007), altera-se conforme as demandas dos sujeitos nele envolvidos explicitam-se. O trabalho delineia-se numa costura entre o prescrito e o real, entre a aula planejada e a aula em acontecimento. As apropriações e elaborações da professora, tanto no âmbito de sua formação inicial quanto no do trabalho prescrito na rede de ensino em que atua, em sua experiência docente e não docente,

entretecem-se e constituem seu trabalho escolar. Nesse diálogo entre prescrito e real, a professora percebe que aquilo que aprendeu na universidade eo que está posto no material de apoio didático, em face da dinâmica efetiva em que a aula se realiza. Ela vive o que Schwartz (2000) chama de “desconforto intelectual”, que “é o sentimento de que o conhecimento é no mínimo defasado em relação à experiência”.

Na esteira dos estudos realizados por Vygotsky (2004) e nas elaborações de Thompson (1981), a experiência é constituída histórica e socialmente, mobilizada por experiências anteriores. É histórica porque já foi vivenciada por outras gerações em determinado momento e social porque não ocorre apenas em meu mundo particular, mas se forma por trocas, combinações com vivências de outras pessoas. Vygotsky (2004) afirma que a experiência individual se origina na de outras pessoas. Dessa forma, as experiências pedagógicas são constituídas na relação com outras experiências também pedagógicas. É possível conhecer um jogo africano, por exemplo, sem nunca ter ido à África. A experiência está intimamente ligada aos processos de significação. Nas palavras de Smolka (2006), “falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo”.

Para analisar a aula em acontecimento, é preciso estar presente, é preciso ver como os processos de significação instauram-se pela mediação ativa da professora. É necessário também estar atento ao que escapa ao olhar da docente, aos modos como as crianças vão se apropriando do que a professora estabeleceu como objetivo para aquela aula e às maneiras como elas atribuem outros sentidos, que nem sempre são apreendidos pela professora, lembrando-nos que eles não são controlados, mesmo que queiramos. A professora estabelece a aula partilhando o que planejou. As crianças acolhem, recusam, ressignificam, aderem, imitam, copiam, transgridem o que está posto e proposto.

Aquilo que chamamos de cultura corporal é produção histórica e, portanto, já praticada por outros seres humanos em outros contextos. Os sentidos sobre as práticas corporais estão no mundo, são meus, são dos outros, são de ninguém. Assim como a palavra, eles não têm dono. O gesto é produzido e significado em contextos específicos. A aula de Educação Física constitui-se como espaço privilegiado e intencional para que essa significação aconteça e seja compartilhada. O aprendizado do gesto se dá numa relação constante entre palavra e corpo. Nessa relação, a criança nomeia o movimento: “*Vamos fazer a cambalhota do palhaço, prô?*”. Comenta os efeitos do gesto sobre seu corpo: “*Tamo treinando hoje heim, prô?*”. Compara o movimento a

outros gestos, como enuncia o menino ao ver um vídeo sobre ginástica exibido pela professora: *“Essa é a ginástica que a minha mãe faz na academia!”*.

Bakhtin (2015, p. 66) aponta que “a língua é inteiramente heterodiscursiva: é uma co-existência concreta de contradições socioidelógicas entre o presente e o passado...” Nesse sentido, entendo que o gesto também se faz nesse liame entre passado e presente, numa relação viva entre conhecimentos cotidianos e sistematizados, entre experiências geracionais e pessoais, as quais são imediatamente vividas. Assim como a palavra, cada gesto está relacionado a um determinado contexto, à vida social, “todas as palavras e formas (e também os gestos) são povoadas de intenções.” (BAKHTIN, 2015, p. 67).

Ao promover deliberadamente o aprendizado das práticas corporais que estão disponíveis na cultura e se tornaram clássicos⁴⁴ (jogos, lutas, ginásticas, esportes etc.), a professora intenciona que seus alunos sejam “donos”, que se apropriem, dos gestos. Ao pensar a apropriação do gesto, recorro a Smolka (2000) quando, ao investigar o conceito de “apropriação” como um constructo teórico, afirma que, para tornar algo próprio ou apropriar-se de algo, é necessário encarar que tudo que “é seu” é avaliado, é referendado pelo outro. Portanto, pensar na construção do gesto, torná-lo próprio, está inescapavelmente associado às relações sociais em que ele foi explicitado/realizado. A autora afirma que palavras são signos, corpos são signos que são colocados em relações dinâmicas, mas que são, de certa forma, estabilizados historicamente. Gestos e palavras estão no mundo, prontos para serem significados, interpretados.

Olhar para a aula de Educação Física tendo em vista que os sujeitos que a compõem (professora, alunos, pesquisadora, entre outros sujeitos da escola) interferem em seu acontecimento aderindo, observando, questionando, recusando-se a fazer determinada prática, é compreender que a aula acontece, essencialmente, de maneira mediada, como qualquer outra ação humana. Porém, ao fazer uso de saberes específicos de um campo do conhecimento que tem o gesto como principal objeto de significação, a professora coloca a centralidade da aula nos sentidos do movimentar-se humano. O foco de interpretação da professora sobre o acontecimento da aula não está apenas no como as crianças se movimentam, mas também no porquê de se movimentarem, o que isso significa para elas, em que condições elas o fazem — como brincadeira, como jogo, como competição — e com quem elas fazem isso.

⁴⁴ Entendo clássicos como Saviani (2005), que pontua que eles são algo que se tornou fundamental, essencial.

A fim de evidenciar como a professora conduz sua aula, analiso alguns recortes de um conjunto de aulas que observei durante a pesquisa de campo. Eles evidenciam como Thaís coteja o material de apoio didático com aquilo que acredita ser uma prática que se relaciona de forma mais intensa com o cotidiano das crianças.

A docente sempre inicia a aula na sala. A cada dia, ela percorre cinco salas diferentes com cinco turmas diferentes cumprindo seu horário de trabalho. A professora pedagoga responsável pela turma não acompanha a aula de Educação Física. Ao entrar na sala, Thaís coloca os alunos em círculo e os recebe com uma música de saudação. É parte da rotina dela retomar o que foi discutido na aula anterior. Essa forma de iniciar a aula permite que a professora observe seus alunos e possibilita que eles olhem para ela e para os colegas. A roda de conversa dá início ao ritual. Esse momento é fala e escuta. Aquilo que será introduzido no dia é explicado de maneira breve na roda dentro da sala. A professora opta por começar e terminar a aula com uma roda de conversa, pois acredita que, nesse instante, ela pode contextualizar melhor aquilo que será proposto. Seu trabalho é construído de forma que a verbalização daquilo que se fez e se fará durante a aula seja fundamental para a construção do conhecimento com as crianças:

Esse jeito de eu me pautar pela cultura corporal, de eu tentar fazer essa questão com as crianças, de discutir os temas de não fazer só pelas habilidades, é uma questão de estratégia de aula, essa opção pela roda de conversa, da roda final e tudo mais.

Finalizada essa parte do ritual que acontece na sala de aula, as crianças se dirigem até a quadra. Para tanto, atravessam um corredor e uma rampa que chega à área externa da escola. A quadra é separada do prédio por um pequeno cadeado, que é aberto todos os dias pela professora na primeira aula e trancado após a última. Não há, por parte da docente, uma obrigatoriedade de as crianças caminharem até a quadra em fila; ainda assim, algumas se organizam dessa forma. As crianças seguem o caminho conversando entre elas e também com a professora. Algumas correm apressadas e se dirigem ao centro da quadra, onde outra roda é formada para que a professora separe os materiais e também faça alguma outra explicação que não tenha sido feita na sala.

Na aula analisada, a professora propôs para as crianças do Grupo 5, composto por alunos de 5 anos de idade, uma brincadeira com um taco. Sua intenção, de acordo com seu

planejamento, era articular o trabalho com as habilidades de arremessar e de rebater, propostas no material de apoio didático ao aprendizado da brincadeira de taco.

