



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PRÁTICA EM QUESTÃO:
DEMANDAS DA INCERTEZA E DA COMPLEXIDADE PARA A ATUAÇÃO NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

RODRIGO TETSUO HIRAI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação .

Agosto - 2011

RODRIGO TETSUO HIRAI

A PRÁTICA EM QUESTÃO:
DEMANDAS DA INCERTEZA E DA COMPLEXIDADE PARA A ATUAÇÃO NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Samuel de Souza Neto

Rio Claro
2011

370.71 Hirai, Rodrigo Tetsuo
H668p A prática em questão: demandas da incerteza e da complexidade para a atuação na Educação Física escolar e para a formação profissional / Rodrigo Tetsuo Hirai. - Rio Claro : [s.n.], 2011
216 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores - Formação. 2. Prática docente. 3. Prática pedagógica. 4. Tomada de decisão. 5. Saberes docentes. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A prática em questão: demandas da incerteza e da complexidade para a atuação na educação física escolar e a formação profissional

AUTOR: RODRIGO TETSUO HIRAI

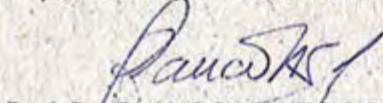
ORIENTADOR: Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Prof. Dr. GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS

Departamento de Educação Física e Motricidade Humana - UFSCar - São Carlos



Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Data da realização: 29 de julho de 2011.

AGRADECIMENTOS

À minha família.

Minha esposa Lilian e meu filho Cauê, por tudo o que passamos, juntos, nesse trajeto. De quem recebi força – para os dias de dificuldade e para finalizar o trabalho; e para as quais terei força – para que sejam felizes.

Meu pai Julio e minha mãe Satie, pelo zelo e amor incondicional, por tudo o que me ensinaram, pela educação que me deram e pela formação que me propiciaram.

Meu irmão Arnaldo, por me fazer saber que é meu ‘irmão’, no mais belo sentido da palavra.

À SEME/Indaiatuba e a todos os participantes da pesquisa – gestores, coordenadores, professores e alunos.

Aos colegas do NEPEF. Pela colaboração no trabalho, pela partilha de experiências e pelo companheirismo.

Aos professores e colegas do programa de pós-graduação em Educação, pelos ensinamentos.

Aos professores participantes da banca – profº Glauco e profª Maria Antônia – pela prontidão, disposição e valiosa contribuição com o desenvolvimento do trabalho.

Ao profº Samuel, pela amizade, companheirismo, por todos os ensinamentos e por esses terem sido feitos por ações/conduas, mais do que com palavras.

A todos que, ainda que não nomeados, de alguma forma contribuíram com o trabalho.

Muito obrigado!

RESUMO

Na literatura, considerações têm sido postas no sentido de que os instáveis ambientes da prática docente demandam, por parte dos professores, saberes que vão além dos conhecimentos técnico-científicos. Porém, os cursos de formação profissional, privilegiando as disciplinas teóricas, pouco têm trabalhado os ditos saberes práticos. No âmbito deste processo, este trabalho teve como objetivo compreender as demandas dos elementos de incerteza e complexidade, característicos da docência, para a prática pedagógica e para a formação profissional no campo da Educação Física escolar. Pela importância da investigação da prática e da aproximação com o campo empírico, constatamos a necessidade da realização desta pesquisa. Realizamos o estudo por análise documental e registro/interpretação de situações práticas de ensino, em aulas de Educação Física, de forma entrelaçada à análise de entrevistas, e ao estudo dos referenciais teóricos que fundamentam este trabalho, tratando das temáticas: prática pedagógica; incerteza; complexidade; e formação profissional. A pesquisa de campo teve, como local, três escolas da rede municipal de ensino de Indaiatuba/SP, nos espaços em que ocorriam as aulas pertencentes à disciplina de Educação Física. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, de cunho compreensivo. Dos registros de aulas compreendemos a prática docente enquanto um processo de tomadas de decisão, implicando a incerteza; e enquanto uma ação de caráter complexo, demandando saberes para além dos conhecimentos técnico-científicos. O *imprevisto/urgência*, a *dispersão*, a *indisciplina* e a *dificuldade para compreensão/aprendizagem* se caracterizam como situações que demandaram a tomada de decisão e a emissão de juízo. A *dimensão intrapessoal*, a *relação interpessoal* e a *articulação da representação e da ação* se caracterizaram enquanto elementos constituintes dos saberes práticos, adquiridos da experiência profissional. Tendo em vista os resultados obtidos, indicamos a constituição de uma teoria mais realista da prática e a aproximação entre os campos da prática e da formação profissional como demandas, dos elementos de incerteza e complexidade, para as instituições de formação. E, já propondo um possível encaminhamento para tais demandas, apresentamos a idéia da prática como um processo de “iniciação”.

Palavras-chave: prática pedagógica, formação profissional, Educação Física escolar.

ABSTRACT

In the literature, emphasis has been put towards unstable environments that require the teaching practice, by teachers, knowledge that go beyond the technical and scientific knowledge. However, training courses, focusing on theoretical subjects, some have worked the so-called practical knowledge. In this process, this study aimed to understand the demands of the elements of uncertainty and complexity characteristic of teaching, for pedagogical practice and for professional training in the field of Physical Education. For the importance of research and practice approach to the empirical field, we see the need for this research. We conducted the study for document analysis and recording/interpretation of practical teaching in physical education classes, so intertwined with analysis of interviews, and the study of theoretical frameworks that underlie this work, dealing with themes: teaching practice; uncertainty; complexity, and training. The field research took, such as location, three schools in the municipal schools of Indaiatuba/SP, in the spaces where classes took place belonging to the discipline of Physical Education. It was therefore a qualitative research, descriptive of the kind of comprehensive nature. Records of teaching practice lessons we understand as a process of decision making, involving uncertainty, and while the action of a complex nature, requiring knowledge beyond the technical and scientific knowledge. The *unforeseen/emergency*, *dispersion*, *indiscipline* and the *difficulty of understanding/learning* situations are characterized as that required decision making and issuing court. The *size of intrapersonal, interpersonal relations* and the *relationship of representation and action* is characterized as elements of practical knowledge acquired from experience. Given the results, we recommend the establishment of a more realistic theory of practice and approach between the fields of practice and training and demands of the elements of uncertainty and complexity to the training institutions. And, as proposing a possible referral to such demand, we present the idea of practice as a process of "initiation."

Keywords: educational practice, professional training, Physical Education.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Instituição	131
ANEXO II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor	132
ANEXO III. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno	133
ANEXO IV. Roteiro para entrevista diagnóstica semi-estruturada	134
ANEXO V. Entrevista diagnóstica - professor A	135
ANEXO VI. Entrevista diagnóstica - professor B	141
ANEXO VII. Entrevista diagnóstica - professor C	155
ANEXO VIII. Transcrição – aula A.1	165
ANEXO IX. Transcrição – aula A.2	172
ANEXO X. Transcrição – aula B.1	179
ANEXO XI. Transcrição – aula B.2	190
ANEXO XII. Transcrição – aula C.1	201
ANEXO XIII. Transcrição – aula C.2	209

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. A PRÁTICA EM QUESTÃO	6
2.1 Da prática enquanto execução de gestos/exercícios físicos à prática enquanto aplicação de princípios técnico-científicos	11
2.2 A prática sob sua condição submissa e a intocabilidade do conhecimento teórico/científico	19
2.3 A desestabilização das certezas e a complexidade da prática	26
2.3.1 A emergência da incerteza: a objetividade e a imparcialidade da prática em questão	27
2.3.2 O reconhecimento da complexidade: os desafios da incerteza e da religação	34
2.4 A visão da unidade: o profissional reflexivo e as novas diretrizes da legislação	41
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1 Caracterização do estudo	50
3.2 Levantamento dos dados	50
3.3 Caracterização do campo e dos participantes da pesquisa	51
3.3.1 O município de Indaiatuba/SP e sua rede municipal de ensino	51
3.3.1.1 Histórico e caracterização	51
3.3.1.2 As diretrizes pedagógicas da SEME	52
3.3.2 Unidades escolares	54
3.3.2.1 Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) A	54
3.3.2.2 Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) B	56
3.3.2.3 Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) C	57
3.3.3 Professores(as) de Educação Física	58
3.3.3.1 Professora A – EMEB A	58
3.3.3.2 Professora B – EMEB B	61

3.3.3.3 Professor C – EMEB C	62
3.4 Método de interpretação	65
4. DEMANDAS PARA A PRÁTICA DOCENTE	67
4.1 A prática enquanto uma ação constituída pela constante necessidade de tomadas de decisão	68
4.1.1 Imprevisto/urgência	73
4.1.2 Dispersão	75
4.1.3 Indisciplina	77
4.1.3.1 Conflitos	78
4.1.3.2 Desrespeito	79
4.1.3.3 Falta de colaboração	81
4.1.4 dificuldade para compreensão/aprendizagem	82
4.2 A prática enquanto uma ação de caráter complexo	84
4.2.1 A dimensão intrapessoal	89
4.2.2 A relação interpessoal	94
4.2.3 A articulação da representação e da ação	99
5. DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	102
5.1 Por uma teoria mais realista da prática	102
5.2 Uma aproximação entre os campos da formação e da prática profissional	109
6. A TÍTULO DE CONCLUSÃO, UMA PROPOSTA: A PRÁTICA COMO UM PROCESSO DE “INICIAÇÃO” À DOCÊNCIA	116
7. REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS.....	130

1. INTRODUÇÃO

A prática profissional, na Educação Física escolar, tem sido cerceada por uma série de atribuições, muitas das quais depreciativas – afirmação posta tendo como referência a literatura indicada e a minha experiência pessoal como estudante e, hoje, como professor de Educação Física, lecionando no ensino fundamental, na rede municipal de Indaiatuba. Como docente, percebo esta condição de inferioridade como decorrente de perspectivas de mundo que valorizavam mais as artes liberais do que as artes mecânicas, a *epistème* do que a *techniqué*. Assim, ao olhar para a prática pedagógica, ou prática de ensino, tanto na minha formação profissional como hoje, no campo de atuação, observo uma questão hegemônica que tende a privilegiar a teoria em relação à prática. Condição esta que não é particular, nem à área, nem ao campo da Educação como um todo.

No âmbito deste contexto, entendemos tal visão, que abarca a prática profissional envolvendo apreciações depreciativas, como decorrente da tradição aristotélica. Por fazer crer a possibilidade de se conhecer algo apenas no plano abstrato, das idéias, esta termina por valorizar o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. Assim, a referida concepção, presente nos mais diversos segmentos sociais, tem inferido nos modos de organização de muitas das profissões, dos tempos atuais (HAWKING e MLODINOW, 2005; SOUZA NETO, CESANA e SILVA, 2006).

Remetendo-nos aos programas de formação profissional, no campo da Educação Física, deparamos-nos com o predomínio dos currículos de orientação técnico-científica. Tal modelo curricular, valorizando as disciplinas teóricas, parte do entendimento de que estas, balizadas pela ciência, seriam suficientes para orientar a prática profissional, numa relação unilateral. Pensando a prática como um local de aplicação de conhecimentos técnico-científicos, os referidos programas legam, às entidades científicas, a incumbência e a responsabilidade de produzirem, por si só,

os métodos e procedimentos a se aplicar nos locais de prática (BETTI e BETTI, 1996).

No entanto, sem negar a necessidade que temos das contribuições da ciência, para fazer avançar o conhecimento, questionamentos têm sido postos no sentido de que os métodos científicos não se realizam de forma ideal nos complexos contextos da prática. Os instáveis ambientes de atuação profissional exigem saberes que vão além daquilo que se estuda nas universidades, nas salas de aula. A prática demanda, por parte dos professores, saberes que só podem ser adquiridos pelo próprio exercício da docência, nos contextos de intervenção. Isto porque a mobilidade das situações reais não se molda às prescrições técnicas da ciência (DARIDO, 1995; BETTI e BETTI, 1996).

Em suma, no campo da formação profissional, orientações têm sido postas no sentido de se reconhecer a prática como portadora de um conhecimento, valioso e necessário (SOUZA NETO, 1999; KUNZ, 2006).

Dirigindo-nos aos campos de pesquisa, das áreas da Educação/Educação Física, veremos que, também nos trabalhos investigativos, a prática tem sido relegada a um segundo plano. As referências à prática profissional, e a seus contextos de realização, pouco têm aparecido nas pesquisas. Os pesquisadores, como se sentissem um certo desgosto quando da necessidade de lidar com assuntos práticos, tendem a dar preferência às “refinadas” investigações de cunho teórico, dotadas de maior prestígio. E, quando direcionam seus trabalhos à investigação da atividade docente, propriamente dita, costumam desenvolver os estudos a partir de um ponto de vista normativo (TARDIF, 2000). Porém, como cita o autor, as normas, mais do que descrever estados do mundo, prescrevem maneiras de ser ao mundo. E desta maneira, acarreta que: “[...] os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente” (TARDIF, 2000, p. 12). Ou seja, os teóricos, quando se aproximam com o campo empírico, não o fazem no sentido de dialogar com o mesmo, de modo a apreender possibilidades para o avanço do conhecimento, a partir da compreensão do cotidiano escolar. O que termina por se fazer é a abordagem da realidade de ensino com simples fins de se avaliar e ilustrar o que está dentro e o que está fora das normas produzidas pela ciência. Pouco se

tem feito no sentido de se compreender ‘o que é a prática’. Prática, esta, cujos fenômenos os profissionais da área têm tido inúmeras dificuldades para lidar¹.

Assim, considerações que advogam a favor de estudos que se realizem em situações concretas de ação têm sido incitadas (BERGSON, 1979; KUNZ, 1995; TARDIF, 2000; KUNZ, 2006).

O pensador e filósofo Bergson (1979), defendendo a aproximação com o campo empírico, entende que quanto mais viva for a realidade tocada, mais profunda será a sondagem. O autor cita, como sendo o marco do início da ciência moderna, o dia em que Galileu decidiu-se por investigar as leis, que regem os movimentos dos corpos, estudando o rolar de uma bola sobre um plano inclinado. Desta maneira, o cientista italiano buscou os Princípios da Física no movimento em si, ao invés de procurá-lo em conceitos, como o fez Aristóteles².

Tardif (2000), partindo da compreensão de que os saberes profissionais só possuem sentido quando postos em relação às situações de trabalho, pois são nessas situações que são construídos e modelados, cita como sendo um “absurdo” o estudo dos saberes profissionais de forma dissociada do contexto da prática.

Neste mesmo sentido, Kunz (1995;2006) trata de advertir a Educação Física para o fato de que não apenas a teoria é uma necessidade da prática, mas também a prática é uma necessidade da teoria. O autor pensa que a observação dos fenômenos práticos, para das situações reais de ensino apreender possibilidades para o desenvolvimento da área, não se apresenta como uma opção, mas como uma necessidade de fato. Em seu entendimento, a Educação Física não poderia avançar por uma via única, situada em espaços que compreendem laboratórios, livros e gabinetes, mas que, de forma limitada, não acolha os eventos práticos:

¹ Feyerabend (2007) cita que se os críticos de uma prática assumem a condição de observador com respeito a ela, mas permanecem participantes da prática que lhes fornece suas objeções, falando a língua e usando os padrões dessa prática, pensam “descobrir” limitações, falhas e erros, quando tudo o que realmente acontece é que as duas práticas – a que critica e a que está sendo criticada – não se ajustam mutuamente.

² Em Hawking e Mlodinow (2005) entenderemos melhor o pensamento de Bergson. Segundo os autores, antes de Galileu, as pessoas acreditavam nas idéias de Aristóteles, a respeito do movimento dos corpos. Para o pensador grego, ao soltar-se dois corpos no ar, o mais pesado cairia de forma mais rápida, pois seria “mais puxado” em direção à terra. E, como, de acordo com a tradição aristotélica, acreditava-se que era possível descobrir todas as leis do universo através do pensamento puro, ninguém nunca havia conferido tal pressuposição. Até que Galileu fez algo semelhante à situação descrita. Ele deixou bolas de diferentes pesos rolares para baixo em um declive liso, pois nestas condições seria mais fácil a observação, pela diminuição da velocidade dos corpos. Contudo, pelas medições efetuadas, constatou-se que cada corpo aumentava sua velocidade em taxas iguais, qualquer que fosse o seu peso, contrariando a suposição do pensador grego.

Se o campo didático-pedagógico relacionado ao profissional que atua diretamente na prática, não for, sequer, mencionado nas avançadas elaborações teóricas da área, resta pouca esperança, no desenvolvimento de valores, compromissos e interesses pedagógicos, para revolucionar, também, a prática cotidiana do professor (KUNZ, 2006, p. 14).

Desta maneira, Kunz (2006) defende uma relação dialética entre os âmbitos teórico e prático da Educação Física escolar. Por compreender que a complexidade e a não-linearidade dos eventos práticos não permitem, aos pesquisadores da área, o distanciamento em relação ao campo empírico, o autor aponta para a importância de se investigar, cada vez mais, a própria prática, e refletir sobre ela. Indica, desta forma, a necessidade de se visualizar possibilidades para a Educação Física do lugar onde ela está sendo realizada, do próprio ambiente de intervenção pedagógica.

Frente a essa compreensão emergiu o desafio particular de estudar este fenômeno que perpassa tanto a minha história de vida, como a própria trajetória da Educação Física.

Pelas razões assim apresentadas, no contexto acima exposto, a presente pesquisa teve como objetivo:

- Compreender as demandas dos elementos de incerteza e complexidade, característicos da docência, para a prática pedagógica e para a formação profissional, na Educação Física escolar.

No sentido de dar cumprimento ao mesmo, nos propusemos aos seguintes recortes:

- Compreender diferentes entendimentos/significados da prática docente, presentes na literatura, referentes aos estudos e pesquisas da Educação/Educação Física escolar e da formação profissional;
- Compreender a prática pedagógica em sua relação com os fenômenos práticos, incertos e complexos, de seu contexto de realização; e
- Refletir as demandas desses fenômenos práticos para uma ressignificação da prática docente, nos campos da atuação e da formação profissional, na Educação Física escolar.

Sobre a organização do trabalho, esta se dará da seguinte forma: no primeiro capítulo – Introdução – trataremos de apresentar a pesquisa e situá-la em sua significância para o desenvolvimento da prática docente e da formação profissional no campo da Educação Física.

No segundo capítulo – A prática em questão – buscaremos, a partir do estudo da literatura, exercer um olhar para a compreensão dos diferentes significados/concepções de prática pedagógica no campo da Educação Física.

No terceiro capítulo do trabalho – Procedimentos metodológicos –, num primeiro momento, caracterizaremos o estudo e apresentaremos os métodos a serem utilizados. Num segundo momento, contextualizaremos os locais de realização da pesquisa de campo e caracterizaremos os professores participantes. Na parte final do capítulo, apresentaremos a hermenêutica como técnica de interpretação.

No quarto capítulo – Demandas para a prática docente – trataremos de estudar a prática onde ela se realiza: nas escolas. A partir de uma perspectiva não normativa dos fenômenos práticos, pela interpretação das aulas registradas, ministradas por três diferentes professores da rede municipal de ensino de Indaiatuba/SP, refletiremos a prática em sua relação com os fenômenos práticos, incertos e complexos.

No quinto capítulo do trabalho – Demandas para a formação profissional –, tomando como referência as literaturas indicadoras de um novo modelo de organização curricular, discutiremos as implicações postas pela incerteza e pela complexidade, enquanto elementos característicos da docência, para uma ressignificação da prática, no campo da formação profissional da Educação Física escolar.

No capítulo final – A título de conclusão, uma proposta: a prática como um processo de iniciação à docência – faremos alguns apontamentos sobre as realizações do trabalho e as possibilidades abertas para o desenvolvimento de novos estudos.

2. A PRÁTICA EM QUESTÃO

Remetendo-nos à literatura do campo educacional, veremos que, invariavelmente, as menções à prática têm sido feitas tendo-a enquanto ação sobre algo concreto, real. Porém, a depender de sua relação com a teoria, esta ação diferencia-se por carregar consigo diferentes significados.

Entendemos tal condição e, aqui, não a desconsideraremos. Dentre as diferentes formas de se agrupar a relação teoria/prática, Candau e Lelis (1991) a concebem sob dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade.

A primeira destas, a visão dicotômica, se dá pela separação entre estes dois pólos. Contudo, não apenas pela distinção entre estas duas dimensões, mas por uma total autonomia de uma em relação à outra. Dentre as formas pela qual constitui-se a perspectiva dicotômica, nos interessará, em especial, a visão associativa³. Como veremos adiante, em nosso entendimento, esta é a visão que, hoje, predomina nos cursos de formação de Educação Física.

³ Para além da visão associativa, a perspectiva dicotômica ainda configura-se sob uma segunda forma: a visão dissociativa – sendo esta a sua forma mais radical. Nesta, pensamento e ação, teoria e prática, são componentes isolados, e mesmo opostos. Aos teóricos, cabe pensar, elaborar, refletir e planejar. Aos práticos corresponde executar, agir e fazer. A teoria atrapalha os práticos – homens do fazer – e a prática dificulta os teóricos – homens do pensar. Esses dois mundos devem se manter separados, para que se guarde a especificidade de cada um deles (CANDAU E LELIS, 1991). Encontramos na Grécia Antiga um exemplo desta visão dissociativa. Vásquez (1977) cita que a filosofia, em suas origens ocidentais, exaltou a atitude contemplativa, intelectual. A teoria bastava a si mesma, não dependia da atividade material. Sem necessidade de ser aplicada ou de subordinar-se ao mundo prático, ela que devia impor-se à prática. A única forma que os gregos possuíam, para serem livres, era através da contemplação ou da ação política. Isto é, pelo contato com as idéias. O autor menciona que a prática, na Grécia Antiga, era ignorada, repelida. Ressalta ainda que, neste ponto, o pensamento grego assemelhava-se bastante à consciência comum. Isso porque, em ambos os casos, reduz-se a prática a apenas uma de suas dimensões: a do prático-utilitário. Para a consciência comum e corrente, prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem ou um benefício; imprático é aquilo que carece de uma utilidade direta. Da mesma maneira que o trabalho manual – considerado, na sociedade escravagista grega, indigno dos homens livres – tornava o homem grego escravo da matéria, das coisas, o homem comum menospreza os teóricos.

Na visão dicotômica/associativa teoria e prática estão separadas, porém não opostas, mas sim justapostas. O primado é da teoria, sendo a prática uma aplicação da mesma. A prática, por si só, não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre da teoria, enquanto a prática adquirirá relevância na medida que for fiel aos parâmetros da teoria. Se há desvios, é a prática que deve sempre ser retificada, para melhor corresponder às exigências teóricas. Sob tal perspectiva, a ciência tem por finalidade a previsão dos acontecimentos para fornecer à prática um conjunto de regras e de normas, graças às quais possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social (CANDAU e LELIS, 1991).

Das citações de Vásquez (1977), percebemos a visão dicotômica como marca do período renascentista – quando a idéia de que o homem faz a si mesmo, e se eleva como ser humano, através de sua atividade prática, teve início. Neste período a atividade científica deixou de ser uma atividade válida por si mesma, que se degrada ao ser aplicada aos problemas prático-mecânicos. Valorizou-se a ação, o trabalho, e reivindicou-se a dignidade humana, não apenas pela contemplação, como também pela ação. O domínio da natureza, por meio da produção, da ciência e da técnica, tornou-se uma questão central. Entretanto, esta exaltação do homem como ser ativo não significa que a contemplação tenha deixado de ocupar um lugar privilegiado. A consciência filosófica renascentista, ainda que sem repelir a atividade prática produtiva e, inclusive, a enaltecendo, sem dúvidas, relegou-a a um plano inferior.

Reportando-nos à Chauí (1980), ainda inferimos a visão associativa em sua relação com o positivismo. De acordo com a autora, sob o pensamento positivista o conhecimento teórico tem como finalidade a previsão científica dos acontecimentos, para fornecer à prática um conjunto de regras e normas, graças às quais a ação possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social. Como consequência, estabelece-se, entre a teoria e a prática, uma relação autoritária de mando e obediência. Isto é, a teoria manda porque possui as idéias e a prática obedece porque é ignorante. O positivismo concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica, que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria. A prática não é ação propriamente dita, pois não inventa, não cria, não introduz situações novas que suscitem o esforço do pensamento para compreendê-las. Esta concepção, de prática como aplicação de idéias, que a comandam de fora, leva à suposição de uma harmonia entre teoria e ação. Assim,

as ações humanas que contradizem as idéias são tidas como desordem, caos, anormalidade e perigo para a sociedade.

Uma segunda forma de se agrupar a relação teoria/prática, a ser abordada por nossa pesquisa, é a visão de unidade. Do que apreendemos de Candau e Lelis (1991), essa perspectiva caracteriza-se pela vinculação entre as partes.

Diferentemente da concepção dicotômica, sob seu entendimento, a relação teoria/prática ocorre no seio de uma unidade indissolúvel, assegurada pela reciprocidade, simultânea, de autonomia e dependência de um pólo para o outro. Neste novo esquema, a teoria não mais comanda a prática. Não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das idéias. Ela deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos, previamente sistematizados, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional. A prática, por sua vez, não significa mais a aplicação da teoria. Não é uma atividade dada e imutável. Esta é revigorada, revitalizada, sendo, sempre, o ponto de partida e o ponto de chegada. A ação do educador passa a se revelar como uma resposta às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social.

Pela visão de unidade, negando-se a possibilidade de um tipo ideal de professor, evidencia-se a necessidade do redimensionamento de sua formação. Sob esta, o progresso do pensamento humano se dá a partir das necessidades práticas do homem, da produção material de sua existência, expressando o modo pelo qual a teoria e a prática se unem e se fundem mutuamente (CANDAU e LELIS, 1991).

Para Chauí (1980), sob essa perspectiva dialética, a prática nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de idéias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E nega a teoria enquanto saber separado do real, que pretende governar esse real. A teoria, por sua vez, não está encarregada de tomar o lugar da prática, fazendo a realidade depender das idéias. Também não está encarregada de guiar a prática, ou de se inutilizar enquanto teoria para valorizar apenas a prática. A teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega-a como um fato dado para revelá-la como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. Nega-a, ainda, como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos e determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas

ações. Revela o modo pelo qual criam suas condições de vida e são, depois, submetidos por essas próprias condições.

Em suma, a visão de unidade defende a relação teoria/prática enquanto uma relação dialética – simultânea e recíproca.

Sob tal compreensão, tendo em vista os diferentes significados que a prática traz consigo, trataremos neste capítulo de refletir e investigar o seu processo de constituição no campo da Educação Física escolar. Mais especificamente, o estudaremos a partir de quatro pontos:

- a) Inicialmente, retomando o processo de configuração do campo da Educação Física, trataremos de compreender a passagem da concepção de prática enquanto execução de gestos/exercícios físicos, à concepção de prática enquanto aplicação de princípios técnico-científicos. Analisando criticamente a, hoje presente, crise no conhecimento profissional docente, questionaremos os limites da racionalidade técnica para o desenvolvimento da área.
- b) Num segundo momento, nos deteremos nos diferentes discursos e entendimentos que têm situado a prática numa relação de dicotomia/justaposição, e de submissão, ao campo teórico – este, dotado de maior *status*, seja no campo das pesquisas, seja nos ambientes da prática profissional. Desta forma, trataremos de compreender as implicações desta relação de poder, para a configuração do atual quadro, no âmbito da prática pedagógica e da formação profissional, da Educação Física escolar.
- c) Num terceiro momento, apresentaremos as idéias de alguns dos autores que, dentre outros, protagonizaram os principais debates epistemológicos da contemporaneidade; e que tiveram o mérito de introduzir as noções de incerteza e complexidade no meio acadêmico. Primeiramente, referenciando-nos por Kuhn (2003;2006), Latour (2000) e Feyerabend (2007), veremos as diferentes formas pelas quais, cada um deles, demonstrou, de forma decisiva, o caráter provisório das pesquisas e a presença daquilo que não é científico, no seio da própria cientificidade. Posteriormente, orientando-nos,

fundamentalmente, pelos trabalhos de Assmann (1998), Morin (2000; 2002; 2005; 2008) e Capra (2006), abordaremos o entendimento de complexidade dos autores; e refletiremos as implicações do pensamento complexo para uma nova forma de se compreender as práticas pedagógicas, em seus instáveis contextos de intervenção.

d) Por fim, estudaremos a relação teoria/prática sob a visão da unidade. Refletindo como este processo de desestabilização das certezas tem se refletido nas áreas da Educação Física escolar e da formação profissional, apresentaremos a concepção de professor como um profissional reflexivo. Ainda investigaremos as mais recentes produções teóricas e diretrizes da legislação educacional em nosso país, que tratam de apontar para as demandas da complexidade, do contexto de intervenção profissional, à prática pedagógica e aos programas de formação. Assim, nos direcionaremos no sentido de buscar na literatura elementos que contribuam com as nossas reflexões, de modo a se pensar uma formação profissional que dê conta de municiar os professores com as capacidades necessárias à prática docente.

2.1 Da prática enquanto execução de gestos/exercícios físicos à prática enquanto aplicação de princípios técnico-científicos

Resgatando aspectos históricos da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) cita que apenas com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, a questão da formação docente apareceu pela primeira vez. Menciona que, em 1834, as províncias brasileiras, seguindo a linha que vinha sendo utilizada pelos países europeus na época, passaram a adotar a criação de Escolas Normais, com fins de suprir a demanda da formação de professores (SAVIANI, 2009).

Porém, o autor problematiza o fato de que, apesar de terem sido pensadas para se guiar por coordenadas pedagógico-didáticas, estas se limitaram a preocupar-se com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. Privilegiando-se os conteúdos que os professores deveriam transmitir aos alunos, as formas/métodos de ensino foram deixadas de lado. Mesmo após o estabelecimento, a expansão e a reforma das Escolas Normais, a preocupação centralizada no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos foi mantida por muitas décadas (SAVIANI, 2009).

Apenas em 1932, com o advento dos institutos de educação, concebidos e implantados por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e por Fernando de Azevedo, em São Paulo, abriu-se uma nova fase no campo da formação de professores no Brasil. Sob a inspiração dos ideários da Escola Nova, estes foram pensados e organizados com fins de incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. O desenrolar destes acontecimentos se deu com a elevação destes institutos ao nível universitário, formando-se a partir dos mesmos a base para a organização dos cursos de formação de professores para a escola secundária. E foi justamente neste período, a partir do decreto-lei n. 1190, de 1939, que se compôs o esquema 3 + 1, em que a competência para atuar no magistério resultaria do cumprimento de matérias pedagógicas que correspondem a 1/8 (12,5%) da carga horária do curso (SAVIANI, 2009; SOUZA NETO, ALEGRE e COSTA, 2006).

Sendo amplamente adotado na organização dos cursos de licenciatura e pedagogia, tal modelo, no entanto, não impediu que os mesmos se mantivessem

fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um segundo plano, representado apenas pelo curso de didática (SAVIANI, 2009). Como citam Souza Neto, Alegre e Costa (2006), tais transformações não fizeram mais do que aplicar um “verniz pedagógico” nos cursos de formação docente.

Saviani (2009) cita que, nas universidades brasileiras, a competência para o domínio dos conteúdos culturais-cognitivos e a competência para a prática didático-pedagógica são tratadas de maneira marcadamente distinta. O ensino dos conteúdos específicos de cada área são ensinados nos institutos ou faculdades específicas; enquanto o preparo pedagógico-didático fica sob responsabilidade das Faculdades de Educação.

Dirigindo-nos, mais especificamente, para o campo da Educação Física, veremos que estudos realizados nos Estados Unidos, durante a década de 1960, dão conta de que os programas de formação ainda estavam centrados no ensino de habilidades motoras; e no desenvolvimento das capacidades físicas. No entanto, por compreender-se que, realizando-se os cursos desta maneira, os programas estavam mais próximos dos currículos apropriados para as escolas médias, do que para o ensino superior, tal condição foi problematizada (LAWSON, 1984). Questionando-se o fato da área, enquanto profissão, não poder se apoiar em profissionais que tenham apenas a habilidade de executar, surgiu uma nova perspectiva de desenvolvimento, concebendo-a enquanto disciplina acadêmica (SOUZA NETO, 1999).

Conforme cita Bracht (1999b), durante as décadas de 1960 e 1970 – em alguns países mais cedo e em outros mais tarde – surgiu, e consolidou-se, na Educação Física, uma série de subdisciplinas, ligadas às tradicionais disciplinas científicas: fisiologia do esforço; biomecânica do esporte; psicologia do esporte; sociologia do esporte, etc. Como menciona o autor, apesar da Educação Física moderna ter surgido num quadro social em que a racionalidade científica já se afirmava como a forma correta de ler a realidade, foi neste período que se intensificou a incorporação de práticas científicas fortemente marcadas por abordagens monodisciplinares.

No Brasil, a incorporação de tais práticas científicas ocorreram fundamentalmente durante as décadas de 1970 e 1980. O contato com a literatura estrangeira e os programas de pós-graduação no exterior, assim como o desenvolvimento da pós-graduação, em Educação Física, nas próprias

universidades brasileiras, provocaram uma série de questionamentos das bases de conhecimento da área. Dentre as discussões inflamadas neste período, estão os debates que puseram contra a parede o foco, dos cursos de formação, para as habilidades motoras e capacidades físicas. A perspectiva que se desenvolveu nos Estados Unidos, da Educação Física enquanto disciplina acadêmica, estendeu-se às nossas universidades, provocando debates e reestruturações (SOUZA NETO, 1999; BRACHT, 1999a; BRACHT, 1999b).

A prática, entendida como a habilidade de executar os gestos/exercícios físicos, já não era mais suficiente. Assim, o conhecimento de natureza técnica, adquirido com a experiência da execução de determinados exercícios, deu lugar ao conhecimento de natureza teórica, técnico-científico. A área se desenvolveu enquanto disciplina acadêmica e deu origem a diversas propostas metodológicas para o ensino da Educação Física escolar. Dentre as proposições teóricas elaboradas no período em que se seguiu, Bracht (1999a) e Darido (1998) destacam o desenvolvimento de concepções de ensino de caráter crítico. Tais proposições, na tentativa de romper com os modelos mais mecanicistas e esportivistas, a partir de diferenciadas visões de mundo e de educação, trataram de elaborar possibilidades metodológicas devidamente fundamentadas por referenciais teóricos das ciências humanas e sociais.

Decidindo-se pela ciência para orientar os rumos de seu desenvolvimento, a Educação Física tratou de desenvolver o seu campo de conhecimentos. Ainda que não tenha assumido a condição de se qualificar enquanto tal, se interessou pela mesma, ou, ao menos, por suas explicações (BRACHT, 1999b)⁴. Configurando-se enquanto uma disciplina dotada de um corpo de conhecimentos de natureza teórica – e não mais técnica ou profissional –, e organizada num curso formal de

⁴ Apesar da Educação Física possuir o desejo de se tornar uma ciência, a dependência da área, em relação à outras disciplinas científicas, faz com que sofra uma espécie de complexo de Édipo: quer ser mas não pode ser, não consegue ser. No que se refere à produção de conhecimentos científicos, Bracht (1999b) sinaliza que as pesquisas desenvolvidas na área têm sido ancoradas nas ciências-mãe e não na Educação Física. Assim, apesar do surgimento de diversos especialistas, estes não têm sido caracterizados como especialistas em Educação Física, mas, sim, em: fisiologia do exercício, biomecânica, psicologia do esporte, aprendizagem motora, etc. Dito de outra forma, a área não tem sido capaz de fornecer uma identidade epistemológica própria a essas pesquisas – não tem dado conta de interrogar e explicar a realidade, por métodos de investigação e por uma linguagem própria, que desenvolva e utilize. Para ele, o movimento humano, por si só, não é um objeto científico, mas, sim, um fenômeno/recorte da realidade. Em seu entendimento, objeto científico é algo construído a partir de uma abordagem própria. Em suma, para o autor, a Educação Física é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo da cultura corporal de movimento (BRACHT, 1999b).

aprendizagem, avançou no sentido de que, sob tal compreensão, os programas de formação passaram a ser responsabilizados por trabalhar não apenas as experiências ou os conhecimentos, mas também a capacidade de transmitir estas habilidades para outros (SOUZA NETO, 1999). Porém, privilegiando-se a perspectiva da disciplina acadêmica, estabeleceu-se uma verdadeira separação dessa com a dimensão da prática profissional, relegando-a a um segundo plano. Condição, esta, desencadeadora de importantes consequências para a realidade de ensino, no cotidiano escolar.

Tendo influenciando fortemente as produções teóricas, referentes à formação profissional, das áreas da Educação/Educação Física, Schön (1992) faz menção à existência de uma crise no conhecimento profissional. Direcionando suas reflexões para o campo educacional, o autor tece considerações para uma interessante leitura deste momento crítico da profissão. Destaca o afastamento existente, nos programas de formação, entre o momento de assimilação dos princípios pedagógicos e o momento de aplicação destes mesmos princípios. Distanciamento este que, supervalorizando os saberes científicos, termina por inviabilizar a prática pedagógica nas escolas, disseminando pelos campos escolares a crise de confiança no conhecimento profissional, a que fizemos referência. Neste sentido, o autor faz críticas ao currículo profissional normativo, apresentando o modelo da racionalidade técnica⁵ da seguinte forma:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar (SCHÖN, 1992, p.91).

Remetendo-nos novamente para o campo da Educação Física escolar, veremos que as críticas de Schön (1992) se adequam muito bem ao período posterior à década de 70, vivido em nossa área. A Educação Física, no momento em que passou a focar o seu campo de conhecimentos, passando a conceber-se enquanto disciplina acadêmica, incorporou o modelo da racionalidade técnica e deu origem ao que Betti e Betti (1996) denominam como sendo um currículo de orientação técnico-científica. À semelhança dos programas de formação descritos

⁵ Segundo Schön (2000), a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, pela qual os profissionais solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios

por Schön (1992), neste modelo curricular o conhecimento flui da teoria para a prática, sendo a prática a aplicação dos conhecimentos teóricos. Ou seja, forma-se docentes para a aplicação de métodos e conteúdos técnico-científicos produzidos nas universidades e assimilados em classe. Assim, a formação de professores se dá, primeiramente, pelo ensino dos conteúdos teóricos na sala de aula, para, em seguida, aplicar-se, estes mesmos conteúdos, na prática de ensino (BETTI e BETTI, 1996).

Privilegiando este conhecimento científico, de maior *status* – e que, conseqüentemente, pensou-se que poderia trazer maior prestígio à Educação Física – constituiu-se uma idéia de prática pedagógica desarticulada de seu contexto de realização. Reduziu-se a complexidade do agir pedagógico e desconsiderou-se a existência de outros saberes, para além dos conhecimentos científicos. Uma vez que o conhecimento científico passou a ser apontado como o mais adequado, e único necessário ao desenvolvimento da área, a aproximação dos teóricos com o campo empírico passou a não ser mais tida como necessária. Desta forma, a figura do pesquisador, no campo da Educação Física, desenvolveu-se de forma desatrelada ao exercício profissional.

Sendo a Educação Física filha da modernidade, difundiu-se na área a ilusão de que a ciência, por si só, seria capaz de fornecer respostas mais seguras e verdadeiras para as questões práticas do cotidiano escolar (BRACHT, 1999b). Como o próprio autor cita, a ciência moderna parte do entendimento de que as explicações da realidade estão contidas nela mesma. Rompendo com o pensamento mítico, pressupõe que as explicações, do que acontece na natureza, não precisam apelar para forças externas a ela, como a vontade divina. Sob seu olhar, existem leis internas que determinam o movimento das coisas. E a descoberta dessas leis permite prever o comportamento dos corpos ou das coisas de forma universal. Em outras palavras, para tal ciência a realidade contém regularidades e possui uma ordem, estando, ela, interessada nesta rotina, e em seu controle.

Atualmente temos o seguinte cenário: apesar dos consideráveis avanços das produções teóricas da área, e do desenvolvimento de diferentes propostas metodológicas para o ensino da Educação Física, a transformação do ensino na realidade escolar ainda não se efetivou. Há indícios de que os profissionais da área

têm encontrado muitas dificuldades para utilizar as suas propostas metodológicas no cotidiano escolar, transpô-las à sua realidade, e, assim, transformar concretamente a sua prática (DARIDO, 1995; OLIVEIRA, 2000; KUNZ, 2006).

A prática profissional, no campo educacional, se encontra hoje em um momento de crise (SCHÖN, 1992; TARDIF, 2000). A prática docente, na realidade escolar, pouco se modificou em relação ao que se esperava dela. Isto porque, de tudo o que se produziu nas universidades, pouco se aproveitou para as situações concretas de ensino. Como citam Betti e Betti (1996) – sobre o campo da Educação Física – a verbalização e a teorização dos saberes científicos, mostrando-se importantes apenas no âmbito acadêmico, não têm atingido os locais de atuação profissional.

Tardif (2000) ainda nos indica que tais dificuldades não se limitam aos campos da Educação/Educação Física escolar e à realidade profissional em nosso país. O autor, à semelhança de Schön (1992), chamando a atenção para a existência de uma crise da perícia profissional – do conhecimento, estratégias e técnicas profissionais –, cita que se tem questionado, em vários países, se as universidades, centradas na disciplina acadêmica, têm conseguido formar profissionais qualificados para atuar na realidade do mundo do trabalho.

O conhecimento científico, frente às reais situações de prática, não tem conseguido atender as expectativas que se tinha/tem sobre ele.

Sobre a profissão docente, temos indicações da literatura de que, ainda hoje, a maior parte dos professores aprende a trabalhar na própria prática profissional, por tentativa e erro (BETTI e BETTI, 1996; TARDIF, 2000; e TARDIF E RAYMOND, 2000). Acerca disso, aliás, Lelis (2008) e Nóvoa (1991) fazem interessantes considerações para melhor compreendermos tal condição. Lelis (2008) nos aponta que as disposições duradouras e transferíveis, que organizam o pensamento e a prática dos docentes, são decorrentes da socialização familiar e escolar. Ou seja, extrapolam em muito o aprendizado formal dos cursos de formação inicial. Nóvoa (1991, p. 91), neste mesmo sentido, faz as seguintes indicações acerca do momento de início do exercício profissional:

Esse fato acentua um dos traços sociológicos da profissão docente: um professor primário passa de um papel, o de estudante, para outro papel oposto, o de docente. No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam um *role-transition* ao invés de um *role-reversion* e, no começo de sua atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas quando eram alunos;

em certo sentido, pode-se dizer que o período crucial da profissionalização do docente não ocorre durante a aprendizagem formal, mas durante o exercício do seu ofício (NÓVOA, 1991, p. 91).

Tais considerações retratam o estado real – no sentido de referir-se ao que se tem observado no cotidiano escolar – de uma profissão que, decidindo-se pela ciência, buscou a transposição daquilo que se idealizou nas produções teóricas para a realidade da prática profissional. Mostram que, apesar dos esforços para a concretização das proposições teóricas, a docência, mantendo os seus atributos característicos – como não poderia deixar de ser –, de forma inversa ao que se esperava, continuou a realizar-se, fundamentalmente, a partir de referenciais não-científicos. Ficando, aos conhecimentos técnico-científicos, a condição de não ter tido um valor real para a prática profissional.

Pimenta (2002b), no mesmo sentido de Lelis (2008) e Nóvoa (1991), chama atenção para a importância desses referenciais, que os docentes lançam mão em sua prática cotidiana. A autora cita que os alunos, quando chegam aos cursos de graduação, já trazem consigo saberes sobre o que significa ser professor. Sabem, por exemplo, distinguir os bons professores dos ruins. Sabem identificar aqueles professores que foram significativos em suas vidas. E ainda sabem algo sobre as expectativas e os estereótipos que a sociedade possui em relação à profissão. Tais saberes, somados àqueles que os docentes produzem no seu cotidiano, por um processo de reflexão sobre as suas próprias práticas pedagógicas, caracterizariam o que a autora denomina como sendo saberes da experiência.

Contudo, Pimenta (2002b) também cita que, dentre os saberes característicos da docência, das mais diferentes espécies, os cursos de formação têm reservado, justamente, aos saberes da experiência, a condição de menor destaque na história da formação dos professores. A autora cita que, ao longo da história da Educação, cada época apresentou um tipo de saber que se destacava, caracterizando os seus respectivos períodos. Entretanto, de forma contraditória, apesar de, como citamos anteriormente, a prática docente ser fortemente marcada pela presença, incondicional, dos saberes da experiência no cotidiano escolar, estes pouco têm aparecido nos programas de formação. Hoje os saberes científicos recebem a maior, e quase exclusiva, atenção nos cursos de formação inicial. Mais do que isso, temos apontamentos de que os modelos curriculares da Educação Física reduziram sua

concepção de prática pedagógica a uma mera aplicação destes conhecimentos, técnico-científicos (BETTI e BETTI, 1996).

Remetendo-nos à literatura, veremos que tal condição não tem passada despercebida. De forma contrária, diversos autores têm problematizado este entendimento de prática enquanto concretização de receitas/modelos didáticos – visão dicotômica/associativa da relação teoria-prática (KUNZ, 1995; PERRENOUD, 1997; BRACHT, 1999b). Perrenoud (1997), esforçando-se por ver a prática, tal como ela é, concentra-se em manter distância em relação às suas idealizações. Alerta que, para compreender melhor o que se passa, importa ter uma imagem adequada, realista, da prática pedagógica e da sua relação com o conhecimento. O autor cita que para modificar as relações entre a prática efetiva e as pesquisas em educação, é preciso elaborar uma teoria mais realista da prática. À semelhança de Tardif (2000), entende que tal teoria deve ser mais descritiva do que prescritiva.

Bracht (1999b) cita que o apelo para a cientifização da área é problemático, pois a racionalidade científica, sob tais termos, é limitada em relação às necessidades de fundamentação de sua prática. O autor entende que toda abordagem científica oferece interpretações da realidade que são relativas e, por consequência, limitadas pelo aparato teórico-metodológico da disciplina. Assim, não existe uma abordagem global, que dê conta de esgotar a realidade. A complexidade dos diferentes elementos, que compõem os cenários da realidade escolar, não permite tal realização.

Kunz (1995) cita que a prática não é mera aplicação/exercício da teoria. A realidade de intervenção não é estática, não possui um padrão que se mantém à espera da aplicação dos saberes teóricos. Diariamente o ensino nas escolas apresenta inúmeros desafios aos profissionais, exigindo dos mesmos saberes que vão além dos conhecimentos pedagógicos e técnico-científicos. O descompasso entre o que se pensa, quando das elaborações teóricas para o ensino nas escolas, e a prática de ensino no cotidiano escolar, exige uma relação dialética entre os âmbitos da pesquisa e da prática profissional. Como mencionamos anteriormente, o autor, discutindo a relação teoria/prática no ensino/pesquisa da Educação Física, busca orientar a área para a visão de unidade – assim como a teoria é necessidade da prática, a prática também é necessidade da teoria.

Em suma, a prática na Educação/Educação Física escolar, configurada, não mais como execução de gestos/exercícios físicos, mas, sim, como aplicação de

princípios técnico-científicos, está posta em questão. Isto, tanto por parte de movimentos acadêmicos, quanto por parte dos próprios profissionais que atuam na realidade de ensino⁶. As distâncias entre o modelo da racionalidade técnica e as práticas efetivas, antes frequentemente tidas como desvios, atentados à ordem ou ao rendimento, hoje colocam em xeque a validade/linearidade da aplicação destes conhecimentos nas realidades sociais e humanas (PERRENOUD, 1997; BRACHT, 1999b).

2.2 A prática em sua condição submissa e a intocabilidade do conhecimento teórico/científico

O distanciamento existente na relação teoria/prática e o estado de submissão da prática profissional, em relação ao âmbito da pesquisa, têm sido apontados como elementos centrais nos problemas identificados no campo educacional (CANDAU e LELIS, 1991). Os educadores, ao mesmo tempo que explicitam o desejo, e a busca, por novas formas de relacionamento entre tais dimensões, não raramente têm denunciado a separação, e mesmo a oposição, entre as partes.

Nóvoa (1999) faz uma análise da lógica excesso-pobreza presente no campo educacional. Realidade esta marcada pelo excesso dos discursos e pela pobreza das práticas pedagógicas. O autor, detendo-se numa análise crítica da realidade discursiva, aponta para o extraordinário desenvolvimento, nas últimas décadas, do campo universitário nas ciências da educação. Cita a existência de milhares de investigadores na área, que produzem uma quantidade impressionante de pesquisas, documentos, congressos, cursos, etc. Produções que, no entanto, à semelhança do que aponta Kunz (2006), pouco têm contribuído para a transformação da realidade escolar.

⁶ Não raramente o início de carreira dos professores, nos campos da Educação/Educação Física, é marcado por frustrações e desilusões (DARIDO, 1995; PERRENOUD, 1997; PEREIRA, HUNGER e SOUZA NETO, 2006). Perrenoud (1997) cita que, quando isto ocorre, significa que a sua formação não levou em conta as condições reais da prática. Diz ainda que se o professor só descobrir, nesse momento, que os alunos são pouco colaboradores, que as novas pedagogias são extremamente difíceis de gerir, que as famílias têm expectativas contraditórias e que os pais nem sempre entram no jogo, então ele terá todas as razões para dizer que a formação não lhe serviu para nada. E anos mais tarde, quando lhe propuserem uma formação contínua, dirá que perdeu o interesse por conto de fadas.

O autor chama atenção para o caráter de inovação/mudança dos discursos acadêmicos. Porém, cita que, de forma paradoxal, a universidade é uma instituição conservadora, que tem invariavelmente produzido dicotomias como teoria/prática e conhecimento/ação. Assim, estes inúmeros discursos têm contribuído para que os pesquisadores conheçam melhor o que os professores sabem, mas não têm colaborado para que os professores compreendam melhor aquilo que já sabem. Ou seja, apesar do desenvolvimento da área no âmbito acadêmico se legitimar pelo argumento de servir ao desenvolvimento profissional dos professores, tem-se observado um processo de desapropriação dos professores de seus próprios saberes (NÓVOA, 1999).

Desta forma, ao mesmo tempo que os discursos acadêmicos têm contribuído com o processo de profissionalização dos professores – uma vez que tal processo depende da construção de saberes que não se limitem à instrumentalização profissional –, têm provocado uma desvalorização dos mesmos, ao deslegitimá-los enquanto produtores de saber. Isto porque a lógica dos discursos tem identificado os pesquisadores como os únicos aptos, enquanto autoridades científicas, à função da produção de conhecimentos (NÓVOA, 1999).

Sobre esta condição privilegiada do especialista, Morin (2002) cita que estamos numa época de saberes compartimentados e isolados uns dos outros. E não se trata apenas de especialização, mas de hiperespecialização, pois as especialidades não chegam, nem mesmo, a se comunicar umas com as outras. Uma justaposição de compartimentos faz esquecer as comunicações e as solidariedades entre estes conhecimentos especializados que, tratando os problemas de modo isolado, constituem o reinado dos técnicos especialistas. Segundo o autor, o conhecimento técnico está reservado aos *experts*, cuja competência num domínio fechado se acompanha de uma incompetência, quando este domínio é parasitado por influências exteriores ou modificado por um acontecimento novo. Em tais condições, o cidadão perde o direito ao conhecimento. Ele tem direito de adquirir um saber especializado, mas está despossuído, tanto quanto qualquer outro cidadão, de qualquer ponto de vista englobante e pertinente.

De maneira análoga, Japiassu (1983) cita como sendo um dos dogmas da ciência positivista a idéia de que o conhecimento deve ser dividido em especialidades, cada vez mais reduzidas, fazendo com que, para qualquer questão de determinado domínio, seja pertinente apenas a opinião do especialista desse

domínio. Como consequência desse dogma, somente a ciência e a tecnologia são vistas como capazes de resolver os problemas humanos, sejam eles sociais, políticos, morais ou psicológicos. Somente os especialistas são tidos como qualificados para tomar decisões, visto que somente eles possuem o conhecimento.

É pela ciência que o homem tem acesso à *realidade*. É por ela que se chega objetivamente à natureza das coisas. A ciência é o melhor dos conhecimentos. Por isso, torna-se necessário abordar todas as situações “cientificamente”. A consequência posterior é a seguinte: é legítimo confiar à competência dos cientistas o cuidado de organizar e de dirigir a sociedade (JAPIASSU, 1983, p. 75).

Neste sentido, estabeleceu-se na área educacional um processo de divisão de tarefas entre os professores, que atuam na prática cotidiana, e os pesquisadores, que investigam esta mesma prática. De forma que, configurando-se como dois grupos, cada vez mais distintos, cada qual com a sua devida função, os primeiros são incumbidos de exercer o papel de executor/técnico, enquanto aos pesquisadores é destinada a tarefa de maior *status*, de produção dos saberes (TARDIF, 2002, p. 41):

[...] a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional [...] (TARDIF, 2002, p. 41).

