JULIANA SCARAZZATTO

EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL: SENTIDOS EM CIRCULAÇÃO E ELABORAÇÃO NAS AULAS DE PRÁTICA DE ENSINO

CAMPINAS
2013

UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA SCARAZZATTO

"EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL: SENTIDOS EM ELABORAÇÃO E CIRCULAÇÃO NAS AULAS DE PRÁTIA DE ENSINO"

Orientador(a): Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA JULIANA SCARAZZATTO E ORIENTADA PELA PROFA.DRA. ROSELI APARECIDA CAÇÃO FONTANA

Assinatura do Orientador

CAMPINAS
2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Scarazzatto, Juliana, 1974-
Sca71e Educação física e cultura corporal: sentidos em circulação e elaboração na aulas de prática de ensino / Juliana Scarazzatto. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Prática de ensino. 3. Linguagem 4. Educação Física. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação, 1952- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-042/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Physical education and movement culture: senses in circulation and elaboration in teaching practice classes
Palavras-chave em inglês:
Training of Teachers
Teaching Practice
Language
Physical Education
Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais
Titulação: Mestra em Educação
Banca examinadora:
Roseli Aparecida Cação Fontana (Orientador)
Tarcisio Mauro Vago
Ana Lúcia Guedes Pinto
Data da defesa: 21-02-2013
Programa de pós-graduação: Educação
e-mail: jscarazzatto@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL: SENTIDOS EM CIRCULAÇÃO E ELABORAÇÃO NAS AULAS DE PRÁTICA DE ENSINO

Autor: JULIANA SCARAZZATTO

Orientador: Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em defendida **por Juliana Scarazzatto** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 21 de fevereiro de 2013

ORIENTADORA

COMISSÃO JULGADORA:

Campinas

2013

Resumo

SCARAZZATTO, Juliana. **Educação Física e Cultura Corporal:** sentidos em circulação e elaboração nas aulas de Prática de Ensino. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

Este trabalho indaga sobre os sentidos da Educação Física Escolar, como área de conhecimento e de atuação profissional, que se produzem nas relações interpessoais, institucionais na formação inicial de professores. Ressaltando a natureza social dos processos de conhecimento e de produção de sentidos e uma perspectiva dialógica de linguagem, ancorada em princípios teóricos propostos por Vygotsky e Bakhtin e em diálogo também com Snyders, Saviani e autores do campo da Educação Física Escolar, retoma as interlocuções produzidas na relação pedagógica em sua dinâmica real e cotidiana, privilegiando nas análises as relações dos sujeitos, professores e alunos, com os sentidos e práticas da Educação Física e de seu ensino que são postos em circulação e elaborados nas aulas de Prática de Ensino.

Desenvolvida entre os anos de 2008 e 2010, no curso de Licenciatura de uma instituição privada, localizada na cidade de Jundiaí, Estado de São Paulo, no qual a Prática de Ensino se desenvolve ao longo dos três anos de sua duração, a pesquisa foi realizada no contexto das aulas dessa disciplina, elegendo como foco central das observações e análises as interlocuções nela produzidas. Para tanto, essas interlocuções foram registradas, por escrito, durante as aulas e complementadas com dados relativos ao Projeto Pedagógico do Curso, aos planejamentos anuais da disciplina Prática de Ensino e às produções dos alunos - escritas, orais e corporais - dentro dela.

No material reunido foram recortados para análise três episódios. O primeiro deles focaliza as relações de um aluno com a dança - prática corporal que ainda não lhe era familiar e que ele não entendia como sendo parte da área da Educação Física Escolar - e os efeitos de sentido por elas suscitados sobre seus conhecimentos sobre o corpo e sua relação com as práticas corporais vivenciadas ao longo de sua vida. O segundo episódio trata do encontro dos alunos com diferentes concepções de ensino, num jogo entre o que eles consideram ser ensino e as possibilidades tratadas ao longo do curso de formação. No terceiro e último episódio, analisam-se as formas de pensar e planejar a aula de Educação Física, seus objetivos, conceitos, conteúdos e estratégias, que delimitam o percurso a ser trilhado num espaço e tempo didaticamente organizados, de forma a promover avanços no sentido de tornar mais complexos os conhecimentos trabalhados em aula.

No movimento analítico, a autora também se flagra nas posições de professora-em-exercício, pesquisadora, intérprete, mediadora, e coloca em questão seus próprios (pré)conceitos.Os dados construídos ao longo da pesquisa trazem importantes subsídios para a formação profissional.

Palavras-Chaves: Formação de professores; Prática de Ensino, Linguagem; Educação Física

Abstract

SCARAZZATTO, Juliana. **Educação Física e Cultura Corporal:** sentidos em circulação e elaboração nas aulas de Prática de Ensino. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

Physical Education and Movement Culture: senses in circulation and elaboration in Teaching Practice classes

This paper questions about the Scholar Physical Education senses, as a knowledge field and professional acting, which are produced in the interpersonal and institutional relations of the teachers' former education. We highlight the social nature of the knowledge process as well as the sense production and a language dialogical perspective based on the Vygostsky and Bakhtin theoretical premises dialoguing with Snyders, Saviani and other authors from Scholar Physical Education area. We resume the interlocutions produced in the pedagogical relations in its real and daily dynamics. In the analysis, we prioritized the subjects relations, teachers and students, with the senses and practices of the Physical Education and its teaching, that are put in circulation and elaborated in the Teaching Practice classes.
This research was developed from 2008 to 2010, in a degree course of a private institution, located in Jundiaí, state of São Paulo, where the Teaching Practice subject happens during 3 years. The main focus of the observations and analysis were the interlocutions produced in the classes. These interlocutions were registered, in writing, during the classes and complemented with data relating to the Pedagogical Project of the degree, to the annual planning of the subject and to the students' productions (writing, oral and movement). In the amount of material we selected 3 episodes.
The first focuses on the relations of a student with the dance – movement practice that was not familiar for him and that he understood as not a part of the Scholar Physical Education - and the sense effects that were raised about his knowledge about the body and his relations with the movement practices experienced by him throughout his life.
The second episode is the meeting of students with different teaching conceptions, in a game of what they consider to be teaching and the possibilities explored during the undergraduation. The third and last episode, we analyzed the ways of thinking and planning the physical education class, the objectives, concepts, contends and strategies, that define the route to be followed in space and time didactically organized, in order to promote the advances in make the knowledge treated in class more complex. In the analytical movement the author also sees herself in the position of working-teacher, researcher, interpreter, mediator, and puts in question her own prejudices. The data constructed throughout the research bring important benefits for the professional graduation.

Key -Words: Training of Teachers; Teaching Practice; Language; Physical Education

Dedicatória

Jô,

Dedico a você, todos os meus sentidos…

Aqueles que produzi contigo,

Aqueles que vivemos juntos,

Aqueles que ainda produziremos

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Rô, minha querida professora, orientadora, amiga, parceira, pelas incansáveis leituras e correções do texto, por tantas conversas, prosas, risadas e também por me receber, lá em 2005, no grupo AULA, e ter me acolhido com tamanha doçura.

Ao Jô, que me incentivou, acreditou em mim o tempo todo, aguentou meus desabafos, cansaços, estresses. Também pela leitura atenciosa, minuciosa, detalhada. Obrigada, meu amor.

Aos meus pais, João e Neusa, que mesmo sem compreender direito o que faço, partilharam comigo esse caminhar, me esperando sempre com carinho e paciência.

Os meus irmãos queridos, Marcelo e Fernando, que me possibilitaram as primeiras e longas brincadeiras da infância.

À minha cunhada Ana Cláudia, que participou de toda minha formação com muito carinho e admiração.

Aos meus sobrinhos, Gabriel e João Pedro, por entenderem minhas ausências.

Aos professores Tarcísio e Ana Lúcia, por terem participado da minha qualificação e me mostrado outros rumos, outras possibilidades para o texto. Agradeço também por terem aceito prontamente o convite para a defesa.

À Dirce e ao Odilon, por terem aceito, meu convite prontamente tanto na qualificação quanto na defesa

À Lilian, a primeira professora que me fez enxergar a Educação Física Escolar “através de outras lentes”.

Ao Adriano Celante, pela primeira oportunidade no Ensino Superior, por ter acreditado que eu era capaz.

Ao meu “eterno” parceiro das aulas de Prática de Ensino, professor Adriano Mastrorosa. Obrigada por ter me ensinado a dar aula no Ensino Superior, te devo muita coisa, “chefe”!

Ao professor André, por ter partilhado de muitos momentos de aula que se tornaram pesquisa.

Aos meus outros parceiros da Prática de Ensino, não menos importantes, Pepita e Dinho. Obrigada por partilhar de histórias, momentos.

A Haide, parceira de angústias, descobertas, escolhas, trajetórias, rumos.

Aos meus colegas do UniAnchieta.

Aos meus alunos, que me ensinam, diariamente, a ser professora.

À Patrícia, Kelerson, Heitor, Mateus e Olivia, meus vizinhos e amigos por me acolherem em sua casa nos momentos de descanso.

Os meus grandes amigos, que acompanharam de perto comigo essa jornada, Carol, Olívia, Ana Paula, Paulo, Henrique, Sandra, Greice, Sílvia, Pedro, Nana, Thiago, Polyana, Mari, Véi, Marina, Karol. Sem vocês minha vida seria muito menos colorida.

SUMÁRIO

Introdução.....17

PARTE I.....21
Das indagações nascidas no cotidiano das aulas de Prática de Ensino na formação inicial de professores de Educação Física à construção da pesquisa.....21

1. Contexto 21

1.1 Inquietações e questões 25
1.2 O questionário como uma primeira aproximação de meus interlocutores nas relações vividas na Prática de Ensino 30

2. Compreendendo a aula de Prática de Ensino de Educação Física através de outras lentes 41

*2.1 As mediações de Vygotsky e de suas teses sobre a constituição social do conhecimento*41
2.2 As medições dos estudos da linguagem.....46

3. A escolha do caminho 49

3.1 A abordagem de processos 49
3.2 As aproximações com o paradigma indiciário 50
3.3 As relações vividas na pesquisa 53
3.4 Os modos de registro e de análise.....55

PARTE II 61
As aulas de prática de ensino.....61

1. Sentidos em circulação nas aulas de Prática de Ensino de Educação Física.....61

1.1 Das condições de produção.....61
1.2 Educação física é cultura 64
1.3 O aprendizado escolar entendido como mediação da linguagem e do outro e seu papel na constituição da subjetividade.....75

2. Sentidos em elaboração nas aulas de Prática de Ensino de Educação Física.....83

2.1 Dançar também é Educação Física 83
2.1.1 Planejar é escolher... 85
2.1.2 As réplicas às escolhas feitas - as práticas corporais não são neutras 91
2.1.3 A produção coreográfica e o festival: a exposição obrigatória para todos.....93
2.1.4 Tensões e heterogeneidade no processo de mediação social do conhecimento 95
2.2 Ensinando a quadrilha tradicional - Danças Populares.....100

2.2.1 O episódio 100
2.2.2 O contexto 102
2.2.3 Como ensinar danças e lutas? 106
2.2.4 A hora da discussão 112
2.3 Encontros e desencontros na elaboração e realização da aula - Os celulares entram em cena 120
2.3.1 Cena 1: As escolhas 120
2.3.2 Cena 2: Ocupando o palco 126
2.3.3 Cena 3: O corpo (en) cena 130
2.3.4 Cena 4: Os olhares da plateia 133
2.3.5 Cena Final: As problematizações do espetáculo 134

Considerações Finais 139

Quanta coisa acontece na aula... 139
Referências bibliográficas 147

Introdução

Este trabalho nasceu no exercício da docência da disciplina Prática de Ensino na formação inicial de professores de Educação Física e focaliza como os sentidos da Educação Física Escolar, como área de conhecimento e de atuação profissional, que são postos em circulação nessas aulas, são apropriados e elaborados pelos estudantes.

Trabalhei, nessa pesquisa, com referências teóricas afins, embora situadas em campos distintos: Lev S. Vygotsky (1998; 2008), no campo da psicologia do desenvolvimento, Georges Snyders (2001) no das teorias pedagógicas e Mikhail Bakhtin (2003; 2004), como importante interlocutor no campo dos estudos da linguagem.

Ressaltando a natureza social dos processos de conhecimento e de produção de sentidos e a linguagem como instauradora, mediadora e constitutiva desses processos, os princípios explicativos e analíticos propostos por esses três teóricos possibilitaram-me uma aproximação do papel desempenhado pelo ensino e pelo professor no processo de desenvolvimento histórico pessoal e profissional dos indivíduos através de atividades mediadas.

Vygotsky, em seus estudos acerca do desenvolvimento, procurou explicar como a diversidade de experiências e conhecimentos, postos em circulação nas relações sociais escolares e não escolares, internalizam-se, constituindo os sujeitos que deles se apropriam (VYGOTSKY, 1998), constituindo sua atividade psíquica e o domínio autônomo das atividades culturalmente mediadas que foram apre(e)ndidas com o outro.

Snyders, detendo-se no papel do professor como organizador e participante do processo de ensino, destaca a relação entre "continuidade" e "ruptura" como princípio organizador desse processo. Ou seja, segundo esse autor, cabe ao professor ampliar o sentido da experiência dos estudantes, trazendo informações que dialoguem e que rompam com sua experiência inicial, graças à mediação dos conhecimentos sistematizados. Mais do que o convencimento, Snyders defende a ampliação do conhecimento e das referências como condição da compreensão crítica da realidade e de suas contradições.

Bakhtin, assumindo a linguagem como dimensão constitutiva e caracterizadora da cultura, destaca que o indivíduo não significa o mundo para então representá-lo na linguagem, mas, sim, significa-o com e pela linguagem, em relações sociais que são constitutivas da atividade mental

individual. Nesse sentido, não existe atividade mental sem expressão semiótica. Os modos de pensar, bem como os modos de agir e de ser em relação ao mundo e a si próprio são construídos e reconstruídos nas relações sociais produzidas com a linguagem, pela linguagem e sobre a linguagem.

Seus estudos foram fundamentais para que eu pudesse apreender, analisar e compreender o funcionamento dos processos de circulação e de produção de efeitos de sentidos nas relações de ensino.

Ancorada em suas contribuições teórico-metodológicas, tomei como objeto de análise as interlocuções produzidas nas aulas de Prática de Ensino, entre professores e alunos, sobre os sentidos da Educação Física Escolar e de seu ensino, procurando nelas apreender indicadores de como os sentidos postos em circulação vão sendo apreendidos e compreendidos ativamente pelos estudantes.

Para tanto, essas interlocuções foram registradas, por escrito e complementadas com dados relativos ao Projeto Pedagógico do Curso, aos planejamentos anuais da disciplina Prática de Ensino e às produções dos alunos - escritas, orais e corporais - dentro dela.

Desenvolvida entre os anos de 2008 e 2010, no curso de Licenciatura de uma instituição privada, localizada na cidade de Jundiaí, Estado de São Paulo, no qual a Prática de Ensino se desenvolve ao longo dos três anos de sua duração, a pesquisa foi realizada no contexto das aulas dessa disciplina e acompanhou uma mesma turma de estudantes.

Ainda que desde o projeto inicial não se tivesse em mente um estudo longitudinal, a justificativa para o acompanhamento de uma mesma turma ao longo do curso foi a de possibilitar, pela vivência mais demorada, o aprendizado da escuta atenta à linguagem em funcionamento nas relações de ensino tomadas como objeto de análise.

O texto ora apresentado está dividido em duas grandes partes. A primeira, intitulada “Das indagações nascidas no cotidiano das aulas de Prática de Ensino na formação inicial de professores de Educação Física à construção da pesquisa”, é dividida em três capítulos e narra a emergência das questões que conduziram ao estudo e as opções teórico-metodológicas que a alicerçaram.

A segunda parte, intitulada “As aulas de Prática de Ensino”, está dividida em dois capítulos em que são explicitados os sentidos em circulação e como eles vão sendo ativamente

elaborados na dinâmica interlocutiva da aula. Para tanto foram recortados e analisados três episódios do material reunido neste estudo.

O primeiro deles focaliza as relações de um aluno com a dança - prática corporal que ainda não lhe era familiar e que ele não entendia como sendo parte da área da Educação Física Escolar - e os efeitos de sentido por elas suscitados sobre seus conhecimentos sobre o corpo e sua relação com as práticas corporais vivenciadas ao longo de sua vida.

O segundo episódio trata do encontro dos alunos com diferentes concepções de ensino, num jogo entre o que eles consideram ser o ensino e as possibilidades de significação dessa prática tal qual abordadas ao longo do curso de formação.

No terceiro e último episódio, analisam-se as tensões entre o planejamento da aula de Educação Física - seus objetivos, conceitos, conteúdos e estratégias, que delimitam o percurso a ser trilhado num espaço e tempo didaticamente organizados – e sua realização. Analisam-se, nas relações entre o planejado e o feito, os acertos, os limites e as dificuldades enfrentadas pelos futuros professores em seu encontro e confronto com os alunos, de forma a promover avanços em sua compreensão dos conhecimentos sobre a aula e dos conhecimentos específicos por eles trabalhados na aula.

Com base nessas análises, discute-se a importância de estar com os "sentidos em alerta", para poder observar aquilo que, na sala de aula, passa inadvertidamente como "assunto corriqueiro", como se o cotidiano da aula fosse desprovido de "marcas", de sentidos que são constantemente elaborados, apreendidos e reelaborados na *"corrente ininterrupta da comunicação verbal"*, conforme as palavras de Bakhtin.

PARTE I

Das indagações nascidas no cotidiano das aulas de Prática de Ensino na formação inicial de professores de Educação Física à construção da pesquisa

1. Contexto

Este estudo nasceu no exercício da docência da disciplina Prática de Ensino na formação inicial de professores de Educação Física. No ano de 2006, integrei o corpo docente do curso de Educação Física: Bacharelado e Licenciatura recém criado em uma Instituição de Ensino Superior privada, na cidade de Jundiaí. Fui selecionada para assumir as aulas de Cultura das Atividades Rítmico-Expressivas e Introdução à Dança, no Bacharelado e na Licenciatura, e de Prática de Ensino, no curso de Licenciatura, o que me deixou bastante entusiasmada, pois chegara a minha vez de formar professores e de compartilhar com os estudantes os saberes de uma Educação Física com "cara de Ciências Humanas", que me encantara no curso de especialização que eu realizara e da qual vinha me apropriando e elaborando como professora na educação básica.

Nessa concepção de Educação Física, os jogos, os esportes, as lutas, as danças e as ginásticas, entendidos como modos de ação e saberes produzidos historicamente, constituem os conteúdos básicos dessa área de conhecimento e devem ser apropriados e elaborados pelos alunos em relações de ensino intencionais que, mediatizando suas atividades corporais e os sentidos atribuídos a elas, favorecem seu desenvolvimento tanto no que diz respeito aos fatores de ordem prática, quanto sua consciência da dimensão cultural do próprio corpo, de seus movimentos e gestos, que são, via de regra, vividos de modo naturalizado.

O projeto pedagógico do curso, centrado nos pressupostos dessa concepção de Educação Física, definia como um dos objetivos centrais da Licenciatura em Educação Física, "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). Nesse sentido, o projeto do curso trazia implicada a desconstrução da imagem, ainda hegemônica, de Educação Física como sinônimo de prática esportiva como rendimento e sua reelaboração como *objetivação humana* historicamente produzida em face das especificidades e desafios das relações do homem com o mundo físico e social[1].

Considerada como elemento central da Licenciatura em Educação Física, a disciplina Prática de Ensino totalizava 400 horas, distribuídas ao longo dos seis semestres do curso, com cargas horárias distintas e focos específicos em cada um deles.

No primeiro semestre, a Prática de Ensino I, com uma carga horária semestral de 40 horas, privilegiava a aproximação da Educação Física na escola básica através da rememoração das aulas vividas pelos estudantes, com uma dupla intenção: a de que, a partir das lembranças evocadas e em interlocução com elas, fossem problematizados alguns modos de conceber o ensino e de conduzir as aulas da Educação Física na escola e a de que os estudantes produzissem um memorial descritivo de suas experiências escolares.

Já na primeira aula de Prática de Ensino I, iniciada com uma conversa sobre a Educação Física na escola, nós indagávamos os alunos de modo que eles pudessem "voltar no tempo" para trazer à tona como eram suas participações nas aulas de Educação Física vivenciadas desde sua infância até sua juventude. Qual era o primeiro momento que recordavam de sua presença na escola? Como era essa escola? Como eram seus professores? Que coisas gostavam de fazer na escola? Brincavam apenas no recreio, ou também nas aulas? Em que série tiveram sua primeira aula de Educação Física? Quem eram seus professores? De que brincadeiras ou jogos mais gostavam de participar? Além das brincadeiras, que outras atividades faziam nas aulas de Educação Física? Participavam de todas as aulas? Havia alguém que era excluído da aula? Meninos e meninas faziam aula juntos ou separados? Havia diferença entre a Educação Física nos anos iniciais de escolarização e nos anos finais?

[1] Newton 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 apenas advindos da transformação da natureza para suprir as necessidades básicas. A objetivação humana diz respeito à produção e apropriação, pelos sujeitos, dos saberes da ciência, da arte, da filosofia que, nascidos das relações imediatas de atendimento das necessidades básicas, as superam, produzindo conhecimentos sobre o próprio ato humano de conhecer o mundo físico e social em que se inscreve e de os seres humanos reconhecerem a si mesmos, como produtos e produtores desse mundo. Esses saberes, que se produzem e circulam socialmente, constituem os homens na sua integralidade: são eles que os tornam essencialmente humanos.

A intenção dessas perguntas era evocar memórias "adormecidas", a partir das quais os estudantes pudessem reunir suas experiências escolares na área da Educação Física e com elas produzir um memorial descritivo, eixo condutor da disciplina, visto que no processo de lembrar, contar e narrar por escrito, novas questões surgiam, bem como se comentavam as práticas, as especificidades e sentidos de que a Educação Física se revestia no contexto escolar.

Elaborado ao longo do semestre, através de registros entregues à dupla de professores responsáveis pela disciplina, a cada leitura do material contido nos memoriais em produção, nós, professores, tematizávamos aspectos conceituais e teóricos implicados nas experiências descritas, problematizávamos essas experiências e apontávamos aspectos que gostaríamos que fossem detalhados pelos estudantes, passagens a serem melhores descritas, ou mesmo algumas análises e explicações que já poderiam ser elaboradas levando em conta os temas trabalhados na própria Prática de Ensino ou por outras disciplinas do semestre. Devolvidos os esboços, estes eram reelaborados, com o objetivo de que os estudantes produzissem de fato, ao longo do semestre, textos que respeitassem as características do gênero memorial.

Ainda nesse semestre, os alunos elaboravam suas primeiras proposições de aulas, articulando suas memórias e os primeiros conhecimentos promovidos por outras disciplinas integrantes do currículo, tendo em vista sua futura atividade profissional.

Ouvindo e lendo as lembranças escolares de meus alunos, alguns de seus comentários e dúvidas a respeito de sua futura profissão, suas primeiras projeções como futuros professores, percebia-me revivendo meu processo de escolha pelo curso de Educação Física e a lenta elaboração feita dos sentidos em jogo no campo do conhecimento em que eu me inserira.

A Prática de Ensino II, com 60 horas semestrais, retomava a memória escolar dos estudantes e a cotejava, através de um diálogo conduzido pelos professores, com algumas propostas pedagógicas afinadas com a concepção de Educação Física privilegiada no projeto pedagógico do curso.

No terceiro semestre, com uma carga horária de 60 horas, e no quarto semestre, com 80 horas, o foco das disciplinas Prática de Ensino III e IV era a elaboração de planos de ensino, subsidiados tanto pelos conhecimentos acerca da Educação Física como prática cultural quanto por princípios de organização didático-metodológicos. Nesses dois semestres, os planos de aula produzidos eram vivenciados com os colegas de sala.

Por fim, nas disciplinas Prática de Ensino V e VI, no quinto e sexto semestres, ambas com 80 horas, os alunos planejavam aulas e as realizavam com crianças e jovens do entorno da universidade, reunidos nos projetos Criança em Movimento e Juventude em Movimento. Os dois projetos de extensão atendiam a uma dupla intenção: a de possibilitar às crianças e jovens a participação em atividades da Cultura Corporal sob a direção e orientação dos estudantes em formação e a de assegurar a estes últimos a oportunidade de realizar suas aulas com um grupo próximo, em termos geracionais, daquele com quem os alunos atuariam nas escolas.

Embora estivesse claro para o grupo responsável pela Prática de Ensino que as condições de produção das aulas do projeto de extensão eram muito distintas daquelas próprias da escola, tanto para as crianças e jovens participantes, quanto para os professores em formação[2], o procedimento sempre foi avaliado, tanto pela equipe docente quanto pelos alunos, como importante para sua formação.

Ao longo dos seis semestres de Prática de Ensino, havia uma preocupação em garantir que todas as manifestações da Cultura Corporal (dança, esporte, ginástica, jogos e brincadeiras e lutas) fossem desenvolvidas em articulação com os segmentos de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Compartilhadas sempre por dois professores que planejavam e conduziam juntos as aulas de Prática de Ensino, estas se caracterizavam por articular duas condições de produção distintas: a atividade da educação formal (na qual os pressupostos basilares das concepções de Educação o ensino dos gestos cultural e historicamente determinados, bem como suas derivações em termos de princípios metodológicos e de procedimentos, eram apresentados aos alunos na forma de conhecimentos disciplinares sistematizados de caráter teórico[3] e teórico-prático[4]) e a vivência de situações relativas ao ensino na escola básica (na qual os estudantes não só rememoravam o conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, oriundo do vivido imediato por eles como alunos, como também se aproximavam das relações de ensino em suas especificidades através do planejamento e da realização de aulas sob a orientação de seus professores).

---

[2] No que diz respeito aos professores em formação, entre outros pontos, cabe destacar que ao realizarem as aulas planejadas, estes sabiam estar sob o olhar vigilante dos professores mais experientes, que comandavam a disciplina, que os avaliavam e que interviriam na condução da atividade, caso isso se mostrasse necessário em algum momento. Os estudantes também reconheciam que por assumirem um pequeno número de aulas, já que os grupos se revezavam, enfrentavam a dificuldade de estabelecimento de um vínculo pedagógico com os participantes.

[3] Os conhecimentos teóricos nascem do esforço em compreender as práticas educativas e caracterizam-se por serem sistematizados, lógicos, racionais, explicativos e generalizantes.

[4] Entende-se por conhecimento teórico-prático a abordagem teórica apresentada de forma articulada com suas implicações práticas.

Tanto os conhecimentos teóricos e teórico-práticos da Educação Física Escolar eram problematizados e discutidos no cotejamento com os sentidos elaborados pelos estudantes em suas experiências e vivências, como também tais experiências e vivências eram problematizadas e avaliadas em interlocução com os pressupostos teóricos em estudo.

A articulação teoria-prática, projetada e buscada na disciplina, visava a assegurar aos estudantes o acesso aos diferentes significados e sentidos implicados nas propostas educativas no campo da Educação Física Escolar e a elaboração da Cultura Corporal como objetivação humana, quer em termos do domínio prático dos temas da Cultura Corporal como possibilidade de serem pensados como conteúdos de ensino, como também sua compreensão como linguagem em funcionamento, dentro e fora da escola. Linguagem que significa os movimentos constitutivos das construções feitas em aula e das relações sociais extraescolares, que mediatiza o acontecimento dessas relações e que permite, a cada indivíduo, compreender-se dentro delas.

Visando a ser um facilitador da realização do caráter articulador dos conhecimentos específicos trabalhados no semestre, e entre os semestres, atribuído à Prática de Ensino no projeto pedagógico do curso, os professores responsáveis por ela assumiam também outras disciplinas do currículo.

1.1 Inquietações e questões

A atuação como professora na Prática de Ensino, no contexto anteriormente descrito, provocou-me uma série de questões relativas aos processos de ensino e aprendizado dos conhecimentos específicos da Educação Física e da docência.

No papel de professora formadora de professores, eu participava da construção dos sentidos da Educação Física Escolar pelos alunos e de sua inserção no papel de professores. Como essa participação se produzia? Como os sentidos da Educação Física e da docência postos em circulação no processo de formação eram apreendidos e construídos pelos estudantes?

Ouvindo meus alunos, eu identificava em seus relatos que, como eu, a escolha pelo curso não fora vivida como certeza, mas muito mais como tateios. Eles não tinham informações sobre o currículo em que se inseriram e suas expectativas em relação ao curso, como as minhas quando ingressante, baseavam-se nos discursos que circulavam nas relações cotidianas de que participavam.

Tais expectativas se relacionavam com alguns modelos de Educação Física que vivenciaram na educação básica; com o imaginário social acerca das práticas esportivas, cuidadosamente exploradas pelos meios de comunicação de massa; a suas experiências pessoais com as práticas da Cultura Corporal nas escolas, nas escolinhas de treinamento, nas atividades de lazer e a suas elaborações acerca do corpo, tanto em termos de sua constituição física, quanto de seus sentidos e valores na vida social.

Suas experiências escolares na educação básica assemelhavam-se às minhas. Algumas brincadeiras da cultura popular, como lenço atrás, pega-pega, esconde-esconde e queimada, preencheram o tempo das aulas de Educação Física que tivemos, eu e eles, em tempos distintos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir do atual sexto ano (a antiga quinta série em nossas experiências escolares) nos apropriamos, eu e eles, das habilidades técnicas, de alguns fundamentos e de algumas táticas relativas ao "quarteto fantástico", nome dado pelos alunos aos quatro esportes tradicionalmente trabalhados nas escolas: futebol, voleibol, basquetebol e handebol, visando à performance, o "jogar melhor" relacionado ao esporte de rendimento. O "quarteto fantástico" era parte de nossas lembranças de participação em "Olimpíadas Escolares" ou "Jogos Interclasses", disputados com nossos colegas de escola, ou com alunos de outras escolas situadas geralmente nas proximidades daquela em que estudávamos.

Nas lembranças relativas ao Ensino Médio, o modelo de aula chamado de "rola bola", em que o papel do professor resume-se em dividir times (geralmente de futebol), entregar a bola para os alunos e deixar a bola "rolar" sob a administração dos mais habilidosos, era majoritária.

O que eu ouvia dos estudantes antecipava-me o estranhamento e o desconforto que a "compreensão cultural" da Educação Física poderia suscitar ao romper expectativas que haviam produzido em relação ao curso e com as experiências "concretas" e "midiáticas", que eles haviam elaborado nesse campo, e que os familiarizaram com a ideia de que a Educação Física Escolar é a disciplina que ensina os esportes na escola, ou que é o componente curricular que adestra os corpos com gestos técnicos.

A situação de escuta e de identificação com os relatos de meus alunos mediou profundamente meus primeiros passos como professora formadora de professores. Ali, sentada entre os estudantes, mobilizada por seus dizeres e por minhas lembranças, ficava claro que possibilitar seu acesso aos sentidos em disputa sobre o corpo e sobre o movimento, sobre o desenvolvimento e o ensino, explicitar os fundamentos dessas disputas e ajudá-los a organizar e

sistematizar esses sentidos seriam tarefas que me caberiam realizar na condição de professora de Prática de Ensino em um curso que assumia em seu projeto a concepção histórico-cultural de Educação Física. O que eu me perguntava era como seriam elaborados pelos estudantes tais conhecimentos relativos à concepção de Educação Física como Cultura Corporal, que deslocavam os esportes, as características bio-fisiológicas do desenvolvimento físico e do rendimento e sua valorização social do centro das aulas.

Esse deslocamento, sem negar essa dimensão do corpo e do movimento, pretendia trazer para o escopo das considerações dos estudantes muitos outros sentidos de que a aula de Educação Física pode ser geradora. Também visava a integrar à aula de Educação Física e às práticas da Cultura Corporal aqueles que não eram considerados hábeis, fortes, ágeis, por entender que, como linguagem, e não apenas rendimento físico, os jogos, as lutas, a dança, a ginástica e os esportes constituem uma forma de se comunicar, de se organizar no mundo, de participar nas relações sociais e de se compreender dentro delas. Como mediar o entendimento das práticas corporais como linguagem? Como mediar a articulação entre os conhecimentos específicos da área da Educação Física e a docência como atividade profissional?

A complexidade implicada na articulação teoria-prática proposta para a Prática de Ensino também suscitou-me considerações sobre os modos de cotejar os conhecimentos teóricos e teórico-práticos e os conhecimentos vivenciais dos alunos. Se por um lado tal proposta aproximava os professores dos estudantes possibilitando-lhes conhecer um pouco de suas compreensões sobre a Educação Física Escolar, por outro evidenciava que tanto esse conhecimento inicial dos alunos era apenas um ponto de partida e um norteador das mediações a serem conduzidas pelos professores, como também que os conhecimentos sistematizados de que os professores dispunham não eram suficientes em si mesmos. Não bastava expor conceitos e teorias, embora eles fossem necessários, nem discutir os textos escolhidos sem que estes fossem postos em um diálogo explícito com as elaborações iniciais dos estudantes.

Além da escuta atenta das compreensões dos estudantes, a empreitada exigia, na imediaticidade da aula, habilidade para incorporar os dizeres dos alunos ao discurso em elaboração pelo professor, cotejando-os com os conhecimentos sistematizados postos em circulação. Essa habilidade de improvisação a partir dos dizeres do interlocutor, designada no jargão circense como “agarrar a bolinha” e que é muito comum no decorrer das comédias e sketches, é difícil de ser vivida. Ela requer o domínio do conhecimento sistematizado e da

capacidade de estabelecer relações entre ele e outras dimensões do conhecimento, de modo a mediar a organização e a análise das elaborações iniciais dos estudantes.

Para além da imediaticidade da aula, a articulação entre teoria e prática demandava um acompanhamento do processo de elaboração desses conhecimentos sistematizados pelos alunos, através do monitoramento dos efeitos de sentido suscitados e de intervenções em que se explicitassem os efeitos de sentido apreendidos e em que se ofereciam referências que pudessem contribuir tanto para reorientar, quanto para apurar as generalizações que estavam sendo construídas.

Eu me perguntava como poderia acompanhar os efeitos de sentido suscitados pelas aulas de Prática de Ensino, pois, conversando algumas vezes com os estudantes das séries mais adiantadas, eu prestava atenção ao modo como eles utilizavam o conceito de Cultura Corporal em seus enunciados e nas justificativas das escolhas feitas em seus planos de ensino e ficava com a impressão de que eles "compravam" (no sentido de "aderiam") o discurso de seus professores acerca do conceito de Cultura Corporal, sem se apropriarem desse conceito. Parecia-me que eles proferiam nossas palavras, demonstrando reconhecê-las, mas sem saber ao certo o que significavam e como defender as idéias a que elas remetiam.

Esses momentos evocavam minha trajetória de apropriação e de lenta elaboração dos sentidos do ensinar na escola, das concepções e pressupostos distintos que compunham o campo da Educação Física Escolar e da concepção de Educação Física que nos dispúnhamos a trabalhar nos três anos de formação com aqueles jovens.

Eu me lembrava de que somente no terceiro ano do curso de Educação Física eu vivera um momento chave para que me encontrasse de fato com o "ser professora", na disciplina de "Programas de Ensino de Educação Física". Mediada pelas leituras e discussões propostas pela professora dessa disciplina, orientadas pela chamada "diversificação dos conteúdos", que começava a ser valorizada na área de Educação Física Escolar, naquele momento, percebi que havia muito que ensinar às crianças e jovens - o jogo, a dança, a luta, a ginástica, a capoeira - e que a Educação Física que eu vivera, como estudante na escola básica, restrita ao aprendizado dos esportes, era apenas uma das facetas dessa disciplina escolar.

Foi nas aulas de Programas de Ensino de Educação Física que me deparei pela primeira vez com as diferentes abordagens da Educação Física, percebendo que no interior de uma mesma

área de conhecimento e de ensino havia maneiras diferentes de conceber e definir a própria área e de estabelecer formas de ensinar.

A complexidade do campo em que me inserira começava a se esboçar para mim, sugerindo que a Educação Física na escola tinha muitas outras preocupações além de tornar o corpo mais hábil, mais forte, mais saudável, como até então eu acreditava.

Lendo, pela primeira vez, livros que seriam de fundamental importância na minha futura profissão, como "Educação de Corpo Inteiro" (1989), do professor João Batista Freire, "Metodologia do Ensino de Educação Física (1992), do Coletivo de Autores, "Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista" (1988), dos professores Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun, José Elias Proença e "Educação Física e Sociedade" (1991), do professor Mauro Betti, comecei a entender melhor a palavra educação, na expressão Educação Física.

Na escola, a Educação Física não era uma atividade meramente recreativa, de descanso das outras aulas, de possibilidade de gasto de energia ou de aprimoramento das habilidades corporais. Os professores de Educação Física tinham o que ensinar, tinham o compromisso educativo de assegurar às crianças e jovens o acesso aos saberes relativos ao corpo e às práticas corporais.

Como estudante, eu me perguntava: será que isso dá certo? Será que, como professora, eu conseguirei fazer tudo isso?