No material de apoio didático, a sugestão é a de que as crianças sejam organizadas em três cantos, cada um deles com uma atividade contemplando a habilidade a ser desenvolvida e que todas elas passem por todos os cantos organizados pela professora. Também é sugerido que a habilidade de rebater seja realizada com “materiais de diferentes tamanhos e pesos” (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 158-159). Segue abaixo a proposta de organização trazida pelo material:

Canto 1:

Materiais necessários:

Raquetes de pingue-pongue e bexigas.

Desafio para as crianças:

Rebater a bexiga com a raquete de pingue-pongue.

Canto 2:

Materiais necessários:

Tacos ou espaguets de piscina e bolinhas de tênis.

Desafio para as crianças:

Rebater bolinha de tênis com taco ou bastão.

Canto 3:

Materiais necessários:

Bolas de plástico leves.

Desafio para as crianças:

Rebater bola de plástico com as mãos. (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p.158)

Para compreender a dinâmica das aulas em acontecimento, exponho alguns diálogos entretecidos entre a professora e as crianças. A professora leva para a quadra bastões de madeira, espaguets de polietileno cortados ao meio, bolas de meia e de tênis e cones. Para iniciar a vivência, faz uma explicação para os alunos, explicitando as características dos materiais que serão utilizados para rebater. Na proposta do material de apoio didático, existem dois tipos de atividades que podem ser planejadas pelo professor: a de exploração espontânea e a dirigida (desafios motores) (CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL- LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 158). Ao professor cabe “garantir uma boa seleção de materiais e que eles estejam em bom estado

de conservação, organizando-os em sacos ou caixas de acesso fácil para as crianças.”CIRANDA: EDUCAÇÃO INFANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 159).

Thaís: *A gente vai tentar primeiro bater a bolinha com um taco. O nosso taco aqui hoje pode ser... Olha [pega o espaguete na mão]*

Criança: *Espaguete!*

Thaís: *Ou de madeira [pega o bastão de madeira com a outra mão].*

Crianças: *Eu quero de madeira! Eu quero de madeira!*

Imediatamente as crianças respondem à demanda da professora. Muitos, ao mesmo tempo, respondem que desejam experimentar o taco de madeira. Ao acessar o conhecimento prévio dos alunos é possível perceber que eles relacionam a rebatida com um objeto à utilização de um taco de madeira. Os bastões feitos de polietileno não têm rigidez suficiente, e as crianças sabem disso. Como escreve Snyders (1988, p. 218), “não considerem seus alunos tolos.” Essa reflexão faz com que repensemos nosso papel como docentes. Os estudantes possuem um conhecimento prévio que necessita ser ouvido, explorado. Atento a isso, o professor acolhe aquilo que o educando traz e amplia, desloca-o para outro lugar, ainda desconhecido. De que forma as crianças utilizam o bastão de madeira? Conhecem algum esporte ou jogo que usa esse objeto? As ações vividas no cotidiano não devem ser descartadas, mas sim ressignificadas. Fazer uma exploração do material é essencial para identificar o que eles já conhecem. Sugerir outras alternativas e discuti-las é função imprescindível à atividade docente.

Thaís: *Pera aí, pera aí! Escuta! Olha o de espaguete, como que ele é?*

Crianças: *Mole!*

Thaís: *Ele é um pouco mais mole, e ele é um pouco mais...*

Crianças: *Leve!*

Thaís: *Leve! Só que olha a grossura dele [mostra o espaguete]. Esse daqui é mais pesado, né, como vocês falaram [mostra o bastão de madeira] Só que olha a finura desse daqui, e olha a grossura desse. Qual é o mais fino?*

Crianças: *Esse [apontam para o bastão de madeira]!*

Thaís: *O de?*

Crianças: *Pau! Madeira!*

Thaís: *Madeira! Só que daí qual será que é mais fácil de acertar a bola?*

Criança: *Madeira! Espaguete!*

Thaís: *O Gabriel acertou: o espaguete. Porque o espaguete, ele é maior, então, a hora que a bolinha vier, é mais difícil da bolinha passar. Agora com esse daqui [mostra o de madeira] é mais fácil de eu errar a bolinha. Só que esse daqui [mostra o espaguete], ele dá uma entortada se eu bato na bolinha. Então, vocês vão experimentar e ver qual que vocês gostam mais. Quem estiver com esse daqui [mostra o de madeira] em especial, vai ter que ter, os dois tem que tomar cuidado, mas esse principalmente, porque ele é duro. Tem que tomar cuidado para não acertar o...?*

Crianças: *Amigo!*

Thaís: *O amigo!*

Além dos “tacos”, a professora também organiza em diferentes baldes bolinhas de tênis, borracha e meia. Elas podem trocar o material a qualquer momento. Embora a professora mantenha a lógica proposta pelo material de apoio, segundo a qual as crianças exploram livremente os materiais, reorganiza a aula e não parte da ideia dos três cantos apontados pelo material. Os alunos utilizamos materiais de forma livre, fazem tudo ao mesmo tempo. Entre si, organizam-se em duplas, em trios, rebatem um para o outro, correm atrás de sua própria bolinha, pegam a bolinha do outro, escondem-na, correm com ela, iniciam uma disputa pelo mesmo material. Assim como no material de apoio, a habilidade do rebater é contemplada na aula.

A professora para a aula, sugere, demonstra, acolhe, exemplifica, propõe que se organizem em duplas, ensina como usar o material. Deixar que a criança explore livremente sendo apenas um organizador do espaço, desloca o professor da sua real ação profissional, que demanda organização, planejamento, conhecimento. A intenção projetada pela professora ao fazer esse tipo de mediação é possibilitar que o aluno tenha modelos para que, posteriormente, consiga utilizar tanto o material quanto a habilidade de maneira coletiva. Na escola, o aluno tem a oportunidade de cotejar aquilo que aprende em sua vida cotidiana com os conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pelas ciências. Como afirma Marilda Gonçalves Dias Facci (2004, p. 245),

Não compete ao professor apenas satisfazer as necessidades que o aluno traz de casa; o conhecimento elaborado não se produz senão sobre a base que já foi constituída, isto é, a partir da própria experiência, mas ele tem que gerar necessidades e levar os alunos a uma concepção coerente, articulada, explícita e crítica da realidade social.

Após essa vivência inicial e exploração, realizada na primeira aula intencionando o jogo de taco, observo que alguns alunos fazem uma pequena fila e tentam encaixar a bolinha no buraco existente na quadra para a colocação de postes para a rede de vôlei. Mesmo que o planejamento da professora preveja algo (o jogo de taco ou o rebater de maneira exploratória), as crianças trazem para a aula outros significados que foram incorporados fora do território escolar. A aula gera uma demanda que não estava prevista anteriormente nem pela professora nem pelas crianças. A significação do gesto transcende o previsto, os sentidos circulam de maneira incontrolável. Na dinâmica da aula, as crianças circulam entre os sentidos propostos pela professora e novos sentidos. Fazem prevalecer seus conhecimentos sobre o gesto, transgridem o proposto pela professora e pelo material de apoio. Nas interações, os sentidos se modificam, são recriados. Surgem sentidos possíveis que não foram pensados anteriormente.

A organização proposta pelo material de apoio didático procura antecipar desafios postos de maneira individual, contempla a habilidade de rebater sozinho. Essa diferença, no que se refere à apropriação do gesto, é fundamental para pensarmos a elaboração e a materialização das aulas de Educação Física. A forma como a professora conduz a aula me remete mais uma vez ao pensamento bakhtiniano de que a participação e interpretação ativa e responsiva do outro é o que movimenta a roda de apropriação dos conhecimentos relativos ao corpo, ao gesto, ao outro que brinca comigo. Para Bakhtin (2015), o campo perceptivo do ouvinte e do falante é preenchido de respostas e objeções. Os gestos e as palavras do outro são influenciados reciprocamente exercendo novas interpretações e apropriações.