Prevendo as implicações desta separação, Bressan (1979), já na década de 1970, trazia a debate, nos Estados Unidos, a problemática da divisão da Educação Física em disciplina acadêmica e profissão. No fictício ano de 2001, à semelhança de George Orwell⁷, o autor, retratando uma área que prioriza a disciplina teórica nos cursos de formação, e que, em muitos casos, nega aos estudantes qualquer tipo de treinamento profissional, alerta o campo da Educação Física para os riscos (de morte) deste distanciamento entre profissionais e pesquisadores. Ele identifica alguns dos principais problemas nos, até certo ponto fictícios, programas de graduação: a meta principal no desenvolvimento das “habilidades disciplinares da

⁷ Em seu livro de ficção científica “1984”, escrito em 1948, George Orwell retrata uma sociedade totalitária, alertando a todos os perigos de um regime limitador da liberdade/subjetividade. O autor escreve o livro após visitar a URSS e testemunhar as implicações de tal regime político. Bressan (1979) redigiu o artigo na década de 70, quando se desencadeou nos Estados Unidos uma proliferação de programas de pós-graduação que tinham como meta principal o desenvolvimento das habilidades disciplinares da pesquisa. Sendo a pesquisa básica o foco de interesse da disciplina acadêmica, dava-se pouca atenção às questões relativas à pesquisa aplicada ou de ordem pedagógica.

pesquisa”; a ênfase nas disciplinas teóricas; o desinteresse da disciplina acadêmica pelas questões relativas à pesquisa aplicada, ou de ordem pedagógica; e o estado de submissão da profissão em relação à disciplina acadêmica.

Buscando indicar possibilidades alternativas para o desenvolvimento da área, o autor adverte para a necessidade de mudança de postura, por parte de profissionais e pesquisadores, na Educação Física. Aos primeiros, orienta para que, também eles, retirando seus conhecimentos de contextos reais, se tornem planejadores. Sendo, a avaliação de seus trabalhos realizada com base nas suas contribuições para a consecução das finalidades da disciplina. Aos profissionais atuantes no cotidiano escolar, indica que o conhecimento de métodos e técnicas são insuficientes para o professor. Isto porque, também o docente deve estar habilitado para tomar os conhecimentos básicos e propor formas alternativas para a inserção dessas informações na sua prática cotidiana. Dito de outra forma, buscando uma aproximação/entrelaçamento entre as dimensões teórica e prática da área, para Bressan (1979), pesquisadores e profissionais devem ser habilitados a exercer as mesmas funções. A diferença residiria na proporção do tempo dedicado a cada função: os primeiros dedicariam uma parcela maior de seus esforços na busca de novos conhecimentos; enquanto os profissionais teriam o seu foco na prática pedagógica (BRESSAN, 1979).

Contudo, dirigindo-nos ao atual quadro da Educação Física escolar, o panorama existente nas universidades e escolas ainda é bem diferente. Observa-se a existência de uma verdadeira aversão dos teóricos em relação à prática (DARIDO, 1995). A parcela de pesquisas realizadas no contexto da prática pedagógica ainda não é satisfatória (KUNZ, 2006). Apesar dos critérios, nos diferentes processos de seleção, para as mais variadas ascendências na carreira acadêmica, ter se voltado para a produção de publicações, pouco se produziu em relação às reais questões do cotidiano escolar. Como Bressan (1979) já nos havia indicado do que poderia acontecer, a disciplina acadêmica está focada na produção de conhecimentos, mas demonstra pouco interesse nas questões práticas, da pesquisa aplicada. E quando se aproxima do campo empírico, o faz de maneira normativa, com simples fins de avaliar se os procedimentos pedagógicos estão de acordo, ou não, com as normas técnico-científicas.

Alves (2001) nos fornece uma interessante ilustração deste distanciamento dos teóricos em relação ao campo da prática. Descreve a relação dos professores

universitários com os professores primários como uma relação de subordinação. Refletindo acerca de sua própria trajetória profissional, diz nunca ter sido professor primário. Lembra que quando entrou na universidade, para ser professor, sentiu-se muito importante. Porém, com o passar do tempo, foi se desiludindo quanto a esta condição de superioridade. Concepção que, segundo o autor, diferencia-se do que pensa a maior parte dos professores, seja nas escolas, seja nas universidades. Ainda assim, fica de seus relatos, como contribuição para o nosso trabalho, uma pertinente descrição, de ambas as partes, cujas imagens estão, hoje, consolidadas no meio educacional:

Professor universitário é doutor, cientista, pesquisador, publica em revistas internacionais artigos em inglês sobre coisas complicadas que ninguém sabe e são procurados como assessores de governo e de empresas. Professor primário é professor de 3ª classe, não precisa nem ter mestrado nem falar inglês, dá aulas para crianças sobre coisas corriqueiras que todo mundo sabe (ALVES, 2001, p. 64).

Assim, para o autor, ainda hoje perpetua-se a visão do cientista como um mito. Segundo Alves (2001), em todo conhecimento que provenha da ciência, encontramos resquícios de uma verdade absoluta. O que é um risco, pois como ele mesmo alerta, todo mito induz o comportamento e inibe o pensamento⁸. Uma vez que temos uma classe especializada em pensar de maneira correta – os cientistas –, os outros são liberados da obrigação de pensar e podem, simplesmente, seguir as prescrições técnico-científicas. Contudo, é somente frente ao erro, à incerteza, que somos estimulados a pensar: “Quando tudo vai bem, a gente não pensa, mas simplesmente goza e usufrui...” (ALVES, 2003, p. 24).

Ainda em referência a esta aversão aos trabalhos práticos, Santoni Rugiu (1998) resgata a emergência das Corporações de ofício na Idade Medieval. O autor sinaliza para o fato de que esta distinção do saber raciocinar/falar do saber fazer não é fato recente. Cita que o exercício intelectual era atribuído aos homens livres (de trabalhar/exercer uma atividade remunerada), praticantes das artes liberais. E os

⁸ Da mesma forma que o autor, Japiassu (1983) entende que um conhecimento totalmente verdadeiro, dotado de parâmetros absolutos, só pode constituir um mito. Afirma que, sob certos aspectos, o mito e a ciência desempenham a mesma função: fornecer ao espírito humano uma representação do mundo que o anime. Menciona que muitos historiadores defendem a tese de que a estrutura do mito encontra-se na origem da ciência moderna. Sendo sua função a ajuda aos homens em sua busca constante de uma representação do mundo, unificada e coerente, que lhe possibilite suportar a insegurança, a incerteza, a angústia e o aparente absurdo de sua condição. O mito vem torná-los confiantes na vida. Daí a tentativa de todo mito de descobrir uma ordem no caos do mundo e de articular o observado com o imaginado.

serviços manuais eram incumbidos aos trabalhadores, praticantes das artes mecânicas, e determinados pelos deuses a serem inferiores. Como cita Santi Ruggi, desencadeando a formação de um desprezo pela pedagogia do ‘aprender fazendo’, tal distinção concebeu a produção intelectual como o máximo da atividade humana. Fez acreditar-se, como sendo a verdadeira educação, apenas aquela que se realizava nas escolas, nas salas de aula, pelos livros, pela voz do mestre e sem sujar as mãos. Contudo, o autor, compreendendo o trabalho artesanal como um válido modelo formativo, trata de advogar a favor de um retorno ao processo formativo que se dava nas antigas oficinas.

Santi Ruggi (1998) cita as indicações de Dewey - autor norte-americano que viveu o rápido período de transformação dos Estados Unidos, no século XIX, para uma sociedade industrial – para uma nova orientação do sistema educacional. O qual, lembrando que na fase manufatureira aprendia-se fazendo, defende uma reestruturação do ensino pelo *learning by doing*. No modelo defendido pelo autor, o aprendizado se daria no próprio local de trabalho, sob a tutoria dos mestres. Ou seja, a teoria buscaria os seus temas no próprio exercício da prática profissional. Não mais se restringindo às salas de aula.

Retornando nosso foco para o campo da Educação Física escolar, dirigindo os nossos olhares para o outro lado deste embate, veremos que os práticos, da mesma forma, também se mostram bastante resistentes às aproximações com o campo teórico (DARIDO, 1995). De forma problemática, o saber teórico/científico tem um valor concreto muito limitado para os profissionais da área. De acordo com Kunz (1995), isto se deve ao fato dos professores, tendo como pano de fundo um cientificismo operacional, atuarem, na prática cotidiana, como meros consumidores das propostas pedagógicas:

Existe hoje, no mundo todo, uma tendência “cientificista” e tecnológica de produzir conhecimentos dos quais, apenas os especialistas, experts ou cientistas tem consciência dos conceitos teóricos, os usuários comuns conhecem apenas os efeitos práticos, são meros consumidores (KUNZ, 1995, p. 49).

Desta maneira, os profissionais terminam por se sentir incapazes de expressar as suas razões, no sentido de compartilhar seus problemas com o meio acadêmico, aceitando como natural o estado de submissão da profissão em relação à disciplina acadêmica (BRESSAN, 1979). São, assim, comumente rotulados como

sujeitos tecnicamente incompetentes, avessos às mudanças e politicamente descompromissados (SARTI, 2008).

Porém, segundo a própria autora, para se compreender esta tendência dos pesquisadores de considerar as ações docentes como incoerentes e conservadoras, não se pode perder de vista as diferenças culturais que os separam. Isto porque os profissionais aproximam-se dos assuntos educacionais sob uma perspectiva que lhes é própria, orientada pelas suas próprias experiências no cotidiano escolar. As decisões que os professores têm de tomar nas situações práticas de aula costumam se pautar por diversas fontes. E, se não seguem necessariamente uma coerência técnico-científica, buscam, na pertinência de suas ações para o seu contexto específico de atuação, uma coerência pragmática (SARTI, 2008).

O discurso acadêmico, da mesma forma, é produzido segundo uma lógica específica. Contudo, diferentemente da perspectiva docente, vincula-se às normas científicas, e não ao contexto da prática profissional. Possui um alto teor abstrato, e, justamente por esta razão, também apresenta limites, não dando conta, em muitos casos, de fornecer respostas aos conflitos gerados no cotidiano escolar. No entanto, fazendo pesar o alto valor simbólico de sua retórica, os pesquisadores têm investido – e obtido sucesso – no convencimento de que as suas compreensões, sobre o ensino, são superiores, e, conseqüentemente, as mais adequadas para a prática pedagógica. Tais tentativas, muitas vezes, assumem uma aparência de verdade intocável, de forma que qualquer comportamento que desvie de suas normas, seja acusado de incompetente e/ou reacionário (SARTI, 2008).

Em suma, frente a esta condição de superioridade do conhecimento teórico/científico, a prática tem sido relegada a um segundo plano. A separação entre as partes, pela distinção rígida de funções, entre os práticos e os teóricos, tem se associado a um verdadeiro repúdio que a Educação Física possui em relação ao campo de atuação profissional nas escolas. Por tais razões, e por crer na possibilidade de uma ciência completamente objetiva e neutra, por um longo tempo a área ignorou um tipo de conhecimento indispensável ao seu desenvolvimento: o conhecimento prático, da experiência profissional.

2.3 A desestabilização das certezas e a complexidade da prática

No que se refere às discussões acerca dos rumos da formação profissional em Educação Física, observamos a constituição de um discurso fundamentado, e ao menos claro, para a implementação de novas orientações nos programas de formação (BETTI e BETTI, 1996; DARIDO, 1995; BRASIL, 2002a; 2002b; 2004; HUNGER e FERREIRA, 2006; SOUZA NETO, ALEGRE e COSTA, 2006).

Uma vez que o modelo da racionalidade técnica não tem dado conta de se fazer valer diante dos variados contextos de intervenção pedagógica, tem-se questionado o mesmo por não conseguir trabalhar com a ocorrência de fenômenos práticos, ligados à incerteza e à complexidade (SOUZA NETO, 1999) “Não há garantia de que o conhecimento produzido nestas sub-áreas de pesquisa seja generalizável para os vários cenários onde ocorre a prática profissional, pois o contexto da prática é **incerto**, **complexo** e **variável** (BETTI e BETTI, 1996, p. 11)”. Críticas têm sido dirigidas ao fato de tal modelo considerar os conhecimentos teóricos/científicos os únicos aptos a orientar a prática docente. Isto, por conceber-se a prática como algo mais do que mera aplicação de conhecimentos teóricos, produzidos pelas disciplinas acadêmicas.

Assim, resgatando o processo de constituição de tais críticas, traremos a debate as questões postas pela emergência da incerteza e da complexidade nos campos da ciência e da Educação. Direcionaremos o nosso foco para os processos de reorganização da área educacional, situando a significância de nosso trabalho frente à presença de uma desafiadora forma de se pensar e entender o homem, a sociedade e a natureza. Para tal, apreenderemos da literatura o processo de desestabilização das certezas no meio científico. E veremos, assim, que, frente aos instáveis e complexos ambientes da prática, as prescrições e previsões técnico-científicas terminam por adquirir um valor limitado.

2.3.1 A emergência da incerteza: a objetividade e a imparcialidade da prática em questão

Remetendo-nos à literatura, veremos que o conhecimento científico, até então tido como um bem purificado, no sentido de ser completamente neutro e objetivo, tem, hoje, a sua pureza questionada. Embora o modelo da racionalidade científica, pretensamente imparcial, tenha predominado por muito tempo na área educacional, por desconsiderar as intenções e significados, inerentes às ações do homem, este não é mais apontado como o mais adequado para o estudo do comportamento humano (ALVES-MAZZOTTI, 1998). Ainda que a ciência não tenha deixado de ocupar um espaço privilegiado na sociedade, que se aproxima, mesmo, do sagrado, segundo a autora, tal discussão avançou a um certo ponto em que a maioria dos cientistas já admite a inexistência de um conhecimento científico inteiramente objetivo e imparcial.

Um dos autores que assume um papel decisivo nos debates que levaram a ciência a ter essa sua condição questionada é Kuhn (2003; 2006). Das suas pesquisas historiográficas, ele desmistifica a objetividade e a imparcialidade das pesquisas, e revela uma nova forma de se conceber a evolução do conhecimento científico, não mais percebendo-a enquanto acumulação de descobertas e invenções individuais.

O autor pensa que as revoluções científicas se realizam quando as antecipações da, até então denominada, pesquisa normal deixam de funcionar. Neste momento, quando são identificadas anomalias que comprometem a continuidade de uma tradição científica, inicia-se uma série de investigações para que estas passem a formar uma nova base para a prática da ciência. Isto, de maneira que, a cada processo revolucionário, a visão de mundo da ciência dita normal, que sustentava a credibilidade da comunidade científica, perante os seus pares e a população em geral, é desconstruída, e substituída por outra mais adequada às atuais necessidades (KUHN, 2003; 2006).

No entanto, por estas novas teorias implicarem mudanças nas regras que orientavam a antiga prática científica, terminam por repercutir em muitos trabalhos que anteriormente haviam sido concluídos com sucesso. O conhecimento científico, que até então era tido como um correspondente fidedigno da realidade, passa a ser

concebido como uma compreensão suficiente às questões existentes no momento. Nada além disso. Desta maneira, Kuhn (2003; 2006) sinaliza para o caráter provisório e interpretativo das pesquisas – que se realizam a partir de um dado paradigma – seja para o estudo dos fenômenos naturais ou sociais. Demonstra que as diversas correntes de pesquisa diferenciam-se pelo fato de cada comunidade científica possuir uma forma particular de ver o mundo – paradigma –, e de nele praticar a ciência.

Assim, a busca de contribuições permanentes, a uma verdade científica, tem a sua validade questionada. Isto em vista de que as idéias introduzidas pelo autor, de transformações e rupturas, em que um paradigma desaba para dar lugar ao outro, só podem ser concebidas a partir do momento em que reconhece-se uma parte não-científica da ciência, indispensável ao seu avanço. E, neste ponto, as citações de Kuhn (2003; 2006), Latour (2000) e Feyerabend (2007) assemelham-se, diferenciando-se apenas pela forma de abordagem. Enquanto o primeiro opta por uma abordagem histórica, Latour (2000) trata de desmistificar a objetividade e a neutralidade do conhecimento científico mostrando que ele não é tão “certinho” e ordenado quanto parece. O autor opta por entrar no mundo da ciência por um outro caminho: o da ciência em construção. Ele entra pela porta de trás e não pela entrada mais grandiosa, da ciência acabada. Utilizando-nos de seus termos, vai dos produtos finais à produção; dos objetos estáveis e “frios” aos objetos instáveis e mais “quentes”.

De maneira semelhante, Feyerabend (2007) questiona a objetividade e a imparcialidade das pesquisas científicas, demonstrando essa condição mundana da figura do cientista. É marcado no cenário acadêmico por enfatizar a crítica à tendência de se “ver com bons olhos” tudo, e somente aquilo, que provenha da ciência, ou que de alguma forma se relacione com ela. Ele assume um discurso que, à primeira vista, pode parecer radical, no sentido de afirmar que “tudo vale”. Porém, conforme desenvolve seu raciocínio, demonstra que radical é aquele que pensa que “nada mais vale”, a não ser o conhecimento científico.

Em suma, sobre esta condição humana da ciência, os autores nos demonstram que a ciência acabada, dotada de versões logicamente perfeitas – se é que elas existem –, é antecipada por versões imprecisas e controversas, que, após terem enriquecido a ciência com as suas contribuições, são esquecidas. Citam que as teorias tornam-se claras e razoáveis apenas depois que partes incoerentes delas

tenham sido usadas por longo tempo. Elas não surgem de imediato, já em seu estágio final, coerente e acabado. Tal condição é antecipada por um processo mundano, que se realiza pela articulação entre o que o cientista observa com o que ele imagina. A pesquisa científica sempre começa pela invenção de um mundo possível, ou de um fragmento de realidade possível (JAPIASSU, 1983; LATOUR, 2000; FEYERABEND, 2007). Feyerabend (2007) cita:

Tal como uma criança, que começa a usar palavras sem ainda compreendê-las, que acrescenta mais e mais fragmentos lingüísticos não-compreendidos à sua atividade lúdica, descobre o princípio que dá sentido somente *depois* de ter estado ativa dessa maneira por um longo tempo – a atividade sendo uma pressuposição necessária para o desabrochar final do sentido – dessa mesma maneira o inventor de uma nova visão de mundo (e o filósofo da ciência que tenta entender seu procedimento) deve ser capaz de dizer absurdos até que a quantidade de absurdos criada por ele e por seus companheiros seja grande o suficiente para dar sentido a todas as suas partes (FEYERABEND, 2007, p. 265).

Seguindo as idéias dos autores, o cientista passa a não mais ser visto como um ser superior. A renúncia do não-especialista, de refletir sobre o mundo, a vida e a sociedade, deixando esse cuidado aos especialistas, também perde o seu sentido. Os *experts* passam a ter a mesma pequenez e a mesma propensão ao erro que o homem corrente. Apenas o jogo de que participa – a ciência –, tem, sim, uma superioridade. Porém, essa condição diferenciada se dá num universo ideológico, em que a ciência configura-se como uma poderosa e maciça instituição, localizada no centro de uma sociedade, em que as relações de poder determinam o que é certo e o que é errado. O observador, antes suprimido da observação, passa a ser reintegrado à mesma. E a certeza científica dá lugar ao reconhecimento da condição falível dos conhecimentos técnico-científicos (LATOUR, 2000; FEYERABEND, 2007; MORIN, 2008).

Questionando a pretensa condição intocável da ciência e contribuindo para formar as bases argumentativas que constitui a referida vertente crítica, Latour (2000) ainda fornece-nos uma interessante e representativa metáfora do modo pelo qual se realiza a ciência: a caixa preta (LATOUR, 2000, p. 14):

A expressão *caixa-preta* é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai (LATOUR, 2000, p. 14)

Segundo o autor, a ciência funciona de maneira semelhante às caixas pretas da cibernética (LATOURL, 2000).

As pesquisas científicas costumam parecer, aos olhos dos não-pesquisadores, hieróglifos indecifráveis. Trazem consigo conceitos e teorias subjacentes que, por serem de domínio restrito à uma linha de pesquisa específica, não permitem a nós, leigos, a compreensão das mesmas. Por estarem fora do alcance de nossa inteligibilidade, terminamos por utilizá-las sem fazer maiores questionamentos. Fazemos uso delas, interessando-nos apenas saber para quê servem, e se realmente servem. Ainda, pelas pesquisas, à semelhança das caixas-pretas, permanecerem fechadas e obscuras, e por apenas conhecermos as mesmas em seu estágio pronto, acabado, sem retomarmos o contexto em que foram elaboradas, terminamos por deixar passar despercebido todas as angústias e controvérsias com que tiveram que lidar os cientistas, quando da realização dos estudos. Pelo menos até o momento em que ainda nos são úteis, não compreendemos a imperfeição de suas obras, nem a fragilidade de suas afirmações. Apenas quando retornamos ao tempo e espaço em que se deu a realização dos trabalhos, deparamo-nos com os desajustes, controvérsias e indecisões que acompanharam a investigação até o seu fechamento (LATOURL, 2000).

A exemplo do mito da ‘caixa de pandora’⁹, quando abrimos as caixas-pretas da ciência, estas que se mostravam frias, certinhas e indubitáveis, passam a transparecer toda a incerteza inerente às suas proposições. Somente quando contexto e conteúdo tornam a se confundir, desmistifica-se a crença do conhecimento científico purificado, e dá-se início a um outro processo, de desencantamento – pelo qual os pesquisadores retornam à sua figura humana, sujeita a erros e acertos (LATOURL, 2000).

Revela-se, desta forma, a imperfeição que perpassa o processo de construção do conhecimento científico. Demonstra-se que a ciência é muito mais “descuidada” e “irracional” do que a sua imagem metodológica. Não há uma única regra, ainda que plausível e solidamente fundada na epistemologia, que não seja

⁹ Conforme pronuncia a mitologia grega, Pandora teria sido enviada a Epimeteu, como um presente de Zeus, juntamente com uma caixa, com diferentes traduções. Sem dar ouvidos a seu irmão Prometeu, que o alertou sobre os riscos de se aceitar presentes de Zeus, Epimeteu aceita Pandora. Ainda, sem conter a sua curiosidade, por não saber o que havia na caixa trazida por Pandora, Epimeteu termina abrindo a mesma e liberando todos os males que passariam a afligir a humanidade dali em diante. No fundo da caixa restou a esperança. Porém, com os males liberados da caixa de Pandora, encerrou-se a idade de ouro da humanidade.

violada em algum momento, nem um único meio a que se possa recorrer em todas as circunstâncias. Dada qualquer regra, não importando quão fundamental ou racional ela seja, sempre haverá situações em que é aconselhável não apenas ignorá-la, mas adotar a regra oposta. E tais violações não são eventos acidentais, nem resultado de conhecimento insuficiente ou de uma desatenção, que poderia ser evitada. Essa prática liberal é defendida não apenas como razoável, mas como sendo absolutamente necessária para o avanço do conhecimento¹⁰ (LATOUR, 2000; FEYERABEND, 2007).

A idéia de um método fixo ou de uma teoria fixa da racionalidade passa a ser tida como uma concepção demasiado ingênua. As práticas que se limitam a seguir, de forma rígida, as normas e padronizações da ciência são criticadas. Alcança-se a compreensão de que a ciência precisa de pessoas que sejam adaptáveis e inventivas, e não apenas rígidos imitadores de padrões comportamentais estabelecidos. E compreende-se que os eventos e desenvolvimentos da ciência ocorrem apenas porque alguns pensadores decidem não se deixar limitar por certas regras metodológicas, ou porque as violam inadvertidamente (FEYERABEND, 2007).

O autor cita que os cientistas, ao inventar teorias e contemplá-las de maneira relaxada e “artística”, com frequência empregam procedimentos proibidos por regras metodológicas. Por exemplo: interpretam a evidência de modo que se ajuste às suas idéias extravagantes; eliminam dificuldades mediante procedimentos; colocam-nas de lado; ou simplesmente recusam-se a levá-las a sério (FEYERABEND, 2007).

Ainda no sentido de compreender a ciência inacabada, para além da caixa preta, Latour (2000) nos apresenta um segundo mecanismo, pelo qual os cientistas influenciam os outros e fazem valer as suas pesquisas: a retórica. O autor apresenta-a como sendo uma disciplina que, durante milênios, estudou o modo como as pessoas são levadas a acreditar em algo e a comportar-se de determinada maneira, ensinando a uns como persuadir os outros. Segundo ele, quanto mais nos

¹⁰ Sobre isto, Japiassu (1983) cita que é muito doloroso descobrirmos ou reconhecermos os limites de nosso pensamento. Não é fácil admitirmos a impossibilidade de realização completa de uma verdade ou da objetividade. É penoso termos que aceitar a impossibilidade da coincidência total entre nosso pensamento e o pensado. Porém, entende que tal reconhecimento de forma alguma vem denegrir a ciência e a filosofia. Para ele, só se sentem denegridos os cientistas e filósofos obtusos e dogmáticos. Pensa que, assim como todo homem vive diariamente o problema da incerteza e da insegurança e, mesmo assim, tem que aprender a conviver com a dúvida, também os cientistas e educadores vivem o mesmo drama. A esses, aponta que o importante é que tenham consciência de que também o conhecimento técnico-científico está sujeito a falhas e erros (JAPIASSU, 1983).

aproximamos dos lugares onde são criados os fatos, mais as coisas se tornam controversas. E quanto mais os debates se exarcebam, a retórica se torna mais importante. Isto porque, quanto mais as controvérsias avançam, mais a literatura se torna científica e técnica (LATOUR, 2000, p. 54).

Há sempre um ponto numa discussão em que os recursos próprios das pessoas envolvidas não são suficientes para abrir ou fechar uma caixa-preta. É necessário sair à cata de mais recursos em outros lugares e outros tempos. As pessoas começam a lançar mão de textos, arquivos, documentos e artigos para forçar os outros a transformar o que antes foi uma opinião num fato. Se a discussão continuar, então os participantes de uma disputa *oral* acabarão por transformar-se em *leitores* de livros ou de relatórios técnicos (LATOUR, 2000, p. 54).

Em outras palavras, para Latour (2000), quando uma disputa fica acalorada demais, os discordantes são pressionados a fazerem alusão ao que outras pessoas escreveram ou disseram. Assim, sob seu entendimento, o adjetivo “científico” não é atribuído a textos isolados que sejam capazes de se opor à opinião das multidões por virtude de alguma misteriosa faculdade. Um documento se torna científico quando tem pretensão a deixar de ser algo isolado, fazendo com que, quem o lê, é que fique isolado – a força da retórica está em fazer o discordante sentir-se sozinho. Ou seja, a diferença entre literatura técnica e não-técnica não está em uma delas tratar de fatos e a outra de ficção, mas está em que a última municia-se de poucos recursos e a primeira utiliza-se de muitos, incluindo os distantes no tempo e no espaço.

Entretanto, essa recorrência a aliados superiores e mais numerosos trata-se de um mecanismo de persuasão e, não necessariamente, de aproximação aos fatos. Por tal razão, não garante à ciência a certeza e a verdade absoluta. Tal artifício tem sido ridicularizado, tanto por filósofos como por cientistas, pois cria uma maioria com o propósito de impressionar o adversário, mesmo que ele ‘esteja certo’, ou mais próximo da realidade. Assim, embora se diga que a literatura técnica é neutra/impessoal, isso está longe de acontecer. Os autores estão, por toda parte, incorporados no texto. Dependendo das provas de força, os cientistas se converterão em representantes objetivos ou em indivíduos subjetivos. Objetividade e subjetividade deslocam-se, para um lado ou para o outro, de forma semelhante ao equilíbrio de forças entre dois exércitos. Ser objetivo significa que, sejam quais forem os esforços dos discordantes, os elos entre o representante e aquilo em nome do que fala permanecem intactos. Ser subjetivo significa que o cientista deixa de ser

alguém que fala pelos outros e passa a ser alguém que fala por si mesmo, representando suas vontades e fantasias (LATOUR, 2000).

E se formos um pouco mais além, perceberemos que a problemática da retórica pode se agravar ainda mais. Veremos que este mecanismo de persuasão, além de não garantir a objetividade das pesquisas, não raramente, falha em sua função – a da argumentação. Neste momento, quando as velhas formas de argumentação se revelam demasiadamente fracas, os seus defensores têm que ou desistir, ou recorrer a meios mais fortes e mais irracionais: a propaganda e a coerção (FEYERABEND, 2007). O autor menciona que há momentos em que até mesmo o mais rigoroso racionalista é forçado a deixar de argumentar para recorrer à tais artifícios. Isto, não porque algumas de suas razões deixaram de ser válidas, mas porque desapareceram as condições psicológicas que as tornavam efetivas e capazes de influenciar os outros. E, segundo ele, argumentos incapazes de influenciar os outros são, na verdade, argumentos inúteis.

Feyerabend (2007) cita que interesses, forças, propaganda e, mesmo, técnicas de lavagem cerebral desempenham, no desenvolvimento de nosso conhecimento e no desenvolvimento da ciência, um papel muito maior do que geralmente se acredita. Diz ser muito difícil, talvez até mesmo impossível, combater, mediante argumentação, os efeitos de uma lavagem cerebral. Porém, o problema nunca é posto dessa forma. A distinção entre a força lógica de um argumento e o efeito subsequente de um treinamento – de uma manobra política –, é muito difícil/sutil.

Ainda, mais especificamente sobre a dimensão interpretativa da ciência, o autor aponta para a subjetividade inerente às pesquisas (FEYERABEND, 2007, p. 33):

Em uma análise mais detalhada, até mesmo descobrimos que a ciência não conhece, de modo algum, “fatos nus”, mas que todos os “fatos” de que tomamos conhecimento já são vistos de certo modo e são, portanto, essencialmente ideacionais. Se é assim, a história da ciência será tão complexa, caótica, repleta de enganos e interessante quanto as idéias que encerra, e essas idéias serão tão complexas, caóticas, repletas de enganos e interessantes quanto a mente daqueles que as inventam (FEYERABEND, 2007, p. 33).

O autor cita que nós percebemos os objetos, suas propriedades, suas relações, mas não “o dado”. O mundo não nos é dado diretamente. Temos de apanhá-lo pela mediação de tradições. Pensa que a criação de uma coisa e a

criação mais a compreensão plena de uma idéia correta da coisa são, com frequência, partes de um mesmo processo indivisível e não podem ser separadas sem interromper esse processo. Entende, ainda, que tal processo não é guiado por um programa bem definido, mas, antes, por anseios e paixões que criam as circunstâncias e as idéias necessárias para analisar e explicar o processo, tornando-o racional (FEYERABEND, 2007).

A ciência, até então tida como uma entidade inabalável, permanente e com princípios claramente definidos, é, desta maneira, posta em dúvida. O mundo científico, cuja credibilidade consolidou-se ao longo da história, de forma fundamental, em função de uma pretensa certeza científica, tem as suas bases abaladas. Faz-se, transparecer o fato da ciência compreender uma ampla gama de abordagens, dotada de uma multiplicidade de concepções, com perspectivas desajustadas e mesmo contraditórias (FEYERABEND, 2007).

Assim, a exemplo de Kuhn (2003; 2006) e Latour (2000), Feyerabend demonstra que, apesar dos elementos não-científicos que a perpassam, a ciência evolui. Mais do que isso, demonstra que ela apenas evolui graças ao que ela tem de não científico. Entende, enfim, que a descoberta dos limites do conhecimento é, ela mesma, uma possibilidade de avanço, um progresso para a ciência. Assim, refuta qualquer idéia sobre uma objetividade absoluta. Pois, apesar de todos os esforços que o cientista faz para subtrair-se da observação, a sua presença é incondicional e impede qualquer afirmação de neutralidade. A ciência é sempre uma interpretação. E nisto ela não diferencia-se de outras formas de conhecimento. Ela sempre traz consigo uma porção de incerteza.

2.3.2 O reconhecimento da complexidade: os desafios da incerteza e da religação

Há tempos a ciência não faz mais do que provar suas virtudes de verificação e de descoberta em relação a todos os outros modos de conhecimento. No entanto, essa ciência elucidativa e enriquecedora apresenta-nos, cada vez mais, problemas graves que se referem ao conhecimento que produz, à ação que determina e à sociedade que transforma. O desenvolvimento disciplinar da ciência não traz apenas as vantagens da divisão do trabalho – a contribuição das partes especializadas para

a coerência de um todo organizador –, mas também os inconvenientes da superespecialização: o enclausuramento e a fragmentação do saber (MORIN, 2008).

Essa tendência para a separação, para a disjunção, do conhecimento científico tem como consequência a tendência para o anonimato e para as especializações. Como já citamos, o conhecimento deixa de ser pensado, meditado, refletido e discutido pelo homem comum. Se destina, cada vez mais, a ser acumulado em bancos de dados, para posteriormente receber a análise dos especialistas. O não-especialista renuncia prematuramente a toda possibilidade de refletir sobre ele. No entanto, ao contrário do que se esperava, o próprio especialista torna-se ignorante de tudo aquilo que não concerne à sua disciplina (TARDIF, 2002; MORIN, 2002; 2008).

Frente a tal contexto, na condição de ser um dos principais pesquisadores a sinalizar o estudo da complexidade, como sendo uma das vocações essenciais à educação do futuro, Morin (2000; 2002; 2005; 2008) apresenta os seus pensamentos sobre a mesma. Ele abandona um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, onde vamos das partes para o todo e do todo para as partes, para tentar compreender um fenômeno. À semelhança de Assmann (1998), define a complexidade como sendo uma característica, observável em muitos acontecimentos, a qual impede a compreensão dos fenômenos pela somatória das análises de suas partes: “[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) [...]” (MORIN, 2005, p. 38).

Referenciando Kuhn e Feyerabend, dentre outros autores, Morin (2000; 2008) resgata a emergência da incerteza nos debates acadêmicos. À semelhança deles, reconhece a presença da não-cientificidade no seio da própria cientificidade. Entende que as idéias e teorias não refletem a realidade, mas a interpretam sob uma perspectiva sujeita a erros – isto, por entender que a realidade objetiva não pode ser considerada sem se levar em conta o seu observador. Assim, não acredita na possibilidade de uma correspondência precisa entre a descrição e o fenômeno descrito, entre a teoria científica e a prática profissional (MORIN, 2000; 2005; 2008).

O autor associa o ressurgimento da incerteza com a reintrodução da complexidade, na contemporaneidade. Cita que o pensamento complexo se desenvolveu na confluência com as reflexões epistemológicas anteriormente citadas – refutadoras de uma noção de ordem depreendida da concepção determinista e

mecânica, pela qual qualquer desordem aparente é tida como fruto de nossa ignorância provisória. Menciona que toda introdução de contradição e de incerteza pode se transformar em ganho de complexidade. Pensa que para toda complexidade existe a presença de incertezas – essa última, concebida como um ingrediente da primeira. Contudo, entende que diferentemente da cientificidade e da falseabilidade, amplamente debatidas na literatura, a bibliografia sobre a complexidade é, até o ponto em que ele conhece, muito restrita. Crê que a complexidade jamais foi posta em debate, em moldes que se assemelhassem, em profundidade, às discussões dos autores antes referenciados (MORIN, 2000).

Mais do que associar estes dois elementos, compreende que o desafio da complexidade reside no duplo desafio: da religação e da incerteza. Vê a urgência de se religar o que, antes, era separado, ao mesmo tempo que é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a incerteza (MORIN, 2000; 2002).

Tece tais orientações sob o entendimento de que um pensamento não exclui o outro, pois a hipótese da inseparabilidade não exclui a necessidade da distinção (MORIN, 2000; 2002). De acordo com Morin (2000), a complexidade se reconhece tanto pelos traços positivos – o tecido comum em que se ligam o um e o múltiplo, o universal e o singular, a ordem, a desordem e a organização –, quanto pelos negativos – incertezas, regressão do conhecimento determinista e insuficiência da lógica. Dito de outra forma, para ele, o propósito da complexidade é, simultaneamente, reunir/organizar e relevar o desafio da incerteza. O pensamento complexo é, essencialmente, um pensamento apto a organizar, contextualizar e globalizar, ao mesmo tempo que é capaz de tratar com a incerteza, reconhecendo o individual, o singular e o concreto.

Assim, a complexidade surge como uma forma de se pensar de forma organizacional e de compreender que a organização não se resume a alguns princípios de ordem e a algumas leis. Porém, também não exclui essas últimas. Parte do entendimento de que o conhecimento deve, ao mesmo tempo, detectar a ordem e a desordem, e reconhecer a relação entre elas. Num sentido em que a complexidade não tem uma metodologia, mas poderia ter seu método. Um método que funcionaria como uma espécie de lembrete, pedindo para pensarmos nos conceitos sem nunca tê-los como concluídos. Ele colocaria-se contra a doença degenerativa da racionalidade, que acredita que o real pode esgotar-se num sistema coerente de idéias. E, desta forma, se destinaria a quebrar as esferas fechadas, a

reestabelecer as articulações entre o que foi separado, a compreender a multidimensionalidade, a pensar a singularidade com a localidade, com a temporalidade, e a nunca esquecer as totalidades integradoras (MORIN, 2000; 2002; 2008).

Corroborando com o reconhecimento das limitações de um sistema de idéias, encontramos, com o próprio Feyerabend (2007), sinalizações para o alcance limitado das pesquisas, defendendo-se o ensino da ciência não mais como a única possibilidade, mas como uma concepção entre muitas. Questionamentos são postos no sentido de que os princípios científicos não podem ser proveitosamente usados ou discutidos fora da situação concreta que a pesquisa supostamente afetaria. Concebendo-se que os “desvios” e os “erros” nos permitem sobreviver no mundo complexo e difícil que habitamos, apontamentos são feitos para os limites e para a interdependência do conhecimento científico. Em relação aos campos a que se vislumbra sua aplicação, orientações são postas para a importância do processo de adaptação destes saberes, produzidos nas universidades, por parte dos profissionais. Por se acreditar que, para além dos conhecimentos científicos, também as culturas, procedimentos e pressupostos não-científicos podem se sustentar enquanto um conhecimento sólido, e concreto, surgem críticas à tendência de se impor aos profissionais, de diversas áreas, os estreitos limites da ciência, como se esta fosse a única possibilidade para as devidas intervenções nos campos de trabalho (FEYERABEND, 2007).

Morin (2005), com olhares para a área educacional, considerando o futuro aberto e imprevisível, compreende que a história se constitui numa evolução não linear. A qual nem a mente humana, nem mesmo um supercomputador, poderiam abarcar. Aponta para a imprevisibilidade inerente ao campo de intervenção, complexo e dotado de vida, do professor. Cita que, ao entrar no jogo das inter-retro-ações do meio em que intervém, toda ação escapa à vontade de seu autor. Entende, assim, que toda ação em um determinado meio está sujeita a fracasso, ou desvio de seu sentido inicial. Sendo, em longo prazo, tais efeitos ainda mais acentuados, diminuindo as possibilidades de cálculo e previsão (MORIN, 2005, p. 86-7):

Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial (MORIN, 2005, p. 86-7).

Neste sentido, o autor problematiza as tentativas de antecipação e prescrição, das normas científicas, nos complexos campos escolares. Apontando para a necessidade de sabermos lidar com o inesperado, problematiza o fato de nos instalarmos na segurança de nossas teorias e idéias, mesmo estas não tendo estrutura para receber o novo. Tendo em vista que o imprevisto não cessa de se apresentar nas mais variadas situações de ensino, Morin (2005) compreende que, quando do seu surgimento, devemos rever nossas teorias e idéias, ao invés de forçar para que o inesperado se adeque às teorias, incapazes de recebe-lo. Alerta, assim, para os riscos de se aplicar às complexidades vivas e humanas a lógica determinista da máquina artificial. Pensa que tudo aquilo que é vivo e tudo aquilo que é humano deve ser compreendido a partir de um jogo complexo de inter-retro-ações (MORIN, 2000; 2005). Criticando a cultura disciplinar, técnica e científica, por parcelar, desunir e compartimentar os saberes, dificultando cada vez mais a sua contextualização, argumenta: “O surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação” (MORIN, 2005, p. 81).

Sobre esta condição humana, Assmann (1998), também com olhares direcionados ao campo da Educação, destaca os sistemas vivos, dentre os fenômenos compreendidos pela complexidade. Isto porque o comportamento dos seres vivos se caracteriza por aspectos não previsíveis. Seus fatores co-determinantes são tão múltiplos e variados que impedem a sua antecipação de forma linear. Como cita o filósofo Bergson (1979), em menção à existência de determinadas propriedades características dos seres vivos, onde há vida, há criação: “Em condições determinadas, a matéria se comporta de maneira determinada, nada do que faz é imprevisível. [...] Mas com a vida aparece o movimento imprevisível e livre. O ser vivo escolhe ou tende a escolher. Sua função é criar” (p. 75). Dito de outra forma, temos, pelas palavras dos autores, que as possibilidades de se antecipar o desenrolar dos acontecimentos diminuem à medida que lidamos com sistemas complexos.

Neste mesmo sentido, Capra (2006), apresentando-nos uma interessante possibilidade para a compreensão dos sistemas complexos, pensa que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise. O autor, sinalizando para a emergência de um novo paradigma na compreensão científica dos sistemas vivos, aponta para a idéia de um “pensamento contextual”. Isto, por também compreender

que as propriedades das partes só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior. Em sua visão, aquilo que denominamos parte é apenas um padrão numa inseparável teia de relações. Sendo que cada parte desta rede é, em si, uma teia de relações. Assim, utilizando-se da “teia da vida” como metáfora para a sua compreensão do mundo vivo, como uma rede de relações, ele não acredita na objetividade das descrições, de forma independente do observador humano e do processo de conhecimento. Entendendo que as nossas percepções dependem de nossos métodos de observação e medição, sinaliza para a importância de reconhecermos que todas as concepções e teorias científicas são limitadas e aproximadas.

Ainda em menção à interdependência do conhecimento científico com o seu contexto de aplicação, Feyerabend (2007) cita que um meio complexo, com desenvolvimentos imprevisíveis e incalculáveis, demanda procedimentos que não se restringem a regras previamente estabelecidas, sem se considerar os contextos para os quais estas pesquisas são dirigidas. Assim, o autor compreende que a complexidade dos eventos estudados não dá margem a pesquisas que se realizem apenas em laboratórios, ou em planos meramente conceituais. Num sentido em que as surpreendentes condições externas não permitem ao cientista permanecer preso a um mundo de abstrações, alheio às sempre constantes e inevitáveis interações das partes envolvidas.

Frente a tais considerações, Morin (2002), pensando o campo educacional, tece orientações para que, através do pensamento complexo, realizemos os dois desafios anteriormente apresentados: o reconhecimento da incerteza; e a religação.

- 1) Sobre o primeiro destes, entende que é preciso ensinar que a aventura humana é desconhecida e que, hoje dispomos, de apenas duas ferramentas para enfrentar o inesperado. A primeira é a consciência do risco e da chance. A segunda é a estratégia – o que implica ser capaz de modificar o comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da ação nos propicia.
- 2) Quanto ao segundo desafio, da religação, o autor sinaliza para a importância de se fornecer, aos alunos que vão enfrentar o mundo do terceiro milênio, uma cultura que lhes permita articular, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram. Justifica tal urgência, afirmando que estamos numa época de saberes compartimentados e isolados uns dos outros. E que, de forma contrária, um saber só é pertinente se

capaz de se situar num contexto. Pois mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente.

De forma figurada, o autor percebe as coisas e o mundo não como tijolos, postos uns ao lado dos outros, mas sim como interações. Pois, no nível da organização do conjunto, emergem as qualidades que não existem no nível das partes. Menciona que, ao mesmo tempo, um sistema é mais e menos do que aquilo que poderíamos chamar de soma de suas partes. Alguma coisa de menos, no sentido de que essa organização provoca coações que inibem ou reprimem as potencialidades existentes em cada parte, isso acontecendo em todas as organizações, inclusive na social. Alguma coisa a mais, porque faz surgir qualidades que retroagem ao nível das partes e podem estimulá-las a exprimir as suas potencialidades. Como exemplo, cita a cultura, a linguagem e a educação como propriedades que só podem existir no nível do todo social e que recaem sobre as partes para permitir o desenvolvimento dos indivíduos (MORIN, 2000;2008).

Segundo ele, frente à necessidade e a urgência de percebermos como o todo está presente nas partes e as partes presentes no todo, o princípio da complexidade procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente; a coisa observada e o seu observador. Esforçando-se por não sacrificar um pelo outro – ou seja, o todo pelo parte ou a parte pelo todo – parte do entendimento de que cada indivíduo traz em si, de maneira indefinida, inacabada, toda a sociedade, pois o produto é ao mesmo tempo o produtor. Concebe, enfim, que os problemas de organização social só podem ser compreendidos a partir de um nível complexo da relação parte-todo (MORIN, 2000; 2008).

Ainda, aponta para a importância de se ressaltar dois pontos. O primeiro, refere-se à compreensão da complexidade como desafio e como uma motivação para pensar, e não como receita, como resposta/solução. O segundo, vem no sentido de não confundir a complexidade com a completude, pois o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento. O pensamento complexo tenta dar conta daquilo que o pensamento mutilante se desfaz, não buscando uma completude, mas lutando contra essa mutilação. Em outras palavras, tem a incompletude como desafio a ser enfatizado, e não como inimigo a ser mutilado. Ele não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar as suas diversas dimensões, restituindo as relações, as interdependências e as articulações (MORIN, 2008).

Desta maneira, de forma complementar à incerteza, a complexidade surge nos discursos acadêmicos, despertando a atenção dos pesquisadores para a necessidade de outros tipos de saberes, mesmo que mundanos. A ciência passa a ceder espaço para outros tipos de conhecimentos, que se não podem se legitimar pelo alto valor simbólico do meio acadêmico, legitimam-se pela própria prática, nos campos de intervenção profissional. Prática, esta, cujo contexto de atuação passa a ser visto como demasiado complexo aos saberes produzidos em planos abstratos, alheios à multiplicidade de elementos existentes nos locais intencionados para suas aplicações (MORIN, 2000; FEYERABEND, 2007).

Em suma, para a área educacional, incluindo a Educação Física, que, no seu contexto de intervenção lida justamente com o homem, com seres vivos, assinala-se a presença da incerteza e da complexidade na sua prática cotidiana como um fenômeno inevitável. Isto porque, mais do que meros receptores de informação, os alunos trazem consigo expectativas, emoções, sentimentos, uma história de vida, enfim, uma rede de relações, a interagir com todos que os circundam, estando, qualquer uma das partes, disponíveis, ou não, para tal. Como citam Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004), o ensino não é uma ciência aplicada ou uma arte industrial e técnica como a engenharia. Não permite aplicações perfeitamente seguras e impessoais na sua prática cotidiana. A atuação do docente não é exercida sobre um objeto, mas em interação com outras pessoas, produzindo situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que requerem improvisação e habilidade pessoal (TARDIF, 2002).

2.4 A visão da unidade: o profissional reflexivo e as novas diretrizes da legislação

Debruçando-nos sobre a literatura, encontramos indicações de que a atuação profissional dos professores não se fundamenta apenas no conhecimento científico produzido nas universidades. Temos sinalizações de que, durante a prática educativa, para além dos conhecimentos oriundos do meio acadêmico, os professores ativam saberes provenientes de diferentes fontes (DARIDO, 1995; TARDIF, 2002). No entendimento de Tardif (2002), os saberes docentes constituem-

se de saberes técnico-científicos – da formação profissional, disciplinares e curriculares¹¹ – e de saberes experienciais¹². Em referência a esses últimos, o autor caracteriza-os por abranger uma grande diversidade de objetos, questões e problemas, que estão todos relacionados com o seu trabalho. Se originam da experiência e do conhecimento de seu meio, incorporando-se à prática cotidiana sob a forma de *habitus*¹³ e habilidades.

De maneira semelhante, Darido (1995) pensa que o agir pedagógico do professor de Educação Física deve ser considerado como uma integração de diferentes elementos. Questionando os limites da racionalidade técnica e atribuindo ao ensino uma complexidade inexpugnável, entende que a prática pedagógica não pode ser concebida como uma consequência direta da formação profissional técnico-científica. A autora destaca, como componentes da ação docente, os seguintes elementos: as experiências anteriores à profissionalização, como atleta e como aluno, nos ensinos fundamental e médio; as expectativas da comunidade escolar; as restrições do contexto de trabalho; e o impacto da mídia sobre as expectativas de alunos e professores.

Contudo, os currículos de formação da Educação Física têm ignorado que também a prática pedagógica possui um tipo de conhecimento, indispensável no seu processo de re-orientação (SOUZA NETO, 1999). Um conhecimento com uma dimensão fundamentalmente prática, que se nutre de diversas fontes de experiência e que se expressa na ação (CONTRERAS, 2002). Desatenta às implicações do *habitus* na formação profissional, a área ainda segue uma perspectiva idealista, da

¹¹ Detalharemos melhor a compreensão do autor, sobre os saberes docentes, no decorrer do trabalho.

¹² Para Tardif e Raymond (2000), as situações de trabalho exigem dos profissionais conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas no exercício da profissão. A cognição do professor é menos um sistema computacional, de processamento de informações, do que um processo interpretativo enraizado na história de vida da pessoa. Os saberes que servem de base para o ensino não se reduzem a um sistema cognitivo que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente do contexto da ação no qual se insere. Eles estão impregnados de normatividade e afetividade, e lidam com interpretações de situações rápidas, instáveis e complexas.

¹³ O *habitus* é um conceito elaborado por Bourdieu, que tem sido objeto de investigação por diferentes membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Formação Profissional (NEPEF) da UNESP/RC. Proposto para a compreensão da ordem social, de forma a escapar tanto do subjetivismo/idealismo, quanto do objetivismo, trata-se de um sistema de disposições incorporado pela prática repetitiva, de forma a criar uma certa naturalidade entre o sujeito e o objeto. Ao mesmo tempo que é estruturado de acordo com o meio social do sujeito, age como princípio gerador de suas práticas. Ou seja, apesar de tender a reproduzir a lógica dos condicionamentos do meio em que foi adquirida, adequa-a em função da individualidade do sujeito e da variabilidade do contexto de atuação. Em suma, funciona como uma estrutura estruturante (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004; SOUZA NETO, CESANA e SILVA, 2006).

qual compreende-se, implicitamente, que os professores atuam na prática docente, quase que exclusivamente, a partir de saberes técnico-científicos, oriundos de sua formação profissional.

Neste sentido, identificando as demandas da prática docente para a formação profissional, Betti e Betti (1996) propõem para a área o modelo do prático reflexivo. Caracterizando-se por objetivar a formação de docentes que reflitam antes, durante e após a ação de ensinar, tal modelo estrutura-se de forma que, já no início da formação, o aluno-professor entre em contato com situações práticas de ensino e, em situações simuladas ou reais, seja instigado à resolução de problemas. Trata-se de um tipo de “aprender fazendo” em que a teoria busca seus temas na própria prática.

Proposto a partir das orientações de Schön (1992), o modelo do prático reflexivo tem como base a prática da reflexão sobre o ensino. Reflexão esta que se realiza pela ‘reflexão na ação’ – durante a própria ação, o professor, partindo de conhecimentos de diferentes fontes, ativa seus recursos intelectuais, com os objetivos de avaliação da situação, e de definição das possíveis estratégias de intervenção; e pela ‘reflexão sobre a ação’ – se realiza num momento posterior à ação, pela utilização dos instrumentos conceituais do docente, para a reconstrução de sua própria prática, com fins de se elaborar uma teoria particular a seu próprio contexto de intervenção (BETTI e BETTI, 1996).

Dirigindo-nos diretamente a Schön (1992), veremos que o autor, principal formulador do conceito de professor reflexivo, elabora-o como possibilidade alternativa ao modelo da racionalidade técnica. Partindo da compreensão de que os saberes experimentais, espontâneos e intuitivos, cumprem papel essencial no cotidiano de professores e alunos, Schön discursa a favor de uma valorização da prática profissional – mas não uma prática qualquer, e sim aquela que, como citamos, se realiza pela reflexão. Adverte, assim, para a importância de se reconhecer que a prática é dotada de um conhecimento tácito, implícito e interiorizado, que está na ação e que, justamente por esse motivo, não poderia precedê-la (SCHÖN, 1992; PIMENTA, 2002a).

Neste sentido, o autor propõe uma epistemologia da prática que não tem os saberes como fatos e teorias aceitos e que, por esta razão, posiciona os professores como sujeitos produtores de conhecimento. A idéia da prática como ação reflexiva atribui aos docentes um papel atuante na formulação dos objetivos e métodos de

trabalho, tirando-os daquela condição submissa e passiva, que hoje lhes é característica, ao menos no que se refere à produção de conhecimentos. Em outras palavras, Schön (1992) tece orientações para que os professores, frente aos saberes científicos, visualizem algo mais que a reprodução e o mero consumo de teorias; e para que, frente aos alunos, intencionem algo mais que a suposta transmissão de conhecimentos e o inexistente fornecimento de respostas exatas.

Uma outra dimensão do conceito de professor reflexivo tem a ver com a sua relação com a confusão e a incerteza. Schön (1992) pensa ser impossível que aprendamos algo sem que fiquemos confusos. Acredita que, para que algo seja retido, é necessário que passemos por uma fase de hesitação e perplexidade. Porém, segundo ele, o problema reside no fato de que, na cultura do meio escolar, assumir que se está confuso ainda é um tabu. É o mesmo que empunhar um rótulo de incompetência e dizer-se incapaz. Assim, num sentido contrário a este, o autor entende que o professor reflexivo deve encorajar e dar valor à confusão de seus alunos. Mais do que isso, deve reconhecer a sua própria confusão, refutando o ilusório sentido de segurança que a idéia de uma resposta exata e permanente é capaz de transmitir. Schön justifica seu posicionamento citando que o medo do erro e a negação da incerteza terminam por situar o professor numa posição defensiva, na qual, o docente, ao invés de refletir sobre os fatos, tenta controlar a situação, acobertando suas falhas comprometedoras. O autor cita que o principal inimigo da confusão é a crença que temos na existência de uma resposta única e verdadeira. Resposta, a qual, o professor teria o encargo de conhecer, para que, futuramente, no devido momento, pudesse cumprir com a sua incumbência, ensinando-a aos alunos.