A partir de meu encontro com essa disciplina, redefini algumas de minhas suposições. Compreendi que para ser professora não bastava gostar de crianças. A relação que se estabelece entre uma professora e um estudante é uma relação social pautada no conhecimento. O afeto é um componente dessa relação, mas está submetido ao elemento que define sua especificidade social e historicamente - o conhecimento. O mesmo conhecimento que me encantava e que me ligava afetivamente à minha professora de "Programas de Ensino de Educação Física".

Comparando minhas experiências com o que ouvia de meus alunos, fui-me dando conta da complexa trajetória de elaborações que a formação inicial instaura, da possibilidade de novas compreensões que abre aos estudantes e da responsabilidade social que tudo isso representa, mesmo considerando, com base na própria experiência, de que tais elaborações não se consolidam apenas pela mediação da formação inicial. O trabalho e a continuidade dos estudos foram importantes mediadores da minha constituição como professora. Ambos me permitiram

superar o não saber ensinar e apurar o sentido social da escola, vendo em sua obrigatoriedade a possibilidade de alcançar crianças e jovens que só teriam acesso à diversidade de linguagens corporais através da Educação Física Escolar.

Analisando esse conjunto de inquietações nascidas no cotidiano do trabalho como formadora de professores de Educação Física, percebi que me interessava compreender como os conhecimentos compartilhados nas aulas de Prática de Ensino eram significados, apropriados e elaborados pelos estudantes. Que efeitos as aulas de Prática de Ensino produziam sobre as compreensões que os estudantes tinham sobre o campo de conhecimento (a Educação Física) e de atuação (a docência na escola) em que se inseriam? O que ficava, para eles, das palavras ditas pelos professores e daquelas lidas nos textos, e com quais sentidos? Como aquilo que ouviam, liam e realizavam nas aulas de Prática de Ensino dialogava com o que já conheciam, com seus valores, expectativas e crenças? Como os estudantes significavam os conceitos e práticas que faziam parte dessas aulas? Como os tornavam seus?

1.2 O questionário como uma primeira aproximação de meus interlocutores nas relações vividas na Prática de Ensino

Meu primeiro movimento em relação a minhas indagações foi o de levantar indicadores das compreensões iniciais de meus alunos sobre a Educação Física Escolar e sobre o ensino, no intuito de conhecer suas expectativas com relação ao curso que iniciavam e os motivos que os levaram a escolhê-lo.

Conversei com o professor que assumira a disciplina comigo e, com sua concordância, paralelamente à elaboração dos memoriais, decidi realizar esse levantamento, ao longo do primeiro mês de aulas. E o fiz com os conhecimentos de que dispunha e que me levavam a acreditar que através de um questionário, "com suas perguntas à queima-roupa e fora de situação" (MAGNANI, 2003 p.137), eu obteria respostas relevantes que me ajudariam a conhecer meus interlocutores, que mediariam decisões pertinentes aos planos de ensino e às escolhas de como ensinar e discutir questões fundamentais da área com eles. Considerei também que o questionário, ao documentar as elaborações iniciais dos estudantes, me possibilitaria acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo da disciplina, cotejando suas novas compreensões com aquelas.

Para realizar o levantamento a que me propus, elenquei um conjunto de perguntas que me interessavam sobre a escolha do curso, sobre os campos da Educação Física e da Educação Física Escolar[5].

Trabalhei com essas questões ao longo de um mês. A cada aula, eu propunha uma pergunta para os alunos e eles me entregavam suas respostas por escrito. Embora a turma fosse a mesma e fosse composta por um total de 35 alunos, as respostas eram mais ou menos numerosas de acordo com o número de alunos presentes a cada aula. Mais do que saber quantos alunos pensavam desta ou daquela maneira, meu interesse era me aproximar das compreensões que circulavam entre eles acerca da Educação Física e da Educação Física Escolar, entender os motivos de sua escolha pelo curso e suas expectativas em relação a ele.

Os enunciados de meus jovens alunos forneceram-me, de fato, alguns indicadores acerca de suas concepções iniciais e de suas expectativas. Confirmaram suposições e impressões suscitadas pela primeira aula, bem como evidenciaram o quanto caberia a nós, seus professores, iniciá-los nos debates da área, situar as ideias que traziam em relação às concepções em confronto nesse debate, explicitar as proximidades e distanciamentos entre suas concepções iniciais e expectativas e as teses que orientavam o projeto pedagógico do curso em que haviam ingressado.

Por serem "sentidos iniciais" acerca da compreensão dos alunos sobre a área, por muitas vezes as frases por eles escritas eram sincréticas, tornando-se difíceis de compreender. Mesmo assim, tomei-as não como desprovidas de sentido, considerando-as como dados que exigiam uma maior reflexão (MAGNANI,2003).

Em relação aos motivos pelos quais meus alunos decidiram fazer o curso de Licenciatura, pude verificar que suas escolhas estavam pautadas na discussão feita no âmbito do senso comum, de que Educação Física trabalha com esportes. Ao relatarem essa escolha, os alunos contavam que foram jogadores, que treinaram, que sempre sonharam em trabalhar com esportes. A relação

[5] As questões foram apresentadas aos estudantes da seguinte forma:

1- Como e por que você escolheu o curso de Licenciatura em Educação Física?
2- Existem diferenças entre a Educação Física na escola e a Educação Física fora da escola? Aponte-as.
3- O que você gostaria que seus alunos aprendessem nas suas aulas?
4- No seu entendimento, qual o papel da Educação Física na sociedade?
5- Frente a sua escolha profissional, ser professor de Educação Física na escola, aponte:
a) coisas que te deixam feliz;
b) coisas que te deixam triste.

entre escola-esporte também foi enunciada associando a figura do professor de Educação Física à imagem de técnico e consequentemente a do aluno à do atleta.

- *Gostava demais dos treinos de preparo físico que o professor passava, enfim todos os treinamentos que tínhamos.*

- Tenho um professor que dava aula na escola e em um centro de treinamento, era disposto a ensinar nos dois lugares. Ele "recrutava" pessoas e ensina o xadrez, inclusive levava para os jogos regionais nas modalidades de xadrez, futsal, handebol e atletismo.

- Por experiências em escolas, por exemplo, sempre ter montado e treinado times de vôlei no qual eu jogava.

O gosto por crianças também foi um critério para a escolha profissional. Gostar de crianças e ter paciência com elas eram condições apontadas como definidoras da escolha pela Licenciatura em Educação Física. Foi interessante perceber como essa questão permeia a discussão sobre a função do professor, sendo recorrente a sugestão de que a formação específica seria um complemento de uma característica pessoal determinante para garantir um bom aprendizado dos alunos. Afeto e paciência apareceram enunciados como suficientes para que o sujeito pudesse ser um bom professor. Em enunciados desse tipo, a questão do conhecimento praticamente não aparecia.

- Tenho paciência, gosto de crianças e principalmente sempre tive vontade de ser professora.

- Eu gosto muito de criança e queria trabalhar em escola.

- Eu escolhi o curso de licenciatura em educação física primeiro por ser um curso que possui características que eu admiro, como exemplo, a possibilidade de ensinar para crianças que eu gosto muito.

- Desde novinha eu gosto de dançar e também adoro criança, tenho muita paciência.

As lembranças das aulas de Educação Física que tiveram na escola foram apontadas como fator determinante para a escolha do curso. Em alguns enunciados a proximidade com o professor de Educação Física na educação básica e o fato do professor ser muito querido pelos alunos foram relatados como elementos mobilizadores de um modelo de professor que definiu suas escolhas.

- Para mim, a melhor matéria na escola, me dava muito bem com os professores, com os esportes e as minhas melhores notas foram na Educação Física.

- Tenho boas recordações das minhas aulas de educação física.

A Educação Física como uma disciplina que, assim como as outras, tem um saber a ser ensinado, foi enunciada por cerca de metade dos alunos. De acordo com outras respostas obtidas nesse mesmo questionário, creio que, o saber referido pelos alunos, dizia respeito às técnicas esportivas e aos cuidados com a saúde, e não à compreensão do campo como uma produção histórica e cultural que era o objetivo do aprendizado indicado tanto Projeto Pedagógico, quanto o pretendido pelos professores.Esse era um indicativo de que esse seria um trabalho a ser desenvolvido ao longo do processo de formação dos estudantes

- Escolhi esse curso porque gosto da área, gosto de poder ensinar uma pessoa e aprender também, principalmente em escola, onde me sinto à vontade.

- Bom, fiz a escolha na educação física licenciatura para poder adquirir conhecimento teórico sobre a licenciatura e pelo conhecimento sobre a educação fundamental sobre o curso de licenciatura.

- Eu escolhi a educação física licenciatura porque sempre quis ser professor e ensinar os outros aquilo que eu sei.

- Eu escolhi primeiramente porque não quero ser "mais uma professora" que entrega o material ao aluno e sai fora.

- Bom, eu escolhi o curso de licenciatura em educação física, pois me identifico mais nessa área e que possa ser o professor que seja diferente dos que existem hoje. E assim possa mostrar meu conhecimento para aqueles que se interessem para a prática de esporte.

Com relação às especificidades da Educação Física Escolar - foco do curso de Licenciatura - as respostas foram muito diversificadas. Para os alunos não havia diferenças entre a prática da Educação Física na escola e fora dela. O sim, denotando as diferenças entre os âmbitos, teve como justificativa muitos motivos. Dentre muitos aspectos, talvez o que mais tenha chamado minha atenção foi o fato de alguns alunos considerarem a Educação Física praticada fora da escola como mais interessante. Alguns associaram esse "fora da escola" com a rua, com atividades praticadas em seu tempo livre, sem regras, sem orientação. Para eles, o fazer sem ter a obrigação de fazer torna a prática físico-esportiva mais interessante.

- Fora da escola eu posso escolher aquilo que quero fazer, na escola fazemos sempre as coisas que o professor manda, é sempre a mesma coisa.

Essa resposta está carregada de sentidos atribuídos não somente às aulas de Educação Física, mas à escola como um todo. Snyders nos alerta sobre isso quando, em seu livro "Alunos Felizes" (2005), se refere à idéia de uma transposição didática da alegria, ao afirmar que:

> "A escola é terrivelmente difícil de suportar quando comparada aos momentos em que o jovem pode fazer aquilo que deseja, na proporção que deseja e do modo como deseja sem que lhe prescrevam determinado objetivo e determinado método para atingi-lo, sem que tenha que prestar contas, nem ser avaliado, sem que seja obrigado a uma atividade de resposta" (p.50).

Para compensar a angústia que se produz ao tirarmos o aluno da alegria encontrada fora da escola, o autor sugere que a escola deve ser o lugar do encontro do aluno com as obras primas do conhecimento. Para ele não há como os sujeitos se deslocarem do "banho morno" em que se encontram ao chegarem à escola, sem que em alguns momentos eles se deparem com dores, conflitos que acontecem para que os sujeitos possam se deslocar de um lugar para o outro, para que rompam com o conhecimento inicial e avancem na compreensão dos conhecimentos elaborados historicamente.

No entanto, as atividades escolares vividas, na opinião desses sujeitos, não lhes possibilitaram avanços, deslocamentos, rupturas e sim o encontro com "o mesmo" com a repetição, indiciando um empobrecimento, na escola, das possibilidades de conhecimento contidas nesse campo do conhecimento.

Nessa mesma direção, uma outra resposta assinalava o seguinte:

- Fora da escola eu aprendo mais a questão das técnicas esportivas, ensinadas de maneira "correta".

Nessa afirmação destacam-se os limites com que os próprios conhecimentos de caráter técnico/esportivo são tratados na escola. O ensino das técnicas esportivas na escola, pautado no modelo do esporte de alto rendimento, acaba por não ensinar grande parte das turmas, produzindo tanto o desinteresse pela prática esportiva e sentimento de fracasso entre aqueles que não conseguem desenvolver e aperfeiçoar o gesto "correto", quanto desestimula aqueles que se tornam entusiastas dessas práticas na medida em que não conseguem, no âmbito das rotinas escolares, alcançar o aperfeiçoamento que buscam. Pensar o esporte como atividade de lazer talvez possibilitasse ao professor, ainda que fazendo uma interface com o esporte de rendimento, repensar o ensino desse tema nas aulas de Educação Física.

Considerar essa perspectiva de esporte como lazer, apontada por Valter Bracht (2005), possibilita ao professor o entendimento do esporte de rendimento como aquele que o sujeito produz e consome como trabalho e o esporte como prática de lazer como uma atividade de lazer praticada em seu tempo livre. Essa distinção, devidamente compreendida, pode promover um novo espectro de ensino ao professor de Educação Física na escola, ampliando sua forma de significar o esporte.

Também encontrei nas respostas que uma diferença entre a Educação Física na escola e fora dela está na forma de ensinar. Não sei ao certo o que o aluno pensou ao elaborar essa afirmativa. Considero, no entanto, que a forma diz respeito ao como o professor ensina determinadas coisas, sendo essa, uma das questões centrais na diferenciação da Educação Física Escolar, embora isso também dependa do que se pretende ao ensinar, mesmo que não seja na escola. O modelo predominante fora da escola tem sido pautado no esporte de alto rendimento, e nesse modelo, o mais importante é o vencer, o competir, o buscar recordes.

Nessa linha de raciocínio apontada na frase *"ensinadas de maneira correta"* poder-se-ia pensar que o professor que trabalha fora da escola, tendo, muitas vezes, como preocupação principal o resultado, o produto final decorrente do aprendizado das práticas corporais, seja muitas vezes mais criterioso no acompanhamento do aprendiz. Remetendo-me ainda ao raciocínio apontado pelo estudante poderia pensar que a escola também deveria estar preocupada com os resultados e, portanto, também deveria ser criteriosa com o aprendizado dos alunos, considerando-os, porém, como resultados que despertassem no aluno a compreensão das práticas experienciadas, mesmo que os desempenhos não fossem tão eficazes. Nessa última perspectiva, ao trabalhar com a Educação Física estaríamos contemplando mais do que o rendimento, a autonomia dos seres humanos em relação ao próprio corpo e às práticas da cultura corporal a ele possibilitadas historicamente.

Outro item curioso observado nas respostas dos alunos foi a questão relacionada à proteção, à segurança do corpo com relação a lesões ocasionadas na prática esportiva.

- Fora da escola não tem acompanhamento, você pode se machucar.

A referência à possibilidade de se machucar parece estar relacionada a um discurso que circula no cotidiano das práticas esportivas e diz respeito a lesões que podem ser ocasionadas quando não se tem orientação adequada. Há um "jargão" veiculado pela mídia de que não se pode praticar atividade física sem orientação de um profissional, pois, sem ela, pode-se ter um

problema cardíaco, muscular, ósseo, entre outros, que pode agravar-se. Não quero dizer com isso que a Educação Física na escola restrinja-se aos aspectos relacionados à saúde, mas que na escola esses cuidados são explicitados, limitando-se à discussão dos mesmos, muitas vezes, aos aspectos bio-fisiológicos, em detrimento de sua compreensão histórica e cultural, conforme defendido pelas teorias que tratam da Educação Física como prática Cultural.

A Educação Física baseada nesta perspectiva trabalha pedagogicamente com os jogos, as lutas, as danças, as ginásticas, os esportes, como construções feitas pelos seres humanos ao longo da sua história. O trato pedagógico dado pelos professores a esses temas define que aspectos são relevantes para sua compreensão. Poderia pensar com meus alunos, por exemplo, em que momento da história essas práticas passam a ser relacionadas com a questão da saúde, e então, essa discussão passa a ser fundamental para a ampliação dos conhecimentos sobre elas. De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física deve ter como objeto de conhecimento a expressão corporal como linguagem. A partir dessa ótica a questão da saúde é apenas um aspecto a ser mobilizado nos alunos e não tem um fim em si mesmo.

As práticas corporais na escola não têm apenas a finalidade de proteger os corpos de lesões. A Educação Física na escola tem como papel, assim como as outras disciplinas, ensinar um arcabouço de conhecimentos que dizem respeito ao corpo e que foram produzidos e reproduzidos ao longo da história da humanidade.

Ainda no tocante à diferença entre a Educação Física fora da escola e a Educação Física na escola encontrei a seguinte afirmação:

- A Educação Física na escola eu não pago para aprender, então não preciso ser tão comprometido.

Fora da escola, nas escolinhas de esporte, danças, ginásticas, lutas ou nas academias, paga-se para aprender aquilo que deveria ser ensinado na escola e, ao pagar, o aluno fica atrelado àquelas práticas. É pelo pagamento que ele despende para aprender que ele se vincula ou não aquilo que é proposto pelo professor dessas atividades. Nessa argumentação, no entanto, o estudante que a elaborou revela não compreender que também se paga para aprender na escola. Esse pagamento não é feito diretamente na escola, nem de forma individual. O pagamento vem da manutenção dos serviços públicos, dentre eles a educação, através dos impostos e tributos cobrados de toda a população. Subjacente à não compreensão das formas de subsidiar os serviços

públicos está a não valorização dos mesmos como direito da população e dever do Estado e o não envolvimento em relação à manutenção de seus níveis de qualidade.

Prosseguindo na análise preliminar das questões, constatei que a imagem do professor que figura em grande parte das respostas é a daquele professor que não tem muito comprometimento com a educação de seus alunos, que não leva a aula muito a sério. O famoso professor que "rola a bola" apareceu com freqüência, os alunos explicitaram a falta de interesse dos professores que tiveram ao longo da escolarização.

Outra imagem recorrente do professor de Educação Física foi a de alguém preocupado com a estética e capaz de tornar a vida das pessoas mais alegre.

- A Educação Física acaba passando para a sociedade pontos positivos como: paciência, respeito no trabalho em grupo e até mesmo o alto-astral.

- A Educação Física na sociedade tem a função de preparar o corpo, cuidar da estética.

Essa visão do professor de Educação Física como alguém que tem o dever de estar sempre de bom humor e transmitir isso para os alunos, que deve ser alto, magro e ter os músculos definidos, corresponde a imagens midiáticas dos profissionais que trabalham com o corpo. Nas propagandas, nas novelas, nos programas televisivos em que a prática de atividades físicas é focalizada, esse estereótipo do professor de Educação Física é divulgado, sobrepondo-se às evidências de que poucos sujeitos adequam-se a essa imagem e que, portanto, essa profissão estaria destinada à pequena parcela da população que atende a esses pré-requisitos.

Em face da predominância dessas referências, interessou-me analisar com cuidado a questão referente ao que os alunos ingressantes gostariam que os seus futuros alunos aprendessem. Essa questão remetia às anteriores no sentido de que, ao definir o que se pode aprender nas aulas de Educação Física, os estudantes estariam se remetendo tanto a suas experiências anteriores nesse campo, quanto àquilo que esperavam da profissão escolhida.

Dentre as respostas encontrei como referências mais frequentes o ensino dos esportes e também: o respeito pelo colega, o respeito pelas diferenças, o tornar-se uma pessoa mais digna e o trabalho em grupo. Essas respostas estão diretamente relacionadas com o aprendizado de valores frequentemente associados ao ensino dos esportes. Não quero dizer com isso que esses aspectos não mereçam uma atenção especial. Porém, eles não dão conta daquilo que é específico da área, dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal. O trabalho com valores tais como respeito, solidariedade, cooperação poderia ser foco da escola como um todo e não de uma disciplina em

especial. Parece evidente que o ensino dos esportes desperta essas questões com bastante frequência, porém esse não é o único foco da aula. O professor deve preocupar-se sobretudo com aquilo que é específico da área. Assim como o trabalho com as habilidades técnicas é apenas uma parte do ensino e não o todo, o trabalho com as questões de valores também é apenas mais um componente da aula e que não dá conta da sua totalidade.

Quando questionados sobre qual o papel da Educação Física na sociedade, grande parte respondeu que a principal função da área é a melhoria da saúde.

- A Educação Física é muito importante porque todo ser humano necessita praticar alguma atividade física para que tenha uma boa saúde.

Nenhum de meus alunos enunciou a possibilidade de aprender as práticas corporais como um direito de usufruir, aprender e transformar essas práticas, encarando-as como um bem cultural que precisa ser significado e ressignificado. Como essas perguntas foram realizadas no início do curso, creio que meus alunos ainda estavam "ancorados" aos conceitos que circulavam em suas relações pessoais acerca do que era Educação Física. Pretendíamos que, ao longo do curso, sua compreensão acerca de tal fenômeno, fosse ampliada de forma a transcender os limites apontados pelo senso comum. Que a Educação Física pudesse ser uma área que trabalha com objetivos específicos que circulam entre o *saber fazer* e o saber *sobre o fazer.* Somente quatro alunos apontaram a Educação Física como possibilidade de lazer, de usufruir do seu tempo livre de forma crítica, criativa e ativa.

Outra marca bastante comum nas respostas dadas sobre o papel social da Educação Física foi a de que a ela caberia afastar crianças e jovens das drogas, do mundo da criminalidade e tirá-los das ruas.

- É com a prática de esportes que tiramos crianças das ruas, fazendo com que elas, ao invés de estarem usando droga, roubando, estejam fazendo amizades e praticando atividades que sejam boas para elas e para a comunidade.

Nesse enunciado, fortemente marcado pelos discursos relativos às atividades desenvolvidas pelas organizações não governamentais do terceiro setor, assume-se o esporte como uma atividade que por si só teria o poder de afastar as crianças e jovens da criminalidade, como se não houvesse necessidade de políticas públicas mais sérias que, mediando as condições de miséria, fome e preconceito de maneira geral, sustentassem os efeitos das atividades dessas organizações junto a alguns segmentos da população.

A despeito da riqueza de informações que o questionário me permitiu reunir, eu reconhecia que se tratavam de indicadores daquilo que os alunos já pensavam e, nesse sentido, eles eram apenas o ponto a partir do qual suas compreensões acerca da Educação Física Escolar seriam elaboradas. Para apreender tais compreensões fazia-se necessário o acompanhamento sistemático do processo de suas elaborações. Como fazê-lo? Como apreender e documentar processos, como os de elaboração de conhecimentos, que não são observáveis diretamente pelo pesquisador e muitas vezes não são percebidos de modo "consciente" pelos próprios sujeitos que os vivenciam?

2. Compreendendo a aula de Prática de Ensino de Educação Física através de outras lentes

Na busca de respostas para as questões que formulava sobre as relações entre ensino e conhecimento e de como apreendê-las no em se fazendo de suas elaborações, encontrei inspirações e indicações preciosas na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e nos estudos da linguagem.

A abordagem histórico-cultural tem como fundamento as ideias de Vygotsky (1998; 2008) sobre a constituição social do psiquismo humano e, em seus desdobramentos, tem oferecido subsídios para a investigação em diferentes áreas, entre as quais a educação. Foi nos estudos voltados para a educação (Maria Cecília R. Góes, 1997, 2000; Ana Luíza B. Smolka 1988; Marta Khol de Oliveira, 1997; Roseli Aparecida C. Fontana, 2000, 2001, 2005, 2010), nos quais os processos de apropriação e de elaboração do conhecimento são focalizados como produção simbólica e material que se constitui como processo de significação na dinâmica das relações sociais, envolvendo a linguagem e o funcionamento intersubjetivo, que encontrei categorias explicativas que me permitiram entender a aula como um processo de circulação de significados e de produção de sentidos, que se indicia nas interlocuções que são nela produzidas.

2.1 As mediações de Vygotsky e de suas teses sobre a constituição social do conhecimento

Nas elaborações de Vygotsky interessaram-me, sobretudo, o papel atribuído ao ensino no processo de desenvolvimento histórico pessoal e profissional dos indivíduos e suas idéias em relação ao processo de elaboração conceitual.

De acordo com esse teórico, o processo de desenvolvimento dos seres humanos implica a apropriação e a elaboração da cultura, histórica e socialmente produzida, através de atividades mediadas. Ele chama de atividade mediada aquela que se utiliza de produtos culturais, produzidos socialmente – artefatos (ou instrumentos) e signos - que atuam sobre os elementos do meio a que a atividade se aplica e sobre o próprio sujeito que a executa, transformando tanto o meio quanto os modos de ação e os processos psíquicos humanos.

Os instrumentos intermediam as ações do indivíduo sobre os elementos do mundo, participando da transformação da natureza e dos modos de ação humanos sobre ela. Os signos, como elementos da atividade simbólica, agem sobre e nos processos psicológicos, transformando

as funções psíquicas de base biológica (tais como a percepção, a atenção, a memória, as associações simples) em atividades psíquicas culturalmente mediadas, que são tipicamente humanas, tais como as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa, a percepção de significados, o pensamento abstrato, o comportamento intencional.

Na sua forma mais elementar, os signos são marcas externas que auxiliam a atividade psíquica humana. Consideremos a memória. Ao fazer uma lista de compras, ao utilizar pedras para contar algo, ao trocar o anel de mão ou dar um nó num lenço para lembrar-se de algum compromisso, os seres humanos mediatizam o funcionamento da memória biológica de que dispõem através de marcadores externos. A memorização mediada, diferentemente da memória biológica, é intencionada.

Também são signos as palavras, desenhos, tudo que é capaz de evocar algo que não está presente. Quando leio uma partitura musical, por exemplo, as notas musicais desenhadas no papel me mostram quais são as teclas que tenho que apertar em cada momento para que o piano toque a melodia pretendida. Então podemos dizer que a partitura também é um tipo de linguagem, como são signos e linguagem os movimentos criados pelo homem em suas atividades de trabalho, estéticas e de lazer.

Ao longo do desenvolvimento histórico da espécie, os signos foram organizados em sistemas simbólicos complexos e articulados, como a linguagem verbal, por exemplo, tornando possível a transmissão da experiência e dos aprendizados de uma geração para outra. Significando e ordenando o real, eles possibilitam aos sujeitos humanos atuarem mentalmente sobre ele, sobre o outro e sobre si mesmos.

No desenvolvimento ontogenético, instrumentos e signos incorporam-se ao funcionamento individual na dinâmica das relações sociais. É na relação interpessoal concreta com outros seres humanos que o indivíduo apreende e apropria-se das atividades culturalmente mediadas e as elabora de modo partilhado com parceiros sociais que já dominam seus usos e modos de funcionamento. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do mundo culturalmente organizado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento sócio-pessoal e psíquico do indivíduo.

Marta Kohl Oliveira (1997, p.38) lembra que a cultura não é pensada por Vygotsky como um sistema ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de

informações, conceitos, significados". Nesse processo, planos históricos diversos - como a história da espécie humana, a história do grupo social, a história do organismo individual da espécie e a sequência singular de processos e experiências vividas pelos indivíduos - interagem e articulam-se. Nessas condições, assinala Oliveira, o indivíduo "toma posse" das formas de comportamento fornecidas pela cultura, tornando-as suas, não por um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese, em que as atividades externas e as funções interpessoais são transformadas em funcionamento interno.

Vygotsky deu o nome de "internalização ao processo de reconstrução interna de uma operação externa mediada" (VYGOTSKY, 1998, p.74), em que a atividade inicialmente produzida entre sujeitos transforma-se em atividade intrasubjetiva, regulada pelo próprio sujeito. Ao longo de vários episódios o sujeito elabora os modos de ação mediada apreendidos na sua relação com o outro e passa a auto-regular seu comportamento. Nesse processo de reconstrução interna das atividades compartilhadas constrói-se o funcionamento interno: as ações inicialmente mediadas por signos externos passam a ser mediadas por signos internos que constituem os processos psicológicos superiores; as ações interpessoais passam a ocorrer intrapessoalmente.

A internalização, segundo Vygotsky, evidencia o domínio autônomo das atividades culturalmente mediadas que foram aprendidas com o outro. Enquanto essas atividades ainda dependem do apoio em recursos auxiliares oferecidos por outros, elas compõem o "desenvolvimento proximal ou próximo" do sujeito. Com esse conceito Vygotsky designava as funções emergentes no sujeito, as capacidades ainda dependentes da mediação do outro.

A partir da compreensão do desenvolvimento como uma relação dialética entre desenvolvimento autônomo e desenvolvimento proximal Vygotsky definiu uma relação entre aprendizado e desenvolvimento, segundo a qual o aprendizado "puxa" o desenvolvimento. Ou seja, embora desenvolvimento e aprendizado estejam relacionados, eles não se dão de forma simultânea, o processo de desenvolvimento é mais lento que o aprendizado e é suscitado por ele.

Nesse sentido, o aprendizado é uma importante esfera de mediação semiótica em que os sujeitos são confrontados com concepções historicamente produzidas que ainda não dominam. É através da mediação semiótica, que é também mediação do outro, que os sujeitos podem se tornar capazes de fazer algo que ainda não fazem a partir de seus próprios recursos exclusivamente.

A relação com o outro configura, portanto a possibilidade de compartilhamento de conhecimentos e de modos de ação humanos e de desenvolvimento. Todavia, não são todas as

relações com o outro que propiciam desenvolvimento. Isso ocorre, sempre que permitem que um conhecimento de um grau maior de generalidade, em relação a um momento dado do desenvolvimento do sujeito, seja apropriado e elaborado.

"A generalidade do conhecimento", conforme define Góes (2000, p.20), "é entendida com base em duas dimensões: o espaço de abrangência de aplicação do conhecimento ao real e o nível de sua independência ao imediato-concreto, ao sensível". Ou seja, uma crescente descontextualização de recursos mediacionais ou uma crescente independência dos significados em relação ao contexto espaço-temporal em que foram construídos são indicadores de desenvolvimento. As atividades de ensino, compartilhadas entre professores e alunos, que suscitam a elaboração mais abstrata e generalizante das atividades e que contribuem para a consolidação e autonomização dessa forma de relação com o real, criam zonas de desenvolvimento proximal que propiciam o desenvolvimento dos sujeitos e de sua consciência.

O conceito de consciência em Vygotsky também mereceu minha atenção. A consciência também é historicamente constituída nas relações sociais, mediada pela linguagem. Vygotsky utiliza o termo consciência para designar a percepção da atividade mental, ou seja, a consciência de estar consciente. Ele aborda assim esse conceito:

> "A atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato. Acabei de dar um nó - fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava centrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o como de minha ação [e eu acrescentaria também, os sentidos de minha ação]. Quando este último torna-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente" (VYGOTSKY, 2008, p.14).

No campo do ensino, Vygotsky (2008) dedicou atenção aos processos de elaboração conceitual na/pela linguagem, nos quais os conceitos cotidianos, vinculados à experiência imediata, com que os alunos chegam à escola, são confrontados com os conceitos científicos sistematizados, dotados de alto grau de abstração e de generalidade. Segundo Vygotsky, no processo de cotejamento entre as formas mais e menos abstratas, mais e menos generalizantes de apreender e elaborar as palavras estaria situada a especificidade da mediação escolar em nossas sociedades escolarizadas. Nesse sentido, Vygotsky afirma que o aprendizado escolar dos conceitos sistematizados induz a apreensão generalizante das palavras e do real, desempenhando um papel decisivo na conscientização das crianças e dos jovens de seus próprios processos mentais.

> "Os conceitos científicos [ou sistematizados], com o seu sistema hierárquico de interrelações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. **A consciência reflexiva chega á criança através dos portais dos conhecimentos científicos"** (VYGOTSKY, 2008, p.115, Grifos meus).

Essas idéias de Vygotsky ajudaram-me a compreender os conteúdos ou temas da Cultura Corporal como mediadores e criadores de zonas de desenvolvimento proximal em relação à compreensão das práticas corporais e, também os processos psíquicos implicados nas relações escolares de ensino. Ajudaram-me a compreender a relação entre o saber fazer – entendido como o viver corporalmente - e o saber sobre o fazer – entendido como uma ação pedagógica mediada pelo discurso sobre esse fazer corporal que privilegia o campo da significação desses processos - como uma condição do desenvolvimento da consciência reflexiva.

A partir da interlocução com Vygotsky, ressignifiquei a aula como relação social constitutiva dos processos de desenvolvimento de professores e alunos. Na aula professores e alunos constituem-se reciprocamente. As necessidades, tanto dos professores, em termos de conteúdos a serem ensinados e do planejamento das atividades de ensino, quanto dos alunos, em termos de interesses e conhecimentos prévios, nela se encontram e confrontam. Indícios desses encontros e confrontos ficam marcados na dinâmica interativa e interlocucional produzida, mesmo que os alunos não tenham acesso à palavra, pois também se responde aos sentidos colocados em circulação na aula através de gestos afirmativos e negativos, de olhares, de movimentos feitos com a cabeça, com o corpo todo, dos esforços (ou não) em realizar as atividades corporais, etc. A aula se tece com as manifestações verbais e não verbais de professores e alunos em resposta aos sentidos por ela instaurados e aos fazeres nela propostos. Movimentos, gestos e palavras, ação, consciência, percepção e reflexão nela se articulam e ganham visibilidade sígnica, funcionando como pistas para o entendimento das elaborações em curso, tanto por alunos quanto por professores.

A compreensão inicial desses fundamentos teóricos possibilitou-me entender que as aulas de Prática de Ensino configuravam uma situação privilegiada para o estudo dos processos de elaboração dos sentidos da Educação Física e de seu ensino, que tanto me instigavam. Documentar as interlocuções nelas produzidas era um caminho para que eu me aproximasse dos processos de apropriação e de elaboração dos conhecimentos nelas postos em circulação.

2.2 As medições dos estudos da linguagem

Como os processos de significação eram centrais à compreensão das relações de ensino tomadas em consideração e análise, recorri a princípios teóricos e metodológicos de estudos da linguagem que me permitissem compreender não só o lugar da linguagem nos processos educativos, mas seus modos de funcionamento na circulação e produção de conhecimentos e, sobretudo, nas transformações por que estudantes e professores passam nas (e a partir das) relações de ensino.

Na aproximação com o campo da linguagem apropriei-me da categoria "efeitos de sentido", utilizada pelos estudos que assumem uma concepção interacionista da linguagem para se referir àquilo que se produz, na ordem da significação, entre interlocutores. Segundo Sírio Possenti (1993), o que se quer rejeitar com a utilização da expressão efeitos de sentido, no campo dos estudos da linguagem, é a ideia de que a significação daquilo que se diz, se ouve ou se lê, resulta exclusivamente do sentido proposicional do enunciado. Ou seja, a ideia de efeitos de sentido remete à significação como um processo (e não apenas um produto) que não depende apenas da língua, mas também dos interlocutores e das condições sociais extra-verbais em que se realiza a relação de interlocução, entendida como uma relação social (ou seja, uma relação entre sujeitos situados historicamente), que é instaurada e mediada pela linguagem.

A utilização da expressão efeitos de sentido marca uma concepção de linguagem segundo a qual a língua, como sistema simbólico, torna-se significativa por remeter a um sistema de referências produzido nas interlocuções em uma determinada formação social (GERALDI, 1993). Nesse sentido, a significação não está assegurada ou anteposta às relações de interlocução e aos sujeitos concretos nelas envolvidos, como algo em si e deles independente, porque os recursos expressivos utilizados nas relações sociais são em si mesmos insuficientes para a identificação dos objetos referidos (realidade factual do mundo). Em cada interlocução, os sujeitos trabalham na construção de sentidos, lançando mão dos significados relativamente estáveis da língua - que é resultado do trabalho dos falantes -, dos sistemas de referência, que se relacionam com o conjunto de suas experiências e de recursos da situação.

De modo a explicitar a noção de "efeitos de sentido" recorro a um exemplo proposto pelo psicanalista Jurandir Freire Costa (1995). Na tentativa de explicitar o quanto a significação se produz na interação e na diferença, ele sugere que pensemos em possíveis respostas à pergunta o

“que é uma pedra?”. Se formos ao dicionário, provavelmente encontraremos algumas definições que já evidenciam o caráter polissêmico desta e de qualquer outra palavra, a nos exigir que escolhamos uma entre tais definições, tendo como critério sua adequação ao contexto a que queremos nos referir. Prosseguindo em sua argumentação, assinala o analista que "posso ver numa pedra realidades diferentes se sou físico; geólogo; alpinista; pedreiro; decorador; arqueólogo; poeta (Drummond, João Cabral, Gertrude Stein); religioso ("atire a primeira pedra"); manifestante político em confronto com a polícia ou filósofo, usuário de drogas". Diante disso, nos indaga: “há numa pedra uma realidade intrínseca, que a defina como pedra?” Em todos esses casos, não há um referente que sustente a coincidência das definições dadas, mas tampouco podemos dizer que uma definição seja mais verdadeira do que a outra, embora todas estejam sujeitas a critérios de avaliação ideológica. Os diferentes sentidos de uma palavra ou de um gesto, de um movimento ou de uma expressão fisionômica que emergem em relações sociais concretas, produzidas em condições específicas de interação, são acolhidos, rejeitados, modulados, disputados pelos interlocutores. Dessa perspectiva, a pedra tomada como exemplo é um fragmento material da realidade tanto como massa física quanto como signo historicamente produzido, que constitui e sustenta categorias fundadas em coordenadas sociais, culturais e de subjetivação que, mediatizando as relações sociais, constituem os sujeitos nelas envolvidos (imediata e mediadamente).

A situação sugerida acima explicita a complexidade dos processos de produção de sentidos, compreensão que me faltava ao decidir fazer os questionários. As enunciações tomadas em sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, têm tanto uma significação unitária, propriedade de cada enunciação como um todo que se apresenta como a expressão do instante histórico singular e não reiterável ao qual ela pertence, quanto apoiam-se sobre elementos reiteráveis, idênticos, fundados sobre uma convenção. Elas são determinadas tanto pelas formas lingüísticas que entram em sua composição (as palavras que fazem parte dela, as formas de suas relações morfológicas e sintáticas, etc.), quanto por elementos não verbais da situação em que é pronunciada, de tal modo que se perdermos de vista uma ou outra de suas dimensões, perdemos também a possibilidade de compreendê-la.