O movimento de rebater, tal qual proposto pelo material de apoio, não acontece em si, de forma isolada. Algumas vezes, também não acontece como a professora planejou. As crianças não estão sozinhas no mundo, os gestos para elas também não estão. Rebater apenas para atender os “desafios motores” não contempla a vida e o gesto em acontecimento. O gesto das crianças acontece na relação com outras crianças, com outras formas de se movimentar que aprenderam nas relações que ultrapassam os limites da escola, seja na rua, seja na mídia, seja em outros espaços que constituem a vida em acontecimento. Parafraseando Bakhtin (2015), digo que os gestos, assim como as palavras, “exalam um contexto e os contextos em que levam sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções.” (BAKHTIN, 2015, p. 69). Ao organizarem outro jogo não previsto pela professora nem pelo material de apoio didático, as crianças fazem uso do gesto de rebater com outra intenção. Organizam-se socioideologicamente no contexto social concreto no qual estão inseridas.

Após as crianças explorarem os materiais e brincarem juntas, a professora faz uma interferência. Organiza os alunos sentados à sua frente para conseguir, com eles, compreender o que foi feito.

Thaís: *Quem conseguiu rebater a bolinha que vinha do amigo?*

Crianças levantam as mãos e dizem: *Eu!*

Thaís: *Todo mundo? E alguém precisou trocar de taco, ou não?*

Crianças: *Eu! Não! Sim!*

[Giovani tenta contar alguma coisa sobre o Peterson, mas fica “emudecido” por haver muitas vozes ao mesmo tempo.]

Thaís: *Espera aí!*

Giovani: *O Peterson pegou o negócio que bate a bola...*

Thaís: *Como é que chama o negócio que bate a bola?*

Crianças: *Taco! Taco!*

Thaís: *Taco, isso!*

Giovani: *Porque o taco de madeira ia lá pro barranco[longe], aí o Peterson pediu pra pegar esse [apontando o taco feito de espaguete].*

Thaís: *O taco de espaguete que a prô falou, ele é mais molinho, a hora que você batena bola, ele dá o quê? Uma o que Alana que você falou que ele faz.*

Alana se levanta da roda e fala: *Uma entortadinha que dá pra pegar a bola.*

Thaís: *Pra você conseguir fazer a bola ir mais longe, você tem que bater um pouco mais forte, por causa da entortadinha que ele dá.*

Olha lá [demonstra o gesto com o taco de espaguete]. Olha lá, viu como ele foi mais longe agora que eu bati um pouco mais forte...

E aí, quando a bolinha... Joga pra mim a bolinha...

[Entrega a bolinha de tênis para uma criança que está sentada bem a sua frente e fala:]

Joga a bolinha na minha direção

[A criança lança a bolinha rasteiramente. Thaís ainda com o taco de polietileno na mão para a bolinha e diz:]

Aí é mais fácil de parar porque o que a prô falou que ele é?

Crianças: *Porque ele é mais grosso.*

Thaís: *Porque ele é mais grosso. Então, olha* [demonstrando com o taco], *a bolinha não vai passar por aqui* [sinalizando o vão preenchido pela flexão do taco de espaguete].

Agora, quando joga com esse daqui [pega do balde um bastão de madeira], *é mais fácil, olha, de fazer a bolinha ir rápido. Joga pra mim Peterson!*

[O menino pega a bolinha imediatamente e lança para a professora, que afirma:]

Deixa o Peterson, Gabriel! Joga pra mim. Olha lá, a bolinha passou, porque é fino. Daí dá pra passar por baixo.

Hillary: *Tem que por o taco mais alto, a gente tava jogando golf e a gente acertou com ele.*

Embora a professora trabalhe na dimensão da cultura corporal e tenha como pretensão a significação do gesto, algumas coisas escapam a seu olhar. A criança enuncia que estava praticando outro jogo “*a gente tava jogando golf*”, que não estava intencionado pela professora. A criança atribui outros sentidos àquilo que a professora propôs, porque ela dialoga com aquilo que vive, aquilo que conhece, e vai significando, mesmo sem a pretensão da docente.

Não quero dizer com isso que o que a professora pensou em compartilhar não seja constitutivo da aula. As crianças, assim como a docente, ressignificam o planejado, mas dentro de um contexto instaurado pela professora. É ela que conduz a aula, que promove intencionalmente a interação entre as crianças, mesmo que, em alguns momentos, ações e sentidos escapem a seu controle. Os signos vão sendo constituídos na relação, “os signos só podem aparecer no *terreno interindividual*.” (BAKHTIN, 2004, p. 35). Ao instaurar a aula tendo como princípio norteador os diálogos que a constituem, Thaís possibilita que seus alunos signifiquem o gesto, o jogo, a aula de Educação Física.

A professora não descarta a apropriação das habilidades motoras por parte dos alunos. Para que eles possam transitar pelo jogo em questão, bem como por outros conteúdos da Educação Física, é necessário que tenham vivido a habilidade, por isso a importância dessa atividade exploratória mediada e não livre. Thaís explica a seus estudantes:

Eu vi amigos que trocaram porque perceberam que esse daqui [de espaguete] *dava pra parar a bolinha mais fácil. Aí tiveram amigos que não trocaram. Vocês podem escolher.*

É mais fácil na hora de bater com o de madeira, mas depois na hora de parar a bolinha, fica um pouco mais difícil. Então, pra gente conseguir jogar mais vezes sem errar, às vezes, ali o outro [espaguete] é um pouquinho mais fácil.

Ao fazer referência à importância de rebater mais vezes sem errar, a professora não se refere à habilidade motora em si, como a proposta sugere; dessa forma, ela já instaura o jogo. Existe uma meta que é comum, é um “acordo social” de que alunos organizados em duplas ou trios rebatem em direção ao outro que esteja posicionado a certa distância. Essa forma de organização é uma prévia do que aconteceu nas próximas aulas, em que o início do jogo de taco foi realizado.

Na aula subsequente, a professora inicia o jogo de taco que estava previsto anteriormente fazendo um elo com outra atividade que já havia sido desenvolvida com os alunos, na qual haviam elegido, em conjunto com ela, algumas propostas que seriam realizadas. Essas atividades destacadas são fruto de uma pesquisa que as crianças realizaram com os pais identificando quais brincadeiras eles realizavam quando crianças. Entre elas, podemos observar o jogo de taco.

A proposta era a de que as crianças inicialmente explorassem o ambiente e os materiais livremente, para que posteriormente o professor interviesse de forma a assegurar que as crianças realizassem os “desafios motores” objetivados (CIRANDA: EDUCAÇÃO INTANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 158). A questão central para o desenvolvimento da aula proposta era fazer com que as crianças conseguissem rebater de diferentes maneiras, fazendo uso de diversos materiais.

Ao final das atividades, o material sugeria uma “pauta de avaliação” (CIRANDA: EDUCAÇÃO INTANTIL – LIVRO DO PROFESSOR, 2009, p. 158) em que o professor deveria observar se a criança explorou o material sozinha, qual seu material preferido e se procurou parceiros para brincar. Nessa pauta de avaliação, evidencia-se uma oscilação entre o que o material propõe como objetivo da atividade, qual seja, desenvolver (ou explorar, ou experimentar) as habilidades de rebater e arremessar, e o que precisa ser avaliado, uma vez que aponta para um aspecto relacionado à socialização entre as crianças.

Mesmo na tentativa de transitar entre a habilidade requerida e os processos de socialização, a proposta do material não aponta para o trabalho feito a partir de temas da cultura

corporal, em que o contexto deve ser o foco de atenção do professor. Ao colocar como desafio as habilidades motoras, a proposta não contempla o aprendizado dos sentidos que emergem, que se transformam e se estabelecem nas práticas corporais. Encarar essas práticas como produto e processo cultural requer que o professor leve para a aula o movimento e seus processos de significação, ou seja, a construção do gesto. Na perspectiva da cultura corporal, o rolamento passa a ser a cambalhota do palhaço, e equilibrar-se passa a ser o gesto do equilibrista. Não é a habilidade em si que está em jogo, mas a compreensão do circo como uma construção histórica e cultural.

A formação inicial da professora teve entre seus principais objetivos:

habilitar o professor para atuar na educação básica, abordando conhecimentos/conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais relacionados à cultura corporal (esportes, lutas, danças, jogos e ginásticas), compreendidos como códigos e linguagens, formas de comunicação e expressão, e parte integrante do patrimônio cultural da humanidade. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA [Licenciatura], s/d, p. 21).