Desta forma, a concepção do prático reflexivo, além de situar os profissionais numa condição partícipe no processo de produção de saberes, abre aos docentes possibilidades para que consigam responder às situações de indefinição, nos complexos sistemas de intervenção. Isto porque, pelo reconhecimento da confusão e da incerteza e pela reflexão das situações novas e inesperadas, espera-se que tal modelo possibilite a produção de saberes que se constituam no próprio exercício profissional. Ou seja, que se legitimem empiricamente nos próprios locais de prática.

Ainda, dirigindo-nos à legislação educacional brasileira encontramos orientações que seguem nesta mesma direção (BRASIL, 2002a; 2002b; 2004^a; 2004b). Apontamentos são postos num sentido em que o conhecimento científico já

não é mais o detentor, único e exclusivo, dos conhecimentos necessários à consecução dos objetivos educacionais. As contribuições da ciência, sem deixar de ocupar um espaço vital para o agir pedagógico intencional, não são mais vistas como suficientes para suprir as demandas particulares de cada contexto. Assim, a prática, até então relegada a se qualificar, nos cursos de formação, como um espaço de aplicação e utilização dos conhecimentos técnico-científicos, passa a ser vista como um local fértil, em que também se produz conhecimento (HUNGER e FERREIRA, 2006; SOUZA NETO, ALEGRE e COSTA, 2006).

Hunger e Ferreira (2006) elaboram uma síntese das mais recentes diretrizes curriculares nacionais para o curso de Educação Física – a Resolução CNE/CES 7/2004; o Parecer CNE 009/2001; e as Resoluções CNE 01 e 02/2002. As autoras dão ênfase à valorização dos saberes advindos da experiência como um tipo de conhecimento que só pode ser produzido na prática, nunca de outra forma, e que não pode ser substituído por conhecimentos produzidos externamente a ela. Isto, partindo-se de uma concepção de competência como algo que só existe “em situação”, que se materializa em ação, e que, desta forma, não poderia ser utilizada em referência a momentos exteriores à prática. Assim, suas considerações fazem menção a uma compreensão de professor como um profissional atuante, dotado de um certo grau de autonomia, e responsável por tomadas de decisão que só ele, em seu contexto de atuação, poderia tomar:

Ver o professor como um profissional que faz julgamentos de suas próprias ações e toma decisões a partir dos conhecimentos sobre a docência, portanto, sua formação não deve se pautar por perspectivas exclusivamente genérica ou acadêmica (HUNGER e FERREIRA, 2006, p. 144).

Dentre os principais pontos citados por Hunger e Ferreira (2006) estão as orientações para o desenvolvimento da prática da pesquisa nos programas de formação. Nas diretrizes, advoga-se por tal procedimento por compreender-se que o ato de ensinar, utilizando-se dos conhecimentos técnico-científicos disponíveis, demanda uma compreensão que abarque, não apenas seus aspectos normativos, mas também os processos que compuseram a gênese dos mesmos. Assim, da Resolução CNE 01/2002 encontramos a indicação para a adoção da pesquisa como princípio norteador, do preparo para o exercício profissional, da seguinte forma: “a pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar

requer, tanto dispor de conhecimentos e mobiliza-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002a, p. 2).

As autoras tecem considerações no sentido de que a vivência e a competência para os procedimentos da pesquisa, de investigação e produção de conhecimento, possibilitariam aos futuros professores a compreensão da prática profissional não somente como reprodução, mas também como criação e recriação de conhecimento. Aproximando-se das concepções de Bressan (1979), as orientações são num sentido em que também o professor deve estar apto a cumprir as funções do pesquisador, da produção de conhecimentos. De modo que a diferença entre os mesmos estaria apenas no foco do trabalho de cada uma das partes. Desta maneira, as autoras assimilam das diretrizes curriculares a importância de se desenvolver, nos futuros docentes, a capacidade de mobilização de recursos de diferentes naturezas (BRESSAN, 1979; HUNGER e FERREIRA, 2006).

Assim, Hunger e Ferreira (2006) apreendem, das diretrizes curriculares, as orientações para a estruturação da indissociabilidade teoria/prática, num sentido de revitalização da prática, nos cursos de formação de Educação Física. Ainda, somando-se às contribuições das autoras citadas, Souza Neto, Alegre e Costa (2006), partindo da leitura de documentos oficiais – Parecer CFE 4879/1975, LDBEN 9394/96, Parecer CNE 744/1997 e Parecer CNE/CP 2/2002 – escrevem com o intuito de alertar os responsáveis pelos procedimentos de reestruturação curricular, dos cursos de licenciatura, para alguns pontos da nova legislação. Identificando em tais documentos uma proposta de rompimento com a estrutura curricular predominante, na qual a competência para o magistério se dá em função do cumprimento de matérias pedagógicas, que compreendem 1/8 da carga horária dos cursos, avaliam que tais documentos apresentam, para o campo da educação, possibilidades para uma sólida formação profissional. De maneira convergente, dentre os mecanismos apontados para este processo de reestruturação dos cursos, ambos os coletivos fazem considerações acerca da implementação da Prática como Componente Curricular e do Estágio Curricular Supervisionado (HUNGER e FERREIRA, 2006; SOUZA NETO, ALEGRE e COSTA, 2006).

De forma resumida, orienta-se para que num currículo de, no mínimo, 2800 horas, sejam garantidas 400 horas à Prática como Componente Curricular, a se realizar ao longo do curso, e 400 horas ao Estágio Curricular Supervisionado, a se realizar a partir da segunda metade do programa. Em referência ao primeiro dos

mecanismos, os autores mencionam que a Prática como Componente Curricular deve ser vivenciada desde o início da formação, nos diversos contextos de aplicação acadêmico-profissional. As indicações são para que, pelos procedimentos de observação, reflexão, registro e resolução de situações-problema, desenvolva-se um projeto para a articulação deste mecanismo numa perspectiva interdisciplinar. Isto, de modo que a dimensão prática constitua uma matriz, um referencial que oriente este processo de reestruturação curricular (HUNGER e FERREIRA, 2006; SOUZA NETO, ALEGRE e COSTA, 2006).

Assim, a Prática como Componente Curricular se realizaria a partir de uma concepção de prática que abrange uma dimensão do conhecimento presente, não apenas nos momentos de exercício da atividade profissional, mas também nos momentos de reflexão acerca desta prática (SOUZA NETO, ALEGRE e COSTA, 2006). Remetendo-nos diretamente às diretrizes, a Resolução CNE/CP 1/2002 institui a presença da prática no interior de todas as disciplinas que constituam os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas. Pretende, assim, evitar que a prática fique reduzida a um espaço isolado, restrita ao estágio e desarticulada do restante do curso (BRASIL, 2002a). Da mesma forma, o Parecer CNE/CES 58/2004 orienta para que esta articulação teoria-prática permeie toda a formação dos futuros docentes:

A aquisição das competências e das habilidades requeridas na formação do graduado em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria-prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção acadêmico-profissional e que estas sejam balizadas por posicionamentos reflexivos que tenham consistência e coerência conceitual (BRASIL, 2004a, p. 10).

Desta maneira, as novas diretrizes avançam no sentido de que não se limitam a uma adequação curricular, com simples fins de um maior equilíbrio na distribuição da carga horária. Deslocando-se o eixo central dos currículos, do conhecimento técnico-científico para a prática profissional, propõe-se a reestruturação das bases curriculares nos cursos de formação (SOUZA NETO, ALEGRE e COSTA, 2006). Reconhecendo-se a complexidade do exercício da docência na realidade escolar, busca-se uma superação do entendimento da prática como mera aplicação da teoria. Assim, mais do que graduar alunos com o ensinamento de conceitos/teorias, passa-se a objetivar a formação de profissionais competentes para o exercício da profissão. Isto, por compreender-se que aprender conceitos/teorias é

consideravelmente diferente de aprender a exercer uma profissão (HUNGER e FERREIRA, 2006).

Em menção ao Estágio Curricular Supervisionado, este é referido por Souza Neto, Alegre e Costa (2006) por ter assumido as funções até então destinadas à disciplina Prática de Ensino. Tal disciplina se realizaria a partir da segunda metade do curso, nos próprios contextos de intervenção pedagógica, pelo oferecimento de possibilidades de vivência em que os estagiários, sob a tutoria de um responsável, assumiriam efetivamente o papel de professor. Os estágios a serem realizados ocorreriam em escolas de educação básica, e seriam avaliados de forma conjunta pela instituição de ensino superior e pela escola de campo de estágio (BRASIL, 2002b; HUNGER e FERREIRA, 2006; SOUZA NETO, ALEGRE e COSTA, 2006).

No entanto, o que se propõe não é uma simples substituição de nomenclatura. A proposição é para que se desenvolva um novo projeto para a disciplina em questão – de forma atrelada a uma reestruturação curricular mais ampla –, a qual deve iniciar mais cedo e contar com a colaboração de um grupo de professores, que trabalhem conjuntamente e que estabeleçam relações formais entre a instituição formadora e as unidades de campo de estágio (SOUZA NETO, ALEGRE e COSTA, 2006). Espera-se do Estágio Curricular Supervisionado significativas contribuições concernentes à articulação da indissociabilidade teoria-prática e ao redimensionamento da dimensão prática dos currículos do curso. O Estágio Curricular Supervisionado herda, da Prática de Ensino, a função de oferecer experiências de atuação docente. Porém, não traz consigo a condição de disciplina sobrecarregada. Diferentemente de sua antecessora, em função de sua articulação com a Prática como Componente Curricular, não é mais responsabilizada pela tarefa de lidar com todas as incumbências referentes à aplicação e integração dos conhecimentos (BETTI e BETTI, 1996).

Abordando pontos mais específicos, com o objetivo de que contribuam com a devida implementação do estágio curricular obrigatório, ainda são postas as seguintes orientações: que o mesmo seja vivenciado com o tempo necessário para a abordagem das diferentes dimensões da prática profissional; que se atribua a um núcleo organizador a função de coordenação do estágio, com fins de que a disciplina não se fragmente em diferentes modalidades; e sugestões são colocadas para que o estágio se desenvolva em períodos contínuos, viabilizando a observação e a experimentação da diversidade escolar, e possibilitando um processo

progressivo de aprendizagem (HUNGER e FERREIRA, 2006; SOUZA NETO, ALEGRE e COSTA, 2006).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização do estudo

Partindo dos objetivos do trabalho e das classificações propostas por Gil (1996), delineamos o estudo como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, de cunho compreensivo.

Por pesquisa descritiva entende-se os trabalhos que objetivam a descrição das características de determinado fenômeno (GIL, 1996). Para o autor, tais pesquisas são utilizadas usualmente por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

3.2 Levantamento dos dados

A pesquisa de campo foi realizada por análise documental – Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) das unidades escolares e planejamentos de aula dos professores – e registro de aulas de Educação Física.

Em cada uma das três unidades escolares, cada qual com um diferente professor da rede municipal de ensino de Indaiatuba/SP, foram filmadas duas aulas, com o registro de uma aula por dia. As filmagens em cada escola foram referentes sempre às mesmas turmas.

O registro das aulas teve a função de permitir a interpretação, de forma paulatina e sob diferentes perspectivas/olhares. Utilizamos uma câmera fotográfica digital para captação de fotos e uma câmera de vídeo para o registro das cenas.

Sobre a importância da observação direta e registrada, Schön (1992) orienta:

Não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre as ações e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos que chegar ao que os professores fazem através da observação directa e registada (sic) que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos (SCHÖN, 1992, p. 90).

Sem desconsiderar que quão maior fosse o número de aulas/turmas/escolas observadas, maiores seriam as possibilidades deste trabalho, a delimitação do campo de pesquisa foi determinado entendendo-se que, por se tratar de um estudo de cunho compreensivo, e não quantitativo, mais importante do que observar o maior número de aulas possível, seria a compreensão criteriosa daquilo que se observa.

Ainda, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores ministrantes das aulas citadas. Estas tiveram um carácter diagnóstico, com o objetivo de nos aproximar da devida interpretação das situações analisadas.

3.3 Caracterização do campo e dos participantes da pesquisa

3.3.1 O município de Indaiatuba/SP e sua rede municipal de ensino

3.3.1.1 Histórico e caracterização

Localizado no estado de São Paulo, região metropolitana de Campinas, o município de Indaiatuba teve registrado, no censo de 2000, 146.829 habitantes. Números significativos, se considerarmos que no censo de 1964 eram apenas 22.928; e no censo de 1991 foram registradas 92.700 pessoas.

Este crescimento acelerado é atribuído, principalmente, à expansão, a partir da segunda metade do século XX, dos setores da indústria e serviços. Isto porque, até então, desde o final do século XIX, com a chegada de imigrantes da Suíça,

Alemanha, Itália, Espanha e Japão, a economia da cidade baseava-se principalmente na agricultura¹⁴.

Resgatando o histórico de sua rede de ensino, veremos que, acompanhando o crescimento demográfico e econômico da cidade, a mesma tem se expandido de forma significativa nos últimos anos. Tal expansão tem sido atribuída, principalmente, às políticas, federais e estaduais, descentralizadoras do sistema público de ensino (INDAIATUBA, 2004).

Até o ano de 1997 as únicas modalidades assumidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) eram a pré-escola e o ensino supletivo para jovens e adultos. A assunção do ensino fundamental se deu apenas recentemente, no ano de 1998, com o início do funcionamento de 4 escolas, atendendo 2.329 alunos (INDAIATUBA, 2004).

Hoje, porém, com o processo de municipalização do ensino fundamental, após convênio firmado com o governo estadual, a rede se expandiu. Atualmente são 23 unidades escolares para o ensino fundamental, atendendo 12.002 estudantes nesta modalidade de ensino. Somando-se ainda 32 unidades na modalidade educação infantil, além de 14 creches conveniadas e 1 escola ambiental (INDAIATUBA, 2004).

Quanto ao corpo docente da rede, para o ensino fundamental, hoje este é composto por 686 docentes. Sendo que, dentre estes, há 41 professores de Educação Física¹⁵.

3.3.1.2 As diretrizes pedagógicas da SEME

A rede municipal de ensino descreve os objetivos gerais do ensino municipal da seguinte forma (INDAIATUBA, 2004):

- Desenvolver a criatividade, a inventividade, a curiosidade, a criticidade, a capacidade de distinguir o provável do comprovável, a participação, a responsabilidade, a ética e a solidariedade;

¹⁴ Informações retiradas do site <http://www.indaiatuba.sp.gov.br/cidade/historia/> em 15/04/2010.

¹⁵ Informações retiradas do site <http://www.indaiatuba.sp.gov.br/educacao/numeros-da-secretaria/> em 15/04/2010.

- Estimular o desenvolvimento do pensamento, da reflexão, da cognição, da personalidade, da moralidade, da sociabilidade, do cuidado e auto-conhecimento físico e emocional;
- Promover a autonomia intelectual e moral em reciprocidade e interação com o outro e o meio;
- Promover a inclusão dos alunos em todos os aspectos que compreendem o desenvolvimento humano (INDAIATUBA, 2004, p. 39).

Apresentando a sua proposta pedagógica, a SEME assumidamente adota como marca de seus pressupostos uma forte tendência construtivista. Influenciada pela teoria de Piaget – segundo a qual o ser humano, ao atuar sobre o mundo, constrói sua própria inteligência –, destaca tal condição afirmando que, há mais de 20 anos, a referida concepção de ensino tem orientado os seus trabalhos (INDAIATUBA, 2004).

Neste sentido, a referida secretaria compreende o ambiente escolar como um local em que os alunos aprendem agindo, opinando, pensando, tendo iniciativa e sentindo. A partir dos pressupostos construtivistas, refuta as práticas de ensino que se centralizam na memorização, na repetição e no condicionamento. Entende que o educador não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um agente que interage com seus alunos, problematizando, refletindo, e confrontando os saberes, possibilitando a busca e a construção do conhecimento pelo próprio aluno, através da formulação e reformulação de hipóteses (INDAIATUBA, 2004).

Abordando, de forma mais específica, o que se apresenta como proposta pedagógica para a área da Educação Física, de forma resumida, observamos que a SEME coloca como objetivos específicos da disciplina: conhecer a pluralidade de manifestações da cultura corporal; participar de atividades corporais de forma participativa, estabelecendo relações construtivas, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais; compreender o corpo humano como um organismo vivo, composto de partes que se integram; reconhecer as atividades que garantem qualidade e condições dignas de vida; buscar alternativas para problemas de ordem corporal, limitando o esforço em um nível compatível com as possibilidades de cada um; analisar criticamente os padrões de saúde e estética corporal divulgados pela mídia; e organizar autonomamente jogos, brincadeiras e outras atividades corporais, seguindo e modificando regras (INDAIATUBA, 2004).

3.3.2 Unidades escolares

Excluídas as unidades escolares em que o próprio pesquisador atua como professor docente III – Educação Física, a escolha das instituições de ensino se deu pela supervisão da SEME. Esta adotou o critério de indicar escolas que estivessem bem estruturadas em termos de gestão escolar, para que as mesmas pudessem atender as demandas e melhor encaminhar os procedimentos que a realização da pesquisa de campo iria requerer – disponibilização de documentos, agendamento de conversas/entrevistas e auxílio na solicitação de consentimento dos pais e responsáveis de alunos.

As informações sobre as unidades escolares foram obtidas por análise documental do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) de cada instituição. Instrumento, este, adotado pela SEME, para auxiliar no planejamento anual das escolas da rede.

3.3.2.1 Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) A

A inauguração da escola se deu recentemente, no ano de 2008. Seu funcionamento iniciou na condição de ser a segunda escola do município a oferecer ensino em tempo integral. Em função deste diferencial, tem seu horário ampliado para oferecer, no período contrário às aulas, projetos de dança, práticas esportivas, artesanato, informática, música, apoio escolar, epanhol, leitura, etc. Conforme o PDE da instituição, tal característica vem no sentido de beneficiar as mães que trabalham fora o dia todo e não tem com quem deixar os filhos. Isto porque, além da educação escolar, a unidade oferece alimentação e segurança.

Iniciou seus trabalhos com duas classes de educação infantil e dez classes de ensino fundamental, mantendo a mesma configuração nos anos subseqüentes, de 2009 e 2010.

Localizada numa região urbana periférica do município, a escola possui como modalidades de ensino a educação infantil e o ensino fundamental – 1º ao 5º ano.

Atende 329 (trezentas e vinte e nove) crianças, de quatro a dez anos, em tempo integral.

Situa-se num bairro residencial pequeno, constituído de apenas dez ruas. O bairro oferece saneamento básico, luz e coleta de lixo residencial. Há quatro estabelecimentos comerciais, sendo uma padaria e três bares. A única área de lazer do bairro é uma praça próxima à escola, com parquinho, tanque de areia e campo de futebol. Há um ponto de ônibus em frente à escola. Possui ainda uma igreja católica e uma evangélica. Sua localização é distante do centro da cidade. A ligação com o bairro mais próximo se dá por uma estrada municipal.

Conforme a ficha informativa dos alunos, referente ao ano de 2009, a população que compõe esta comunidade escolar é em sua maioria de classe média/baixa. Os pais/responsáveis declararam ter uma renda média familiar em torno de um a cinco salários mínimos. A predominância dos salários varia entre R\$380,00 a R\$2000,00.

As famílias são compostas em sua maioria por três a cinco pessoas, caracterizadas por pai, mãe, avós e tios. Em alguns casos o número aumenta para sete ou mais pessoas. A maior parte das famílias são constituídas de pais que vivem juntos (65,36%). Tendo uma parcela menor dos pais (31,33%), mas ainda significativa, que declararam ser separados.

O grau de escolaridade é baixo. Grande parte da comunidade escolar não concluiu o ensino fundamental. Sendo uma pequena porcentagem dos adultos não alfabetizados. Uma porcentagem de apenas 34,65% das pessoas declararam ter convênio médico. Ao passo que 63,55% das famílias declararam depender da saúde pública.

A escola possui treze salas de aula, secretaria, direção/coordenação, cozinha, lavanderia, pátio coberto, banheiro de funcionários, banheiro para os professores, banheiro para deficientes físicos, banheiros para alunos, almoxarifado, sala específica para acomodação de livros, sala de informática, sala dos professores, sala de apoio pedagógico, duas sala com recursos materiais, um elevador e uma quadra de esportes coberta.

O corpo docente da escola é composto de trinta e dois professores. Dentre estes, quatro possuem licenciatura em Educação Física, e atuam na escola com projetos de dança, práticas esportivas, recreação e ginástica, além das aulas de Educação Física que os alunos possuem em período de aula contrário aos projetos.

A administração da escola fica a cargo de uma coordenadora, responsável pela direção da unidade escolar, e duas coordenadoras pedagógicas.

O quadro de funcionários de apoio é composto por cinco inspetores de alunos, uma secretária, duas oficiais de escola, e seis serventes femininas.

3.3.2.2 Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) B

A escola iniciou suas atividades em 2003, com o funcionamento de duas salas de aula, de primeira série. Totalizava, assim, cinqüenta e dois alunos no ensino fundamental. No período noturno, atendia três salas com um total de cento e trinta e quatro alunos no supletivo, para jovens e adultos.

Não há informações acerca do número de alunos atualmente matriculados na unidade escolar.

A escola está localizada num bairro residencial, distante cerca de 1,5 km do centro da cidade. Este é cercado por indústrias e comércio de variados gêneros. Há instituições religiosas, grandes e pequenos supermercados, restaurantes, barzinhos, clube social, casa de repouso, farmácias e associação de amigos do bairro. Possui um centro esportivo público, boa iluminação e adequada rede de água e saneamento básico.

O bairro é um dos pioneiros da cidade, no qual predomina a classe média. Porém, por receber crianças desse bairro e de outros mais distantes, a comunidade escolar possui um perfil heterogêneo. A escola, não raramente, ainda atende estudantes transferidos de escolas particulares.

Por oferecer, no período noturno, ensino supletivo para jovens e adultos, a faixa etária atendida varia entre seis e oitenta e cinco anos, aproximadamente.

A comunidade de pais é caracterizada como bastante participativa. A maior parte das famílias tem como instrução o primeiro grau completo. Cerca de 40% possui nível universitário. A renda média da população está na faixa de seis salários mínimos. Conforme cita a instituição, tal condição tem possibilitado o trabalho voluntário dos pais, os quais participam com empenho e dedicação.

A escola é considerada pela própria instituição como sendo de pequeno porte. É composta por sete salas de aula, secretaria, biblioteca, sala de professores, uma

sala para direção e coordenação, pátio coberto, almoxarifado pedagógico, cozinha, dispensa, duas salas de informática, refeitório, e dez banheiros, sendo um adaptado para deficientes físicos.

Pelo prédio ter sido construído anexo a um salão, no qual funcionava até a década de oitenta uma fábrica de móveis, a escola não possui uma quadra esportiva. As aulas de educação física ocorrem num espaço com dimensões aproximadas às de uma quadra, separado, do salão citado, por uma parede de gesso. Atualmente o salão é utilizado para abrigar variados eventos e festivais.

O corpo docente é formado por trinta e quatro professores. Dentre os quais, há três professoras de Educação Física. A maior parte dos professores possui formação em pedagogia. Quatro professores possuem apenas o magistério. Ainda há a presença de outros professores especialistas, nas áreas de Filosofia e Educação Artística.

A administração da escola fica a cargo de uma diretora e dois coordenadores. Sendo que uma coordenadora pedagógica, no período da realização da pesquisa de campo, estava afastada.

O quadro de funcionários de apoio é composto por uma secretária, uma oficial de escola, quatro inspetores de alunos e cinco serventes.

3.3.2.3 Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) C

A escola foi inaugurada em 1961. No ano de 1976 se tornou escola estadual de primeiro grau. Em 1989, incorporou também o ensino no segundo grau.

Em 2009 a escola possuía alunos da segunda à quarta séries. No ano de 2010, a instituição recebeu uma sala de pré-escola; três salas de primeiro ano; uma sala de segundo ano; três salas de terceiros anos; além das salas já existentes. Atendeu, assim, no ensino fundamental, um total de quatrocentos e cinquenta alunos – aproximadamente o dobro da população atendida no ano anterior.

Apenas recentemente, no ano de 2010, a escola foi municipalizada, ficando a administração a cargo da Prefeitura Municipal de Indaiatuba. O prédio e os equipamentos foram repassados para o município. Os funcionários administrativos, inspetores e auxiliares de limpeza foram substituídos por servidores municipais. Não houve trocas na direção, na coordenação e no setor de cozinha. Os professores

efetivos permaneceram. E os cargos vagos foram ocupados por professores da rede estadual adidos.

Localizada numa região urbana do município, a escola possui como modalidades de ensino a educação infantil e o ensino fundamental – 1º ao 5º ano. Sua localização é próxima ao centro da cidade.

Dentre os problemas encontrados na instituição estão a baixa participação dos pais e o pouco envolvimento da comunidade, em geral, com a escola. Não há informações sobre a renda e o grau de instrução da comunidade.

A escola possui, com adequadas condições de uso: uma sala de direção; uma secretaria; uma sala de professores; uma sala de coordenação pedagógica; uma sala de leitura ou biblioteca; uma sala de TV e vídeo; dez salas de aula; um almoxarifado; uma despensa; um refeitório coberto; uma área de circulação interna; duas cozinhas; uma área de serviço; dois sanitários para os funcionários; dois sanitários para os alunos; e uma quadra de esportes coberta. Possui, ainda, em condição inadequada de uso, por falta de equipamentos permanentes, uma sala de informática.

No PDE, desta unidade escolar, não há maiores informações sobre o corpo docente, os funcionários administrativos e os funcionários de apoio.

3.3.3 Professores(as) de Educação Física

As informações, acerca da formação acadêmica, das experiências de vida, da trajetória profissional, da concepção de ensino, do planejamento e da prática pedagógica dos professores, são provenientes das entrevistas semi-estruturadas desenvolvidas com os mesmos.

3.3.3.1 Professora A – EMEB A

A professora participante possui graduação em Educação Física, por uma faculdade particular da região. Após a conclusão do curso, em 2005, iniciou uma

especialização, em uma outra faculdade particular da região, na área de educação e terapia. Porém, não deu continuidade à mesma, pois o conteúdo não atendeu suas expectativas.

A escolha pelo curso de Educação Física se deu em função: da admiração pela carreira de professor; e do gosto pela dança. Possui uma experiência prática significativa na área da dança, praticando-a desde os seis anos de idade. No período do desenvolvimento da pesquisa, ela possuía vinte e nove anos de idade.

A participante em questão começou a trabalhar aos dez anos de idade, em serviços de escritório. Passou por diversas empresas, atuando em diversos setores: departamento financeiro, departamento pessoal, contabilidade, compras, vendas e departamento de estoque. Atuou ainda numa empresa de componentes pneumáticos, quando chegou a fazer um curso de pneumática básica.

Quando estava no segundo ano da faculdade começou a realizar estágio, nas áreas da dança e do lazer, e lecionar como professora eventual, pela rede de ensino do estado de São Paulo. Como professora eventual, nem sempre atuava na área da Educação Física, pois ocorria de ser convocada para substituir professores de outras disciplinas. Declarou não possuir boas memórias da experiência que teve na rede estadual, pela dificuldade em conseguir dar continuidade ao trabalho.

No ano de 2006, após concluir o curso de Educação Física, a docente ingressou em uma academia, atuando com musculação e ginástica. Neste mesmo ano, passou a desenvolver, de forma paralela, um trabalho com dança. Ela alugou um espaço onde realiza as práticas com o grupo de dança, composto de crianças, que formou. Esse trabalho tem tido continuidade até a data da realização da pesquisa de campo.

Há cerca de dois anos e meio, no início de 2008, ingressou, como professora de Educação Física, na rede municipal de ensino de Indaiatuba. Atuou na área de Educação Física escolar, nesta mesma instituição de ensino, e em outras duas unidades escolares. No ano seguinte, em 2009, elaborou e desenvolveu um projeto de dança, na própria EMEB A. Em 2010, ano do desenvolvimento da pesquisa de campo, destinou, ao projeto de dança, uma carga horária de 25 horas. A complementação de sua jornada de trabalho se deu com a assunção de sete salas, na própria unidade escolar, para o ensino da Educação Física.

Ao ser questionada acerca de suas principais referências teóricas, a docente diz se identificar com o construtivismo. No entanto, cita não conseguir trabalhar sob tal ótica com algumas salas.

Dentre aquilo que fundamenta a sua prática pedagógica, ela valoriza a experiência e os saberes adquiridos, por tentativa e erro, em sua trajetória profissional. Menciona ainda a importância da troca de experiências com colegas de profissão.

A professora cita que os planejamentos das aulas são apresentados mensalmente à coordenação pedagógica da unidade de ensino. Contudo, menciona possuir dificuldades em realizar os mesmos frente às mudanças no calendário escolar – por exemplo, a aplicação de provas e a realização de passeios em datas não previstas no cronograma da escola. Aponta ainda a indisciplina de determinados alunos como um ponto determinante para o não cumprimento dos planejamentos. No entanto, entende que, de uma forma geral, os alunos da escola não apresentam tal conduta.

Diz que, pelas particularidades das turmas, tem-se que trabalhar, com cada uma delas, de uma forma diferente, mesmo quando elas se referem à mesma série/ano. Cita que, por vezes, pensa em uma determinada forma de trabalho com um grupo, porém, ao tentar realizar aquilo que planejou, percebe que a aula não se desenvolve da maneira como havia imaginado. Então há a necessidade de mudanças.

Acerca da turma com a qual desenvolvemos a pesquisa de campo – uma turma de 3º ano –, a professora caracteriza-a como uma sala tranquila. Menciona-a como uma das melhores turmas, da escola, para se trabalhar.

Sobre as aulas registradas, com exceção de um episódio de agressão física por parte de um dos alunos, entende que as mesmas foram tranquilas. Atribui tal condição ao fato das atividades não terem sido inteiramente novas para as crianças. A docente entende que, quando do desenvolvimento de atividades inéditas, o andamento da aula tende a se complicar.

3.3.3.2 Professora B – EMEB B

A professora participante possui graduação em Educação Física por uma conceituada universidade particular do estado do Rio de Janeiro. Recentemente iniciou um curso de pedagogia, porém não o concluiu. Coursou-o durante um ano, até 2009. Porém, pretende retomá-lo.

A escolha pelo curso de Educação Física se deu em função do gosto pela dança. Iniciou sua prática com nove anos de idade. Com quinze anos começou a trabalhar na área, dando aulas de dança na própria academia em que praticava a atividade.

Após concluir o curso de Educação Física, no ano de 1991, trabalhou por mais dois anos ministrando aulas de dança. Atuou ainda como professora contratada pelo rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e em escolas particulares. No ano de 1993 mudou para o estado de São Paulo. Em 1998 começou a trabalhar, como contratada, da, então, Secretaria de Esportes, Lazer e Turismo (SELT), da prefeitura de Indaiatuba. Lá trabalhou com natação, ginástica olímpica e recreação. Neste mesmo período passou a atuar em escolas particulares de educação infantil. Trabalhou nesta modalidade de ensino por cerca de oito anos. No ano de 1999 ingressou na SEME, passando a atuar com o ensino fundamental. Atuou em cerca de cinco diferentes escolas. Em 2007 assumiu, pela SEME, a função de coordenação de eventos, nas unidades escolares que demandassem tal prestação de serviço. Apenas no ano de 2010 voltou a atuar na área de Educação Física escolar, assumindo aulas na instituição de ensino em que desenvolvemos a pesquisa de campo, e em uma segunda escola.

Acerca de suas principais referências teóricas, a docente cita a psicomotricidade e os jogos cooperativos.

Cita que, no início da carreira, se frustrava nos momentos em que as aulas, que imaginava estarem perfeitamente adequadas para as turmas, não fluíam. Porém, por vir trabalhando tal conflito consigo mesma, hoje lida melhor com tais situações.

Aponta a indisciplina e a falta de ética e moral, dos alunos, como uma realidade do cotidiano escolar e como um dos pontos, de sua prática profissional, que mais a incomoda. Atribui tal condição à sociedade e à família. Diz estar

“desgastada” e atribui à árdua rotina, que enfrenta nas escolas, uma parcela de culpa dos problemas de saúde que hoje possui.

Caracteriza a sala que registramos as aulas – uma turma de 2º ano – como uma turma agitada e ansiosa. Entende que há poucas crianças indisciplinadas. Mas que, apesar de poucas, conseguem influenciar o grupo. Cita ainda a presença de um grande número de meninos como um elemento agravante para o problema da “bagunça”.

Das aulas registradas, cita a ansiedade e o não cumprimento de ordens, por parte dos alunos, como pontos que dificultaram o desenvolvimento do trabalho. Porém, de forma geral, entende que a turma teve uma boa aceitação das atividades.

3.3.3.3 Professor C – EMEB C

O professor participante possui graduação em Educação Física por uma universidade pública do estado de São Paulo. Ingressou no curso em 2001 e se formou em 2004. Possui ainda o grau de especialista, em atividade motora adaptada, por uma segunda universidade pública do estado de São Paulo. Apesar do curso não ter atendido as suas expectativas, concluiu-o em 2006.

Menciona que seu pai não teve oportunidade de estudar e acreditava que, para alguém vencer na vida, era preciso trabalhar. Na época, por pretender obter uma autonomia financeira imediata, não possuía pretensões de fazer faculdade. No entanto, as decepções nas experiências de trabalho e o contato com amigos, que o incentivaram a continuar a estudar, terminaram por estimulá-lo a ingressar em um curso superior.

A opção do pelo curso de Educação Física se deu: pela afinidade com a prática das modalidades esportivas – recordava das aulas de Educação Física como algo muito bom e prazeroso; e por não se identificar com trabalhos em locais fechados, como em escritórios.

Desde a infância trabalhava no comércio, de seus pais, na cidade de São Paulo. Apesar de ter trabalhado com a família, o docente diz que a relação, em termos de cobrança, era rígida. Ao terminar o ensino médio, ainda trabalhou, por três

anos, em diferentes empresas: numa distribuidora de auto peças; numa rede de lojas de roupas e acessórios; e numa distribuidora de laticínios.

Durante a faculdade, cursada no interior do estado, atuou em alguns projetos de extensão. Dentre as experiências que teve, o docente destaca duas passagens mais significativas: por um projeto direcionado para a prática do basquete em cadeira de rodas; e por um projeto intitulado Andarilhos da Alegria, que trabalhava, de forma lúdica, os jogos e as brincadeiras, atuando, por vezes, em escolas de educação infantil.

Em 2005, após a conclusão da graduação, o professor retornou do interior do estado para a capital. Atuou como professor eventual na rede estadual de ensino de São Paulo. No ano de 2006 se mudou para o município de Indaiatuba, onde começou a atuar como professor concursado na rede estadual. De forma paralela, atuava ainda na rede municipal de ensino de Monte Mor. Após seis meses, deixou esse último cargo para atuar numa associação que atende pessoas com necessidades especiais, no município de Indaiatuba. Em 2008, por razões financeiras, deixou o cargo nessa associação e ingressou na rede municipal de ensino de Indaiatuba. Como professor concursado, na rede estadual, tem atuado, desde 2006, na escola em que desenvolvemos nossa pesquisa. No ano de 2010, quando a referida instituição foi municipalizada, os professores e os gestores foram convidados a permanecer na unidade escolar. Assim, apesar da escola, hoje, ser administrada pelo município, ele tem atuado na mesma enquanto professor da rede estadual, com carga horária de 20 horas. Enquanto professor da rede municipal de ensino, o docente tem cumprido sua jornada de trabalho, de 30 horas semanais, atuando extraordinariamente num projeto da SEME direcionado para o incentivo, nas unidades escolares, ao uso de recursos tecnológicos.

Em relação aos referenciais teóricos que fundamentam a sua prática, o docente optou por não se enquadrar em uma concepção de ensino ou linha de raciocínio específica. Porém, disse se identificar com os trabalhos de dois autores, em especial: João Batista Freire¹⁶ e Jocimar Daólio. Mencionou ainda que, apesar de entender haver necessidade de uma melhor estruturação de suas aulas, em

¹⁶ Darido (1998) aponta João Batista Freire como o principal autor da abordagem construtivista-interacionista da Educação Física. Tendo como referência os trabalhos de Piaget, tal perspectiva é destacada por ter tido o mérito de levantar a questão da importância da Educação Física na escola considerar o conhecimento que a criança já possui.

termos de fundamentação teórica, nos últimos anos, tem orientado seu trabalho mais pela vivência prática do que por orientações da literatura.

Entende que a experiência, de cinco anos, atuando em escolas, tem sido bastante significativa para a transformação de sua prática profissional. Isso, tanto em questões relacionadas diretamente com a área da Educação Física, quanto em questões acerca da vivência e do convívio com os diversos atores no ambiente escolar: gestores, colegas, funcionários, pais e alunos.

Acerca do planejamento das aulas, o professor disse ter o costume de, nas férias, rascunhar um planejamento anual que, durante o ano, acaba sofrendo algumas alterações. Estrutura os conteúdos a trabalhar em temas. A depender da série/ano da turma, costuma trabalhar cerca de seis temas por ano. Tem reservado, nos últimos anos, um tema para a escolha dos próprios alunos. Não se preocupa com o enquadramento dos mesmos nos bimestres/semestres letivos. Também não tem tido preocupação em seguir as orientações curriculares da SEME para o ensino da disciplina.

Não sabe afirmar se por descuido, ou por um processo natural – decorrente do fato de hoje possuir uma maior experiência profissional –, ao longo do tempo, tem dedicado cada vez menos tempo para o planejamento das aulas. De forma parcial, ainda atribui tal fato à sua extensa jornada de trabalho, pelo acúmulo dos cargos como professor da rede estadual de São Paulo e professor da rede municipal de Indaiatuba.

As suas principais dúvidas em sua prática pedagógica estão relacionadas à escolha dos temas e ao modo de trabalhá-los com as turmas. Em termos de dificuldade, citou a falta de tempo para melhor estruturar as aulas e a agressividade de alguns alunos, em particular.

Em relação à turma que filmamos as aulas, uma parte significativa já teve aula com o docente em anos anteriores. A professora da classe, segundo o mesmo, para manter a disciplina, é bastante firme com os alunos. Entende que a turma não possui “grandes problemas de comportamento”. Menciona as brincadeiras e conversas em momentos impróprios como algo indesejável, mas compreensível, nas aulas. Cita a presença de alunos muito bons, que respeitam os colegas e que, muitas vezes, mesmo sem a solicitação do professor, questionam, produzem e trazem materiais. Em suma, disse ter uma boa relação com a sala. A qual se identifica com a prática da disciplina.

Especificamente sobre as aulas registradas, disse ter tido dúvidas sobre o que seria viável, ou não, para a abordagem do tema: o voleibol. Esta foi a primeira turma, do ciclo I – primeiro ao quinto ano – do ensino fundamental, com que trabalhou essa modalidade esportiva. Mencionou ter se atentado para não cobrar uma padronização rígida dos gestos esportivos. Citou ainda o pouco número de aulas, para o desenvolvimento da temática, como um empecilho. Isto, em função de algumas aulas de Educação Física não terem ocorrido pela aplicação de instrumentos de avaliação externa e pela utilização da quadra para ensaios.

De forma positiva, disse ter se surpreendido com o desempenho dos alunos na prática da modalidade; e com o envolvimento e a participação dos mesmos nas aulas – ele esperava uma postura diferente de alguns alunos que não optaram pelo tema, quando da escolha do mesmo.

3.4 Método de interpretação

Para o estudo da literatura e o entrelaçamento dos referenciais teóricos com a pesquisa de campo, utilizamos como metodologia a hermenêutica, cuja concepção preliminar para Schleiermacher (2006) é a da arte da compreensão correta do discurso de um outro. Partindo do entendimento de que a compreensão dos discursos não se dá por si, mas apenas através de um esforço consciente, Braidão (2000) vê a necessidade da hermenêutica como prática metódica, a qual se diferencia da prática natural por exigir o fornecimento das razões da compreensão alcançada.

Dos textos de Rée (2000) – o qual faz considerações sobre a obra de Heidegger –, lembramos que, por sermos usuários de uma linguagem, é inevitável que sejamos parte de uma história que sempre nos sobrepuja, pois: “[...] uma linguagem é evidentemente uma entidade histórica – um herança cultural dinâmica e multifacetada, de desconcertante complexidade, produto das labutas poéticas, gramaticais e filosóficas de incontáveis gerações antecedentes” (p. 20). Assim, a hermenêutica nos aproximaria desta história ao realizar as duas tarefas citadas por Braidão (2000): determinar o significado de uma palavra dentro do contexto da língua compartilhada por uma comunidade num dado momento histórico; e determinar o

sentido de uma palavra dentro do contexto da frase de um discurso de um indivíduo dessa comunidade.

Nos textos de Schleiermacher (2006), temos ainda a indicação da existência, na hermenêutica, de dois métodos para o alcance da compreensão: o intuitivo-divinatório e o histórico-comparativo. Para o autor, tais métodos devem se entrelaçar, não sendo possível a substituição de um pelo outro. O método intuitivo-divinatório caracteriza-se pela tentativa de “adivinhação”, compreensão individual imediata (BRAIDA, 2000). Entendendo-o como indispensável, ele questiona: “De onde proviria, então, o ponto de partida para o procedimento de comparação, se ele não fosse dado nas tentativas pessoais?” (SCHLEIERMACHER, 2006, p. 41). O método histórico-comparativo, por sua vez, parte do genérico e procura detectar o particular por contraste. Sendo assim igualmente importante, pois a adivinhação do pensamento alheio só obtém a sua certificação, de adequação com a intenção do outro, pela comparação (BRAIDA, 2000).

4. DEMANDAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo, trataremos de estudar a prática no local onde ela se realiza: na realidade escolar.

A partir de uma perspectiva não normativa dos fenômenos práticos, refletiremos a atuação profissional em sua relação com os elementos de incerteza e complexidade, apreendidos dos registros de aulas. Buscaremos, assim, um retrato de como esses elementos característicos da prática docente se realizaram no campo de pesquisa. Isto porque, antes de compreendermos as demandas da prática docente para a formação profissional, entendemos a necessidade de compreendermos as próprias demandas que o exercício da docência impõe aos profissionais da área.

Acerca disto, aliás, Perrenoud (1997) cita:

Como é possível conceber-se um dispositivo e um currículo de formação inicial sem primeiro se pensar na profissão docente e na prática pedagógica? Não é essa a própria natureza da transposição didática no campo da formação profissional? Sem se determinarem com precisão os gestos da profissão, como podem reconstituir-se as competências necessárias e, portanto, estabelecer-se um percurso de formação que é suposto favorecer a sua construção? (PERRENOUD, 1997, p. 195)

Assim, de forma entrelaçada com os referenciais teóricos que fundamentam este trabalho, trataremos de compreender a prática a partir de dois pontos:

- a) Enquanto uma ação constituída pela constante necessidade de tomadas de decisão – o que implica a incerteza; e
- b) Enquanto uma ação de caráter complexo – demandando saberes para além dos conhecimentos técnico-científicos.

Neste sentido, primeiramente, nos deteremos nos momentos que demandaram, por parte dos docentes: tomadas de decisão; e modificações do comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da aula forneceu. E, num segundo momento, nos atentaremos para as capacidades que os docentes lançaram mão para reunir os conhecimentos que adquiriram, situando-os no contexto das aulas.

4.1 A prática enquanto uma ação constituída pela constante necessidade de tomadas de decisão

A prática docente, em seu caráter imprevisível e desconcertante, tem sido caracterizada, por demandar, por parte dos profissionais, inúmeras tomadas de decisão. Seja nas situações de aula, seja em momentos anteriores/posteriores (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1997; ALTET, 2001; ALBUQUERQUE, 2003). Compreensão que converge com o que apreendemos de nossos registros de aulas e com a nossa experiência no cotidiano escolar.

Altet (2001), dentre aqueles que concebem o ensino como um processo de tratamento da informação e tomada de decisões, entende que a dificuldade no ato de ensinar está justamente no fato dele não poder ser analisado, exclusivamente, enquanto um conjunto de métodos previamente definidos e transmissão de conteúdos. Pensa que a dimensão relacional e da situação vivida com o aluno, em um dado contexto, tem importância fundamental para a prática pedagógica. À semelhança de Nóvoa (1992) – o qual cita que os problemas da prática profissional não são meramente instrumentais, uma vez que todos comportam situações problemáticas que demandam decisões em um terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores – adverte que o desenvolvimento de uma aula não ocorre de forma linear. Pois, como cita a autora, as informações previstas são modificadas conforme as reações dos sujeitos participantes e a evolução da situação pedagógica e do contexto (ALTET, 2001, p. 27).

É no interior dessa vivência interativa de comunicação, em uma situação contextualizada, complexa e incerta de ensino-aprendizagem finalizada, com alunos específicos, que se realizam as tarefas do professor. Daí a dificuldade de defini-las inteiramente e de tê-las todas previstas

antecipadamente. O professor pode planejar, preparar seu roteiro, mas continua havendo uma parte de “aventura”, ligada aos imprevistos que têm origem nessas ações em andamento e no desconhecido proveniente das reações dos alunos. Isto requer uma grande quantidade de tomadas de decisão, uma mobilização dos conhecimentos dentro da ação e, até mesmo, uma modificação de decisões na ação em sala de aula (ALTET, 2001, p. 27).

Neste mesmo sentido, Albuquerque (2003), entende o ensino como uma atividade cujas características mais notórias são a incerteza, a instabilidade, a singularidade e a impossibilidade de realizar previsões totalmente seguras. Menciona que, hoje, espera-se de um bom professor que ele assuma as tomadas de decisão e as emissões de juízo, necessárias à adaptabilidade a situações conflituosas na aula e nos contextos social e profissional. Pensa que os conhecimentos próprios da profissão docente são de caráter prático e complexo. Isso por serem necessários à formação de um profissional que, invariavelmente, atuará em diferentes contextos – instáveis, indeterminados e complexos –, num diálogo permanente com as realidades com que irá se deparar a cada momento.

Perrenoud (1997), ainda de forma semelhante, entende que formar professores significa prepará-los para observar, decidir e agir em situação, levando em conta os objetivos e os constrangimentos que caracterizam a ação pedagógica em uma sala de aula. Cita que, na prática pedagógica, os professores têm de lidar, inevitavelmente, todos os dias, com inúmeras contradições. Sendo, nestes casos, necessária a tomada de decisão – muitas vezes sob a forma de improviso, sem o tempo ou meio desejável para fundamentar a ação de forma racional (PERRENOUD, 1997, p. 177):

[...] esquecer-me de mim por causa do outro ou pensar em mim? Privilegiar as necessidades do indivíduo ou as da sociedade? Respeitar a identidade de cada um ou transformá-la? Avançar no programa ou responder às necessidades dos alunos (PERRENOUD, 1997, p. 177)?

O autor aponta para a ocorrência de situações de aula em que o professor utiliza-se de sua personalidade, mais do que do raciocínio lógico ou de modelos. Menciona que frente às situações rotineiras, as semelhanças são tais que basta, por parte do docente, uma resposta estereotipada. Contudo, adverte que nem todas as situações de ensino ocorrem dessa forma. Há algumas inéditas. E outras que, mesmo não sendo originais, são significativamente complexas ou ambíguas, de

forma que as medidas a tomar deixam de ser evidentes. Menciona como exemplo (PERRENOUD, 1997, p. 23):

- quando um desvio ou um conflito passam dos limites;
- quando um comportamento não é facilmente interpretável (riso incontrolado, agressividade, dependência, sedução);
- quando o funcionamento do grupo-turma derrapa (barulho, apatia, rebelião, explosão);
- quando o trabalho evolui para caminhos inesperados ou resulta num impasse (já ninguém compreende nada, e o professor ainda menos que os alunos);
- quando um acontecimento exterior interfere na sequência didáctica em curso;
- quando o professor perde o controlo da situação ou o sangue frio, fica sem imaginação ou sem recursos (PERRENOUD, 1997, p. 23).

Em suma, os autores citados caracterizam a prática docente enquanto um processo de tomadas de decisão, de carácter incerto (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1997; ALTET, 2001; ALBUQUERQUE, 2003). De forma mais específica, mais do que isso, ainda encontramos na literatura indicações de que a porção de incerteza que ela traz consigo decorre justamente do carácter dessas emissões de juízo, realizadas na prática. Apontamentos são feitos no sentido de que as tomadas de decisão dos professores se aproximam muito mais do julgamento jurídico do que do julgamento científico – como vimos, também incerto. Sendo, assim, a aceitação e o reconhecimento da incerteza, na prática docente, condição fundamental para a devida tomada de decisão (LALANDA e ABRANTES, 1996; CIFALI, 2001; TARDIF e GAUTHIER, 2001).

Dentre aqueles que fazem esta relação entre os tribunais e as salas de aula, Lalanda e Abrantes (1996) descrevem o processo de tomadas de decisão como um ato de vontade individual, em que cada um, tomando como referência uma diversidade de pensamentos que possui, segue deliberadamente a via que supõe levar aos melhores resultados. As autoras, compreendendo que existem bons e maus juízos, tecem orientações para que o docente opte pelas devidas escolhas. Entendem que não basta termos em conta uma grande quantidade de informação para garantirmos as opções adequadas. Pensam que o bom senso e a familiaridade com tais processos mentais têm um papel preponderante. Advogam pela importância da disponibilidade para suspender o desenvolvimento da atividade mental frente à suspeita de obstáculos ou incertezas. Num sentido em que o comportamento do indivíduo deve ser inspirado na luta contra uma atitude mental

excessivamente positiva e dogmática – sem deixar de exigir a capacidade de suportar o estado de dúvida (LALANDA e ABRANTES).

Elas apontam para a importância de estarmos dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida. E, assim, destacam algumas atitudes e causas que propiciam a formulação de idéias erradas: tomar como verdade o que vem ao encontro de nossos desejos; a impaciência, que leva-nos a formular conclusões apressadas; generalizar para um campo demasiadamente vasto, quando o número de fatos não nos permite; sofrer influências sociais, exteriores ao estudo, que nos fazem tender a outras decisões; e, ainda, o fato de desejar viver em harmonia com os outros pode levar-nos a enfraquecer as nossas operações de pensamento e a aceitar os preconceitos postos por eles (LALANDA e ABRANTES, 1996).

Nesta mesma perspectiva, Tardif e Gauthier (2001) lembram que o agir profissional do professor, invariavelmente, leva-o a tomar decisões, a fazer escolhas, as quais dependem de julgamentos que não se limitam a um saber empírico. Citam que, na verdade, ele se baseia em vários tipos de julgamentos para orientar a sua prática, como, por exemplo: valores; normas; tradições; e vivências pessoais. Assim, entendem que a prática docente não se caracteriza por julgamentos científicos. Pensam que esta se aproxima muito mais do julgamento jurídico. Pois, enquanto o primeiro refere-se a estados de coisas, o segundo é sempre um julgamento social, uma vez que tem como objetivo orientar e organizar as atividades humanas. Ou seja, compreendem que o julgamento do professor também é um julgamento social, uma vez que o seu campo de atuação está justamente nas interações entre professor e alunos e nas finalidades humanas perseguidas pela educação. Não que o julgamento do professor não possa se apoiar em fatos científicos. Apenas que, mesmo nesses casos, eles estariam a serviço de uma ação com finalidades não científicas.

Ainda dissertando sobre as semelhanças entre o julgamento jurídico e o pedagógico, os autores citam que o primeiro não tem a pretensão do rigor e da universalidade do julgamento científico. Parte de uma norma – de leis – que permitem submeter casos particulares a um julgamento geral, mas não universal. E o segundo, o julgamento do professor, da mesma maneira, parte de alguns valores/princípios que balizam as suas decisões. O docente estabelece regras/normas de ação, porém, essas não são leis, e lhes permite lidar com os casos particulares. Assim, ambos, se desenvolvem a partir de norma/princípios,

modificados e adaptados conforme as necessidades e os aspectos ocultos de cada situação (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p.203):

O julgamento jurídico não é somente normativo e prescritivo, mas é também pragmático e criativo. Ele visa, por exemplo, a aplicar as regras legais e esclarecer a sua importância nas múltiplas circunstâncias que se apresentam à prática; tenta reparar as lacunas e os pontos obscuros que comporta um código ou uma lei; enfim, empenha-se no sentido de adaptar o direito à evolução da sociedade e de suprir as lacunas que advirão de novas práticas. Essas dimensões prescritiva e pragmática, normativa e criadora estão também, ao que nos parece, no âmago do julgamento pedagógico. O julgamento do professor não tem a permanência e a estabilidade de julgamentos científicos, pois seus domínios de aplicação modificam-se, os grupos e os alunos variam, etc.; conseqüentemente, eles têm de se adaptar a situações novas, esclarecer circunstâncias desconhecidas que se apresentam à prática pedagógica, etc (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p. 203).