Essa discussão acerca de como a linguagem funciona nas relações sociais remete à complexidade e singularidade da "aula". Conforme analisa Fontana (2001), os lugares 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 vão sendo ocupados por indivíduos reais, que se diferenciam em termos de sexo, idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas, enfim indivíduos históricos, indivíduos que encarnam histórias singulares, que interagem em uma situação histórica concreta numa escala microscópica. Essas singularidades mediatizam-se reciprocamente e 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.

As elaborações relativas à linguagem e seu funcionamento ancoraram-se, neste trabalho, nas teses de Bakhtin (2004) acerca da dialogia. De acordo com Bakhtin, a linguagem é dialógica por natureza porque sempre se produz entre indivíduos socialmente organizados. A palavra dirige-se sempre a um interlocutor, imediato (no sentido de fisicamente presente) e/ou não imediato. Sendo o território comum do locutor e do interlocutor, a palavra, como diz Bakhtin (2004, p.113), "comporta *duas faces.* Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte.* Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro".*

Como dimensão constitutiva e caracterizadora da cultura, os processos de produção de sentidos constroem-se pela própria linguagem. Como destaca Bakhtin, o indivíduo não significa o mundo para então representá-lo na linguagem, mas, sim, significa-o com e pela linguagem, em relações sociais que são constitutivas da atividade mental individual. Nesse sentido, não existe atividade mental sem expressão semiótica. Os modos de pensar, bem como os modos de agir e de ser em relação ao mundo e a si próprio são construídos e reconstruídos nas relações sociais produzidas com a linguagem, pela linguagem e sobre a linguagem.

Os estudos de Bakhtin foram fundamentais para que eu pudesse apreender, analisar e compreender, em suas filigranas, como eram elaborados, por professores e alunos, os sentidos da Educação Física Escolar e da docência, nas condições específicas das aulas de Prática de Ensino. A apreensão dos efeitos de sentido em produção nas interlocuções das aulas passou a ser meu foco de interesse, definindo o caminho através do qual conduzi esta investigação nascida no cotidiano do trabalho como formadora de professores.

3. A escolha do caminho

Com o objetivo de compreender como os estudantes elaboravam os conhecimentos sobre a Educação Física Escolar nas aulas de Prática de Ensino elegi a dinâmica interlocutiva produzida nessas aulas como objeto de investigação, considerando-a em suas condições concretas de elaboração.

Os alunos que se tornaram sujeitos desta análise ingressaram no curso de Licenciatura em Educação Física no ano de 2008. Fui professora dessa turma ao longo desse ano. No ano de 2009 retornei a essa turma apenas no segundo semestre e prossegui com eles até o momento da conclusão do curso no final do ano de 2010.

Inicialmente, como já apresentado, elaborei um questionário como forma de uma primeira aproximação com meus interlocutores. Mesmo tendo se mostrado como uma estratégia positiva para documentar as elaborações iniciais dos sujeitos da pesquisa, o limite do questionário situava-se no fato de possibilitar a apreensão de elaborações já produzidas e não dos processos envolvidos nessa elaboração.

3.1 A abordagem de processos

Focalizar processos, mais do que produtos, é um princípio central à abordagem de Vygotsky, uma das referências teóricas centrais do presente estudo. Buscando documentar as transformações por que passam os sujeitos em desenvolvimento, Vygotsky propunha que se analisasse a história dos comportamentos observados e em estudo. Analisar um fenômeno historicamente, afirmava ele, significa analisá-lo em movimento, pois é no movimento que um corpo revela o que está sendo e as condições desse seu "em sendo". Para tanto destacava que não bastava ater-se às respostas imediatas dos sujeitos, mas compreendê-las no processo de sua produção, em sua história.

Entender o processo, segundo Vygotsky, é mais do que considerar a somatória de acontecimentos isolados. Não basta que analisemos os fatos em si, apenas pela sua aparência atual. Esse tipo de abordagem requer que entendamos a relação dinâmico-causal dos fenômenos analisados, o que implica reconstruir todos os pontos do desenvolvimento dos processos

psicológicos em estudo, traçando uma trajetória que retorne à sua origem e que também permita compreender as condições de sua consolidação e a forma como se apresenta.

Dizer isso significa que não basta que nos atentemos apenas às aparências externas dos fatos ou dos objetos. Para que consigamos explicá-los temos de considerar suas dimensões externas, mas também os eventos que constituem o fato ou objeto a ser analisado. Assim, por exemplo, quando uma criança, mediante a um estímulo, não consegue realizar a tarefa designada pelo professor, não é suficiente que digamos que mesmo com todos os estímulos fornecidos ela não foi capaz de executar a tarefa. Essa é a evidência produzida. Cabe ao pesquisador buscar elementos que lhe permitam compreender o que a criança fez apesar de não ter feito aquilo que era esperado e por que, nas condições postas, ela fez o que fez e não o que era esperado, remetendo-se tanto a eventos anteriores àqueles observados diretamente quanto a explicações da criança sobre o que fez e sobre o que não conseguiu fazer e porquê.

O problema do comportamento fossilizado era outro ponto destacado por Vygotsky. Normalmente um comportamento torna-se fossilizado quando ao longo do seu desenvolvimento histórico foi repetido inúmeras vezes até tornar-se mecanizado. Quando isso ocorre, fica difícil perceber qual a origem daquele processo. Na observação parece que aquele comportamento foi sempre assim, pois a sua origem foi "apagada" pela automatização/mecanização. Isso acarreta grande dificuldade de análise, quando pensamos nos fenômenos a partir de uma ótica dinâmico-causal. Não ter clareza quanto a sua origem significa não compreender os processos psicológicos como um todo; implica observar somente o produto e não o processo em que se desenvolveu determinado comportamento.

3.2 As aproximações com o paradigma indiciário

Mas o processo buscado por Vygotsky não é um dado em si. Ele apenas se indicia nas situações observadas e necessita ser interpretado e reconstruído. Essas características da análise de processo se aproximam do que alguns autores, como o historiador Carlo Ginzburg (1989), denominam de análise indiciária ou paradigma indiciário. Apoiando-se na semiótica, esse paradigma aborda processos de produção de conhecimento acerca de eventos não diretamente observáveis e mensuráveis. Nas palavras de Angel Pino (2005, p.181), esse paradigma de análise:

> "inclui uma grande variedade de recursos utilizados ao longo da história humana, na tentativa de desvendar o lado oculto dos fenômenos naturais, inertes ou animados, e dos fatos culturais: desde a observação das pegadas dos animais, do movimento das aves e dos astros e dos vário objetos de adivinhação, até as observações das marcas do corpo, das pistas deixadas pelo homem e dos sintomas que conduzem à doença" (Grifo do autor).

Ele tem suas raízes no pensamento conjetural, tão antigo quanto a humanidade. Profundamente ligado ao concreto e seu caráter individualizante e à possibilidade do conhecimento indireto, o pensamento conjetural opera em uma lógica coordenativa, em que os indícios, as marcas, possibilitam configurar e re-configurar hipóteses por estabelecer elos coerentes entre eventos. Ou seja, o saber conjetural significa a singularidade dos indícios, das pistas disponíveis, não como um conhecimento isolado, mas na sua interconexão com outros eventos. Ele significa nessa articulação.

No caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa, Ginzburg (1989, p.154) "entrevê o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano". Segundo ele, o caçador primitivo teria sido o primeiro a narrar uma história ao ler, nas pistas mudas, deixadas pela presa, uma série coerente de eventos, não observáveis diretamente, mas inferidos a partir das marcas encontradas, tanto no sentido do que se passou, quanto no sentido das possibilidades de seu desenvolvimento futuro (os rumos da presa, por exemplo).

Como destaca Pino (2005, p.183), "tecendo textos dos fios fornecidos pelos sinais, o homem passa do plano de uma sensibilidade operativa, ainda da ordem da natureza, para o de uma atividade simbólica, da ordem da cultura".

Nessa perspectiva de análise, "o singular é mantido sem que se abandone a ideia de totalidade, de complexidade e a possibilidade de apreensão daquilo que é imediatamente invisível ao sentido natural de quem vê" (GINZBURG, 1989, p.271).

Esse modo de conhecer, negando a transparência da realidade, assume a possibilidade de compreendê-la em seus indícios, apreensíveis nos gestos, nos dizeres, nas entonações expressivas e nas ações dos sujeitos. Gestos, dizeres, entonações expressivas e ações indiciam os modos como os sujeitos participam das relações que compartilham com seus outros e como as significam.

Numa situação de aula, por exemplo, o professor apreende se, como e quanto os alunos acompanham ou não suas proposições e propostas observando e interpretando as assim chamadas "conversas paralelas", o envolvimento com materiais estranhos ao tema abordado pelo professor,

suas expressões faciais e gestos, a agitação e euforia em relação à saída de sala, etc. Uma situação que ilustra exemplarmente as possibilidades interpretativas de gestos e ações com indicadores dos sentidos elaborados pelos alunos numa situação de aula foi registrado por mim em um momento de realização de atividades de meus alunos da Licenciatura com as crianças do projeto "Criança em Movimento". Em uma atividade em que foram usados cones para delimitar o espaço, as crianças passaram a brincar com eles como se fossem megafones, desconfigurando não só a função inicialmente a eles atribuída, mas indiciando aos jovens futuros professores que outros interesses estavam em disputa com a atividade proposta e sentidos, distintos daqueles esperados a partir dessa atividade, estavam sendo produzidos no grupo de crianças.

Também os alunos significam os olhares do professor, seus deslocamentos pelo espaço da sala de aula, as entonações de sua voz. Eles significam possíveis intenções e expectativas do professor em relação a seus comportamentos em aula.

Os sentidos atribuídos por ambos – professores e alunos – à linguagem não verbal em funcionamento nas relações de ensino de que participam, modulam a interação, na medida em que afetam seus comportamentos e suas compreensões.

Como assinala o próprio Ginzburg (1989), nesse tipo de conhecimento baseado na leitura de indícios "entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (p.179)". "Intuição, entendida como a capacidade de passar do imediatamente conhecido para o desconhecido, na base de indícios (p.179)".

A análise indiciária remete à pesquisa em Antropologia e sua defesa em favor da inserção do pesquisador no campo das relações em estudo, como condição de sua aproximação a eventos relevantes que nem sempre são enunciados verbalmente pelos pesquisados e não se destacam em um primeiro contato. José Guilherme Cantor Magnani (2003), em uma pesquisa sobre as práticas de lazer da periferia de São Paulo, afirma que o que é "essencial, verdadeiro" na pesquisa não é imediatamente observável a olho nu e muitas vezes está nas condições extra-discurso, sendo indiciado pelos gestos, pelos silêncios, pelo não dito. Para poder apreender sentidos e informações relevantes para o pesquisado, afirma ele, é necessário analisar "suas condições de produção e recepção e o espaço de circulação dessas informações".

Em uma abordagem bem próxima a essa, Vygotsky defendia que a pesquisa em Psicologia (seu campo de investigações) não se limitasse a uma especulação sofisticada e a modelos de laboratório divorciados do mundo real. Os problemas centrais da existência humana,

tais como sentidos na escola, no trabalho, serviam como contextos nos quais a pesquisa deveria ser conduzida. Mais do que criar situações experimentais, o pesquisador deveria se inserir no contexto em estudo, analisar as condições de produção das relações sociais que o constituem e, dentro delas, significar os indicadores apreendidos.

No caso do presente estudo, assumir a condução da pesquisa nesses termos, significou assumir as aulas de Prática de Ensino e as relações de ensino por ela instauradas como contexto de investigação. E, nesse caso, as propostas e os procedimentos pedagógicos que orientavam essas aulas, bem como as produções (escritas, orais e não verbais) deles decorrentes, considerados em suas condições de produção, foram tanto momentos de aprendizado e de interlocução entre professores e alunos, quanto momentos de registro e documentação dessas interlocuções e de levantamento de indicadores sobre os sentidos da Cultura Corporal e da Educação Física Escolar em elaboração.

3.3 As relações vividas na pesquisa

Porque na perspectiva assumida, as relações que se tecem entre pesquisador e pesquisado(s), em suas condições sociais de produção são consideradas como constitutivas da própria pesquisa e do conhecimento nela produzido, torna-se importante explicitá-las.

Ao pesquisar na própria aula, vivi na pesquisa, simultaneamente, dois papéis: o de pesquisadora, imediatamente interessada nas elaborações em curso nas aulas de Prática de Ensino e o de professora, imediatamente envolvida com a formação de meus alunos e com as tarefas e as urgências da docência, tais como a preparação e condução das aulas, o monitoramento das atividades e aprendizados dos alunos, sua avaliação, o cumprimento de prazos e o encaminhamento de eventos não esperados que sempre acontecem no curso da realização dessas atividades.

Embora como professora da disciplina eu tivesse um lugar definido e estabelecido institucionalmente nas relações que me interessavam investigar, passei por um "ritual de aceitação" e pela construção de uma relação de confiança com meus interlocutores, como acontece com todo professor que inicia os trabalhos com uma nova turma e com os pesquisadores que se inserem em contextos aos quais são estranhos.

A relação de confiança pautou-se, nas especificidades desta pesquisa, na relação professor-aluno que se define pela assimetria dos lugares sociais ocupados por seus integrantes. Nela, o lugar social de professor é investido de poder – o poder de disciplinar, o poder de aprovar ou não o aluno – e, como todo poder, é instituído e tem consequências para a vida daqueles que a ele estão submetidos. Esse lugar também é investido de autoridade. A autoridade, diferentemente do exercício do poder, não é um domínio assegurado de antemão sobre o outro e não se impõe. Ela se constrói na relação com o outro, que é quem confere crédito, importância, valor, reconhecimento, respeito a quem a exerce. No caso do professor, é o aluno que reconhece seu domínio do conhecimento e sua competência ao ensinar, sua importância e influência sobre a formação que ele está recebendo, a confiabilidade em suas orientações, a credibilidade naquilo que ele ensina.

A relação de autoridade é delicada, ambígua e se constrói aula a aula. Delicada porque sempre afeta os sujeitos nela envolvidos. Ambígua porque, para dar conta de seu próprio papel e assegurar ao aluno o acesso àquilo que ainda não conhece, as mediações do professor não são sempre harmoniosas. Compete-lhe restringir sentidos que interessam ao aluno em favor das sistematizações e generalizações, cujo acesso cabe à escola assegurar a ele. O professor convoca o aluno a considerar pontos de vista que ainda não domina e, no monitoramento de suas elaborações, explicita-lhe suas fragilidades, seus equívocos e desconhecimentos. No jogo entre a aceitação e a recusa da figura do professor e de suas intervenções pelo aluno, vai-se construindo sua autoridade, ou a negação da mesma.

Snyders, filósofo e teórico da educação, ao analisar em detalhes a relação professor aluno, em seu livro "Alunos Felizes", destaca que o professor é um mediador imprescindível no que se refere ao acesso às grandes obras do conhecimento. No tensionamento das relações escolares, entre estudantes e professores, o aluno "desafia" o professor a deslocá-lo para o desconhecido. É na escola, pela mediação do mestre que o aluno atinge um grau mais elevado de elaborações acerca dos conhecimentos sistematizados.

Ao longo dos semestres que convivi com os sujeitos da pesquisa, vivi conflitos e encontros, aceitações e recusas nas situações de sala de aula que compartilhei com os estudantes e nas situações de ensino que analisamos. Os "encontros" ficaram mais evidenciados, no caso da turma estudada, no último ano, ou seja, no 5º. e 6º. semestres, quando os alunos tiveram a oportunidade de planejar e realizar suas aulas com um "público real". Foi no momento de

realização das aulas com as crianças da comunidade que pude observar com maior propriedade como as relações de ensino mediadas por mim, baseadas numa concepção de Educação Física que tem como foco as práticas corporais como produções culturais, se concretizavam, pois nessas aulas, meus alunos estavam se experimentando como professores, não apenas através daquilo que haviam planejado, escrito no papel, mas também em seus atos e gestos, em suas inseguranças, deslizes, acertos e erros que se evidenciavam diante de seus alunos, dos colegas e também de nós, seus formadores, a quem cabia mediar suas falhas e também seus acertos.

Percorrer grande parte do caminho da formação junto aos alunos permitiu-me estudar o movimento de elaboração de formas de pensar, falar e organizar didaticamente questões relativas à Cultura Corporal no contexto da Educação Física Escolar e questões relativas ao papel social do professor e da escola. Permitiu-me a observação e a apreensão de indicadores de mudanças (ou não) nas relações dos estudantes com conhecimentos que se tornavam mais complexos a cada ano de curso, e que lhes possibilitavam reencontrar conceitos já trabalhados e elaborá-los de modo mais aprofundado, porque ancorados em mais referências e em diferentes temas e situações em estudo.

Na trajetória da pesquisa, modifiquei-me como professora e como observadora na medida em que apurei minha atenção à dinâmica interlocutiva produzida nas aulas e aprimorei meus modos de registrá-la.

3.4 Os modos de registro e de análise

Os registros sempre foram feitos após as aulas. Durante as mesmas eu fazia anotações breves de falas, comportamentos ou reações (de professores e alunos) que não queria esquecer. Ao longo da pesquisa tais anotações mostraram-se importantes como um recurso à memória do vivido e como um modo de conferir maior fidelidade aos enunciados produzidos.

Após a realização de cada aula, de posse do plano que a orientara, do material de leitura disponibilizado aos estudantes e das propostas endereçadas a eles – entendidos em seu conjunto como condições de produção da própria aula – e das anotações feitas, eu me dedicava à narrativa de como ela havia acontecido. Utilizo-me da palavra narrativa porque de fato eu registrava a aula na sequência em que se desenvolvera. Descrevia a dinâmica da mesma, tal qual apreendida por

mim, as produções não-verbais materializadas e apreendidas por mim nas diferentes situações didático-pedagógicas e reconstruía as interlocuções nela produzidas.

Na reconstrução das interlocuções minha atenção "ao que havia sido dito", "por quem", "em que condições" e "como", era fundamental, pois no fluxo das enunciações produzidas estariam os indícios de como o processo de ensino, organizado pelos professores, era replicado pelos estudantes. Quais dos conceitos e valores que nós professores reconhecíamos como tendo sido trabalhados apareciam nas diferentes produções - orais, escritas, corporais - realizadas pelos estudantes em resposta a solicitações e propostas do próprio processo de ensino e com que sentidos? Quais das afirmativas ou dos conceitos propostos por nós, professores, eram aceitos e quais eram recusados pelos estudantes, aberta ou sub-repticiamente? Que conceitos e valores por nós defendidos eram-nos devolvidos pelos estudantes em seus comentários, solicitações, sugestões e avaliações sobre nossas aulas? Que comentários e que perguntas nós, professores, dirigíamos aos estudantes e que efeitos produziam? Que alterações das ações previstas no plano de aula elaborado, eram produzidas?

A reconstrução das interlocuções requereu o desenvolvimento do olhar e da escuta atentos aos sentidos que eram produzidos em relação às aulas de Prática de Ensino e também às indicações nelas articuladas. Em meus primeiros registros, a narrativa e as descrições eram predominantes. Aos poucos a reconstrução das interlocuções, graças ao aprendizado de dirigir minha atenção à linguagem em funcionamento nas aulas, foi-se tornando central.

Os registros feitos eram relacionados com as produções escritas dos estudantes – seus planos de aula, suas provas e comentários. O cotejamento entre sentidos produzidos em diferentes condições de produção também era interessante em termos de indicadores das elaborações em curso.

A convivência ao longo do curso possibilitou-me reunir *emails* enviados a mim, pelos alunos, após as aulas, com comentários sobre as mesmas e a apurar minha atenção para indicadores das elaborações dos estudantes acerca da disciplina, que apareciam as conversas informais que mantínhamos nos corredores e em contatos fora da sala de aula.

Todo o material reunido – dos planos de ensino às produções escritas dos estudantes, da narrativa e descrição das aulas à reconstrução das interlocuções, dos planos de ensino apresentados pelos estudantes ao registro das aulas por eles desenvolvidas - entendido como "documentos de processo" das relações concretas que se produziram na dinâmica da aula entre

professores, alunos e materiais de ensino, foi analisado como um complexo processo de produção de sentidos, instaurado, materializado, constituído e mediado pela linguagem, no qual procurei apreender indícios de como o ensino, organizado pelos professores foi sendo replicado pelos estudantes.

De acordo com Bakhtin (2004), no esforço de compreender aquilo que se vive (observa, ouve, diz e faz) nas relações sociais de que participam, os sujeitos elaboram sempre uma réplica (uma resposta). Essa réplica caracteriza-se por aproximar os sentidos apreendidos na situação vivida, dos sentidos que já são parte do sujeito. Ou seja, é concordando, discordando, ignorando, acolhendo, repetindo, 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 vai se produzindo (e se singularizando) em cada um, como compreensão.

Bakhtin chama a esse processo de ***compreensão ativa intersubjetiva***. Ativa porque envolve uma atividade do sujeito – a produção das réplicas – e intersubjetiva porque se produz entre sujeitos, nas relações sociais, instauradas e mediadas pela linguagem.

A aproximação das interlocuções com base nos pressupostos e princípios analítico-interpretativos da teoria da enunciação (BAKHTIN, 2004) e da mediação semiótica formulada por (VYGOTSKY 1998, 2008) atem-se ao princípio de que "todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam" (FIORIN, 2006 p.19). Nesse sentido, todos os enunciados que compõem a aula - sejam os do professor, os dos textos e atividades propostos ou aqueles proferidos pelos estudantes - são sempre respostas a outros enunciados, produzidos em relações sociais, que não as imediatamente vividas no âmbito da disciplina, tais como os meios de comunicação de massa, as experiências escolares e não escolares desses sujeitos com atividades físicas de modo geral e os valores que eles atribuem a essas atividades.

Isso significa dizer que os enunciados em circulação nas aulas não são constituídos por "palavras soltas". Porque "não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos" (FIORIN, 2006, p.19), perpassado por significados, por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros. O que ouvimos não são palavras apenas, mas categorias, juízos de valor em circulação na corrente da comunicação verbal.

A partir dos princípios metodológicos descritos, recortei para análise, do material documentado, episódios, cenas, nos quais procurei, em uma abordagem compreensivo-

interpretativa, apreender os sentidos, em elaboração, acerca da Educação Física e da Cultura Corporal, pelos estudantes e também por mim, professora, nas condições concretas de ensino produzidas ao longo do desenvolvimento da disciplina em estudo.

A análise de episódios é um procedimento que se ancora em um dos princípios metodológicos formulados por Vygotsky. Segundo ele, não é apenas nos estudos feitos longitudinalmente que se podem apreender os processos e suas transformações. Considerando que os dados críticos para o estudo dos processos não se situam no nível de desempenho atingido pelos sujeitos em estudo, mas nos métodos pelos quais esse desempenho é atingido, Vygotsky propunha que se observassem os sujeitos em variadas atividades, inclusive aquelas em que sabidamente eles enfrentariam dificuldades para solucionar (condição essa corriqueira nos processos de ensino) e que se oferecessem caminhos alternativos para o encaminhamento das situações em estudo, incluindo vários tipos de materiais e de ajuda pessoal que poderiam ser utilizados de diversas maneiras. Segundo Vygotsky, a observação cuidadosa do uso que os sujeitos fazem dos recursos auxiliares disponibilizados é rica em indicadores das suas elaborações e das transformações em curso nos seus modos de compreensão. Nesse sentido, dizia ele que, mais do que estudos do comportamento individual por longos períodos de tempo, como prescrevem os estudos longitudinais, pode-se estudar o curso do desenvolvimento em processo, oferecendo-se ao sujeito o máximo de oportunidades para que se engaje nas mais variadas atividades que possam ser observadas e que se preste atenção àquilo que os sujeitos fazem, ao que dizem, ao modo como significam as situações e como tentam satisfazer às exigências nelas em jogo.

Para a dissertação recortei três episódios que nomeei como: “Dançar também é Educação Física”; “Danças populares: ensinando a quadrilha tradicional” e “Encontros e desencontros na elaboração e realização da aula - Os celulares entram em cena”.

Como acompanhei os alunos ao longo de três anos, muitas outras cenas ou episódios poderiam ser selecionados para serem analisados. Escolhi esses episódios por identificar neles o “entrelaçamento” das questões específicas da Educação Física e dos aspectos pedagógicos constitutivos da aula e seus efeitos sobre os modos de compreensão dos sujeitos.

Além disso, cada um dos episódios selecionados diz respeito a momentos distintos do curso, dando visibilidade não só às transformações dos estudantes, mas da própria pesquisadora em seu aprendizado de escuta atenta e do registro das interlocuções.

O primeiro episódio focaliza as relações de um aluno com a dança - prática corporal que ainda não lhe era familiar e que ele não entendia como sendo parte da área da Educação Física Escolar - e os efeitos de sentido por ela suscitados sobre seus conhecimentos sobre o corpo e sua relação com as práticas corporais vivenciadas ao longo de sua vida. Esse episódio diz respeito a uma situação vivida primeiro semestre do curso.

O segundo trata do encontro dos alunos com diferentes concepções de ensino, num jogo entre o que eles consideram ser ensino e os sentidos e as possibilidades dessa prática tal qual vinham sendo tratadas no curso de formação. Esse episódio focaliza uma situação acontecida no quarto semestre do curso.

No terceiro e último episódio, que aborda uma situação acontecida no sexto semestre, analisam-se as formas de pensar e planejar a aula de Educação Física em seus objetivos, conceitos, conteúdos e estratégias e como essas escolhas delimitam o percurso a ser trilhado num espaço e tempo didaticamente organizados, de forma a promover avanços no sentido de tornar mais complexos os conhecimentos trabalhados em aula.

PARTE II

As aulas de prática de ensino

1. Sentidos em circulação nas aulas de Prática de Ensino de Educação Física

1.1 Das condições de produção

Para documentar os sentidos e valores da Cultura Corporal, da Educação Física Escolar e do ensino postos em circulação nas aulas de Prática de Ensino estudadas, bem como os efeitos de sentido que suscitavam e os modos como eram elaborados ativamente pelos sujeitos que delas participavam, foi necessário recuperar algumas de suas especificidades no processo de formação e as condições de produção dessas aulas.

Dentro do currículo de formação de professores, as aulas de Prática de Ensino caracterizam-se tanto pela articulação teoria/prática, quanto por configurarem um campo interdisciplinar.

Diferentemente das disciplinas de fundamentos, que se dedicam a campos específicos do conhecimento e a suas sistematizações, as sistematizações sobre o ensino se constroem na confluência entre campos diversos, como a filosofia, a história a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a antropologia, etc. No caso da formação em Educação Física, por exemplo, há de se considerar as concepções relativas a esse campo do conhecimento, que remetem a discussões epistemológicas e históricas sobre o corpo e o movimento, as teorias pedagógicas que remetem às especificidades da escolarização e de seus processos, as explicações diversas sobre o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e cultural dos indivíduos, entre outras.

Além desse entrelaçamento entre campos do conhecimento, a Prática de Ensino lida não só com os conhecimentos sistematizados (teóricos e metodológicos) relativos ao ensino, mas também com sua dimensão prática, com a observação, vivência e análise de situações relativas ao ensino produzido na escola básica que trazem, para o interior dessas aulas, as particularidades dos conhecimentos não sistematizados que se produzem nas relações escolares cotidianas - o

conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, oriundo do vivido imediato; o conhecimento prático, nascido da experiência singular dos sujeitos reais que, inseridos em condições históricas concretas, vivem a escola e o ensino em suas especificidades e desafios contínuos - e os conhecimentos teóricos apropriados e elaborados por esses sujeitos.

Em função dessas características, nas aulas de Prática de Ensino de Educação Física do curso em que se realizou a pesquisa, evidenciavam-se como fundamentais o domínio prático e teórico dos temas da Cultura Corporal pelos professores em formação, de modo a que soubessem realizá-los conscientemente (no sentido vygotskyano do termo, ou seja, sabendo o que significam e a que e a quem servem), como também o exercício de os pensarem como conteúdos de ensino a serem assegurados a estudantes de diferentes idades e inserções culturais, o que requer planejamento intencional e o acompanhamento de seu desenvolvimento e resultados, além de sua compreensão como forma de linguagem, ou seja, a compreensão de como a Educação Física pode possibilitar aos sujeitos a elaboração de formas de compreender o mundo e a si mesmos dentro dele.

Ainda em termos das implicações dessas características para a condução das interlocuções produzidas, cabe destacar que as aulas tomadas em estudo não se organizavam apenas em torno da discussão de leituras ou de exposições feitas pelos professores, como acontecem em muitas disciplinas. Essas aulas envolveram uma diversidade de procedimentos que iam de exposições feitas pelos professores, leituras, debates, análises de propostas de atividades a serem vivenciadas pelos estudantes no contexto da aula ou de práticas produzidas nas escolas, à exposição, pelos estudantes, de suas experiências no campo da Educação Física Escolar como alunos (tal qual relatado no primeiro capítulo desta dissertação) e de sua projeção como professores, através da produção e a análise de atividades conduzidas por eles com outros estudantes.

Aquilo que os alunos expunham – fosse do ponto de vista das teorizações, do vivido ou do projetado - era objeto de discussão e de problematização pelos professores de Prática de Ensino – que, para conduzir suas aulas, se ancoravam nos sentidos da Educação Física eleitos pelo projeto do curso - e pelos demais estudantes. Os professores retomavam o que foi exposto, orientando as elaborações dos estudantes de modo conceitualmente organizado, o que envolvia questionamentos, o pedido de fundamentações, a restrição de certos sentidos em favor de outros. Assim, por exemplo, no contexto da elaboração conceitual da Educação Física, sentidos

cotidianos a ela relativos, como sua associação direta e exclusiva com a estética, tal qual enunciado por um dos estudantes no questionário a eles proposto (*"A Educação Física na sociedade tem a função de preparar o corpo, cuidar da estética")*, tinham sua aceitação restringida e eram ressignificados a partir de outros referentes. Nesse movimento, junto à restrição de um sentido, outras possibilidades de significação eram exploradas. Do mesmo modo, as intervenções dos pares também tendiam a limitar sentidos e promover possibilidades de significação.

Todas essas intervenções se desenvolviam na tensão entre limites e possibilidades de sentidos inscritos no campo de conhecimento da Educação Física, tendo em conta suas especificidades metodológicas e conceituais, suas intersecções com o ensino e os valores neles implicados. Remetendo ao conhecimento historicamente construído e a sua legitimação em diferentes contextos, nelas explicitavam-se as disputas ideológicas constitutivas do processo de formação cultural e profissional dos sujeitos, entendido como parte da constituição social da consciência.

Assumindo que o mundo interior e as referências que singularizam os sujeitos vão se formando nas relações sociais instauradas e mediadas pela linguagem, Bakhtin explica que a compreensão do mundo e de si no mundo são sempre situadas historicamente e se constroem discursivamente pela apreensão das vozes sociais, ou seja, significados e sentidos diferentemente legitimados que representam perspectivas ideológicas socialmente definidas, que constituem a realidade em que os sujeitos estão imersos e as palavras que enunciam.

Como toda palavra comporta no mínimo duas faces, em todas elas se entrecruzam e confrontam sentidos e valores sociais de orientação contraditória que remetem a essas vozes sociais em disputa na realidade que é não só heterogênea, como diferenciada em termos de poder e desigual em termos de acesso aos sentidos coletivamente produzidos. Daí Bakhtin (2004) afirmar que a palavra é uma arena de lutas, na qual confrontam-se índices de valor contraditórios e que a história não é exterior ao sentido, mas interior a ele, já que este se constitui fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrechocam na realidade.

Nas relações sociais vividas, os sujeitos encontram-se e confrontam-se com várias vozes sociais em circulação no seu tempo e no seu espaço social e respondem ativamente a elas concordando ou discordando total ou parcialmente, aderindo a elas ou recusando-as, reafirmando

seus sentidos, apagando-os, polemizando com eles, etc. Assim, essas vozes são assimiladas e elaboradas de modos diferentes pelos sujeitos. Algumas delas são incorporadas como vozes de autoridade, às quais se adere de forma incondicional, sendo assimiladas como "uma massa compacta, centrípeta, impermeável e resistente a relativizar-se" (FIORIN, 2006, p.56). Outras vozes são assimiladas como posições de sentido internamente persuasivas. "São vistas como uma entre outras, são centrífugas, permeáveis à impregnação de outras vozes" (FIORIN, 2006).

Na assimilação e elaboração das vozes sociais em circulação, o mundo interior de cada indivíduo vai se construindo (e a escolha do gerúndio foi proposital para indicar o caráter inconcluso desse processo) de modo singular e essa construção se indicia nos enunciados que ele elabora em resposta às vozes em circulação e às vozes por ele e nele interiorizadas. Nessa perspectiva, o processo de formação profissional, que também é pessoal, configura-se como um processo de articulação, pelo confronto de vozes sócio historicamente definidas, em condições de interação determinadas. Nele explicita-se o que Bakhtin denomina de "diálogo das linguagens".

> "Diálogo que não é somente o das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce; (...) a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas" (1988, p.161).

Apreender os sentidos em circulação e em elaboração nas aulas de Prática de Ensino foi um exercício de aproximação do diálogo das linguagens, da coexistência dos sentidos privilegiados com aqueles não privilegiados nas condições de interação dadas e das respostas produzidas em relação a eles.

1.2 Educação física é cultura

O campo da Educação Física, como todo campo do conhecimento, na sua historicidade desenvolveu diferentes modos de compreensão sobre o corpo humano e seus movimentos, definindo, em interlocução com outros campos, tais como a anatomia, a fisiologia, a mecânica, a psicologia, a antropologia, suas especificidades conceituais e metodológicas e as de seu ensino. Embora a apresentação dessas concepções não fosse o foco central, o tema imediato em sistematização nas aulas de Prática de Ensino, a trama conceitual e ideológica a que remetem era o elemento mobilizador dessas aulas, visto que, ao considerar as experiências trazidas pelos estudantes, tanto as advindas de suas relações pessoais quanto as que lhes eram oferecidas em

outras disciplinas do curso, o que se acolhia e cotejava eram os diferentes "olhares", os diferentes sentidos e significados em circulação sobre esse campo do conhecimento em sua historicidade e também em sua abrangência no campo profissional em questão.

Para fazer uma retomada das concepções diversas, contraditórias e coexistentes no campo da Educação Física Escolar utilizei-me de um texto de Carmen Lúcia Soares (1996), em que a autora traça um breve percurso na história da Educação Física.

Nesse texto Soares aponta que no início do século XX a Educação Física tinha suas bases no movimento ginástico europeu. Esse movimento tinha caráter popular e não fazia referência alguma à escola, porém buscaram-se bases que pudessem tornar a ginástica um conteúdo a ser desenvolvido nesse âmbito. A ginástica era associada às atividades físicas e tinha como base as ciências da natureza e biológica como a principal referência para seu ensino.

A partir dos anos de 1940, os esportes tornam-se o conteúdo predominante a ser desenvolvido nas aulas, permanecendo de forma substancial até hoje nas práticas dos professores em atuação. Essa continuidade foi confirmada e facilmente observável nos relatos dos estudantes sobre suas aulas de Educação Física na educação básica e em suas respostas ao questionário inicialmente utilizado por mim.

Outra referência que encontramos nas aulas de Educação Física são as da Psicologia e da Psicomotricidade. Bracht (1999) analisa que, na tentativa de definição do objeto de estudo da Educação Física, termos como "atividade física e exercícios físicos" relacionam-se ao desenvolvimento motor e à aprendizagem motora. O uso do termo "movimento humano" destaca outra vertente que tem como princípio norteador a importância do desenvolvimento integral da criança. Ambas estão fortemente atreladas às ciências de caráter biológico e às influências da psicologia sobre a educação (BRACHT, 1999, p.43).

Como exemplo dessas duas correntes teóricas vale destacar as obras de Tani et al (1988) centradas na concepção que visa ao desenvolvimento motor e Freire (1992), que defende o movimento como possibilidade de desenvolvimento integral dos seres humanos.

Em Tani et al (1988) a aprendizagem motora e o domínio do movimento são objetivos da Educação Física e a condição para o aprendizado de seus conteúdos. São os estágios do desenvolvimento fisiológico/biológico, os mesmos para todas as crianças, mudando apenas a velocidade em que se manifestam, que determinam o que se deve ou não ensinar a elas, tendo em vista a eficiência dos movimentos dos corpos que estão na escola.

Segundo Tani et al (1988), o professor deve assegurar ao aluno o desenvolvimento hierárquico de seu comportamento motor, seguindo uma sequência hierárquica de aprendizagem que acontece necessariamente na seguinte ordem: 1- movimentos reflexos; 2- movimentos rudimentares; 3- movimentos fundamentais; 4- combinação de movimentos fundamentais; 5- movimentos determinados culturalmente.