O conceito de cultura corporal, explicitado em várias partes do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em que a professora foi formada indica que a Educação Física foi pensada de forma que seus objetivos se articulem a uma concepção humanística de área. O conceito de cultura corporal está relacionado às práticas corporais compreendidas como produções históricas. De acordo com Bracht (2005), um grande avanço no campo da Educação Física é trazer para discussão o conceito de cultura. Ao reivindicá-lo para essa disciplina, trabalhamos com a “desnaturalização” do corpo e também das práticas relacionadas a ele. Uma visão de corpo que considere a melhoria da saúde e da estética dá espaço para uma perspectiva implicada nos sentidos e significados que as práticas corporais produzem nos seres humanos.

Na tentativa de buscar um vínculo entre o que é sugerido pelo material e a concepção de Educação Física na qual foi formada, Thaís conduz as habilidades para a esfera da cultura corporal. Ela tenta não isolar o movimento, mas levá-lo para um contexto mais amplo, o da vida em acontecimento, articulando-o com uma brincadeira conhecida como jogo de taco ou *bets*. Essa brincadeira foi apontada por uma das turmas, num trabalho anterior, como uma brincadeira que os pais faziam quando eram crianças. Portanto, essa atividade desenvolvida pela professora também retoma uma proposta anterior, dando um encadeamento ao trabalho pedagógico.

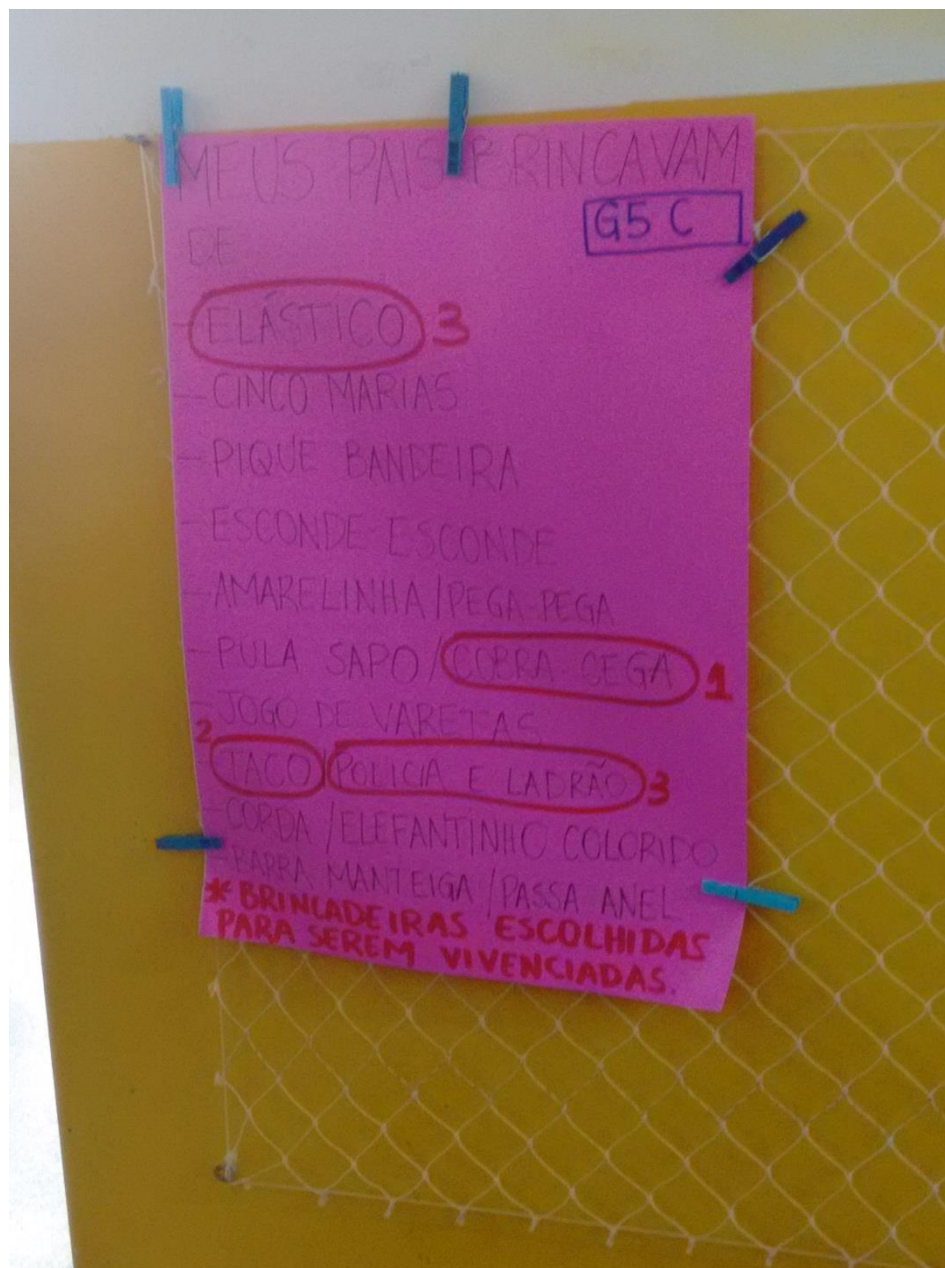


Figura 8– Cartaz feito pela professora a partir de uma pesquisa realizada pelos alunos com seus pais e exposto no corredor da escola para que as crianças das outras salas pudessem ver as atividades desenvolvidas pelos colegas

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na brincadeira de taco, os alunos experimentam o rebater e se desafiam na compreensão do jogo com o outro, fazendo um uso “vivo” da habilidade motora isolada. Apropriando-me das palavras de Vygotsky (2003), é possível afirmar que a habilidade motora isolada, de origem orgânica/biológica, ao entrelaçar-se com a história sociocultural do jogo, cria

um novo ciclo no desenvolvimento geral dos seres humanos. Os processos de origem orgânica/biológica são, para esse desenvolvimento, elementares, enquanto as atividades mediadas, aquelas que têm origem nas relações sociais, são chamadas de funções superiores, típicas dos seres humanos. “A história do comportamento da criança, nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.” (VYGOTSKY, 2003, p. 61).

Identifico na incorporação da brincadeira de taco à atividade proposta pelo material de apoio didático indícios da interlocução entre os princípios norteadores da formação inicial da professora e as propostas do material de apoio. Sua formação acadêmica centrada na cultura corporal valoriza o gesto como construção histórica que perpassa as habilidades e as coloca em diálogo com outras esferas de conhecimento implicadas em sua realização. De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 39), “[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola”.

É possível afirmar, portanto, que, ao trabalhar tendo como princípio explicativo dos fenômenos sua história, buscar a relevância do conteúdo que precisa ser ensinado implica investigar desde sua gênese até os dias atuais. A compreensão do gesto aproxima-se do conceito de explicação defendido por Vygotsky (2003, p. 82). De acordo com ele, não basta que olhemos para um fenômeno a partir de sua manifestação externa. Em tese, dois fenômenos com aparências externas muito semelhantes podem ser absolutamente diferentes quando considerados em sua totalidade. Ao olhar “*en passant*” para um determinado movimento, posso enxergar apenas uma pessoa que chuta, rola, salta. Porém, ao analisar esses movimentos tendo em vista as relações dinâmico-causais em que se produzem, vêm à tona diferenças significativas, que não são manifestadas de forma externa, tais como o contexto, as relações, as condições sociais específicas neles implicadas. É no processo de explicação e significação do movimento que compreendemos o gesto. No gesto, condições que não se explicitam a “olho nu” são naturalizadas ou são desconsideradas. Assim, como destaca Vygotsky (2003, p. 83), há de se buscar um tipo de análise que “procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características externas”.