Ainda, citamos uma terceira referência que menciona o caráter incerto das tomadas de decisão dos professores, pela questão da “justeza do ato” (CIFALI, 2001, p. 107). A autora diz que, nos ofícios que lidam com o ser humano, como é o ensino, fazemos apostas, em meio à probabilidade e ao acaso. Menciona que, na incerteza, somos estrategistas, tomando decisões, pois:

Nos ofícios que tratam com o ser humano, há certos atos cujo impacto imediatamente se conhece pelo alívio que eles causam. E, depois, há todos os outros que nos deixam indecisos. “Eu fiz aquilo, poderia ter feito outra coisa”. Sabemos que há sempre múltiplas possibilidades, que uma escolha deve ser operada e que precisamos assumi-la, a ela e as suas conseqüências. Todo ato transforma a situação que não pára de evoluir (CIFALI, 2001, p. 107).

Assim, encontramos na literatura indicações da tomada de decisão como um elemento característico da prática docente. Mais do que isso, destacamos que ela traz consigo a dúvida e a incerteza, pois as decisões e emissões de juízo, muitas vezes, deixam aos professores o sentimento de que poderiam ter feito diferente.

Acerca da interpretação dos dados da pesquisa de campo, esta se deu, inicialmente, pela transcrição das aulas (anexos VIII a XIII). Em função de possuímos os seus registros, obtidos pela captação de vídeos, tais releituras puderam ser feitas de forma demorada e paulatina, como requer a hermenêutica. Realizada esta etapa, a partir das transcrições, buscamos identificar as situações que exigiram dos professores as tomadas de decisão. E, na sequência, tratamos de, por meio dos métodos intuitivo-divinatório e histórico-comparativo, categorizar as

situações mencionadas, entrelaçando os referenciais teóricos com os dados da pesquisa.

A seguir, apresentaremos as situações – apreendidas dos registros de aulas – que exigiram dos docentes as referidas tomadas de decisão. Daquilo que observamos, tratamos de retratar a incerteza, na prática docente, a partir dos seguintes pontos: *imprevisto/urgência*; *dispersão*; *indisciplina*; e *dificuldade para compreensão/aprendizagem*¹⁷. Sendo relevante citar que a divisão que aqui fazemos temos como objetivo facilitar a visualização, e não retratar uma pretensa ‘realidade’ do cotidiano escolar. Em muitos casos, não há uma distinção precisa entre cada categoria, pois são interdependentes e relacionam-se umas com as outras.

4.1.1 *Imprevisto/urgência*

As situações de *imprevisto/urgência* referem-se aos momentos em que o andamento da aula encaminhou-se de forma inesperada, exigindo a intervenção do docente, muitas vezes sem o tempo desejável para reflexão.

Perrenoud (1997; 2001) entende que a prática pedagógica é constituída, mesmo em classes marcadamente ordenadas e controladas, por uma série de micro-decisões das mais variadas naturezas. As quais precisam ser encaminhadas de forma simultânea e sem tempo para maiores reflexões:

Responder ou não, demorar-se um pouco mais com um aluno em dificuldade ou encorajá-lo com uma palavra, escolher entre ver e não ver, sancionar ou não uma conduta desviante, seguir ou não uma pista sugerida pelo aluno, dar sequência a uma discussão ou terminá-la, dar a palavra a este ou àquele, aceitar ou não uma proposta, dramatizar ou banalizar um apelo à calma... tantas decisões são tomadas no momento, sem grande ou nenhuma reflexão (PERRENOUD, 1997, p. 37).

¹⁷ Sendo relevante citar nosso entendimento de que, mesmo antes de estarem frente aos alunos, os professores, nos planejamentos, já são solicitados para uma série de tomadas de decisão. Apesar de não haver a questão da urgência – a demanda por escolhas imediatas – a incerteza não deixa de estar presente nestes momentos. Da literatura, temos Charlier (2001) que define o planejamento como um processo de tomada de decisão e de tratamento racional da informação. O autor menciona que este é um momento em que os professores utilizam-se de informações de origens diversas, para decidir por esquemas de ação e condutas pedagógicas. E, das entrevistas realizadas com os professores participantes, temos as menções, do professor C., quando questionado sobre as suas principais dificuldades na prática cotidiana, sobre as suas dúvidas quanto à escolha dos temas e a maneira como são trabalhados.

Como cita o autor, são tantas as questões que o professor tem de resolver rapidamente, sem o tempo, nem os meios, desejados para pesar os prós e contras. Pois hesitar, temporizar, ou mesmo deixar as coisas correr, também significa decidir. Assim, caracteriza a profissão docente como uma prática cujo dia a dia passa pela resolução de muitos problemas, de menores dimensões. Entende que são poucas as decisões de importância capital. Porém, a sua acumulação acaba manifestando uma prática e inferindo significativamente nas aprendizagens e nas atitudes dos alunos (PERRENOUD, 1997; 2001).

Dos registros de aula, tal situação ficou caracterizada durante a aula A.1 (anexo VIII). Durante a brincadeira ‘pega-pega nunca 3’, o aluno G., ao invés de sentar atrás de uma fila para não ser pego, opta por fugir, pelo tempo que conseguir, até ser alcançado pelo pegador. Por ser rápido e resistente, este tempo termina sendo longo. O aluno não desobedece as regras, mas prejudica o andamento da brincadeira e a participação dos outros colegas.

Ainda no início, o aluno G., sendo bem mais rápido que seu colega, dá voltas e mais voltas sem ser pego, num sentido de brincar com a sua superior capacidade física. Até que se cansa e acaba sendo pego. O aluno que passa a ser fugitivo, corre e senta no início da fila de uma das duplas, fazendo com que o último passe a ser o pegador. No decorrer da atividade, brincando desta maneira, o aluno G. é pego pelo terceiro colega, de forma seguida. Isto, porque quando passa a ser o fugitivo, não senta atrás de nenhuma fila, mesmo tendo condição para tal, e estando cansado. A docente observa sem intervir.

O aluno G. ainda chega a ser pego, de maneira consecutiva, por treze diferentes colegas. Ele segue nesta condição ativa até o final do jogo. A docente opta por não proibí-lo de tal prática. Porém, administra a situação colocando, num primeiro momento, mais uma dupla, de um pegador e um fugitivo – evitando que os alunos fiquem por um longo período em uma condição inativa. E, após, mais uma terceira dupla.

Uma segunda ocorrência de *imprevisto/urgência* é observada ainda nesta aula (anexo VIII). Após a atividade principal, no momento em que a professora começa a tirar as fitas adesivas, que prendiam os braços das crianças, essas começam a reclamar de dor. Conforme o decorrer da brincadeira, a fita adesiva, nos braços dos alunos, foi enrolando, diminuindo a área de contato com a pele. Assim, o aumento da pressão exercida provocou a dor. Ainda que a docente tivesse previsto tal fato, administrando o benefício da atividade e o risco das crianças se

machucarem, algo que ela não previa era a pressa para tirar a fita e a aglomeração que fizeram ao seu redor.

A professora passa a tirar a fita adesiva das mãos de algumas crianças. Quando percebe que os alunos passam a se aglomerar em sua volta diz: “Ó, a equipe da K... (ininteligível)”. A aluna K. e uma colega sentam em um local no chão. Algumas alunas reclamam de dor na hora de tirar a fita adesiva. A professora procura organizar os grupos: “A equipe da F. junto com ela. A equipe da L. aqui ó, desse lado”. Isto, ao mesmo tempo em que tira a fita das mãos dos alunos. As crianças rodeiam a docente, demonstrando pressa em tirar a fita o quanto antes. Ela pede então para que todos se sentem para que possa seguir explicando.

Neste caso, a reação da docente foi a de solicitar aos alunos, de forma tranquila, que se organizassem em grupos.

Uma terceira situação ocorre durante a aula B.1 (anexo X). A professora B está com a turma no pátio e tenta falar com os alunos. Porém, além das dificuldades que ela já teria em uma situação normal, a presença de uma outra turma, realizando uma atividade com outra professora, no refeitório logo ao lado, dificultava ainda mais a organização e a obtenção da atenção dos alunos, exigindo um volume ainda mais alto de sua voz.

Ela diz: “Atenção pessoal! Atenção. Psssss. Eu queria...”. A professora interrompe sua fala. A turma conversa bastante. Um aluno diz à turma: “Silêncio”. Outros ainda conversam. Um menino chega a empurrar o colega. Ela retoma a fala: “Atenção aqui pessoal. Olha. Agente já tem barulho... (ininteligível). Agente já tem barulho, com duas turmas fazendo atividade aqui. Então pessoal, eu não posso falar mais alto do que isso” – havia uma outra turma no refeitório, que fica logo ao lado do pátio, fazendo alguma atividade com uma professora.

A professora opta por prosseguir com a aula, neste mesmo local, compartilhando o problema com a turma, explicitando-o e pedindo colaboração.

4.1.2 *Dispersão*

Durante uma carga horária semanal significativa, os professores situam-se numa rede relacional muito densa, em que ele, se não é o centro/organizador é, ao menos, a principal pessoa/recurso (PERRENOUD, 1997). Assim, segundo o autor, para se compreender a prática docente, há de se considerar:

- o *número importante de interações* em que o professor se envolve durante uma hora e o ritmo constante a que acontecem;
- a *diversidade das solicitações* que se sucedem e que, por vezes, se sobrepõem;
- a concentração das atividades e das interações num *espaço limitado* (PERRENOUD, 1997, p. 36).

Em referência aos momentos em que os alunos trabalham individualmente, ou em grupos, Perrenoud (1997) diz que o professor transforma-se numa espécie de contramestre. Sob tal condição, ele é constantemente solicitado para encorajar um, dar uma explicação a outro, verificar a resposta de um terceiro, fazer um quarto trabalhar, ajudar um quinto a prosseguir sua tarefa, chamar a atenção de um sexto, etc.

Neste sentido, o autor cita que uma constante do trabalho do professor é a *dispersão*. A cada dia ele tem que lidar com uma multiplicidade de problemas a solucionar, repartindo o tempo entre todos os alunos e decidindo entre os assuntos e as solicitações mais urgentes, à importância dos problemas de cada aluno. Isto, sem contentar-se em desconsiderar as prioridades das tarefas, concedendo tempos diferenciados a cada um dos utilizadores. Exigindo, assim, do docente, as constantes tomadas de decisão, em função de um conjunto complexo de elementos integrantes, de uma dada situação que, muitas vezes, lhe é singular (PERRENOUD, 1997).

Dos registros de aulas observamos durante a aula A.1 (anexo VIII) um momento característico da *dispersão*. Na preparação da atividade principal, em que precisa prender os braços dos alunos com uma fita adesiva, a professora tem que administrar uma variedade de elementos, que acontecem ao mesmo tempo.

Imediatamente após formar os grupos a professora vai em direção a um dos grupos e, seguindo a ordem das filas, prende as mãos dos alunos envolvendo-as com uma fita adesiva. Os alunos em geral permanecem alinhados em fila e conversam bastante entre si. As crianças que já estão com as mãos presas fazem comentários e riem de sua condição. Os alunos fazem os mais variados comentários à docente: “Nossa psora, vixi”; “Professora, faz cócegas”; “Passa um monte (de fita adesiva)”; “Não dá pra tirar”. “Ô psora, então como é que faz pra... (ininteligível) sala de aula?”. Ela não dá nenhum tipo de resposta às falas dos alunos. Se concentra em, rapidamente, posicionar corretamente as mãos dos alunos, cortar um pedaço de fita, de tamanho adequado, com os dentes, sem “perder a ponta”, para em seguida envolver as mãos dos mesmos com tal pedaço.

Na ocasião citada, a professora opta por não comentar as falas dos alunos, ou exigir uma maior organização da turma. Concentra-se em finalizar, o quanto antes, e de maneira adequada, a preparação da atividade.

Também durante a aula C.1 (anexo XII) a *dispersão* fica caracterizada. O professor monta a rede de vôlei e organiza a turma em duplas, formando quatro filas de cada lado da rede. A intenção é treinar o movimento do 'passe' e da 'manchete'. Cada aluno troca passes com um colega, do outro lado da rede. Quando a bola cai, os alunos que estavam jogando vão para o final da fila e cedem o espaço para os próximos jogadores. Como todos jogam simultaneamente, e ainda estão tendo apenas os primeiros contatos com a prática do voleibol, o professor tem que administrar inúmeros elementos ao mesmo tempo.

A turma começa a jogar. Em geral colocam a bola em jogo com o movimento de toque. Mas a dificuldade em manter a bola sem cair no chão permanece. O professor orienta: "Ó. Psss. Vamos pensar em jogar a bola de uma forma fácil, que o colega consiga pegar, hein". Após certo tempo observando a turma, ele repete: "Vamos jogar de uma forma fácil, que o amigo consiga pegar". Em seguida pergunta: "Qual bola tá muito dura?". A turma segue organizada em filas. Porém, com algumas bem maiores do que outras, o que provoca um tempo de espera muito grande para alguns alunos. O docente se aproxima de uma fila em que há muitas meninas esperando e diz: "Passa uma de vocês pra lá". Ele segue circulando pela turma, e conversando com os alunos. Orienta: "É melhor chegar mais perto... (ininteligível)".

Nesta atividade, diversos alunos demandam a sua atenção e orientação. Assim, o professor percorre por toda a turma, ora optando por intervir particularmente com determinado aluno, ora fazendo orientações gerais, para toda a turma.

4.1.3 Indisciplina

Até há pouco tempo, a autoridade do professor era tal que tinha o poder de impedir a contestação, a diversidade, o conflito e a incerteza. No entanto, por várias razões, as relações entre as gerações mudaram, tanto na família como na escola. Hoje, o domínio dos comportamentos e das atitudes dos alunos é cada vez mais difícil e os docentes já não dispõem de meios de coerção. Além disso, a

diversificação dos valores, dos modos de vida e das formas de pensar multiplicam as incertezas e as dúvidas de cada professor (PERRENOUD, 1997).

As queixas dos profissionais, invariavelmente, têm incluído a falta de disposição e, principalmente, de respeito, por parte dos discentes. Neste sentido, atualmente, a *indisciplina* dos alunos parece-nos, senão o maior, um dos maiores desafios dos professores no cotidiano escolar.

Problematizando os contornos característicos do sistema escolar, na sociedade contemporânea, Barrere e Martuccelli (2001) dissertam sobre os novos modelos, emergentes, de educação e sociedade. Advertem que, estando a escola em meio a uma crise da educação moral, esta, ainda assim, tem custado para reconhecer a importância da preocupação ética. Mesmo sofrendo do que eles chamam de uma “agonia moral”, não se tem conseguido legitimar, no ambiente escolar, reflexões que fazem parte do cotidiano de docentes e alunos.

Citam que a escola vive hoje uma crise de legitimidade de fundamentos morais últimos. Se antes valores como o das antigas representações religiosas, ou ainda do homem republicano, virtuoso, costumavam conduzir as condutas humanas, hoje assistimos ao enfraquecimento de um modelo ideal de formação, a um verdadeiro abalo nas crenças tradicionais. Há tempos atrás, no âmbito da escola, os professores, na ação docente, procuravam fazer aquilo que os seus professores, nos tempos em que eram eles os alunos, faziam. Hoje, porém, o termo tradicional, quando posto em referência aos métodos de ensino, na escola e, principalmente, nos bancos universitários, carrega consigo uma conotação marcadamente pejorativa. Neste mundo “destradicionalizado”, para orientar as ações, na escola e na sociedade, o passado já não é mais visto com bons olhos. Mudanças provocadas por uma série de críticas à idéia de um modelo social estável, submetido a uma continuidade e resignado a ela (BARRERE e MARTUCCELLI, 2001).

Enfim, os autores percebem no relativismo moral, no individualismo e no utilitarismo os novos reguladores para as condutas do homem na sociedade. Entretanto, entendem que estes não têm dado conta de suprir o esvaziamento de conteúdo da educação moral nas instituições escolares. Assim, advertem que, hoje, não sabendo mais que parcela da tradição devemos transmitir nas mesmas, temos uma verdadeira crise de autoridade, na qual, aos olhos de muitos jovens, e também de boa parte dos docentes, a moral tornou-se “careta” (BARRERE e MARTUCCELLI, 2001).

Debruçando-nos sobre os registros de aulas, identificamos três formas, principais, pelas quais a *indisciplina* configurou-se no cotidiano escolar: *conflitos*; *desrespeito*; e *falta de colaboração*.

4.1.3.1 *Conflitos*

Por *conflitos* pensamos as situações nas quais ocorre o confronto, direto ou indireto, de sentimentos e idéias, seja na relação aluno-aluno, seja na relação professor-aluno, ou ainda em uma relação envolvendo um terceiro sujeito da comunidade escolar. Um primeiro caso característico acontece durante a aula C.1 (anexo XII). O professor tem que administrar a reclamação de uma aluna com suas colegas, que, durante o câmbio, não passavam a bola para ela, mas apenas para quem estava na fileira das mesmas.

A aluna B. aproveita e diz: “Professor, as meninas também só jogavam pra quem tava na fila delas e não jogava pros outros”. O professor fala: “Ó. Presta atenção. Depende de algumas estratégias. O que é melhor? As pessoas da frente receberem o último passe pra passar a bola pro outro lado? Ou as pessoas do fundo? Talvez da frente. Porque às vezes do fundo a pessoa não tem tanta força pra jogar. Na frente fica mais fácil de tentar jogar a bola onde tem um espaço maior lá.

Na ocasião, o docente opta por administrar o *conflito* explicando que a tendência de algumas pessoas receberem mais passes do que outras pode possuir direta relação com a estratégia da equipe no jogo.

Um segundo caso em que o *conflito* ficam bem caracterizados é apreendido da aula A.2 (anexo IX), quando acontece a briga entre os alunos P. e R.

Neste momento o aluno P. sai correndo de sua fila atrás do aluno R., atravessando a quadra. A professora chama-o pelo nome. Mas não é atendida. P. segue na perseguição até que acerta um soco nas costas do R., tropeça e cai. O aluno atingido apenas olha para trás e continua correndo. P. se levanta e continua perseguindo-o. A docente volta a chamar P. por duas vezes. Também chama o aluno R.. Não é atendida e grita: “Parou, os dois!”. R. Continua correndo até sair da quadra, em direção ao refeitório da escola. P. pára de correr e, caminhando, esconde-se atrás da rede de proteção da quadra. A professora vai na sua direção e diz: “Pode... (ininteligível). Pode vir”. P. está chorando. R. volta à quadra. A docente segura no braço de P. e leva os dois alunos à sala da coordenação/direção da escola.

Esta, na verdade, foi uma situação extrema, em que a gestão do caso precisou da ação conjunta com a coordenação da unidade escolar. Decisão tomada pela docente, diante da gravidade da cena.

4.1.3.2 *Desrespeito*

Dos registros, constatamos que as situações de aula nas quais a *indisciplina* caracterizou-se na forma de *desrespeito* ocorreram com grande frequência. Estas, por sua vez, demandaram dos docentes uma série de tomadas de decisão, de grande complexidade.

Primeiramente, citaremos um exemplo de uma cena marcada pelo *desrespeito* por parte dos alunos com seus colegas. Como exemplo, mencionamos um caso ocorrido na aula C.1 (anexo XII), durante o jogo de câmbio.

A aluna B. passa para a aluna I., que está na última fileira. F., que pertence à outra equipe, diz, desdenhando da colega: “Noooossa! A I.”. A aluna lança a bola para o outro lado da rede. Ela cai atrás do aluno F.. Sua equipe marca ponto e F. reclama com seus colegas.

Neste caso, o professor opta por não advertir o aluno F. – talvez o fato da aluna ter conseguido marcar ponto o fez pensar que não seria necessário. Porém, na aula seguinte - C.2 (anexo XIII) –, na conversa final, de forma sutil e rápida, ele não deixa de comentar o fato da equipe do F. ter perdido para um adversário supostamente, no entendimento do aluno, mais fraco.

O docente fala: “Psiu. A equipe ali dos meninos, ali, ó... do L., o F.. Né? São amigos, ficaram na mesma equipe... pensaram que iam ganhar fácil o primeiro jogo da equipe do J. M...”. F. diz algo ininteligível. Algumas meninas da equipe do J. M. comemoram novamente.

Ainda, para além do *desrespeito* na relação entre os alunos, podemos dizer que o *desrespeito* às solicitações e à autoridade do professor também foi uma constante. Na maioria dos casos, o *desrespeito* ao docente era decorrente da falta de colaboração à organização necessária para o desenvolvimento da aula.

Citaremos uma ocorrência na aula B.1 (anexo X) – neste caso, a professora, após advertir a turma, decide por seguir com a explicação da atividade.

A docente posiciona duas cadeiras a determinada distância das filas. Uma cadeira para cada fila. Se reaproxima do grupo, que conversa bastante, e diz: “Atenção! Pessoal, é o seguinte... posso falar?” – alunos respondem: “Pode”. A professora recomeça a falar, mas logo pára novamente. Fica um tempo em silêncio, esperando que a turma pare de falar. Porém, alguns alunos ainda conversam. Pergunta novamente: “Posso falar R.? Posso falar L.? Posso falar? Obrigada. Olha, a minha mãe e o meu pai, me ensinaram, que quando uma pessoa fala, a outra fica quietinha”. Um aluno diz num tom irônico: “É verdade”. A docente segue: “Ensinaram pra vocês?”. Alunos respondem que sim. Alguns, sem demonstrar nenhum tipo de constrangimento com a bronca da professora, gritam para responder.

Entretanto, em outros casos, o *desrespeito* ao desenvolvimento da aula e à figura do professor foi mais explícita. Mais do que a falta de colaboração dos alunos, a falta de educação e a indevida conduta, sob a forma de deboche e ironia, caracterizaram as cenas. Durante a aula A.2 (anexo IX), no momento do alongamento, observamos a seguinte cena:

Alguns alunos gemem e reclamam de dor, exagerando e brincando com a situação. Os alunos F. e G. riem e não alongam corretamente. Ora por se levantar, ora por não dobrar o joelho, ora por se virar para a câmera, conversando e rindo. A turma toda troca de posição no alongamento, e os dois demoram a perceber. A professora apenas observa. [...] Quase toda a turma consegue realizar o alongamento. Apenas os alunos F. e G., que continuam rindo e brincando – se desequilibram, rodam e pulam. Porém, não demonstram ter dificuldade em realizar a atividade. Talvez, pelo contrário, entendam-na como demasiadamente fácil. A professora apenas observa.

Como observado, na referida cena, a professora opta por não intervir. Porém, em um momento posterior, com a continuidade da postura desrespeitosa por parte dos alunos, ela adverte-os.

4.1.3.3 *Falta de colaboração*

Uma terceira situação característica da *indisciplina* foi a *falta de colaboração* dos alunos para o desenvolvimento da aula. A forma mais comum em que ela apareceu se deu nos momentos em que os alunos brincavam ou conversavam, de

forma paralela à fala do professor(a). Isto ocorreu com maior frequência nas aulas B.1, B.2, C.1 e C.2.

Uma segunda forma caracterizou-se pelo desânimo, ou pela falta de interesse em desenvolver as tarefas/atividades. Tal situação se evidencia durante a aula A.1 (anexo VIII), no momento da contagem dos pontos.

A professora pergunta novamente: “60 mais 20?” – respondem 80. Pergunta: “80 mais 20?” – respondem 100. Porém, ao chegar no número 180, os alunos desanimaram de contar com a professora. Aparentemente por dois motivos. Primeiro pelas contas se tornarem cada vez mais difíceis. Segundo por perceberem que a pontuação negativa ultrapassaria em muito a pontuação positiva de sua equipe. A docente chega a incentivá-los/cobrá-los, dizendo: “Me ajuda a contar”. Porém, ao não receber nenhuma resposta dos alunos, a própria professora trata de contar, sozinha e rapidamente, a pontuação negativa, até chegar no número 630.

Na ocasião, a docente, ao não obter a colaboração dos alunos, decide por fazer, ela mesma, a contagem dos pontos.

4.1.4 *Dificuldade para compreensão/aprendizagem*

As situações de *dificuldade para compreensão/aprendizagem* se configuraram por um fraco desempenho dos alunos nos jogos e nas tarefas, em termos de participação ativa, correção na solução dos problemas postos, ou mesmo habilidade para execução dos gestos desejados.

Situação que é retratada por uma ocorrência durante a aula B.1 (anexo X):

A aluna, erroneamente, vai pelo lado esquerdo da cadeira, e retorna pelo mesmo lado. A professora não intervém. [...] O quarto aluno, da mesma fila da aluna que errou, também vai pelo lado esquerdo. A docente novamente não intervém. O quinto aluno desta mesma fila também vai pelo lado esquerdo da cadeira. O quinto aluno da outra fila vai pelo lado direito. Mas erra ao retornar pelo lado esquerdo. Quando começam a retornar a professora diz: “Parou! Parou! Volta aqui. Volta aqui. Os dois... esse daqui... até que, quando ele foi ele errou. Mas quando ele voltou ele acertou. Ele tem que ir pelo lado direito da cadeira. Qual é o lado direito da cadeira?”.

Do registro citado percebemos que, apesar dos primeiros alunos terem realizado a atividade erroneamente, talvez pensando em dar uma maior dinâmica à atividade – pensando-a enquanto uma tarefa lúdica –, a professora opta por não

intervir. Porém, os constantes erros terminam por exigir da docente uma mudança na tomada de decisão, parando o desenvolvimento da atividade para orientar a turma.

Indisciplina ou dificuldade para compreensão/aprendizagem?

Ainda, uma segunda forma em que as dificuldades de compreensão/aprendizagem ocorreram se deu nos momentos de descumprimento das regras nos jogos. Porém, esses demandaram uma série de tomadas de decisão no decorrer das aulas.

Em primeiro lugar, porque cabia julgar os casos duvidosos – nos quais, ou a infração da regra não é clara, ou o lance capital não foi observado pelo docente, cabendo administrar as reclamações do time prejudicado. E, em segundo lugar, importava interpretar se o descumprimento das regras tinha a intenção de tirar alguma vantagem no jogo, ou era apenas um fato decorrente de uma má compreensão da atividade. Os professores procuravam dar instruções claras e precisas sobre as atividades a se desenvolver. A professora B chegava mesmo a esboçá-las na lousa. Porém, a possibilidade dos alunos não terem compreendido bem uma explicação sempre existia. Neste caso, cabendo ainda julgar se não compreendeu porque não prestou atenção, ou se realmente teve dificuldades para lidar com tantas informações.

Por um lado, os docentes tinham que administrar tais dúvidas. Por outro, no entanto, não podiam permitir as infrações das regras. Como cita Huizinga (1939), o jogo é uma atividade voluntária, que ocorre dentro de certos limites de espaço e tempo, criando ordem e desordem. Pois a menor desobediência a suas regras estraga o jogo. O autor chega a relacionar os desmancha prazeres com os hereges e os reformadores.

Dos registros, identificamos a ocorrência de tal situação na aula A.2, durante a brincadeira em que os alunos têm que percorrer um trajeto, definido pelas linhas da quadra de vôlei, até encontrar seu oponente, ou até chegar à equipe adversária – marcando, assim, um ponto para sua equipe.

Durante a atividade, por diversas vezes, diferentes alunos não seguiam exatamente o percurso, cortando caminho. Por vezes a professora deixava o caso passar, sem fazer comentários. Em outras, chamava a atenção dos alunos que infringiam a regra, apenas orientando-os. E, em algumas situações em que a infração era mais evidente, solicitava ao competidor que retornasse o trajeto

percorrido, para que não levasse vantagem. Assim, em função de sua interpretação, a docente opta por diferentes tomadas de decisão, em diferentes casos de infração de uma mesma regra.

Uma segunda situação – inusitada – é observada no decorrer da aula C.1 (anexo XII). Durante uma partida de câmbio, uma aluna infringe uma regra do jogo que, no entanto, não havia sido combinada com o grupo, antes de iniciarem a partida.

O jogo continua até que a aluna Ma. recebe um passe e caminha até próximo à rede e lança a bola para o outro lado. F, que está no outra equipe, diz; “Ô loco! Vale andar?”. O docente, que não havia conversado anteriormente sobre isso com a turma, diz à Ma. para não andar. Ele não marca a infração e deixa o jogo continuar.

O professor, que estava arbitrando a partida, mesmo sem marcar a infração, diz à aluna para não andar. No final da aula, no momento de conversa com a turma, ele é questionado sobre o referido lance. E explica as razões de sua decisão.

Após, a palavra é concedida ao Fa., que estava há algum tempo com a mão levantada. Ele questiona o professor sobre o lance em que a Ma. andou para frente, se aproximando da rede, antes de lançar a bola para o outro lado. O docente responde: “Não. Então. Mas ela... ó. Psiu. Presta atenção. Nós não havíamos conversado se podia andar pra jogar a bola, ou não. Nem o professor falou, nem vocês comentaram. Ma. foi lá, andou e jogou. F. falou: ‘Pode andar pra jogar?’. Eu falei assim: ‘Não F.. Não pode’. Aí eu olhei pra Ma. e falei pra ela: ‘Não pode’. E aí continuou o jogo. Ela não sabia. Vocês não tinham perguntado. Eu não falei nada sobre essa regra. Não tem nenhum problema, continua o jogo.

Como pudemos observar, o professor decide por lidar com a situação de uma forma não rígida. Entende que, neste caso, a aplicação da regra não caberia. Isto, em função de referir-se a uma lacuna oculta, e não prevista, do desenvolvimento da aula.

4.2 A prática enquanto uma ação de caráter complexo

Da literatura, temos referências que indicam o ensino como uma prática complexa. Apontam, ainda, para a importância das instituições de formação profissional terem em conta tal característica da atuação profissional. Sendo

justamente neste sentido, pensando uma formação para a complexidade do ofício dos professores, que Bélair (2001) cita:

A formação não pode ser percebida como uma lista de aquisições lineares, cuja soma equivale ao todo. Pelo fato de compreender um conjunto de tarefas complexas e exigir saberes experimentais, esse ofício é ensinado mais do que tudo em uma relação com essa complexidade e na organização personalizada de aprendizados nessa rede de tarefas; trata-se de valorizar as atitudes que dão conta da globalidade do ofício de ensinar, mais do que a soma descortada de competências múltiplas (BÉLAIR, 2001, p. 65).

Também em referência à formação profissional, e tendo uma compreensão semelhante, Perrenoud (1997) entende que importa não apenas interiorizar nos futuros professores modelos didáticos ortodoxos, mas também prepará-los para que resolvam problemas complexos. Aponta, assim, para a necessidade de se desenvolver neles a capacidade de adaptar ou desenvolver sequências didáticas e estratégias de ensino à medida das necessidades.

Mergulhados na complexidade do real, os formandos gostariam de encontrar interlocutores que os ajudassem a gerir essa complexidade e que não se escondessem por detrás da sua especialização. É inconcebível que um professor que esteja a fazer um estágio consulte dezoito especialistas diferentes para discutir com cada um deles problemas específicos, relativos aos pais, a um aluno que falta muito, a uma prova ou a um meio de ensino (PERRENOUD, 1997, p. 167).

O autor entende que as competências necessárias, à prática cotidiana, para lidar com as situações de contradição e conflito, intra e interpessoais, são aquelas que permitem articular a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação. Cita que são competências, indissociavelmente, teóricas e práticas. Pensa que os conhecimentos teóricos, por mais fundados e sofisticados que sejam, não atingem nenhum impacto sobre as práticas, se aquele, que se utiliza deles, não tiver à sua disposição esquemas capazes de os mobilizar em situação. Assim, sem deixar de ter em conta os conhecimentos técnico-científicos como elementos indispensáveis à prática docente, orienta que, se estes não forem combinados com saberes intuitivos, permanecerão estéreis às ações (PERRENOUD, 1997).

Adverte que os saberes que se enraízam na ciência, ainda que extremamente bem assimilados, não são suficientes. Menciona que as teorias científicas são apenas uma pequena parte de nossas representações, e as ações racionais uma

pequena parte de nossos atos. Pois, para ele, na formação para uma profissão complexa, tudo conta: a experiência pessoal, a partilha de uma cultura profissional, a conversa cotidiana com os colegas, etc. Enfim, entende que, uma vez que ensinamos com intuições, emoções, experiência, crenças, desejos e medos, não é possível a restrição aos saberes científicos (PERRENOUD, 1997).

Ainda de maneira semelhante, Pérez Gómez (1992) tem em mente que a compreensão dos princípios das ciências básicas demandam uma referência às situações complexas em que se produzem os comportamentos individuais ou coletivos. Adverte que, na ausência desta, o conhecimento que se transmite nas instituições de formação não se torna significativo e produtivo. Transforma-se num conhecimento acadêmico, isolado e residual. Ele cita (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102):

Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102).

Neste sentido, pensa que o êxito dos professores depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver os problemas práticos. Segundo o autor, o pensamento prático é de suma importância para se compreender os processos de ensino-aprendizagem, para então desencadear uma transformação nos programas de formação de professores (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Convergindo com os apontamentos dos autores, sobre o caráter complexo da prática docente, das indicações da literatura e dos registros de aulas percebemos que os docentes mobilizam diferentes capacidades para a atuação profissional (SHULMAN, 1986; PÉREZ GÓMEZ, 1992; PERRENOUD, 1997; TARDIF, 2002; FRANCO, 2008).

Franco (2008) entende que o processo de formação docente ocorre tanto em espaços formais, destinados a tal fim, quanto em circunstâncias espontâneas. Pensa, ainda, que a mediação entre essas duas dimensões da formação constitui-se em um terceiro espaço, que deveria ser considerado nos cursos de formação docente. Isto por entender que, além dos conhecimentos técnico-científicos, os

professores utilizam, na prática cotidiana, conhecimentos provenientes de outras fontes.

Pérez Gómez (1992), de forma semelhante, cita que, na vida profissional, o professor confronta-se com diversas situações para as quais não possui uma resposta pré elaborada. Segundo ele, é na prática profissional que os aspectos ocultos e divergentes da realidade se deixam transparecer. Fatos que demandam do profissional a criação e construção de uma nova ‘realidade’, obrigando-o a ir para além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis. Sendo, para o autor, as percepções, apreciações, juízos e credos do professor um fator decisivo na orientação desse processo de produção de significados.

Também sob uma perspectiva que converge com a dos autores citados, Shulman (1986) sugere três formas de se classificar o conhecimento docente: *propositional knowledge*, *case knowledge* e *strategic knowledge*. Tal classificação, é traduzida em Garcia (1992) como: proposicional, de casos e estratégico.

Acerca do primeiro destes, Shulman (1986) cita que muito do que é ensinado aos professores é na forma de proposição. Assim, refere-se ao *conhecimento proposicional* como sendo aquele que, tipicamente, tem sido oferecido nos cursos de formação. O autor apresenta-o sob três formas:

- a) *principles* – seriam os conhecimentos oriundos das pesquisas empíricas, tidos como *princípios* para o devido desempenho na profissão;
- b) *maxims* – uma forma de conhecimento de caráter prático, que, apesar de representar uma espécie de sabedoria acumulada, sob a forma de *máximas*, nunca pôde ser confirmado por investigações, pela sua dificuldade em ser demonstrado (exemplo: Nunca sorrir até o Natal); e
- c) *norms* – seriam os *princípios normativos* de valores e compromissos, de equidade e justiça. Orientam os trabalhos dos professores não por serem cientificamente válidos, ou por funcionarem no mundo prático, mas sim por serem corretos, moralmente e eticamente.

Shulman (1986) atribui ao conhecimento proposicional a condição de simplificar as complexidades, por ser usualmente apresentado de forma descontextualizada. São difíceis de serem lembrados e utilizados na prática.

Justamente por tal razão, o autor orienta para que nos atentemos à importância e utilidade da segunda forma de conhecimento anteriormente mencionada – o *conhecimento de casos*. Esse refere-se a casos específicos, de contato com a prática, documentados e detalhados. Porém, não relacionam-se a acontecimentos que limitam-se a relatos. Há a necessidade de que estes sejam teorizados – explicados, interpretados, discutidos, dissecados e reconstruídos. Origina-se da experiência prática, particular de cada professor, em situações de ensino bem descritas e contextualizadas (SHULMAN, 1986).

A terceira e última forma é apresentada como sendo o *conhecimento estratégico*. Segundo Shulman (1986), este é utilizado nos momentos em que o professor se confronta com situações ou problemas particulares, nas quais os princípios – teóricos, práticos ou morais – colidem e não é possível uma simples solução. Ocasões que exigem dos docentes tomadas de decisões, em situações dilemáticas, pois as referências precedentes se mostram incompatíveis.

De forma semelhante à do autor, Tardif (2002), como já citamos, tem o saber docente enquanto um saber plural e estratégico. Para ele, este é formado por uma composição de *saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; e saberes experienciais*.

Sobre o primeiro destes, os *saberes da formação profissional* são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. O autor caracteriza-o pelo seu caráter de cientificidade. Diz que, no plano institucional, é raro ver teóricos e pesquisadores atuarem diretamente no meio escolar. Por isso, entende que esta formação científica ocorre fundamentalmente durante o período da formação profissional (TARDIF, 2002).

Destaca os saberes pedagógicos enquanto elementos incorporados nos discursos dos professores em sua formação inicial. Articula-os, por sua vez, com as ciências da educação, uma vez que buscam integrar os resultados das pesquisas às concepções que propõem, com fins de legitimá-las cientificamente. Desta forma, apresenta os saberes pedagógicos enquanto reflexões racionais e normativas, comparando-os mesmo a “doutrinas”. Cita, como exemplo, as “doutrinas” centradas na “ideologia da “escola-nova”” (TARDIF, 2002, p. 37).

Em referência aos *saberes disciplinares*, estes, sendo igualmente fornecidos através da formação inicial e contínua, caracterizam-se por corresponder aos diversos campos do conhecimento, tais como hoje se encontram integrados nas

universidades, sob a forma de disciplinas. Em outras palavras, são oriundos da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saber (TARDIF, 2002).

Os *saberes curriculares* referem-se, de forma concreta, aos discursos sobre os objetivos, conteúdos e métodos, do programas escolares, que os professores devem aprender a aplicar, ao longo de sua carreira (TARDIF, 2002).

Já os *saberes experienciais*, por sua vez, não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Correspondem àqueles desenvolvidos pelos próprios professores, durante a prática profissional. Esses são baseados no conhecimento de seu meio e legitimados pela própria prática docente cotidiana. Diferenciam-se dos demais justamente por serem formados por todos os demais, porém, retraduzidos e polidos pela prática e pela experiência. Constituem, assim, a cultura docente em ação.

Tardif (2002) atribui a eles a condição de ser o núcleo vital dos saberes docentes. De suas pesquisas, cita que, para os professores, os saberes práticos/experiências constituem os fundamentos de sua competência.

Em suma, de acordo com as citações dos autores, aqui mencionados, temos que o caráter complexo da prática docente demanda dos professores saberes de ordem prática, que vão além dos conhecimentos técnico-científicos. Porém, mais do que as indicações da literatura, dos nossos registros de aulas também inferimos a relevância deste conhecimento prático.

Acerca da interpretação dos dados da pesquisa de campo, a partir das transcrições das aulas, buscamos identificar os momentos que exigiram, dos docentes, que lançassem mão de seus saberes práticos/experienciais. Situações que, por meio do método hermenêutico, e tomando, fundamentalmente, Perrenoud (1997) como referência, categorizamos sob os três seguintes aspectos: a *dimensão intrapessoal*; a *relação interpessoal*; e a *articulação da representação e da ação*.

4.2.1 A dimensão intrapessoal

Os saberes práticos associados à *dimensão intrapessoal* referem-se às capacidades para lidar com as angústias, motivações, sentimentos, sucessos, insucessos, etc. Auxiliam os professores com o conhecimento de si mesmos,

respeitando os seus limites psicológicos e agindo de acordo com as suas expectativas, virtudes e motivações.

Perrenoud (1997) cita que as profissões relacionais complexas – como é a docência –, além das competências, mobilizam a própria pessoa que intervém. Neste sentido, concebe o profissional como seu principal instrumento de trabalho. Menciona que é também com seu espírito, seus sentimentos, seu corpo, suas palavras e seus gestos que ele procura dar sentido às situações e influenciá-las. Assim, compreende a importância de se reconhecer as dimensões existenciais, relacionais e afetivas na confrontação com o outro, a complexidade, a incerteza e o fracasso.

Para fazer frente ao fracasso, à incerteza, ao conflito, à diferença cultural, à angústia, ao aborrecimento, ao stress, é preciso coragem, lucidez, perseverança, generosidade, descentração, serenidade, força e mil e uma outras qualidades psicológicas e virtudes morais (PERRENOUD, 1997, p. 180).

O autor cita que, sendo o professor uma pessoa, é preciso que, nos momentos da prática profissional, ele o saiba e se assuma enquanto tal. É importante que ele tenha consciência quando trabalha com suas emoções, sua cultura, seus gostos e desgostos, seus preconceitos, suas angústias, seus desejos e seus fantasmas de poder ou de perfeição. E também por ser um profissional que trabalha com pessoas, os docentes devem aprender a não repelir/negar todos estes aspectos, a considerá-los como sendo normais, a analisá-los, a falar deles e, mesmo, a pedir ajuda nos momentos de maiores dificuldades com situações demasiadamente fortes ou complexas (PERRENOUD, 1997).

Perrenoud (1997) entende que, numa profissão, como é a docência, o profissional, inevitavelmente, tem que aceitar que não controla todos os processos e compreender que, por esse motivo, o acaso e a intuição não deixarão de desempenhar um papel significativo, tanto nos casos de êxito, como nos casos de fracasso. Dito de outra forma, pensa que ensinar significa, por vezes, assumir um sentimento de insucesso e, em determinados momentos, uma sensação de completa impotência.

Por tal razão, entende que a formação deveria preparar os professores para enfrentar tais situações com mais serenidade. Não que fosse necessário banalizar –

ou “desdramatizar” – o insucesso, a ponto de já não incomodar a mais ninguém. Entende que mais vale que incomode, porém, sem destruir (PERRENOUD, 1997).

Tendo em mente que os professores devem ser preparados para se confrontar com a depressão, o insucesso, o sentimento de injustiça e de onipotência, o autor cita o exemplo da enfermagem e do trabalho social, mencionando que, aos profissionais dessas áreas, são dadas armas para se defender desta realidade frustrante e, por vezes, revoltante. Armas analíticas, para que compreendam que essas contradições não são marca de sua incompetência, mas sim da complexidade e da ambiguidade dos sistemas sociais. E armas relacionais/socioafetivas, para que possam analisar as suas emoções e as suas opiniões preconcebidas, de forma a suportar as decepções e assumir o desconforto de certas práticas (PERRENOUD, 1997).

Necessidade também posta por Nóvoa (1992), o qual ainda cita que o trabalho orientado na pessoa do professor possui especial relevância nos momentos de crise e de mudança, pois uma das razões mais importantes do estresse do profissional é o sentimento de não dominar as situações e os contextos de intervenção.

Desta maneira, à semelhança daquilo que pensa Perrenoud (1997), entendemos ser de suma importância a criação de espaços que permitam, aos professores em formação, a apropriação de seus processos formativos e a atribuição de um sentido a elas, no quadro de suas histórias de vida.

Direcionando os nossos olhares para as entrevistas realizadas com os professores participantes, identificamos a seguinte fala da professora B. (anexo VI), quando questionada sobre a relação entre o seu planejamento e a sua efetivação na realidade escolar:

É... antigamente era frustrante. É... porque eu planejava algo, assim, redondinho. Achava que ia sair redondinho, e não saía. Né? Frustrante entre aspas. Né? Porque aí você vai começando a se acostumar.

E, quando questionada sobre as diferenças entre a sua prática profissional no começo da carreira, e a sua prática hoje, dá mostras da importância de seus saberes experienciais, relacionados à *dimensão intrapessoal*:

Completamente diferente. Completamente. É... eu fazia coisas, assim, da qual eu falei pra você. Né? Era fechadinha. E se eu não conseguia fazer aquilo [...] eu

lembro da R., que era uma professora maravilhosa. E... ela vivia falando pra a gente. Falava: ‘Olha, vocês vão ter muitas frustrações. Assim, que vocês estão vendo aqui, que tá saindo, assim, bonitinho, redondinho, na escola não vai ser isso [...]’

Assim, a professora corrobora com a idéia dos autores de que, nas profissões que trabalham com pessoas, o sucesso nunca está assegurado, sendo necessário aceitar as parcelas de fracassos ou, mesmo, os fracassos mais graves.

Já dos registros de aula, uma situação, em especial, apreendida da aula B.2 (anexo XI), ilustra bem uma outra demanda da prática docente. Esta, referente não apenas ao *imprevisto/urgência*, mas também à *indisciplina*:

Os alunos estão sentados em fila. Muitos conversando. Uma das duas alunas da turma, que não estão fazendo aula, e permanecem sentadas próximas ao material da professora, interrompe-a, soltando uma gargalhada. A docente se vira a ela e pergunta: “O que é que tá acontecendo?”. Um aluno diz: “Tão dando risada”. Logo em seguida, um outro aluno, que está sentado em fila, solta uma flatulência. A professora encara-o. Diz algo ininteligível à câmera. O aluno dá risada e tampa o nariz, puxando a gola da camiseta. Um colega diz, rindo: “Soltou um pum!”. Outras crianças riem e tampam o nariz, puxando a gola da camiseta. A docente continua sua fala: “Então atenção aqui, ó. Então, quem não sentar na cadeira, eu vou mandar fazer de novo... (ininteligível)”. Os alunos ainda riem bastante do ocorrido. A professora repreende-os: “Atenção! Eu estou falando!”.

Pouco depois, a cena parece se repetir:

O aluno D. se levanta, enquanto todos os colegas estão sentados. Ao se sentar, algum aluno imita, com a boca, o som de uma flatulência. [...] Muitos alunos conversam. Ela pede que os alunos prestem atenção, mas não prossegue a fala. Alguns alunos tampam o nariz, puxando a gola da camiseta. Um aluno acusa o outro, apontando para o colega. Um menino diz: “Agora não fui eu”. A professora se afasta da turma. Ela vai até onde estão seus materiais, e bebe água em sua garrafa. Quando retorna, os alunos diminuem a conversa, ao perceberem a sua presença. A docente, então, diz, em tom de ironia: “Eu fui beber um pouco de água... né... pra poder dar um tempo pra vocês falarem as novidades do feriado, do final de semana... né?”. O aluno D. começa a falar como foi seu feriado: “No feriado eu fui... dormi bastante”. Porém, logo é interrompido por um colega que diz algo ininteligível à câmera. A professora diz: “Muito obrigada”. D. ainda insiste: “No feria... professora! No feriado eu dormi bastaaante”.

Este é um caso extremo de *falta de respeito*. E, justamente por o ser, retrata bem uma situação em que a professora tem que lidar com seus sentimentos e frustrações. A docente, diante da execução incorreta do exercício – os alunos não estavam sentando na cadeira –, da falta de atenção dos alunos para ouvir suas orientações e, principalmente, da *falta de respeito*, percebe que precisa de um

momento, ainda que breve, consigo mesma, para refletir e ‘tomar um fôlego’ a mais. Assim, decide-se por ir beber água, afastando-se um pouco dos alunos.

Em suma, dos registros de aula observamos que a capacidade, dos professores, de lidar com a) o *imprevisto/urgência*, b) a *dispersão*, c) a *indisciplina* e d) a *dificuldade de compreensão/aprendizagem*, dos alunos, foi requisitada com grande frequência. Elementos que convergem no sentido de terem a tendência e o poder de dificultar e frustrar a prática profissional. Pois:

a) Uma vez que o docente se propõe a atuar de forma rígida, estabelecendo objetivos e procedimentos não maleáveis, o *imprevisto/urgência* acarretará em abalos na condição psicológica do professor. Ao perceber que a realidade escolar não corresponde àquilo que tinha em mente, se este não souber lidar com as suas expectativas e sentimentos, sofrerá as consequências da frustração.

b) Se ele também não respeitar a sua capacidade para suportar o ruído e tratar com a ocorrência de diversos eventos e solicitações, simultâneas, tenderá a se desgastar e a perceber a profissão de forma negativa. É importante que ele utilize procedimentos adequados às suas limitações. Algo que, reconhecemos, nem sempre é possível, devido às condições de trabalho em determinadas realidades.

c) Ainda, se o docente tiver dificuldades para lidar com a *indisciplina*, principalmente aquela que emerge sob a forma de *falta de respeito*, se desmotivará para o trabalho que, a seus olhos, se tornará uma obrigação árdua e infeliz. Sendo importante ressaltar que não fazemos essas considerações no sentido de orientar para que os docentes aceitem a disciplina, banalizando-a e naturalizando-a. Pelo contrário, entendemos que tais situações demandam dos docentes um postura compreensiva, e não permissiva – algo que se torna muito menos complexo neste texto, do que o é nas situações reais.

d) E, se a *dificuldade de compreensão/aprendizagem*, dos alunos, não for bem aceita pelo professor, questionamentos sobre as suas competências para ensinar lhe virão à mente. Algo que, como cita Perrenoud (1997), pode ser benéfico, no sentido de motivá-lo a se desenvolver profissionalmente. Mas que, por outro lado, em proporções demasiadamente grandes, pode chocar e

frustrar o docente, a ponto de incapacitá-lo a dar continuidade ao exercício da profissão.

4.2.2 A relação interpessoal

Ao mencionarmos a *relação interpessoal*, enquanto um elemento a ser dominado pelos saberes da prática, nos referimos às habilidades e capacidades que os docentes lançam mão para lidar com os alunos e os demais sujeitos da comunidade escolar: os professores; a coordenação; a direção; os funcionários da escola; os pais, etc.

A relevância desta questão, hoje, se evidencia de tal forma que, mais do que mencionar dificuldades sobre o saber ensinar, de nossa experiência pessoal – e das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa – temos que os docentes têm se queixado, muito mais, sobre as dificuldades para lidar com os alunos, do que sobre as dificuldades com o ensino, propriamente dito. Situação posta, a nosso ver, pela indisciplina, presente em larga escala no cotidiano escolar, e pelo conflito entre os discursos que advogam a favor de uma pedagogia ativa e a condição das novas didáticas tenderem a enfraquecer o controle do professor e aumentar o espaço de manobra dos alunos (PERRENOUD, 1997).

Sobre essa dificuldade dos docentes para lidar com os alunos, Perrenoud (1997) menciona que, frente às tarefas, aos alunos que não se identificam com os trabalhos escolares, cabe jogar com as regras, contornando, escapando ou negociando a sua aplicação, caso a caso. Cita que, como em qualquer organização, os alunos mantêm uma relação estratégica com as regras que, supostamente, regem a sua participação e o seu trabalho. Muito longe de seguir à risca aquilo que lhes é pedido, eles tentam negociar ou mesmo alterar as normas e as instruções, de acordo com cada situação. Utilizam-se de seus conhecimentos intuitivos, sobre o funcionamento das organizações, para elaborar estratégias clandestinas, alterando as regras sem, necessariamente, se opor às mesmas. Desta maneira, tirando o melhor partido possível da imprecisão e das contradições dos sistemas, tratam de defender os seus interesses, a sua tranquilidade e a sua liberdade, contra as exigências dos adultos e, em particular, dos professores.

O autor cita que os professores – que não decidem sozinhos e dependem da cooperação de seus colaboradores diretos –, utilizam-se de estratégias de modo a priorizar, ou não, a limitação do raio de ação dos discentes. Dentre as estratégias, indicadas pelo autor, para favorecer o controle dos docentes sobre as turmas, destacamos (PERRENOUD, 1997):

- o *cumprimento sincronizado de tarefas idênticas* – uma vez que todos começam o mesmo trabalho ao mesmo tempo, o professor tem a possibilidade de verificar coletivamente a compreensão das instruções, controlando os resultados dos alunos e identificando os diferentes ritmos com que cada aluno avança;
- o *isolamento das tarefas* – desta forma, o docente possui maior facilidade para avaliar o ritmo do trabalho do aluno e a sua boa vontade, enquanto que, em uma tarefa aberta, ele seria obrigado a entrar no raciocínio do mesmo, possivelmente através de um diálogo, que leva tempo e reduz o seu controle sobre o resto da turma;
- a *fragmentação e a alternância de tarefas curtas* – é mais fácil o controle do grupo sobre uma série de tarefas, curtas e independentes, nas quais, frequentemente, se começa tudo do início, do que sobre uma única tarefa, que exija um trabalho equivalente, mas que será mais complexa e, por se prolongar, acentuará a diferença entre os alunos;
- a *standardização das tarefas* – enquanto frente a uma tarefa inédita, os alunos tendem a não compreender de imediato o que lhes é solicitado, ao desenvolver atividades que, se não são iguais, possuem a mesma estrutura, tal fato não ocorre;
- a *relativa facilidade das tarefas* – é necessário que as atividades sejam acessíveis, para que os alunos possam avançar sem pedir constantemente ajuda, pois, do contrário, grande parte irá parar de trabalhar, levantará o braço, ou mesmo pedirá para ir ao banheiro; e
- o *caráter pouco interativo das instruções* – tal condição diminui o número de intervenções do professor, pois, após as primeiras orientações, as subsequentes se limitariam a esclarecer, ou mesmo a repetir, o sentido das informações iniciais, sem a necessidade de novas indicações conforme os alunos avançam (PERRENOUD, 1997).