Assim, na educação infantil e nas séries iniciais o professor deve trabalhar com o desenvolvimento das habilidades básicas, o andar, o correr, o saltar, o chutar, entre outras habilidades. No segundo período do ensino fundamental, que abrange os atuais 5º. a 9º. anos, compreendendo a faixa etária entre 10 e 14 anos de idade, os alunos estarão aptos a aprender o que Tani et al (1988) chamam de habilidades específicas que são "atividades motoras voluntárias mais complexas e com objetivos específicos, como a cortada no voleibol, o chute no futebol, o arremesso à cesta e a bandeja no basquetebol" (TANI et al, 1988, p.67).

Do ponto de vista do desenvolvimento motor, somente após os 12 anos de idade e, portanto, após o desenvolvimento das habilidades motoras específicas, os estudantes estariam prontos para aprender os movimentos culturalmente determinados. Qualquer tentativa antecipada a esse processo resultaria em pouca aprendizagem.

Diferentemente da abordagem desenvolvimentista de Tani et al (1989), que se utiliza de "padrões de movimento" para compreender o ensino da Educação Física, Freire (1992) entende que a Educação Física não pode trabalhar com "padrões", pois, para isso, precisaria acreditar que "o mundo também é padronizado" (FREIRE, 1992, p.22). O autor prefere usar o termo "esquemas motores" que, segundo ele, "dependem tanto dos recursos biológicos e psicológicos quanto das condições do meio ambiente". Diante dessa afirmação é possível pensar que os recursos necessários ao desenvolvimento infantil são internos ao sujeito, estão lá desde seu nascimento e só é necessário um estímulo para que eles emerjam e se desenvolvam.

Jocimar Daolio (2004) afirma que, ao "psicologizar" o indivíduo, Freire "não o vê como um ser, além de psíquico, eminentemente social" (p.26), formado na dinâmica da história e da cultura, no encontro com outros sujeitos que, como ele, transformam e são transformados nessas relações sociais.

Pensar a Educação Física como relação social implicou pensar que os sujeitos envolvidos nessa ação não estão apenas desenvolvendo sua motricidade ou "habilidades cognitivas", mas que são agentes da interação social e da dinâmica cultural.

Essa perspectiva desenvolve-se na década de 1980 na esteira das discussões sobre as relações entre a Educação Física e as ciências humanas que, na década seguinte subsidiaria um forte debate na área, trazendo à tona conceitos como Cultura Corporal, Cultura Física, Cultura de Movimento (SOARES, 1996) que serviram de ancoragem para a investigação de vários autores da área.

Segundo João Paulo Medina (1983), um dos precursores no entendimento "cultural" da área, a aproximação da Educação Física com as Ciências Humanas decorreu de uma crise mobilizada em vários campos da Educação, cujo foco era o tecnicismo imperante, que reduzia a compreensão do ser humano a um "receptor" das informações. Os estudantes nos bancos escolares, nas palavras de Medina, tinham contato com conhecimentos desinteressantes, dificilmente promovia-se uma reflexão, uma discussão que promovesse avanços. Os "saberes", abordados de uma perspectiva tecnicista, eram tratados como objetos, receitas, técnicas e a relação homem/mundo, em que se engendram esses saberes, não era explicitada, por se entender tratar-se de uma discussão filosófica pouco relevante.

Contrapondo-se a esse modo de entender a educação e também à abordagem do corpo como máquina em busca de uma sempre crescente eficiência de seu desempenho, Medina propunha uma *revolução cultural do corpo*. Pensar em uma revolução cultural, destacava ele, implicava redimensionar alguns valores socioculturais vigentes, passando-se a considerar o corpo em todas as suas dimensões: biológica, psicológica, sociológica, histórica, cultural, e inscrever a Educação Física no campo dos conhecimentos da Educação, portanto das Ciências Humanas.

Junto à preocupação com as técnicas, especialmente as que se referiam às habilidades motoras, foco central do ensino, era importante considerar os sentidos das atividades corporais na especificidade de seus contextos de ocorrência. Ou seja, segundo Medina, era necessário considerar as habilidades motoras não como estrita capacitação técnica, nem como abstração, e sim como uma atividade corporal inscrita na vida e em relação com outras tantas atividades nas quais os indivíduos se engajam. Dessa perspectiva, não caberia falar do correr como algo em si, mas dos sentidos sócio-pessoais de que essa atividade corporal se reveste para o menino que se apressa para não perder o ônibus e para ao atleta que treina para a disputa dos 100m rasos.

Também no ano de 1983, Vitor Marinho de Oliveira, em seu livro "O que é educação física?", investigava o que pretendia de fato a Educação Física. Um de seus questionamentos era:

Educação Física é cultura? Definindo a cultura como os aspectos não biológicos da vida humana, incluindo aí, além da tecnologia, os valores morais, os costumes e as tradições de um povo, Oliveira analisava como algumas práticas, ao longo da História, tornaram-se expressões da cultura de um povo. A partir dessa análise, o autor defendia a tese de que a Educação Física não só é cultura no seu sentido mais amplo, como também é transmissora de cultura, e acima de tudo, transformadora de cultura (OLIVEIRA, 1983).

O caminho aberto pelas contribuições de Medina e Oliveira permitiu que a Educação Física não só olhasse para seu campo de modo mais amplo e incorporasse as interlocuções com áreas das Ciências Humanas, como redefinisse suas concepções de ensino e de currículo. Na década de 1990, diversos autores da área ocuparam-se dessas discussões, entre os quais destacam-se os estudos realizados por Daolio (1995), Elenor Kunz (1991; 1994), Coletivo de Autores (1992), Betti (1991; 1993) e Bracht (1999).

Daolio fundamenta seus estudos nas contribuições da Antropologia Social, em especial na obra de Clifford Geertz que, apropriando-se da metáfora de Weber, define o homem como "[...] um animal suspenso em teias de significado que ele mesmo teceu, entendendo a cultura como sendo estas teias, e sua análise, portanto, como sendo não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados." (GEERTZ, 1989, p.15). Para Daolio, a Cultura, entendida como atividade humana eminentemente simbólica, possibilita a ampliação dos horizontes de compreensão da Educação Física na medida em que afasta o corpo de sua dimensão exclusivamente biológica.

> "O corpo representa justamente esta indissociabilidade entre natureza e cultura. Se por um lado, existe um patrimônio biológico universal, que torna todos os humanos membros de uma mesma espécie, por outro, há construções corporais diferentes entre as sociedades. Assim, o mesmo corpo que torna os homens iguais, também os torna diferentes, e não há nessa afirmação nenhum paradoxo." (DAOLIO, 2001, p.31).

Esse olhar proporcionado pela Antropologia e mediado por Daolio no que diz respeito à Educação Física nos permite olhar para as práticas corporais em contextos específicos, de um modo "alargado", que não desconsidera os aspectos biológicos, mas enxerga para além deles. Considera aquilo que o homem tem de específico, de particular, que é a produção cultural.

Geertz afirma que "a cultura é pública porque o significado o é" (GEERTZ, 1989, p.22). Olhar para o corpo como receptor e produtor de cultura, tirá-lo da dimensão que apenas o naturaliza, permite que os professores de Educação Física considerem as diferenças não apenas

no âmbito individual, mas no das manifestações da cultura e pensem numa Educação Física pautada no significado das práticas, mais do que no seu fazer eficiente. Daolio (2001) propõe que a Educação Física possa ser rediscutida partindo da premissa que as práticas corporais fazem parte de um universo de representações sociais e que, portanto, devem ser mediadas por significados específicos em contextos particulares.

A obra de Kunz também recorre ao conceito de Cultura para o entendimento da Educação Física. Diferentemente de Daolio, este autor apoia-se especialmente na fenomenologia de Merleau Ponty e também nos autores Tamboer e Trebels, para discutir o termo Cultura do Movimento, cunhado por ele em sua abordagem crítico-emancipatória.

Com essas afirmações torna-se possível discutirmos a Educação Física Escolar tendo em mente sua intervenção pedagógica baseada na dimensão simbólica, que considere as produções culturais como o ponto que promova um diálogo com questões que são particulares, únicas e essenciais para a elaboração de significados mobilizadores de conhecimento.

O autor advoga a favor do estudo do movimento humano, denominado por ele de Se-movimentar. Kunz fala de uma relação dialógica entre o ser humano que se movimenta e o mundo em que vive. É a partir dessa relação dialógica que o autor define a Educação Física como práxis social e faz sua incursão no campo da cultura.

Para Dietrch/Landau (1990, apud KUNZ, 1994, p.62)

> "todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte, como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte), e que pertencem ao mundo do Se-movimentar humano, o que o Homem por este meio produz ou cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento, e mesmo, as resistências que se oferecem a estas condutas e ações, tudo isto podemos definir como CULTURA DO MOVIMENTO".

Em outra obra Kunz (1991) faz uma crítica ao conceito de Cultura Corporal tratado no livro Metodologia do Ensino de Educação Física (1992). Ele afirma que essa concepção de que há uma cultura que é corporal, reforça um dualismo entre corpo e mente, pois se há uma cultura corporal, deve haver uma outra intelectual ou espiritual. Pautado nos estudos de Merleau Ponty (1966 apud KUNZ, 1991), o autor completa que "o homem como um Ser-no-mundo é sempre corporal", portanto, correr é tão corporal quanto uma leitura e o ensino do movimento humano, ou do Se-movimentar, deve ser dotado de intencionalidade (KUNZ, 1991, p.172).

Para Trebels (1983, apud KUNZ, 1991), o movimento é uma "ação em que um sujeito pelo seu se-movimentar, se introduz no mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio".

O livro Metodologia de Ensino da Educação Física (1992) tem grande importância para complementar esse estudo. Nele, seus autores discutem o conceito de cultura com base nas teses do materialismo histórico dialético de Marx e definem a Educação Física como "uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais (...) que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de Cultura Corporal" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.50).

Assumindo a concepção marxista de homem e de sociedade, o Coletivo de Autores afirma que "a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.39). Nessas três atividades, os homens, ao longo da história, produziram um acervo de formas de representação simbólica do mundo, de si, do corpo e sobre o corpo que são exteriorizadas pela expressão corporal.

Em contraponto com a visão centrada nos aspectos motores, a perspectiva da Cultura Corporal assume que os sujeitos não vivem habilidades motoras, mas gestos e movimentos significados nas relações sociais produzidas em contextos específicos; que os sujeitos se expressam por meio de seus corpos; que as práticas corporais significam e são construídas culturalmente; o que determina a aprendizagem do sujeito não é apenas o seu desenvolvimento motor, mas o acesso às práticas corporais nas relações sociais das quais participa, ou seja, sua inscrição no movimento histórico de produção dessas práticas.

Essas produções históricas e culturais no/sobre o corpo, que são "significações objetivas" que se singularizam como sentidos pessoais, dotados de uma intencionalidade/objetivo, devem ser focalizadas historicamente na Educação Física Escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Focalizar algo historicamente significa olhar para as condições sociais de sua produção, nas quais suas determinações, valores, continuidades e transformações se indiciam. Que transformações aconteceram, por exemplo, no esporte? Como ele foi se modificando? Por que hoje algumas formas de esporte são mais valorizadas que outras?

Os conhecimentos são entendidos pelo Coletivo como provisórios, pois se modificam na dinâmica histórica. Um mesmo conhecimento passa pelos ciclos de escolarização de maneira

que, a cada vez que ele surge, aumenta sua complexidade. Por exemplo, a ginástica como tema aparece desde o início da escolarização e, ao longo dela, tem a intenção de promover autonomia suficiente para que o aluno a compreenda e possa produzi-la e reproduzi-la em momentos que extrapolem o contexto escolar, nos momentos de lazer. Compreender algo historicamente significa olhar para as condições sociais de produção. Olhar para um tema da Cultura Corporal significa compreendê-lo ao longo da sua história, desde sua gênese até a atualidade.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), o que determina o conteúdo a ser ensinado às crianças é a cultura, o acervo de práticas corporais que o ser humano tem produzido no decorrer da história, tais como os jogos, as danças, as lutas, os exercícios ginásticos, os esportes, o malabarismo, o contorcionismo, a mímica e outros, e os conhecimentos nelas implicados, tais como o conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, oriundo da vivência imediata dessas práticas. E também o conhecimento prático nascido da experiência singular dos sujeitos reais em relação a elas e o conhecimento teórico, sistematizado, lógico, racional, de cunho explicativo e generalizante, que se produziu acerca dessas práticas.

Bracht, em um primeiro momento de sua carreira, compartilhou com o termo Cultura Corporal, pois compunha o coletivo que elaborou o livro Metodologia do Ensino de Educação Física (1992). Em fase posterior, buscou nos autores da escola de Frankfurt fundamentos para dar continuidade à sua reflexão. Nessa fase, em interlocução com Habermas, ele incorpora a suas análises o conceito de Razão Comunicativa e passa a utilizar a expressão Cultura Corporal de Movimento. "O movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos" (BRACHT, 1999, p.45).

Como tal, a Cultura Corporal de Movimento é uma linguagem, com especificidade, portanto, é parte "do mundo simbólico" (BRACHT, 1999, p.45).

Algumas perguntas levantadas por esse autor ao longo de suas obras, especialmente no livro "Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz" (1999), são instigadoras. Nessa obra o autor discorre sobre a dificuldade de legitimação da área, seja como ciência ou como prática pedagógica, provocando seus leitores a pensar como e porque essa dificuldade se instaura de maneira tão forte nesse campo de estudo reconhecido mais como um campo de aplicação do conhecimento das chamadas "ciências mães", como a sociologia, a biologia, a filosofia, a psicologia entre outras, do que como um campo de produção de conhecimento.

Afirmando ainda que a Educação Física é uma área "colonizada" epistemologicamente por outras disciplinas, Bracht propõe a Educação Física como uma prática de intervenção (dimensão articulada entre saber e fazer) que se caracteriza pela intenção pedagógica.

Seus questionamentos e posição assumidos em relação à área produziam em mim certo desconforto que nascia do fato de eu não ter clareza acerca de como articular o saber fazer específico da área com o saber sobre os conhecimentos da área. Essa preocupação já era sentida por mim nos tempos da graduação, quando percebi que a Educação Física deveria ensinar para além dos esportes. Mas naquele momento, para mim, ainda não estava clara a questão do como articular os saberes do corpo, aqueles em que o papel do professor é ensinar os gestos presentes nos temas da Cultura Corporal, aos saberes sobre esse fazer corporal. Eu reconhecia que apenas o fazer corporal não bastava para que o aluno compreendesse todas as dimensões dos conhecimentos relativos à Educação Física, mas não sabia como articulá-los à sua dimensão histórica e cultural, que também se manifesta e se explicita no e pelo discurso, sem dicotomizar as aulas em momentos de fazer e em momento de falar sobre o que se fez. Os momentos de "falar sobre" eram, via de regra, criticados pelos alunos como uma aula que não era de Educação Física.

Utilizando uma palavra sugerida por Bracht, poderia dizer que alunos e professores precisariam compreender a Educação Física não apenas como movimento, nem apenas como pensamento, mas como um MOVIMENTOPENSAMENTO. No entanto, como transcender a ação docente marcada por essa dualidade? Como conduzir os alunos aos saberes do e sobre o corpo? Como despertá-los para complexas relações subjacentes ao saber fazer e aos sentidos imediatos desse saber fazer?

Encontrei indagações assemelhadas a essas, no que tange ao impasse sobre o saber fazer a que a Cultura Corporal está ligada, nas obras de Betti (1991; 1992). Assumindo que a Educação Física não pode ficar apenas na dimensão de um discurso sobre a Cultura Corporal, mas precisa realizar uma "ação pedagógica" com ela, Betti defende que o saber não se esgota no discurso, mas também está relacionado com o sentir, com o relacionar-se, constituindo um saber orgânico. É na relação com esse saber orgânico, feito de expressões corporais geradoras de sentidos para os alunos, que os sujeitos têm a oportunidade de chegar à autonomia para o usufruto das manifestações da Cultura Corporal.

Inicialmente Betti propõe o uso do termo cultura física para definir as expressões corporais geradoras de sentidos, afirmando que a Educação Física apropria-se delas de forma a proporcionar aos cidadãos a possibilidade de partilhar, usufruir e transformar o jogo, o esporte, a dança, a ginástica.

O autor passa a utilizar o termo Cultura Corporal de Movimento num texto de 1994 em que dialoga com a Semiótica e redimensiona sua significação. Para ampliar a discussão acerca da Cultura Corporal, Betti inspira-se na Semiótica para entender de que signos a Educação Física faz usos na relação de ensino. A partir dessa base epistemológica ele se refere ao conceito de mediação simbólica e defende que o aprendizado se dá por significados e significantes e que a palavra, ainda que importante, não é o único signo mediador das relações e dos conhecimentos. Gestos, mímicas, expressões faciais dentre outros, acompanham e mediatizam a palavra em funcionamento nas relações sociais.

A partir dos estudos da Educação Física que possuem como eixo central o conceito de cultura, não há como pensar a Educação Física fora da produção simbólica e dos sentidos de que o corpo, seu funcionamento e seus movimentos se revestem na vida e práticas sociais.

Todos os autores que trabalham nessa perspectiva, independentemente de suas diferenças teóricas específicas, convergem no modo como olham para as aulas de Educação Física e para a produção do aluno nessas aulas. O que importa, para todos eles, não é que o aluno apenas se desenvolva em seus aspectos motores, mas sim que apreenda os conhecimentos do/sobre o corpo como manifestação cultural e como uma instância de compreensão de si, do outro e de suas possibilidades no mundo.

Dessa perspectiva, a visão "técnico-biologicista" do movimento humano é parte, e não o todo da Educação Física. É um dos campos de sistematização das práticas corporais, tão determinada historicamente quanto as demais e, como elas, inconclusa, na medida mesma de sua condição histórica.

Tal compreensão implica outro modo de olhar para as situações vividas no cotidiano das aulas e para seu planejamento. Os objetivos do aprendizado deixam de ser as habilidades motoras em si, que levavam o professor a ver no jogo de queimada apenas o aprimoramento da habilidade de arremessar e no jogo de amarelinha, a habilidade do saltar, e assim por diante, sem levar em conta que esses jogos foram construídos pelos seres humanos ao longo da história e são portadores de sentidos e de valores.

No contexto dessas compreensões, o professor se vê diante da convergência que Betti (1994) e Bracht (1999) estabelecem entre "saber fazer" e "saber sobre o fazer". Como destaca Bracht (1999), o saber relativo à Educação Física é o movimento, mas não qualquer movimento. No jogo, na luta, na dança, nas ginásticas, nos esportes, além da importante dimensão do movimentar-se em si, do domínio das habilidades corporais envolvidas (o saber fazer), também estão em jogo significados e sentidos desses movimentos e das atividades corporais em que se inserem, os quais remetem à compreensão de sua dimensão simbólica (saber sobre o fazer) em contextos específicos.

Dessa perspectiva, os sentidos/significados dos gestos e dos movimentos que compõem as atividades corporais são tão relevantes quanto o saber executá-los e constituem um saber sobre o fazer que se enraíza na história e na cultura. As práticas corporais diversas são produções humanas, compõem um acervo de possibilidades corporais, de relações intersubjetivas, cujo conhecimento cabe à Educação Física Escolar assegurar aos alunos. O domínio das habilidades motoras (saber fazer) articulado à compreensão dos significados estabilizados e emergentes de que essas habilidades se revestem (saber sobre o fazer) no âmbito das práticas corporais possibilita ao aluno fazer escolhas, pensar sobre os movimentos e executá-los, vivenciando a própria atividade corporal de forma autônoma, porque intencionada.

Betti (1994) destaca que a Educação Física deve entrelaçar o saber corporal da experiência a um saber histórico-cultural que mediatiza os sentidos da experiência vivida para a consciência do sujeito (saber sobre o fazer). Dessa perspectiva, a Educação Física não se restringe ao discurso sobre o fazer corporal, mas lança mão dele para a organização e interpretação do saber fazer corporalmente. Saber esse que contempla as experiências que as crianças e jovens trazem de suas relações extra-escolares não só como habilidade motora desenvolvida, mas como formas de expressão no mundo, como sentidos e valores culturais.

Longe de descartar as habilidades motoras, inscritas nas atividades desenvolvidas em aula, o que muda é o enfoque dado a elas, a forma, o método utilizado na condução das aulas, já que se considera não o movimento em si, mas os gestos – movimentos intencionados, dotados de sentido - como produção humana, como manifestações corporais que os seres humanos, ao longo da sua história, construíram e significaram diferentemente em suas relações de trabalho e de lazer.

Ressignificar os modos de organizar o trabalho pedagógico nos termos do saber fazer e do saber sobre o fazer requer que o professor entenda as relações entre a Educação Física e o processo escolar, como um processo de apropriação e de elaboração do conhecimento em suas possibilidades e limites. Esse aprendizado demanda também a compreensão do papel da linguagem e do outro nesse processo, ou seja, mostra-se fundamental considerar como as formas de falar e de pensar sobre o processo de aprender e ensinar na escola e seus efeitos sobre os sujeitos e entre os sujeitos nele envolvidos vêm sendo elaborados e sistematizados. O que nos remete aos sentidos do ensino e suas teorizações.

1.3 O aprendizado escolar entendido como mediação da linguagem e do outro e seu papel na constituição da subjetividade

Do mesmo modo que no campo da Educação Física concepções diversas e contraditórias coexistem, também nas teorias sobre o ensino vamos encontrar tendências interpretativas distintas. Para comentá-las recorri a um texto de Góes (1997), em que os modelos de ensino são problematizados sob o enfoque do papel do outro e da linguagem nas formas de elaboração de conhecimento pelo sujeito.

Tomando como ponto de partida a assimetria entre professor e aluno, no que respeita a conhecimentos dominados e a modos de elaboração conceitual, Góes focaliza três perspectivas distintas com relação ao papel do outro e da linguagem no processo do ensino e seus efeitos.

No primeiro deles, processo de ensino é assumido como transmissão de conhecimentos que o professor possui para o aluno, entendido como um sujeito a quem cabe receber os conhecimentos a que é exposto. Como o sujeito que recebe o conhecimento pode ou não apreendê-lo, total ou parcialmente, o modelo de transmissão-recepção caracteriza quantitativamente as diferenças entre os modos de funcionamento dos aprendizes.

No que diz respeito à linguagem, como sinaliza: na recepção de conhecimentos está implicada a ideia de que a palavra do professor – palavra de autoridade – deve ser reiterada. “A meta do ensino é, por assim dizer, a repetição da palavra [do outro]” (GÓES, 1997, p.12).

Questionada essa concepção e negado o caráter apenas reprodutor do ensino, em resposta a ela produziram-se interpretações que afirmavam a atividade estruturante, construtiva e individual do sujeito que aprende. As perspectivas construtivistas passaram a analisar a

assimetria professor/aluno como qualitativa e o papel do professor como o de encorajador e facilitador da construção do conhecimento pelo aprendiz, através da organização de um ambiente educativo rico em experiências que pudesse ser explorado por ele.

Na convivência entre essas duas concepções de ensino, Góes assinala que "a ideia de ensinar vinha tão marcada pela ideia de transmitir que se chegava a confundir qual, dentre elas, devia ser negada" (GÓES, 1997, p.13). Em decorrência dessa confusão, apareceram "muitas prescrições pelas quais o adulto deve *deixar* que a criança funcione em suas próprias formas de elaboração, pois as aprendizagens dependem, essencialmente, da capacidade espontânea, individual e auto-estruturante do sujeito cognoscente" (GÓES, 1997, grifo da autora).

Em relação à participação da linguagem no processo de conhecimento instaurado pelo ensino, a palavra do professor passou a ser "alvo de desconfiança" (GÓES, 1997). Se ensino e transmissão se confundiram, no tocante à relação produção/reprodução, os dois processos passaram a ser entendidos como incompatíveis, conduzindo, nas palavras de Góes, à arriscada rejeição de todo e qualquer modelo e à rejeição da palavra do outro. As abordagens construtivistas em resposta a um modelo de (quase) silenciamento do sujeito aprendiz configuraram um modelo de (quase) silenciamento do professor e, com ele, da cultura sistematizada no interior da escola.

Na busca de superação das duas perspectivas, Góes apresenta as contribuições de uma visão do processo de conhecimento apoiada na concepção de um sujeito interativo (nem apenas receptivo, nem apenas ativo), "que elabora conhecimentos sobre objetos em processos *necessariamente* mediados pelo outro e constituídos pela linguagem, pelo funcionamento dialógico" (GÓES, 1997, grifo da autora).

Essa interpretação do conhecimento como socialmente constituído supõe a relação mediada do sujeito cognoscente com os objetos. A mediação, como sinaliza Góes, não se restringe a outros sujeitos fisicamente presentes, estende-se aos efeitos da incorporação de experiências nas relações sociais, vividas em diferentes contextos e de diferentes modos, marcadas por uma rede complexa de condições culturais e fixadas na linguagem.

A terceira compreensão do ensino teve seu sentido valorizado e trabalhado nas aulas de Prática de Ensino, sendo analisada sobretudo através das produções de Snyders (2001; 2005) e Dermeval Saviani (2009), cujas obras mediaram minha compreensão do papel social da escola, das especificidades de que se revestem as relações de ensino no contexto escolar e das

especificidades das aulas de Educação Física. Entre as especificidades da escola, ambos assumem, em uma compreensão bem próxima à de Vygotsky, que seu papel é garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos sistematizados que compõem os conteúdos escolares e assegurar-lhes a compreensão de suas características e de seus modos de organização.

Tanto Snyders e Saviani, quanto Vygotsky, destacam que conhecimento sistematizado, divulgado pela escola, é distinto do conhecimento cotidiano que o aluno já possui antes mesmo de ingressar na vida escolar. Embora tais formas de conhecimento nasçam das atividades cotidianas em que a vida se produz, sejam produções culturais, sejam vividas nas relações sociais em que significam e suscitem efeitos de sentido, os conhecimentos escolares são conhecimentos formalizados que se assentam em sistemas de signos específicos de campos particulares da criação ideológica. Eles envolvem a transformação das experiências cotidianas, nas quais se originam, em sistemas organizados de conceitos, pela mediação da atividade intelectual deliberada da categorização, que confere a essas experiências cotidianas graus crescentes de generalização e abstração. Há, portanto, entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos sistematizados, relações de continuidade e de ruptura que os professores devem conhecer e explicitar com e para os estudantes.

Os conhecimentos cotidianos não se vinculam a uma esfera ideológica particular, circulam nas relações sociais e nelas vão sendo elaborados incidentalmente como saber fazer, ou seja, como algo que se aprende vivendo, fazendo. Sua elaboração acontece no âmbito das atividades práticas imediatamente interessadas, cujo foco de atenção centra-se na própria atividade, no saber fazer em que os indivíduos estão envolvidos, e não na atividade intelectiva implicada nesse saber fazer.

Já os conhecimentos sistematizados ou formalizados compõem esferas ideológicas específicas da cultura hegemônica, são legitimados como conhecimentos investidos de poder e requerem um aprendizado deliberado das atividades cognitivas envolvidas na sua elaboração. O caminho das elaborações cotidianas às sistematizações historicamente produzidas não é tarefa que se realiza de maneira incidental. Ela se faz pela mediação explícita do outro, pelos livros ou na relação de ensino imediata. O professor, conhecendo o processo de sistematização, explicita sua lógica e compartilha com os alunos, nas relações de ensino escolares, as atividades intelectivas nele implicadas.

É a especificidade do conhecimento escolar - como conhecimento sistematizado hegemônico - que define o papel social da escola como o de possibilitar aos alunos, de qualquer classe social, o acesso à parte dessas sistematizações. Essa especificidade do papel da escola define a impertinência de o professor manter-se naquilo que o aluno já tão bem conhece da sua vida do dia-a-dia. Ao professor compete, como destaca Snyders, assegurar a superação do que o aluno já conhece, o acesso às sistematizações ainda não dominadas e a explicitação da continuidade e das diferenças entre aquelas sistematizações e o conhecimento que ele já detém.

Na dialética entre a continuidade e a ruptura entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos sistematizados, o professor ocupa um papel central na relação de ensino. É ele que organiza, planeja, conduz o processo de ensino tendo em vista que é na escola que o aluno tem a possibilidade de apropriar-se de formas de conhecimento que não circulam no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, o papel da escola não é negar os conhecimentos cotidianos que os alunos já dominam, mas sim cotejá-los com os conhecimentos sistematizados. Snyders (2001, p.321) afirma que o professor "não pode limitar-se a manter-se fiel à experiência vivida, mesmo apurando-a; deve desenraizá-la". Pelos conhecimentos cotidianos o professor pode encontrar aquilo que o aluno já conhece e gosta e, a partir disso, promover o acesso àquilo que é novo para ele. O novo, por sua vez, pode promover ao aluno a possibilidade de avanço, de ampliação daquilo que já lhe é habitual.

Snyders emprega uma metáfora interessante para definir o trabalho do professor. Ele o define como ação de abrasar: fazer brasa daquele conhecimento que já existe no aluno, incendiar aquilo que o aluno tão bem conhece, para transformá-lo, inscrevendo-o no âmbito de novas elaborações e de outras perspectivas.

Nessa mesma direção, Saviani (2009) sinaliza que a educação escolar trabalha com os conhecimentos provenientes da prática social cotidiana dos sujeitos para, em última instância, voltá-los para a prática social, porém de forma transformada. Essa transformação acontece no cotejamento entre a compreensão inicial sincrética do aluno e a compreensão sintética do professor. É no encontro, confronto e articulação entre esses saberes distintos que a educação se configura como um tipo de produção não-material, ou seja, aquela que é produzida e consumida ao mesmo tempo por professores e alunos.

Nesse modo de conceber o ensino, a centralidade não está nem no aluno e nem no professor, mas sim no encontro entre seus modos de compreender e de significar visões de mundo, conceitos e práticas constitutivos de suas experiências e do mundo em que se inscrevem. Nesse encontro, cabe ao professor promover o deslocamento da concepção inicial ou sincrética do aluno em direção a uma compreensão organizada e sistematizada dos saberes organizados historicamente pela humanidade.

À escola, como um todo, compete a socialização dos saberes sistematizados. Conforme sinalizam Saviani e Snyders, a escola é o lugar dos "clássicos", daquilo que persistiu no tempo, daquilo que é essencial, primordial à compreensão das diferentes práticas e atividades humanas e dos corpos de sistematizações dos diferentes campos de conhecimento em que elas se organizam. Mas a relação com os clássicos não deve ficar à mercê dos desejos e interesses imediatos dos estudantes. A escola, segundo ambos, deve lidar com os clássicos do conhecimento sem temer a obrigatoriedade, uma segunda especificidade da atividade escolar.

Snyders (2005) sinaliza que o encontro do aluno com os conhecimentos na escola é marcado pela obrigatoriedade. Os alunos, nas aulas de Educação Física, querem correr, brincar, jogar, sem compromisso, como o fazem em seu cotidiano. Porém, dessa forma, a escola não cumpre seu papel, que, segundo o autor, é garantir aos estudantes o encontro com as práticas culturais e com os saberes produzidos sobre essas práticas. A obrigatoriedade é a condição que tira cada estudante do conforto morno daquilo que ele já domina. Os clássicos do conhecimento são a tradição a ser superada em um processo que implica a sua incorporação, ou seja, sua apropriação e elaboração.

É nesse sentido que Snyders assinala que o encontro das crianças e dos jovens com as tradições e clássicos do conhecimento organizados em diferentes campos tem muitas chances de acontecer de forma obrigatória na escola e que o resultado desse encontro, que pode ser feliz ou não, possibilita ao aluno a consciência da existência de formas de conhecimento, cujo acesso e elaboração requerem mediações distintas daquelas que são vivenciadas nas relações de ensino não escolares.

A Educação Física Escolar, ao tratar os jogos, os esportes, as lutas, as danças, as ginásticas, ou seja, os grandes temas da Cultura Corporal como obras primas do conhecimento, redimensiona a compreensão que se tem desses temas. Quando o aluno na aula de Educação Física apenas corre, joga, brinca, ele se recreia, mantendo-se naquilo que já conhece, e vive essas

atividades apenas como um fazer corporal em si, ele não recria, em si, a atividade corporal vivenciada, compreendendo-a em seu funcionamento bio-orgânico, em seus efeitos e possibilidades de desenvolvimento, nem tampouco reconhece a historicidade dos gestos e movimentos que realiza e os sentidos de que eles se revestem na vida social.

Pela mediação pedagógica intencional ele pode ser conduzido a observar e re-conhecer o vivido em seus determinantes, efeitos e sentidos, pode observar-se e re-conhecer-se física, emocional e culturalmente. A mediação pedagógica intencional direciona o aluno à análise e interpretação do que acontece com seu corpo e com seus sentimentos: o que pensa sobre o que faz e vive; como valoriza seu corpo e o do outro; quais são seus sentimentos em relação ao próprio corpo e às atividades que com ele realiza. A mediação pedagógica intencional destaca para o aluno obras primas da Cultura Corporal, explicita os significados dessas obras, ajuda-o a reconhecer as marcas dessas obras como possibilidade e como superação, em sua própria constituição pessoal.

Todas essas possibilidades implicadas no conhecimento corporal são o fundamento histórico da elaboração e organização das aulas pelos professores de Educação Física e do saber corporal elaborado pelos alunos. Da perspectiva dos conhecimentos sistematizados, os esportes, os jogos, as lutas, as danças, as ginásticas, são práticas corporais que persistiram, que resistiram ao tempo e por isso merecem estar em qualquer programa de ensino escolar como elementos constitutivos da cultura humana e do desenvolvimento das novas gerações. No entrelaçamento deliberado entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos cotidianos, ambos, professores e alunos, produzem, como afirma Betti (1994), uma ação pedagógica com a Cultura Corporal. Esse entrelaçamento é tarefa do professor assegurar. Ao se deparar com aquilo que o aluno já conhece, cabe a ele promover uma reflexão sobre esses conhecimentos já dominados e apresentar aos alunos conhecimentos não acessados por eles até então, mas que não são alheios àquilo que já se conhece.

Um exemplo bastante significativo é o caso das danças que são veiculadas pela mídia. Ao tratar as danças como um tema clássico, como obra-prima do conhecimento pertencente à Educação Física, o professor deve promover uma discussão acerca dessa prática (saber sobre o fazer), que permita ao aluno compreender essa manifestação como uma prática dotada de sentidos que são variáveis de acordo com o contexto, com a condição social de produção. O aluno deve compreender a dança como expressão corporal, como linguagem e, portanto, como

uma prática que é mediada e construída simbolicamente que envolve diferentes formas de organização, de realização e de validação social.

Ao professor cabe apresentar ao aluno os grandes nomes da dança, em seus mais diversos estilos, pois "é pela imitação dos grandes, ou antes, inspirando-se nos grandes, que se formaram todos os grandes" (Snyders, 2001, p.349). O professor deve fornecer modelos aos alunos, sem recear que esses não sejam capazes de criar, que isso iniba a criatividade dos alunos, pois não há como ser criativo sem conhecer alguns instrumentos que lhes permitam elaborar novas construções. Não há como fazer uma composição coreográfica sem conhecer de que forma devo me movimentar quando danço (saber fazer).

Os processos de apropriação e recriação da cultura implicados nas teses de Snyders e Saviani superam tanto o ensino apenas como transmissão quanto o ensino apenas como construção. Ambos assumem a crítica ao ensino e aos processos de conhecimento nele implicados como atividades de caráter individual e destacam sua compreensão como atividade cultural eminentemente relacional e histórica.

Ainda que as concepções se produzam como réplicas às que as precedem, na realidade das escolas e na circulação dos sentidos na corrente da comunicação verbal elas, como bem nos lembra Bakhtin, coexistem e convivem nas relações sociais, tanto como combinações quanto como contradições insuperáveis, explicitando os embates ideológicos que as sustentam na tensão entre rupturas e continuidades.

Esses sentidos do ensino, bem como aqueles relativos às especificidades conceituais e metodológicas do campo da Educação Física, circularam nas aulas de Prática de Ensino, sendo debatidos, restringidos, reafirmados e remetidos a suas condições históricas de produção e de legitimação.

Os modos como foram apreendidos e elaborados são tematizados a seguir, na análise dos três episódios recortados do material documental produzido.

2. Sentidos em elaboração nas aulas de Prática de Ensino de Educação Física

2.1 Dançar também é Educação Física

No primeiro episódio que trago para análise, focalizo o grupo de alunos no seu primeiro semestre de curso. Nesse episódio, a disciplina Prática de Ensino aparece articulada à disciplina Cultura das Atividades Rítmico-expressivas e Introdução à Dança. Como ambas foram ministradas no mesmo semestre, por mim, procurei articulá-las da seguinte forma: na disciplina Cultura das Atividades Rítmico-expressivas e Introdução à Dança focalizei os saberes relativos às atividades rítmicas e às relações entre ritmo/movimentação corporal que os professores de Educação Física deveriam conhecer e desenvolver com seus alunos e na Prática de Ensino retomei esses conhecimentos através da construção de uma composição coreográfica em grupo.

Costumeiramente, os alunos ingressantes não sabem ao certo o que encontrarão em suas primeiras aulas. Eles trazem consigo imagens e expectativas em relação ao curso de Educação Física, que serão confrontadas com os conhecimentos curriculares da formação em que se iniciam. A confrontação entre o esperado e o oferecido provoca estranhamentos, desconforto, surpresas, experimentações e descobertas. Alguns estranham as aulas de anatomia, os corpos dissecados e "embalsamados" pelo formol. Outros estranham o volume de leituras que devem ser feitas em um curso que é considerado, por eles, como eminentemente prático. Grande parte dos estudantes estranha a introdução à dança, a obrigatoriedade de colocar seus corpos em movimento mediados pela música e pela expressão corporal.