Pensar a aula a partir das indicações do material é fundamental para que a professora consiga sequenciar seu trabalho diário com as crianças. Por isso, é importante destacar o papel do material como um instrumento de organização. Porém, para essa professora, as indicações não

são suficientes. Elas parecem limitar a articulação dos saberes disponíveis na organização das aulas de Educação Física. Fazer com que as crianças experimentem rebater bolas de diferentes tamanhos, com diferentes pesos e tacos, não possibilita que as crianças acessem o gesto de rebater e se indaguem sobre ele: para que serve? Que sentidos tem? O exercício proposto no material mantém as crianças nas características externas do movimento. Na forma de experimentação “isolada”, tendo como suporte os diferentes materiais, o outro não participa, nem a própria ação motora, muitas vezes, faz sentido em si mesma, pois quem rebate bexigas com raquetes de pingue pongue? Para quem? Para quê?

A atividade proposta empobrece as possibilidades de diálogo com brincadeiras e jogos com tacos e bolas que foram sendo produzidos historicamente e significam não como movimentos em si mesmos, mas na relação que medeia, aproxima, afasta os sujeitos que deles participam. Ao encarar o jogo como um processo dialógico, podemos dizer, parodiando Bakhtin (2015, p. 48), que “ele volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito.” Não jogamos um mesmo jogo sempre do mesmo jeito, a cada vez que nele nos envolvemos, seja na rua, seja no clube, seja na escola, ele é ressignificado, criam-se novas possibilidades, novas regras, de acordo com o contexto.

Vygotsky (2003, p. 74) também nos ajuda a pensar que o movimento é transformado em gesto quando “se manifesta objetivamente para os outros...” O movimento isolado não é gesto, não significa em si. A aula de Educação Física pensada a partir desse entendimento é lugar propício para transformarmos movimento em gesto, já que é compreendida como uma relação de aprendizado e um espaço privilegiado de circulação de sentidos (SCARAZZATTO, 2013).

As possibilidades de transformação e ressignificação do jogo bem como da aula se materializam em sua realização. Ao planejarmos, ou como definimos anteriormente, durante o ensaio, é possível projetarmos algo que queremos que seja modificado pelos jogadores, pelos alunos. Porém, a construção real dessa transformação se dá durante o ritual, durante o jogo ou a aula em acontecimento. Gestos e palavras de crianças, da professora e da pesquisadora são readequados na ação. Durante seu ensaio, a docente redimensiona o trabalho prescrito, transformando a proposta inicial de desenvolvimento de habilidades numa “brincadeira viva”. Mas é durante o ritual que a brincadeira ganha vida. Alunos jogam juntos, correm atrás da bola, arrumam seu taco para que atinja a bolinha de maneira que ela corra na direção do taco do amigo ou que atinja um alvo defendido com “unhas e dentes” por um adversário real. O jogo acontece

nessa oposição, na tensão entre ataque e defesa. Embora o material de apoio didático sugira apenas a exploração, é no acontecer da aula que a professora redimensiona o fazer com seus alunos. Os elos e encadeamentos que derivam da aula são fruto de um processo contínuo de significação entre o material de apoio didático, as crianças, a professora e, nesse momento descrito e analisado, a pesquisadora.

4 A solidão

A solidão caracteriza-se como um exercício de recolhimento, de avaliação, de rememoração. É um momento de olhar para o vivido, de lembrar feições, palavras, gestos, de reconhecer avanços e fracassos, planos que deram certo, que precisam ser refeitos. É o tempo de arrepender-se de dizeres mais bruscos (sim, nós, professores, fazemos isso), de se alegrar em ver que os alunos aprenderam, que praticam o jogo aprendido em aula fora da aula, de reconhecer o que se construiu coletivamente nas conversas das crianças com outros professores, nas conversas entre eles na hora do recreio, do parque.

Thaís compartilha comigo algumas de suas elaborações avaliativas, no caminho para a escola, todas as segundas e terças-feiras:

Eu sou muito ansiosa, então eu fico muito pensando nos próximos dias, eu não fico pensando no que foi, mas fico muito pensando nos próximos. Mas, às vezes, também, por exemplo, você vai numa capacitação, numa palestra ou até estou em outro lugar, as coisas da igreja quando fala alguma coisa, às vezes, eu fico pensando: “Nossa, eu fiz assim, assado. Acho que eu deveria mudar aquilo”. Vem algumas coisas na mente. Eu me lembro de algumas coisas e penso em algumas reflexões.

Falar sobre o vivido implica fazer esse exercício de análise sobre o que se projetou e o que aconteceu, sobre as limitações e os obstáculos que se interpuseram entre o projeto (ensaio) e o que se produziu (o ritual), sobre o que se conseguiu converter em ação (e como), sobre o que restou de frustração, de desejo e de sonho na distância entre o plano e o feito. Falar sobre o vivido

é falar sobre o que se teceu e continuar a tecer. Na solidão, a professora tece a docência e se tece como professora.

Eu gostaria, Ju, que as crianças tentassem contar bem certinho como foi a brincadeira. Percebo que as crianças não sabem contar do que brincaram. Meu sobrinho, por exemplo, chega em casa, e eu sempre pergunto: “Como foi a aula de Educação Física hoje?” E ele nunca sabe contar o que fez. Isso sempre me preocupa. Também percebo que o fato de insistir em falar algumas palavras, como, por exemplo, desistir, treinar, também fez a diferença durante as aulas.

Ao dizer isso, Thaís faz uma relação com um vídeo que exibiu para as crianças de um personagem de um desenho animado conhecido das crianças, em que o personagem principal aprende a pular corda. Nesse desenho, os amigos incentivam o protagonista a não desistir de aprender.

Em uma de nossas idas para a escola, Thaís me mostra um áudio de uma criança contando sobre uma brincadeira que fez na aula de Educação Física em outra escola. A criança que contava a brincadeira é irmã de um aluno dela. Thaís tem contato com a família, porque moram no mesmo bairro e frequentam a mesma igreja. Ela está encantada com o relato que a menina fez sobre o que havia aprendido. A brincadeira se chama “Salvando os tamanduás”.

Thaís: *Escuta, Ju [ela me apresenta um áudio que fez com uma criança] olha que demais essa menininha contando a brincadeira pra mim.*

Eu: *Por que ela fez esse áudio, Thá?*

Thaís: *Ah, porque o Thiago [um dos alunos da turma], sabe, ele é irmão dela. E ele me contou outro dia essa brincadeira, e eu não entendi. Ele também não sabia falar direito as regras, tudo direitinho como brincava. Aí ele pediu pra irmã gravar um áudio no zap para me contar. É isso. Eu acho que eles precisam saber contar, saber contar pra poder brincar em outras situações fora da escola.*

Antes de nós conversarmos sobre sua pesquisa, as crianças até contavam como brincavam, mas as coisas aconteciam ao acaso. Quando começamos a conversar sobre a pesquisa, eu percebi que a verbalização das brincadeiras não era sistematizada. Agora quero que isso aconteça de um jeito mais organizado. Quero planejar isso, fazer isso certinho.

Ao compartilhar com a professora um dos objetivos desta pesquisa, que é compreender como a palavra, a linguagem verbal, é fundante para a compreensão do gesto, ela passou a observar esse fator se preocupar com isso também na preparação de suas aulas. A professora explicitava sempre, em nossas conversas, que tinha como intenção possibilitar que a compreensão das crianças fosse além do simples fazer. Dei-me conta, por meio de seu relato, de que a verbalização das crianças acerca das brincadeiras passou a ser um objetivo, tornou-se parte integrante do planejamento de aula. Ao constatar que esse exercício do relato do vivido não estava sendo sistemático, Thaís passou a promover de forma deliberada, durante as rodas de conversa que iniciam e encerram a aula, a narrativa oral das brincadeiras feitas.

Ao traçar isso como objetivo para suas aulas, Thaís passou a “recolher” indicadores de que aspectos do relato precisavam ser trabalhados para que as crianças conseguissem redimensionar seu entendimento sobre o brincar e sobre as aulas de Educação Física. Sua preocupação com a verbalização da brincadeira ressoava para além do momento da aula. Planejar e olhar para o planejado é trabalho constante na atividade docente. Esse ciclo se repete muitas vezes no exercício da profissão.