Dos registros de aulas, observamos algumas situações características, nas quais os docentes tiveram que lançar mão de seus saberes práticos, para lidar com os alunos: a) *situações de risco*, b) *casos de indisciplina*, além dos c) *casos de configuração das tarefas para facilitar o controle sobre a turma*, apontados por Perrenoud (1997).

As a) *situações de risco* foram administradas por meio de instruções específicas e rotinas. Da aula A.1 (anexo VIII) temos um caso ilustrativo de uma instrução, específica para o controle de uma situação de risco:

Após o alongamento, com as crianças ainda em círculo, a docente orienta a turma: “Pessoal, ó, tem algumas coisinhas espalhadas pela quadra. Não mexe, porque é na outra brincadeira que agente vai usar. Nessa primeira brincadeira agente não vai usar. Tá bom? Então não mexe porque senão não vai dar certo a outra brincadeira”.

A professora, que já havia espalhado algumas fichas pela quadra, para a atividade principal, já prevê o risco dos alunos desarrumarem o que ela havia preparado de forma antecipada.

As rotinas se deram, fundamentalmente, nos momentos de formação de fila, para o deslocamento entre a sala de aula e a quadra, nos momentos de ir beber água, nos quais as professoras A e B solicitavam que as meninas fossem beber água primeiro, seguidas dos meninos, e nos momentos de organização da turma para instruções e conversas – a professora A conversava com todos os alunos sentados na quadra, a professora B, antes de ir ao pátio, conversava com a turma na sala e o professor C mencionou alternar as duas formas.

Os b) *casos de indisciplina* foram administrados por meio de advertências, orientações e, por vezes, “vista grossa” – de suas experiências, os professores sabem que há casos nos quais devem, ou punir, ou advertir de forma enérgica; porém, seguindo uma espécie de instinto de sobrevivência, também sabem do desgaste que essas advertências enérgicas podem lhes causar, se proferidas em sequência.

Em uma única situação, que tomaremos como exemplo, ilustraremos os três casos citados. Da aula A.2 (anexo IX), durante o alongamento, observamos:

Quase toda a turma consegue realizar o alongamento. Apenas os alunos F. e G., que continuam rindo e brincando – se desequilibram, rodam e pulam. Porém, não

demonstram ter dificuldade em realizar a atividade. Talvez, pelo contrário, entendam-na como demasiadamente fácil. A professora apenas observa.

Decorridos alguns minutos, ainda durante o alongamento, o descaso e a indisciplina dos alunos F. e G. prosseguem:

A professora chama a atenção do aluno F., pois este ainda fazia o alongamento da posição anterior: “F., é lá na frente. Puxa pra cima”. Também chama a atenção do aluno G., que não estava fazendo o alongamento e demora a iniciar a posição correta. A docente apenas chama-o pelo nome. G. está logo ao lado do aluno F. A turma troca de posição no alongamento. Ela orienta de forma geral: “Olha o polegar”. Dá alguns passos em direção aos alunos G. e F., que não fazem o alongamento, e encara-os, ainda que distante uns três metros. Os alunos percebem e passam a realizar a atividade. Porém, assim que iniciam, a professora imediatamente repreende o aluno G.: “G., precisa pedir né G.. Complicado, não?”.

A professora que, num primeiro momento, optou por apenas observar os alunos, num segundo momento decidiu-se por orientá-los. Porém, percebendo que, ainda assim, eles não faziam o alongamento, repreende-os, pelo olhar, e, mesmo eles já executando o exercício, adverte o aluno G., de forma mais ríspida.

Já em menção aos c) *casos de configuração das tarefas para facilitar o controle sobre as turmas*, citaremos uma fala da professora A. Durante a entrevista (anexo V), ela diz:

Professora: Ah, eu acho que... essas duas aulas em particular foram bem tranquilas, assim. Porque como já era um conteúdo que eu já tava trabalhando com as crianças... e aí fica mais fácil você desenvolver. Né?

Pesquisador: Entendi.

Professora: É... as atividades eram novas, porém o objetivo, o conteúdo que a gente tava querendo trabalhar era... já tinha se trabalhado em aulas anteriores. Né? Aí fica mais tranquilo. Quando você vai iniciar um conteúdo novo que é mais complicado. Ou você vai passar uma atividade totalmente nova, que eles não... não têm ainda, aí cria aquele fervor, aquela ansiedade. Mas essas duas atividades foram bem tranquilas.

Ao citarmos a fala da professora, nos referimos ao caso de *standardização das tarefas*, citado por Perrenoud (1997). Como menciona a docente, como as atividades não eram totalmente novas, a aula se desenvolveu sem maiores imprevistos.

Ainda, mais do que saber se relacionar com os alunos, da literatura e daquilo que observamos em nossa pesquisa de campo, temos que a prática profissional

exige dos professores o saber se relacionar com os outros atores da comunidade escolar. Do ponto de vista profissional e da carreira, Tardif e Raymond (2000) citam que saber como viver e se relacionar dentro de uma escola, com os diferentes agentes dessa comunidade, é tão importante quanto saber ensinar. Num sentido em que a inserção em uma carreira e o seu desenvolvimento exigem dos docentes saberes práticos, específicos aos locais de trabalho. Pois, como citam os autores, a carreira é também um processo de socialização, no qual, de forma geral, as equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a suas práticas e rotinas, e não o contrário.

Neste sentido, Perrenoud (1997) orienta para que, na formação profissional, se gaste algum tempo para colocar os alunos em contato com profissionais experientes, organizações sindicais, investigadores, diretores de escola, pais e associações de pais. Isto, concedendo um espaço nesta formação para a reflexão sobre a organização, as finalidades e as estruturas destes elementos relacionais da profissão. O autor entende que ser profissional também significa participar da gestão do conjunto, não se contentando em fazer o trabalho individualmente.

Das entrevistas realizadas com os professores, temos uma interessante fala do professor C (anexo VII). Quando questionado sobre as principais diferenças da sua prática pedagógica, hoje, para a sua prática no início da carreira, ele cita como aspecto positivo:

A positiva, de você conhecer, da vivência, da relação com o aluno, com a direção, com os professores. O fato de eu estar aqui há um tempo. Conhecer mais ou menos a comunidade. Como as coisas se dão aqui dentro. As interferências externas políticas, e tal, em algumas decisões. Isso é bastante rico, bastante significativo. No começo eu não tinha isso.

Já dos registros de aula, um momento em que a boa relação outros atores da comunidade escolar se evidencia ocorre durante a briga dos alunos P. e R.. Isto, pela necessidade de encaminhamento dos alunos à coordenação da unidade escolar e pela dificuldade na relação com o pai do aluno P.. No trajeto até a sala da coordenação, ela diz: “Depois o seu pai vem reclamando que... (ininteligível)”.

4.2.3 A articulação da representação e da ação

Entendemos que é na interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático que se constrói o conhecimento profissional. Assim como Infante, Silva e Alarcão (1996), pensamos que os professores, ao enfrentarem complexidades, pela *articulação da representação e da ação*, desenvolvem uma inteligência prática que está diretamente ligada com os acontecimentos de seu campo de intervenção. De forma que, muitas vezes, a resolução dos mesmos problemas diferenciam-se de professor para professor. Pensamos, enfim, que a resolução de um dado problema não pode ser transferida linearmente para uma nova situação – exatamente porque as situações não se repetem.

Dissertando sobre a questão da transposição didática, Perrenoud (1997) não desenvolve, mas formula uma hipótese de que o professor, que trabalha por projetos, centros de interesse, inquéritos e trabalho em equipe, tem um sistema de trabalho mais aberto. Ou seja, está menos protegido do imprevisto. Seja esse provindo dos alunos, de seus superiores ou mesmo dos pais de alunos.

Neste sentido, mais especificamente em referência ao ensino fundamental, cita que as opções do professor pela adoção de determinadas estratégias/sistemas, para se obter a manutenção da ordem, dependem, em grande medida, de sua capacidade para suportar interações constantes e desconexas, numa atmosfera ruidosa e agitada. Cita que, quanto mais liberdade, de comunicação/interação e de deslocamento, se concede aos alunos, mais o professor é solicitado por todos, de forma simultânea. Menciona que tais medidas/sistemas são geralmente acompanhadas por uma pedagogia ativa, que valoriza a autonomia dos alunos (PERRENOUD, 1997).

Dos registros da aula A.2 (anexo IX) temos um interessante exemplo de transposição didática. A professora, que na aula anterior havia comandado um alongamento com a turma, desta vez opta por solicitar, a uma aluna, que lidere a seção de alongamentos do dia. Pensamos que se, por um lado, a professora – que, conforme a entrevista realizada, tem o construtivismo como referência para seu trabalho – deseja atribuir autonomia aos alunos, por outro, a sua prática, nas aulas A.1 e A.2, caracterizou-se pela precaução com as possibilidades de risco. Assim, ao apenas transferir a responsabilidade a uma das alunas, de sua confiança, de forma

indireta, atribui uma maior autonomia a todos os alunos da turma, que vêm na figura da colega que está liderando o alongamento alguém que não é nem superior, nem inferior, em termos de hierarquia. Isso, evitando dar maior liberdade aos alunos que poderiam aproveitar a oportunidade para terem uma conduta inadequada.

Uma segunda referência apreendemos das práticas da professora B. Ainda que essa tenha indicado a psicomotricidade e os jogos cooperativos como seus principais referenciais – durante a aula B.1 (anexo X), ela deu mostras de correspondência entre a sua fala e a sua prática –, observamos, da entrevista realizada, que ela também tem incorporado o discurso da valorização da participação ativa do aluno. Compreensão que trata de concretizar na aula B.2 (anexo XI).

Após a turma ter tido a vivência da brincadeira pega-pega tatu, a docente pergunta aos alunos por outros tipos de pega-pega. Muitos alunos respondem ao mesmo tempo. Mencionam pega-pega gelo e pega-pega linha. Porém, a professora dá uma atenção especial à aluna Fl., que, timidamente, sugere o pega-pega bruxa. A professora solicita que a aluna explique como funciona a brincadeira. Faz perguntas sobre algumas regras. Depois propõe ao grupo a experimentação da referida brincadeira. A proposta é bem aceita pela turma e a atividade, a exemplos dos casos que aqui temos citado, é permeada por alguns imprevistos.

Ainda, um terceiro caso apreendemos da aula C.1 (anexo XII). O docente – que também toma como referência proposições críticas sobre o ensino da Educação Física – é diretivo na organização dos primeiros exercícios e na gestão da partida de câmbio. Porém, nos momentos em que encontra a possibilidade de não engessar a participação dos alunos, sem comprometer o desenvolvimento da aula, permite-se lhes conceder um certo grau de liberdade. Como ele mesmo cita na entrevista, durante os exercícios para a prática dos movimentos do toque e da manchete, toma o cuidado de não enfatizar o trabalho na execução dos gestos esportivos padronizados, cobrando dos alunos uma reprodução fiel. E, antes do início da partida de câmbio, ele define a organização das equipes, porém deixa a cargo dos alunos a distribuição dos jogadores, em cada posição:

O professor se dirige à outra equipe deixando a cargo da equipe anterior organizar o seu posicionamento para iniciar o jogo. A segunda equipe já estava concentrada em círculo quando o docente chega. Ele conta quantos alunos formam o time. Diz: “Três fileiras com quatro pessoas. Quatro na frente. Quatro no meio. E quatro no

fundo. Lembra que sempre vai trocando. Vocês vão se revezando aí. Ó”. O docente se afasta, deixando a cargo da equipe se organizar agora.

Em suma, “calejados” – utilizando o termo da professora A – pela experiência profissional e conscientes do risco de perda do controle sobre as turmas, que as novas didáticas tendem a provocar, os professores, sem abrir mão de ocupar os possíveis espaços de manobra dos alunos, não deixam de se preocupar com que eles dêem um sentido àquilo que estão fazendo. Assim, ainda que de forma tímida, não deixam de transpor os discursos para a realidade escolar, através de ações legitimadas pela própria prática, incerta e complexa.

5. DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Trataremos neste capítulo de sinalizar para algumas das demandas que o reconhecimento dos elementos de incerteza e complexidade, característicos da prática docente, trazem, em nosso entendimento, para a formação profissional. Algo relevante, se tomarmos em conta a seguinte citação de Schön (2000, p. 15):

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descenderá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa? (SCHÖN, 2000, p. 15).

De forma mais específica, num primeiro momento, apontaremos para a importância de uma descrição mais realista e complexa da prática docente. E, num segundo momento, destacaremos a necessidade da aproximação entre os campos da formação e da prática profissional.

5.1 Por uma teoria mais realista da prática

À semelhança de Schön (2000), Perrenoud (1997), sob o entendimento de que os problemas da prática social não podem ser reduzidos a questões meramente instrumentais, tem a idéia de que, em geral, os problemas que se apresentam bem definidos e com metas consensuais são os menos relevantes para o

desenvolvimento das aulas. Neste sentido, entende que devemos encarar a docência como uma atividade fundamentalmente reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações de carácter técnico.

Desta maneira, o autor tem a incerteza como um elemento característico do ensino. Pensa que uma boa parte das ações pedagógicas não estão, nem nunca estiveram, sob o controle da razão e da escolha deliberada. Ou seja, tendo em vista a urgência e a dimensão irracional da prática, entende que o professor realiza coisas que desconhece ou prefere não ver. Para ele, ensinar significa: reagir a situações imprevisíveis e, por vezes, sair delas sem muitos prejuízos; tirar partido dos imprevistos para atingir o fim desejado; e agir rapidamente, com urgência, diante de uma situação complexa, mal conhecida (PERRENOUD, 1997).

Concepção que converge com o que temos observado em nosso trabalho e em outras referências da literatura. Do que temos apontado de nossas pesquisas de campo, a mobilidade do real – utilizando-nos dos termos de Bergson (1979) – e a complexidade dos locais de atuação profissional não permitem uma transição linear dos saberes adquiridos na formação inicial, advindos das ciências, para a prática profissional. Também da literatura temos a indicação de que as teorias nunca são levadas à prática tal como foram concebidas. À medida que elas são transpostas para o meio social, há sempre consequências imprevistas e indesejáveis (POPKEWITZ, 1992).

No entanto, Perrenoud (1997) adverte que, ainda assim, a prática pedagógica tem sido apresentada como sendo mais racional do que realmente o é. Cita que a falta de realismo tem sido uma tendência geral das ciências da educação e dos movimentos pedagógicos inovadores. Finge-se acreditar que processos tão complexos como o pensamento, a aprendizagem e a relação interpessoal podem ser completamente dominados, sem que haja a influência de valores, da afetividade e da subjetividade. Ou, ainda, sem que haja dependência em relação a interesses, preconceitos e incompetências, de uns e de outros.

Segundo o próprio autor, isso ocorre pois (PERRENOUD, 1997, p. 21):

- é um factor de legitimidade junto dos pais e da opinião pública (as profissões mais qualificadas assentam em saberes explícitos e em técnicas racionais);
- é uma imagem tranquilizadora da relação pedagógica (o reconhecimento do inconsciente é a porta aberta aos fantasmas);
- é útil para a administração e para a inspecção que governam através de directivas;

- facilita a tarefa dos formadores, que transmitem modelos de acção ou teorias;
- permite aos próprios professores dar uma imagem de pessoas que sabem o que fazem e que dominam as situações através da razão (PERRENOUD, 1997, p. 21).

Também no mesmo sentido dos autores, Pérez Gómez (1992) tece orientações sobre a importância de se considerar o componente artístico que está presente no cotidiano escolar, e que tem sido subvalorizado nos cursos de formação. O autor aponta para os limites do modelo da racionalidade técnica, advertindo que a realidade social – caracterizada, segundo ele, pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores – não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos.:

De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 100)

E, ainda à semelhança de Perrenoud (1997), também Pérez Gómez (1992) procura compreender as razões para essa hierarquia entre os conhecimentos científicos e as derivações técnicas da prática profissional. Neste sentido, apresenta três pressupostos, ainda largamente postos em causa.

Em primeiro lugar, sem desconsiderar a importância da investigação básica e aplicada, cita desacreditar na convicção, ainda muito difundida, de que a investigação académica têm contribuído significativamente para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis. Segundo o autor, as ciências têm produzido um conhecimento sofisticado, cada vez mais fracionado, incapaz de orientar a prática docente e descrever ou explicar a riqueza e a complexidade dos fenómenos educativos. De forma que o mundo da investigação e o da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre seus próprios eixos, sem se encontrar (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Em segundo lugar, menciona a ilusão de que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação profissional prepara os futuros professores para as exigências e interesses do mundo real. Adverte que é preciso reconhecer que o conhecimento teórico só pode orientar de forma muito limitada os espaços

singulares e divergentes da prática, uma vez que a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande e o conhecimento científico só pode sugerir regras de atuação para ambientes idealizados (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

E, em terceiro lugar, cita que a relação hierárquica e linear que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas favorece o convencimento de que há, também, uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Assim, os autores citados concebem o saber pedagógico como um discurso idealista, que costuma situar professores e alunos num mundo imaginário, em que todos os adultos gostam de crianças, cada um respeita o outro, todos se preocupam com a justiça e a igualdade, a avaliação não contribui para a seleção e a educação não leva ao conformismo. Um discurso que não diz muito sobre o que acontece no cotidiano escolar. Ou seja, não menciona: as dificuldades com materiais; as relações hierárquicas; os conflitos; a competição; a ambiguidade; a imprecisão dos objetivos e das regras; e a diversidade das estratégias e dos pontos de vista (PÉREZ GÓMEZ, 1992; PERRENOUD, 1997).

Algo que, como eles mesmo advertem, pode se tornar perigoso, para os formadores e para os profissionais da área. Aos formadores, no sentido de que, ao não conceberem a ação pedagógica como sendo, em parte, uma ação espontânea improvisada, ou mesmo uma ação baseada em rotinas interiorizadas, não pensadas, correm o sério risco de não terem nenhuma compreensão real sobre o que determina boa parte dos atos profissionais. E, aos profissionais, no sentido de que, ao dar ao ensino a imagem de uma prática racional e controlável, pode ocorrer de muitos professores não se reconhecerem nela (PÉREZ GÓMEZ, 1992; PERRENOUD, 1997).

Primeiro porque a retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores são muitas vezes desmentidas pela realidade. Os docentes são, cada vez mais, controlados e sujeitos às lógicas administrativas e normas burocráticas. Segundo porque a realidade, em muitas salas de aula, é a de que o professor não domina completamente o que ensina e não tem o tempo, nem a energia, para aprofundar cada problema. E, ainda, em terceiro lugar, porque não são raros os docentes que têm problemas de disciplina, com certos alunos ou, mesmo, com toda a turma, que não conseguem resolver (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1997).

Carbonneau e Hétu (2001) ilustram bem a dificuldade deste último ponto. Os autores mencionam que os estagiários costumam se comportar como jogadores surpresos quando percebem que as regras do jogo não são respeitadas. O jogo ao qual foram apresentados na formação inicial é drasticamente transformado e, então, parece completamente fora de controle, pois os alunos não se comportam como deveriam.

Perrenoud (1997) diz que o ensino é uma ação relacional. E as relações também são feitas de sedução, manipulação, infantilização e ajuste de contas. Porém, na linguagem pedagógica, a relação/comunicação é um termo que se tornou muito mais um valor positivo, do que uma realidade complexa e multiforme. O autor adverte para o fato de que qualquer teoria da prática, que procure ser realista, não pode desconsiderar seus componentes relacionais e afetivos. Como ele cita, há momentos em que as energias, em vez de serem investidas na regulação das aprendizagens, são mobilizadas para outros fins, como o clima, a relação, a manutenção da ordem, o funcionamento pacífico, etc. Sendo tais desvios inevitáveis, uma vez que a eficácia das aprendizagens passa por condições como: alunos motivados, professores realizados e interações didáticas serenas.

Ainda, cita que o discurso didático costuma calar a irredutível diversidade dos alunos. As metodologias de ensino usualmente falam do aluno no singular ou tratam de um grupo/classe, sem mencionar a sua heterogeneidade. O que faz com que os professores fiquem completamente desarmados quando descobrem os seus alunos na realidade escolar. Menciona que ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo, mesmo nos casos em que há uma seleção prévia forte. Entende que há sempre uma grande diversidade nas maneiras de se aprender, nas relações interpessoais, etc. Assim, apesar de, em geral, as didáticas desconsiderarem tais diferenças, pensa que a tarefa de enfrentar as diferenças deveria ser um dos eixos principais da profissão (PERRENOUD, 1997).

Algo que se assemelha ao pensamento de Popkewitz (1992), quando diz que os padrões de uma conversa em uma sala de aula e as práticas pedagógicas não representam um substantivo comum, ou universal. Pelo contrário, possuem uma multiplicidade de significados e interpretações.

Enfim, Perrenoud (1997), compreendendo a importância da ruptura com uma imagem racionalista e simplista da ação, mantendo distância em relação às idealizações, cita:

- a partir do momento em que os formadores e os responsáveis pela formação tomam em consideração o inconsciente e o não racional, deixam de agir como se todos os aspectos da profissão pudessem ser controlados no plano das representações;
- a partir do momento em que admitem que os saberes têm um estatuto específico nas situações didáticas, deixam de fazer a separação entre formação académica e formação pedagógica;
- a partir do momento em que integram a diversidade dos indivíduos e a existência de um grupo com condições necessárias da acção pedagógica, passam a conceder importância à gestão das diferenças e dos coletivos na formação (PERRENOUD, 1997, p. 20).

Segundo o autor, o desejo de transformar a escola leva os formadores a considerar que preparam os alunos para a escola do futuro. Faz-se a formação para um mundo que está por vir. Um lugar em que os métodos são aplicáveis, os meios de ensino, os equipamentos e as instalações são adequadas, os colegas estão prontos para trabalhar em grupo, os quadros de funcionários da escola estão dispostos a ajudar prontamente e os alunos estão devidamente preparados, dos anos anteriores, para seguir no ensino que lhes será dado. Porém, ele entende que melhor seria se os professores fossem preparados para atuar no mundo real, em que as condições mínimas necessárias para a prática docente e a coerência entre fins e meios nem sempre estão à disposição (PERRENOUD, 1997).

Cita que os sistemas escolares e as propostas metodológicas de ensino têm evoluído. Pensa que seria um absurdo formar professores para um estado da prática ultrapassado. Contudo, também entende que seria insensato dar aos professores uma formação, tão futurista/idealista, que tornasse a entrada dos novos professores, nos estabelecimentos de ensino, um tanto quanto delicada. Uma análise demasiadamente tímida deixaria passar uma oportunidade de fazer avançar a prática profissional e uma análise demasiadamente otimista criaria, de forma contrária, pressão e riscos em excesso sobre a atuação dos professores ingressantes (PERRENOUD, 1997).

Perrenoud (1987) adverte que, preparando professores para um sistema escolar que não existe, o idealismo não apenas é ingênuo, mas também perigoso e culpado, pois pode colocar várias gerações de professores em uma situação impossível. Entende que realmente existe uma margem de manobra para jogar com as regras e as imposições do sistema. Porém, adverte que, geralmente, esta não é muito grande. De modo que todo otimismo – acerca da possibilidade de um professor operacionalizar uma lógica, que difere do sistema vigente –, em excesso,

tende mais a provocar dramas individuais do que a favorecer uma transformação da escola.

Assim, ele considera a necessidade de se conceber a formação dos novos professores tendo em conta que os preparamos para uma prática que não é a norma e que, por tal razão, pode colocá-los numa situação de conflito ou de marginalidade no sistema. E orienta para a importância de se formar professores que sejam, simultaneamente: capazes de funcionar no atual sistema, sem serem irritáveis, deprimidos ou cínicos; críticos; e ávidos de mudança, para se envolverem e empenharem na transformação das práticas. Em suma, adverte que as propostas de ensino, usualmente, partem do entendimento de que as crianças e os adolescentes são desprovidos de maldade, sexualidade, egoísmo, preguiça, vontade de poder, violência, astúcia e duplicidade. De forma que a formação termina sendo pensada para atender alunos curiosos, ativos, cooperantes e pacíficos (PERRENOUD, 1997).

Sendo esta condição posta por Perrenoud (1997), em que pouco fala-se da resistência, do conflito, do aborrecimento e dos mecanismos de defesa e de fuga, na formação profissional, associada por nós ao que Esteve (2004) denomina como *modelo da educação como ensino*. Dentre os modelos educacionais da contemporaneidade, o autor menciona-o referindo-se a uma compreensão, no meio educacional, de que os professores devem reservar a sua responsabilidade ao ensino das matérias de estudo, deixando a educação à responsabilidade das famílias. Ou seja, sob essa perspectiva, defende-se que os docentes não devem entrar no terreno controverso dos valores morais e das questões éticas.

Porém, o próprio autor cita que, atualmente, a suposição de que as famílias se ocupam, e dão conta, da educação de seus filhos, está longe da realidade. Consideração que, a nosso ver, se adequa bem ao quadro da educação brasileira, nas mais diversas instituições de ensino, das públicas às privadas. Isto no sentido de que, hoje, a idéia de um professor que possa “se dar ao luxo” de se limitar ao ensino das matérias, considerando-se a sua existência, esta seria exceção, das mais raras (ESTEVE, 2004).

Enfim, pensamos que essa compreensão, esse modelo de educação, termina por influir nos modos de pensar de muitos professores, na prática profissional e nos cursos de formação. Acarretando com que, quando do surgimento de problemas de indisciplina, nas aulas, os professores se sintam violados, de seus direitos, e ofendidos (ESTEVE, 2004). Mencionamos, por fim, uma fala da professora B,

durante a sua entrevista (anexo VI). Dela, temos uma ilustração daquilo que nos referimos. No caso, a professora demonstra indignação com os momentos de indisciplina, que a fazem interromper as atividades, referentes ao seu planejamento:

E... e aí você chega cheia de gás, cheia de vontade, e você depara com a indisciplina. Isso me dói. Me causa... me causa de chegar em casa e comentar com meu marido que eu acho horrível. Sabe? E você ter que modificar sua aula num momento desse, em que você... é... não é pela aula em si que ele acabou de modificá-la, o aluno... isso é maravilhoso, isso tem que acontecer. Ponto. Agora você ter que parar um planejamento que você tá dando pra você falar de algo que ele não tem nem da onde pegar. Né? Que é o ético. Que é o moral [...].

5.2 Uma aproximação entre os campos da formação e da prática profissional

A distância existente entre aquilo que os futuros professores vivenciam, durante a formação inicial, e a realidade com que se deparam, no início da carreira, tem sido sinalizada por diferentes autores (BAILLAUQUÉS, 2001; FRANCO, 2008; FENSTERSEIFER, 2009).

Fensterseifer (2009) diz que a produção de conhecimentos, no campo da Educação Física, no Brasil, tem se caracterizado por um grande distanciamento entre os pesquisadores – os teóricos – e os que atuam no cotidiano da prática profissional – os práticos. Fato que tem ocasionado com que saibamos muito pouco sobre temas específicos, e fundamentais, da área. O que, por sua vez, tem acarretado uma ineficiência para a resolução de seus problemas práticos. O autor ainda se diz convencido da necessidade da superação desta dificuldade para a produção de conhecimentos científicos relevantes para a prática pedagógica.

De forma semelhante, Baillauqués (2001), tomando como referência a sua experiência pessoal e os estudos existentes na literatura, cita como é problemática a questão da formação inicial para os professores. Menciona que esta tem sido considerada demasiadamente teórica – ou não suficientemente prática – e demasiadamente ligada a modelos – ou muito afastada da realidade. Exemplifica dizendo que os professores têm reclamado que os seus formadores não teriam

explicado o suficiente sobre as dificuldades que seriam encontradas na prática, ou sobre a relevância que os problemas sociais teriam sobre o desenvolvimento de suas aulas.

A autora cita o “choque de realidade”, que ocorre no momento em que iniciamos na profissão, relacionando-o a uma defasagem entre as representações preliminares e as primeiras experiências. Assim, cita-o como um indicador de que os saberes e as imagens que formavam as expectativas dos, então, futuros professores, sobre o exercício de sua profissão – e sobre si mesmo – não estavam adequados à situação concreta cotidiana. Destaca a decepção e o desânimo diante de comportamentos imprevistos dos alunos, as incertezas quanto ao desenvolvimento não previsto das situações de aula, as ambivalências dos afetos e a sua própria fragilidade, inseperada, enquanto professor. Para ela, os modelos de formação de professores estão mais próximos de crenças míticas do que de realidades objetivas (BAILLAUQUÉS, 2001).

Franco (2008), neste mesmo sentido, também adverte para o referido distanciamento. Toma como referência estudos da literatura que advertem para a existência de duas lógicas distintas: a lógica das práticas e a lógica da formação. Enquanto a lógica das práticas é pautada pela necessidade de conhecer para atuar, no contexto de demanda e urgências da prática, a lógica da formação é regida por questões de conhecimento que, muitas vezes, não se vinculam às demandas imediatas do exercício da docência. Isto, em referência aos modelos que fragmentam o processo formativo, dando aos futuros professores a ilusão de que a eles basta se apropriar de teorias para aplicá-las na prática.

Algo que se assemelha ao que dizem Lalanda e Abrantes (1996). As autoras mencionam que o homem tem a tendência a pensar em extremos. Dissertando sobre o pensamento de Dewey, citam que o autor considera o pensamento sob dois pontos de vista: a forma lógica – produto – e o pensamento psicológico – processo. Sobre a forma lógica, citam:

Para o primeiro, a matéria é impessoal e as formas são independentes das atitudes, desejos ou intenções da pessoa que pensa. As formas da lógica são ainda rígidas, não dando este tipo de raciocínio qualquer importância ao contexto (LALANDA e ABRANTES, 1996, p. 55).

E sobre o segundo – o pensamento psicológico:

Já o pensar real, que se lhe opõe, é dinâmico e imparável enquanto a pessoa pensa. O pensamento “psicológico” não esquece a importância da matéria, pois algumas partes dessa mesma matéria são obstáculos que propõem problemas, enquanto outros indicam soluções. Este pensar real refere-se sempre a um contexto, não tendo existência própria sem esse referente (LALANDA e ABRANTES, 1996, p. 55).

Sem descartar a importância do pensamento formal para o campo educacional, elas citam que, aos professores, interessa, fundamentalmente, o pensar real. Isto, tendo-se em conta a importância de se criar atitudes que desenvolvam um pensamento efetivo e uma disposição para questionar, problematizar, sugerir e construir um conhecimento alicerçado em bases sólidas (LALANDA e ABRANTES, 1996).

Franco (2008) – tendo como referência estudos que demonstram que a prática é sempre mais abrangente do que se supõe, à primeira vista, e sempre menos inteligível do que necessitaria ser – problematiza a questão da racionalidade técnica. Cita que a prática, nos cursos de formação, foi se estruturando de forma tecnicista, sob o entendimento de que o sujeito que a realiza, independentemente do que pense e sinta, deve executar as tarefas de uma determinada forma, considerada a ideal, por decisões anteriores:

O sentido de formação prática, que historicamente permeou os percursos formativos no Brasil, não tem como pressuposto libertar o sujeito para que este se aproprie de suas circunstâncias e perceba as possibilidades de criar se fazer em sintonia com os sentidos de sua existência histórica (FRANCO, 2008, p. 113).

Ela atribui a essa concepção de prática – como treinamento do fazer – o desconforto e a angústia dos formandos, futuros professores, em seus primeiros confrontos com a atividade prática docente. Condição posta pelo desarranjo entre a teoria e uma realidade permeada de dissonâncias, que não permitem ao sujeito colocar em prática as expectativas que havia construído de um ensino melhor (FRANCO, 2008).

Assemelha-se à Schön (2000), no sentido de entender que os problemas da prática, no mundo real, se apresentam na forma de estruturas caóticas e indeterminadas, fora do alcance da racionalidade técnica. E, também, por ambos pensarem que, uma vez que um professor reconhece uma situação como única ou conflituosa, ele não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas de sua bagagem profissional. Em menção à lógica das práticas, Franco (2008) cita que essa não se

realiza apenas pelos procedimentos didático-metodológicos do professor. Para além destes, há todo um sistema de representações coletivas e configurações pessoais que tomam parte nas decisões do docente. Assim, ela busca compreender a lógica das práticas, para transformá-las em possibilidades formativas e, desta maneira, municiar os professores com elementos que os auxiliem a responder, de forma criativa, aos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

A autora tem o professor não como um modelador da prática. Concebe que o docente não a define, de forma linear. Muito menos do que isso, compreende que o que ele faz é definir o seu papel, neste espaço que ocupa¹⁸. Assim, ela alerta para a presença, na lógica das práticas, da emergência e da urgência. Adverte que a prática docente não se realiza por meio de aplicação de conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos. E, sem desconsiderar a importância da teoria na formação de professores, orienta que, na lógica das práticas, mais interfere os mecanismos culturais apreendidos no processo de socialização do que os elementos teóricos absorvidos durante o processo de formação (FRANCO, 2008).

Pensa que os saberes demandam a presença de um sujeito que faça a intermediação da teoria com as necessidades e condições da prática. Isto, num sentido em que os saberes não existem dissociados de sujeitos, pensados enquanto profissionais autônomos, criativos, reflexivos e pesquisadores. Mais do que isso, para ela não há como formar professores como objetos, que, durante a sua formação acadêmica, receberão, de fora para dentro, habilidades e competências para ensinar. Por tal razão, alerta que os profissionais devem ser formados enquanto sujeitos capazes de produção e mobilização de saberes, pois os saberes docentes são processuais, dialogantes, reflexivos e vão se constituindo no próprio caminho da prática. De modo que não cabem em pacotes prontos, de cursos avulsos de formação, nem podem ser transmitidos – pelas instituições formadoras – a outros (FRANCO, 2008).

Assemelha-se com aquilo que pensa Azzi (2002), quando diz que o professor imprime uma direção própria a seu trabalho, sendo, desta maneira, responsável

¹⁸ Acerca disto, Nóvoa (1992) orienta que não basta mudar o profissional. É preciso também mudar o contexto em que ele intervém. Pensa que as escolas não podem se transformar sem o empenho dos professores, mas estes também não podem mudar sem uma transformação das instituições de ensino em que atuam. Assim, entende que a formação de professores deve ser tida como um dos componentes da mudança, em conexão com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma condição prévia para a mesma. O autor cita que a formação não se faz antes da mudança, se faz durante.

direto pelo mesmo, juntamente com seus alunos. A autora, tem em conta que o docente é alguém que também pensa o processo de ensino. Que o pensa e o realiza enquanto um ser histórico, condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua. E não um simples executor de tarefas.

Entende que o docente necessita de uma autonomia didática, pois somente desta maneira ele é capaz de enfrentar os desafios da realidade escolar. Considera que a docência não pode ser equiparada a outros trabalhos, próprios do processo de produção material. Pois, diferentemente dessas, a profissão do professor não decorre de uma divisão pormenorizada do trabalho. Como ela cita, o trabalho do professor é um trabalho “inteiro”. Mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto, em sua metodologia, ele só pode ser desenvolvido em sua totalidade/complexidade. Em suma, percebe que os professores, a todo momento, estão diante de situações complexas, tendo que lançar mão dos conhecimentos que possui, de maneira original e, muitas vezes, criativa, desenvolvendo uma forma própria de intervenção (AZZI, 2002).

Ainda, neste mesmo sentido, também dos trabalhos de Contreras (2002) e Perrenoud (1997) encontramos orientações que corroboram com as idéias de Franco (2008).

O primeiro reconhece que a realização do ensino, como em qualquer outro trabalho, necessita de um certo domínio de habilidades e técnicas. Porém, isto não significa que, para ele, basta um corpo único de conhecimentos, normatizado, avalizado pelas pesquisas e compartilhado por todos. Pelo contrário, não se limitando a isso, entende que a competência profissional do professor transcende esse aspecto puramente técnico. Percebe a prática docente como uma complexa combinação de habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas. Pensa que há uma parte individual do conhecimento, produto das reelaborações sucessivas dos docentes, a qual não podemos desconsiderar (CONTRERAS, 2002).

E em referência ao pensamento de Perrenoud (1997), já o identificamos, neste trabalho, com o entendimento de que o ensino não é mera concretização de teorias, regras de ação ou receitas. Orientações que, a nosso ver, ajudam-nos a pensar nos meios para se modificar as ligações entre as pesquisas em educação e a prática profissional. Pois, como o próprio autor cita, enquanto nos fechamos numa imagem da prática como concretização de métodos aprendidos, continuaremos a

manter perspectivas, sobre as reformas da formação profissional, ingênuas e distantes da realidade.

Condição que, hoje, é a realidade nos campos da Educação/Educação Física. Isto, se nos atentarmos para o fato de que a riqueza de sentidos, e representações, do cotidiano escolar e a complexidade das intenções, presentes nas práticas pedagógicas, há muito tempo têm sido desconsideradas. Em parte em função das ciências da educação terem estudado-a a partir de referenciais da ciência clássica, utilizando-se de reduções, classificações padronizadas e estudando os fenômenos a partir do estabelecimento de relações de causalidade, por meio de trabalhos, prioritariamente, quantitativos (FRANCO, 2008).

Franco (2008), aliás, atribui justamente a tal condição uma possível razão para a distância que, hoje, se estabeleceu entre a teoria e a prática docente. Ela cita:

Temos historicamente convivido com essa 'ilógica', na qual os supostos saberes da prática foram produzidos por pesquisadores que nem sempre consideraram as especificidades dessa prática. Assim, o que chega ao educador é um saber produzido e legitimado por outro. Quando o professor articula o saber pesquisado com sua prática, ele interioriza uma outra lógica que passa a dar mais significado ao que ele pode e deve realizar (FRANCO, 2008, p. 116).

A autora entende que as ciências da educação, atualmente, continuam sendo construções teóricas que não conseguem realmente instrumentalizar a prática. Pensa que enquanto a lógica das práticas se pauta pela necessidade de conhecer para atuar em situações complexas de ensino, a lógica da formação se realiza pelo conhecimento e esclarecimento de conceitos que compõem os discursos científicos. Ou seja, em referência à lógica da formação, para a autora a dificuldade é devida à sua configuração em função de problemas vinculados às práticas institucionais acadêmicas, que não se relacionam, significativamente, com as necessidades do exercício cotidiano do ensino (FRANCO, 2008).

Segundo Franco (2008), a estrutura curricular da universidade clássica baseia-se em conhecimentos desvinculados das demandas cotidianas, na compartimentalização disciplinar, na excessiva fragmentação disciplinar, na organização de aulas excessivamente expositivas e na desvinculação dos saberes da prática e dos saberes científicos. Para a autora, a teoria que é ensinada nas universidades pouco contribui com os profissionais da área. Os pesquisadores,

priorizando as suas pesquisas, não se interessam em investir grandes esforços na formação. Em direção contrária a esta condição, orienta no sentido de que, mais do que normas a serem utilizadas na prática cotidiana, é preciso formar professores que sejam aptos a compreender as exigências de cada situação de ensino. Mais do que expor os formandos à prática, a autora aponta para a necessidade de se trabalhar os confrontos que a prática suscita.

Refletindo acerca deste distanciamento entre a atuação e a formação profissional, na Educação Física, Betti (1996) percebe a relação dicotômica teoria/prática como um elemento central nesta situação problemática.

Propondo a busca por uma Teoria da Educação Física, que se consolide como uma teoria da prática, ele aponta uma possível direção para encaminarmos tal questão em nossa área. De modo a ambicionar a criação um campo que resulte da interação dos diferentes campos já preexistentes na Educação Física – profissional, acadêmico, pedagógico e científico. Como cita o autor, esta seria “[...] uma teoria científica da Educação Física, que sistematiza e critica conhecimentos científicos e filosóficos, recebe e envia demandas à prática e às Ciências/Filosofia” (BETTI, 1996, p. 113-114). Nela, os problemas emergiriam da prática e retornariam enquanto indagações sobre as possibilidades das teorias científicas e filosóficas atenderem as demandas da área. Constituindo-se, desta forma, uma visão mais sofisticada e complexa da prática docente, fazendo aparecer problemas em lacunas anteriormente ocultas. E surgindo, também, indicações para a transformação da prática.

Assim, o autor admite a existência de dois pólos, duas formas de se compreender a área – enquanto disciplina acadêmica ou enquanto profissão. Porém, ao invés de defender um deles, em detrimento do outro, trata de defender a importância de se compreender as possíveis “inter-relações” entre os mesmos, respeitando o espaço de cada um e as suas particularidades. Ainda que ele tenha apenas apontado uma possibilidade, ainda sem maiores aprofundamentos e a devida continuidade nos estudos, pensamos que esta é uma fenda aberta, no campo da Educação Física, a ser considerada, para pensarmos uma formação profissional que deseje se tornar menos distante de sua prática (BETTI, 1996).

6. A TÍTULO DE CONCLUSÃO, UMA PROPOSTA: A PRÁTICA COMO UM PROCESSO DE “INICIAÇÃO” À DOCÊNCIA

Sobre as realizações do trabalho, no decorrer de seu desenvolvimento tratamos de compreender como a problemática relação teoria-prática tem inferido no campo da Educação Física. Para tal, consideramos os locais da formação; da pesquisa; e da prática profissional.

Em menção à condição da prática docente no âmbito da formação, no capítulo de revisão de literatura – A Prática em Questão –, vimos que se antes essa era tida enquanto execução de gestos/exercícios físicos, ao passar a ser concebida enquanto aplicação de conhecimentos teóricos/científicos não deixou de ter um caráter meramente instrumental. Os cursos de formação da área, orientados pela racionalidade técnica, procuraram na ciência um trunfo para elevar seu status. Porém, desconsiderando os saberes práticos/experienciais, colaboraram, decisivamente, para o estabelecimento de uma verdadeira crise no conhecimento profissional. Acarretando com que a prática, sem a devida reflexão, mantivesse uma condição submissa ao conhecimento técnico/científico, advindo das pesquisas. Algo problemático se tomarmos em conta a incerteza, inerente à própria ciência, e a complexidade dos locais da prática profissional.

Ainda neste capítulo, apontamos que a ciência não é tão “certinha” como supostamente se pensa no senso comum (LATOUR, 2000). Vimos que a ‘ciência acabada’ é antecipada por versões imprecisas e controversas. E, não importando quão fundamental ou racional sejam as regras que a compõem, sempre haverá situações em que é aconselhável não apenas ignorá-las, mas adotar a regra oposta. Pois, muitas vezes, tais violações são necessárias para o avanço do conhecimento.

Em referência à prática profissional docente, no quarto capítulo do trabalho – Demandas para a Prática Docente –, da pesquisa de campo obtivemos um retrato de como os elementos de incerteza e complexidade se configuraram na realidade

investigada. Observamos a atuação profissional dos professores permeada por uma série de elementos que influem significativamente no andamento das aulas, mas que, no entanto, têm permanecidos ocultos nas instituições formadoras: os conflitos, a competição, a ambigüidade, a imprecisão dos objetivos e das regras, o ajuste de contas, a diversidade das estratégias e dos pontos de vista etc. Além disso, observamos que os professores, para lidar com tais desvios, muito mais do que saberes técnico/científicos, lançaram mão de saberes práticos/experienciais. Saberes relacionados às dimensões intrapessoal e interpessoal; e saberes relacionados à articulação da representação e da ação.

Já na parte final do trabalho – no capítulo Demandas para a Formação Profissional –, fizemos menção à necessidade de se reconhecer os elementos de incerteza e complexidade, apreendidos e retratados no capítulo anterior; e à importância da aproximação entre os campos da formação e da prática profissional. Assim, iniciamos apontando para a necessidade de uma teoria mais realista da prática (PERRENOUD, 1997). Isto, no sentido de que a prática profissional não se realiza por questões meramente instrumentais. Ela é muito menos racional e controlável do que se supõe ser – os alunos são muito mais indisciplinados e menos colaborativos do que as instituições de formação têm considerado. Sendo este irrealismo prejudicial, no sentido de colocar os professores numa situação impossível, fazendo-os tender muito mais para a frustração, do que para a transformação das práticas. No momento seguinte, apontamos para a existência de duas lógicas distintas da prática: a da atuação; e a da formação profissional (FRANCO, 2008). E, advogamos pela importância da aproximação entre esses campos, pela valorização dos saberes práticos e pela atribuição, aos professores, de uma condição de protagonista sobre as suas próprias práticas.

Em suma, das realizações do trabalho vimos que a prática profissional docente traz, consigo, elementos de incerteza e complexidade que demandam tomadas de decisão e saberes práticos, adquiridos pela experiência. Saberes, os quais, não têm recebido a devida atenção nas instituições de formação, orientadas pelo modelo da racionalidade técnica. E que, no entanto, são elementos fundamentais para a devida aproximação entre os campos da atuação e da formação profissional.

No sentido de propormos um encaminhamento para tal condição, pensando a questão da formação profissional, acreditamos que uma proposta viável seria tratar a

prática como um processo de iniciação à docência. Retiramos essa idéia, da “iniciação”, dos trabalhos de Peters (1979), Esteve (2004) e Catani (2002). Peters (1979) trata a educação enquanto um processo de iniciação em valores, atitudes e conhecimentos. Nesta direção, esta perspectiva faz um convite aos professores, com base em seus conhecimentos, experiências e memória, para selecionar aquilo que de fato julgam imprescindível na formação de seus alunos. Para Esteve (2004), a proposta de Peters (1979) pode ser utilizada como um processo de mediação do ensino, tanto para o professor inexperiente, ou estudante-professor, como para o professor experiente, na dimensão de introduzir ou revisitar a prática docente. Catani (2002), por sua vez, vai propor de se pensar a didática como um processo de iniciação. Assim, se entendermos a pedagogia como a teoria e a educação como a prática e, nesse meio, a didática como mediadora destes dois pólos, podemos visualizar a prática de ensino como portadora desse referencial.¹⁹

Desta maneira, tratar a prática como iniciação à docência, a prática de ensino, significa introduzir o estudante-professor, bem como o professor inexperiente, na descoberta do mundo, dos valores, das atitudes, dos conhecimentos, o que significa estabelecer uma ponte com a memória daquilo que fomos e somos, com a afetividade e a moralidade, mas também com a produção cultural da humanidade. Em se tratando do professor experiente, a prática como iniciação à docência significa um convite na redescoberta de sua prática de ensino, uma auto-etnografia do seu saber e fazer, bem como um convite à autonomia do saber da experiência em contribuir para a formação humana de pessoas mais sensíveis e menos instrumentalizadas. Portanto, significa um convite em se pensar a docência como um processo de iniciação na prática de ensino. Prática esta, intencionalizada, que traz, subjacente à ela, a reflexão teórica, assim como uma axiologia e uma *praxis*.

Em termos de continuidade dos estudos, tendo em vista as pesquisas da área relacionadas à formação profissional, entendemos ser oportuno investigar mais profundamente os saberes práticos, experienciais. Isto, no sentido de se ampliar o

¹⁹ Em termos concretos, das citações de Charlot (2005), apreendemos uma representação de como essa questão – da introdução dos alunos ao conhecimento – seria possível. O autor, em menção à uma situação em que o estudante não aceita começar um trabalho, por não saber fazer, cita: “O problema é que, para aprender a fazer algo, deve-se começar, tentar, pois é aos poucos que se aprende, no próprio processo de fazer” (CHARLOT, 2005, p. 70). Exemplifica, ainda, dizendo que há alunos que “escutam a lição” e outros que “escutam o professor”. Entende que, em geral, os primeiros são mais bem sucedidos do que os últimos. Pois escutar um professor é escutar um adulto dando explicações. Enquanto que escutar a lição é escutar um adulto que está falando de uma terceira

conceito de prática no campo da Educação Física escolar. Como cita Ramos (2002), as concepções mais tradicionais e com resquícios positivistas partem de uma compreensão de que o saber está somente do lado da teoria, enquanto a prática é desprovida de saber. Mais do que isso, parte-se da idéia de que os saberes teóricos são e devem ser produzidos fora da prática. Porém, assim como o autor, entendemos que também a prática é um local de investigação e produção de saberes.

Parece-nos que o campo da formação profissional, na área da Educação Física, já avançou em termos de encaminhamentos para uma visão de unidade, na relação teoria/prática (CANDAU e LELIS, 1991) em termos de interdependência. Ao menos quando nos referimos às diretrizes e à literatura – ainda que limitada a um grupo restrito ou perspectiva. No entanto, a necessidade de estudos que ampliem e aprofundem nossa compreensão sobre este processo de transformação da formação profissional se evidencia pela importância da dimensão cultural, pois sempre que nos situamos em novas formas de se pensar e caminhar, estas não se realizam do centro para a periferia, ou de cima para baixo. Mas, sim, de uma transformação na forma de ver o mundo e o objeto em questão.

Neste sentido, compreendemos a importância no aprofundamento de estudos que avaliem e orientem as diretrizes, e suas possíveis intersecções com a realidade do campo da formação profissional, para uma formação pautada na prática da pesquisa; na prática como componente curricular; e no estágio curricular supervisionado, enquanto *lócus* de construção da identidade docente. Portanto, entende-se a prática profissional enquanto espaço e possível modelo curricular de formação. Neste contexto a escola se torna o lugar por excelência da formação de professores.

Como apontamento final, aos profissionais da área, que, assim como eu, enquanto professor, em muitos pontos, enxergou a si e às suas práticas naquilo que aqui retratamos, pelo registro das aulas dos professores participantes, orientamos para a importância daquilo que já foi indicado por Freire (1996): ensinar exige risco, aceitação do novo e reflexão crítica sobre a prática. Pensamos que ser professor, pela própria característica da profissão, exige a disponibilidade ao risco. Demanda que se amplia se intencionamos uma prática crítica e transformadora. E pensamos,

coisa. Ou, dito de outra forma, escutar o professor é viver em um mundo em que temos um adulto para nos dizer o que fazer. Ao passo que escutar a lição é viver em um mundo em que existe o saber.

ainda, que a reflexão crítica sobre essa prática “[...] se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24). Sobre isso, aliás, o autor faz um apontamento que, em nosso entendimento, se torna primordial a qualquer discussão sobre prática profissional docente e formação continuada. Ele diz que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Pois ensinar também exige pesquisa. E é pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que podemos melhorar a próxima.

Por fim, avaliamos que o objetivo ao qual nos propusemos inicialmente, de compreender as demandas dos elementos de incerteza e complexidade, para a atuação e a formação profissional, foi apenas momentaneamente atingido. Pois, como mencionamos anteriormente, o contraste da riqueza das práticas com a escassez dos trabalhos sobre essa temática ainda demanda maiores esforços de compreensão.

7. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. **Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em educação física.** Tese de doutorado – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Porto, 2003.

ALVES, R. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras.** 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. A Escola da Ponte (5). In: ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas, SP: Papirus, 2001. p.63-8.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 1998.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: Pimenta, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-60.

BAILLAUQUÉS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 37-54.

BARRERE, A. e MARTUCCELLI, D. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, 2001. p. 258-277.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-65.

BELLOCHIO, C. R., TERRAZAN, E. e TOMAZETTI, E. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. **Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

BERGSON, H. **Cartas, conferências e outros escritos**. Tradução: Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v.3, n. 2, 1996. p. 73-127.

BETTI, I. C. R. e BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, 1996. p. 10-15.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, v. XIX, n. 48, 1999. p.69-88.

_____. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (infeliz)**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

BRAIDA, C. R. Aspectos semânticos da hermenêutica de Schleiermacher. In: Reis, R. R. e Rocha, R. P. (Orgs.). **Filosofia hermenêutica**. Santa Maria: UFSM, 2000. p.23-8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de Fevereiro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de Fevereiro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 58**, de 18 de Fevereiro de 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNES/CES 7**, de 5 de Abril de 2004.

BRESSAN, E. S. 2001 - The profession is dead – was it murder or suicide? **Quest**, v. 31, n. 1, 1979, p. 77-82.

CANDAU, V. M. e LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991. p. 49-63.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução: Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARBONNEAU, M. e HÉTU, J. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-84.

CATANI, D. B. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: Castro, A., D. e Carvalho, A., M., P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Tradução: Sandra Loguerio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 103-117.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, 1998. p. 58-66.

_____. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, 1995. p. 124-128.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. Tradução: Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção educação em pauta).

FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 3. 2009. p. 203-214.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Tradução: Cezar Augusto Mortari. São Paulo: UNESP, 2007.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1. 2008. p. 109-126.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996. p.45-61.

HAWKING, S. e MLODINOW, L. **Uma nova história do tempo**. Tradução: Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1936.

HUNGER, D. e FERREIRA, L. A. As diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Educação Física e de licenciaturas. In: Souza Neto, S. e Hunger, D. (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 140-146.

INDAIATUBA. **Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino**. Indaiatuba: Gráfica Caravela Ltda, 2004.

INFANTE, M. J., SILVA, M. S. e ALARCÃO, I. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: Alarcão, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora, 1996. p. 151-167. (Coleção CIDInE).

JAPIASSU, H. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KUHN, T. **O caminho desde A estrutura: ensaios filosóficos, 1970-1993, com uma entrevista autobiográfica**. Tradução: César Mortari. São Paulo: UNESP, 2006.

_____. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KUNZ, E. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? In: Kunz, E. e Trebels, A. H. (Orgs.). **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 11-22. (Coleção educação física).

_____. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da Educação Física. **Motrivivência**, n. 8, 1995. p. 46-54.

LALANDA, M. C. e ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: Alarcão, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora, 1996. p. 41-62. (Coleção CIDInE).