- Professora, eu nunca vou trabalhar com dança!

- Por que tenho que aprender aspectos rítmicos relacionados à música? Eu não faço faculdade de música! Não vou ser músico!

Enunciados como esses, acompanhados de risos, costumam ser recorrentes nas primeiras semanas de aula. Neles reconheço indicadores das compreensões iniciais dos estudantes acerca do campo da Educação Física, muitas vezes centrada na divulgação midiática dos esportes de rendimento e nos valores a ele associados, de seu desacordo em relação a minha proposta que, compreendendo a dança e as atividades rítmicas como produções históricas constitutivas da Cultura Corporal, toma-as como um dos temas das aulas de Educação Física.

Mais do que um desacordo pessoal, as réplicas dos alunos a minha proposta indiciam diferenças de concepções entre nós. Conforme assinala Bakhtin (2003, p. 272), "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" e responde ativamente não apenas ao destinatário imediato, aquele envolvido diretamente no diálogo, mas também a um superdestinatário, a uma formação ideológica, a uma concepção, que media a compreensão responsiva dos sujeitos envolvidos nas relações dialógicas, lembrando que o diálogo, nesse perspectiva, não é sinônimo de acordo ou de consenso entre os interlocutores, mas sim de réplicas que "podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou desconcerto." (FIORIN, 2006, p.27). É a essa concepção que os alunos replicam em desacordo, embora seja eu quem acabe ouvindo seus comentários.

No processo de ensino, mediando e instaurando as relações de conhecimento, a linguagem não é produzida em relações harmoniosas, nem as assegura como ponto de chegada. Criticando a visão idealizada das relações de ensino como relações harmoniosas e essencialmente "pedagógicas", em que o professor parece ter um papel homogêneo como aquele que guia, ajuda, partilha, cria suportes, estabelece pontes, etc. no sentido de assegurar ao aprendiz a apropriação dos conhecimentos intencionados, Góes (1997 p.23) destaca que "o conhecimento acontece tanto em acordo quanto em desacordo com as características uniformes, esperadas ou idealizadas das relações entre sujeitos" e chama a atenção para a necessária análise das especificidades das circunstâncias interativas concretas, em contextos institucionais concretos, sempre que se deseja compreender o que os sujeitos, que participam das relações de ensino, constroem acerca de um determinado conhecimento, pretendido e previsto na intencionalidade do processo de escolarização e como o fazem. Ou seja, a apropriação e a elaboração do conhecimento são processos que se dão de maneira harmoniosa, mas também em confronto, em conflitos ideológicos que extrapolam a dimensão pessoal da relação de ensino, sobre os quais o professor não só não tem controle como, muitas vezes, nem chega a compreender exatamente a dimensão daquilo que se produz durante a aula. Isso fica evidenciado não apenas em suas falas sobre a não compreensão do tema proposto, mas nas ações, suas e dos alunos, em face das práticas propostas e dos sentidos produzidos.

Os comentários jocosos, a recusa e a indiferença expressas através de gestos, com que os alunos replicavam minhas propostas evidenciavam o conflito constitutivo das relações de ensino, destacado por Góes, e a "fragilidade" de que o lugar hierárquico ocupado pela professora se reveste.

Ainda que o lugar social do professor na relação de ensino seja legitimado como o de autoridade, que organiza, planeja, instaura e conduz o processo de ensino de conhecimentos sistematizados, no encontro intersubjetivo peculiar do momento da aula, ele se revela frágil em meio aos aceites e recusas à direção e aos sentidos por ele propostos. No acontecimento da aula, como lembra Roland Barthes (1988), não é apenas o saber que se expõe, os sujeitos (professores e alunos) "expõem-se a penosas aventuras". A despeito de todas as intenções e de todo planejamento prévio, nós, professores, afetamos e somos afetados por nossos alunos, mas também somos afetados pelos sentidos histórico-ideológicos em circulação na cultura, que se concretizam nos e pelos processos de linguagem.

Como afirma Fontana (2001), mesmo antes de nosso encontro presencial com os alunos no acontecimento da aula, os sentidos em circulação na corrente ininterrupta da comunicação verbal já mediatizam e antecipam a relação de ensino, como "memória de futuro" (BAKHTIN, 2003) norteando nossas escolhas no planejamento da ação docente.

2.1.1 Planejar é escolher...

De fato, muito antes de iniciar as aulas nas disciplinas mencionadas, considerando os indicadores que eu já havia levantado acerca da compreensão dos estudantes sobre o curso que iniciavam, elegi como meta do trabalho com as atividades rítmico-expressivas, aproximá-los das práticas da Cultura Corporal, geralmente pouco conhecidas, vivenciadas e exploradas por eles.

Assim, tanto na disciplina "Cultura das Atividades Rítmico-expressivas e Introdução à Dança", quanto na proposta de construção coreográfica da Prática de Ensino, meu objetivo central, ancorado nas contribuições teórico-metodológicas de Rudolph Laban (1978), foi o de possibilitar aos estudantes a compreensão das ações corporais como produções humanas, passíveis de serem compreendidas e tornadas conscientes em sua dimensão rítmica e em suas relações com as categorias do "espaço", "tempo", "peso" e "fluência".

Essa escolha ancorava-se em uma compreensão da dança e das atividades rítmico expressivas como atividades constitutivas da Cultura Corporal cujo conhecimento deve ser assegurado pela escola, não apenas do ponto de vista das habilidades técnicas a elas relativas, nem apenas da expressividade da livre movimentação dos alunos, dois pólos entre os quais seu ensino tem oscilado, mas como:

> [...] o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal, no sentido da apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças inicialmente sem ênfase nas técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.83).

Na proposta da "Dança Educativa" ou "Dança Criativa" de Laban (1975), eu encontrei elementos teóricos e indicativos metodológicos para pensar as atividades rítmico-expressivas e a dança na escola, não como um momento de "aula livre", nem como momento de aprender apenas as técnicas de uma ou outra modalidade de dança.

Contrapondo-se á rigidez dos cânones do ballet clássico, em que os corpos eram educados para reproduzir um conjunto de gestos e de movimentos padronizados com os quais os "mestres da dança" compunham combinações coreográficas, Laban forjou o conceito de "dança educativa", assentado no princípio de que todos os sujeitos são potencialmente capazes de dançar explorando livremente suas capacidades de movimento.

Sem cair no espontaneísmo, Laban (1975) explicitava que dançar livremente não significava dançar "caóticamente" livre. Segundo o autor, na dança mediamos os movimentos de forma intencional, combinando as ações corporais com os fatores de movimento nelas presentes - tempo, espaço, peso e fluência. A análise das combinações de ações motoras, tais como correr, saltar, girar, agachar, sacudir, parar, correr, rodopiar entre outras, com os fatores de movimento - tempo, espaço, forma e fluência -, asseverava Laban, permite que os sujeitos tomem consciência das possibilidades e limites de sua movimentação, da infinita variedade de combinações presentes nas ações corporais e de como essas combinações podem ser utilizadas dentro de uma técnica de "dança educativa", fugindo tanto a uma análise mecanicista do movimento humano quanto da suposição de que os gestos ocorrem de forma acidental.

Tornar os sujeitos conscientes das possibilidades e limites de sua movimentação seria, segundo Laban, o principal objetivo da dança educativa ou dança livre, que media os movimentos de forma intencional, combinando-os. Para tanto Laban propõe a exploração e

análise de movimentos cotidianos como correr, saltar, girar, agachar, sacudir, parar, correr, rodopiar, etc. em relação à ocupação/deslocamento no espaço em termos de direção (frente, trás, direita, esquerda), planos (alto, médio e baixo), extensão (perto, normal e grande), caminhos traçados no deslocamento (direto, angular e curvo). Os movimentos explorados em sua relação com o espaço devem ser associados ao fator tempo direcionando a atenção dos estudantes para os deslocamentos no espaço considerando sua velocidade, seu tempo rítmico que pode ser lento, normal ou rápido. Do mesmo modo e prosseguindo nessa análise, Laban propõe que se relacionem os movimentos no espaço e tempo ao peso observável nas ações corporais, que pode ser forte, fraco ou normal, e à fluência dos gestos, que podem ser livres, interrompidos e controlados. Para um movimento livre podemos imaginar pessoas se movimentando livremente sem que haja interrupções. Os gestos se dão de forma contínua parecendo não haver fim. No gesto interrompido, as ações corporais são paradas abruptamente, tem-se clareza do início e término dos movimentos que se dão de forma abrupta. Já os movimentos controlados, são executados de forma a terem seu início, meio e fim claramente definidos. Eles se definem pela maior tensão muscular na sua execução.

Na escolha da proposta de Laban como referência teórico-metodológica eu privilegiava três princípios, por ele assumidos. O primeiro de que todos podem dançar e criar uma dança própria, isto é, com sentido próprio, sem vínculo estrito com um ou outro estilo de dança específico. Nesse sentido, sua proposta não apenas dirige-se a todos, mas envolve a todos e não apenas os mais hábeis.

Mediados por pistas explicitadas por mim no que diz respeito à combinação de ações motoras com os fatores de movimento, todos os estudantes, num fluxo livre, exploravam seus movimentos. Na tentativa de tornar seus gestos conscientes tendo como horizonte os fatores de movimentos apontados por Laban, exploramos os movimentos dos membros em condições de maior ou menor velocidade, executando uma abertura de braços, de modo a afastá-los do centro do corpo e o retorno á posição inicial em maior ou menor tempo, com um fluxo controlado ou livre. Com essas combinações, fomos percebendo como nossos corpos se movimentam, em quais situações isso acontece facilmente ou com dificuldade, tornando conscientes movimentos que até então não haviam sido executados de forma deliberada e explícita para e pelos sujeitos que os realizavam.

O segundo princípio presente na dança educativa é a articulação entre o saber fazer e o saber sobre o fazer, a partir do qual saber dançar é apenas uma parte do processo e não o seu todo.

Na dança educativa não se ensina uma coreografia, mas a análise das ações corporais como condição para a criação coreográfica. Nesse sentido, as experiências promovidas em aula permitiam aos alunos viver no/com o corpo os saberes relativos à Cultura Corporal, bem como compreender as sistematizações e possibilidades composicionais implicadas nessas vivências. Expressar-se ritmicamente significava cumprir uma exigência feita por mim, mas também viver corporalmente os saberes referentes à dança e ás atividades rítmico-expressivas.

De acordo com Betti (1994), o saber fazer e o saber sobre fazer não se esgotam no discurso, ou seja, não basta que os alunos compreendam cognitivamente que essa prática corporal se legitima nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física por ser parte do arcabouço histórico e cultural da humanidade. É fundamental que elas sejam compreendidas corporalmente, que elas se inscrevam nos corpos dos futuros professores de Educação Física como saber fazer e como saber sobre o fazer para que eles se conscientizem, corporal e cognitivamente, de seu papel como mediadores do aprendizado dessas práticas.

O terceiro princípio relaciona-se com o processo de criação, não como manifestação de uma genialidade implícita à subjetividade, mas como possibilidade de compreensão do mundo, expressa nas e mediada pelas ações corporais. Como destaca Isabel Marques (2007), Laban valoriza a conexão existente entre o mundo da dança e a vida, a aula em que se dança e o espaço fora da sala e da escola. Ainda conforme Marques, assumida essa perspectiva, o espaço da aula em que se dança pode se constituir num lugar de compreensão do mundo e de nós mesmos. Esse modo de compreender a dança vai ao encontro da afirmação de Tamboer (1979, apud BETTI et al, p.48), segundo a qual o "Se-movimentar humano, possibilita a compreensão-do-mundo-pelo-agir".

Os sujeitos são capazes de uma compreensão integral do mundo, quando lhes é oferecida a possibilidade de apreensão dos sentidos explícitos em esferas variadas da vida. Nesse caso o "Se-movimentar" amplia sua condição humana, que é dada na mistura de conhecimentos, de saberes, na articulação infinita entre eles. Os conhecimentos adquiridos na filosofia, na arte, na matemática, nas letras e também na Educação Física contribuem para a formação do gênero humano. O sujeito quando dança, pode compreender o seu corpo, os códigos atribuídos a ele de

forma que esse conhecimento o torne não um mero espectador, um observador passivo desse fenômeno, mas que também possa participar e vivenciar ativamente os códigos implícitos nas práticas corporais.

De modo a experienciar a dimensão criativa da dança, após vivenciarmos uma extensa variedade de combinações de ações motoras e fatores de movimento, como citado anteriormente, propus aos estudantes que organizássemos uma coreografia, como síntese do trabalho desenvolvido ao longo do semestre para ser apresentada em um festival realizado na universidade, para os colegas de curso, familiares, amigos e a comunidade local.

Essa prática iniciou de forma modesta, com apresentações limitadas à turma das disciplinas de Prática de Ensino e Atividades Rítmico-expressivas e Introdução à Dança. Com o passar dos anos e com a possibilidade de inserir outras manifestações da Cultura Corporal, especialmente a Ginástica Geral, estabeleci um diálogo com a professora responsável por essa disciplina e ampliamos o alcance das apresentações, criando o festival.

A partir de 2007 o festival passou a cumprir uma função não apenas de avaliação interna da própria disciplina, mas também adquiriu um caráter de exibição para pessoas que embora não pertencessem ao núcleo mais próximo da instituição de ensino, faziam parte dos núcleos pessoais de cada aluno (família, amigos etc).

Visando a conferir uma direção ao processo de construção da composição coreográfica, propus um debate de temas atuais, ou temas cotidianos de interesse dos alunos como forma de mobilizá-los para a execução da proposta. Essa forma de encaminhamento foi despertada pela leitura de Marques (2007) que, buscando inspiração em Paulo Freire para trabalhar o ensino da dança, elegeu os temas geradores como pontos de partida para a produção coreográfica, entendendo-os como elementos do real que "produzem, causam, desenvolvem e criam conhecimento em áreas específicas do currículo" (p.80).

A intenção ao identificar e discutir temas que façam parte da experiência dos estudantes é criar uma via de mão dupla entre as possibilidades expressivas da dança educativa e a compreensão que os sujeitos, que dançam, elaboram de suas vivências. Em outras palavras, explorar a dança como linguagem corporal que permite ao sujeito problematizar-se no mundo. Nas palavras de Marques:

> "Em vez de partirmos das notícias de jornal sobre a violência somente com o objetivo de aprendermos os princípios coreográficos do "rondó" (conteúdo específico da dança), a composição

> coreográfica com utilização do rondó pode também problematizar a situação da violência. Podemos, assim, trabalhar com a valorização do tempo presente, como espaço ilimitado, com a pluralidade de corpos, enfim, com o indeterminado contemporâneo" (MARQUES, 2007, p.94).

Buscando ampliar o sentido das idéias de Paulo Freire, Marques sugere que o tema gerador não parta apenas da realidade imediata dos alunos, mas que possibilite a eles olhares que se dirijam também às relações virtuais, com a realidade imaginária/imaginada em circulação na sociedade contemporânea, ou seja uma relação entre o vivido e o imaginado pelo aluno. Marques (2007) denomina esse "diálogo" de "contexto ampliado".

Outra influência teórico-metodológica que tem me guiado na mediação das composições coreográficas pelos estudantes são as elaborações de Karenine Marques de Oliveira Porpino & Larissa Kelly Marques Tibúrcio (2007), professoras que, assim como eu, trabalham com as questões da dança no Ensino Superior. Entendendo que a aprendizagem da dança não se reduz "a uma mera decodificação e imitação de uma sequência de passos" (p.143), ambas partem de movimentos cotidianos para a construção da composição coreográfica. Para isso elas propõem a análise de *cenas urbanas,* sugerindo aos alunos o mapeamento dos modos como as pessoas se movimentam em relação ao uso do tempo (rápido, lento), do espaço (longo, curto, largo, estreito) dos níveis (alto, médio e baixo), projeções (frente, trás, direita, esquerda), kinesfera (espaço pessoal), fluxo (livre ou controlado).

No ano de 2008, em que se inscreve o episódio que selecionei para análise, visando a eleger um tema que pudesse ser significativo para os alunos, pedi a eles que trouxessem para a aula, recortes de jornal com notícias que lhes chamassem a atenção. As notícias poderiam ser de qualquer ordem: casos policiais, esportes, atividades de lazer, política, economia, televisão, cotidiano. Com isso, surgiram notícias sobre violência, drogas, miséria, desemprego, fenômenos da natureza etc. Tomei os recortes de jornal selecionados como indicadores de situações que mobilizavam os alunos e estabeleci em sala de aula uma dinâmica denominada por mim como júri.

Formei grupos tendo como critério as notícias escolhidas que giravam em torno de um mesmo tema. Cada um dos grupos formados tinha que argumentar e defender por que a temática presente nas notícias escolhidas por eles era mais relevante do que as outras. Também formei um grupo com quatro alunos que escolheriam o grupo que defendeu melhor o tema escolhido.

Ao promover a discussão dos temas, pensei nas indagações promovidas por Marques (2007 p.97), com relação ao significado e relevância dos mesmos para os alunos, a sua

articulação com a realidade social e a como os alunos poderiam, a partir deles, desvelar, revelar, perceber, desconstruir e problematizar essa realidade.

O grupo escolhido foi o que defendeu o tema "fenômenos da natureza". A partir desse tema, cada grupo deveria focalizar um fenômeno natural. Foram eles: terremoto, furacão, tsunami e poluição. Para encaminhar a proposta coreográfica, espelhei-me nas indicações de Tibúrcio e Porpino (2007) ao sugerir o mapeamento das ações corporais que nos remetessem a esses fenômenos. Nesse caso, a observação dos alunos deveria estar voltada para a manifestação desses fenômenos no mundo. Que aspectos eles têm? Que lugares eles atingem? Que reações provocam nas pessoas? Que sons eles emitem? Essas perguntas auxiliariam na montagem das composições.

2.1.2 As réplicas às escolhas feitas - as práticas corporais não são neutras

As ações, escolhas, gestos e palavras do professor dirigem-se a seus alunos. Elas são, como destaca Fontana (2001), função de seus interlocutores que, "não sendo privados de palavras" (BAKHTIN, 2004), respondem ativamente a elas. Suas réplicas nos aproximam dos sentidos com que nossas escolhas vão sendo acolhidas (ou não) e elaboradas.

A valorização que eu atribuía ao caráter inclusivo e criador da proposta de Laban foi questionada ao longo de todo o semestre. Alguns alunos diziam que não encontravam sentido na execução das atividades corporais desenvolvidas nem tampouco nas discussões promovidas no contexto da aula. Para eles, na disciplina de iniciação à dança eu deveria ensinar-lhes algumas coreografias, explicitando os passos, os gestos que gostaria que nelas aparecessem. Esses pedidos eram acompanhados de algumas justificativas:

- Professora, eu não sei dançar!

- Como eu vou dançar se nunca dancei?

- Não sabemos por onde começar.

Estavam em jogo concepções de ensino e sobre o papel do professor. Da parte desses alunos prevalecia uma compreensão do ensino como relação de transmissão-recepção, que não estava sendo efetivada da forma esperada por eles.

Outro enunciado que aparecia com frequência era: - *Não tenho habilidade para isso!* Nesse caso, as expectativas estavam atreladas a um modelo em que apenas os mais hábeis são valorizados.

Comentários acerca das diferenças de gênero também sempre se manifestavam. Eram recorrentes os comentários acerca da exposição da sensualidade em alguns ritmos e práticas da dança, como também os limites dessa prática em relação às possibilidades de expressão dos aspectos de masculinidade e força.

- Ah professora, pras meninas é fácil!

- Homem é tudo duro!

- Professora, dançar é coisa de bicha!

Nesses comentários evidenciava-se a dialética interna dos signos, a tensão, que Bakhtin destaca como contínua, entre os sentidos e índices de valor atribuídos às práticas culturais.

> "Em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. (...) Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir" (BAKHTIN, 2004 p. 46).

No caso da dança, o movimentar-se ritmicamente associado à imagem de feminilidade da bailarina clássica (MARQUES, 2007), referido pelos estudantes é contraditório em relação a questões relacionadas à força que estão presentes, atualmente, nas danças de rua, dentre outras, tanto quanto em relação à própria história do balé nas sociedades ocidentais, onde a participação das mulheres foi vetada até a Revolução Francesa.

Do mesmo modo que as que as práticas corporais são construídas no âmbito da cultura, os conceitos de masculinidade e feminilidade também o são e, como sinaliza Silvana V. Goellner (2007), juntamente com outros discursos sobre o corpo, nele se acomodam e o constituem. Nesse sentido, ao enunciarem que para as meninas, dançar é mais fácil, ou que os homens tem uma rigidez postural, chamada por eles de dureza, meus alunos indiciavam o quanto esses discursos constituíam seus corpos e suas ações e como os valores, de uma certa tradição acerca das práticas corporais, de que esses discursos eram prenhes, também foram por eles incorporados, ao longo de suas trajetórias, nas relações cotidianas e nos contextos específicos de formação ideológica que são a família, a escola, os meios de comunicação de massa, entre outros .

Mas também, nesses enunciados indiciavam-se os conflitos e fragilidades experimentados pelos estudantes frente a uma situação que implicava desmontar os sentidos introjetados acerca

do corpo e da dança "no e pelo próprio corpo". Mais do que falar sobre essa prática específica, nas aulas das duas disciplinas eles eram chamados a dançar, a experimentar-se nessa prática.

As compreensões, expectativas e sentimentos contraditórios de meus alunos em relação à dança e ao ensino mediaram seu envolvimento com a proposta de elaboração de uma composição coreográfica e de apresentação pública da mesma.

2.1.3 A produção coreográfica e o festival: a exposição obrigatória para todos

Embora a intenção principal da produção coreográfica em minha proposta de curso seja assegurar aos futuros professores a apropriação de conteúdos básicos e possibilidades expressivas da dança de modo a poderem compartilhá-los com seus alunos, todos os anos, quando chega o momento da elaboração e da discussão sobre o festival, sou tomada por um incômodo nascido sempre dos questionamentos feitos pelos estudantes com relação ao caráter de exibição para um público externo à universidade. Eles começam alegando falta de tempo.

– "*Temos pouco tempo para ensaiar*".

Em seguida manifestam seu desconforto em se exporem publicamente em uma situação em que não se reconhecem habilidosos e que ameaça seus valores. Questionam então a importância da apresentação em termos pedagógicos e sua relevância para a formação pessoal e profissional.

Tenho procurado partilhar o incômodo que esses questionamentos suscitam com meus pares na instituição, docentes envolvidos direta e indiretamente na elaboração do evento. Que aprendizados são possibilitados por essa situação de exibição? Até que ponto não acabo submetendo meus alunos a uma atividade que, assim como o esporte de rendimento, valoriza os executantes mais hábeis? O que legitima, do ponto de vista pedagógico e formativo, a proposta de apresentação pública da produção coreográfica?

Mesmo com os conflitos que a realização do festival instaura, tenho insistido e mantido a exigência de sua realização e confesso que fui apreendendo, ao longo das apresentações públicas do trabalho realizado no cotidiano do ensino, dimensões interessantes que me escapavam. Vivendo-as percebi que elas demandavam um acabamento e um cuidado que os estudantes não demonstravam ter quando as coreografias produzidas eram socializadas apenas entre os grupos,

em sala de aula. Ao me perguntar por que, dei-me conta de que as apresentações públicas redefiniam o trabalho escolar como produção cultural.

Ainda que o foco de minha atenção como professora, mais do que a apresentação em si mesma, seja o processo vivido - o debate e construção coletiva da composição coreográfica, as interações por ela suscitadas e as relações de aprendizado geradas no encontro entre nós, professora e alunos, mediados por sua preparação -, a apresentação é o momento do trabalho pedagógico em que esse processo, materializado no produto final, é remetido ao outro e compartilhado com ele. Na e pela apresentação pública, aquilo que se aprendeu, que se elaborou na escola, sai dos limites de seus muros para ser usufruído como produção cultural por outros sujeitos, que não aqueles diretamente envolvidos na relação de ensino. Vista dessa perspectiva, a apresentação pública redefine tanto a produção coreográfica como produção cultural que a escola possibilita e mediatiza, quanto a escola como lócus de produção e de circulação de bens culturais.

Compreendi com a realização do festival que a apresentação além de envolver a possibilidade de produzir (e não apenas reproduzir eficientemente) uma coreografia que tenha relação com questões que afetam os estudantes é também um momento de ressignificação da dança e de seu aprendizado tanto para o grupo de estudantes quanto para aqueles que participam desse momento de compartilhamento do trabalho cultural realizado por eles.

Assim, se um dos objetivos da disciplina Cultura das Atividades Rítmico-Expressivas e Introdução à dança é tornar as atividades da Cultura Corporal que se relacionam com a expressividade, com o ritmo, com a dança mais familiares aos alunos, é a apresentação das coreografias produzidas que possibilita alguma familiaridade com essas atividades para grupos que não as vivenciam diretamente.

Do mesmo modo, se ao articularmos a disciplina Cultura das Atividades Rítmico-Expressivas e Introdução à dança à Prática de Ensino objetivamos levar o futuro professor de Educação Física a considerar essa modalidade de atividade corporal como parte de seu trabalho de ensino, é a apresentação pública daquilo que se produziu que possibilita que aqueles que a assistem ampliem também suas referências em relação à Educação Física e àquilo que se pode aprender nesse campo da atividade humana.

A relevância da apresentação reside nos sentidos que suscita, tanto naqueles que a realizam quanto naqueles que a assistem, acerca da expressividade da dança, dos modos de vivenciá-la e das possibilidades de produzi-la na escola.

Foi no contexto das intenções, questões e tensões apontadas anteriormente que um aluno em particular me chamou muita atenção, levando-me ao interesse de analisar como esse sujeito, em particular, elaborou um determinado conhecimento intencionado por mim, sua professora, na dinâmica tensa das relações estabelecidas na disciplina de Prática de Ensino tendo em vista a apresentação coreográfica no festival.

2.1.4 Tensões e heterogeneidade no processo de mediação social do conhecimento

Bastante interessado, esse aluno sempre fazia as leituras propostas por mim e participava das discussões em sala. Diante da proposta da composição coreográfica dirigiu-se a mim, diversas vezes, dizendo que não seria capaz de dançar e que iria desistir da disciplina.

Eu lhe perguntava por que não queria tentar, e sempre tinha como resposta que ele não iria conseguir, que nunca dançara, que não sabia sequer pensar em como participar da atividade. Ele me lembrava que sempre praticara lutas marciais e não sabia dançar.

Procurando desencorajá-lo de desistir da disciplina, eu ressaltava o quanto as lutas continham de ritmo e o quanto de destreza elas asseguravam a seus movimentos e que ambos, ritmo e destreza, eram capacidades necessárias à dança. Destacava também que não seriam avaliadas as habilidades técnicas da dança em si, mas a composição rítmica, como o grupo se movimentava ritmicamente.

Ainda assim, sua resistência à prática sugerida por mim permanecia, expressando-se não só em palavras, mas também no seu corpo e em sua expressão. Durante os ensaios, eu percebia sua timidez e sua tensão.

Seu corpo continha a rigidez de um lutador. Seus movimentos eram duros, fortes, truncados. A cada ensaio ele voltava:

- *Professora, eu não vou conseguir!* Essa foi a frase mais dita por ele ao longo do semestre.

O tema gerador, do grupo desse aluno, eram os fenômenos da natureza. Seu grupo, composto por um número igual de meninos e meninas, ficou encarregado de “dançar” ou

"simular ritmicamente" o movimento de um tsunami. Procurei delimitar com eles como esse fenômeno se manifesta, tentando trazer à tona os princípios elencados por Laban no que se refere ao tempo, espaço, força e fluência.

- "O tsunami é lento ou rápido?"; - "Forte ou fraco?"

Solicitei também que eles explorassem movimentos em duplas, trios, quartetos. Que "ondulassem" seus corpos primeiro lentamente e depois rapidamente.

A cada gesto não realizado com a "destreza" ou a leveza necessárias ao contexto das atividades rítmicas, sua cabeça balançava ansiosamente. Ele resmungava que não conseguiria aprender aquilo nunca.

A cada gesto não realizado com a "destreza" ou a leveza necessárias ao contexto das atividades rítmicas, sua cabeça balançava ansiosamente. Ele resmungava que não conseguiria aprender aquilo nunca.

Ao longo da preparação da atividade, observando sua ansiedade crescente, fui-me dando conta de que, para alguém que, como ele, fora durante grande parte de sua vida praticante de uma arte marcial, que reforçava os aspectos de força e masculinidade, de disciplina, retidão e rigidez, aquilo que estava sendo exigido por mim e que se relacionava com a dança e seus movimentos (giros, saltitos, deslocamentos, movimentos de braços), valorizava, no seu entender, a leveza, a suavidade, a feminilidade. Esses aspectos tornavam as dificuldades reais. Seu corpo incorporara[6] os índices de valor, as normas e a estética da luta.

Além dos limites que se colocavam em relação ao exercício coreográfico em termos de técnicas ou de habilidades, estava em jogo a reelaboração de práticas e de signos identitários construídos ao longo de sua formação como praticante de lutas marciais.

Interpretadas não abstratamente, mas como atividades corporais possíveis (ou não) a sujeitos reais que, vivendo em uma sociedade complexa como a nossa, têm acesso desigual ao trabalho, à riqueza e às formas de arte e lazer, os sentidos da dança e da luta requerem, para serem compreendidos, a consideração de padrões estéticos e éticos hegemônicos e não hegemônicos e as contradições entre eles. Os hegemônicos, apresentados como sendo os verdadeiros, tanto pela indústria cultural quanto pelas políticas culturais oficiais, são, como assinala Bakhtin (2004, p.47), "sempre um pouco reacionários e tentam, por assim dizer,

[6] Daolio (2001) afirma que os valores, costumes e normas sociais também são INCORPORADOS, ou seja, são apreendidos pelo/no corpo.

estabilizar (...) e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Ou seja, procuram abafar ou ocultar a luta dos índices de valor que se trava na dialética interna dos signos (BAKHTIN, 2004)".

A coreografia e sua apresentação colocavam esse aluno, e muitos outros, em "confronto" com a sua própria formação pessoal e com os sentidos que elaborara em uma atividade corporal de sua escolha.

Minhas intervenções, como professora, ainda que eu procurasse sinalizar-lhe incentivos, também privilegiavam outros focos e significados das ações corporais, outras combinatórias de movimentos, configurando-se de forma a construir novos valores sobre o corpo e as práticas corporais. Desse modo, minhas mediações, produzidas com a intenção de funcionar como pontes ou facilitadores para sua aprendizagem, também contribuíam para, senão aumentar, manter o drama[7] nascido do cotejamento entre os saberes e valores por ele incorporados e uma outra concepção de corpo e de movimento.

Mediada pelos conflitos explicitados por esse aluno, compreendi melhor a afirmativa de Snyders (2005) em relação à obrigação como "uma chance que cada um tem de encaminhar-se para aquilo que ainda não o atraía, onde ainda não fora bem sucedido" (p.106). Porque é na relação dialética entre continuidade e ruptura, é no momento em que o aluno se encontra com o desconhecido, segundo Snyders (2001), que muitas vezes se reconhece e tem a oportunidade de compreender melhor sua própria prática e seus valores.

Acompanhando de perto suas elaborações, entendi que o processo pedagógico desenvolve-se na tensão entre processos de elaboração do conhecimento que se confrontam - os do aluno e aqueles guiados pelo professor. Ainda que esse confronto possa acontecer sem desentendimentos ou antagonismos explícitos entre os sujeitos envolvidos, dependendo da compreensão ou não, pelo professor, de que as formas de elaboração do conhecimento são heterogêneas e de que não-coincidências dos significados pretendidos e sentidos elaborados são constitutivas desse processo, podem gerar êxitos ou fracassos escolares.

Nessas condições, o professor tem como principal função tirar o aluno de sua zona de conforto que muitas vezes coincide com aquilo que ele domina prática e discursivamente, e deslocá-lo para novas esferas do conhecimento. Insistir em uma prática que não se procura

[7] Refiro-me aqui ao conceito de drama tal qual elaborado por Vygotsky (1986) e Politzer (1977), como um processo constitutivo da dinâmica contraditória em que a personalidade vai se produzindo nos eventos de nossa experiência.

espontaneamente, ou mesmo que se procura evitar, analisa Snyders (2001), provoca uma ruptura, não em relação ao que se valoriza, mas em relação à crença da impossibilidade pessoal de realizá-la e ao princípio de que aquilo que se valoriza é o que é verdadeiro em si.

Ao se cotejarem com outras formas de entender as possibilidades sígnicas da dança, os alunos podem compreender que não existe uma única forma de significar essa e outras práticas culturais e que os valores hegemônicos vigentes ancoram-se em razões sociais que, em sendo conhecidas, podem ser avaliadas, e então reafirmadas ou negadas, sem que sejam assumidas por serem a única versão ou forma de juízo a que se teve acesso.

Nessa perspectiva, mais do que a certeza de que os licenciandos possam vir a valorizar a dança por terem tido acesso a uma produção coreográfica e sua apresentação, fica-me a esperança, destacada por Marques (2007, p.84), de que, ao deixarem de trabalhar com o conteúdo dança nas suas aulas, esses futuros professores, mediados pelos conflitos vividos, "ao menos estarão conscientes de que estão deixando alguma coisa de lado" e porque o fazem.

Chegou então o dia do festival. Ansioso, aquele aluno me chamou diversas vezes, me perguntando se eu achava que ia dar certo. O local da apresentação estava cheio. Pessoas conhecidas e desconhecidas, pais, amigos, namoradas e namorados, esposas, maridos, filhos, pessoas da comunidade local, isso fazia com ele se sentisse ainda mais aflito.

Os grupos eram chamados um a um para que apresentassem suas composições, vivenciando a experiência de entrar no palco, expor o próprio trabalho e nele expor-se ao outro. Quando seu grupo foi chamado, percebi que ele estava a postos. Aproximei-me, e falei baixinho para ele que ia dar certo, e de fato deu. O grupo em que ele estava inserido conseguiu atingir os objetivos pretendidos. A coreografia ficou muito bem elaborada, os participantes conseguiram atingir aquilo que havíamos proposto durante as aulas.

Ao final da apresentação, visivelmente aliviado, ele se dirigiu até mim, e me perguntou se eu havia gostado. Respondi com um entusiasmado e categórico "sim".

Creio que esse aluno não tenha se "desfeito" de sua rigidez corporal ao longo do semestre. Os gestos leves, suaves, exigidos em alguns momentos não foram apreendidos por esse sujeito. As questões relativas às especificidades da dança, estas sim talvez tenham sido INCORPORADAS , ainda que não se dessem a ver em seu corpo no momento da apresentação do produto final, da coreografia exibida no festival.

O que foi possibilitado a ele em termos de conhecimentos relativos à dança e das atividades rítmicas passou por um processo de identificação de atividades corporais, de movimentos e de gestos passíveis de serem aprendidos e alcançados e que não dizem respeito apenas à sua condição de masculinidade em confronto com a condição de feminilidade. A Educação Física, entendida como uma disciplina que está ancorada nas produções culturais, possibilita a esse sujeito, a compreensão de que os signos que estão inscritos em seu corpo, nesse caso inicialmente os gestos rígidos da luta, são transformados dinamicamente e isso foi possibilitado nas interações sociais promovidas por mim, por seus colegas na mediação feita durante as aulas de Cultura das Atividades Rítmico-Expressivas e Prática de Ensino.

Em aula, juntamente com os outros da sala, no momento de avaliação, fiz questão de ressaltar seu empenho, valorizando sua participação no festival e sua permanência na disciplina apesar dos incômodos que esta lhe causara. Falei sobre a importância de vencer alguns limites que são estabelecidos culturalmente.

Apesar de insistir em reunir alguns indicadores de possíveis efeitos de sentido daquilo que propomos aos alunos, reconheço que apenas nos aproximamos dos sentidos de fato produzidos. O processo de elaboração não é diretamente observável, nem mesmo pelo próprio sujeito.

Em sua avaliação, ao final do semestre, sobre a importância e a contribuição do festival na formação dos alunos, esse aluno escreveu o seguinte:

"*No início tive um certo receio e relutância em participar dos ensaios, inclusive até pelas minhas dificuldades, pois, nunca havia participado de uma atividade de dança até então. Mas depois que comecei a praticar e participar dos ensaios e então do festival, percebi o quanto era agradável, e ter participado do festival foi algo que gostei muito, e até faria novamente".*

Algum tempo depois...

Um dia, circulando pelos corredores da universidade, encontrei esse mesmo aluno. Ele me parou para perguntar algo que não tinha nenhuma relação direta com o ocorrido no início do seu processo de formação. Queria esclarecimentos sobre o processo de estágio coordenado por mim. Sanadas suas dúvidas, passamos a conversar sobre outros assuntos que diziam respeito a sua formação.

Nessa conversa informal, fora da sala de aula, ele me contou como o último ano do curso estava sendo difícil para ele, que tinha muitas tarefas que precisariam ser cumpridas e que as exigências, ao final do processo de formação estavam excessivamente duras. Eram 400 horas de estágio que deveriam ser cumpridas, 300 horas de atividades complementares, fora o trabalho de conclusão de curso (TCC) que, para ele, parecia não ter fim.