O fio condutor da atividade docente direciona também a atividade de pesquisa. No exercício de acompanhar o fio que percorreu o processo de pesquisa, identifico que fomos irremediavelmente afetadas, eu, pesquisadora, e ela, professora. Não fui apenas eu quem se colocou ao lado da professora, ela também se colocou a meu lado no percurso investigativo. Jobim e Souza e Elaine Albuquerque (2012, p. 112), pensando na pesquisa em Ciências Humanas, afirmam que o “[...]pesquisador se indaga sobre a especificidade do conhecimento que é produzido de forma compartilhada, na tensão entre o eu e o outro, por meio de uma cumplicidade consentida entre ambos.” Nessa cumplicidade, traçamos caminhos, olhamos para o feito, para o dito. Buscamos alternativas para nossos trabalhos, a aula ganhou novos objetivos, a pesquisa também.

Na pesquisa, pudemos viver juntas esses três momentos, que, cabe destacar, não são vividos de forma fragmentada, há entre eles elos que os tornam interdependentes. Assim como

mencionado anteriormente a respeito das perguntas e respostas da pesquisa, que se retroalimentam, ensaio, ritual e solidão acontecem de maneira inter-relacional, são três faces de um mesmo acontecimento.

Entre idas e vindas no processo de escrita, encontrei novamente a alegria da convivência com as leituras de Bakhtin (2003, 2004), autor que me acompanha desde o Mestrado. Esse encontro despertou novamente em mim o desejo de compreender como a Educação Física tem se relacionado com o campo da linguagem, como o gesto ideologicamente constituído instaura a aula em acontecimento, redimensiona-a e é ativamente recriado pelos sujeitos que a compartilham. O autor nos inspira a pensar como o gesto carrega consigo modos de existir, de julgar e de estar no mundo que se tensionam, cotidianamente, na escola, na sala de aula, na aula de Educação Física.

Smolka (2000, p.37) afirma que “palavras são signos, corpos são signos”, e estão no mundo para serem interpretados, significados, apropriados. A relação entre minha palavra e a do outro, entre meu corpo e o do outro, alavanca a compreensão do gesto. Ao planejar a aula, ao registrá-la por escrito, a professora intenciona a significação do gesto, do corpo, das práticas corporais. Nos possíveis rumos da aula, o processo de significação do gesto já está em andamento.

Segundo Bakhtin (2004), a palavra, encarada como signo, é extraída de um estoque social que está disponível. A formação desse estoque acontece nas relações sociais estabelecidas cotidianamente. Apropriando-me desse pensamento, acredito ser possível afirmar que o gesto compreendido como signo também está disponível nesse estoque. A forma como os sujeitos ativos e (cri)ativos montam esse estoque e atribuem sentidos a ele é mediada não de maneira física ou fisiológica, estática. Os gestos são significados corporal e cognitivamente. Pensamento e palavra, pensamento e gesto circulam quando os sujeitos jogam, brincam, praticam esportes, assistem a programas esportivos na televisão, vão a um estádio de futebol, enfim, quando eles acessam de diversas maneiras os “signos gestuais”. Os signos gestuais nos humanizam e indiciam nossa singularidade nos modos como os recriamos nas relações de que participamos e nas quais vamos nos constituindo como homens e mulheres, como trabalhadores, como professores de Educação Física.

5 Considerações Finais

Ao final deste trabalho, que teve como foco as relações entre a formação profissional inicial e o cotidiano da docência, desejo extrair algumas consequências teóricas e práticas da abordagem histórico-cultural nela assumida. A primeira delas diz respeito ao caráter situado da pesquisa na história pessoal e social da professora estudada e na organização de seu trabalho docente. A partir dessa perspectiva, as ações de Thaís foram examinadas não como intenções ou como metas nascidas de suas particularidades subjetivas, mas sim como ações realizadas e desenvolvidas nas condições objetivas de trabalho na escola, mediadas:

- pela dimensão genérica da docência, entendida como estoque de práticas culturais estáveis relativas aos modos de se apresentar como professora e de organizar, instaurar e conduzir a aula, e aos sentidos historicamente produzidos sobre essa atividade;
- pelas prescrições do trabalho docente reunidas em documentos de ordem diversa (currículo, materiais de apoio didático, planilhas de planejamento, reuniões de capacitação etc.);
- pelas relações com seus pares e superiores hierárquicos na escola, regidas pelas relações imediatas (locais) de convivência e poder;
- pelos seus alunos;
- e pela pesquisadora, que, ao se colocar a seu lado, afetou a professora e foi igualmente afetada por ela.

Nessas condições, foi possível apreender que a formação inicial, ao explicitar a dimensão genérica da atividade docente e assumir alguns de seus sentidos, em detrimento de outros, é um dos elementos constitutivos da docência e não sua totalidade. A formação inicial se desenvolve no encontro e confronto dos pressupostos e valores nela assumidos com os valores, exigências e expectativas de outras esferas da atividade docente.

Nesse contato com outros âmbitos da docência - como a própria realidade da sala de aula, a interação com crianças reais e a dinâmica social da escola -, a formação inicial não é negada, ela é vivida nas dependências, nas restrições, nas tensões, nos acordos e nas oposições que se produzem nas relações sociais imediatas e mais amplas que moldam o mundo dos

humanos, dos objetos, das práticas. Ela não se projeta como um reflexo sobre a atuação docente, mas sim circula entre outros sentidos nascidos nessas relações, sendo reafirmada, ressignificada. É nas relações concretas de trabalho que os sentidos da docência, possibilitados na formação inicial, evidenciam-se como consolidados ou em elaboração pelos professores, como não apreendidos, como silenciados, como esquecidos, como lacunares. É nas relações concretas de trabalho que tais sentidos da docência são associados a intenções nascidas nessas relações, convertem-se em respostas a demandas, a exigências, nelas contidas. “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e retrata uma outra” (BAKHTIN, 2004, p. 32).

No processo contínuo de circulação dos sentidos produzidos nas relações de trabalho, o sujeito não emerge como Adão bíblico que os cria e os instaura, mas também não é apagado em sua singularidade. Como destaca Clot (2007, p. 200), “no trabalho, o sujeito jamais é somente o simples representante de uma capacidade específica nem o exemplar reproduzível aos milhares de um certo tipo”. Ele retoma os gêneros estáveis de vida profissional e, sem negá-los, renova seus pressupostos, e os recria em suas ações. Essa recriação dos sentidos não é uma iniciativa individual, mas sim é parte integrante de um curso de atividades. Os sentidos recriados ativamente, como destaca Clot (2007, p. 200), “são resultados subjetivos indissociáveis do agente, produzidos em comum.” Eles nascem das situações que “põem o sujeito à prova de suas obrigações práticas e vitais com relação aos outros e com relação ao mundo.” (CLOT, 2007, p.201).

No trabalho real de que participam, os sujeitos vivem e apropriam-se da herança cultural coletiva, produzindo sua experiência singular intransmissível, ainda que compartilhável. Clot (2007) chama a atenção para o fato de que a transmissão da experiência não é como lançar uma bola a outrem, muito menos de geração em geração. Ancorado na teoria bakhtiniana, ele assinala que a herança cultural coletiva dura e perdura, em uma elaboração ininterrupta, à medida que é compreendida nos termos dos significados e sentidos, do sistema de valores distinto dos indivíduos historicamente situados. “Ninguém, recebe o legado de uma experiência pronta para usar; em vez disso, cada um assume um dado lugar na corrente das atividades humanas.” (CLOT, 2007, p.203). Na e pela compreensão da herança cultural coletiva, os sujeitos produzem sua experiência, “absorvidos na ação de um coletivo dilacerado pelas contradições vivas de um dado meio de trabalho.” (CLOT, 2007, p. 203).

Na vida cotidiana, os indivíduos nem sempre se dão conta de como estão elaborando o trabalho e a si mesmos no trabalho. Como a própria professora pesquisadora diz, “*eu tenho muita dificuldade de enxergar o que eu faço de bom.*” Nesse aspecto, Clot (2007, p. 202) destaca que “há entre aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que dizem daquilo que fazem e aquilo que fazem daquilo que dizem toda uma gama de níveis de elaboração da experiência profissional”.