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. Tradução: Ivone C. Benedetti. Revisão de tradução: Jesus de Paula Assis. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LAWSON, H. **Invitation to physical education**. Tradução: Atílio de Nardi Alegre. Champaign: Human Kinetics Book, 1995.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 54-66.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2005.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A inteligência da complexidade**. Tradução: Nurimar Maria Falci. 3 ed. São Paulo: Petrópolis, 2000. (Coleção nova consciência).

NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção pensadores & educação)

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, vol. 25, n. 1, 1999, p. 11-20.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, vol. 4, 1991. p. 109-139.

OLIVEIRA, A. A. B. Mudanças metodológicas no cotidiano escolar: uma experiência com a metodologia do "ensino aberto" no ensino médio noturno. **Corpoconsciência**, n. 5, 2000. p. 65-79.

PETERS, R. S. "Educação como iniciação". In: Archambault, R. D. (Org.). **Educação e análise filosófica**. Tradução: Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

PEREIRA, J. M., HUNGER, D. e SOUZA NETO, S. A relação teoria e prática na formação do bacharel em Educação Física e esporte. In: Souza Neto, S. e Hunger, D. (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 109-119.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-184.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas**. Tradução: Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 35-50.

RAMOS, G. N. S. **Preparação profissional em Educação Física: a questão dos estágios**. Tese de doutorado em Educação Física – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

RÉE, J. **Heidegger. História e verdade em *Ser e Tempo***. Tradução: José Oscar de Almeida Marques e Karen Volobouef. São Paulo: UNESP, 2000. (Coleção Grandes Filósofos).

SANTONI RUGIU, A. **Nostalgia do mestre artesão**. Tradução: Maria de Lourdes Menon. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção memória da educação).

SARTI, F. M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: teoria e prática**, vol. 18, n. 30, 2008. p. 47-65.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, 2009. p. 143-155.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Tradução: Celso Reni Braida. 5 ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006. (Coleção Pensamento Humano).

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growt in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 1986. p. 4-14.

SOUZA NETO, S. **A Educação Física na Universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. Tese de doutorado em Educação - Universidade de São Paulo. São Carlos, 1999.

SOUZA NETO, S., ALEGRE, A. N. e COSTA, A. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? In: Souza Neto, S. e Hunger, D. (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 33-42.

SOUZA NETO, S., CESANA, J. e SILVA, J. J. Profissão, profissionalização e profissionalidade docente: as mediações entre a teoria e prática na demarcação

ocupacional. In: Souza Neto, S. e Hunger, D. (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 215-244.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000. p. 5-24.

TARDIF, M. e GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 185-210.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, 2000. p. 209-244.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

ANEXOS

ANEXO I



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Vimos convidá-lo(a) para participar da pesquisa “A PRÁTICA EM QUESTÃO: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR” sob a orientação do profº Dr. Samuel de Souza Neto (UNESP/Rio Claro), tendo como pesquisador o professor Mdo. Rodrigo Tetsuo Hirai (NEPEF/UNESP/Rio Claro).

Para a realização da pesquisa, que tem como objetivo compreender as demandas dos instáveis ambientes da prática profissional para a formação de professores, serão utilizados como procedimentos a observação e o registro das aulas de Educação Física nesta instituição, através da filmagem de vídeos e captação de fotos. Se vocês estiverem de acordo em participar, podemos garantir que os dados coletados serão confidenciais e só serão utilizados nesta pesquisa, e seus trabalhos de desdobramento. Se tiverem alguma dúvida em relação ao estudo, poderão entrar em contato pelos telefones (19) 9319-3661 ou pelo e-mail: rodrigohirai@hotmail.com.

Assinalamos que, a qualquer momento, poderão retirar seu **consentimento livre e esclarecido** e deixar de participar do estudo.

Desde já, agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Indaiatuba, 19 de Abril de 2010

Profº Rodrigo Tetsuo Hirai

Profº Samuel de Souza Neto

DADOS DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Instituição:

Gestor responsável:

RG:

Assinatura do gestor: _____

ANEXO II



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Vimos convidá-lo(a) para participar da pesquisa “A PRÁTICA EM QUESTÃO: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR” sob a orientação do profº Dr. Samuel de Souza Neto (UNESP/Rio Claro), tendo como pesquisador o professor Mdo. Rodrigo Tetsuo Hirai (NEPEF/UNESP/Rio Claro).

Para a realização da pesquisa, que tem como objetivo compreender as demandas dos instáveis ambientes da prática profissional para a formação de professores, serão utilizados como procedimentos a observação e o registro das aulas de Educação Física nesta instituição, através da filmagem de vídeos e captação de fotos. Se você estiver de acordo em participar, podemos garantir que os dados coletados serão confidenciais e só serão utilizados nesta pesquisa, e seus trabalhos de desdobramento. Se tiver alguma dúvida em relação ao estudo, poderá entrar em contato pelos telefones (19) 9319-3661 ou pelo e-mail: rodrigohirai@hotmail.com.

Assinalamos que, a qualquer momento, poderá retirar seu **consentimento livre e esclarecido** e deixar de participar do estudo.

Desde já, agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Indaiatuba, 19 de Abril de 2010

Profº Rodrigo Tetsuo Hirai

Profº Samuel de Souza Neto

DADOS DO PARTICIPANTE

Nome:

RG:

Assinatura do participante: _____

ANEXO III



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Temos o prazer de convidá-los(as) para participar da pesquisa “A PRÁTICA EM QUESTÃO: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”, sob a orientação do profº Dr. Samuel de Souza Neto (UNESP/Rio Claro), tendo como pesquisador o professor Mdo. Rodrigo Tetsuo Hirai (NEPEF/UNESP/Rio Claro).

Para a realização da pesquisa, que tem como objetivo compreender as demandas dos instáveis ambientes, das aulas de Educação Física, para a formação de professores, serão utilizados como procedimentos a observação e o registro das aulas de Educação Física nesta escola, através da filmagem de vídeos e captação de fotos. Se vocês estiverem de acordo em participar, podemos garantir que os dados coletados serão confidenciais e só serão utilizados nesta pesquisa. Se tiverem alguma dúvida em relação ao estudo, poderão entrar em contato pelos telefones (19) 9319-3661 ou pelo e-mail: rodrigohirai@hotmail.com.

Informamos ainda que, a qualquer momento, poderão retirar seu **consentimento livre e esclarecido** e deixar de participar do estudo.

Desde já, agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Indaiatuba, 19 de Abril de 2010

Profº Rodrigo Tetsuo Hirai

Profº Samuel de Souza Neto

Eu, ..., RG,
responsável pelo(a) aluno(a), fui esclarecido (a) sobre
a pesquisa intitulada “A PRÁTICA EM QUESTÃO: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR” e concordo que as imagens captadas sejam
utilizadas na realização da mesma.

Assinatura do responsável: _____

ANEXO IV

Roteiro para as entrevistas diagnósticas, semi-estruturadas, com os professores de Educação Física participantes:

Bloco I – Expectativas, trajetória e formação acadêmica

- 1) Qual a sua formação acadêmica? (onde e quando se formou)
- 2) Como foi a escolha pelo curso de Educação Física?
- 3) Qual a sua carga horária na rede municipal?
- 4) Ministra aulas em alguma outra escola? Exerce alguma outra atividade profissional?
- 5) Um breve relato da sua experiência profissional.

Bloco II – Concepção didático-pedagógica e prática profissional

- 6) Quais as suas principais referências teóricas para planejar suas aulas?
- 7) Como é feito o seu planejamento? (frequência, local, tempo de dedicação)
- 8) Como você percebe a relação entre o planejamento e a sua prática pedagógica?
- 9) Da sua experiência, o que você conclui como ponto importante para a sua prática pedagógica?
- 10) Aponte as principais diferenças da sua prática pedagógica de hoje da sua prática no início da carreira.
- 11) Quais as suas principais dificuldades e as suas principais dúvidas na prática cotidiana?

Bloco III – Esclarecimentos sobre os registros

- 12) Como eram os momentos em que você buscava as turmas na sala de aula?
- 13) Quais as particularidades do trabalho com as turmas que filmamos?
- 14) Quais foram seus principais momentos de indecisão?
- 15) As aulas ocorreram da forma como você esperava?
- 16) Gostaria de acrescentar algo?

ANEXO V

Entrevista diagnóstica – professora A:

Pesquisador: Bom, S., qual é a sua idade?

Professora: Vinte e nove.

Pesquisador: Vinte e nove anos?

Professora: Isso.

Pesquisador: E qual que é a sua formação acadêmica. Onde e quando você se formou?

Professora: Me formei na C., em Itu. 2005.

Pesquisador: 2005?

Professora: É. Acho que é. É isso mesmo. Aí depois eu iniciei a pós-graduação. Né? De educação e terapia. Mas eu não concluí. O conteúdo não agradou.

Pesquisador: Ah. Não era o que você esperava?

Professora: É. Não.

Pesquisador: Onde que era esse curso?

Professora: Em Salto.

Pesquisador: Salto? Era na C.?

Professora: Não. Era na F..

Pesquisador: Na F...

Professora: F.. É uma filiada da F., que tinha em Salto.

Pesquisador: Legal. Teve mais algum outro curso, antes ou depois desse período?

Professora: Ah, teve alguns cursos de especialização, assim... mais que eu faço de workshop mesmo. Né?

Pesquisador: Ah tá. Tipo workshop. E como é que foi a sua escolha pelo curso de Educação Física?

Professora: Ah, eu sempre quis fazer algum tipo de faculdade que fosse pra licenciatura. Aí, como eu sempre fiz dança, eu optei por Educação Física.

Pesquisador: Essa opção pela licenciatura era, assim, pelo gosto de ensinar...?

Professora: Era.

Pesquisador: É? Se identificava?

Professora: Sempre gostei. Né? Então é uma coisa que, assim... eu sempre admirei. É uma profissão que eu sempre admirei e aí fui atrás.

Pesquisador: E a dança você praticava já...?

Professora: Desde os seis anos eu pratico.

Pesquisador: Desde os 6 anos? Tá. Hoje você trabalha aqui na prefeitura. Qual a sua carga horária aqui?

Professora: Quarenta horas.

Pesquisador: Quarenta horas?

Professora: Isso. Tem o projeto de dança, à tarde. De manhã eu dou aula de Educação Física. Complemento com as aulas de Educação Física.

Pesquisador: Ah tá. As quarenta horas você faz... fez aqui na A, esse ano?

Professora: É. Nessa escola mesmo.

Pesquisador: Nessa escola? E tem alguma outra atividade profissional?

Professora: Tenho. Tenho um grupo de dança. Que eu trabalho à noite com a criança.

Pesquisador: Ah. Legal. Você dá aula pras crianças?

Professora: Hãhã. São quatro turmas de... a partir de três anos.

Pesquisador: Legal. Onde que é esse grupo de dança?

Professora: Lá na M..

Pesquisador: Ah é. Faz tempo que você trabalha lá?

Professora: Com esse grupo fazem três anos. Mas antes eu trabalhava. Desenvolvia o mesmo trabalho, só que numa academia. Né? Aí tinha uma outra pessoa envolvida que era o dono da academia. Agora com o grupo, só eu mesma trabalho com o grupo.

Pesquisador: Ah. Assim, só você...

Professora: É.

Pesquisador: ... você que é responsável?

Professora: Isso. Aí eu aluguei um espaço e desenvolvi o trabalho lá com a criança.

Pesquisador: Ah, entendi. Legal. E... vamos tentar fazer, assim, um retrospecto da sua trajetória profissional. Onde é que você começou trabalhando, assim? Já trabalhava antes da faculdade?

Professora: Já. Sempre trabalhei em escritório.

Pesquisador: Escritório?

Professora: É. Comecei a trabalhar com dez anos.

Pesquisador: Dez... começou cedo.

Professora: É. Bem cedo. Aí eu trabalhei com dez anos. Trabalhei no departamento financeiro. Aí depois eu fui pro departamento pessoal, contabilidade, compras, vendas. Aí eu trabalhei primeiro numa empresa que chamava G.. Logo depois virou V.. Aí eu saí. Trabalhei na P.. No departamento de estoque. Aí eu saí da P. e fui trabalhar numa empresa de componente pneumático. Aí eu fiz um curso de pneumática básica. Trabalhei três anos lá. Aí, quando eu tava no segundo ano da faculdade, fui fazer estágio no S.. Aí eu fiz estágio no S. os dois últimos anos da faculdade. E... dei aula de eventual no estado também. No segundo...

Pesquisador: Durante a faculdade?

Professora: No segundo e no terceiro ano da faculdade. Aí no quarto ano não pôde mais. Porque entrou aquela lei no estado que quem está estudando Educação Física não pode. Aí quando eu saí do S.... eu terminei o estágio e lá em Janeiro mesmo eu comecei na academia, com musculação e ginástica. Aí mais ou menos em Março eu comecei já a montar a turminha de dança. Aí trabalhei 2006, 2007... aí 2008 já comecei na prefeitura em Janeiro.

Pesquisador: Ah, legal. E como é que foram essas experiências? No S. era com Educação Física escolar?

Professora: Isso. Não. Era com... Educação Física lazer. Né?

Pesquisador: Ah, com lazer.

Professora: É. Eu era estagiária do C.E.. Ficava mais com a dança. Aí quando tinha algum evento de colônia de férias, alguma coisa, aí era eu que organizava também. Mas escolar eu só vim pegar aqui na prefeitura mesmo. Eu tive algumas experiências de eventual no estado. Mas às vezes chama de eventual pra você dar aula de outra disciplina. Então nem sempre...

Pesquisador: Ah... é de Educação Física.

Professora: É.

Pesquisador: Ah, entendi. Entendi. E como é que foi esse... essas experiências no estado?

Professora: Ah é cruel hein.

Pesquisador: Cruel (risos)?

Professora: É complicado. Na verdade, assim... é um público que vem de um... vamos dizer... não é uma doutrina, mas de um esquema já. Por exemplo, você chega numa escola que o professor não dá aula. Você chega numa escola que a aula é à vontade. A criança fica sentada. Aí você acaba meio que tendo que entrar no ritmo. Você é obrigado a entrar no ritmo do professor, porque você não tem o que fazer? Então você tá lá de eventual, você vai dar uma aula só. Não tem como você por a sua regra, falar 'Não, agora é assim'. Não tem nem como. Se você pega alguma licença, ainda dá. Mas se você vai só substituir não tem como. Principalmente ensino

médio. Né? Ensino médio é ainda mais complicado. De quinta à oitava é mais tranquilo, assim. Quinta, sexta série, a criançada ainda é mais tranqüila. Quando começa sétima, oitava, principalmente ensino médio, aí às vezes é mais complicado. Se ele fala 'Eu não vou fazer', não tem nem... você não tem nem como tomar outras atitudes porque você vai uma vez, você não sabe nem se vai voltar naquela sala. E... aí depois você fica pensando: 'Poxa, podia ter... desenvolver um trabalho legal'. Mas não adianta você começar porque você não consegue dar continuidade naquilo. É complicado.

Pesquisador: E você entrou na prefeitura em 2008?

Professora: 2008.

Pesquisador: Você já entrou aqui na A?

Professora: É. Eu quando comecei, eu peguei as aulas de Educação Física aqui, e no L. e no M.. Três escolas eu peguei.

Pesquisador: Aí em 2009...

Professora: Aí eu já peguei projeto.

Pesquisador: Aí já pegou projeto?

Professora: Isso.

Pesquisador: Aí já ficou só aqui?

Professora: Isso.

Pesquisador: Ah. Legal. Bom, quais são as suas principais referências teóricas pra planejar suas aulas, em termos de literatura?

Professora: Ah. Na verdade assim. A gente acaba pegando um pouquinho de cada lugar. Né? Acaba dando aquela juntada e vendo que... o que mais cabe, o que mais encaixa pra cada turma. Você pega uma turma e é complicado. Porque você acha que vai ser de um jeito e aí você acaba vendo que aquele jeito não funciona. Às vezes... é igual agora, nesse ano eu tenho três turmas de terceiro ano. Cada turma você tem que trabalhar com uma metodologia. Aí você acaba incorporando outras teorias. Né? Eu gosto de trabalhar bastante com o construtivismo. Mas, assim, tem sala que você não consegue trabalhar com o construtivismo. Você tem que impor algumas coisas, senão não desenvolve. Né? As terceiras séries que eu tive esse ano, eu não consegui fazer um trabalho construtivista. Porque... devido ao comportamento, mesmo, das crianças. E aí você acaba tendo que impor regras. Eles não conseguem construir as próprias regras.

Pesquisador: Entendi.

Professora: O terceiro ano A é uma sala que eu já consegui mais trabalhar, assim. Tranquilo. Terceiro A e terceiro C.. Terceiro ano B também foi mais complicado. Mas, assim, aí você vai pegando um pouquinho de cada. Vai tendo algumas teorias, vai se embasando em algumas coisas. Bem tranquilo. Tem um livro de uma professora da faculdade. Da M.... M. E.... que o tema é Educação Física do maternal até o colegial. Aí é bem legal, assim. Então... é legal que ele traz várias referências teóricas de outros livros, de outros autores, e ele desenvolve todo o tema em um livro só. Esse é bem legal. Eu gosto dele. Aí você vai usando outras coisas também.

Pesquisador: Legal. E o seu planejamento? Como que ele é feito? Com que frequência? Aonde você faz ele?

Professora: Geralmente a gente faz em casa. Né? O planejamento... é... o planejamento da escola, aqui, é mensal. Então a gente entrega geralmente no começo da... da segunda quinzena do mês anterior. Você entrega próximo ao dia 20. Aí é pro mês seguinte. Às vezes a gente nem consegue cumprir o planejamento, porque vem outro cronograma. Por exemplo... é... cronograma de avaliação mesmo, a gente não fica sabendo muito tempo antes. Então chega e fala: 'Ah, vai ter avaliação tal dia'. De repente você planejou alguma coisa pra fazer naquele dia e acaba tendo que...

Pesquisador: Alterar por causa do calendário.

Professora: É. Alterar por causa do calendário. Ou passeio mesmo. Esse ano mesmo eu tive alguns passeios durante as aulas. Você vai com a aula planejada. 'Ah, hoje

não vai dar pra você dar aula pra essa turma porque tem passeio'. Ou você não pode sair da sala com a turma porque a outra turma tá fazendo prova e não pode fazer barulho lá embaixo. Então, assim, aí você vai tendo que se enquadrar. Né? Mas na maioria das vezes você consegue cumprir o planejamento tranquilo.

Pesquisador: Assim... tem mais... nessa relação entre o seu planejamento, e o que acaba sendo realizado nas aulas, tem mais alguma coisa, assim... você citou várias coisas. Né? Que acaba interferindo e acaba não saindo... não dá... não sendo possível realizar o planejamento. Tem mais alguma coisa que você...?

Professora: Não... uma vez ou outra, dependendo do comportamento das crianças também, aí você acaba não conseguindo desenvolver a atividade. Mas, assim, é muito difícil. As crianças, aqui, da escola, são boas. O comportamento delas é bacana sim. Então uma hora ou outra você acaba tendo que tomar outras metodologias porque o comportamento dá uma... uma judiada. Né? Mas é... é tranquilo, assim. Muito difícil. Eu acredito... esse ano eu tive que parar a atividade e conversar com eles e retomar, umas duas ou três vezes no máximo. Assim, foi bem pouco mesmo. E mais no início do ano. Né? É... alguns alunos não tinham tido aula de Educação Física comigo, ainda, aqui nessa escola. E aí... os que têm aula desde o primeiro ano, aí vai mais tranquilo. Igual... tem criança no terceiro ano que teve aula comigo no primeiro, no segundo e agora no terceiro. Então a criança já conhece a metodologia que você trabalha. É mais fácil. Aí as crianças que vem de outros professores, a gente encontra de novo aquela resistência, porque... 'Ano passado não era assim. No ano passado ele deixava. No ano passado eu podia ficar sem fazer. No ano passado eu podia fazer descalço'. Então... aí é complicado. Eu acredito que a gente sofre um pouquinho, assim, pra impor a metodologia de trabalho nos primeiros meses, assim. Até Março, no máximo. Aí depois é mais tranquilo. Aí esse ano a gente teve a greve também. Que judiou um pouquinho. Que aí, no período em que tava em greve, as crianças estavam vindo pra escola, mas eram poucas. Aí você não conseguia desenvolver muito bem. E, depois, a reposição nós não fizemos, porque eu não fiz greve. Então não teve reposição. Aí é complicado.

Pesquisador: Legal. Dessa experiência que você tem tido dando aulas... né? O que você conclui como ponto importante para a sua prática pedagógica? Do que você se utiliza, assim... na realidade?

Professora: Ah. Eu acho que o mais importante é a adaptação do conteúdo pra cada turma. Então, de repe... você ter que trabalhar um conteúdo... tá lá especificando o conteúdo no nosso plano de trabalho... e aí cada turma você vai atingir de um jeito. Então, não adianta você pensar que toda turma é igual, que não vai ter. Não é igual. Então eu acho, assim, que o mais importante é você conseguir enxergar a necessidade de cada turma. Porque se você começa a querer pregar uma coisa, assim, tecnicista: 'Tem que ser assim. Tem que ser assim. Tem que ser assim'. Aí você não consegue trabalhar. Você não consegue desenvolver o trabalho. Então...

Pesquisador: Entendi. Essa adaptação. Né?

Professora: É.

Pesquisador: E, assim, como você percebe a diferença entre a sua prática pedagógica hoje e a sua prática pedagógica quando você começou a dar aula?

Professora: Ah, na verdade você vai ficando um pouco calejada. Né? Conhece um pouquinho os alunos. É... algumas atividades que você tenta fazer, você vê já vê que não dá certo. Você acaba tirando até do programa. E aí, outras novas que eles... as crianças mesmo trazem. Algumas atividades, algumas propostas você acaba usando. Então é... isso é legal. E a troca de experiências. Né? Com os colegas. É... pesquisa. Vai sempre pesquisando. Tenho contato com algumas pessoas da época da faculdade, ainda, que lecionam em Itu, Salto. Então é legal. A gente tá sempre conversando, trocando. É bem bacana.

Pesquisador: Legal. E na sua prática pedagógica, assim... no momento em que você está com aluno, quais são as suas principais dificuldades e as suas principais dúvidas durante as aulas?

Professora: Ah, na verdade a minha dificuldade maior eu acho... eu acredito assim: quando você tá com uma sala, que você não tem nenhuma inclusão, a aula flui tranquilo. Não tem problema nenhum. Até porque os professores sempre acompanham as aulas. Mas, por exemplo, salas que você tem alunos de inclusão. É... eu não peguei ainda nenhuma inclusão física. Tenho inclusão mental. É complicado porque você tem... tem certa hora da aula que você tem que parar de dar atenção pra vinte e poucos alunos, pra ir lá dar atenção pra um aluno. E aí, você precisa inserir aquele aluno na atividade. Mas dependendo da deficiência que ele tem, ele não tá afim de ser inserido. Ele nem entende o que ele tá fazendo na escola. Então eu acho que essa é uma dificuldade muito grande.

Pesquisador: Entendi.

Professora: Né? Não dos alunos. Porque os aluno não. Eles não discriminam nada. Nem a gente. Não é uma discriminação. Mas é muito complicado. É extremamente complicado você ter que parar a atividade pra vinte e cinco, trinta alunos, pra ir lá, explicar pra um, que sai correndo, não quer saber, xinga, briga, bate.

Pesquisador: Entendi.

Professora: Então, assim, não é um problema de comportamento. Na verdade o problema é de deficiência mesmo. Aí fica complicado.

Pesquisador: E como eram os momentos que você buscava as turmas na sala de aula? O que acontecia?

Professora: É, na verdade, cada turma tem um jeito. Né? As turmas eram mais tranquilas. O terceiro ano B era mais complicado. Você chegava e geralmente eles já tavam correndo. E aí o professor... tipo... acho que dá a aula de Educação Física e aí deu o horário. 'Agora não é mais o meu horário'. Deixa a criança à la vontade. As outras não. As outras salas são mais tranquilas. Você chegava. A criançada sentada. Você chama pra fazer fila. É tranquilo. Aí é aquela coisa. Né? A gente pede pra fazer silêncio, mas é complicado. Quando você tá tirando a criança da sala, eles não fazem silêncio. Acaba atrapalhando o conteúdo da outra sala. Aí é complicado.

Pesquisador: Entendi. Você não tinha nenhum momento de conversa com eles, nenhuma...

Professora: Era basicamente... quando eu precisava fazer momentos de conversa, eu já fazia lá na quadra mesmo. É. Porque, assim, pra criança a aula de Educação Física é lá na quadra. Então, a partir do momento que você segura na sala... não sei. Dá impressão que eles entendem ou como castigo, ou como não tá bom aqui. A gente devia estar lá fora. Então sempre que a gente precisa fazer alguma conversa, alguma fala, eu fazia lá na quadra.

Pesquisador: Entendi.

Professora: Né? Pra passar alguns conceitos... então eles já sabiam que aquela hora era pra sentar, era pra ouvir. Depois tinha a atividade. Mas aí, geralmente, eu fazia lá na quadra mesmo.

Pesquisador: Entendi. E quais eram... quais são as particularidades do terceiro ano A? Essa turma que a gente filmou.

Professora: Não. O terceiro ano A é uma turma tranquila.

Pesquisador: Uma turma tranquila?

Professora: É. Tranquila. Aliás, é uma das melhores turmas pra se trabalhar, aqui da escola.

Pesquisador: Verdade?

Professora: É. Muito boa. O terceiro ano A. E o terceiro ano C, tirando a inclusão que a gente tinha, são salas ótimas. Assim, não tem... não tem problema mesmo.

Pesquisador: Legal. Nessas aulas que a gente filmou, quais foram os seus principais momentos de indecisão? Suas principais dúvidas nessas aulas, em particular?

Professora: Ah, eu acho que... essas duas aulas em particular foram bem tranquilas, assim. Porque como já era um conteúdo que eu já tava trabalhando com as crianças... e aí fica mais fácil você desenvolver. Né?

Pesquisador: Entendi.

Professora: É... as atividades eram novas, porém o objetivo, o conteúdo que a gente tava querendo trabalhar era... já tinha se trabalhado em aulas anteriores. Né? Aí fica mais tranquilo. Quando você vai iniciar um conteúdo novo que é mais complicado. Ou você vai passar uma atividade totalmente nova, que eles não... não têm ainda, aí cria aquele fervor, aquela ansiedade. Mas essas duas atividades foram bem tranquilas.

Pesquisador: Elas ocorreram mais ou menos... ocorreram da forma como você esperava?

Professora: É. Hãhã. Tirando a briga do P.. Né? Foi tudo bem (risos).

Pesquisador: (risos) Entendi. Bom, assim... as perguntas eu já encerrei aqui. Né? Vou deixar um espaço aberto. Se você quiser fazer algum comentário, ou falar algo...

Professora: Não...

Pesquisador: Ou também se... (risos).

Professora: Não. Tá bom.

Pesquisador: Então beleza. Agradeço a participação S..

ANEXO VI

Entrevista diagnóstica – professora B:

Pesquisador: Vamos começar? Vamos fazer assim. São três blocos. Tá? A entrevista... mas são blocos rápidos. O bloco um é sobre as suas experiências, suas expectativas, sua formação acadêmica. O bloco dois é da sua concepção didático-pedagógica e da sua prática profissional. E o bloco três é... esclarecimentos sobre os registros, sobre as filmagens que a gente fez. Né? Bom. Primeiro, qual que é a sua formação acadêmica? Onde que você se formou? Quando? Como é que foi?

Professora: Hmmm. 1991. G.. Rio de Janeiro.

Pesquisador: Rio de Janeiro...

Professora: Hãhã.

Pesquisador: E você faz algum curso, que tenha alguma coisa relacionada com a área, antes ou depois dessa graduação?

Professora: Então. Antes eu já trabalhava com a área por causa da dança. Desde os quinze anos. Eu entrei na Educação Física por causa da dança. É.

Pesquisador: Por causa da dança? Legal. Ah tá. E teve assim, algum curso que teve... que você considera... que tenha sido importante depois desse...

Professora: Depois de...?

Pesquisador: ... da graduação, na G..

Professora: Assim. Eu fui fazendo capacitações. Né? Faculdade eu comecei... parei há um ano. Pedagogia. Fiz um ano. E pretendo retomar. Mas fiz foi capacitações. Mas na área... o que eu gosto muito... que é... é... enfoque de jogos cooperativos. Eu acho que... recreação eu gosto. Que é super legal acoplar isso. Né? Que acho que a visão que você... eu acho que a Educação Física escolar tem que ter essa visão. Né? Muito legal. Depois agente fala mais sobre isso.

Pesquisador: Você diz que... e você disse que entrou para a Educação Física por causa da dança. Né?

Professora: Foi.

Pesquisador: Com quinze anos você já começou a trabalhar?

Professora: Já.

Pesquisador: Com que idade você começou a praticar dança?

Professora: Dança? Com nove.

Pesquisador: Nove anos? É?

Professora: Nove. Balé e jazz. Sapateado. Sapateado eu fiz pouco tempo. Mas balé e jazz eu fiz bastante.

Pesquisador: E onde que você dava aula? Assim...

Professora: Em academia.

Pesquisador: Em academias?

Professora: Na própria academia que eu fazia, acabei... me ofereceram pra dar aula de baby class. Né? Aí comecei assim. Mas a paixão hoje é a psicomotricidade.

Pesquisador: Psicomotricidade...?

Professora: É. Eu gosto muito de trabalhar com as séries iniciais. Porque é um... é... é ali que você consegue ver mais o resultado. Né? Muito legal.

Pesquisador: Aqui na prefeitura você tem quantas horas? Sua carga horária é de...?

Professora: Trinta.

Pesquisador: Trinta horas?

Professora: Trinta.

Pesquisador: Você trabalha em mais algum outro lugar?

Professora: Atualmente não.

Pesquisador: Atualmente não...?

Professora: Não. Já trabalhei em escola de educação infantil por quase dez anos. Então foi aí que eu acabei me apaixonando. Né? Pelo lado psicomotor. Mas já dei aula de natação. Já dei aula de ginástica olímpica. Tenho formação em árbitro de futsal. Mas não cheguei a praticar. Assim... só voluntariamente. Que é uma área muito fechada. Restrita. Né? Fiz lá em Campinas. E.... árbitro de natação. Que eu também pratiquei bastante tempo natação... dando aulas de natação.

Pesquisador: Legal. Você começou com a dança. Aí depois você fez a faculdade. É isso?

Professora: Ãhã.

Pesquisador: Aí depois você foi pra área de natação... alguma coisa assim?

Professora: Não. Aí depois eu continuei na dança. Continuei. Aí vindo pra cá. Porque eu sou do Rio de Janeiro. Né? Em... 93 eu vim pra cá. E aí aqui eu comecei a trabalhar em 95.

Pesquisador: Na prefeitura?

Professora: É. Na prefeitura. Mas antes eu era contratada. Que eu era da antiga SELT. Hoje é SESLA.

Pesquisador: Entendi.

Professora: E aí a SELT... ele tem um... um módulo. Dentro do S.. E eu trabalhava mais no S.. E lá. É... cada época, mudava o professor. Né? E eu fiquei muito tempo na natação. Foi lá que eu acabei pegando a experiência de... da natação. Né? Aí fiz muitos cursos na área. Aí depois eu mudei pra ginástica olímpica. Fiquei variando com ginástica olímpica e recreação. Porque tinha um grupo de crianças que era uma faixa menor de idade, que tinha que ser recreação. Né? Então fiquei assim. E nesse período eu comecei a dar aula também. Em escola. A primeira. Em escolas lá no Rio eu já trabalhava. Escola particular. Teve um período que eu trabalhei como contratada pelo estado. Aqui em São Paulo nunca trabalhei no estado.

Pesquisador: Aí depois, quando você... junto com a SELT você entrou...

Professora: Dois anos que eu estava na SELT, aí eu fiz concurso pro município.

Pesquisador: Ah tá.

Professora: Pra educação.

Pesquisador: Aí você entrou na educação infantil?

Professora: Não. Não. Aqui não tem Educação Física na educação infantil.

Pesquisador: É que você disse que trabalhou na educação infantil. Cinco anos.

Professora: Então. Foi esse período que eu comecei na SELT. Né? Que é a atual SESLA. Né? Eu comecei a trabalhar também em escola de educação infantil. Particular.

Pesquisador: Ah tá. Então era paralelo.

Professora: Era paralelo. Eu fazia umas 43 horas por semana. Trabalhava de manhã, de tarde e de noite. Porque a ginástica olímpica... né? Tinha um pessoal da noite. Né? Que eram os mais avançados. Aí não dava pra ser de dia. Alguns já trabalhavam.

Pesquisador: E há quanto tempo você tá aqui na prefeitura?

Professora: Doze.

Pesquisador: ... no ensino fundamental?

Professora: Doze. Juntando com a SESLA. Né?

Pesquisador: Ah tá. Juntando com a SESLA...

Professora: É. Porque quando eu entrei na... fiz o concurso. Eles juntaram o tempo que eu tinha da...

Pesquisador: Ah tá. Mas em que ano você entrou no ensino fundamental? Começou aqui na SEME...?

Professora: Aí você me pega. Porque aí... vamos voltar pra trás e ver quanto dá. Né? É. Porque eu não sou boa de data.

Pesquisador: E... e há quanto tempo você dá aula aqui na B.?

Professora: Aqui? Com Educação Física é o primeiro ano. É. Porque eu passei três anos com coordenação de eventos. Eram todos os eventos que tinham na rede municipal. É... eu e mais um coordenador íamos até a gestora da escola e... ela pedia sempre à secretaria o nosso auxílio. Pra ela fazer alguma atividade diferente. E normalmente essa atividade acabava culminando lá no CIAEI. No teatro. E aí agente auxiliava em todo o processo. Desde o início do projeto até a finalização dele. Era algo bem trabalhoso. Envolvia desde pesquisa. Do que ela queria, o que ela intencionava. Até coreografia, figurino, cenografia. Acabei me envolvendo com... bastante com cenografia e figurino.

Pesquisador: E atendia todas as escolas da rede?

Professora: Todas. Setenta e três escolas. Desde a educação infantil, até o fundamental.

Pesquisador: Foram três anos?

Professora: Três anos. Bem legal.

Pesquisador: Tem mais algum... alguma... algum episódio da sua experiência profissional...

Professora: Do que você tá falando?

Pesquisador: ... que você acha interessante citar?

Professora: O que seria? Qual é... o que você queria que...

Pesquisador: Teve mais alguma passagem. Em algum... em algum trabalho... em algum local de trabalho? Mais alguma experiência profissional?

Professora: Alguma passagem? Como assim? Não tô entendendo.

Pesquisador: É porque agente fez aqui um resgate. Né? Da sua trajetória profissional.

Professora: Ahã. Você quer saber de capacitações?

Pesquisador: Não. Da sua experiência prática profissional. Tem mais alguma coisa? Ou agente encerra?

Professora: Eu tava ontem à noite. Né? Na minha casa... tentando pensar. Né? Em lembrar de coisa. Porque eu sabia que você ia perguntar. E eu sou péssima pra lembrar das coisas menino. Eu até... no decorrer eu vou ter a lembrança. Tinha coisas que eu falei: 'Nossa gente! Eu fiz curso de arbitragem de futsal, de natação...'. Né? Porque... eu... é... acaba indo o caminhar da carruagem e eu acabo esquecendo. Mas assim. Me diz o que você queria saber, mais especificamente, pra mim tentar lembrar.

Pesquisador: Não. Era mais isso. Porque eu tentei fazer um resgate da sua trajetória profissional. Você começou na dança. Aí você foi pra... ficou na dança mais um tempo no Rio de Janeiro, depois da sua formação. Aí você veio pra cá. Foi pra SELT...

Professora: Mas já dava aula em educação... escolar. Já dava.

Pesquisador: Já teve umas experiências no estado, no Rio de Janeiro. Né?

Professora: Teve. Tive. E em escolas particulares.

Pesquisador: Em escolas particulares... aí aqui em Indaiatuba você ficou cinco anos na educação infantil, em escolas particulares...

Professora: Não. Não. Mais de sete.

Pesquisador: Mais de sete anos?

Professora: Mais de sete anos.

Pesquisador: Ah tá. E junto com isso você trabalhou na SELT.

Professora: Isso. Aí a SELT juntou. Olha. Eu acho que é 98 exatamente. Porque aí fazem doze anos. 98 eu entrei na SELT. Em em... final de 99 eu entrei na educação.

Pesquisador: Na educação. Na SEME?

Professora: Ahã.

Pesquisador: Ah tá. Então. Era mais saber quais foram as suas passagens de trabalho. Assim... sua experiência profissional mesmo. Né? E que escolas mais da rede você trabalhou? Além da B.? E além desse período que você ficou na parte de eventos?

Professora: Você tá... quer saber de educação escolar. Né? Não essa... essa parte aí de eventos não.

Pesquisador: Não. Educação Física escolar.

Professora: Quer também?

Pesquisador: Não não.

Professora: Ah tá. Olha, eu trabalhei... no S.. No L.. Foi a minha primeira escola. Lá eu fiquei quatro anos. No V.. Se eu não me engano. Hoje ela é só infantil, mas na época ela era infantil e fundamental. Passei por poucas escolas porque eu ficava um período... ah, o J.. Porque o J., hoje ele é infantil. Mas ele era o módulo do S.. Aí o J... se você já conhece, é bem pertinho do S.. O S. foi construído. Aí deixaram o prédio do J., porque inicialmente o J. foi construído para a creche. Então as instalações eram muito apertadas. Agente tinha um pátio que devia ser o tamanho dessa sala aqui. E era ali que eu dava Educação Física pra eles. E aí depois, quando mudou o S., pra aquela escolas grande... né... aí o J. voltou a ser educação infantil. É... aí também fiquei uns quatro anos no .. Ah, eu passei um período pelo... antes de passar pelo S. eu tive no B.. Trabalhei no B.. Eu, eu... trabalhei a primeira vez, acho que uns dois anos. Depois voltei e trabalhei mais um ano. Trabalhei três anos.

Pesquisador: Era com projeto, ou era...?

Professora: Era com projeto.

Pesquisador: Projeto do quê?

Professora: Não tinha nada a ver... foi uma passagem muito interessante. Quer dizer, me descobri pro outro lado, que hoje eu adoro. Como agente... (entra um funcionário da escola, e pede desculpas) não, à vontade. Não, pode ficar à vontade. É... como agente não tinha o espaço... é... um espaço viável pra trinta e cinco crianças, no J., é... agente começou a... o que eu já achava muito interessante, e eu comecei a desenvolver ali aquele projeto, de construção de brinquedos, em que agente pudesse usar na Educação Física. Com sucata. Né? E aquilo cresceu tanto. As crianças gostavam tanto, que agente começou a entrar num concurso de sucata. E ganhava quase todo ano. Né? Era o maior barato. As crianças se animavam mesmo. E isso é muito legal. Né? Pra a gente, professor, isso é um retorno muito legal. E aí então... é... depois dali eu vi que eu gostava de fazer isso. Né? Então a gente construía e levava pra prática. Construía e levava pra prática. Mas isso, assim, esporadicamente. No decorrer do ano, conforme o desenvolvimento. Né? Eu colocava sempre esse programa. Né? Esse projeto... e aí então, esse lado da prática em que você leva esse material, que você vai arremessar, e que você, ao começar a arremessar, você pode fazer isso, tanto com uma bolinha de papel, como com um aviãozinho de papel, eu comecei a desenvolver isso daí. Tava trabalhando na sala de aula, coordenação motora fina, o que era... a área que tinha. Né? Porque, assim, se tivesse... é... às vezes até dava pra usar outras áreas, mas se a escola fosse muito pequena, não dava. Como o J., por exemplo. Mas aí passou pro S. e agente ia, ou pra biblioteca, ou íamos pro pátio. Ficávamos lá, nas mesas do refeitório. Né? Ou até mesmo na própria sala de aula. O que eu sempre falo pros aluno. Né? Como eu gosto de desenvolver esse trabalho... assim... eu falo pra ele que a Educação Física tem várias vertentes. Né? E você chega a um denominador comum, sempre. Né? E aí então agente desenvolvia alguma coisa, e levava ela para a prática, como você acabou vendo. Né? É... até queria saber depois, o que é que você acha disso. Tá? Porque... é... e eu achei isso legal. Que mais que eu ia falar que eu esqueci?

Pesquisador: Então no B. era um projeto de construção de...?

Professora: Então, aí foi... é. Isso mesmo que a gente tava falando. Eu tinha esquecido. Foi a construção de brinquedos de sucata. Então foi uma experiência... lá então, foi muito... porque lá era só visando aquilo. Né? E as crianças criavam muito. Sabe? Porque eu dava idéias. Digamos assim, eu começa com uma idéia. Né? E aí depois eu passava uma seqüência de aulas, deixando que fluísse a criatividade deles. E surgia muita coisa legal. Muita coisa que você podia usar na Educação Física. Né? Porque agente... hoje, agora é que a gente tá tendo uma maior número

de material. Né? Que tá chegando. Né? Que nós vamos ficar, assim, num poder de igualdade com todas as escolas. Mas a maioria das escolas nunca teve muito material. Né? E... então é isso. Aí trabalhei lá dois anos, com a sucata e depois com a Educação Física escolar. Sempre desenvolvi. Na... sempre falei muito, né... que agente sempre tinha reuniões... essas reuniões que a gente fez, algumas esse ano, você viu já, inclusive a P. falando, que a gente no começo, quando era um grupo, assim, de uns quinze ou vinte professores, eu não lembro direito, mas davam todos numa salinha... né... em volta de uma mesa, é... a gente sempre achou importante manter aquele vínculo. Porque a troca era muito boa. Né? Você já viu essa fala. Além disso, a gente sempre conversava muito, e colocava isso muito para as supervisoras, né... quem estivesse nos orientando... a história da Educação Física no ensino infantil. Né? E... agora, eu acho que isso está ficando cada vez mais necessário. Porque a gente tem aí a escola de nove anos. A criança do primeiro ano é uma criança da educação infantil e que a gente pode ver o quanto ela vem crua. Né? O quanto você tem que engatinhar com ela. Né? Quando ela tava na primeira série... é... era uma outra realidade. Mas agora, o primeiro ano, você consegue ver que ela vem completamente sem nenhuma bagagem. Né? E a gente sempre desenvolveu e falou pra secretaria de educação... né... que a gente achava muito interessante que tivesse Educação Física na educação infantil.

Pesquisador: Fala um pouquinho de como foram esses momentos da... de como foi importante pra você esses momentos de reuniões entre professores da rede, para troca de experiências. Que você começou a falar...

Professora: Você quer exemplos? É isso?

Pesquisador: Queria que você falasse um pouquinho mais. Você falou que foi importante pra você esses momentos de reunião...

Professora: Foi. É porque era troca. Sabe? Porque você... é... você sabe, né, Rodrigo? Pra qualquer coisa na vida a teoria é uma. E na hora que você chega na prática você se depara com aquele muro. Né? Então era interessante você já ver a idéia do colega, que já deu certo, e ele falar assim: 'Gente, isso dá certo'. Né? E você já poder aplicar e aquilo ali não ter tantos transtornos. Porque vai acontecer mesmo situações, em que você vai ter que parar... né? Em que você vai ter que verificar aquela situação, aquela... é... aquela situação à parte, que você vai ter que resolver. Mas, assim, essa história da troca, ela já veio que... ela já vinha meio que de caminho andado. Né? Já vinha galgando por alguém. Assim como eu também levei novidades. E era algo, assim, que era uma troca. Essa troca que eu acho interessante. Né? Você experienciar alguma coisa e falar assim: 'Olha gente, isso deu certo'. Né? E isso é muito bom.

Pesquisador: Legal. Bom, você já falou da psicomotricidade. Né? Quais você considera, assim... como as suas principais referências em termos de... referências teóricas... de literatura, que...?

Professora: Então. Né? Assim... é até vergonhoso eu falar. Né? Porque assim, eu tenho conhecimento de faculdade. Né? Depois eu fiz cursos, aqui em São Paulo... bom, deixa eu ver... não é São Paulo. Mas em Poços de Caldas. Né? E... lá no sul. Não. No sul? Em Foz do Iguaçu. Também eu fiz alguns lá. Mas é praticamente pra mim é Le Boulch. Né?

Pesquisador: Com relação ao seu planejamento, como que era essa rotina de planejamento? Com que frequência você faz? Quantas vezes por semana...?

Professora: Quinzenalmente.

Pesquisador: Quinzenalmente?

Professora: Quinzenalmente. É.

Pesquisador: Onde que você costuma fazer? Quanto tempo você leva...?

Professora: Na minha casa. É. Eu levo cerca de uma hora. Uma hora e meia. Porque quando você já tem algo... assim... um tempo de caminhada na Educação Física, você já consegue... você já tem materiais que você só reúne. Né? Mas você vai sempre se deparar com o novo. Não tem jeito. Né? Então é isso. Não consigo fazer

em escola. Esses horários que dão, HTPC, que é pra você planejar... não. Tem que ser na minha casa, no... eu posso até ter aquele barulho... eu ouço música enquanto eu faço. Não me atrapalha. Mas é... na escola não flui. Não flui. São muitos, né... muitos ruídos. E... não vai. A maioria das professoras... a gente de vez em quando conversa sobre isso e todo mundo fala que não flui.

Pesquisador: Você me mostrou um caderno que você rascunha. Né? É nesse caderno que você costuma... é nesse caderno que você costuma realizar todo o seu planejamento?

Professora: Então. Ele aqui é um esboço. Né? Porque eu já sei o que eu quero trabalhar. Então aí eu esboço ali. E depois, quando eu vou passar para o planejamento, aí vai com mais detalhes. Um pouquinho só porque não adianta colocar muita coisa que eles não entendem. Né? Até entendem um pouco, mas, assim, é resumido também um pouco o planejamento. E na hora da... do registro no diário aí eu falo um pouco mais sobre aquilo. Do que eu tô desenvolvendo.

Pesquisador: Mas o momento que você põe no papel o que você pensa, é o momento que você escreve no caderno?

Professora: É.

Pesquisador: Que você dialoga. Meio que dialoga com o caderno?

Professora: Isso. Exato. Eu vou pegando coisas que já tenho. Né? Eu falo: 'Bom, vou falar sobre esquema corporal'. Então eu vou pegando o material que eu já tenho. Que já deram resultado. Vejo novidades. Porque eu gosto de comprar livro. Né? E aí eu vou pegando. Sabe? Sempre descobrindo alguma coisa nova.

Pesquisador: Que livros... assim... você tem comprado?

Professora: Ah, eu tenho de tudo. Tenho desde teórico até... fala de taxionomia... até aqueles que são... como esse daqui, ó. Esse daqui é da escola. Mas é um livro bem interessante. Porque ele tá aqui. Separado por objetivos. Você conhece este? Ó. Olha. O conteúdo. A disciplina que você... os temas transversais. Né? É só um referencial. Né? Porque aí você acaba voltando... porque, por exemplo, quando você vai trabalhar com jogos cooperativos... eu... é... a gente costuma trabalhar assim... você dá a autonomia pro aluno pra ele criar. Né? Criar aquela regra que ele quer. E o professor tá ali pra mediar. Né? E é assim que eu faço. Eu falo: 'Gente, a gente hoje vai falar sobre isso'. É... ou então eu dou um exemplo. A gente então faz um jogo e aí depois eu falo: "Agora o que é que vocês podem criar em cima?". Dependendo da faixa de idade. Né? Cada série eu acabo criando mais dificuldade. Mas tento usar, Rodrigo, atividades que eu faço pro primeiro ano, pro segundo ano, um pouco mais complicado. Pro terceiro ano um pouco mais ainda. E aí terceira série, que foi esse ano. Né? Foi a última... terceira série e quarta série já eram programas que eu fazia também pra terceira e a quarta eu aprofundava mais ainda. Entendeu? Sempre dificultando. Pra se tornar um pouco mais fácil. Porque essa vida de professor é legal. Né? É muito corrido.

Pesquisador: Uma outra referência sua, então... você tinha citado já os jogos cooperativos. Né?

Professora: Isso. Bom. Jogos cooperativos é a minha base. Pra mim chegar finalmente àquela regra estabelecida. Né? Porque eu acho que é o caminho mais fácil. Né? Assim como eu, como muita gente. Né? Mas, assim, não entro com o jogo, já, propriamente dito. Não. E o jogo cooperativo ele dá essa abertura. Né? Ele através... porque você acaba através do lúdico... né... você acaba incorporando... que é o objetivo principal da Educação Física escolar. Né? É tornar um hábito. Né? Pra aquela criança. Pra que ela leve pra vida dela aquele hábito da atividade física. Né? Eu acho que resume bem, se a gente fala, que não é a modalidade esportiva, e sim o hábito esportivo. Né? Até a qualidade de vida. Educação Física é igual a qualidade de vida. Né? Então... e quando você trabalha com o lúdico... né... o prazeroso, ele é mais fácil de ser incorporado na sua vida. Né? É isso que a gente desenvolve na Educação Física escolar. E o jogo cooperativo dá muito isso. Eu evito... é... chegar ao lado competitivo. É... é uma particularidade minha, mas eu não

gosto e não incentivo esses jogos interescolares. Eu acho que nessa fase não é possível isso. É... eu acho que... o que é que é... qual é a intenção da Educação Física escolar? Né? É dar àquele indivíduo ali, que é o aluno. Né? Que ele seja... que ele respeite ao próximo, ao outro, que ele tenha... é... noções e desenvolva cidadania, que ele saiba... saiba ver as igualdades. Porque, quando a primeira vez, eu lembro de mim. Né? Assim... quando eu vi pela primeira vez o jogo de futsal com os cegos. Eu fiquei encantada. Né? Por aquilo. E essa... e você possibilita isso muito, hoje... graças a Deus... a Educação Física. Né? Porque aquele lado lá... militarista, que ficou lá atrás. Né? Mas que a gente tem que... que repassar ele na faculdade. Né? Pra a gente poder rever exemplos do que foram e do que é hoje. Né? É... é muito importante você poder... você poder dar essa possibilidade do aluno criar. Né? E o competitivo nessa faixa etária, ele é uma faca de dois gumes. Né? Então eu evito muito de dar. Não quer dizer que eu não dê. Tá? Mas eu evito. Porque as crianças mesmo... eu deixo a necessidade delas. Quando eu percebo que elas tão naquela empolgação e fala: 'Ô professora, legal esse jogo'. Aí, o que é que eu faço? Eu acabo... é... como aqui tinham duas quartas séries, a idéia era possível a gente fazer um... uma competição entre eles. Né? Mas assim. Antes dando uma preparação a eles e sempre conversando. Porque é uma rotina. Né? Você chegou a ver. Né? Que a minha rotina é assim. Eu chego e coloco lá na lousa, pra eles, qual é a rotina do dia. Porque tira um pouco da ansiedade da criança com a expectativa da Educação Física. Né? Porque a Educação Física pra eles é um negócio assim: 'Meu Deus, eu vou sair da sala'. Né? Então... é... é um trabalho árduo. A Educação Física pra você conscientizar de que aquele aluno, ele está ali pra ele... porque a nossa disciplina ela é ímpar. Ela mexe com o corpo humano. Né? Ela mexe com o corpo. Olha que legal. É a única disciplina que faz isso. Né? E aí você tem que passar isso aos poucos pra aquela criança, porque é... por experiências anteriores, pode ser... ou por achar... porque a vivência dos pais mesmo... né... é de que a Educação Física é um pouco rotulada. Né? E a gente tá vindo com essa... agente. Você mais ainda. Né? Mais novo aí. Tem outras... outras... outros segmentos aí, que vocês vêm com outras idéias de que a Educação Física, ela tem que ser trabalhada... é... pra ela dar toda essa vivência. E não... é... resumindo. Ser futebol. Ser queimada. Né? Eu costumo dizer pra eles... assim... é bom a gente usar uns exemplos que sejam bem... bem... resumidinhos e práticos. Porque aí eles vão visualizar de primeira. Né? Eu costumo dizer pra ele assim: 'Olha, pessoal, se a gente viesse aqui pra jogar futebol, né... vocês, na frente da casa de vocês, com os colegas, vocês precisam de professor de Educação Física pra jogar futebol? Jogar queimada? Não. Então na escola também não precisaria'. Né? Então, assim, eu pego esse gancho. Né? Mas aí a gente vai conversando. Então. Como eu tava falando pra você. A história da rotina. Aí eu chego, falo pra eles... então o que quer dizer. Já... já baixa um pouco daquela ansiedade, do aluno já chegar... quando você chega na classe... que eu já ouvi muito disso... pra chegar a uma... um segmento... assim... uma ordem de aula demorou. Né? E aí eu vi que isso deu muito certo. Porque senão você já é deparado com o aluno... na porta ele fala assim: 'Vamos jogar futebol?'. Então aí eu sempre faço a chamada. Apesar de nós não termos aquela... aquele diário que tem ali a presença. Né? Mas foi uma forma que eu encontrei de estar conhecendo eles. Pra mim depois lembrar do Bruno. Quem é o Bruno? E quando você faz isso e só vai pra Educação Física, sem fazer essa chamada... né? Fica complicado você durante... junta trinta e cinco crianças por aula... conseguir guardar o nome de todo mundo. Né? Então eu faço sempre a chamada. Depois eu faço a rotina com eles, do que a gente vai fazer. Explico um pouco do que a gente vai fazer. E... aí descemos. Né? Ou então a atividade é na sala de aula. Mas quando a gente desce em especial, quando a gente vem pra... pra nossa quadra. Né? É... a gente ao final dela... se a atividade tá muito... tá muito quente... eles estão inteirados muito com aquilo, eu não faço um comentário no final. Eu deixo eles jogarem até o máximo que puder. Né? E depois eu só deixo eles descansarem. Alongarem. Né? E na próxima aula, então, eu retomo com eles. O

que aconteceu. Quero saber o que é eles acham. O que é que a gente poderia modificar. Né? E aí a gente vai explorando o lado criativo, crítico, da criança.