Contou-me também o quanto tinha saudades de tudo que acontecera no início do curso, quando ainda estava descobrindo sua futura profissão. Aproveitei a conversa para lhe contar que ele se tornara um dos sujeitos no meu processo de pesquisa. Perguntei se ele se lembrava do quanto havia sido difícil a apreensão dos conhecimentos sobre as atividades rítmicas e mais precisamente as angústias suscitadas pela produção e apresentação pública da composição coreográfica. Se ele se lembrava de como havia ficado ansioso diante de tudo aquilo, que naquele momento, era tão novo.

Ele, sorridente, me disse que seria impossível esquecer e que ter vivido aquela experiência foi extremamente importante, pois a partir dela passou a praticar dança de salão como uma atividade de lazer.

2.2 Ensinando a quadrilha tradicional - Danças Populares

2.2.1 O episódio

Patrícia: Vocês conhecem como a quadrilha é feita tradicionalmente? Nós trouxemos um disco do Mário Zan, um toca discos para mostrar como antigamente as quadrilhas eram feitas. Reúnam-se em duplas.

Os alunos da turma, rápida e prontamente, obedeceram a ela.

Patrícia: Eu vou ficar em frente à fila e vocês vão copiar, tá bom?

E assim conduziu seus pares na realização da quadrilha. Terminada a mesma, nos reunimos para analisar a aula.

Eu: Pessoal, então vamos lá, façam as críticas?

Ademir: Como vocês permitiram a reflexão dos alunos?

Patrícia: A gente fez a coreografia.

Ademir: Mas no que eles pensaram?

Amanda: É, eu acho que vocês vieram com tudo pronto, nós não fizemos nada.

Patrícia: É!

Ademir: Vocês poderiam ter deixado eles criarem, né!

Paula: Ah, mas e se eles não soubessem?

Marcos: Mas vocês não deixaram.

Eu: Olha só, vocês sabem o quanto eu sou a favor da diretividade. Não gosto dessa coisa de deixar a aula por conta do aluno. Acho que o professor precisa SIM direcionar a aula. Mas, Patrícia, preciso concordar com seus colegas. Primeiro, você assumiu sozinha a aula toda, onde estavam os outros membros do grupo? Ninguém fala nada? Ailton, qual foi seu papel na aula? Não ouvi sua voz em nenhum momento!

Ailton: Ah, professora, eu estava tomando conta da turma, para não virar bagunça, sabe?

Eu: Sei... Mas eram seus colegas de classe não eram?

Ailton: Eram, mas a gente tinha que pensar como se fosse na escola, né? Na escola ia ter bagunça, então eu fiquei tomando conta.

Eu: Ailton, vou te fazer uma pergunta: Qual era seu papel como professor nesse momento? Era tomar conta? Mas isso é papel de professor? Desculpa, mas isso pra mim é papel de tomador de conta, não de professor. Professor tem que ensinar, não tem que tomar conta. Se fosse pra tomar conta eu chamava um pastor alemão e ele tomava conta. Desculpe, mas é isso que eu penso. Patrícia, em que momento você acha que promoveu uma reflexão com os alunos, já que o objetivo da aula era esse também?

Patrícia: É! Acho que não fiz isso. Sabe, Ju, a gente planejou a aula, pensou em tudo direitinho, mas chegou aqui e não deu certo.

Eu: Acredito! Mas como vocês planejaram isso?

Patrícia: Minha mãe sempre organizou as quadrilhas lá em casa. Minha família todo ano faz festa junina e ela sempre puxa a quadrilha. Aí, fui lá no disco que ela sempre usa, tem esse papel dentro com a sequência dos passos. Quando vi isso, fiquei tranqüila, falei pro pessoal do grupo, pode deixar que já tenho tudo pronto. Foi isso!

Eu: Então vamos lá! A pergunta é: será que sua mãe poderia dar aula de educação física? Você tá me contanto que ela há vários anos puxa a quadrilha na sua casa, não é isso? Então talvez sua mãe fosse melhor professora que você, né! Patrícia, eu estou lhe falando isso

porque não dá pra você achar que só ler o mesmo papel que sua mãe lê para puxar a quadrilha seja suficiente para a elaboração da aula. A aula tem que ser mais que isso, entende?

2.2.2 O contexto

O episódio transcrito aconteceu nas aulas de Prática de Ensino realizadas no quarto semestre do curso. A cada semestre a dupla de professores responsável pela Prática de Ensino privilegiava um aspecto na organização das aulas. Os objetivos semestrais eram projetados tendo em conta o que foi desenvolvido anteriormente.

Os trabalhos que haviam sido desenvolvidos até então, com aquela turma, no primeiro e no segundo semestres, organizaram-se de modo a possibilitar aos alunos um reconhecimento dos temas da Educação Física entendida como uma reflexão sobre a Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O objetivo principal havia sido o de que compreendessem que a Educação Física trabalha com o esporte, mas também com práticas como danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras.

No terceiro semestre, os alunos construíram juntamente com os professores da disciplina uma sequência de sete aulas que tinha como intenção desenvolver um único tema da Cultura Corporal (esportes, jogos e brincadeiras, lutas, danças, e ginásticas). A sala ficou dividida em cinco grupos e cada um deles ficou responsável por um dos temas.

Nesse período as aulas foram planejadas, mas não foram realizadas. Foi promovido um debate para que os alunos pensassem no desenvolvimento das sete aulas de forma que elas tivessem elos dentro do mesmo tema, possibilitando dessa forma, uma maior compreensão do mesmo.

Nós, professores, consideramos que a proposta de uma sequência de sete aulas possibilitaria aos estudantes trabalhar com a concepção de "espiralidade da incorporação das referências do pensamento", apresentada pelo Coletivo de Autores (1992, p.33). Conforme definido por esses autores, essa categoria remete a uma forma de organizar as aulas tendo em vista ampliar as referências sobre um mesmo tema da cultura corporal fazendo-o retornar aos alunos, no nosso caso, em uma série de aulas, mas sempre de maneira mais complexa, mais elaborada.

Atentos ao desenvolvimento das aulas antecedentes, decidimos que no quarto semestre os alunos retomariam o plano desenvolvido no terceiro semestre e realizariam as aulas planejadas

com seus pares. Porém como não havia tempo hábil para que as aulas de todos os temas fossem realizadas, pois isso ficaria inviável no cronograma previsto, decidimos que apenas as aulas relativas a dois temas seriam realizadas e que a escolha desses temas seria feita pelos alunos.

No dia da consulta, eu me dirigi à turma:

- Pessoal, retomando as aulas do semestre anterior, pensamos que agora chegou a hora de realizarmos os planos que vocês desenvolveram. Infelizmente não há como realizar todas as aulas de todos os planos, então decidimos pedir para que vocês elejam dois temas que gostariam de trabalhar neste semestre.

A interlocução foi conduzida basicamente por dois alunos, os primeiros a falarem, que defenderam que trabalhássemos com danças e lutas.

Everton: *Ah, professora, eu pensei em dança porque acho que esse é um tema que temos muita dificuldade em organizar e por isso deveríamos aproveitar o espaço da aula para podermos aprender um pouco mais.*

Douglas: *Eu também acho! Outro tema é lutas. Pouca gente trabalha na escola, né, e por isso é muito difícil pensar a aula. Acho que seria desafiador.*

A fala de Douglas remeteu-me ao pensamento de Snyders (2001) ao apontar a importância dos modelos. O autor 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. (SNYDERS, 2001, p.348)

De fato, a falta do trabalho concreto com a diversidade de práticas corporais durante a educação básica faz com que os alunos não tenham referências, modelos acerca das possibilidades de trato pedagógico com essas "outras práticas" além dos esportes.

Os dois temas apontados pelos alunos têm sido marginalizados ao longo da história da Educação Física na escola em função da hegemonia do esporte nos programas tradicionalmente elaborados para a disciplina.

De acordo com Betti (1991), no final da década de 1960, há no Brasil um processo de similaridade entre a Educação Física e os esportes. A entrada dos esportes na Educação Física Escolar acontece mais precisamente durante o movimento definido por Listello (apud Betti, 1991), como "Método Desportivo Generalizado", que procura inserir o esporte com aspectos

lúdicos na Educação Física Escolar. Pretendia-se nesse momento possibilitar o acesso de todos aos esportes e não apenas àqueles considerados bem dotados fisicamente. Os sujeitos deveriam desenvolver o gosto pelo esporte, o jogo era o objeto privilegiado e servia como preparação para a aprendizagem dos esportes. Essa foi a forma de incluir o esporte nas práticas escolares além dos métodos de ginástica.

Betti afirma ainda que, embora não existam disponíveis documentos anteriores à década de 1980 que explicitem a relação de valorização da eficiência técnica nos esportes, após essa data conta-se com os textos relativos à Política Nacional de Educação Física e Desporto que definia como meta "elevar o esporte ao primeiro posto nas preocupações nacionais, e esportivizar definitivamente a Educação Física Escolar." (Betti, 1991, p.111).

A Educação Física Escolar reflete essa política ainda hoje. Com bastante frequência o que encontramos nas escolas é a reprodução desse modelo de valorização esportiva. Nos depoimentos de meus alunos a respeito do que "aprenderam" nas aulas de Educação Física na escola básica, são corriqueiras as referências tanto ao "rola bola", prática em que os alunos se organizam sem a intervenção do professor, quanto ao aprendizado, exclusivo, das técnicas do futebol, handebol, basquetebol e voleibol balizado pela concepção de performance, de aprendizagem de habilidades que os tornassem (ou não), futuros atletas, sem referência a aspectos históricos e culturais dessas técnicas.

O ensino da dança nas escolas, segundo Brasileiro (2003), quando é feito, se dá de forma assistemática. É tratado como folclore ou apenas em datas comemorativas do calendário escolar. Pela falta de sistematização, o ensino é feito esporadicamente não permitindo o avanço na compreensão dos sentidos e significados implicados nessa prática.

Nascimento & Almeida (apud SO & BETTI, 2009) argumentam que a escassez do trabalho com lutas na escola acontece por diversos motivos. Entre eles destacam a falta de vivência dos docentes tanto na formação quanto na experiência pessoal e também o fato da luta estimular a agressividade dos alunos. Segundo essa pesquisa, as lutas são, assim como as danças, muitas vezes trabalhadas fora do contexto da disciplina de Educação Física, fazendo parte de atividades extracurriculares.

Portanto, é possível destacar que a falta de um trabalho sistematizado tanto com lutas quanto com danças, não era uma particularidade dos alunos com os quais eu trabalhava. Esse é

um quadro histórico e que, ao que me parece, não tem sido revertido nem na formação superior, acarretando como consequência a continuidade da marginalização dessas práticas na escola.

Embora no quarto semestre do curso os alunos já tivessem um reconhecimento do campo de trabalho da Educação Física privilegiando os temas da Cultura Corporal, em termos de suas experiências como alunos ainda estavam presos, por falta de referências, ao modelo esportivizado de aula a que tiveram acesso durante sua escolarização.

Além disso, a ausência das lutas e danças na escola não permitia sequer que fizéssemos críticas no sentido de reconstrução dos modelos existentes. Portanto caberia a mim e ao professor que compartilhava a disciplina comigo a organização desse conhecimento. Nosso papel naquele momento era proporcionar uma sistematização dos temas específicos da Cultura Corporal para que eles ficassem "compreensíveis didaticamente". Isso significava dizer que a organização das aulas tendo como conteúdos as danças e as lutas deveria ser organizada de forma a que os alunos pudessem compreender que nesses temas estariam implicadas dimensões éticas, políticas, econômicas, de etnia, gênero, pois pensar a Educação Física numa perspectiva cultural significa estar atento aos sentidos em circulação nos temas de trabalho. A organização das aulas deveria prever a assimilação desses conteúdos como produções humanas que são ressignificadas na dinâmica cultural. Dar um tratamento pedagógico às práticas da Cultura Corporal de Movimento significa para Bracht (2010, p.6), "[...] tematizá-las explicitamente — por exemplo, discutir a construção das regras esportivas e seu significado, refletir sobre as razões de sua existência, bem como sobre as motivações políticas e econômicas que explicam muitas mudanças".

A partir do que aqueles dois estudantes disseram, a turma decidiu que os temas que lhes pareciam mais difíceis fossem trabalhados.

Confesso que essa decisão me entusiasmou e que eu a signifiquei, na época, como um indicador de que o grupo de alunos estava disposto a ser desafiado e que, nós professores, havíamos construído com eles um ambiente favorável para se exporem em situações em que ainda não eram hábeis, compreendendo-as como uma possibilidade de crescimento profissional. Os alunos me pareciam prontos para sair do "banho morno", do conforto, para se depararem com o conflito. A ruptura estava se estabelecendo, os alunos estavam tentando se deslocar para um conhecimento que ainda não dominavam.

2.2.3 Como ensinar danças e lutas?

Definidas e justificadas as escolhas feitas, nos diálogos que foram sendo promovidos em sala de aula abrimos o espaço para trazer à tona as dificuldades sentidas. Uma delas dizia respeito a como ensinar danças e lutas.

Combinou-se, então, que os temas escolhidos seriam desenvolvidos ao longo do semestre de forma que, a cada aula, um grupo diferente assumisse um dos temas e desenvolvesse a aula com seus colegas de classe, procurando assegurar a continuidade entre as aulas. Os grupos foram organizados de forma a que cada um planejasse duas aulas, uma contemplando o conteúdo danças populares e outra com o tema lutas.

Como as aulas se dariam de forma sequencial e deveriam ter uma amarração entre elas, em termos de continuidade e de assegurar um grau de complexidade maior ao conteúdo tratado, os grupos se viram obrigados a conversarem entre si, para saberem exatamente como as aulas seriam feitas.

As aulas foram organizadas basicamente em três etapas. A primeira delas consistiu em planejar as aulas, traçando objetivos, conteúdos e estratégia de ensino.

Nós, professores, mediamos as construções dos planos de aula com subsídios teóricos ancorados na concepção de Educação Física como Cultura Corporal ou Cultura Corporal de Movimento. Para que os planos dialoguem com essa concepção destacamos que a Educação Física não é uma mera reprodução de movimentos e que também não basta que os alunos apreendam esses movimentos de forma técnica, performática. Não pretendemos com isso negar a dimensão técnica implícita nos esportes, nas danças, nas lutas, nas ginásticas. Defendemos que a técnica é uma das esferas de compreensão das práticas corporais, mas que é necessário que os alunos compreendam a Educação Física para além dessa esfera, que a compreendam como uma "forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

Feitos os planejamentos por escrito, os alunos realizam as aulas que foram planejadas. Nesse momento do curso em que os alunos se encontram, essas aulas são realizadas com os próprios colegas da turma. Essa é uma tentativa de simularmos possíveis situações cotidianas que acontecem na escola. Claro que ainda está muito distante da realidade, mas pensamos que, para os alunos, esse momento se constitui como um importante passo no seu desenvolvimento para a

formação docente. Eles se experimentam pela primeira vez como "professores". Se colocam diante da sala de maneira intencional, organizada, planejada, que é um dos pontos que identifica a particularidade da organização do ensino escolar.

Com relação ao tema danças, o eixo foi a quadrilha, dançada nas festas juninas. De acordo com Chianca (2007), a quadrilha é originária de uma contradança e foi trazida ao Brasil pela Corte Imperial portuguesa. Seu nome é derivado da língua francesa *quadrilles.* Ao longo do tempo, essa que era uma dança palaciana, foi-se adaptando e começou a ser dançada pela burguesia e, posteriormente, passou a ser dançada pelo povo menos abastado. Ainda hoje a quadrilha é uma dança típica das festas em comemoração ao período denominado de São João, que ocorre entre os dias 12 de junho (véspera do dia de Santo Antônio) e 29 do mesmo mês, quando se comemora o dia de São Pedro.

Um grupo já havia desenvolvido, ao longo do semestre anterior, uma sequência desenvolvendo o tema. A idéia era trabalhar a quadrilha não da forma como é normalmente tratada na escola, com a simples reprodução de sua coreografia, mas sim como uma possibilidade de ressignificar a quadrilha tradicional produzindo um outro modo para que ela fosse dançada. Para tanto, não bastaria que os alunos apenas reproduzissem os conteúdos sem compreender os sentidos do que estavam executando. Era necessário entender o contexto de produção da quadrilha tradicional e os sentidos de seus movimentos coreográficos para poder transformá-los.

Uma pergunta feita por nós, professores, de modo a direcionar o tema para a perspectiva descrita foi:

- Como seria uma quadrilha atual?

Ao analisarmos a quadrilha "tradicional", identificamos personagens, contextos em que ela surgiu e como ela é dançada até os dias de hoje. A idéia de ressignificação nas aulas de Prática de Ensino era fazer com que os alunos aprendessem a quadrilha e que, ao identificarem os elementos que fazem parte dela - passos, formas, gestos, cenas, cenário - modificassem, transformassem esse contexto, tentando trazê-lo para a realidade dos dias atuais e, assim, criarem uma nova dança.

O ritual da quadrilha tradicional, que grande parte dos meus alunos vivenciou durante a sua escolarização, acontece num ambiente rural em que seus personagens são matutos que trabalham na roça. Os personagens principais dessa cena são um rapaz e uma moça que são forçados a casar pelo fato de a moça estar grávida. Então é simulado um casamento com o pai da

noiva pressionando o noivo para que não fuja da cerimônia. Após a "celebração" do casamento, os convidados percorrem um caminho até chegarem ao local onde acontece um baile em comemoração ao casamento realizado.

Pensando numa reconstrução da cerimônia que transportasse os personagens "originais" da cena para o contexto atual, pedimos para que os alunos repensassem a forma original, substituindo os personagens por outros que fossem parte do cenário em que eles vivem.

Esse cotejamento de cenas (tradicional e moderna) era fundamental para que os alunos partissem do aprendizado da quadrilha tradicional para uma quadrilha "reformulada".

Compartilho com Magnani (2003, p.67) a idéia de *"bricolagem"* implicada nessa forma de cotejar sentidos tradicionais e modernos. O autor afirma que esse seria *"*o termo que mais se ajusta ao resultado de um processo que com fragmentos de estruturas de diferentes épocas e origens, elabora um novo arranjo onde são visíveis, no entanto, as marcas das antigas matrizes e de algumas de suas regras".

A idéia de transformação da quadrilha, portanto, não estava relacionada ao esvaziamento do conteúdo tradicional, mas sim à construção de novos sentidos para ela, de modo a torná-la uma prática em que os alunos se reconhecessem.

A intenção da proposta também era a de possibilitar aos alunos a compreensão de que a construção das danças não é estática. Elas se modificam na dinâmica cultural. Assim, seria interessante como questão de conhecimento que a escola desse conta tanto da tradição, como do repensar, refletir, ressignificar as práticas existentes, não para desprezá-las, mas sim para avançar na complexidade dos conteúdos trabalhados.

Nessa proposta, a análise da quadrilha tradicional, seu contexto de desenvolvimento, seus personagens, sua origem, deveriam ser discutidas pelos professores mediadores de modo a suscitar, nos estudantes, reflexões sobre sua presença e manutenção na escola.

Esses eram os objetivos gerais das sete aulas sobre a quadrilha, que deveriam guiar meus alunos no desenvolvimento de suas aulas. Eles partiriam da quadrilha tradicional, pensando, conservando seus elementos, mas possibilitariam aos seus alunos o reconhecimento de outros personagens que "derivariam" desse contexto. A matriz da quadrilha não seria desconsiderada, mas sim, repensada.

Para o desenvolvimento da atividade proposta, solicitamos aos alunos que pensassem num casamento realizado nos dias de hoje, no contexto urbano, mas que remetesse ao contexto

original da quadrilha. Então poderiam avaliar se ainda hoje as moças são obrigadas a casar, se a música que tocaria no casamento seria a mesma daquela tocada no contexto da zona rural, se a dança que eles dançariam ainda seria aquela que celebrava o aniversário de Santo Antônio, São João e São Pedro.

- Como seriam os personagens atuais envolvidos na estória da quadrilha?

Magnani (2003), em sua análise sobre o circo como forma de lazer na periferia das grandes cidades, identificou na composição das peças de teatro ali desenvolvidas a "dramatização" de temas como *"*a migração rural-urbana, casos judiciais, os perigos da grande cidade, conflitos familiares, religiosos e morais*"* (p.31-32) que muito se assemelham às "partes" da quadrilha e que nos pareciam interessantes que os estudantes os apreendessem, inclusive como condição para que analisassem e repensassem o modo como a escola degrada a cultura popular na realização das festas juninas.

Consideramos que para entender os sentidos da quadrilha, os futuros professores precisariam compreender os códigos e símbolos inscritos nessa prática que a tradição escolar repete seguidamente, ano após ano, sem que as crianças e jovens entendam o sentidos dos passos, gestos, personagens que executam, numa dança em que não se reconhecem.

Snyders (1988) afirma que "a pedagogia age fundamentalmente sobre os conteúdos: a inovação é inicialmente o questionamento dos conteúdos". O que se quer marcar, em termos de formação humana e, portanto, ideológica, quando se inclui ou privilegia um ou outro conteúdo no currículo escolar?

Creio que os passos apontados por Saviani (2009) podem auxiliar o professor no trato pedagógico com os conteúdos de forma a torná-los significativos para os alunos. O autor aponta que os conhecimentos vão da síncrese à síntese. O início desse percurso é a prática social, em que os conhecimentos são partilhados por alunos e professores de forma comum. Em seguida passa pela problematização, em que questões iniciais são apontadas como necessárias de serem resolvidas ainda na prática social. O terceiro passo é a instrumentalização, em que há uma teorização dos conhecimentos, das questões levantadas na prática social. Posteriormente o autor trabalha com a catarse, momento em que o aluno incorpora os instrumentos culturais. E, finalmente, o aluno tem a possibilidade de devolver o conhecimento incorporado, instrumentalizado, à prática social. Poderia chamar esse movimento de prática-teoria-prática, ou

seja, da síncrese (conhecimento ainda desorganizado) à síntese (conhecimento agora reformulado pela teoria).

A intenção do trabalho realizado durante a disciplina Prática de Ensino contemplando a quadrilha era a de compreender e reelaborar a dança típica das festas juninas no movimento síncrese-síntese.

No entanto, conforme aponta Snyders:

> "a única maneira de fazer face ao novo é conhecer o que é antigo, não para o repetir, mas precisamente para ir mais longe, pois é o contato com o antigo, com o que já existe, que simultaneamente poderei adquirir saber e formar juízos e que poderei compreender que bases o presente oferece à minha ação inovadora"(SNYDERS, 2001, p.156).

Assim, ao elaborar uma estratégia para seqüenciar a aula, previmos que a quadrilha deveria partir daquilo que os alunos já conheciam, ou seja, a quadrilha tradicional com a reprodução de gestos estereotipados de moradores da zona rural, aprendidos apenas por reprodução, para, a partir deles, buscar as origens da quadrilha, as origens da estereotipia dos gestos como um dos processos de mudança pelos quais a coreografia da quadrilha passou, numa tentativa de romper com a compreensão "fossilizada" (VYGOTSKY, 1998), automatizada, mecanizada, tanto da quadrilha quanto do aprendizado da dança e das manifestações da cultura popular.

Para meus alunos, aprender a quadrilha, até aquele momento, significava imitar, sem qualquer reflexão, os passos de sua coreografia. Para nós professores que estávamos mediando esse processo, aprender estava para além da simples reprodução de gestos e passos. Quando nos referimos em aula sobre o aprendizado da quadrilha tradicional, considerávamos que os alunos deveriam sim ter um modelo, do qual se apropriassem, para então recriá-lo, mas para tanto era necessário compreender a dinâmica cultural, os sentidos implicados na quadrilha e na sua coreografia. Entendíamos que o aprendizado de um "conteúdo tradicional" não deveria ser assegurado nos moldes de um "ensino tradicional" que, de acordo com Saviani (2009), centra-se apenas na ("ilusão" da) reprodução dos modelos.

Mais próximos das considerações de Vygotsky, nós entendíamos que apropriar-se de um modelo não é copiá-lo. Embora na apropriação de modelos estejam presentes de fato condutas imitativas, elas se produzem na especificidade das relações que se tecem entre o sujeito que aprende e aquele que ensina, sendo mediadas pelos sentidos que ambos têm da situação e das

ações nela envolvidas. Nesse sentido, conforme destaca Góes (1997, p.24), as próprias condutas imitativas já são recriações/reconstruções desses modelos que se produzem na interação do sujeito com os outros.

Ensinar, para nós professores mediadores no processo de aprendizagem nas aulas de Prática de Ensino, seria "esclarecer", "informar adequadamente", fazer com o outro, demonstrar para o outro, comentar o que foi adequado ou não, acompanhar o outro e tentar entender seu percurso, etc. Mesmo que os alunos se ativessem apenas ao domínio técnico dos movimentos da quadrilha, ainda assim não esperaríamos apenas o espelhamento do modelo, mas sua compreensão ativa que poderia resultar em movimentos não exatamente adequados ao padrão do modelo, por entender que o domínio técnico, como dimensão da prática real, é parte constitutiva da dinâmica cultural. Ao ser desvinculado de uma prática real, o domínio técnico perde o sentido e acaba funcionando como um sistema de reprodução cultural e produção em massa.

Na organização de nosso quarto semestre da Prática de Ensino estavam articulados na questão de como ensinar danças e lutas, a problematização dos conteúdos a serem ensinados e uma compreensão do que é ensinar algo a alguém. Na proposta de aula feita pelos estudantes estaria indiciada sua compreensão dessas duas dimensões do trabalho pedagógico – ensinar o quê e ensinar como.

Nesse contexto produziu-se o episódio que recortei para análise e com o qual iniciei esta parte do texto. O grupo de Patrícia e Ailton tinha como objetivo de aula ensinar a quadrilha tradicional. Para isso trouxeram um disco de vinil, e um toca discos. Patrícia assumiu a condução da aula definindo que seu papel como professora seria "*mostrar como antigamente as quadrilhas eram feitas"* e que o papel de seus colegas, como alunos, seria "*copiar*" seus movimentos.

Patrícia: *Vocês conhecem como a quadrilha é feita tradicionalmente? Nós trouxemos um disco do Mário Zan, um toca discos para mostrar como antigamente as quadrilhas eram feitas. Reúnam-se em duplas.*

Os alunos rapidamente prontamente obedeceram.

Patrícia: *Eu vou ficar em frente à fila e vocês vão copiar, tá bom?*

Então Patrícia assumiu a dianteira da fila, foi repetindo os nomes dos passos e os alunos a imitavam.

2.2.4 A hora da discussão

Eu: *Pessoal, então vamos lá, façam as críticas?*

Iniciava-se a terceira etapa das aulas de Prática de Ensino: o processo de reflexão sobre a aula dada pelos alunos em formação. Essa prática assenta-se no princípio de que a aula não é suficiente, ou não está "inteira" quando colocada no papel, embora isso seja um movimento essencial na atividade docente. Ela se torna inteira quando se realiza no encontro com os alunos e quando suscita suas considerações. Como a aula se materializa na dinâmica particular da sala de aula e de cada turma, a cada aula surgem novas questões, tanto de professores como de alunos e é isso o que permite que o processo de aprendizado, que se dá na interface entre professor e aluno, avance para contemplar os objetivos previstos.

A prática de criticar, avaliar, discutir as aulas, ou outras formas de intervenção dos colegas, bem como suas próprias, foi estabelecida na dinâmica da disciplina desde o primeiro semestre, tornando-se parte de sua rotina e esperada pelos estudantes. Daí o tom de "familiariadade" com o qual instaurei esse momento da aula.

Conforme Saviani (2009), esse é o momento da "catarse". Nesse momento os alunos tem a possibilidade de partir da síncrese para a síntese, através do processo de mediação promovido pelos professores. De acordo com o autor, esse é o momento de ápice no processo de ensino. É o momento de tornar consciente o que ainda não era, pela mediação da análise dos professores e dos colegas de sala.

Ademir: *Como vocês permitiram a reflexão dos alunos?*

Embora elaborado na forma de pergunta, o enunciado de Ademir não é uma pergunta, mas uma constatação. Ele explicita que faltou uma parte da aula – a reflexão dos alunos, cuja importância ele aprendeu ao longo dos três semestres de Prática de Ensino anteriores. Neles, a prática de debate ao final das aulas foi vivida intencionalmente e valorizada por nós, professores. Em sua "conclusão avaliativa", um enunciado que se caracteriza por esboçar e organizar um plano para uma ação futura (VOLOSHINOV & BAKHTIN, s/d), Ademir organiza os próximos enunciados, tanto dos professores como dos colegas, ao destacar que, passando por esse período de formação, apreendeu o que nós, como professores, esperamos que eles falem e façam, e é isso que legitima sua participação em aula.

Ao dizer - *A gente fez a coreografia* -, Patrícia indicia qual foi a concepção de ensino que guiou seu grupo na preparação da aula. Para ensinar a quadrilha tradicional basta ao professor reproduzir a sequência de passos típicos dessa dança e aos alunos reproduzir os passos do professor. Tanto que ao se dirigir aos colegas, ela disse: *Eu vou ficar em frente à fila e vocês vão copiar, tá bom?*

Ainda que as aulas de Prática de Ensino tenham feito a crítica ao modelo de ensino exposição/recepção, são os seus princípios que se explicitam nas ações e dizeres de Patrícia no papel de professora. Para ela, "fazer a coreografia" era suficiente para que os alunos aprendessem a quadrilha tradicional. Para ela, repetir a coreografia era o conteúdo da aula. Essa era sua réplica à concepção de ensino-educação baseada na articulação histórico-técnica que privilegia tanto o *saber fazer* quanto o *saber sobre o fazer*, trabalhada na Prática de Ensino.

Prevaleceram, nas elaborações do grupo, as vivências escolares de reprodução formal da coreografia sem a compreensão de seus sentidos e de suas finalidades (BRASILEIRO & MARCASSA, 2008). Foi isso que a aula de Patrícia e seu grupo proporcionou aos outros colegas da sala: a repetição de movimentos e gestos desprovidos de qualquer fundamentação que desse sentido ao seu aprendizado.

Em face de sua resposta, Ademir insistiu na questão da reflexão que a aula planejada pelos colegas deveria ter suscitado.

Ademir: *Mas no que eles pensaram?*

Essa pergunta de Ademir, fruto das internalizações que ele foi fazendo ao longo dos três semestres de curso, remete a uma preocupação que nós, os professores de Prática de Ensino, tínhamos ao conduzirmos nossas aulas, a de que o *saber fazer* e o *saber sobre o fazer* se articulassem. No contexto dessas preocupações (indicadora de nossa intencionalidade, de nossos objetivos formativos) a reprodução dos gestos de forma descontextualizada, indiciava que os objetivos propostos pela Prática de Ensino não estavam sendo atendidos.

As perguntas feitas por Ademir não foram feitas de forma aleatória. Ele escolheu as palavras (reflexão, pensaram) que eram "valorizadas" naquele contexto. Embora não se possa fazer afirmativas com relação ao valor atribuído por Ademir a essas reflexões, cabe dizer que ele sabia que essa crítica era esperada por nós, seus professores.

Talvez em sua prática efetiva Ademir não conseguisse fazer a reflexão apontada por ele, mas seu dizer indiciava que havia apreendido que a atitude reflexiva era, do ponto de vista da

formação que estava recebendo, parte das aulas de Educação Física, ainda que essa prática não tivesse feito parte de suas experiências como aluno na escola básica.

Em sua intervenção, Amanda critica o modo como os papéis de professora e alunos foram definidos: *É, eu acho que vocês vieram com tudo pronto, nós não fizemos nada.*

No contraponto entre "tudo pronto" e "fazer nada", ela criticou o esvaziamento da atividade do aluno. Sua réplica indiciava a compreensão da dimensão relacional do ensino e da aula como uma produção conjunta de alunos e professores em que devem ser asseguradas as ideias dos alunos em articulação com os saberes específicos de responsabilidade do professor.

Cabe destacar os modos como Ademir e Amanda se enunciam em relação ao papel de alunos vivido por eles na aula realizada pelo grupo de Patrícia. O primeiro usa a terceira pessoa ("eles") para se referir ao papel de alunos, sem incluir-se nele. Amanda se enuncia como aluna, utilizando a primeira pessoa do plural ("nós não fizemos nada"). Esse detalhe é interessante como indicador do distanciamento de um e outro em relação ao papel assumido na situação vivida. Para Ademir o lugar de aluno foi, todo tempo, uma simulação.

Na sequência, talvez mobilizado pela fala de Amanda sobre o papel do aluno no processo da aula, Ademir trouxe para a discussão a ideia de criação.

Ademir: *Vocês poderiam ter deixado eles criarem, né!*

Patrícia: *Ah, mas e se eles não soubessem?*

Os dois enunciados indiciam entendimentos diversos sobre o que se considera como criação e remetem a um embate no campo pedagógico.

O enunciado de Ademir sugeria que o processo de criação poderia ter acontecido de forma livre, sem a intervenção tão diretiva e restritiva de Patrícia como professora. O tempo/espaço de aula poderia se constituir num rico processo de criação, o que, na visão de Ademir, não foi possibilitado. Na réplica de Patrícia destacava-se a necessidade de referências para que se possa criar.

Segundo Marques (2007), o ensino da dança na escola tem oscilado entre essas duas posições: em um extremo a valorização excessiva do fazer artístico-mecânico, repetitivo e enfadonho de técnicas privadas de sentido, no outro, as práticas espontâneas, sem fundamentação teórica ou técnica, contribuindo ambas, igualmente, para um "engessamento" dos processos criativos que demandam, conforme aponta Rodari (1982), a possibilidade da divergência.

> "Criatividade é sinônimo de "pensamento divergente" isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É "criativa" uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo" (RODARI, 1982, p.164).

Para divergir é necessário reconfigurar modelos aos quais se tem acesso. De acordo com Vygotsky (1998, p.18), "quanto mais [o sujeito] vê, olha, experimenta, mais aprende e assimila, quanto mais elementos reais dispuser em sua experiência, mais produtiva e considerável será nossa atividade criadora".

Nesse sentido, pareceu-me acertada a crítica de Ademir ao modelo engessado, sem possibilidade de discussão e também a consideração de Patrícia sobre a possibilidade de os alunos não saberem criar por não terem elementos suficientes para isso. Porém, para que a criação pudesse acontecer a partir da apropriação do modelo oferecido, seria necessário ter aberto espaço, na aula, para os sentidos elaborados pelos alunos e para suas experiências prévias com a quadrilha.

Diante da tarefa que coube ao seu grupo realizar, qual seja, a de ensinar a quadrilha tradicional, Patrícia assumiu uma concepção de ensino que é corriqueira nas escolas: a de que os alunos não têm conhecimentos sobre o que vai ser ensinado a eles, ainda que a própria tradição escolar, que tem mantido as festas juninas e a quadrilha, desmentisse isso.

Ao silenciar os conhecimentos prévios e ao não discutir os sentidos dos gestos ensinados, Patrícia limitou as possibilidades de criação. Esse limite foi apreendido e criticado por Marcos que comentou: *Mas vocês não deixaram.*

A expressão *"não deixaram"* indiciava que este estudante reconhecia a dimensão relacional e criativa da aula de Educação Física e que ambas poderiam ser (ou não) asseguradas pelo professor, ou seja, o professor pode viabilizar ou impedir que essas dimensões se consolidem no processo da aula.

Em seguida à fala de Marcos, fiz minha primeira intervenção. Iniciei-a assumindo minhas críticas às posturas espontaneístas, mas também à diretividade tal qual assumida por Patrícia e sua centralização no trabalho do grupo.

Olha só, vocês sabem o quanto eu sou a favor da diretividade. Não gosto dessa coisa de deixar a aula por conta do aluno. Acho que o professor precisa SIM direcionar a aula. Mas, Patrícia, preciso concordar com seus colegas. Primeiro, você assumiu sozinha a aula toda, onde

estavam os outros membros do grupo? Ninguém fala nada? Ademir, qual foi seu papel na aula? Não ouvi sua voz em nenhum momento

Ailton: *Ah professora, eu estava tomando conta da turma, para não virar bagunça, sabe?*

Eu: *Sei, mas eram seus colegas de classe não eram?*

Ailton*: Eram, mas a gente tinha que pensar como se fosse na escola, né? Na escola ia ter bagunça, então eu fiquei tomando conta.*

Eu: *Ailton, vou te fazer uma pergunta: Qual era seu papel como professor nesse momento? Era tomar conta? Mas isso é papel de professor? Desculpa, mas isso pra mim é papel de tomador de conta, não de professor. Professor tem que ensinar, não que tomar conta. Se fosse pra tomar conta eu chamava um pastor alemão e ele tomava conta. Desculpe, mas é isso que eu penso. Patrícia, em que momento você acha que promoveu uma reflexão com os alunos, já que o objetivo da aula era esse também?*

Patrícia: *É! Acho que não fiz isso. Sabe, Ju, a gente planejou a aula, pensou em tudo direitinho, mas chegou aqui e não deu certo.*

O enunciado de Ailton permitiu-me analisar e problematizar que a visão de Educação Física, de professor, de aluno e de escola indiciada em seu enunciado. A aula de Educação Física na escola produz bagunça ("*Na escola ia ter bagunça")* porque os alunos não sabem se comportar e ao professor cabe coibir a bagunça para que aprendam a se comportar.