Assim como a análise feita no momento da solidão da aula, no recolhimento, também me reconheço sozinha, em meio a muitas vozes que dialogam comigo sobre a professora, sobre mim, sobre as crianças, sobre a escola, sobre a pesquisa. Em minha solidão, olho para o trabalho realizado pela professora e acompanhado por mim. Tento recolher momentos e memórias, busco, em nossos diálogos registrados no caderno de campo, reflexões feitas por ela sobre o feito, sobre o dito. Para mim, o momento é de releitura, de reencontro com o processo da pesquisa, que começa a terminar. É preciso pôr um ponto final, embora reconheça que ainda há muito a ser feito, há muito a ser vivido e aprendido. Estabeleço agora, com a professora, um diálogo, entendido, como em Bakhtin (2004), em seu sentido amplo, ou seja, falo não apenas daquele feito em voz alta, mas daquele compreendido como qualquer tipo de comunicação. Nele, nossos olhares se cruzam, professora e pesquisadora se constituem reciprocamente. No momento de solidão, buscamos rastros das pegadas que deixamos em nossos trabalhos. A fim de retraçarmos os caminhos da aula e da pesquisa, voltamos acompanhando as marcas que nossos pés deixaram no percurso, mas, nessa trilha, percebemos que muito do que ficou para trás foi transformado, a paisagem que compunha o cenário inicial foi modificada. Algumas coisas foram intencionalmente alteradas, outras foram reconfiguradas no próprio caminhar da aula e da pesquisa.

Falar da pesquisa que acontece de maneira dialógica implica falar de pesquisador e pesquisado não de forma isolada. Trato de dois sujeitos que produzem sentidos sobre um determinado assunto, num contexto pré-definido, em condições de produção específicas. Nesta pesquisa, a aula de Educação Física tornou-se cenário para o acontecimento das falas e ações recíprocas entre professora e pesquisadora.

Assim, vale destacar que, com base nesta abordagem, entendemos que qualquer pesquisa que envolva um encontro entre pessoas que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade se dá em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que o pesquisador e seus outros negociam modos como cada um define, por assim dizer, suas experiências, na busca de dar sentido ao que está sendo dito. (JOBIM; SOUZA, 2017, p. 12)

O encontro entre os sujeitos envolvidos na pesquisa colocou-nos, a mim e à professora, vivendo e olhando juntas para as mesmas cenas, mas a partir de pontos de vista diferentes. As perguntas que moviam a pesquisadora eram diferentes das questões que moviam a professora. E, ao longo deste estudo, nossos pontos de vista também foram alterados, pelas crianças, pela relação que estabelecemos. Como afirma Marília Amorim (2001), o encontro da pesquisa não é fácil nem espontâneo: “O ponto de partida é a diferença: o outro é posto como enigma.” (AMORIM, 2001, p. 24). Não existem respostas ou achados ao iniciarmos a pesquisa, existem sim muitas perguntas: quem é o outro que acompanharei e por quem serei acompanhada nesse processo? O que encontrarei na relação desse outro comigo? Que lentes serão precisas para apreender seus modos de agir? Que indícios me aproximarão da compreensão do porquê de ela agir de determinada maneira? Em sua prática, que sentidos da Educação Física escolar se indiciam? Como as elaborações da sua formação inicial e as interlocuções com seus mediadores materializam-se na dinâmica de suas aulas?

Perguntas e caminhos são retraçados no próprio caminhar. As perguntas mudam, as relações mudam, são afetadas por mim e pelo outro. São afetadas também por outros interesses que surgem, por outras demandas institucionais (da escola, da pesquisa) e também pessoais. Para Bakhtin (2003), toda questão gera uma resposta, produz uma engrenagem que alimenta e constrói os sentidos. As relações dialógicas, julgam, avaliam, concordam, refutam, produzem compreensões acerca dos objetos e do mundo. Para o autor,

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza, e ela não nos responde. Colocamos perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2003, p. 319)

Aquilo que o outro diz para mim só existe porque estou lá, só existe na relação criada entre nós. Isso não significa que somos um só, que nos misturamos a ponto de não percebermos nossas diferenças. Mas aquilo que vivemos, fazemos e dizemos só existe naquelas condições.

Contudo, sempre verei, em relação ao outro, algo sobre ele que ele não enxerga. Nossos horizontes são diferentes. Aquilo que vemos e sabemos sobre o mundo é diferente para mim e para ela. Nossos pontos de partida são diferentes. Ainda que aproximemos ao máximo nossas diferenças, elas jamais serão eliminadas. Há entre mim e ela o que Bakhtin (2003) denomina como “excedente de visão”. Existe sempre entre dois seres humanos um lugar, um observatório de onde podemos olhar para o outro. Desse lugar, nossos olhares são produzidos de

forma singular, não podem ser substituídos pelo olhar do outro, porque são constituídos por nós, em circunstâncias específicas.

Ao olhar para as crianças brincando durante a aula, busquei apreender como a professora produzia e mediatizava a construção do gesto tendo em vista a cultura corporal de movimento. Olhando para o mesmo cenário, a professora dava materialidade a seu plano, a sua aula, objetivando que seus alunos se apropriassem de seus corpos, de seus gestos.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 23)

Buscando compreender nossos caminhos e o modo como estabelecemos a relação de parceria na pesquisa, retomo os registros feitos. Neles, encontro pequenas histórias do cotidiano, reflexões circuladas com caneta colorida a fim de evidenciar que naquele trecho havia uma consideração importante a ser feita, que era necessário um olhar mais apurado para aquilo que estava registrado naquela parte específica. Alguns desses traços não se mostraram relevantes para a análise. Outros trechos, a urgência do tempo apagou (coisas da pesquisa...). Outros ainda foram destacados e compuseram partes do texto.

Necessitamos do outro que nos ajude a olhar para nosso próprio desenvolvimento. O excedente de visão do outro possibilita a análise do trabalho, possibilita destacar a experiência singular apreendida, deslocando a compreensão de si mesmo.

A importância de compartilhar a vivência e a essencialidade do olhar do outro na explicitação da experiência são uma consequência prática desta pesquisa, a ser considerada nos processos de educação continuada dos trabalhadores. Em tempos de treinamentos e capacitações, cumpre indagar a que servem e a quem servem.

Nesse sentido, é interessante recuperar alguns dizeres da professora estudada:

Ju, quando você me fala do que eu fiz e do que você viu em tudo isso, eu me pergunto de onde você tirou tudo isso, e você me mostra que foi anotando. Algumas coisas, a gente não percebe, eu não consigo perceber

ainda. Eu ainda tenho essa dificuldade assim de enxergar essas coisas, sabe? Eu acho que eu fico limitada ao que eu faço e ao que eu enxergo, eu não consigo ter um olhar mais amplo. Mas eu acho que já apurou muito, muita coisa que eu não enxergava, que eu não via, como a atenção a essas falas das crianças que hoje eu absorvo melhor, só o fato da gente estar conversando eu já vou reelaborando e já vou entendendo melhor, e pensando e refletindo e vendo coisas que eu não estava enxergando. Mas, ao mesmo tempo, têm coisas que eu, mesmo assim conversando eu não enxergo ou não reflito. Daí você me traz assim pelas suas indagações, pelas suas questões, ou por você anotar, e eu passo a considerar. E fora assim essa questão de conversar com interesse sobre o trabalho, com alguém que prestou atenção no que a gente faz, quer queira, quer não, é um apoio, né? A gente começa a discutir e falar e pensar as coisas juntos, muda, né, esse apoio no sentido de você se fortalecer, no sentido de melhorar a prática e se sentir apoiado e falar: “Ah, não sou só eu que estou fazendo assim, ele também está. Ah peguei umas ideias daqui, olha que legal”. Então, quer queira, quer não, te fortalece.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, p. 25-45, 1994.

_____. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999a.

_____. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999b.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

_____. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732013000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 3.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola**: educação física como componente curricular. Vitória: Centro de educação física e desportos/UFES, 1997.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto *et al.* **Pós-modernidade**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CHARTIER, Anne Marie. **Discursos sobre a leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Enseñar a leer y escribir**: una aproximación histórica. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

_____. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

_____. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007

_____. Psicologia. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 219-242.

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

CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. Jovens, mundo do trabalho e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, v. 7, 2002, p. 95-122.