Pesquisador: Como você percebe a relação entre o que você planeja e a sua prática? Como que é essa transição?

Professora: É... antigamente era frustrante. É... porque eu planejava algo, assim, redondinho. Achava que ia sair redondinho, e não saía. Né? Frustrante entre aspas. Né? Porque aí você vai começando a se acostumar. Porque eu venho de uma geração. Né? Que o meu pai e a minha mãe me criaram assim: militar. De forma militar. Não pode isso. Não pode aquilo. Né? E aí, eu queria... tinha uma cabeça que... eu queria ser autônoma. Mas tinha uma realidade que não era. Né? E aí, então, quando eu me deparava com aquilo, eu me frustrava. Eu comecei a perguntar pra mim mesma: 'Peraí, mas porque é que você está se frustrando? Não é isso que você quer? Não é esse lado autônomo da criança? Não é essa... essa... essa busca aí pelo lado crítico, pelo... pela modificação que você quer? Então você tem que aprender a lidar com isso'. Né? Porque a minha teoria era uma. Eu dizia uma coisa. E na prática eu dizia outra. Então eu não posso me decepcionar. Então eu comecei a trabalhar com esse lado, na qual eu fui criada diferente. Né? E eu tive que começar a trabalhar comigo. Né? Eu acho que até hoje. Né? A gente tá sempre... sempre aprendendo. Nem sempre eu consigo fazer aquela aula que eu gostaria. Né? Às vezes é... é... a expectativa é... nossa, fica muito legal ao final ver que você não conseguiu aquilo, mas conseguiu algo parecido com aquilo e que deu a mesma intenção. Agora às vezes você tem que fazer mudanças radicais. Né? Como, por exemplo, é... eu às vezes ainda peço em ser maleável em algumas situações. Eu digo 'peço' porque às vezes eu me arrependo dela. Né? E a estrutura do aluno de hoje, o que ele traz de bagagem de casa... né? É uma falta, uma ausência de moral e ética. Então quando você abre... né? Um leque de opções. Né? Assim, você abre um pouco. Só abre uma... uma... uma abazinha do leque. Por vezes você se arrepende amargamente. Porque? Por causa... eu culpo a sociedade. Né? Porque eu já tô preparada... né? Pro... entre aspas... 'pro novo'. Né? Já trabalhei isso em mim. Então eu tô preparado 'pro novo'. Mas o aluno, ele não sabe qual é o limite do novo. Então, aí, ele extrapola. Aí ele... eu falo pra eles que eles esquecem... né? Porque é... eticamente a gente não pode culpar um pai, uma mãe, um responsável. Né? E nem falar isso pro... pra criança. Né? E aí você acaba vendo que é e sempre será essa estrutura familiar que vai estar norteando todo esse aluno, que ele chega da escola... ele vem de casa. Né? E ele passa aqui com você cinco horas. Né? E não é suficiente. Por vezes até sim. Porque quando ele não tem nin... nada em casa, essa escola aqui vai ser a grande referência dele. Né? E a gente sabe que tem muita criança que não tem nem atenção do pai e da mãe. Né? E... e também acaba sendo depois, algo muito bom. Né Rodrigo? Porque quando você vê que aquilo surtiu efeito. Né? Um pouquinho que você fez surtiu efeito. Né? Isso é muito gratificante. Eu acho que ser professor... você tem que ter dom. Se não tiver dom... e você descobre logo nos primeiros anos, você cai fora. Né? Porque você tem que gostar. Porque é algo muito sacrificante, mas também muito gratificante. Né? Se você olhar por esse parâmetro, eu acho que é super legal.

Pesquisador: Como você percebe, assim, a diferença entre a sua prática pedagógica, sua prática profissional, no começo da sua carreira e a sua prática hoje? Depois...

Professora: Completamente diferente. Completamente. É. Eu fazia coisas, assim, da qual eu falei pra você. Né? Era fechadinho. E se eu não conseguia fazer aquilo... e olha assim, que a faculdade que eu fiz, ela é considerada... né? Na área de Educação Física uma das melhores. Né? Tinha esse rótulo. Né? Não sei como que é hoje. Não tô... mas assim, eu acho que esse embasamento... eu tive um embasamento muito bom. Sabe? Me apaixonei por professores lá, assim... eu lembro da R., que era uma professora maravilhosa. E... ela vivia falando pra a gente. Falava: 'Olha, vocês vão ter muitas frustrações. Assim, que vocês estão vendo aqui, que tá

saindo, assim, bonitinho, redondinho, na escola não vai ser isso. Né? E ainda segui a R., ainda por muitos cursos. Sabe? Que ela dava capacitações. E... e é isso, eu mudei muito.

Pesquisador: Em termos de...

Professora: De melhoria. Acredito eu, porque eu consigo fazer que aquilo... aquilo dê certo. E não brigo mais com o que não dá certo. E vou pelo caminho do que não deu certo mas que tem um outro... né? Acaba caindo no mesmo lugar. Entendeu?

Pesquisador: O que você conclui como ponto importante para a sua prática? O que é importante... o que é que...

Professora: O que é importante na minha prática? Objetivos claros. Eu primeiro tenho que ter objetivo claro. O que eu quero. Né? Aonde eu quero chegar.

Pesquisador: Deixa eu refazer a pergunta. O que você conclui como ponto importante que fundamenta a sua prática? De tudo o que você tem, assim... a gente falou de várias coisas. Né? Da sua experiência profissional, dos seus referenciais teóricos. Né? Das conversas com seus colegas aqui na rede. De tudo isso, o que você conclui, assim, como significativo que te fundamenta para a sua prática?

Professora: Olha, em primeiro lugar a faculdade. Né? O que eu fiz lá e o que eu tive de... toda base que eu tenho é fundamentada na minha faculdade. E depois nessas... nessas... nessas... é... momentos que não deram certo e que a gente pôde modificar. Né? Porque o professor tem que ser o mediador. E o professor não pode entrar em conflito. Né? Então essa... essa... se deparar com isso daí, foi muito bom pra mim. Né? E... ai, eu não sei o que falar mais. Eu acho que basicamente é isso. Essas modificações que aconteceram e que foram os próprios alunos que foram gerando isso. Né? Que me deram essa... essa bagagem... o que mais? O que seria? Dá um... porque agora eu não tô conseguindo entender. Eu ia falar que pra mim os objetivos têm que estar claros. Né? Tem que... você tem que ter pré-requisitos. Né? O que eu quero trabalhar? Né? Eu vou trabalhar com o movimento... a cultura do movimento do corpo. Né?

Pesquisador: Você citou primeiro a sua formação acadêmica como ponto importante. Né? Depois citou as suas experiências práticas. Né? Que você pôde repensar. Aí você já me indicou dois elementos que são importante para a sua prática. Então você relembra, resgata aquilo que você... aquilo que vivenciou da sua faculdade...

Professora: Não deu certo... ah tá. Aquilo que vivenciei. Isso.

Pesquisador: ... da sua faculdade. Aí você aplica na sua prática.

Professora: Isso. Isso. Mas além... tem também as capacitações. Né? Que foram de tamanha... de tamanha importância. Que eu tenho que retomar, porque tem dois anos... depois que eu comecei a fazer a pedagogia eu parei. Né? Eu tenho que retomar porque é importante a gente estar sempre... né? Se reciclando. Né Rodrigo?

Pesquisador: Quais as suas principais dificuldades e as principais dúvidas na prática cotidiana? Onde você tem mais dificuldade, assim, quando você vai dar aula?

Professora: É... esse ruído que existe... é... da criança de hoje. Né? Essa criança que a gente já falou inicialmente, da moral e da ética. Né? Que tá um pouco, ou bastante, a desejar. Né? Porque... é... eu costumo ver que quando a situação chega na mídia, é porque ela tá mais do que extrapolada. Né? Quando se começa a se falar na mídia, é porque a situação já virou o verdadeiro caos. Né? E isso já tá acontecendo. Né? Eu tenho colegas de trabalho que já desistiram de dar aula. Né? Bastante colegas. Tem... tenho colegas também que já desistiram do estado. Porque no estado a coisa ainda fica mais complicada. Né? E... eu Rodrigo... é... tenho tentado, para o meu próprio bem, ir para escolas que eu seja feliz. Então a minha felicidade está aonde? Em crianças que possam dar ouvidos a mim e que eu também... porque eu tô sempre pronta pra ouvir eles... mas especialmente pra me dar ouvidos. É... eu passei experiências, e agora mesmo, esse ano eu passei por uma escola na qual eu fiquei três anos afastada da sala de aula e quando eu retornei esse ano eu... eu... me choquei. Com apenas três anos afastada. Eu encontrei uma criança, infelizmente, com muito mais problemas éticos e morais. E aí você acaba se deparando com uma

coisa que é parar o que você tá fazendo e... e ter que buscar. Né? E às vezes até criar. Porque às vezes a criança nem tem referência daquilo... de uma moral e de uma ética. Né?

Pesquisador: Essa escola é o J....?

Professora: É.

Pesquisador: ... que você tá atuando agora?

Professora: É. É... existem escolas... e isso é muito independente. Sabe? São situações... é... únicas. Né? Escolas de periferia... isso aí não quer dizer nada. Se você vai ser mais educado ou, digamos, sem disciplina. Né? Então isso pra mim, é a pior coisa.

Pesquisador: Essa questão da disciplina, da ética e da moral é a sua principal dificuldade, então?

Professora: Isso é a minha principal dificuldade. Porque é... aberta pro novo eu já estou há muito tempo. Né? Porque a Educação Física em si, ela é isso. Né? Não vai fazer Educação Física quem é uma pessoa tímida. Né? Porque nós já somos um grupo muito mais aberto. Né? O pessoal da secretaria costuma dizer, né: 'Esse pessoal da Educação Física não pára de falar'. Né? Eles de vez em quando... quando estão junto com a gente falam: 'Não. Pra aguentar vocês não é fácil'. Né? Porque é muitos pensamentos. A gente quer... né? É diferente. Né? E... e aí você chega cheia de gás, cheia de vontade, e você depara com a indisciplina. Isso me dói. Me causa... me causa de chegar em casa e comentar com meu marido que eu acho horrível. Sabe? E você ter que modificar sua aula num momento desse, em que você... é... não é pela aula em si que ele acabou de modificá-la, o aluno... isso é maravilhoso, isso tem que acontecer. Ponto. Agora você ter que parar um planejamento que você tá dando pra você falar de algo que ele não tem nem da onde pegar. Né? Que é o ético. Que é o moral. Então... eu não me canso. Tá? Não me canso porque a gente... o educador ele tá aqui mesmo pra ajudar. Mas tem sido muito desgastante. Eu que fiquei três anos fora... é... eu encontrei, eu me deparei com uma realidade, assim, que me deixou... eu fiquei muito mais desgastada. Digamos, assim, que eu tô sofrendo de fibromialgia e eu posso colocar cinquenta por cento que é a escola. É esse aluno que tá completamente diferente. Né?

Pesquisador: Quais são as suas principais dúvidas, assim...?

Professora: Dúvidas em relação...?

Pesquisador: ... no momento em que você dá aula. Dúvida em relação a qualquer coisa assim. Você tem dúvidas, assim, nos momentos em que você dá aula?

Professora: Tenho. Tenho. Né? A gente sempre tem. Né? Tenho. Mas o que eu vou lembrar agora pra você? Como eu falei pra você, eu sou péssima... memória... eu tenho... agora, se acontece naquele momento, eu vou ter o que explicar pra você, assim... eu vou falar duas horas sobre aquilo. Mas é...

Pesquisador: Quando você dá aula, assim, você pega uma turma... né? Aí você começa a dar aula. Quais são os momentos em que você fica indecisa? Que você pensa: 'Eu vou por ali, eu vou por aqui'.

Professora: Eu já tive mais no começo da minha carreira. No entanto às vezes... né? Me deparo com situações e... e aí... é... eu faço eles... é... se acontece ali. Né? Durante a aula.. durante a aula que você quer saber, né? Eu... eu... eu... tento relatar aquilo pra eles. Entendeu? Por exemplo, se eu não sei algo, eu falo que eu não sei, que eu vou procurar saber. Né? E que se, também, alguém quiser ir pesquisar sobre o assunto pode trazer. Né? E essa troca. O que eu falo pra eles é o que eu tento... dizer: 'Olha, eu não sei, vou procurar saber'.

Pesquisador: E dúvidas, assim, não em relação à questão de conteúdo, não dúvida em relação de não saber algum conteúdo da Educação Física...

Professora: Hã. Dúvida... seja mais claro.

Pesquisador: Alguma dúvida da sua prática pedagógica. É que eu não quero exemplificar, mas... por exemplo... você tá dando aula. Aí acontece alguma coisa que

você fica na dúvida, assim... quais seriam os principais... esses momentos que você...

Professora: Que eu tô dando aula, aí acontece alguma coisa que não estava no programa.

Pesquisador: Por exemplo... ou que estava

Professora: ... ou que estava e eu não desenvolvi. É isso?

Pesquisador: Não. Ou que esta... assim, no desenrolar da aula, no começo da aula, ou no fim da aula, quais são os momento que você fica indecisa?

Professora: Tem que dar um exemplo. Não tô conseguindo... vai, ajuda (risos).

Pesquisador: É que seu der um exemplo, eu já posso estar...

Professora: Então, mas, assim, eu não tô conseguindo lembrar. Eu sei, dúvidas acontecem. Mas assim, eu não tô conseguindo lembrar de alguma situação por causa dessa minha debilidade de lembrar das coisas (risos). Então. Fale. Me dá um exemplo Rodrigo. Não vai ter jeito. Se você quiser que eu fale sobre isso...

Pesquisador: Deixa eu ver... bom, você apontou como a sua principal dificuldade a questão da indisciplina. Né? Então, num certo sentido é um momento em que você tem dúvidas. Se você tem a dificuldade em lidar com isso, você tem que parar pra pensar: 'E agora, o que é que eu vou fazer? Tô com dificuldade nisso'. Né?

Professora: Não. Não é... não é bem assim. A indisciplina me incomoda. Né? Mas eu sei lidar muito bem com ela. Eu acho que sim... é... é lógico, todo mundo tem suas falhas. Né? E... às vezes você sai do sério. Né? Que é normal. Né? Acaba saindo do sério. E com a educação que essas crianças estão vindo de casa, você vai sair do sério muitas vezes. Né? Então... assim, as realidades que eu vejo de escola que eu dou aula, de um lugar pro outro... né? Que você começa a rotular, dizendo que lá é o céu. Aquele lá é o... né? O mais baixo grau. Né? Porque acaba se tornando muito complicado. Mas não quer dizer que eu tenha... que eu não consiga lidar com aquilo... ele me incomoda porque eu acho que é o fim. É o fim da picada pra mim. Tá? Eu acho que a gente tem que ter. Né? Mas aquele que não tem... porque na verdade, o que é que eu acabo fazendo? Né? Quando eu vejo que aquela... que aquela situação, ela tá sendo tão repetitiva, que eu quero saber da história daquela criança. Como é que é a realidade dela? Entendeu? Pra mim poder entrar um pouquinho no mundo dela. Né? Eu vou procurar saber com a coordenadora, com a diretora, com a professora da classe. E eu sempre tive, Rodrigo, uma... uma troca muito boa com o professor de sala de aula. Sabe? A gente conversa... sempre consegui chegar muito próximo. Eu vejo, tem colegas meus que têm muita dificuldade. Né? De fazer esse lado inter... é... multidisciplinar. Né? Ajudar, inclusive, nesse desenvolvimento da sala de aula, pra fase em que a criança está da... da alfabetização. O que é que eu posso contribuir, com uma atividade física que é prazerosa. Né? Que a maioria das pessoas gostam de fazer Educação Física. Né? Gosta de mexer o corpo. Em que é que eu posso estar contribuindo pra ela? Eu entro lá na... nas ciências, quando eu acabo falando sobre o funcionamento do organismo. Tô ajudando a professora também. Né? Mas mais do que a indisciplina... né? Não... não existe. Mas que eu não consiga lidar com ela não. Não. Não tem.

Pesquisador: Entendi. Quais as particularidades do segundo ano A? Que a gente filmou. Como você caracterizaria essa turma? Assim...

Professora: Agitada. É... ansiosa. Extremamente ansiosa. É... e ela tem... ela tem crianças... são poucas crianças, mas são crianças que conseguem influenciar um grupo grande. Né? Então a gente normalmente... você vê. Mas o que peca muito ali é que tem um número grande de meninos. Então os meninos chegam... tem uma etapa deles que eles são muito bagunceiros. Né? Então se mistura um misto de bagunça e de indisciplina. Né? Você não consegue, às vezes, ver bem isso. Depois que você vai conhecendo a criança, vai sabendo da história dela, aí que você vai começando a: 'Não, esse é bagunceiro. Não, esse é... é... é esperteza mesmo. Né? É o terrível. E esse daqui é indisciplinado'. Né? E... nesses poucos... nessas poucas pessoas que têm ali, que tornam a turma muito agitada, eles são indisciplinados.

São. Não são bagunceiros não. São indisciplinados. E a criança hoje, ela tá vindo, numa forma assim... é... porque a gente que é professor de várias salas, a gente consegue ver o quanto a sala tem a cara da professora. Né? Não é mesmo? É... eu já te contei essa passagem, que teve um ano, um único ano que a secretaria fez primeira a atribuição das professoras... colocou isso tudo, assim, numa parede. Lá. Né? Na época eram poucas professoras. E você pôde escolher a sala que você queria trabalhar. Foi o ano mais produtivo pra mim? Foi. Foi sim. É... é... ah, mas você tem que trabalhar com as dificuldades. Né? Porque é que eu não posso trabalhar também com as facilidades? Porque vai fluir muito mais. Porque o que você não espera... você vai conseguir dar aquilo e um pouco mais que aquilo. Porque você já vai tirar uma barreira que é a indisciplina. Né? E a turma ela vai muito no ritmo da professora que ela pega. Né? Então... é... é... tem umas comparações que eu faço, que só eu mesmo faço... muito engraçado. Eu faço... eu comparo como se fosse um... um governo, um período político. Né? Você tem quatro anos. Quando você tá começando a conhecer, você sai. Né? E aí, é a mesma coisa... é... na escola. A professora, ela vai bem com aquela turma. Aí no ano seguinte aquela turma vai pra outra professora. Eu acho que ela tinha que continuar com a mesma. Sabe? Pelo menos dois anos. Pelo menos nas séries iniciais. Porque aí, eles no ano que vem, vão estar com outra professora. Aí eles começam tudo de novo. Porque eles querem testar você. Né? Eles querem te testar. Então aí ele vai testar pra ver até aonde ele pode chegar. Né? Eu, por exemplo, se ficasse aqui na escola, o período da manhã, já estaria assim, num ritmo que eles já sabem o que é legal. O que eles podem fazer na Educação Física e o que não pode e que fazem também. Entendeu? Porque eu trabalho com tudo muito bem. Tento trabalhar. Né? Mas não quer dizer que eu não saia do sério. Né? Você já me viu saindo do sério. Né? E aí, nessa história da modificação, da aula, porque você vai dar um... um bônus pra ele. Né? Na verdade é assim. Você tenta dar um pouco pra poder ter retribuição. Você já chamou tanto a atenção deles e aí você quer dar naquele momento... deixar ele um pouco livre. Pra ele decidir o que ele quer. Aí você entra na... no ritmo dele. Então vamos desenvolver aquilo, porque já tava no planejamento, mas aquele dia não era o dia de acontecer aquela atividade. E aí você vai voltar atrás. Né? Que foi o caso, lá, daquele brinquedo folclórico. E aí você vai. Deixa que eles... é... porque é assim. Quando você cria... né? Você... você é pai agora, você sabe que você dá... né? Você solta a linha, a pipa voa e depois você puxa um pouquinho. Né? Então eu já achava assim. Eu falava: 'Nossa, eu tô sendo muito severa com eles. Né? Pô. Vou dar uma folga'. Né? E esse ano também... né? Eu tive uma situação ímpar. Né Rodrigo? Foi um ano que eu faltei muito, por causa de estar doente. E porque eu faltei muito, eu tive que acelerar algumas atividades com eles. Ou então algumas que eu acabei dando depois. Que você chegou aqui em Outubro, e tava vendo eu dar aqueles brinquedos folclóricos pra eles. E que não tem a ver de ter... não sou dessa teoria de que o folclore se desenvolve em Agosto. Né? Apesar de que a gente tem... e a gente tem um Brasil imenso e com uma bagagem folclórica, assim, enorme. E que a gente pode estar sempre dando um pouco disso. Seja trabalhando a coordenação motora fina, seja trabalhando o ritmo, e aí vai. Né? E é isso. Bom. Será que eu terminei de responder a sua pergunta?

Pesquisador: Terminou. É... daquelas duas aulas... ainda teve a aula que teve o pega-pega tatu. Né? E teve aquela aula que... as atividades com as cadeiras, que teve a música... a questão que você trabalhou... direita e esquerda. Né? Quais foram, assim, os seus principais momentos de indecisão, nessas aulas que a gente filmou?

Professora: Deixa eu lembrar. Que data foi mesmo? Dia 18 (a professora folheia seu caderno). Né? 25. 26. Não é isso? Vê aí.

Pesquisador: É... a primeira aula foi dia 18 de Outubro.

Professora: 18. Tá. Que eu dei velocidade pra eles. Né? É... dificuldades que eu tive? É, eles... pela ansiedade deles... né? Eles acabam assim... né? Você dá uns comandos pra eles. Né? Fiquem sentados. Aguardem sentados a sua vez. Vai

empurrando com o bumbum. Né? Mas aí eles ficam em pé. Né? Aí acabam fazendo um barulheira tremenda. Né? Mas isso daí eu acho que não é o grande problema. Né? Isso daí é superável. É só você parar um pouco a aula e falar: 'Pessoal, o que é que a gente combinou? Né? Então vamos sentar de novo?'. Né? Do mais...eu acho que eles têm uma boa aceitação das atividades. Eu acho que essa rotina. Né? Que eu acabei fazendo de uns anos pra cá... eu acho que isso facilitou muito. Sabe Rodrigo? Então... acho que funciona bem. Funciona. Então quebrou um pouco daquela... daquela situação de chegar na quadra e falar assim: 'Professora, vamos jogar futebol? Vamos não sei o quê?'. Né? Aquelas atividades normais que eles gostam de fazer. Né? E não quer dizer que a gente... não tem esse momento. E eu ponho isso durante todos os anos. E eu acabo colocando praticamente pra todas as turmas, em que eles tragam atividades que, por exemplo, pra uma série eu dou: 'Traga uma atividade que você...'. A quarta série. Né? Pra aproveitar e fazer uma redação. É... 'Pergunta pro seu pai uma atividade que ele tenha feito na infância, que ele gostava. Redija ela e traz pra a gente...'. aí a gente fez isso. Né? Cada um falou. E aí a gente desenvolveu algumas que eles tinham votado. Aí na terceira série eu já falei pra eles, que eles... como é que foi? O que eles recordavam. O que eles gostam de brincar na rua. Vamos elencar algumas. E algumas a gente vai estar fazendo. Da... do segundo ano, eu dei pra eles... ainda nessa mesma área... assim.. né? Eu já sugeri pra eles o que teria. Né? Sugeri algumas brincadeiras e aí falei pra eles: 'Conhece? Conhece?'. Então aquela que todo mundo conhecia... elenquei umas vinte. Aí a gente então escolheu... umas cinco dali pra a gente desenvolver.

Pesquisador: E das aulas que a gente filmou, assim... elas ocorreram da forma que você esperava? O que aconteceu de...

Professora: Não. Ocorreram. Foi, pra mim a... a modificação que eu fiz, daquele dia, com o segundo ano, é que foi o mais pecaminoso.

Pesquisador: Da galinha choca?

Professora: É. Porque... assim... por experiências anteriores... né? É uma atividade... né? Bagunçada. É, mas a gente vivencia isso o tempo inteiro. Né? E é uma bagunça organizada. Né? Quem olha, assim, de fora, vê aquela aula de Educação Física. Né? Mas pra a gente a gente sabe que tá tudo no controle. Né? E... mas aquela realmente saiu do controle. Né? Como eu tinha faltado, aí eles falaram: 'Professora, mas quando a gente vai fazer galinha choca?'. E a gente ia fazer uma atividade diferente. Eu já tinha até explanado na lousa. Não foi? Se eu não me engano. Eu acho que eu até já tinha explanado na lousa o que eu ia fazer. Peraí. Deixa eu ver qual é o dia da galinha choca (a professora consulta seu caderno). Tá aqui. Foi dia 26. E aí eu tinha explanado com eles. Se eu não me engano, a gente ia falar de... era corda. Que a gente ia trabalhar. E aí, então, eles queriam fazer a galinha choca. E aí eu dei essa abertura. Eu tinha falado antes pra você. A gente às vezes é tão... né? Severa. E eu me vi um pouco, naquele momento, sensibilizada. Eu falei: 'Bom. Vamos deixar. Né? Vamos ver o que é que vai dar'. Né? Mas o retorno não foi bom. Não foi bom. Porque... é... eles extrapolaram mesmo. Né? E aí você tem que vir com alguma coisa... assim... um tipo de uma sanção. Né? Você tem que aplicar. Né? Não dá pra você ficar sem mostrar pra eles que aquilo não foi legal. Né? Se eu dei uma abertura pra eles, eles não corresponderam àquela abertura. E... eu falo isso com eles, depois, em outras séries, que a vida é desse jeito. É mais ou menos isso. Né? É... quando a gente inclusive brinca... por exemplo, a gente vai brincar de vivo ou morto. E quando a gente for lá brincar de vivo ou morto, eu falo pra eles: 'Se alguém abaixar ou levantar errando, não tenha vergonha de falar. Vem aqui pro meio'. Porque? Porque é melhor você falar a verdade agora. Né? Porque a gente vai ter a próxima vez pra brincar. E vamos transportar pra vida. Né? Eu vou ficar mentindo? Né? Então é melhor a gente ser sincero... e... pegar aquele erro. Lá. Pra você construir alguma coisa. Né? E saber que a gente tem que errar. A gente erra pra levantar e... né? Balançar a poeira e eu tento... às vezes eu começo a relacionar isso com eles. Sabe? Eu acho que o professor de Educação Física consegue fazer isso

muito bem. Né? Mostrar... fazer reflexões com eles. Eles darem a opinião deles. Né? E... nesse mesmo contexto, falando sobre habilidades motoras, falando sobre cidadania. Né? E entrando nesse contexto de movimentos de... de... peraí. Esqueci a palavra. Mas falando sobre o... o... peraí. Eu esqueci o que é que eu ia falar. É... falando sobre... não esquecendo de falar sobre o cognitivo, o afetivo e o psicológico. Né? Que ele tá tudo inserido. Né? Não era isso mas eu já fechei. É isso.

Pesquisador: As perguntas, assim, eu já encerrei. Aí eu vou deixar um espaço aberto. Se você quiser falar algo. Acrescentar algo.

Professora: Ó, eu... eu tô muito curiosa. Né? Pra saber o que é que vai dar isso. Né? Porque... e eu gosto também de... a história da troca. É muito boa. Né? Por isso que eu tô te enchendo o saco desde o começo. Né? 'Ô Rodrigo, me dá um feedback. Né? Me fala alguma coisa'. Porque é bom. Né? A gente trabalhar assim. É trabalhar em equipe. Né Rodrigo? Então... é... você fala pra mim o que é que você achou, e aí eu tenho mais que aceitar e refletir sobre isso. Né? Assim, se alguma coisa não for do meu agrado. Né? E a gente vai poder inclusive debater. Você vai falar: 'Olha, eu acho que tal tal tal... eu tenho uma opinião assim'. Não sei se você vai fazer isso. Mas pode ser assim. Viu? Porque eu tô aberta pra isso. Mesmo porque você tá saindo aí da... tá fazendo uma tese. Tá ali, de cara com os livros. Né? Com bastante teoria. E eu... eu tenho essa sede. Sabe? Então é isso.

Pesquisador: Brigado...

Professora: Brigada você. Que dê tudo certo.

ANEXO VII

Entrevista diagnóstica – professor C:

Pesquisador: Qual que é a sua idade M.?

Professor: Eu tenho 32 anos.

Pesquisador: 32 anos. E a sua formação acadêmica? Onde foi? Quando que foi?

Professor: Tá. Eu sai do ensino médio em São Paulo. Fui trabalhar em outra área. Fiquei três anos sem estudar. Não tive uma boa experiência profissional. Não me davam oportunidades nos campos em que eu fui atuar. Aí fiz um ano de cursinho, em São Paulo. Aí ingressei na U....

Pesquisador: P. né?

Professor: P.. E fiquei lá de 2001 até 2004. Como eu peguei uma pequena greve, paralisação, então eu saí em fevereiro de 2005.

Pesquisador: Tá. Esse tempo que você trabalhou antes. Foram três anos. Né?

Professor: É.

Pesquisador: Era em que área?

Professor: Vários segmentos. Trabalhei numa distribuidora de auto peças. Trabalhei numa... na C.. Vende roupa e acessórios. E trabalhei também pouquinho tempo numa distribuidora, que tinha, de laticínios.

Pesquisador: Certo. E como foi a escolha pelo curso de Educação Física?

Professor: Quando eu saí do ensino médio, eu tinha uma afinidade. Apesar de nunca praticar as modalidades esportivas profissionalmente, treinar em clube... nada disso, em nenhuma delas. Mas tinha uma afinidade muito grande, assim, de gostar, de praticar, de fazer e tudo o mais. E... mas quando eu saí do ensino médio eu não tinha intenção de... de fazer faculdade. Sei lá. Na época eu tinha outros interesses. Uma coisa meio... querer ter o seu carro, sabe? Criar uma independência, talvez mais rápido, assim, o possível. Mas aí como não me deram as oportunidades, que eu acho que eu merecia, e... chegou uma hora que me deu um estalo, assim. E tinha colegas que cursavam aqui na N., outros cursos. Né? E aí a gente sempre conversava e tal. E as pessoas foram estimulando. Né? Vai pensando, pensando... e aí eu não conseguia me enxergar trabalhando em escritório, local fechado. Tinha essa afinidade em gostar de ver e praticar os esportes e tudo o mais. Né? Recordava sempre das aulas de Educação Física na escola, como sendo algo muito bom e prazeroso. E aí acho que foi mais ou menos esse o caminho. Assim me fez despertar o interesse.

Pesquisador: Hoje você trabalha aqui na prefeitura. Qual que é a sua carga horária na prefeitura?

Professor: Meu cargo na prefeitura são de 30 horas semanais, que eu tô afastado pro projeto de professor multiplicador, incentivando o uso dos recursos tecnológicos nas escolas. E no estado eu tenho jornada que eles chamam básica. São 20 horas aula mais dois HTPCs e dois HTPLs. Dão 24 horas semanais. Essa eu tô na sala de aula aqui na escola C., municipalizada.

Pesquisador: As aulas que você deu... que você dá aqui no C. é como professor do estado.

Professor: Isso. Como professor do estado.

Pesquisador: Numa escola que foi municipalizada.

Professor: Municipalizada. A gente recebeu o convite se gostaria de aceitar. Né? Da municipalização ou não. Aí, no caso, nós aceitamos e permanecemos nas escolas.

Pesquisador: Você já dava aula aqui antes?

Professor: Já dava. Esse convite só foi feito a quem já estava nas escolas municipalizadas. Então, tanto eu, como a maioria das professoras aqui da escola, nós já trabalhávamos aqui. E aí, quando veio a municipalização, apenas foi oferecido para quem já tinha o cargo e a sede aqui na escola.

Pesquisador: Vamos fazer... tentar fazer, assim, um resgate da sua trajetória profissional. Você começou, antes faculdade, três anos você trabalhou, assim, em diversos cargos. Né?

Professor: Sim.

Pesquisador: Aí durante a faculdade, você teve alguma experiência, assim...

Professor: Sim. Antes ainda, de trabalhar depois do ensino médio, meus pais sempre tiveram comércio. Então eu sempre trabalhei. Estudava e ia trabalhar. Acompanhava eles. Né? Lógico que por um lado parece ser uma forma mais leve, vamos dizer assim, pelo fato de estar junto com os pais e tal. Mas meus pais sempre foram muito rígidos, assim. Então tinha que ir todo dia e tal. Às vezes queria ficar brincando na rua, fazer outra coisa. Essas oportunidades não eram tão fáceis de ser conquistadas. Tinha um... era meio rigoroso. Né? Em contrapartida, eu, meu irmão, a gente tinha como se fosse uma espécie de salário. Né? Mensal, semanal. E meu pai acreditava muito, assim, que pra vencer na vida, tipo você precisava trabalhar. Pelo fato de ele não ter tido tanta oportunidade de estudar, ele acreditava bastante nesse caminho, assim. Então, antes também, dessas oportunidades de emprego, aí, fora, teve essa experiência com os meus pais, trabalhando com comércio e ajudando e tal. Depois que eu ingressei na faculdade, eu trabalhei, mas assim, é... com bolsa, pela faculdade, participando de algum projeto. Né? E aí a bolsa de estudos eu já nem sei se entra como trabalho, mas...

Pesquisador: Projeto de extensão?

Professor: É. Isso aconteceu. Durante a faculdade eu fui morar fora, em outra cidade. Em P.. eu não trabalhei fora da área. Né? Tive essas atuações em projetos, onde na maioria das vezes era remunerado com bolsa. Né?

Pesquisador: Esses projetos eram em que área? Assim...

Professor: O que eu passei a maior parte do tempo foi com basquetebol sobre rodas. Adaptado pra deficientes físicos. Né? Amputados. Né? Lesões medulares e tudo o mais. Tinha um projeto na... dentro da própria universidade. Eu ingressei... no final do primeiro ano eu entrei no projeto. Já com bolsa, no final do primeiro ano. E acompanhei até a metade do quarto ano, o projeto. Onde a gente ia participar de campeonatos paulistas, viajava pra fora, assim... e a... e os atletas que participavam, assim, em sua maioria era pessoas carentes, assim. Né? E a experiência foi fantástica, assim. Em termos de aprendizagem, conhecendo os motivos que levaram a maioria deles a sofrer a lesão, ou acidente automobilístico, ou até mesmo por arma de fogo, deixou eles naquela situação, ali e tal. Então foi uma experiência rica. E no... do segundo ano até o terceiro ano da faculdade eu tive a oportunidade de trabalhar num projeto. Chamava-se A.. Onde a gente atuava em algumas instituições. Às vezes de educação infantil. Que a prefeitura não tinha... é... especialistas de Educação Física. E a gente ia nessas instituições desenvolver esse trabalho com as crianças. Aí era voltado bastante para a questão dos jogos e da brincadeira. Questão lúdica mesmo. Essas foram as experiências que eu tive durante a faculdade. Assim. Foram mais marcantes. Né? Uma vez ou outra você vai no fim de semana participar de um evento e tal, mas coisas esporádicas, assim. Mas esses dois projetos não. Foram bastante sérios. Assim. Né? Com tempo, envolvido com grupos de estudo. Né? E tudo o mais.

Pesquisador: Aí depois da faculdade?

Professor: Então. Na faculdade eu não tinha nenhuma disciplina específica pra trabalhar com pessoas portadoras de necessidades especiais e tudo o mais. Apesar de ter projeto dentro do departamento de Educação Física, da faculdade de Educação Física, que abordava essas questões. Mas nós, na grade curricular, nós não tínhamos nenhuma disciplina. E aí, quando eu saí, em 2005, Fevereiro de 2005,

em Março de 2005 eu já entrei numa... numa pós aqui, especialização na N. de atividade motora adaptada. Eu achei que tinha essa falha na minha formação e precisava estudar. Aí fiquei aqui um ano, um ano e meio, na N.. Mas foi uma coisa que não me agradou. Assim. Não sei se eu não consegui me dedicar o suficiente. Se a minha expectativa não foi atendida. Em alguns momentos eu achava que os professores iam despreparados. Não era o foco deles a especialização. Não sei se eles deixavam aquilo pra segundo plano. Não sei se o próprio tema, às vezes, não me satisfazia. Assim. Sabe? Comecei a perder um pouco o interesse. Fiz o curso. Completei. Fiz o trabalho de conclusão de curso. Apresentei e tal. Sem nenhum problema. Mas saí frustrado. Assim. Saí pensando que não iria mais trabalhar na área. E na época, em 2006, eu vim pra cá, em Indaiatuba. Comecei a trabalhar no estado e comecei a trabalhar na prefeitura de Monte Mor. Como professor de Educação Física. Ingressei em concurso e tal. Aí, saí, de lá, da prefeitura de Monte Mor. Fiquei seis meses lá. Exonerei meu cargo, pra entrar aqui na E.. Apareceu uma oportunidade. E eu só consegui entrar porque eu tinha esse curso. Lá. E aí, aqui, eu comecei a gostar bastante. Na E.. Fiquei um ano e meio, trabalhando aí. Gostei bastante, mas depois acabei pedindo as contas na E. pra ingressar na prefeitura daqui, por uma questão financeira. Né? Infelizmente... não sei agora, como tá. Mas o pessoal na E., aqui em Indaiatuba, remuneravam mal. Assim. Pagavam pouco. Mas o trabalho era gratificante. Apesar que no começo desse trabalho na E. eu sofri bastante porque... é uma questão de adaptação. Né? Os alunos têm bastante dificuldade de evoluir. Né? Então, eu fui várias vezes conversar, com... com a gestora responsável, mal, porque eu vinha, fazia a mesma coisa a semana inteira ali, voltava semana que vem e eles não sabiam nada. Tinha que fazer tudo de novo. Parecia que a coisa não andava. Assim. Aí aquilo me frustrava. Assim. Eu falava: 'Pô, tô mal. Não tô conseguindo atingir'. E aí eles iam me mostrando que não. Né. Que a evolução deles era muito lenta. Que alguns não conseguiam evoluir. Então... mas por outro lado teve alguns momentos que também me deixou triste. Parecia que a coisa era também meio que nivelada por baixo. Assim. Tipo: 'Ah, eles têm dificuldade em evoluir, então não vamos tentar fazer um trabalho mais qualificado e tudo o mais'. Então essa... acho que foi um pouco das experiências que eu tive. Né? Aí depois saí da E.. Permaneci na prefeitura e no estado. Né? Ao mesmo tempo.

Pesquisador: Desde 2006, então, você está na prefeitura e no estado. Né?

Professor: É. Em 2005 eu entrei no estado, mas como... eles chamam de professor eventual. Professor... (ininteligível)... né? Pega só substituindo. Vai na escola, fica lá. Independente da área que o professor seja. Se ele faltou você vai na sala pra cobrir ele. Então em 2005, isso lá em São Paulo, ainda. Né? Os meus pais, porque depois que eu terminei a universidade em P., 2005, eu retornei pra casa dos meus pais, em São Paulo. Aí fiquei lá substituindo. Em 2005 teve o concurso do estado e esse de Monte Mor. Onde eu prestei, passei nos dois, e vim morar em Indaiatuba. E trabalhando aqui e lá em Monte Mor.

Pesquisador: Aí você já veio pro A. ou...?

Professor: Vim. Vim. Pro A.

Pesquisador: Foi a primeira escola no estado que você já veio...

Professor: Primeira escola. Eu não conhecia a cidade. Não tinha nenhum vínculo com a cidade. Uma colega que no curso, aqui, de especialização na N., já tinha morado aqui. Falou que a cidade era boa. Que eu gostaria de uma cidade aqui da região. Aí eu e minha... minha esposa... na época nós não morávamos juntos. Né? É... passamos no concurso do estado. Aí viemos duas vezes aqui de ônibus. Descemos na cidade e com a relação das escolas que tinham as vagas fomos bater perna. Aí vim aqui. Tal. Conversar com a diretora, perguntar como era a escola, conhecer o espaço físico e tudo o mais. Né? E a gente fez isso, aqui, em várias escolas mais próximas do centro, onde tinham vaga nesse concurso, aí. E eu queria trabalhar com o ciclo I. Né? Fundamental de primeira à quarta série. E minha esposa não. Minha esposa queria trabalhar com os maiores. Porque ela tem um... ela gosta

bastante de trabalhar com a questão do esporte. Né? Então aqui eu acabei fazendo... não eram muitas opções de primeira à quarta série, mas eu acabei optando aqui. Primeiro, por mais que a escola tenha... seja antiga e tal, mas eu tive uma boa impressão inicialmente da escola. Tinha o suficiente pra eu pegar jornada completa de 40 horas, caso eu não desse certo em Monte Mor. E era bem localizado no centro, onde facilitaria. Eu não tinha transporte. Né? Então facilitaria. Próximo à rodoviária, ir a pé e tal. Mas é a única escola do estado que eu atuei até agora, aqui na cidade, foi essa.

Pesquisador: Já era só ensino fundamental?

Professor: Só. Só de primeira à quarta série. Em anos anteriores... porque a escola desde 61... a escola já teve várias mudanças. Né? Teve ensino médio. Teve o ciclo II, de quinta à oitava série. E tal. Mas o tempo que eu estou aqui, os cinco anos, é... primeira à quarta série.

Pesquisador: Legal. Bom, quais são as suas, assim... as suas principais referências teóricas, quando você planeja as suas aulas?

Professor: Minhas principais referências teóricas? Ó, eu acredito bastante numa fala que você disse lá que é difícil da gente... né? Naquela... naquele curso. Né? Naquela conversa que nós tivemos lá. Né?

Pesquisador: Capacitação.

Professor: Na qual você fez toda a fala. Lá. É difícil a gente se enquadrar numa única linha de pensamento. Né? Eu acho que em alguns momentos a gente chega mais próximo a uma. Mas também tem uma porcentagem, uma parcela de outra. Os autores que eu mais... acho... me identifico... João Batista Freire e o Jocimar Daólio. Né? Acho que são... até de vez em quando, tô em casa, eu dou uma passada de olho e tal. Falar que eu poderia estar lendo mais. Ai. Né? De outro autores e tal. Né? Mas esses acho que são referências. Assim. Apoio a minha organização... até, ultimamente, eu falo: 'Poderia estar lendo mais, conhecendo outros. Né? Se aprofundando em outros. Até mesmo nos dois. Ai. Em alguns momentos eu vejo que pra planejar e organizar o trabalho... acho que pelo excesso de horas semanais que eu trabalho, em alguns momentos você se baseia mais... é lógico que tem essa... essa experiência, esses estudos que... desses autores que... durante toda a formação. Assim. Mas em alguns momentos você... eu tenho ido mais, acho que pela minha vivência pelo lado que... poderia me dedicar mais. Assim. Pra estruturar todo o meu trabalho. Em alguns momentos ele fica meio... essa estrutura teórica. Né? Essa busca pra... tem ficado um pouco em segundo plano. Assim.

Pesquisador: Hãhã. E como que é feito o seu planejamento? Assim. O planejamento propriamente dito. Assim. Onde você faz ele?

Professor: Tá.

Pesquisador: Com que frequência?

Professor: Então, geralmente... o que é que eu faço? Eu na... durante as férias, de uma forma sutil. Agora as férias no final do ano, início do ano, eu vou mais ou menos organizando... eu gosto de trabalhar com os temas. Né? Então... tipo assim... geralmente as aulas estão dentro de uma temática. Então, eu seleciono mais ou menos os temas que eu vou trabalhar, de acordo com as séries e com os anos. No estado a gente escolhia a sala de aula no início do ano. Então você não sabia se você ia pegar a mesma sala que você pegou no ano anterior, pra dar uma seqüência. Na prefeitura não. A gente escolhe agora, ao final do ano. Então, por exemplo, pra 2011 eu já sei quais as salas que eu vou dar aula. Que eu já dei aula nesse ano e vou continuar com eles. E quais as aulas... as salas que eu não dei aula. Então, dentro disto, eu vou organizando os temas e distribuindo, mais ou menos, durante o ano. Nessa divisão, não tenho uma preocupação com bimestre, semestre. Isso eu não... não me preocupo com isso. Então dependendo a série ou ano, pode ser... sei lá. Cinco, seis, sete temas. Né? O que eu acho que vai dar. Lógico que durante o ano você acaba fazendo alguns ajustes. E nos últimos anos, eu tento sempre deixar... de acordo com a sala, mas no mínimo um tema de escolha deles. No

mínimo. Pra que eles... a gente decida junto e faça essa escolha. E aí, em cima desses temas, eu vou levantando algumas informações. Então, assim, tenho experiência desse ano e anos anteriores: 'Trabalhei esse tema. Deu certo. Acho que ficou bacana'. Às vezes sofre pequenas alterações. Mas às vezes se mantêm. E se é algum tema novo, durante o ano a gente vai levantando algumas informações. Às vezes, até de uma forma estratégica, você joga esse tema um pouco mais pro final do ano, pra dar tempo de durante o ano você ir levantando informações e buscando de como... como você vai estar trabalhando e abordando isto. E às vezes, tipo, com o material que você já tem você já vai pensando e tentando determinar... é... às vezes pensando em número de aulas. Né? Como vai ser. Que material vai ser utilizado. Mais ou menos dessa forma. Assim. Que surge a organização, o plano. Né?

Pesquisador: Você costuma fazer nas férias, então, tipo um geralzão...

Professor: É. Eu vou... eu vou... tipo... eu começo a rascunhar. Tipo assim... não vou ficar as férias... né? Vou descansar e tal. Mas aí vai chegando... sei lá. O final das férias e tal. Você já começa a pensar mais. Então eu vou rascunhando. Então tem uns rascunhos. Tipo desse ano. Eu vou pegar, vou dar uma olhada. Vou ver as séries que eu vou estar ano que vem. Então, por exemplo, eu vou dar aula pra um segundo ano, no ano que vem. Mais de um, mas um que esse ano quase não teve aula de Educação Física. Então eu acho que, assim, preciso me preocupar com isso. Pode ser que eles tenham uma vivência bastante diferente de um segundo ano que eu vou dar aula no ano que vem, que teve Educação Física o ano inteiro. Então eu acho que começo a pensar um pouco nisso. Assim. Né? E aí vou meio que tentando estabelecer um esqueleto. Uma forma simples. Assim. Né? Um esqueleto. É... eu tenho o hábito de trabalhar, sempre no começo, com questões relacionadas ao corpo humano, com eles. Então esse pode ser que eu dê um foco maior, porque logo no início eu já sei o que eu vou começar a trabalhar. Né? Mas mesmo assim, nas primeiras semanas, pelo menos na primeira semana... ah, na recepção dos alunos e tal, não entra direto... né... no primeiro tema. Uma coisa mais solta. Às vezes eu trago uma brincadeira mais solta. Ou às vezes decido na hora, junto com a sala, pra fazer nos dois primeiros dias. Ali e tal. Pra ficar um pouco mais... acho que até... se adaptar, conhecer... mesmo aqueles que você conhece. Né? Pra familiarizar, ali, novamente. Mas geralmente eu fecho com o corpo humano. Até porque algumas professoras já perceberam. Né? A gente... algumas têm o contato mais direto, e às vezes elas também se programam, se encaixam quando tem no seu... no seu currículo, no conteúdo, ou alguma coisa relacionada. Às vezes trabalha na mesma época. Né? Ou às vezes espera o meu trabalho e aí, em seguida, dá uma sequência, pra complementar o que cabe a ela. Né? Mas é mais ou menos dessa forma. Assim.

Pesquisador: E como você percebe a relação entre o seu planejamento e a sua prática? O momento de... o momento que você planeja, que você coloca no papel, o que você pensa, e as aulas que se realizam.

Professor: Sei. Em alguns temas, que eu acredito que eu tenho um domínio maior, isso eu acho que ele fica mais próximo realmente, do que eu planejo e o que acontece. Alguns temas que eu não tenho, que eu acredito que poderia pesquisar mais, estudar mais sobre... às vezes foge um pouco... né... do que talvez seja planejado. O que eu tenho pecado, em termos de planejamento, que eu não tenho feito... acho que as coisas tão detalhadas como poderia ser. Em alguns momentos esse planejamento, ele fica... por mais que esteja no papel, mas ele tem ficado de uma forma meio que superficial. Assim. Né? Esse ano, por exemplo, devido à questão da municipalização, tinha a idéia do projeto... porque no estado a gente entregava um anual. Né? Mais ou menos... ele poderia sofrer mudanças. Né? Mas a gente entregava um anual. Aqui na prefeitura tem as orientações curriculares. Então, por exemplo, esse ano, meio que uma adaptação, mas ao mesmo tempo eu não me preocupei muito em estar adequado dentro das orientações. Até tava pensando esses dias... seria viável, tipo, pegar as orientações e tentar seguir ao pé da letra.

Será que, tipo, isso seria bacana. Não pensando assim. Né? Tentando mais ou menos me preparar pro ano que vem, Mas eu não tive muito essa preocupação. Assim. Né? Então, o que acontece? Quando esse planejamento, ele é meio superficial em termos de estrutura, de colocar no papel mais detalhado, de todas as possibilidades e tal... E eu tenho um bom domínio. Então eu acho que ele fica muito próximo. Assim. Do planejado, quando é um tema, talvez... acho que sofro mais com... com alterações, com mudanças no decorrer.

Pesquisador: E dessa sua experiência de trabalho. Né? Que você já tem desde dois mil e... em escola, desde 2005... né? O que é que você entende como sendo ponto importante para a sua prática? O que é que... a partir do quê que... o quê que é importante pra você... que faz você pensar, planejar e executar as suas aulas? No que é que você se baseia?

Professor: Ah eu... primeiro eu parto bastante dos grandes temas... aí... da Educação Física. Né? Então, jogos e brincadeiras... de uma forma mais tranquila, mais suave, com os esportes. Dando oportunidade pra eles, como aconteceu esse ano, da dança. Né? Das lutas. Isso talvez eu tenha trabalhado pouco. Da ginástica e tudo o mais. Acho que o ponto principal, eu acho que é a partir daí. Aí começo a fazer o... trazer um pouco do... dos autores que eu te falei. Né? Então essa preocupação com a questão cultural, do conhecimento que o aluno tem... é importante. Né? Que isso é bastante rico pra aula. Né? Talvez a experiência do... do voleibol, em alguns momentos... não se preocupar tanto em fazer os movimentos... né? Padronizados. Com todos. E tal. Umas preocupações nesse sentido. Assim. Né? Valorizando essa questão cultural. E... e um pouco da experiência dos alunos. Quando eu vou levantando algumas informações de como tem sido abordado aquele tema. Se aquilo é atrativo pra eles. Se não é. Algumas experiências é lógico que, vai mudando os anos e as séries, e as crianças e os alunos... mas tem algumas experiências, assim, que eu percebo que são significativas pra eles. Né? E que eu não... ela pode sofrer alterações de um ano pro outro, de uma turma pra outra, mas que acho que são experiências ricas pra eles levarem. Então acho que partindo aí desses grandes temas aí da Educação Física... essa preocupação, acho que com a questão cultural, aí, do que o aluno tem... acho que é mais ou menos isso que seja, aí, talvez o primeiro norte, o caminho pra começar a construir, aí.

Pesquisador: Como você vê, assim, as principais diferenças da sua prática hoje... prática pedagógica hoje, da sua prática quando você começou a dar aula nas escolas?

Professor: A experiência, por mais que pra alguns possa ser curta... cinco anos... a experiência bastante significativa. Tanto em termos de fatores relacionados diretamente com a Educação Física, como em fatores relacionados com a profissão. Né? Pedagogo. Essa relação com o aluno, com a escola. Entender um pouco a questão da política, do que envolve. Algumas decisões e tal. Isso eu acho que é bastante diferente. Bastante rico. O que eu vejo, por outro lado, que eu acho que seja negativo, é que nesse momento, na minha vida, pelo acúmulo de horas de trabalho que eu tenho, minha dedicação na hora de preparar esse material, talvez não seja como foi no começo. Talvez no começo eu dedicava um tempo maior pra isso. Então isso me parece que tem... talvez de uma forma não tão brusca, mas isso me parece que tem diminuído com o passar do tempo. Não posso te afirmar que seja natural. Conforme você vai adquirindo experiência realmente esse é um processo normal, natural. Né? Já esperado. Ou se é falta de cuidado em alguns momentos. Ou uma falha minha de não se preocupar tanto com isso. Não manter esse tempo e essa qualidade na preparação e na produção dessas aulas, desses materiais e desses conteúdos pra poder estar passando pros alunos. As principais diferenças são essas. A positiva, de você conhecer, da vivência, da relação com o aluno, com a direção, com os professores. O fato de eu estar aqui há um tempo. Conhecer mais ou menos a comunidade. Como as coisas se dão aqui dentro. As interferências externas políticas, e tal, em algumas decisões. Isso é bastante rico, bastante

significativo. No começo eu não tinha isso. E, por outro lado, acho que o fator negativo, acho que é essa não dedicação, como era no começo, nessa produção desses materiais... (ininteligível).