Nesse enunciado a aula é um círculo vicioso que se tece em torno da bagunça e sua disciplinarização, e não do conhecimento. Essa concepção é fruto de uma época em que a Educação Física prezava por moralizar e educar os corpos na lógica da moderação, que lembra os limites que o indivíduo deve observar no que diz respeito ao seu próprio corpo e aos outros. A moderação regula as distâncias e previne o corpo-a-corpo ordenando os sujeitos no espaço e as relações entre eles. Os alunos eram mantidos em fila, de preferência sem falar e movimentavam-se apenas ao sinal do apito do professor. A aula de Educação Física era um momento de particular importância para que as crianças e os jovens aprendessem a conter seus ânimos sob uma rigorosa disciplinarização dos movimentos de seus corpos, sob a estética da retidão e a ética da obediência à ordem.

O posicionamento do aluno foi o que me permitiu replicar de forma a questionar o papel pedagógico do professor e da disciplina escolar.

Controlar, punir, fiscalizar, são muitas vezes papéis assumidos por professores para manter a sala em silêncio, ficando a elaboração dos conteúdos do ensino a cargo da espontaneidade dos alunos ou da rigidez do professor geralmente baseada em modelos de aprendizagem estritamente técnica. No entanto, o que define a especificidade do lugar social de professor é a condução da relação de ensino que se tece na articulação dos conhecimentos cotidianos, dominados pelos alunos, com os conhecimentos sistematizados, cujo acesso e elaboração cabem à escola assegurar. Muitas vezes, o professor se esconde por trás das artimanhas do controle e da fiscalização por não se sentir competente o suficiente para fazer essa articulação de saberes. A dimensão do ensino fica presa a repetições descontextualizadas e insignificantes, sem sentido para os alunos. Atividades sem sentido acabam ocasionando o desinteresse por parte dos alunos, o que contribui para a famosa "bagunça", durante a aula.

Na Educação Física muitas vezes, essa suposta "desordem" aparece como algo bom, pois espera-se que os alunos falem, se movimentem, corram, gritem, conversem. Aos olhos menos atentos, a aula em que as relações acontecem dessa forma seria uma aula que não possibilita o aprendizado. Mas, como afirma Soares (1996), "a Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola." (p.7).

Para se ter uma boa aula, não basta o planejamento centrado em conteúdos referentes ao saber fazer, como foi pensado por Patrícia. No caso da quadrilha, os nomes dos passos, a música tradicional e a condução diretiva do professor não são os elementos suficientes para sua apropriação porque o planejamento deve prever que os sujeitos, para quem são endereçadas as aulas, não são vazios de experiências e de sentidos.

Do mesmo modo que o professor projeta os sentidos que intenciona instaurar com sua aula e os projeta pensando em seus interlocutores (mesmo quando os pensa como vazios de experiências, sentidos e interesses) muito antes de sua entrada em sala, também os alunos têm expectativas em relação às aulas e respondem ativamente aos sentidos que lhes são propostos. É nesse encontro e confronto entre sentidos, interesses, expectativas e intenções que a aula é um acontecimento singular (FONTANA, 2001).

Desconhecer sentidos e réplicas, bem como reproduzir práticas corporais que dizem respeito à quadrilha, não seria suficiente para a dinâmica da aula, não assegura aquilo que na

Prática de Ensino vínhamos destacando como especificidade da escola e do trabalho docente: a articulação entre o saber fazer e o saber sobre o fazer, ou seja, de objetos teóricos com as práticas.

Mesmo reconhecendo que ao planejarmos misturamos sem dúvida um pouco do que temos na memória, recorrendo às lembranças do que aprendemos em nosso tempo de alunos, dos professores que tivemos, com nossos conhecimentos acadêmicos e experiências vividas, a aula como um acontecimento inter-subjetivo é sempre muito mais do que se planeja, pois os alunos replicam ao planejado e com suas réplicas participam de seus rumos efetivos – seja como envolvimento com o conhecimento compartilhado, seja como desinteresse, dispersão, bagunça.

Nesse sentido, o planejamento é uma carta de intenções, necessária para que a aula aconteça, mas que não garante que ela aconteça exatamente como intencionado e, quando seu *script* distancia-se do projetado, é o conhecimento específico que sustenta o desempenho do professor. A aula e sua articulação com o plano elaborado, não se dá apenas no contato imediato, ela remete o professor às esferas do conhecimento que foram construídas ao longo de sua experiência acadêmica e de sua formação profissional.

A primeira reação de Patrícia ao ser questionada foi dizer que pensou, que planejou direito, mas que o plano a ser posto em prática não deu certo, assemelhando-se à resposta de muitos professores. Resposta que coloca o outro, o aluno, sob suspeição – se pensou certo e se o resultado não foi o esperado, o erro, a falha, estaria em quem não soube entender e aproveitar o que foi planejado.

Perguntada sobre como planejou, como foi pensada a aula ("Mas como vocês planejaram isso?), Patrícia ofereceu a mim e ao grupo o avesso da aula e de sua própria afirmativa acerca do planejamento.

Patrícia: *Minha mãe sempre organizou as quadrilhas lá em casa. Minha família todo ano faz festa junina e ela sempre puxa a quadrilha. Aí fui lá no disco que ela sempre usa, tem esse papel dentro com a sequência dos passos. Quando vi isso, fiquei tranqüila, falei pro pessoal do grupo, pode deixar que já tenho tudo pronto. Foi isso!*

Como muitos professores, Patrícia não planejou a aula, no sentido de indagar-se a respeito do que deveria ser ensinado e como. Ela se utilizou de um procedimento que já conhecia de sua experiência pessoal extra-escolar e o replicou. Não foi ela quem definiu a aula, mas o procedimento já conhecido.

O problema não está em que o professor recorra a procedimentos que já conhece, mas que saiba para que servem e que defina como vai utilizar-se dele. Para tanto, o professor continua tendo que planejar, pois a escolha de um procedimento é definida a partir do que se intenciona ensinar e como. O procedimento conhecido, ao ser analisado, é situado em relação ao conhecimento sistematizado que cabe ao professor trabalhar. Nesse sentido, como lembra Snyders, não basta ao professor, para ensinar, lembrar do que viveu e do que fez durante sua vida. Sua relação com a "cultura primeira", aquela nascida da vivência, do imediato é parte do saber docente, mas não todo o saber docente, pois este se define pelo domínio das sistematizações das experiências, que é o conhecimento que a escola deve assegurar aos alunos.

Esse foi o caminho da minha réplica: *Então vamos lá! A pergunta é: será que sua mãe poderia dar aula de educação física? Você tá me contanto que ela há vários anos puxa a quadrilha na sua casa, não é isso? Então talvez sua mãe fosse melhor professora que você, né! Patrícia, eu tô te falando isso porque não dá prá você achar que só ler o mesmo papel que sua mãe lê para puxar a quadrilha seja suficiente para a elaboração da aula. A aula tem que ser mais que isso, entende?*

Ao perguntar à Patrícia o que a diferenciava, como professora, de sua mãe, questionei a dimensão profissional da docência e o que a define, lembrando, com Snyders (1988), da importância do aperfeiçoamento incessante para tornar-se professor.

Ao recorrer ao procedimento utilizado pela mãe para ensinar a quadrilha em um contexto de lazer familiar, Patrícia negou não só a especificidade do saber docente, mas também dos conhecimentos produzidos sobre a quadrilha como manifestação cultural. Ao ater-se ao procedimento já conhecido, Patrícia manteve-se no patamar de conhecimentos de que já dispunha antes de seu ingresso no curso de Educação Física. Conhecimentos esses que eram parciais e reduzidos em relação a análises e sistematizações produzidas sobre a quadrilha.

Concordo com Snyders (1988) quando este afirma que "não é qualquer pessoa de idade que está habilitada a falar de sua época" e muito menos que qualquer pessoa está habilitada a ser professor, pois uma época abrange muito mais do que as impressões pessoais de quem a viveu, embora as contenha, como também cabe ao professor assegurar o acesso de crianças e jovens aos conhecimentos organizados e sistematizados pelas gerações que os precederam para que possam cotejá-los a suas experiências e então concordar com eles ou deles discordar, total ou parcialmente, elaborando-os ativamente.

Ao discutir com o grupo de Patrícia sua elaboração prática da docência, retomei sentidos privilegiados no projeto de formação e postos em circulação nas aulas de Prática de Ensino sobre o trabalho docente, suas especificidades e sobre o que é ensinar e os cotejei com sentidos diversos desses, que estavam presentes na situação de aula por eles produzida, explicitando convergências e distanciamentos entre eles.

Nessa análise, mais do que juízos da ordem do certo e errado, procurei explicitar as vozes sociais sobre o ensino, a docência, a escola, a Educação Física, presentes, mas não mostradas no fio do discurso, lembrando que em sua coexistência não há neutralidade. Elas não circulam fora do exercício do poder e têm implicações pedagógicas e ideológicas. Daí a importância de explicitar nossas relações, como professores, com elas e questioná-las na direção do aperfeiçoamento incessante destacado por Snyders. Outro aprendizado em elaboração por mim e pelos estudantes...

2.3 Encontros e desencontros na elaboração e realização da aula - Os celulares entram em cena

2.3.1 Cena 1: As escolhas

O contexto do terceiro episódio escolhido para análise foi o sexto semestre de Prática de Ensino, quando os estudantes planejam suas aulas e as realizam com os jovens da comunidade do entorno da Universidade, integrados ao Projeto de Extensão "Juventude em Movimento". Creio importante destacar que os estudantes em formação, estão no último semestre do curso, e, o que se espera deles é que articulem de maneira mais efetiva os conhecimentos sobre as práticas corporais na sua dimensão prática e também no que diz respeito à formação da consciência reflexiva sobre os temas da Cultura Corporal.

Os jovens recebidos por meus alunos do sexto semestre pertencem à comunidade do entorno da universidade que é formada por pessoas de classe média baixa. Esses jovens tem idades que variam entre doze e quinze anos de idade, estudam numa escola pública estadual que fica próxima a universidade. A divulgação do projeto é feita por mim, nessa escola com o pedido de que os alunos da escola convidem seus amigos, vizinhos, parentes que tenham a mesma idade a participarem do projeto "Juventude em Movimento".

Entre os episódios destacados nesse estudo, esse é o único que trata da aula com alunos "reais", ou seja, essa não foi uma "simulação" de aula onde os alunos em formação dão aulas para seus colegas. A aula se desenrola diante de jovens que são desconhecidos, tanto para mim,

quanto para meus alunos. Então, o imprevisível, a habilidade de "agarrar a bolinha", ou seja, de trabalhar no cotejamento entre o conhecimento específico e outros conhecimentos que são parte da realidade dos jovens do projeto, está nas mãos dos alunos em formação.

Para mediar a elaboração das aulas, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) foi disponibilizada para estudo e consulta. Nessa proposta os autores afirmam que a Educação Física Escolar deve trabalhar com "grandes eixos de conteúdos, resumidos e expressos no jogo, no esporte, ginástica, luta e atividade rítmica" (p.43) e sugerem que eles sejam problematizados e trabalhados no âmbito de temas do mundo contemporâneo, de modo a aproximar os conteúdos das aulas de Educação Física do cotidiano dos alunos, tornando-as mais significativas e mediando sua compreensão de que o esporte, o jogo, a luta, as ginásticas e as atividades rítmicas não são apenas formas de se movimentar no mundo, mas também formas de compreender o mundo em que vivem, de forma mais crítica, ampliando seus sentidos e significados.

Nós, professores, consideramos que a proposta poderia auxiliar os alunos na preparação dos planos, tanto pela indicação de eixos temáticos que trazia - *Corpo, Saúde e Beleza; Contemporaneidade; Mídias; Lazer e Trabalho* – quanto por conferir mais concretude aos modos de articular os *eixos de conteúdos* com os *eixos temáticos* na organização das aulas. Posso citar como exemplo o cruzamento do conteúdo esporte com o eixo temático mídia. A proposta sinaliza que, ao elaborar sua aula, o professor deve estar atento à especificidade do ensino do esporte, por exemplo, como manifestação corporal, tendo em vista as influências da mídia nessas práticas. Um exemplo claro da influência da mídia no esporte foi a alteração das regras do Voleibol para deixá-lo mais dinâmico, com duração mais curta, para que pudesse ocupar menos tempo e também torná-los previsíveis para sua transmissão televisiva. Poderia dizer que essa seria uma excelente articulação entre o saber fazer e o saber sobre o fazer que venho citando ao longo desse trabalho. O "jogar" voleibol estaria atrelado a um *saber fazer* e o compreender suas decorrências na mídia estaria relacionado a um *saber sobre o fazer*.

Ao tomarem contato com a proposta, na fase inicial do planejamento das aulas, os alunos decidiram que os eixos temáticos com os quais queriam trabalhar eram *Mídias* e *Corpo, Saúde e Beleza.* Acreditavam que esses eixos, também poderiam se cruzar em alguns momentos. Ao trabalharem com o conceito de beleza, por exemplo, poderiam relacioná-lo com a forma como a mídia vem propondo padrões e explorando esses padrões.

O grupo que protagonizou o episódio em análise era composto por Marcos, Ademir, Valter e Thomaz. Sua opção foi pelo conteúdo atividades rítmicas, cruzando com o eixo temático Mídias, com o objetivo de cotejar os diferentes sujeitos que se movimentam ritmicamente com a exploração de seus corpos pela mídia. Para isso, os alunos pensaram em elencar danças de "tribos" diferentes, para elaborar uma pequena composição coreográfica junto com os alunos que eram recebidos para as aulas práticas.

Cabe ressaltar que, embora eu não pretenda nesse trabalho esgotar as compreensões acerca do termo "tribo", considero ser importante explicitar como meus alunos se utilizaram do termo e como, em alguns momentos durante as aulas que tratam da temática juventude, tenho abordado tal conceito.

Alguns autores têm se utilizado do termo "tribo" para se referirem ao grupo de jovens moradores de grandes centros urbanos; o termo geralmente vem no plural: "tribos urbanas". De acordo com Nathália Raggi (2010), o uso do termo resulta em muita polêmica entre os cientistas sociais, mas vem sendo amplamente utilizado pelos meios de comunicação para "designar a emergência de grupos, principalmente juvenis, nos grandes centros urbanos" (p.46).

De acordo com Magnani (1992), o termo "tribos urbanas" vem sendo usado mais como metáfora do que como categoria. Isso quer dizer que o significado inicial da palavra é aplicado a um novo campo. O autor afirma que "tribo constitui uma forma de organização mais ampla que vai além das divisões de clã ou linhagem de um lado e da aldeia, de outro. Trata-se de um pacto que aciona lealdades para além dos particularismos de grupos domésticos locais." (MAGNANI, 1992, p.2).

Eu e meus alunos nos apropriamos do termo "tribo" sem saber ao certo o que ele definia como conceito, assim como o autor, utilizamos, ainda que intuitivamente, o termo como metáfora de "reunião de iguais, possibilitando-lhes vivências comuns, o estabelecimento de laços pessoais e lealdades, a criação de códigos de comunicação e comportamentos particulares" (MAGNANI,1992, p.3).

Essa forma de compreensão do termo "tribos", ou mais especificamente da expressão "tribos urbanas", sustentava a suposição de que os jovens que participariam da aula teriam vivências e/ou preferências que os aproximariam dos grupos conhecidos e explorados pela mídia.

Como forma de aproximação dessas vivências e/ou preferências, decidiram que iniciariam a aula com uma roda de conversa, procedimento recorrentemente utilizado por nós, seus professores de Prática de Ensino, ao longo dos cinco semestres anteriores.

Ao recorrermos às rodas de conversa como forma de instaurar a aula, sempre salientamos que além da possibilidade de todos enxergarem a todos e de ouvirmos a todos, a roda de conversa não é apenas o momento de expressão da palavra pura e simples, mas é a possibilidade de expressarmos nossas ideias, nossos sentimentos. É o espaço/tempo em que professores e alunos podem compartilhar aprendizados e valores (BOMBASSARO, 2010) e um momento privilegiado para que o professor levante indicadores daquilo que os alunos já conhecem.

De modo a explorar essas possibilidades contidas na roda de conversa, sempre destacamos que ela deve ser planejada, ou seja, organizada intencionalmente e que os indicadores que o professor deseja levantar, ou pontos centrais da aula que ele deseja destacar, devem ser transformados em perguntas que podem direcionar os alunos para o que se intenciona ensinar.

O exercício de aprender a formular perguntas norteadoras da aula é uma forma de preparar-se para a interlocução, para o acolhimento das réplicas dos alunos, visto que toda pergunta tem como decorrência uma resposta. O professor que as planeja deve estar pronto para ouvir as respostas e para trabalhar com elas.

Como nos lembra Snyders (2001, p.287-288),

> "Mais profundamente, [o professor] preocupar-se-á por escutar os alunos, dar-lhes aquela intensidade de interesse que é condição de uma linguagem comum; finalmente e por isso mesmo conseguirá estabelecer com eles e a estabelecer entre eles uma rede de comunicações multilaterais, recíprocas. Desse modo, enuncia termos plenos de esperança, tais como acolhimento, troca, partilha, encontro."

Embora essas afirmativas pareçam óbvias, Góes (1997) lembra que as opções de encaminhamento de uma aula devem ser compreendidas em seus pressupostos, pois sem o exame detido das formulações teóricas implicadas nos procedimentos, o professor pode utilizá-los de modo a negar os princípios em que se fundamentam. No caso da roda de conversa e das perguntas norteadoras, dois caminhos, frequentemente trilhados na sua condução e que negam seus pressupostos, têm sido o de o professor, realizada a roda, expor os conhecimentos tal qual os planejou, sem articular o que foi dito pelos alunos à sua exposição ou, então, acolher os dizeres dos alunos e nada fazer com eles. Em qualquer dos casos nega-se a relevância da roda de conversa como procedimento que favorece a dinâmica interpessoal do processo de ensino, na

medida em que, no primeiro caso, os dizeres dos alunos são ignorados e, no segundo, o professor silencia e não articula o que foi dito com as sistematizações sobre o tema.

Góes destaca que a mediação social do conhecimento tende a envolver heterogeneidade nas formas de elaboração e não-coincidência de significados na relação do sujeito cognoscente com os outros em torno dos objetos de conhecimento. No contexto pedagógico, o professor elege certos sentidos canalizando o esforço de elaboração e visando a assegurar ao aluno a compreensão do conhecimento sistematizado. Na roda de conversa, esse esforço canalizador tende a se dispersar pela mediação intensa dos alunos. Nesse caso, o caráter contraditório da docência se evidencia, pois suas mediações requerem tanto a sintonia com o que os alunos dizem, quanto a oposição a esses dizeres e sua participação tem duplo efeito - ouvir para saber como os alunos elaboram o conhecimento em pauta e também conduzi-los a certas formas de elaboração próprias dos conhecimentos sistematizados, o que demanda, muitas vezes o questionamento, o redirecionando e até mesmo o silenciamento de outras formas de conhecimento trazidas pelos alunos para a interlocução.

À luz dessas considerações, o exercício de preparar as aulas explicita-se como um processo minucioso, que requer organização dos conhecimentos sistematizados com que o professor deseja trabalhar e a projeção de sentidos cotidianos desses conhecimentos sistematizados. A escolha das perguntas que serão feitas no momento inicial da aula deve levar em conta o que se organiza e o que se projeta, lembrando que, aquilo que se estabelece de antemão, ao planejar a aula, é uma intenção que às vezes toma rumos diferentes do esperado pelo professor. Na interlocução com os alunos surgem sentidos e perguntas que não foram necessariamente previstos, daí a importância de o professor ter clareza do ponto aonde quer chegar para conseguir, sem negar a interlocução produzida, acolher os sentidos, problematizá-los e direcioná-los a suas sistematizações, deixando claro que o critério de aceitabilidade em jogo é o caráter generalizante dessas sistematizações.

É nesse sentido que concordo com Bombassaro (2010) quando afirma a importância de que a roda de conversa seja estudada e aprendida pelo professor ao longo da sua formação para que possa ser traduzida em prática junto aos seus alunos.

As perguntas norteadoras que o grupo responsável pela aula planejou visavam a apreender os gostos musicais dos jovens participantes do projeto de extensão para, a partir delas, entrarem no trabalho específico da Educação Física com as atividades rítmicas. Como já os haviam

observado em aulas anteriores, realizadas por seus colegas, identificaram que grande parte deles tinha aparelhos celulares. Por isso resolveram usar como estratégia de aula as músicas que os alunos tinham gravadas em seus aparelhos. Essa foi uma forma criativa de identificar com que ritmos musicais os alunos se identificavam e de conduzir a aula com essas preferências, utilizando um recurso dos próprios alunos, o celular. Mesmo que alguém não tivesse celular, ou não dispusesse de músicas gravadas, isso não causaria danos à estrutura da aula, pois os jovens trabalhariam em grupos e, se apenas um do grupo dispusesse das músicas gravadas, a proposta já seria atendida.

Para discutir o vínculo entre atividades rítmicas, mídia e a exploração dos corpos, eixo temático escolhido, o grupo estudou sobre dois gêneros musicais muito explorados nos programas televisivos – o pagode e o funk.

O funk, em particular, já havia sido objeto de problematização em minhas aulas de introdução à dança e os alunos recorreram a elas e a textos lidos sobre essa manifestação cultural.

De acordo com Vianna (apud Amorim, 2009), o movimento funk ganha grande força a partir dos anos de 1980, principalmente nas comunidades da periferia do Rio de Janeiro, e começa a ser mais veiculado pela mídia. Na década seguinte ele extrapola o contexto imediato das periferias, mas ainda é visto com ressalvas por outras instâncias assim como pela autoridade, por estar relacionado com atividades criminosas e de tráfico de drogas. No ano de 2001 as músicas começam a ser tocadas com mais frequência pelas rádios e alcançam os moradores da Zona Sul do Rio de Janeiro e também os paulistas.

De acordo com Amorim (2009), é nessa nova proposta que as músicas ganham conotações que muitas vezes depreciam a condição feminina, usando termos como: “cachorra, piranha, vadia, potranca, popozuda, foguenta, tchutchuca” (p.38) para se referirem às mulheres inseridas no mundo funk (frequentadoras de bailes, dançarinas, cantoras ou apenas espectadoras de imagens e cenas próprias desses contextos).

Ainda de acordo com Amorin (2009), a funkeira acredita ser independente e extrovertida - ela também se considera “gostosa”, “popozuda” e “cachorra”, termos frequentemente associados à sua sexualidade e emprega esses mesmos termos para se referir a si mesma. Assumindo um padrão de beleza diferente do padrão valorizado pela indústria da moda, na qual as mulheres são esquálidas, no mundo do funk as mulheres têm nádegas e seios fartos e quando dançam, procuram evidenciar principalmente as nádegas, que se tornam objeto de desejo. Conforme

Amorim (2009, p.103), “o marketing construído em torno da figura feminina é o de um produto a ser consumido rapidamente – próprio das sociedades de consumo”. Assim como as mulheres são tratadas como tchutchucas, popozudas, cachorras, no cenário funk, ao homem é dado o tratamento de tigrão. Segundo Amorim (2009), “tigrão” é a representação da masculinidade e da virilidade do funkeiro heterossexual.

Os bailes funks têm se estabelecido, principalmente nas comunidades periféricas, como uma possibilidade de lazer. Embora em nossa aula façamos uma análise crítica dessa manifestação em que homens e mulheres são “cooptados” pela mídia, sem condições de refutarem-na, sendo expostos e explorados em sua condição de “tigrões e tchutchucas”, entendo também que esse espaço (dos bailes funks) se constitui, muitas vezes, como possibilidade de fruição do tempo livre. Entendo que os bailes funks são também espaços *densos de significações*. (MAGNANI, 2003)

Essas considerações estudadas pelos alunos eram projeções de sentidos que poderiam ser trazidos para a aula a partir das referências musicais dos jovens participantes. Elas eram também um modelo de como realizar o cruzamento que pretendiam fazer entre o conteúdo específico – danças e atividades rítmicas - e o eixo temático por eles escolhido – Mídias.

2.3.2 Cena 2: Ocupando o palco

Marcos: - *Vamos fazer um círculo?*

Com essa sugestão, convite, Marcos instaurou o início da aula. Em seguida, fez a primeira pergunta norteadora planejada:

Marcos: - *Quem aqui gosta de música?*

Os participantes da roda de conversa levantaram a mão sinalizando seu interesse por música.

Marcos: - *Que tipo de música vocês gostam?*

Ademir: - *Funk, pagode?*

Com essa pergunta, feita antes de ouvir o que os participantes tinham a dizer, Ademir silenciou a pergunta feita anteriormente por Marcos e direcionou a interlocução para os dois

gêneros musicais que eles haviam estudado, por reconhecerem como sendo explorados de forma exaustiva pelos programas televisivos.

Em que pese a importância do direcionamento dado pelo professor, nesse caso ele se antecipou a um dos objetivos projetados para a própria aula, que era o de conhecer a que "tribos urbanas" os jovens daquele grupo se sentiam identificados. Esse indicador foi perdido, bem como silenciou outras perguntas que eles haviam elaborado (Quem aqui dança? Quem gosta de dançar?) tendo em vista a aproximação com o tema específico da Educação Física: dança e atividades rítmicas.

Tais perguntas, que possibilitariam encaminhar a discussão em direção aos conteúdos específicos da Educação Física, foram desviadas por Ademir que se ateve mais ao eixo temático *Mídia,* obtendo a seguinte resposta.

Murilo: - *Funk, ssor!*

Ademir: - *E como são as pessoas que dançam funk?*

Novamente Ademir silenciou outras respostas dos alunos, ao não esperar que se evidenciassem os gostos musicais e, partindo de uma preocupação que estava clara para ele como intenção de discussão mas que não havia sido explicitada aos participantes da roda de conversa, perguntou pela caracterização dos códigos de comunicação e comportamentos particulares de quem dança o funk.

Embora a exploração dessas caracterizações estivesse prevista e se fizesse necessária à discussão sobre como a mídia explora as danças com conotação sexual, modelando formas "valorizadas" de se dançar em determinados grupos, que era o objetivo central da aula, sua introdução foi prematura, pois antecipou-se à própria exploração do conteúdo específico da Educação Física, que diz respeito aos saberes relativos ao fazer, que devem ser trazidos à tona para, a partir deles, ser conduzida uma análise crítica e a explicitação dos conflitos sociais neles implicados.

Foi prematura também porque não explorou a identificação do grupo com o funk. Aqueles jovens dançavam o funk? Participavam de bailes funk ou só o conheciam através da TV?

Assim, o que era um ponto positivo na aula elaborada pelo grupo, uma vez que, de acordo com Silvia Pavesi Sborquia e Jorge Sérgio Pérez Gallardo (2006), muitas vezes os professores de Educação Física reproduzem as danças veiculadas pela mídia sem qualquer reflexão sobre a

influência dos meios de comunicação no comportamento dos alunos, perdeu-se pela falta de explicitação do *que* se pretendia com a aula e *como* isso se desenvolveria.

A réplica de Leandro à pergunta de Ademir se construiu com os estereótipos divulgados pela mídia.

Leandro: - *Ah, ssor, são aquelas mina gostosa!*

Em resposta a Leandro, Ademir formulou uma nova pergunta, ambígua para o grupo de participantes que desconhecia o que se pretendia com ela.

Ademir: - *Então, quer dizer que para dançar funk tem que ter aquele corpo? Tem que usar aquelas roupas?*

A réplica de Gustavo*: Tem, né!* – sugerindo a obviedade da resposta, uma vez que o sentido hegemônico do funk, posto em circulação pelos meios de comunicação de massa, tem sido esse, não suscitou a continuidade da interlocução, bem como não permitiu ao grupo responsável pela aula apreender de fato as experiências dos participantes em relação ao funk nem os valores que atribuíam a essa prática corporal.

Dessa forma, na realização do plano, o que seria central à crítica da exploração midiática do funk perdeu-se juntamente com a possibilidade de apreensão das formas como os jovens que participavam da aula se vinculavam a um grupo, como se expressavam através de práticas que diziam respeito à sua comunidade, aos seus desejos, em que condições sentiam-se valorizados e viviam a sensação de pertencimento. Aspectos esses necessários à proposta de aula por eles planejada, pois, de acordo com Juarez Dayrell & Nilma L. Gomes (2009, p.18):

> "os estilos funcionam como um rito de passagem para a juventude, fornecendo elementos simbólicos, expressos na roupa, no visual ou na dança, para a elaboração de uma identidade juvenil. Esses estilos musicais são referências para a escolha dos amigos, bem como para as formas de ocupação do tempo livre, em duas dimensões constitutivas da condição juvenil: o grupo de pares e o tempo de lazer."

Como trazer para a discussão a questão da exploração pela mídia das manifestações próprias das tribos urbanas, sem apreender os sentidos de que as práticas de dança desses grupos se revestiam para os alunos com quem se estava trabalhando?

O grupo que intencionava fazer a crítica à mídia que, tratando tudo em termos de consumo, nega o acesso dos sujeitos à compreensão da efemeridade dos prazeres obtidos com o consumo e da exploração a que os submete, acabou resvalando no vazio pelo modo como instaurou e conduziu sua interlocução com os participantes da roda da conversa.

Ao assumirem em seu planejamento a disposição de discutir a influência da mídia sobre os comportamentos dos jovens e possibilitar-lhes a compreensão de que podem ser agentes criativos e não apenas consumidores passivos de cultura, meus alunos haviam se posicionado como mediadores entre o conhecimento cotidiano desses jovens, a discussão sistematizada pela mídia e os conhecimentos específicos da Educação Física.

No entanto essas articulações teriam que ser explicitadas por eles aos seus interlocutores, informando-os sobre os rumos da aula, bem como teriam que ser instauradas por eles na dinâmica da aula. Duas coisas que não haviam sido feitas.

No modo como os professores instauraram e participaram da interlocução, não se pode dizer, por exemplo, que o jovem Gustavo não se mostrava com "disposição" para a reflexão sobre o tema. Sua resposta foi coerente com a lógica a partir da qual o funk é hegemonicamente divulgado e com a figura masculina de consumidor que é valorizada neste contexto. A possibilidade de pensar fora dessa lógica não é natural e requer a desconstrução de sentidos estabilizados e seu cotejamento com outros sentidos e valores, em circulação nas relações sociais, mas não hegemônicos. Entendo que esse cotejamento não é tarefa simples, especialmente para os alunos que estão em formação. Talvez pela "pouca experiência docente", essas questões "escaparam entre os dedos" dos futuros professores. Eles até dispunham de informações para realizar esse confronto, mas não souberam propor a conversa a seus interlocutores, nem ouvi-los.

Tentando recuperar a questão da dança, Marcos fez a seguinte intervenção:

- *Será, então, que só podemos dançar daquele jeito? Só podemos dançar do jeito que aparece na televisão?*

Glauco: - *Claro!*

Marcos: - *Será que não podemos dançar de outro jeito, usando outras roupas?*

Murilo: - *Aí perde a graça!*

A possibilidade de dançar o funk de outra forma fazia sentido para quem projetou a aula, para quem participou das discussões que orientaram a elaboração do plano, mas não para os jovens a quem ela foi dirigida. Sem saber se aqueles jovens dançavam o funk e como dançavam, e sem criar situações e condições que lhes permitissem mostrar-se dançando para então analisarem seus movimentos, os valores e sentidos que lhes eram atribuídos por seus protagonistas e cotejá-los aos sentidos atribuídos pela mídia, como esperar outra resposta senão a obviedade do "não"?

Na ausência de elementos técnicos específicos no que diz respeito às formas de se movimentar e à sua ressignificação, a crítica verbalista às práticas vigentes é insuficiente e paralisante. O falar sobre o fazer que não se ancora no domínio do fazer é verbalismo oco de experiência. E esse equívoco, que tem acontecido no campo da Educação Física sob a influência das discussões sociais nela implicadas, foi reproduzido por meus alunos.

Faltou-lhes adentrar o campo do *saber orgânico* (BETTI, 1994), daquele que se instala no corpo, que é *incorporado* (DAOLIO, 2001), que se vive no e pelo corpo. Às voltas com as discussões que pretendiam fazer e que eram da esfera do *saber sobre o fazer,* eles perderam o rumo da aula e não conseguiam recuperá-lo. Talvez, a exigência que nós professores fazíamos ao insistir junto a eles que não reproduzissem os papéis construídos em torno da Educação Física, que tentassem se desvencilhar do "fazer pelo fazer", tenha provocado nos alunos uma exacerbação daquilo que Betti (1994), chama de "discurso sobre a Cultura Corporal" deixando de lado a "ação pedagógica com ela". Na tentativa de articular essas coisas, acabaram ficando mais num território do que noutro.

Como trazer o saber fazer, a dança, para os participantes da aula? Como colocar seus corpos em movimento?

Foi Marcos quem tentou fazê-lo.

2.3.3 Cena 3: O corpo (en) cena

Marcos: - *Vocês só gostam de funk? Quem tem celular? Vamos ouvir que músicas vocês têm gravadas no celular? Antes disso vamos dividir em grupos de 5 ou 6 pessoas e, nesse grupo, pelo menos um tem que ter um celular para ouvir as músicas*.

Os jovens participantes se reuniram em quatro grupos para ouvir as músicas que cada um tinha. De acordo com o plano originalmente feito, após ouvirem as músicas o grupo deveria escolher uma e pensar em movimentos que pudessem ser "dançados" com aquelas músicas.

Essa proposta foi feita e Marcos, Ademir, Valter e Thomaz, cada um deles ficou responsável por um grupo. Eu fiquei circulando entre eles para entender o que estava acontecendo em cada um e como os impasses da aula, vividos até aquele momento, se encaminhariam. Ao circular entre os grupos, me detive, com maior atenção, em dois grupos que estavam sendo instruídos por Thomaz e Marcos respectivamente.

Durante essa observação constatei que um dos grupos era formado apenas por meninas e os demais eram compostos apenas por meninos. Ao observarem isso os alunos poderiam ter identificado aí uma possibilidade de problematizar essa separação. Destaco aqui essa possibilidade, uma vez que deliberadamente os orientamos, nas aulas de Prática de Ensino, para privilegiarem o trabalho integrado entre meninos e meninas como forma de os alunos compreenderem as especificidades, alcances e limites das diferenças de gênero. Esse destaque que fazemos é deliberado, por termos em conta que as aulas de Educação Física têm se constituído num espaço em que a resistência ao trabalho coletivo entre meninos e meninas tem se perpetuado. Embora existam trabalhos no campo da Educação Física que façam uma discussão sobre aulas mistas e um processo de co-educação, especialmente o espaço esportivo tem sido um espaço *"generificado"*[8].

No entanto, apesar de nossas intenções, a réplica de nossos alunos foi a não exploração da questão de gênero, indiciando que ela não era tão mobilizadora para eles quanto o era para nós, seus formadores.

No grupo das meninas a música escolhida foi o *Rebolation*[9], que era o hit do momento para grande parte dos jovens. A idéia era pensar, juntamente com elas, como poderiam dançar o *Rebolation* sem ficarem presas ao modelo explorado pela mídia. As garotas do grupo ouviam a música no seu celular enquanto o professor observava e tentava provocá-las para que dançassem de "outro jeito".

Tatiana: - *Ah, professor! Não dá, a gente só sabe dançar desse jeito*

Thomaz: - *Só mesmo? Então como é que dança desse jeito?*

As meninas então começaram a rebolar e dançar a dança que conheciam pela mídia, a dança "ensinada" pelo grupo Parangolé em suas muitas aparições televisivas. A dança então estava sendo apenas reproduzida, desviando-se da proposta feita.

[8] Existem vários estudos na Educação Física Brasileira que trabalham com a questão de gênero ou generificação dos corpos. Entre eles destacamos os trabalhos desenvolvidos por Souza e Altmann (1999), Goellner, Votre, Mourão, Figueira (2010). Também na área da Educação destaco o trabalho desenvolvido por Louro (1997).

[9] A música *Rebolation* foi tocada exaustivamente no carnaval do ano de 2010 tendo grande repercussão nacional. A interpretação é do grupo Parangolé, formado em Salvador. Ela é tocada no ritmo de Axé com um refrão que se repete várias vezes e tem uma coreografia que explora o movimento de quadris rebolando sensualmente a cada vez que a palavra *Rebolation* é repetida.

Enquanto isso, em outro grupo...

Marcos: - *Já escolheram a música?*

Márcio: - *Já!*

Marcos: - *Então, como é que vocês vão dançar a música? Vamos pensar em alguma coisa que vocês gostam e vamos tentar colocar na música.*

Ao enunciar a pergunta *"Então, como é que vocês vão dançar a música?"* Marcos manteve-se na especificidade da proposta que era a de focalizar a dança ou atividades rítmicas. Mas esse foco se perdeu logo a seguir, ao dizer: Vamos pensar em alguma coisa que vocês gostam e colocar na música?