DAOLIO, Jocimar. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, Jocimar (coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 5-18.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, Campinas: Autores Associados, nº 24, set.-dez., 2003, p. 40-52.

DUARTE, Newton. **A individualidade parasi**. Campinas: Autores Associados, 1993.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.41-61, jan. 1991. Dossiê: interpretando o trabalho docente.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. Autores Associados, 1986.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; BERTUCCI, Liane Maria. Experiência e Cultura – contribuições de E.P. Thompson para uma história social da escolarização. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 9, n.1, p.10-24, jan./jun. 2009.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. Educação física escolar: conhecimento e especificidade a questão da pré-escola. **Revista Paulista de Educação Física**, n. supl.2, p. 16-22, 20 dez. 1996.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONTANA, Roseli A. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.71, p. 221-234, 2000a.

_____. “Afinal de contas, o que é esse tal projeto político pedagógico?” Contribuições da abordagem enunciativa de Bakhtin para a compreensão dos processos de produção de sentidos sobre a docência na formação inicial de professores. In: PADILHA, Anna Maria Lunardi; OMETTO, Claudia Beatriz de C. Nascimento (org.) **Trabalho em educação: processos, olhares, práticas, pesquisas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011a. p. 13-28

_____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. Considerações da abordagem enunciativa de Bakhtin para a compreensão das elaborações dos sentidos da docência nos processos de formação inicial de professores. In: DIECKEL, Adriana et al. (org.) **Processos educativos e linguagem: teorias e práticas**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 129-152.

_____. Estágio: do labirinto aos frágeis fios de Ariadne. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos; FERRO, Maria Eduarda (org.) **Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares**. Dourados: Editora UEMS, 2011b. p. 19-32.

_____. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Memórias da formação nas experiências de iniciação à docência. In: CHAVES, Silvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios de (org.). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém:CEJUP, 2011c. p. 79-105.

_____. Memórias da iniciação. Um estudo das narrativas de jovens professores acerca de sua integração à docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008. v. 1. p. 1-21.

_____. O estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental: apontamentos sobre o processo de inserção no campo de estágio. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 141-162, maio 2013.

_____. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n.39, p. 31-37, maio/jun. 2001.

_____. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 103-119, 2000c.

FONTANA, Roseli A. Cação; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (org.) **Desatando os nós da formação docente**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 5-22.

FONTANA, Roseli A.; SILVA, Cláudio Borges da. O aprendizado da docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 35-52, 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

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

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2016.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o não-mais e o ainda-não: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v.1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/929>. Acesso em: 7 out. 2014.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Enunciados verbo-visuais na divulgação científica. **Revista da ANPOLL**, Brasília, v. 27, p. 215-243, 2009. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/149/159>. Acesso em: 17 nov. 2015.

_____. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 235-246, dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59912>. Acesso em: 17 nov. 2015.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Formação inicial de professores: a escrita como aliada da prática formativa e como indiciadora dos sentidos do trabalho docente. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 20-34, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15668>. Acesso em: 19 ago. 2019.

_____. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 1990.

_____. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas de leitura e escrita. **Educação: revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n.1, p. 11-20, 2007.

_____. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.6, n.33, p. 5-17, maio/jun.2000.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

JOBIM E SOUZA, Solange. O pesquisador-cineasta e a ética dos olhares compartilhados. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 8-22, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/13952>. Acesso em: 18 nov. 2019.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 109-122, nov. 2012. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8124>. Acesso em: 1 nov. 2019.

JUNDIAÍ. **Diretrizes curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí**. Organização de Consultoria Educacional e Assessoria Pedagógica Campinas. Jundiaí, 2016.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, Apr. 2011. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100005&lng=en&nrm=iso access on 18 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XIX, n. 63, p. 105-125, ago. 1998a.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S.C. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998b. p. 33-58.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999a.

_____. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.1, p. 19-20, maio 1999b.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana de perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, June 2002. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000200002&lng=en&nrm=iso access on 18 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092002000200002>.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Em sobressaltos**: formação de professora. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MAYOL, Pierre. A conveniência. In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; _____. **A invenção do cotidiano**. 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996

McLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

_____. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PAYER, Maria Onice. Discurso, memória e oralidade. **Revista Horizontes**, São Paulo, v. 23, n.1, p. 47-56, 2005.

PERRENOUD, Philipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCARAZZATTO, Juliana. **Educação física e cultura corporal**: sentidos em circulação e elaboração nas aulas de prática de ensino. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.7, p. 38-46, jul./dez., 2000.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (org.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras**, São Paulo: Edusp, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 166-193, jul. 2000a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2019.

_____. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. *In*: GOÊS, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante(org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997a. p. 29-45.

_____. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 99-118, maio/ago. 2006.

_____. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. *In*: ENCONTRO SOBRE LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO, 1997, Belo Horizonte. **Anais[...]**. Belo Horizonte: UFMG; Campinas: FE/UNICAMP, 1997b.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 nov. 2019.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas**. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VAGO, Tarcisio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, dez. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228/936>. Acesso em: 2 nov. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 71, p. 21-44, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

TARDE					

6- Você tem alguma turma específica ou série que prefere trabalhar?

7- Você considera que receberá apoio da direção da escola para participar da pesquisa?

8- Em quais espaços você dá aula?

9- Qual a interlocução da escola com as aulas de educação física?

10- Tem mais algum professor na escola além de você?

11- Você tem acesso a diversidade de materiais?

12- Como os conteúdos são organizados?

() Semanalmente

() Quinzenalmente

() Mensalmente

() Bimestralmente

() Trimestralmente

() Semestralmente

Outros: _____

13- A distribuição dos conteúdos, tanto ao que diz respeito ao tempo, quanto ao que diz respeito aos temas e/ou objetivos é feita por você ou pela Secretaria de Educação?

14- Tem algum conteúdo/tema que você gosta mais ou se sente mais à vontade para planejar e realizar com suas turmas?

15- Existe alguma regularidade na distribuição dos temas por semestres e/ou séries?

Apêndice B: Roteiro conversa com Thaís

- 1- Trajetória profissional: quem é? Qual a formação? Sua inserção na atividade profissional propriamente dita (percurso); como planeja, como (re)planeja?
- 2- Como a professora elabora os sentidos sobre a aula (o que vê, como vê, por que vê)
- 3- Como as crianças elaboram os sentidos das aulas mediadas pela professora (o que elas pensavam? O que elas pensam? Como você acredita que interfere na elaboração desses sentidos?)
- 4- Houve alguma decorrência com minha ida ao campo? Como era quando eu estava lá? Como ficou quando saí?

ANEXO

RECEITA DE AMBROSIA

Entre comer e saber comer a diferença é apreciável...

DONA BENTA

“Professora, como você prepara suas aulas?”

(Ou terá sido: Como você ama?)

1º. ATO: O Ensaio

- imagino as necessidades orgânicas e as fantasias do paladar;
- penso no prato do dia: o que quero compartilhar?;
- projeto o requinte do ritual da última ceia;
- busco receitas nas prateleiras das estantes e ingredientes nas despensas da memória;
- elejo o que se ajusta ao tempo e fôrmas que não tenho;
- tempero: o agora de depois;
- preparo: misturo-sinto-palavreiro-experimento-penso-saboreio
- entrego-me: fogo forte, fervura; fogo brando, vigília.

2º. ATO: O Ritual

- convido: senta-se à mesa comigo? o prazer é todo meu;
- o aperitivo, sinfonia de cristais, a toalha, cenário de linho, a entrada, dança sussurro de talheres, a sobremesa, entremeio de sabores, o café, teia de sensações, o licor, arremate do sabor.

3º. ATO: A Solidão

- repouso: foi bom, meu bem?;
- enfim!;
- fecho portas, recolho sobras, giro botões, apago luzes;
- re-me-moro, re-te-moro? te revejo?

“E vocês, como saciam a fome?”