Com esse enunciado, Marcos direcionou sua aula para as práticas corporais que faziam parte do cotidiano de seus alunos e da qual eles gostavam. A intenção original, que era a de apreender como os jovens dançavam, como exploravam a gestualidade na dança, foi convertida em outra, pelo próprio professor, possivelmente de modo inadvertido, aproximando-se de um trabalho com a expressão corporal e não necessariamente com a expressão rítmico-corporal.

Sua proposta poderia ser válida para o trabalho com *dança educativa* (LABAN, 1975), porém, se a intenção era essa, por que investigar junto aos alunos as músicas que eles conheciam? A proposta de exploração corporal não relacionada a um ritmo externo não contemplava as estratégias utilizadas anteriormente.

Tendo em vista que o objetivo proposto para a aula era desconstruir os padrões de movimentos consolidados e explorados pela mídia, caberia ao professor subsidiar os alunos com elementos rítmicos que permeavam as músicas por eles escolhidas. Explorar os movimentos familiares, cotidianos, seria uma estratégia possível desde que fossem explicitadas novas formas de movimentar-se com a execução daqueles ritmos. Para isso fazia-se necessário ensiná-los como "modelar" gestos que explorassem as questões dos fatores de movimentos ou, como apontado por Laban (1978), as ações corporais na sua relação com tempo, forma, espaço e força.

De acordo com Ieda Parra B. Rinaldi e Sirlei de L. Ferri (2007, p.7), "os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de dança permeiam as expressões em dança com improvisações, tomada de consciência dos movimentos, e também os conteúdos coreológicos específicos como espaço, fatores de movimento, som, ritmo". E mesmo no trabalho de dança-improvisação desenvolvido por Barbara Haselbach (SARAIVA, 2009), a intenção é explorar os movimentos do

cotidiano para que no momento da experimentação as técnicas corporais possam ser "encontradas". Não é uma mera reprodução de gestos. Durante o processo é necessário promover o diálogo, conscientizar sobre os movimentos de cada sujeito em uma concepção estética que remete à dança.

Sem uma delimitação clara por parte do professor daquilo que deveria ser focalizado na atividade proposta, os meninos compuseram uma espécie de cena, onde um dos integrantes do grupo simulava uma morte. Andavam cambaleando, em seguida um deles se atirava ao chão enquanto os outros do grupo simulavam ter um desfibrilador e ressuscitavam o suposto morto. Essa então foi a "coreografia" montada pelo grupo instruído pelo Marcos.

A música escolhida para acompanhar a cena não foi o funk, nem o pagode e os gestos definidos pelos alunos, também não remetiam a essas manifestações. Embora as falas iniciais da aula tivessem direcionado o foco de atenção dos participantes para a questão do *funk* numa tentativa de desenvolver o eixo temático *Mídia,* a réplica dos participantes não incorporou esse gênero, sugerindo que outras experiências e gostos musicais faziam parte de seu repertório.

2.3.4 Cena 4: Os olhares da plateia

Produzida a coreografia, o plano de aula previa que cada grupo apresentasse o que conseguiu fazer no tempo disponibilizado a eles.

O grupo das meninas não quis apresentar o *Rebolation*. Inibidas, não quiseram mostrar nem mesmo o *Rebolation* "original", imitado por elas enquanto estavam trabalhando sob a orientação de Thomaz.

Os meninos prontamente apresentaram a encenação que haviam pensado quando o professor os desafiou a criarem algo a partir daquilo que já sabiam. Embora a concepção de dança ou ritmo não tenha sido explorada pelo professor, os alunos fizeram uma atuação cênica, uma mímica sobre um assunto que os mobilizou, que nesse caso foi uma representação da morte. Nesse momento a música ficou apenas como pano de fundo. Não associaram os movimentos corporais, os gestos cênicos, ao ritmo que eles haviam escolhido.

Embora não tenha me detido numa observação mais atenta aos grupos instruídos por Valter e Ademir, durante a apresentação eles dançaram (reproduzindo gestos de dança que já conheciam) outras músicas que também não tinham relação com o funk. Eram músicas americanas que reproduziam um ritmo denominado pelos jovens de *"dance music*".

2.3.5 Cena Final: As problematizações do espetáculo

Feitas as apresentações, partimos para a discussão juntamente com os outros alunos da sala.

Eu: *Primeiramente gostaria de valorizar a ousadia, a criatividade de vocês em relação à estratégia utilizada com os celulares. Honestamente, inicialmente, quando vocês apresentaram a proposta, eu temi que não desse certo. Acho que vocês fizeram direitinho. Primeiro investigaram junto a eles se possuíam celulares suficientes para que a aula acontecesse. Infelizmente não havia aqui a possibilidade de ampliar o som de forma a que todos pudessem ouvir.*

Marcos: - *É, professora, a ideia era essa, mas não tinha microfone, então acabou não dando certo.*

Eu: *Para a atividade proposta, deu certo. Como era para ouvir as músicas que os alunos tinham gravadas no celular, embora o som vindo dos aparelhos não fosse alto o suficiente para que fosse ouvido a uma longa distância, como na hora da apresentação, isso não afetou o desenvolvimento da aula, já que a intenção para aquele momento era apenas diagnosticar o gosto musical dos alunos e havia professores para acompanhar cada grupo e ouvir junto aos alunos as músicas gravadas nos aparelhos.*

Vou destacar também a preocupação que vocês tiveram com as músicas que "motivariam" os alunos a se movimentarem ritmicamente. Trabalhar com músicas selecionadas por eles mostrou-se como uma estratégia adequada e criativa.

Ademir: - *Pensei que os meninos não iam querer fazer a aula, mas até que eles fizeram.*

Thomaz: - *Como sempre, teve aqueles engraçadinhos querendo estragar a aula, mas no final acabou dando certo.*

Marcos: - *Eles bagunçaram um pouco, mas acabaram fazendo.*

As falas dos meus alunos indicaram-me como eles se enxergavam no processo de preparo e realização da aula. Seus enunciados - *"Pensei que os meninos não iam querer fazer"; "no final acabou dando certo, acabaram fazendo"* denotam a baixa expectativa que tinham no que diz respeito à "efetivação" da aula. Em função dessa baixa expectativa com relação à aula planejada, eles foram surpreendidos pela adesão dos jovens.

Considerei na discussão com os estudantes que a baixa expectativa em relação à participação dos alunos fosse talvez um reflexo das discussões feitas durante as aulas de Prática de Ensino, em que destacamos os percalços que eles encontrarão na futura profissão. Essa postura "defensiva" dos professores em formação também pode ter sido fruto da observação de outros jovens em aulas de Educação Física, das aulas dos grupos que fizeram a regência antes deles na Prática de Ensino, ou também de sua própria história como alunos dessa disciplina.

Nossa intenção, quando salientamos a importância e a dificuldade em dar aulas, não é assustá-los, ou fazer com que eles acreditem que ser professor é a profissão mais difícil do mundo, mas é fazer com que sejam professores prontos a enfrentar os desafios que encontrarão.

Suas falas em relação à baixa expectativa me ajudaram a entender a ansiedade de Ademir, atropelando a escuta atenta das pergunta feitas.

Eu: - *Aconteceram vários fatos curiosos hoje, vocês não acharam? Uma aula de dança, que acreditávamos que as meninas fossem participar em massa, elas acabaram não participando, vocês notaram? Thomaz, o que aconteceu que elas não quiseram participar?*

Thomaz: - *Ah, ficaram com vergonha!*

Eu: - *Mas a idéia não era trabalhar com coisas que pudessem falar sobre essa vergonha dos corpos expostos de maneira excessiva? O que você fez com relação ao Rebolation? Não era para dançar diferente do que elas estavam acostumadas a ver na mídia?*

Thomaz: - *Era! Mas elas não queriam dançar de outra forma, falaram que não sabiam.*

Eu: - *E qual foi sua intervenção para explorar outras formas de movimento, para dançar o Rebolation de outro jeito?*

Thomaz: - *Acho que não consegui.*

Eu: *Ora, se a escola é o lugar de discutir, transformar e não apenas reproduzir descontextualizadamente, qual estava sendo o seu papel, o papel pedagógico da sua aula?*

O professor é o sujeito que deve ser o mediador do conhecimento. Ele não é só um observador. É ele quem dá a direção, planeja, aponta o caminho. A não-diretividade, adotada por Thomaz, silenciou, mascarou, conservou, conformou o grupo com o qual trabalhou, reduzindo seu acesso ao conhecimento.

Ao justificar-se, Thomaz produziu um enunciado em que dois argumentos distintos eram justapostos: "*não queriam dançar de outra forma, falaram que não sabiam*". O não querer dançar de outra forma pode ser fruto do não saber.

Saraiva (2009, p.164) destaca que:

> "Um dos maiores problemas são as imagens de como dançar, que interferem na capacidade expressiva, produzindo apenas o reflexo da banalização ou rebaixamento da cultura como mercadoria. É difícil criar imagens, sob a força com que a indústria cultural recalca os sentidos, adapta o sujeito e o torna acrítico e inconsciente. Com isso, as imagens senso-corpóreas que a dança quer despertar podem permanecer reprimidas".

Caberia ao professor investigar junto aos alunos os motivos, nesse caso, da recusa, da submissão à imitação e da vergonha explicitada pelas alunas. O que Thomaz fez diante do obstáculo? Manteve as alunas naquilo que elas já dominavam antes da aula. Snyders (2001) aponta que cabe ao mestre transportar o aluno para um lugar mais longe daquele que ele ocupa no momento do ingresso na escola.

Para assumir o plano de aula elaborado pelo grupo, que se orientava no sentido proposto por Snyders, Thomaz deveria ter possibilitado às alunas romper com a dança que elas conheciam pela mídia. Mas, para isso, ele precisaria ter "instrumentalizado" o ensino, fornecido pistas, caminhos, conhecimentos da dimensão técnica da dança, para romper com o modelo incorporado pelas alunas.

Como dançar de forma diferente se não tenho instrumentos para construir o diferente? Ao negar às alunas esses recursos, Thomaz caiu no espontaneísmo. De acordo com Snyders (2001), muitas vezes o mestre deve intervir, suscitar propostas e até mesmo, em alguns momentos, decidir. Em última instância é o professor quem especifica ao aluno aquilo que ele irá aprender.

Eu: - *Ah, Ademir, lembrei de uma coisa! Você perguntou para eles de que música eles gostavam e não deu chance deles responderem? Foi logo dizendo, funk, pagode? Já limitou as respostas. Acho, sim, que tem que direcionar, eu até havia dito isso quando vocês mostraram o plano para mim, mas, se perguntou, tem que dar o direito deles responderem, entende?*

Foi interessante observar como as suposições iniciais do grupo em torno da centralidade do pagode e do funk foram e não foram confirmadas pelos participantes da aula. As meninas, que não se manifestaram na roda de conversa, escolheram o Rebolation e apenas reproduziram os gestos e movimentos aprendidos na mídia. Os meninos que, ao se manifestarem na roda de conversa sobre o funk, destacaram a participação feminina nessa dança, reproduzindo os juízos de valor em circulação na mídia acerca da condição feminina, não escolheram o funk e também não dançaram.

Eu: - Como eu sempre digo aqui, fico morrendo de vontade de saber como seria a próxima aula. Como seria a aula número dois que teria como tema a dança?

Acho que aula de maneira geral foi boa, o planejamento ficou bom, mas ainda assim acho que tem uma série de coisas que precisam ser revistas.

Embora meus alunos não tenham conseguido fazer a articulação entre o discurso e a prática, deixando "escapar" o foco na especificidade da área e também a articulação com a questão do funk e do pagode, houve, no desenrolar da aula, momentos extremamente adequados na condução docente, como a de romper com estratégias de aula "previsíveis". Essa aula poderia passar por uma escolha centrada apenas no professor que elege a música bem como os passos da dança. Ao apropriarem-se das músicas que os alunos tinham gravadas em seus celulares eles romperam com essa centralidade prevista em outras estratégias. Mas aí esbarraram em algumas dificuldades.

Talvez tivessem apostado que encontrariam, no celular dos jovens, o funk, o pagode e foram surpreendidos com outros ritmos. Diante disso, foi necessária uma adequação da aula e talvez, nesse momento, a falta de experiência ocasionou a não articulação entre a parte inicial da aula, na roda de conversa, e o que foi desenvolvido depois.

A abordagem desse tema, ou como exposto pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo desse eixo temático, promove a reflexão sobre O Se-Movimentar. Isso explicita um modelo de currículo transformador, em que os conflitos sociais são explicitados e não mascarados como no currículo conservado. Esse era um outro ponto positivo na aula elaborada pelos estudantes, mas penso que ainda falharam no que diz respeito ao trato dos conteúdos específicos da Educação Física, a partir do qual os saberes relativos ao fazer também devem ser trazidos à tona, numa articulação crítica, explicitar os conflitos sociais.

Eu: - Das coisas que vocês trabalharam, o que vocês acham que é de fato dança? Preciso perguntar o que vocês acham que os alunos aprenderam? Será que eles não sabiam sobre as coisas que fizeram aqui hoje? Vocês acham que isso que vocês fizeram com eles hoje é dança? Eles dançaram?

Ter um plano de aula arrumadinho não significa necessariamente dar uma boa aula. Claro que um plano de aula bem feito facilita as coisas, mas não garante, entendem? Ser professor é mais que isso. Ser professor implica estar atento àquilo que se quer ensinar,

conhecer aquilo que se quer ensinar, é isso que vocês precisam entender. Precisam terminar a aula e perguntar, o que meus alunos aprenderam hoje?

No encontro entre inadequações e adequações os alunos vão se tornando professores e as aulas de Prática de Ensino são um importante momento de sua formação, exatamente por lhes possibilitar a compreensão do que é a aula, do que é a mediação pedagógica em diferentes condições de produção – no estudo de textos, nas exposições de seus professores, na elaboração de planos e na realização dos planos feitos. Nessas diferentes condições, a aula, intencionalmente organizada, revela-se em seus limites, bem como revela os limites daqueles que a planejaram. Limites, no caso da Prática de Ensino, de quem ainda está elaborando em si mesmo, o papel de professor e a quem faltam conhecimentos da ordem do saber fazer e do saber sobre o fazer tanto da Educação Física quanto da docência, tais como domínio de sala, auto-controle para seguir o que se planejou, golpe de vista para perceber que o planejado não deve ser seguido à risca.

Na Prática de Ensino cobramos dos professores aprendizes ousadia para romper com a Educação Física que conhecem, aquela do "rola bola", mesmo reconhecendo que lhes falta experiência para isso, mas, além de instrumentalizá-los no sentido do saber fazer e do analisar o feito, apostamos que precisam experimentar-se para construir a experiência que lhes falta.

Atirar-se em "vôo livre" requer "experiência no salto", mas não se aprende a saltar sem saltar. Acreditar que é preciso uma transformação na escola e que ela passa pela renovação dos conteúdos é um exercício a ser materializado desde a formação inicial, por entre tropeços e acertos, nas interações de sala de aula, no encontro e confronto com o outro, na circulação de sentidos...

Dias depois da aula, recebi de Marcos o seguinte email:

From: ed_licenciatura_08@hotmail.com
To: jscarazzatto@hotmail.com
Subject: aula marcos
Date: Thu, 25 Nov 2010 20:27:12 +0000

oi ju, obrigado a ultima aula aquela discussao foi a melhor aula, aquela discussao foi muito rica e só acrescentou em nossa formação, valeu,...

Considerações Finais

Quanta coisa acontece na aula...

A aula, como toda relação social, tece-se em uma complexa teia de sentidos. Nela, os significados relativamente estáveis de corpos de conhecimentos sistematizados que são deliberadamente postos em circulação pelos professores, com a intenção de que sejam apreendidos e elaborados pelos alunos, encontram-se e confrontam-se com os relatos de vivências pessoais dos estudantes, com os sentidos cotidianos que eles elaboram em suas práticas e experiências, com os valores que conferem a essas vivências e sentidos.

Essas duas formas de conhecimento - cotidianas e sistematizadas - diferem entre si em termos dos graus de generalidade com que apreendem e explicam o real, no modo como a linguagem participa do processo de elaboração do conhecimento e no valor social e legitimidade a elas atribuídos.

Os conhecimentos cotidianos assentam-se nas situações imediatas e neles a palavra media a vivência com o objeto, remetendo ao vivencial, ao perceptual. Os conhecimentos sistematizados, resultantes da análise e síntese do vivido, são elaborações abstratas, generalizantes em que a palavra, funcionando como conceito, como generalização, que media a relação com outros conceitos.

As duas formas de conhecimento e de funcionamento da linguagem que se encontram e confrontam na aula mantêm uma relação de alimentação recíproca. Segundo Vygotsky (2008), os conhecimentos cotidianos e os sentidos imediatos das palavras dão base vivencial às generalizações sistematizadas e estas, por sua vez, contribuem para que o vivido seja generalizado, para que se possam conhecer objetos, situações e relações não imediatamente vivenciáveis e para que as palavras permitam aos sujeitos dizer e organizar generalizadamente o mundo e sua complexidade.

No entanto, na dinâmica dos processos interpessoais da aula, nas interlocuções entre professores/alunos e alunos/alunos, as palavras são ditas e compreendidas de modos diversos, porque os sujeitos que as proferem em resposta às palavras do outro, as apreendem e elaboram também de modos diversos. Por envolver heterogeneidade nas formas de elaboração e não-coincidência de significados e de sentidos, na relação do sujeito cognoscente com os outros em torno de objetos (Góes, 1997), a aula se faz de efeitos de sentidos que podem ou não corresponder aos sentidos pretendidos pelos professores.

Considerando-se a especificidade da aula como relação social escolar, voltada para que os alunos se apropriem dos conhecimentos sistematizados, os professores atuam no sentido de conduzir as elaborações dos alunos na direção dos conhecimentos sistematizados, priorizando entre os sentidos produzidos aqueles que se aproximam do funcionamento conceitual da palavra. Para tanto eles atuam privilegiando propósitos instrucionais e buscando estabilizar os sentidos sistematizados em aprendizado. Mas, para tanto, mantêm-se tanto em sintonia com os sentidos produzidos pelos estudantes quanto na oposição a esses sentidos. A sintonia lhes permite situar o curso das elaborações dos estudantes para poder redirecionar essas elaborações no sentido dos conhecimentos sistematizados.

Como destaca Góes (1997), na aula salienta-se a tensão entre processos de elaboração que se confrontam, ainda que esse confronto possa transcorrer sem desentendimentos ou antagonismos explícitos entre os sujeitos,

É nesse movimento tenso entre compreensões, que os estudantes se apropriam dos conhecimentos sistematizados e os elaboram, mediados pelos professores, por seus colegas, pelos textos que lêem, pelas experiências e valores vivenciados, enfim por muitas "vozes sociais" que circulam na sala de aula e às quais eles respondem ativamente.

Nas relações com essas vozes, o percurso entre os sentidos sistematizados, objetivados pelo professor, e aqueles produzidos efetivamente não é linear. Os sentidos sistematizados, colocados em circulação, são apreendidos e elaborados no cotejamento, nem sempre consciente, com os sentidos cotidianos de palavras e práticas, que fazem parte das experiências dos aprendizes, e com as quais se relacionam. Nesse cotejamento tanto os sentidos sistematizados quanto os sentidos cotidianos são repetidos, reafirmados, reproduzidos parcial ou totalmente, reelaborados, reconstruídos pelos sujeitos que produzem e vivem as relações de ensino intencionadas e explícitas quanto aos seus objetivos de ensinar e de aprender.

Professores e alunos circulam entre esses muitos sentidos diversos, afetando-se reciprocamente, mediando uns as ações, intenções e elaborações dos outros. Nessas condições, coisas que estavam previstas e planejadas acontecem, como também acontecem coisas imprevisíveis. O previsto e os imprevisíveis fazem sentido, são sentidos de fato produzidos, mas nem sempre aceitáveis e incorporáveis à aula. Sob a mediação do professor, os sentidos produzidos são analisados, considerados, avaliados, desdobrando-se, novamente, em outros sentidos.

Esse trabalho procurou demonstrar como, nessa teia de relações de sentido os alunos aprendem e os professores ensinam, os alunos ensinam e os professores aprendem. Ambos apreendem e elaboram conhecimentos cotidianos e sistematizados, tradições, modos de pensar e de organizar o conhecimento, modos de agir, modos de dizer, modos de se movimentar, modos de ser alunos, modos de ser professores, modos de planejar e modos de colocar em ação o planejado e também rituais da aula, rituais de disciplinamento, modos de significar a Educação Física e a Educação Física Escolar, modos de significar a escola, seu papel social e o papel de professores.

Porque os lugares sociais assumidos por professores e alunos não existem em si, mas na medida em que são vividos por sujeitos "reais", constituídos de experiências diversas, o que se planeja deliberadamente se reconfigura no encontro com o outro a quem se dirige e em resposta a ele. O encontro e confronto entre os horizontes sociais de professores e de alunos possibilita a ambos enxergarem aspectos que não haviam sido pensados, nem em suas ações anteriores (o menino que não queria dançar), nem nas escolhas do como ensinar (a quadrilha tradicional), nem no planejamento articulado antes da entrada em quadra (encontros e desencontros).

Embora os sentidos em circulação e elaboração na aula não sejam diretamente observáveis, eles deixam marcas, indiciam-se nas relações. Reconstituir a complexidade dos diálogos entre os sentidos sistematizados e os sentidos em circulação na aula, em toda sua riqueza de dimensões, detalhes, possibilidades, não é uma tarefa simples, bem como reproduzir em um texto todos os processos envolvidos na dinâmica interlocutiva instaurada pelas relações de ensino e pela pesquisa. Há sem dúvidas limites do trabalho acadêmico que vão sendo enfrentados, apreendidos e aprendidos.

Como bem sinaliza Silva (2000, p.183)**,** o texto da pesquisa, "como representação do campo e das relações que nele se dão", é menos o "resultado final" da pesquisa e mais "um meio

para a melhor compreensão do outro", considerando o fato de que esse outro é interpretado por alguém "que não se despe de seus próprios valores e subjetividade" e fala de terceiros e de si mesmo, de um modo generalizante, mesmo que cuidadoso.

Por isso afirmo que a sensação, ao finalizar o texto da pesquisa, não é a de que o caminho acabou e que preciso seguir para outros lugares. As coisas que aconteceram no caminhar da pesquisa ainda estão em mim, elas ainda estão em acontecimento, ainda estão vivas porque, nascendo no caminhar, no trabalho da professora que se constituía (e segue se constituindo no encontro com os alunos na sala de aula), transformou seu olhar, sua escuta, sua apreensão e vivência da aula.

Quando iniciei o processo de pesquisa não sabia ao certo como ela iria se delinear. Embora a cabeça estivesse cheia de ideias, com objetivos previamente definidos, ela se transformou nas "relações da pesquisa". Relações entendidas por mim como o encontro com o outro da pesquisa que, nesse caso, foram meus alunos, os outros professores que compartilharam as aulas comigo, os outros professores do curso, interlocutores que também se estabeleceram em minhas relações pessoais extra-trabalho e que compartilhavam ou discordavam das ideias centrais que eu assumia no meu trabalho, interlocutores não presentes imediatamente, mas que foram fundamentais ao meu aprendizado da pesquisa e aos entendimentos e elaborações que produzi.

Fui sendo transformada no/pelo aprendizado da pesquisa, do mesmo modo que meus alunos foram também se transformando nas/pelas aulas, refletindo e refratando conhecimentos e experiências, sistematizações e vivências.

As palavras minhas e alheias foram e continuam sendo transformadas no encontro da sala de aula, numa relação de "vai e vem", em que sempre "volta" transformada, ressignificada, revivida. No fluxo contínuo das enunciações das aulas, a professora e a pesquisadora foram se formando, re-formando, transformando. Hoje entendo que a pesquisa não está completa, ela está ainda em construção e o sentimento de incompletude se dá na percepção de que infinitas "trocas" se estabelecem ao planejar, ao realizar, ao debater a aula, mesmo que essas "trocas" não sejam identificadas imediatamente, por mim e por meus interlocutores imediatos, ou seja, os alunos em formação. Como afirma Fontana (2005), essas relações estabelecidas durante a pesquisa feita em sala de aula são "relações multideterminadas que vão sendo tecidas nas práticas sociais cotidianas, mas que não são imediatamente visíveis" (FONTANA, 2005 p.161).

Fui me encontrando pesquisadora, professora, professora-pesquisadora da sua própria prática. No distanciamento realizado no momento de escolha e recorte dos episódios que seriam analisados, pude perceber algumas transformações que se deram em mim, a professora que eu era, a professora que estava sendo e a professora que poderia ser. Esse movimento não se deu no momento dos episódios aqui descritos ou de tantos outros que poderiam ser descritos e analisados nessa pesquisa, mas sim no momento em que pude olhar para eles cotejando-os com as leituras feitas, com os aceites e discordância de meus alunos que ecoavam em mim, com as discussões que aconteceram extra-classe com outros interlocutores, que me fizeram, muitas vezes, enxergar os alunos através de "outras lentes". Embora essa pesquisa não tenha um caráter etnográfico, identifico-a como feita de *dentro e de perto* (Magnani,2002) na tentativa de identificar, descrever, analisar, refletir e aprender com/sobre ela.

A pesquisa não me separou dos alunos. Antes, mediou minha compreensão de seus dizeres e fazeres, aproximando-me mais ainda deles. Lembrando-me do que diziam, projeto possibilidades de sentidos que podem acontecer nas aulas que planejo. Lembrando que não aprendiam tudo de uma só vez, nem que elaboravam do mesmo modo o pensar e o fazer, o planejar a aula e o fazê-la acontecer, olho com mais cuidado os passos de meus atuais alunos.

O que aprendi dos sujeitos da pesquisa e com eles constitui minha "memória de futuro" (Bakhtin,2003) em relação às formas possíveis de compreender aquilo que é específico do campo da Educação Física e/ou da atuação docente. A pesquisa me ensinou a encontrar sentidos em elaboração, sentidos que foram produzidos e sentidos que foram aprendidos tanto naquilo que os alunos produzem em consonância com o esperado por mim, quanto no desencontro com aquilo que projetei.

O exercício da docência articulado ao ofício de pesquisadora provocou em mim mudanças irreversíveis no sentido do olhar para e com o outro. Ser professora constituiu-se em mim como um processo que se dá sempre no encontro. Viver e apreender nas leituras que tem como eixo articulador a linguagem entendida como a maneira de organizar, interpretar, compreender, expressar o mundo, provocou em mim o aguçamento do olhar para o outro, não como coadjuvante no processo de ensino, mas sim como co-autor da aula em acontecimento.

Ao analisar a aula como uma relação intersubjetiva, pude perceber que a transformação nos modos de agir, ouvir e analisar, não ocorreu apenas em minhas posturas diante dos alunos, mas o caminho inverso também aconteceu. Os alunos também foram afetados, modificados nessa

relação. Isso me dá subsídios para pensar o ensino como uma via de mão dupla, cuja centralidade não está nem no professor que organiza e media aula e nem no aluno como seu ativo (ou não) participante, mas no encontro e confronto entre os sentidos em circulação na relação de ensino. Posso afirmar isso não apenas pelos acertos observáveis na aula, mas muitas vezes também pelo reconhecimento de que algo não foi bem. Aprendi que os dizeres e ações tanto meus quanto dos meus alunos em formação indicam, entre acertos e erros, como a aula está seguindo seu percurso. Em alguns momentos os alunos reconhecem que não seriam capazes de realizar determinadas tarefas se não houvesse a mediação dos professores e dos colegas envolvidos no processo de construção e realização das aulas.

Os estudos feitos na Educação Física ainda estão muito voltados para aulas baseadas no *saber fazer*, nas quais o que se espera do aluno é que ele lance a bola de basquetebol de maneira que ela atinja o alvo, dê uma pirueta com pés e braços posicionados de maneira correta numa coreografia de dança, que execute uma estrela ou rodante com êxito na ginástica artística, que dê um golpe certeiro numa luta de judô ou karatê, enfim, que realize gestos pré determinados pensando na eficiência na direção da performance e não de modo a compreender os sentidos de que essas práticas estão revestidas.

Mas os gestos, entendidos como ações carregadas de sentidos, são também linguagem construída na dinâmica cultural e se banham na linguagem verbal que instaura e mediatiza todo o acontecimento da aula. É a palavra que media os sentidos dos gestos, os modos como afetam aos sujeitos que os fazem, os efeitos que eles suscitam e sua compreensão como tema da Cultura Corporal. A palavra amplia a compreensão do/sobre o movimento e da/sobre a ação docente. Assim, o saber fazer prenhe de sentidos se explicita e se elabora como gesto e como palavra, como ação e como reflexão articulando-se ao *saber sobre o fazer*.

Considero que o conjunto de elaborações proporcionadas pela pesquisa pode contribuir, para a reflexão dos professores de Educação Física e para a reflexão dos professores formadores de professores, na medida em que sinaliza que a aula e o aprendizado do outro são muito mais do que as possibilidades de sentidos que objetivamos e projetamos. Diante do muito que acontece na aula é possível encontrar fios que levem a percursos ainda não explorados, mas possíveis. Alguns desses sentidos (fios) são mais fáceis de apreender, outros escapam entre os dedos, escapam aos olhos e ouvidos, mas produzem-se e se pode aprender a encontrá-los na complexa

teia de sentidos em que a “ilusão” corriqueira de “dar” aulas se desdobra no dar e receber aulas, no compartilhar aulas, de modo a incorporar os sentidos se produzem na interação.

AMORIM, Márcia Fonseca de. ***O discurso da e sobre a mulher no funk brasileiro de cunho erótico: uma proposta de análise do universo sexual feminino.*** 2009. 177 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. ***Estética da criação verbal.*** 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. ***Marxismo e filosofia da linguagem.*** 11ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais, e professores. In: ***O rumo da língua***. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988, p. 313-332.

BETTI, Mauro. ***Educação física e sociedade.*** São Paulo: Movimento, 1991.

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

BETTI et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. ***Revista brasileira de ciências do esporte,*** Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. ***A roda na escola infantil : aprendendo a roda aprendendo a conversar .*** 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental In: ***Seminário Nacional do currículo em movimento,*** I., 2010. Belo Horizonte. ***Anais...*** Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7170&Itemid Acesso em 08 de out. 2012.

_____. ***Sociologia crítica do esporte: uma introdução.*** Ijuí: Unijuí, 2005.

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

BRASILEIRO, Lívia Tenório. O conteúdo dança em aulas de Educação Física: temos o que ensinar?. ***Pensar a Prática***, Goiânia, v. 6, 2003. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/56/55 . Acesso em: 09 out. 2012.

BRASILEIRO, Lívia Tenório; MARCASSA, Luciana. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança.. **Pro-Posições,** Campinas, v. 19, n.3 (57), set./dez. 2008. Disponível em: http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto464.htm . Acesso em: 09 out. 2012.

CENTRO UNIVERSITÁRIO PADRE ANCHIETA. ***Projeto pedagógico:curso de educação física (Licenciatura).*** Jundiaí.

CHIANCA. Luciana de Oliveira. Quando o campo está na cidade: migração, identidade e festa. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v.10, n.1, jan./jun.2007. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/1722/2130 . Acesso em: 09 out. 2012.

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

COSTA, Jurandir F. Resposta a Zeljko Loparic. In: ***Percurso***, São Paulo, nº. 14, 1/1995, pp.96-107. Disponível em: http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p14_debate02.pdf Acesso em: 04 jan. 2013.

DAOLIO, Jocimar. ***Da cultura do corpo.*** 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Antropologia social e educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara Maria de & RÚBIO, Kátia (Orgs.). ***Educação física e ciências humanas.*** São Paulo: Hucitec, 2001, p. 27-38.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. A juventude no Brasil: questões e desafios. In: MATOS, M.; GOMES, N. L.; DAYRELL, J. (Orgs.). ***Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais.*** Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, 2009. Disponível em: http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf Acesso em: 09 out. 2012.

DUARTE, Newton. ***A individualidade para-si.*** Campinas: Autores Associados, 1993.

FERRI, Sirlei de Lima; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. ***A dança na educação física escolar e a metodologia crítico-superadora.*** Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2007. Disponível em: http://gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=126 Acesso em: 09 out. 2012.

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

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. ***Cadernos do CEDES (UNICAMP),*** Campinas, v. 20, n.50, p. 103-119, 2000.

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

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

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

FREIRE, João Batista. ***Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.*** São Paulo: Scipione.

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

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GINZBURG, Carlo. ***Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.*** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOELLNER. Silvana Vilodre. O esporte e a cultura fitness como espaço de generificação dos corpos. In; ***Congresso brasileiro de ciências do esporte, 15.***; ***Congresso internacional de ciências do esporte, 2.,*** 2007, Recife. ***Anais...*** Recife: CBCE, 2007. Disponível em: http://www.cbce.org.br/cd/resumos/096.pdf . Acesso em: 08 out. 2012.

_____. Silvana Vilodre et al. Lazer e gênero nos programas de esporte lazer das cidades. ***Licere***, Belo Horizonte, v.13, n.2, jun. 2010. Disponível em: http://cedes.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/325/LICERE%20-lazer%20e%20genero.doc.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 out. 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GOÉS, M. C. R. & SMOLKA. A. L. B. (Orgs). ***A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.*** Campinas: Papirus, 1997. p.11-28.

_____. A natureza social do desenvolvimento psicológico. ***Cadernos Cedes.*** Campinas, ano XX, n. 24, p.21-29, julho/2000.

KUNZ, ELENOR. ***Educação física: ensino & mudanças.*** Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. ***Transformação didático-pedagógica do esporte.*** Ijuí: Unijuí, 1994.

LABAN, Rudolph. ***Danza Educativa Moderna.*** Barcelona: Paidós, 1975.

_____***. Domínio do movimento***. Summus, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. ***Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.*** Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGNANI, Jose Guilherme Cantor. ***Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade.*** 3ª. ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2003.

_____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** São Paulo, v. 17, n. 49, June 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 30 dez. 2012.

_____, ***Tribos urbanas: metáfora ou categoria?*** Artigo originalmente publicado em "Cadernos de campo – Revista dos alunos de pós-graduação em Antropologia". Departamento de Antropologia, FFLCH/USP, São Paulo, ano 2, n. 2, 1992. Disponível em: http://www.n-a-u.org/Magnani.html Acesso em: 5 jan. 2013.

_____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbanaDe perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 17, n. 49, June 2002 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em 10 dez. 2012.

MARQUES, Isabel Azevedo. ***Dançando na escola.*** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. ***Ensino de dança hoje: textos e contextos.*** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007

MEDINA, João Paulo Subirá. ***A educação física cuida do corpo...e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física.*** 2.ed. Campinas: Papirus, 1983.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. ***Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.*** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. ***O que é educação física.*** São Paulo: Brasiliense, 1983.

PINO, Angel. ***As marcas do humano – as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski***. Sao Paulo: Cortez, 2005

PORPINO, Karenine Marques de Oliveira; TIBÚRCIO, Larissa Kelly Marques de Olveira. Cenas urbanas e cenas da dança: compondo novos repertórios pedagógicos no contexto do ensino superior. ***Revista Brasileira de Ciências do Esporte***, Florianópolis, SC, v. 28, n. 2, Jul. 2008. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/61/68>. Acesso em: 08 Out. 2012.

POSSENTI, Sírio. ***Discurso, estilo e subjetividade.*** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAGGI, Nathália. ***Identidades nômades: as "tribos urbanas" e o contexto escolar.*** 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RODARI, Gianni. ***Gramática da fantasia.*** São Paulo: Summus, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. ***Proposta curricular do estado de São Paulo: educação física – ensino fundamental ciclo II e ensino médio*.** São Paulo: SEE, 2008.

SARAIVA, Maria do Carmo. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. ***Revista Brasileira de Ciências do Esporte***, Florianópolis, SC, v. 30, n. 3, Jun. 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/540>. Acesso em: 10 Out. 2012.

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

SBORQUIA, Sílvia Pavesi; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. As danças na mídia e as danças na escola. ***Revista Brasileira de Ciências do Esporte.*** Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, Jul. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/273/256>. Acesso em: 09 Out. 2012.

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

SMOLKA, Ana Luiza B. Salas de aula, relações de ensino. In: SMOLKA, A.L.B. ***A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.*** São Paulo: Cortez, 1988.

SNYDERS, Georges. ***A alegria na escola.*** São Paulo: Editora Manole, 1988.

_____. ***Para onde vão as pedagogias não-diretivas.*** 3.ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. ***Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.*** 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SO, Marcos Roberto; BETTI, Mauro. Saber ou fazer? O ensino de lutas na Educação Física escolar. In: ***IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as Luta no Contexto da Motricidade Humana***, 2009, São Carlos-SP. IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as Lutas no Contexto da Motricidade Humana. São Carlos-SP: Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana/UFSCar, 2009. p. 540-553.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. ***Revista Paulista de Educação Física.*** São Paulo, v.2, 1996.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; Altmann, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. ***Cadernos Cedes***, Campinas, ano XIX, nº 48, Agosto/99. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf . Acesso em: 10 out. 2012.

TANI, Go; MANUEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo & PROENÇA, José Elias de**.** ***Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.*** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VOLOSHINOV, V. N./BAKHTIN, M. M. S/d. O discurso na vida e o discurso na arte. Tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, tendo como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics), publicada em Valentin Nicolaévitch Voloshinov, Freudism, New York: Academic Press, 1976. (1ª. edição, 1926)

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. ***A formação social da mente.*** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. ***Pensamento e linguagem***. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.