Pesquisador: E... hoje, quais seriam as suas principais dificuldades e as suas principais dúvidas, nos momentos da aula, nos momentos em que você está ali, com o aluno?

Professor: As principais dificuldades? Minhas principais dúvidas? Às vezes fica dúvida na minha cabeça, assim: 'Esse tema que eu tô trabalhando, tem várias formas de ser explorado, será que essa é a melhor forma? Será que é a mais adequada? Será que é a forma que vai ser mais viável pros alunos, em termos de trazer conhecimento de experiências significativas pra sua vida? Será que eu não tô deixando de explorar mais esse tema? Em alguns momentos, até, por mais que eu tenha experiência... o que eu já falei e tal, mas será que esse tema realmente é relevante? Será que tem outros que seriam mais relevantes?'. Poderia... em termos de dúvidas que surgem, muitas vezes acho que são essas. Assim. Você falou em termos de dificuldades também?

Pesquisador: Isso.

Professor: Esse ano, não com as turmas que você acompanhou, mas nas turmas de terceiro ano, nessa escola, esse ano, foi bastante complicado a questão da agressividade. Então, não só eu, como outros professores, e a escola, teve bastante problema... bastante dificuldade em lidar com essa agressividade dos alunos. Então foi a primeira vez, por exemplo, que eu me deparei com crianças novas, aí, de oito anos, me ofendendo verbalmente. Em alguns momentos até querendo agredir fisicamente. Isso me assustou. Não que eu não sabia que isso podia acontecer. Né? Você ouve falar, às vezes ouve comentário e tal. Em alguns momentos frustrou bastante. Assim. Te deixa bastante chateado. Às vezes parece que você fica meio de mão atada, não tem o que fazer. Mesmo tendo uma boa relação com a gestão da escola, a gente foi, conversou e tal. Chamou o pessoal da secretaria. Conversou. Mas acho que a maior dificuldade foi essa. Assim. Pensando de uma forma geral. Né? Essa... com alguns alunos. Assim. Com alunos que não eram atendidos pela escola, e vieram esse ano e que mexeu bastante, assim, com essas questões de violência, de agressividade e tal. Voltado pra Educação Física, talvez mais específico às aulas, eu acho que a dificuldade foi em alguns momentos... em alguns momentos na minha concepção não ter tempo suficiente pra estar preparando melhor e organizando melhor esse material. Por isso é que... poderia arrumar esse tempo e tal. Né? Mas pra mim eu me sentia, em alguns momentos, sem tempo pra estruturar melhor esse material. Seja uma dificuldade talvez mais relacionada aí com a área, com as aulas. Né?

Pesquisador: Beleza. E aquele mo... das aulas que a gente filmou... né... da quarta B. Como que eram os momentos que você buscava as turmas na sala de aula?

Professor: Como que eram os momentos?

Pesquisador: Isso? Como que funcionava? Assim.

Professor: Então. Teve pequenas alterações porque... às vezes quando eu vou pegar as turmas, dependendo do dia, o momento... né... situações específicas, eu acho melhor dialogar com eles dentro de sala de aula. Então às vezes eu passo algum tempo dialogando com eles, explicando, às vezes se utilizando da lousa, fazendo algum desenho e tudo o mais. E o que mudou apenas foi isso. Assim. Então eu entrava dentro de sala de aula, só comunicava eles: 'A gente tá indo pra aula, continuando o tema...'. Ou iniciando o tema, que era o voleibol, que eles tinham escolhido. Né? É... eles sempre... geralmente perguntavam, né: 'O professor tá aí? Vai filmar e tal, não sei o quê'. O professor tá aí. É... vamos sair de forma organizada. Né? E... o pessoal já sabe algumas regras. Quem quiser já vai ao banheiro, bebe água na hora que nós estamos indo pra quadra, não precisa nem pedir. Ia à quadra e lá iniciava a aula. Basicamente era... era isso, assim, o que acontecia.

Pesquisador: E com essa turma que a gente filmou... a quarta B, né? Quais são as particularidades dessa turma, que você vê? Como você vê... caracterizaria ela? Como que você enxerga ela?

Professor: Tem alunos ali que eu já dei aula... boa parte dos alunos eu já dei aula em outros ano também. Tinha dado aula na terceira série. Né? Alguns até na segunda série. A professora da sala é uma professora bastante firme, dura. Né? Eu não tinha grandes problemas de comportamento não. Com eles... acho que algo natural, assim, em relação a às vezes conversar fora de hora, algumas brincadeiras. Mas acho que até... por mais que às vezes, durante a aula, ali, você pô, pede pra parar e tal, mas eu acho que é até saudável. Assim. Faz parte de toda estrutura. Tinha alguns alunos fantásticos. Como o J. M. lá. Crianças que... é... estão dispostas a participar, independente do que está sendo abordado. Te questionam. Produzem material. Traz material. Às vezes sem você pedir pra trazer traz. Você vê que tá pesquisando. Quer aprender. Que tá afim. Que respeita os colegas. Isso é bastante significativo de alguns alunos. Uma característica, talvez específica, assim, da sala, eu não sei te dizer. Eu sei que a gente... nós tínhamos uma boa relação. Eles gostavam bastante da Educação Física. Né? Mas eu não... diferenciar de outras sala, assim, acho que eu não... não sei. Nesse momento eu não consigo. Assim. Em outras salas também têm crianças fantásticas e tudo. Eu não... não sei como...

Pesquisador: Não mas já... já respondeu já. Era mais nesse sentido, de ver como você enxerga a turma.

Professor: Sei. Sei. Tá.

Pesquisador: Essas aulas que... que as crianças trabalharam o voleibol... né... que a gente filmou, é... nessas aulas em especial, quais foram os seus principais momentos de indecisão?

Professor: De indecisão? Primeiro foi assim... é... no início do ano eu passei vários temas pra eles. Fizemos uma votação na sala. Né? E aí combinamos que o que recebesse mais votos, em determinado momento do ano nós iríamos trabalhar aquele tema. E durante a organização do ano, e tudo o mais, ele acabou se dando no final. E aí nós fizemos novamente o resgate. Como tinha passado muito tempo, eu achei que fosse necessário fazer novamente, ou pelo menos colocar pra eles. E aí eu coloquei pra eles. Falei assim: 'Ó, no início do ano nós votamos e vocês escolheram o voleibol. Vocês pretendem permanecer com esse tema?'. E eles escolheram que gostariam de permancer com esse tema. Votamos na sala e tal. Então eu não tinha trabalhado, com as quartas séries, voleibol. Então, tipo, foi uma primeira experiência. A gente fez brincadeiras. Né? Jogos pré-desportivos. Mas não com esse tema. Tema voleibol trabalhar isso. Então começou a surgir... né... alguns questionamentos. O que seria viável, e tudo o mais. O que não seria. O tempo era curto. Eu gostaria de um tempo maior pra trabalhar esse tema com eles. E num momento em que é um momento complicado, onde tem as avaliações institucionais, aí, e tal. O AMDA, SARESP e não sei o quê. Então a gente acabou perdendo algumas aulas. Né? Nesse sentido. Então a gente teve poucas aulas. Então eu tentei criar uma situação que eu conseguisse... né... fazer uma... uma passagem rápida, pelo voleibol, mas tentando demonstrar... é... coisas que eu consideraria importante. Então desde alguns fundamentos, mas sem determinar especificamente como se dá o toque ou a manchete. Demonstrava pra eles, mas sempre com a liberdade deles estarem se expressando. Né? E fazendo os movimentos da forma que eles achavam. Não tinha uma cobrança firme em cima disso. Porque eu acho que eles iam ter oportunidades, ainda, de estar trabalhando esse tema com... né? E... mas queria chegar também num final, que seria um jogo propriamente dito, dentro das dificuldades deles e talvez no tempo e de toda estrutura. Então acho que foi mais ou menos, assim, de como enquadrar tudo isso e de algumas incertezas. Às vezes não sabia se ia ter aula porque aí tinha prova. Aí a prova: 'Pô, ia começar que horas? Não ia começar? A aula deles era a primeira. Dá tempo de sair? Não dá?'. Então o tempo... agora no final do ano depois das provas algumas festividades e tudo o mais.

Então tivemos alguns dias, um acordo na escola, de não dar aula para que eles pudessem ensaiar pra uma festa de encerramento. E tal. Que eu acho justo, tipo, alguns acordos que a gente têm aqui com a direção, com a gestão, e tal. Então nosso tempo... nosso tempo, nossas aulas, o número de aulas ficou reduzida por tema.... pro tema que eu queria... foi abordado e tal. Essa acho que foi uma dificuldade: tentar enquadrar. Em alguns momentos fiquei assim: 'Pô, passamos muito rápido. Né? Poderia explorar mais'. Mas por outro lado eu achei uma experiência bastante significativa. Assim. Gostei. Não sei se a ponto de colocar... né... nos próximos anos esse tema, como sendo um tema a trabalhar com eles e tal. Tenho às vezes o medo de trabalhar e depois eles caírem na quinta, sexta, sétima, oitava série e ficarem vendo isso só, e aí (risos)... né? Mas acho que a dificuldade foi essa.

Pesquisador: E essas aulas com a quarta B. Elas ocorreram da forma como você esperava? Como é que foi essa...?

Professor: Ah, em alguns momentos sim. Em alguns momentos sim. Em outros momentos até me surpreendeu. Então, por exemplo, na hora de ter o jogo propriamente dito. Ali com a rede e tal. Fizemos uma pequena diminuição na quadra ali, do espaço. Mas eu esperei em alguns momentos que eles tivessem mais dificuldade do que eles apresentaram. A questão do tamanho, da força e tal. Da dificuldade. Né? A gente diminuiu a quadra. Deixou a rede mais baixa. Né? Mas eu pensei que eles teriam mais dificuldade. Talvez em alguns momentos ia ficar só no saque. Não ia conseguir rebater pro outro lado e tal. E eu acho que até me surpreendeu em alguns momentos. E por mais que eles tenham escolhido o tema, que na hora da escolha não foi uma unanimidade. Né? Os votos ali, de todos os temas, e tudo mais. É... eu achei que eles se envolveram bastante também, assim, com o tema. Esse envolvimento eu achei também que foi bastante significativo. Em alguns momentos eu esperava que algumas crianças que não tinham escolhido aquele tema tivesse uma outra postura de... não sei se recusar. Porque dificulto esse lado pra eles, deles se recusarem a participar. Em alguns momentos sou meio duro quanto a isso. Assim. Mas eu achei que teve uma boa participação, assim, de todos. Lógico cada um apresenta as suas dificuldades e tal. Né? Em alguns momentos você via que pra alguns... né... eles queriam fazer outra atividade. A aula toda com aquele tema não... né? Poderia fazer... sei lá. Uma brincadeira no final, no começo, pra dar uma quebrada do tema, ali, do foco do voleibol. Mas eu gostei. Ah, de um modo geral, acho que ficou muito próximo, assim, do que eu pensei. Assim.

Pesquisador: Tá. Legal. Bom, as perguntas da entrevista a gente já encerrou. Aí vou deixar um espaço livre pra você falar. Se quiser acrescentar alguma coisa... falar algo.

Professor: Sobre?

Pesquisador: Se não tiver, também, nada pra falar (risos).

Professor: (risos).

Pesquisador: Não. Só se quiser fazer algum comentário.

Professor: Não, o que eu acho que... que eu gostaria de comentar que eu acho que é bastante significativo e que muitas vezes falta, principalmente, talvez, pro professor dito especialista... né... primeiro ao quinto ano, aí, ciclo um... eu particularmente, aqui na escola, eu tenho pouquíssimo contato com outros professores de Educação Física. Então o fato de poder conversar de trocar informações. Isso eu acho que é muito significativo. É... gostaria, por exemplo, na sua presença, em alguns momentos, de ficar conversando mais até mesmo sobre a minha prática, o que tava rolando, e tudo o mais. Mas sabia que em alguns momentos talvez até não fosse acontecer porque acho que não era o seu foco, e talvez ficasse com receio de interferir no seu trabalho, aí, na pesquisa. Né? Mas eu acho que... que essa oportunidade nos falta. Né? Enquanto professores de Educação Física. Pelo menos na estrutura como ela está posta. Né? Isso... a secretaria de educação tem tentado... acho que... nos aproximar um pouco mais, com alguns encontros e tudo. Mas eu

acho que... eu gostaria de deixar, assim, que é difícil. É difícil em alguns momentos, pro professor, estar cercado de pessoas mas ao mesmo tempo estar sozinho, isolado. Né? Isso falta. E aí quando você percebe... né... às vezes você tá deixando passar oportunidades riquíssimas de trocar informações com os colegas. Em alguns momentos você se sente até meio desestimulado a estudar. Os horários de trabalho coletivo... né... os HTPCs muitas vezes não são favoráveis pra que você estude. Pra que você prepare, organize suas aulas, seu material. Às vezes fica focado em avisos, recados ou até mesmo nas principais preocupações da escola, que estão voltadas com a questão da alfabetização... né... da língua portuguesa, leitura e escrita. Ou até mesmo da... da própria matemática. A gente ainda fica meio... fica em alguns momentos meio abandonado. Assim. Então isso é ruim. Queria que tivesse outras oportunidades. Até por isso, quando você veio propor, e tal, particularmente eu fico bastante contente. Assim. Gosto dessas oportunidades, porque parece que não, mas... né... às vezes acaba estreitando o relacionamento com a pessoa. Às vezes surge oportunidade de trocar informações e tal. E eu sinto bastante falta disso. Assim. Então acho que é... acho que é isso. Assim.

Pesquisador: Brigado C. Encerrar aqui.

ANEXO VIII

Transcrição aula A.1 – EMEB/professora A:

Data:14/09/2010 - Turma: 3º ano – duração da aula: 46 minutos – nº de alunos: 21.

Antes de buscar os alunos na sala, a professora espalha nos cantos da quadra fichas coloridas em material EVA. Estas possuem numeração (30, 40 ou 50) escritas em vermelho ou preto.

A docente vai à sala de aula e retorna com os alunos em fila. Ao chegarem à quadra, a turma rapidamente forma um círculo, com os alunos posicionando-se em cima da linha do círculo central. Alguns meninos, que corriam pela quadra, são chamados pela professora. Os alunos a atendem rapidamente. Uma menina que havia ficado para trás, sentada na escada que dá acesso à quadra, ao ser focada pela câmera, passa a correr para compor o círculo. Alguns alunos ficam aglomerados, muito próximos um ao outro. A professora orienta-os para se distribuírem melhor no espaço. Utiliza um tom de voz baixo, ficando sua fala imperceptível para o microfone da câmera. Também faz sinais gestuais para orientar os alunos.

Ela inicia o alongamento, com os alunos seguindo suas posições. A docente chama a atenção de um aluno, questionando-o se o braço que está alongando é o direito ou o esquerdo. Um colega, de forma semelhante à professora, diz: “Tá errado. P.. Ele não sabe... (som ininteligível)”. Todos os alunos fazem o alongamento. Em alguns momentos, quando um ou outro se dispersa, a docente chama a atenção para que eles se concentrem na atividade. Sempre, ao fazer o movimento, ela faz uma descrição da posição, de forma simples, por vezes acompanhada de uma breve orientação. Ex: “Leva as mão lá embaixo, sem flexionar o joelho. Esticando”. Em alguns momentos, a turma mostra conhecer bem a rotina do alongamento. Isto porque, em determinados movimentos, passam a executá-lo imediatamente, mesmo sem a professora ter fornecido maiores explicações. Um dos alunos, que está logo ao lado da professora, em certas posições que necessitam de equilíbrio, deixa seu corpo cair propositalmente. A professora percebe e chama sua atenção apenas chamando-o pelo nome.

Após o alongamento, com as crianças ainda em círculo, a docente orienta a turma: “Pessoal, ó, tem algumas coisinhas espalhadas pela quadra. Não mexe, porque é na outra brincadeira que agente vai usar. Nessa primeira brincadeira agente não vai usar. Tá bom? Então não mexe porque senão não vai dar certo a outra brincadeira”. A professora se afasta uns metros do círculo e quando percebe que alguns alunos começam a segui-la diz: “Fica aí no lugar”. Começa então a formar duplas e distribuí-las pela quadra, sentadas em fila. Utiliza as demarcações da quadra de vôlei para uma melhor distribuição. Alguns alunos comemoram após ter conhecimento de quem será a sua dupla. Enquanto organiza as duplas, ela chama a atenção do aluno G., que é o único que permanece de pé, mesmo já tendo sido designada a sua dupla e o local para sentar. Após a formação de todas as duplas, a professora faz orientações em voz alta para todo o grupo, que está espalhado pela quadra, sobre a brincadeira – pega-pega nunca 3 (ininteligível à câmera pelos ruídos na quadra). O jogo inicia com uma dupla de pé: o pegador e o fugitivo. Se o pegador consegue tocar seu parceiro, passa a ser fugitivo. Porém, se o fugitivo consegue sentar na frente de uma das duplas, o último da fila tem que sair, imediatamente, pois passa a ser pegador. E aquele que era pegador, passa a ser fugitivo.

As crianças demonstram já conhecer a brincadeira, pois apesar das orientações terem sido breves, conseguem brincar de imediato. Ainda no início, o aluno G., sendo bem mais rápido que seu colega, dá voltas e mais voltas sem ser pego, num

sentido de brincar com a sua superior capacidade física. Até que se cansa e acaba sendo pego. O aluno que passa a ser fugitivo, corre e se senta no início da fila de uma das duplas, fazendo com que o último passe a ser o pegador. No decorrer da atividade, brincando desta maneira, o aluno G. é pego pelo terceiro colega, de forma seguida. Isto, porque quando passa a ser o fugitivo, não senta atrás de nenhuma fila, mesmo tendo condição para tal, e estando cansado. A docente observa sem intervir. Em seguida, surge outro problema. O aluno P. senta, pela terceira vez consecutiva atrás da mesma fila. A professora então chama a atenção: “P. Qual foi a regra que nós combinamos na outra aula? Não pode sentar duas vezes na mesma fila”. O aluno P., então, senta em outra fila. O aluno K., que estava na fila em que P. sentou, passa a ser o pegador. E, conseguindo pegar o aluno G, este último é pego pela quarta vez consecutiva, por diferentes colegas. Ao fugir, o aluno K. senta novamente na mesma fila em que a professora, anteriormente, não havia deixado P. se sentar. Com isso, ela diz: “Não. Aí já sentou um monte de... (ininteligível). Agente já falou sobre isso na outra aula”. Em seguida, K. senta no início de uma outra fila. Pela primeira vez uma menina se torna pegadora. Ao mesmo tempo em que K. se sentava, a professora decide por mais uma dupla de pegador e fugitivo em jogo. Agora são dois pegadores e dois fugitivos. Porém, cada pegador possui o seu fugitivo específico, não podendo pegar o outro. A docente não precisa explicar essa mudança no jogo para o grupo. Apenas conversou particularmente com uma dupla de meninas que estavam sentadas em fila. Pelo grupo já ter entendido de imediato, demonstra que a turma já havia feito essa variação em outro momento. Agora o tempo de espera sentado dos alunos diminui, possibilitando-lhes uma maior participação ativa na brincadeira. O aluno G. “brinca” novamente com a sua superior capacidade física e, mesmo tendo condição, não se senta em nenhuma fila. Até que a pegadora o alcança. Esta se senta no início de uma fila e uma nova pegadora vai em busca de G.. A outra dupla de meninas continua correndo. O aluno G., mais uma vez, não se senta quando tem oportunidade e é pego pela sexta vez consecutiva, por diferentes pegadores. Por esta última, é pego duas vezes, pois após a primeira vez em que foi alcançado, ainda conseguiu pegar a colega antes que se sentasse. Após, quando a professora coloca uma terceira dupla de pegador e fugitivo em jogo, o aluno G. é pego pela sétima vez consecutiva. Apesar de agora haver três duplas para as crianças darem conta de manter o jogo organizado, a turma consegue realizar a atividade. O aluno G. ainda é pego pela oitava, nona e décima vez consecutiva. Inicialmente ele não deixa ser pego e demonstra ser rápido. Mas acaba sendo alcançado por estar cansado e não se senta quando tem oportunidade. Fica claro que ele entende a brincadeira, mas não quer sair de uma condição ativa da mesma. Nas outras duas duplas há uma real rotatividade entre os pegadores e fugitivos. Num instante, dois fugitivos sentam-se, quase que ao mesmo tempo, numa mesma fila. Porém, um à frente da mesma e outro no final. Assim, apenas a aluna que estava à frente da fila sai para se tornar pegadora. Ao ficarem três crianças sentadas, fica claro que algo de errado havia acontecido. Ao ser orientado pela professora, o aluno Pe. se levanta e coça a cabeça, sem entender o que havia acontecido. A professora diz: “Pe, senta na frente Pe.”. O aluno Pe. se senta no início da fila. G. é pego pela décima primeira, décima segunda e décima terceira vez consecutiva, por diferentes pegadores. As outras duplas seguem com uma rotatividade normal. G. segue numa condição ativa até o final do jogo.

A professora encerra a brincadeira dizendo: “Aê, parou”. E convoca todos para se reunirem próximos a ela. Seguindo a rotina da turma, primeiramente as meninas vão tomar água. E, após parte destas regressarem à quadra, vão os meninos. Um aluno que têm dúvida, se a docente deixou tomar água, pergunta: “Pode ir beber água pro?”. Os alunos que esperam na quadra permanecem de pé. Quando boa parte da turma chega à quadra, a professora pede para que os alunos se sentem. Parte do grupo se senta imediatamente. Alguns alunos que estão mais distantes da professora permanecem de pé. Esta faz gestos para que eles se sentem. O aluno L.,

que está de pé, dá um leve tapa atrás da cabeça de um colega que está sentado. A câmera focaliza a imagem mas não fica claro se foi intencional ou não. O colega atingido reclama de imediato pronunciando uma palavra de baixo calão, seguida do nome de L.. A professora adverte-o dizendo: “L.! Toda aula isso... (ininteligível). Mas que coisa”. Em seguida o aluno L. se senta. Três alunos ainda permanecem de pé. Porém, concentrados com o grupo aguardando orientações da professora, e não dispersos. Esta estala os dedos chamando a atenção de alunas que estão próximas a ela e diz: “Olha aqui pra mim. Vou falar baixinho que (ininteligível)... Gente, vou dividir vocês em três grupos, certo?”. O aluno G. que estava tomando água chega ao grupo, e permanece de pé. A professora, sem interromper a fala, continua: “... uma equipe vai ser a equipe do cachorro. A outra equipe vai ser a equipe da cabra. E a outra equipe vai ser a equipe do gato. Qual é o barulho que o cachorro faz?”. Os alunos então passam a imitar o som do latido. O aluno P. chega à quadra e se junta ao grupo, permanecendo de pé. A docente não interrompe a sua fala: “... qual o barulho que a cabra faz?” – os alunos imitam o animal – “.... e o gato?” – os alunos imitam o som do gato. Ela então faz um gesto para que os alunos que permanecem de pé sentem, dizendo de forma tranquila e rápida: “Sentou, viu, tá ouvindo”. E, continua a sua fala: “Então eu vou dividir a turma em três equipes. E toda equipe vai ter um líder” – os alunos comemoram – “.... então vai ter o líder do cachorro, o líder da cabra e o líder do gato”. A turma que estava em silêncio passa a fazer comentários paralelos com colegas que estão ao lado. A professora segue explicando: “Como vai acontecer a brincadeira? Pela quadra tem algumas dessas fichinhas... (ininteligível). Certo? (ininteligível)... fichinhas de cores diferentes. Vocês podem ver que tem um número na frente delas. Eu só vou contar o que significa esse número, no final da brincadeira. Não é ponto. Pode ser que seja um ponto pra ganhar, ou pode ser que seja um ponto negativo pra perder. Tá? Então aí vai da sorte. Eu não vou revelar porque daí vocês vão procurar só do que vocês vão ganhar. Aí vai da sorte. Quem pegar pontos positivos...”. Os alunos completam dizendo: “Ganha”. Ela continua: “E quem pegar pontos negativos...”. Os alunos completam: “Perde”. A docente segue: “Tá, então eu não vou revelar para vocês”. Um aluno então diz: “Ô psora, porque... (ininteligível)?”. Ela responde algo ininteligível para nossa câmera, e segue explicando a atividade: “Como que vai ser... (ininteligível). Todos os integrantes da equipe vão estar com as mãos presas, amarradas. Menos o chefe”. Alguns meninos comemoram. A professora continua explicando: “Todos os que estiverem com a mão amarrada, vai procurar a ficha. O chefe não. O chefe vai ficar lá naquela... (ininteligível) da quadra. E quando eu achar a ficha que eu acho que vai ser ponto da minha equipe, eu vou parar lá, estou com a mão presa... (ininteligível) e vou começar... au, au, au... olhando para a ficha. Porque aí eu vou pedir pro chefe pegar essa ficha. E o chefe tem que ouvir o chamado dos integrantes do que? Do grupo dele. Se eu sou chefe do cachorro eu vou ouvir o latido, o miado ou o berro da cabra?”. Parte das crianças imitavam alguns destes animais, enquanto a professora perguntava. Na sequência, um grupo maior de alunos responde que o latido. Porém, algumas crianças dizem que o miado. A professora pergunta: “Se é o chefe da cabra?”. As crianças respondem: “Béééé”. Ela pergunta novamente: “Se é o chefe do gato?”. Os alunos imitam: “Miau”. A docente diz: “Certo? Então vamos começar... (ininteligível)”. Um aluno pede, de imediato: “Pro, eu quero ser chefe dos cachorros”. A professora não responde o pedido do aluno e, também de imediato, chama três meninas apontando para a lateral da quadra. Estas, logo entendem que serão as líderes e se posicionam uma ao lado da outra, próximas à linha lateral da quadra. A docente pede que elas se afastem mais uma da outra. Passa então a chamar os outros alunos, pelo nome, orientando-lhes para ir atrás de uma das três meninas, formando as equipes. Um aluno demonstra insatisfação e braveza, levantando os braços com raiva e batendo forte em seus corpo, ao ser escolhido para determinado grupo. Diferentemente, um outro menino comemora ao ser indicado para seu grupo. A

professora segue formando as equipes. Apenas interrompe a escolha para chamar a atenção dos alunos para que formem fila. Neste momento, as crianças não estão alinhadas. Algumas também estão dispersas e conversando. Ela segue formando os grupos. Ao fundo, apenas ouve reclamações dos alunos: “Ah, pro!”. Outra criança diz: “Psora, que que é isso?!”. O aluno G. também faz uma reclamação ininteligível para a câmera. A professora ainda chama a atenção de uma aluna que foi na fila errada, dizendo: “T. eu falei para você ir atrás da K.”.

Imediatamente após formar os grupos a professora vai em direção a um dos grupos e, seguindo a ordem das filas, prende as mãos dos alunos envolvendo-as com uma fita adesiva. Os alunos em geral permanecem alinhados em fila e conversam bastante entre si. As crianças que já estão com as mãos presas fazem comentários e riem de sua condição. Os alunos fazem os mais variados comentários à docente: “Nossa psora, vixi”; “Professora, faz cócegas”; “Passa um monte (de fita adesiva)”; “Não dá pra tirar”. “Ô psora, então como é que faz pra... (ininteligível) sala de aula?”. Ela não dá nenhum tipo de resposta às falas dos alunos. Se concentra em, rapidamente, posicionar corretamente as mãos dos alunos, cortar um pedaço de fita, de tamanho adequado, com os dentes, sem “perder a ponta”, para em seguida envolver as mãos dos mesmos com tal pedaço.

Após prender as mãos de todos os alunos, com exceção das líderes, ainda ouve mais alguns chamados, sem dar atenção. A professora, dirigindo-se à frente de todo o grupo de alunos, pergunta: “Todo mundo tá com... (ininteligível)?”. As crianças respondem que sim. Ela segue dizendo, em tom de voz firme: “Penalidades (as crianças passam a fazer silêncio). Se alguém da equipe pegar a ficha, antes de chegar o chefe, vai perder todas as fichas que já estiver nas mãos do chefe. Certo? Estamos combinados? Tá?”. A docente usa um tom de voz alto, pois algumas crianças falam ao mesmo tempo. Em seguida, se dirige à primeira equipe, alinhada da direita para a esquerda, em relação a ela, e diz: “Esta equipe aqui vai ser a equipe do gato”. Imediatamente algumas crianças imitam o som do gato. A professora pergunta: “Qual é o grito do gato?”. Novamente os alunos imitam o miar do gato. Porém alguns fazem o latido do cachorro. Ela ainda chama a atenção do aluno G. que não está em sua fila, dizendo: “G., onde você está? Toda aula é a mesma coisa G., que coisa chata!” (este então se dirige ao seu grupo). Segue a fala da docente: “Essa equipe aqui é a equipe cabra (algumas crianças das outras equipes dão risada, zombando da equipe cabra). Como que é o grito da cabra? Como que é o grito da cabra? Hein F.? Como que é o grito da cabra?”. Apenas alguns alunos da equipe imitam a cabra. Parte demonstra insatisfação com a situação, por expressões faciais. A professora passa rapidamente para a próxima equipe. Continua orientando: “E essa equipe é a do cachorro” (alguns alunos imitam o latido do cachorro). Ela então diz: “Vai lá, ó. Os chefes já podem ir pro centro”. E passa rapidamente alguma orientação para os que ficaram – ininteligível para o áudio da câmera. Conta em voz alta: “1, 2, 3!”.

As crianças se espalham rapidamente pela quadra atrás das fichas. Um aluno cai, mas rapidamente se levanta. Uma criança, que não é líder, pega uma ficha com as mãos. A professora se aproxima para orientá-la, quando a câmera passa a focar outra cena. Neste momento há dezenas de crianças imitando ao mesmo tempo um dos três animais. Na maior parte do tempo estão paradas, próximas às fichas que encontraram. Partem apenas após o líder de sua equipe pegar a ficha. Os líderes, diferentemente, correm incessantemente. As crianças se divertem bastante. A procura pelas fichas dura cerca de três minutos, até que elas se acabam. As crianças percebem que não há mais fichas e aos poucos vão se dirigindo à professora. Uma aluna pede para brincar de novo.

A professora passa a tirar a fita adesiva das mãos de algumas crianças. Quando percebe que os alunos passam a se aglomerar em sua volta diz: “Ó, a equipe da K... (ininteligível)”. A aluna K. e uma colega sentam em um local no chão. Algumas alunas reclamam de dor na hora de tirar a fita adesiva. A professora procura

organizar os grupos: “A equipe da F. junto com ela. A equipe da L. aqui ó, desse lado”. Isto, ao mesmo tempo em que tira a fita das mãos dos alunos. As crianças rodeiam a docente, demonstrando pressa em tirar a fita o quanto antes. Ela pede então para que todos se sentem para que possa seguir explicando. Diz: “Presta atenção. Vocês perceberam que tinha números escritos em vermelho e números escritos em preto (alguns alunos permanecem de pé)? Perceberam isso? Né? Tem número escrito em vermelho e número escrito em preto. Os números que estão escritos em preto são números negativos. Então em vez dele acrescentar ponto ele tira pontos. E os que estão escritos em vermelho, são aqueles que vão acrescentar pontos. Tá? Então peraí, ó. Vamos separar”.

A professora vai a uma das equipes e separa as fichas escritas em vermelho das fichas escritas em preto. Ela diz: “Certo? Então agente vai contar aqui ó. Quantos números vermelhos têm. 50 mais 30?” - um aluno responde 80. Ela pergunta: “Mais 10?” - respondem 90. Pergunta novamente: “Mais 10?” - respondem 100. Segue: “Mais 10?” - respondem 110. Por fim: “Mais 10” - respondem 120. A docente diz, dirigindo-se a uma aluna: “120, guarda na cabeça”. Passa então aos números negativos: “Agora os negativos. Quanto vai ter? 40 mais 20?” - respondem 60. A professora pergunta novamente: “60 mais 20?” - respondem 80. Pergunta: “80 mais 20?” - respondem 100. Porém, ao chegar no número 180, os alunos desanimaram de contar com a professora. Aparentemente por dois motivos. Primeiro pelas contas se tornarem cada vez mais difíceis. Segundo por perceberem que a pontuação negativa ultrapassaria em muito a pontuação positiva de sua equipe. A docente chega a incentivá-los/cobrá-los, dizendo: “Me ajuda a contar”. Porém, ao não receber nenhuma resposta dos alunos, a própria professora trata de contar, sozinha e rapidamente, a pontuação negativa, até chegar no número 630. Pede então à líder do grupo que memorize esse número”. Se dirige ao segundo grupo para contar as fichas. Sem perder tempo, conta, sem pedir a ajuda dos alunos, as fichas positivas, que estão espalhadas ao chão. Chega ao número 190. Procede da mesma forma com as fichas negativas. As crianças do grupo ficam atentas à contagem. Chega ao número 460 e pede para que as crianças memorizem os números. A professora passa ao terceiro grupo. Novamente inicia a contagem pelas fichas positivas. Sem a ajuda dos alunos, chega no número 330, o qual é comemorado pelas crianças do grupo. Após passa a contar as fichas negativas, e chega ao número 470. As crianças do grupo, que antes comemoravam, agora fazem silêncio.

Retornando para o primeiro grupo, ela diz em voz alta: “Guardou o número?” - as crianças respondem que sim. A docente continua: “Qual foi o resultado do vermelho aqui?” - o grupo responde 120. Ela aponta para a líder, que havia ficado encarregada de memorizar a pontuação negativa, e esta diz 630. A professora pergunta: “630 menos 120 quanto dá?”. O grupo fica alguns segundos contando, até que um aluno diz: “Já sei psora. É... 510”. A docente questiona-o: “Tem certeza?”. O aluno afirma ter. Ela diz: “Pensa direito”. O grupo novamente faz os cálculos mentalmente. Alguns ainda simulam escrever no chão da quadra, com as pontas dos dedos, a conta. Porém os olhares e a atenção de todos não deixam de se direcionar para o aluno citado, que demonstra ser mais rápido que seus colegas para fazer contas. Até que o mesmo diz: “É psora, 510”. Imediatamente a professora diz: “Muito bem”. E, pedindo para que memorizem esse número, passa a se dirigir ao próximo grupo. Chegando ao segundo grupo, ao questionar os alunos, a docente recebe a informação da seguinte pontuação: 190 pontos positivos e 400 pontos negativos (de acordo com a contagem realizada pela professora, a pontuação real foi de 460 pontos negativos). Ela pergunta ao grupo: “400 menos 190?”. Parte do grupo simula escrever as contas no chão, com as pontas dos dedos. Alguns alunos não expressam qualquer esforço para realizar a conta, e ficam apenas a olhar para os lados. Uma aluna diz: “Menos quanto?” - a professora responde 190. Uma aluna arrisca: “370”. A docente diz que não, e repete a conta a ser feita: “400 menos 190”. Um aluno diz: “Eu preciso de um lápis”. Ela então ajuda o grupo. Pergunta: “Eu tenho

190, quanto falta para chegar em 400?”. Antes que a professora termine de falar, um aluno diz: “110?”. A docente responde afirmativamente e passa então ao terceiro grupo (a resposta correta seria 210). Ela pergunta: “E aqui?”. As alunas que haviam ficado com as fichas passam a seguinte pontuação à professora: 330 pontos positivos e 490 pontos negativos (de acordo com a contagem realizada pela professora, a pontuação real foi de 470 pontos negativos). A docente então pergunta: “490 menos 330?”. As meninas do grupo passam a fazer as contas, simulando escrevê-las no chão com as pontas dos dedos. O aluno G. encontra um giz no chão e passa a realmente escrever, no chão da quadra, a conta. Outros meninos não tomam iniciativa e apenas observam os colegas. Ao perceberem que o aluno G. está com um giz, todas as meninas dirigem-se a ele. Porém, o aluno havia escrito a conta: 490 menos 130. Uma aluna ameaça questionar: “É quatrocentos...”. A professora confirma o que G. havia escrito: “490 menos 130”. Porém, uma aluna alerta-o: “Ô, é 300”. Outra diz: “É 330”. A professora reconsidera: “É 330 G.. Lá embaixo, é 330”. Todos estão à volta do aluno G. Ele diz para uma colega, que está logo ao lado dele: “Saí de cima”. O aluno G. aguarda que uma outra colega faça as contas nos dedos, para que escreva o resultado parcial da conta. A aluna orienta-o e chegam no número 160.

Imediatamente a docente dirige-se ao primeiro grupo, perguntando qual foi a pontuação deles. As crianças respondem 510. Então ela pergunta em voz alta: “Mas se for... foi positivo ou negativo?”. Um aluno responde: “Positivo”. A professora questiona: “Positivo? Tem certeza?”. O aluno reconsidera: “Quer dizer, negativo”. Apontando para o segundo grupo, ela pergunta: “E lá, quanto deu?”. Duas alunas respondem: “110”. A professora pergunta: “Positivo ou negativo?”. Várias alunas respondem: “Positivo”. Olham para a docente e respondem novamente, sem convicção: “Positivo”. Ela pergunta novamente, com tom de estranheza: “Positivo ou negativo?”. As alunas respondem: “Negativo”. Dirigindo-se para o terceiro grupo, a professora pergunta: “E essa turma, deu quanto?”. O grupo responde: “160”. A professora pergunta novamente: “Positivo ou negativo?”. Um aluno começa a responder: “Positi...”, porém, é interrompido por colegas que dizem: “Negativo”. Dando continuidade, mantendo o tom de voz alto, dirigindo-se a todos os grupos, ela pergunta: “Se ficou negativo, vai ganhar a equipe que fez mais ou menos ponto?”. Num primeiro momento, a maior parte da turma responde: “Mais”. A docente corrige-os: “Não”. Os alunos imediatamente corrigem dizendo: “Menos”. A professora pergunta: “Quem deve mais que ganha?”. Os alunos respondem que não. A docente diz: “Só que como nós ficamos no negativo, agora essa equipe aqui que ganhou vai ter que cumprir uma tarefa pra gente. Vem pra cá. E vocês vão ter que descobrir qual é a tarefa” – ela chama os alunos do terceiro grupo para se reunirem próximos à linha lateral da quadra (porém, o terceiro grupo marcou 160 pontos negativos, ficando em segundo lugar, à frente do primeiro grupo e atrás do segundo grupo).

A professora ainda chama os alunos, por três vezes, para se aproximarem. Num tom de voz baixo, fala apenas para os alunos do terceiro grupo: “Eles vão ter que desempatar, certo? Pra eles marcarem ponto, eles vão ter que adivinhar uma mímica que vocês vão fazer. Vocês vão combinar um pedacinho... uma mímica.... e eles vão ter que acertar que o tema do filme que vocês vão estão representando é aquele filme Madagascar, sabe qual que é? Sabe qual que é Madagascar? Todo mundo já assistiu, não assistiu?”. Alguns alunos respondem afirmativamente. A docente segue: “Então... vocês vão ter que representar e eles vão ter um minuto pra acertar, certo? Vai lá, vai bolando aí”. Ela pega as fichas que ainda estavam nas mãos de uma das alunas do grupo e passa a caminhar em direção ao restante da turma. Uma aluna ainda pergunta algo à professora, ininteligível para a câmera, ao mesmo tempo em que o terceiro grupo principia a acompanhá-la. Porém, a docente faz gestos para que o grupo se afaste do restante da turma. Os alunos atendem a ordem. A professora passa as orientações para o restante da turma. Porém o áudio fica ininteligível para a câmera, devido à distância. Ela reúne a turma. Apenas um aluno está mais distante

do restante do grupo, porém logo se aproxima. Os alunos prestam atenção. Estão reunidos, sentados ao chão. Apenas 2 alunos permanecem de pé. A docente não demora na fala, que dura cerca de 50 segundos. Também não é interrompida. Após, pergunta ao grupo que estava combinando a mímica: “Pronto aí?”. Os alunos fazem sinal negativo e chamam a professora. Esta se aproxima deles. O grupo pergunta algo à ela, que faz sinal para que eles coloquem “zíper na boca”, no sentido de orienta-los que não podem falar. O diálogo é ininteligível para a câmera. Por fim a docente aprova: “Tá bom. Vai lá”.

O grupo posiciona-se para a mímica. Alguns alunos do primeiro e do segundo grupo, que estão à espera, demonstram impaciência dizendo: “Vai logo”. O terceiro grupo passa a dançar, pulando. Algumas crianças arriscam perguntando: “É da chapeuzinho?”; “É da chapeuzinho vermelho?”. A professora diz a estas crianças para esperarem, pois os colegas ainda estavam apresentando a mímica. Em seguida, pede aos alunos que dançam para pararem. E pergunta aos demais qual é o filme. Dois alunos arriscam um palpite (ininteligível). Porém, ambos erram.. Então a professora volta-se ao grupo que estava apresentando e diz: “Mais um pouco”. O grupo volta a dançar, pulando. Um aluno fala algo ininteligível. A docente responde: “Presta atenção”. Um aluno arrisca mais uma tentativa. Um colega diz que não, e a professora faz silêncio. Até que ela diz ao grupo que estava dançando: “Parou” – aluno G. continua a dançar. Ela então direciona sua ordem: “Parou G.”. A docente passa a perguntar para alunos específicos: “Vai K.”. A aluna K. diz: “Xuxa?”. A professora acena negativamente e diz à aluna F.: “Vai F.”. Ela levanta os ombros, demonstrando que não sabe. Três alunos estavam de pé, outros começam a se levantar. E há uma risada de fundo. A docente imediatamente diz: “Ó. Agora agente vai facilitar. Coloca o som agora”. Toda a turma se levanta. E o grupo que estava apresentando passa a dançar, pular e cantar: “I like move move. I like move move...”. Um aluno responde: “Madagascar!”. A professora acena positivamente, apontando para o seu grupo, no sentido de identificar quem acertou. O grupo vencedor comemora.

A docente diz: “Ó lá, vamos pensar aqui um pouco”. A turma se reúne em volta dela. Ela continua: “... (câmera não gravou o início do trecho) agente ocultou alguma coisa que agente usa muito. O que é que agente usa muito, pra fazer as coisas?” – a professora abre e fecha a mão, que está levantada. Os alunos respondem: “A mão”. Ela segue a fala: “E agente passou tudo pra onde? Pra...?” – e aponta para a sua boca. Os alunos respondem: “Boca”. A docente corrige: “Pra voz. E o chefe, teve que usar o que?” – aponta para seu ouvido. Uma aluna responde: “A mão”. A professora diz: “Não”. Algumas crianças dizem: “O ouvido”. Ela segue: “Primeiro o ouvido, e aí ele pode pegar com a mão”. O aluno P. e um outro colega são focalizados pela câmera, distantes do grupo, brincando sozinhos. A docente continua: “Quando agente faz essa brincadeira que eles estavam imitando lá, sem som, tava fácil de descobrir o que era?”. Uma aluna responde que não. A professora: “Tava difícil, não tava? E aí, quando eles colocaram som ficou mais fácil?”. A mesma aluna diz: “Ficou”. A docente pergunta: “Então o que é que agente trabalhou hoje? Como é que chama esse sentido aqui?” – aponta para seu ouvido. Alunos respondem: “Audição”. Outro responde: “Ouvido”. Ela diz: “Au...”. Alunos complementam: “... dição”. A professora pergunta: “Ela é importante?”. A turma responde que sim. Ela segue: “Agente tem que cuidar direitinho? Senão não dá”. Um aluno diz que dentro do ouvido tem alguma coisa que vibra. A docente confirma: “Tem alguma coisa que vibra aqui dentro. Pra que? Vibra pra gente ouvir as ondas sonoras. Senão agente não escuta e aí fica complicado. Não é verdade? Certo? Palma pra gente então hoje!”. A turma bate palma.

A professora diz: “Vamos lá pra sala? Filas”. As turmas se organizam em uma fila de menino e outra de menina. Quatro meninos não se dirigem à fila, e ficam brincando. A docente chama a atenção: “Ô P.! Mas que coisa hein! Vai J.”. Os alunos se dirigem à fila e a turma vai para a sala de aula.

ANEXO IX

Transcrição aula A.2 – EMEB/professora A:

Data: 21/09/2010 - Turma: 3º ano – duração da aula: 39 minutos – nº de alunos: 22.

Logo que chega à quadra, seguindo a rotina, a turma posiciona-se sobre a linha do círculo central da quadra. A professora conversa em particular com uma aluna, que está sem tênis, utilizando botas. A aluna é orientada para se sentar em uma cadeira fora da quadra, e assistir a aula. Alguns alunos já esticam os braços, iniciando o alongamento por conta própria. Um outro, que ficou para trás amarrando o tênis, ainda não chegou ao grupo. A docente orienta os alunos para que tomem distância, não ficando muito próximos um ao outro. Depois ela diz: “Vai, hoje é a K... (ininteligível) fazer. Vai K.”. Referia-se ao fato de que hoje, quem comandaria os alongamentos, seria a aluna K.

Alguns alunos ainda conversam. A professora chama a atenção: “Na hora do alongamento qual que é o combinado? Boca o quê?”. Os alunos respondem: “Fechada”. Ela continua: “Pra respiração... (ininteligível) no alongamento. Senão, não funciona”. A turma segue realizando o alongamento de forma organizada. A docente chama a atenção de um aluno, corrigindo o posicionamento de seu braço. Chama a atenção da aluna A., que não estava no foco da câmera; corrige o posicionamento do braço de um outro aluno; e orienta uma criança, que estava cruzando as pernas, para que as afastasse, sem cruzá-las. O aluno P. chega atrasado e integra-se ao grupo. Não há nenhuma fala do mesmo com a professora. Uma aluna chama a atenção de colegas, para o fato de ter mudado a posição do alongamento. Em particular, chama a atenção do aluno F. A docente adverte o aluno G., apenas chamando-o pelo nome. Quando a turma muda novamente de posição para o alongamento, ela orienta para o posicionamento correto, falando em voz alta para que todos ouçam: “Fecha a perna. Fecha a perna e estica o joelho... (ininteligível). Põe o peso lá nos dedos, lá na frente”. Alguns alunos gemem e reclamam de dor, exagerando e brincando com a situação. Os alunos F. e G. riem e não alongam corretamente. Ora por se levantar, ora por não dobrar o joelho, ora por se virar para a câmera, conversando e rindo. A turma toda troca de posição no alongamento, e os dois demoram a perceber. A professora apenas observa. Ela corrige o posicionamento da perna de outros dois alunos, para que realizem corretamente o alongamento. Para o segundo, ela diz: “Flexiona a perna de trás”. A turma troca novamente de posição, no alongamento. Como agora é preciso que eles se equilibrem em apenas uma perna, a docente orienta toda a turma: “Concentra, olha lá num ponto fixo”. Em seguida chama a atenção de um aluno: “Pega no pé W.”. Quase toda a turma consegue realizar o alongamento. Apenas os alunos F. e G., que continuam rindo e brincando – se desequilibram, rodam e pulam. Porém, não demonstram ter dificuldade em realizar a atividade. Talvez, pelo contrário, entendam-na como demasiadamente fácil. A professora apenas observa. Um outro aluno chega atrasado. A docente repreende-o: “Precisa acordar mais cedo, hein. Toda aula você chega atrasado”. O aluno não responde. Sem esboçar nenhuma reação, dirige-se diretamente para a roda, acompanhando o alongamento com a turma. Um colega tenta justificá-lo: “Psora, acho que ele vai de ônibus... (ininteligível)”. Ela responde: “Tem que acordar mais cedo então, né?”. A turma continua com o alongamento. Agora, algumas crianças demonstram dificuldade em manter o equilíbrio. A posição seguinte, da mesma forma, exige o equilíbrio em uma perna só. Além dos alunos F. e G., o aluno P. passa a brincar também. Ele segura uma das pernas, pelo joelho, à frente de seu corpo (até este momento fazendo o alongamento corretamente), e faz

o movimento de chute no ar, se desequilibrando. A professora chama a atenção do aluno F., pois este ainda fazia o alongamento da posição anterior: “F., é lá na frente. Puxa pra cima”. Também chama a atenção do aluno G., que não estava fazendo o alongamento e demora a iniciar a posição correta. A docente apenas chama-o pelo nome. G. está logo ao lado do aluno F. A turma troca de posição no alongamento. Ela orienta de forma geral: “Olha o polegar”. Dá alguns passos em direção aos alunos G. e F., que não fazem o alongamento, e encara-os, ainda que distante uns três metros. Os alunos percebem e passam a realizar a atividade. Porém, assim que iniciam, a professora imediatamente repreende o aluno G.: “G., precisa pedir né G.. Complicado, não?”. O aluno G. pára de conversar com F. e, sorrindo, olha para trás, em direção à câmera. Quando a turma inicia um exercício, em que tocam os pés de forma alternada com a mão contrária e batem palmas, o aluno F. dança, sorrindo e olhando para a câmera. O colega G., que o observava, chama a sua atenção para lhe mostrar uma outra brincadeira. G. passa a realizar os movimentos de forma exageradamente rápida. F. acha graça e acompanha-o. Uma outra aluna, que havia se demorado para iniciar este exercício, realiza-o pausadamente, descansando por alguns segundos após bater palmas. O restante da turma realiza o exercício satisfatoriamente. Ou, pelo menos, de forma próxima ao modo em que a professora havia feito em aula anterior. O próximo e último exercício da rotina, ainda introduzido pela aluna K., apenas metade da turma realiza-o. E alguns ainda brincam, elevando os joelhos flexionados à frente, de forma alternada, numa velocidade exagerada, ou girando de costas para o grupo. A professora apenas observa. O exercício dura poucos segundos.

Quando praticamente todo o grupo já havia parado a atividade, e estava com a atenção direcionada à docente, esperando por orientações, essa diz: “Vai lá, espalha”. Os alunos se espalham, porém ainda todos próximos ao círculo central da quadra. A professora diz em voz alta: “Queimou dez, todo mundo volta”. Em seguida, lança uma bola de borracha, próxima ao seu próprio corpo. Pelo posicionamento dos alunos, todos esperavam que ela lançasse mais longe. Assim, sem mais orientações sobre a atividade, a turma passa brincar do que eles chamam de queimada. A professora lança uma bola e quem pegá-la primeiro tem a possibilidade de queimar um colega (ser o pegador), acertando-o com a mesma. Quem for queimado, senta, próximo à docente. Se a bola tocar no chão, antes de atingir alguém, a pessoa atingida não é queimada. Após a bola ser lançada por um dos alunos, qualquer um que ainda não foi queimado pode pegar a bola. Quem pegá-la primeiro, novamente tem a possibilidade de queimar um outro colega. Após dez alunos serem queimados/pegos, o jogo reinicia.

A turma se diverte bastante. Todos participam. Assim que inicia, uma aluna consegue pegar a bola duas vezes, e se tornar a pegadora de forma seguida. Ela queima um colega. Num terceiro momento, o aluno F. consegue pegar a bola. Um aluno chega à quadra e conversa com a professora. Em seguida, entra no jogo para participar da aula. Possivelmente seja um aluno da turma, que chegou agora na escola, ou estava fazendo alguma outra atividade. O aluno F., que já havia sido focalizado queimando um colega, consegue acertar o aluno L. Esse último, porém, ao invés de sentar, continua correndo. A professora chama a sua atenção, chamando-o pelo nome. L., então, se dirige à docente e senta no chão. Agora já são quatro crianças queimadas, sentadas próximas à ela. O aluno F. queima um quinto colega, o aluno Ga. Porém, da mesma forma que L., apesar de ter sido queimado, este se dirige em direção contrária ao local em que está a professora. Esta chama-o pelo nome e faz um gesto com a mão, para que ele se dirija a ela. Ga. então passa a correr em sua direção para se sentar. F. lança a bola apenas em situações em que ele próprio esteja mais próximo da mesma, para pegá-la novamente. O aluno G. aproxima-se de F., acompanhando-o distante cerca de três metros. F. percebe mas não lança a bola em seu colega, nem corre em sua direção. Olha para a câmera e se vira, mudando de direção. Fica de frente para o aluno G., que pára e estende as

mãos à frente, para se proteger. Estão distantes cerca de apenas um metro, um de frente para o outro. Porém, o aluno F. desvia de G. e vai em busca de um outra pessoa para queimar. F. tenta queimar uma menina mas erra o lançamento. G. novamente se aproxima de F., mas rapidamente corre para longe quando o pegador passa a ir em sua direção. F. se mostra cansado e passa a andar, em vez de correr. Alguns alunos o provocam, chamando-o. Outro, num momento anterior, havia dito a ele: “E aí mano”. Um aluno chega a tocar em suas costas para provocá-lo. F. aponta para uma menina e diz algo para a docente. A aluna faz gestos com a mão, negando. A professora diz algo ininteligível para a câmera e a aluna se senta próximo a ela. G. está logo atrás de F., falando algo para o mesmo, distante apenas cerca de um metro. F. não tenta atingi-lo. F. demora a fazer alguma tentativa de queimar os colegas. A professora chama a sua atenção: “Vai F.!”. O aluno então passa a correr atrás de uma menina, atingindo-a com a bola quando já estava bem próximo a ela. Tenta atingir uma outra colega por duas vezes. Na segunda tentativa consegue queimar a colega. Porém, quando a bola rebate na menina, o aluno G. consegue pegar a bola antes dele. Na disputa, F. chega a cair e ficar poucos segundos deitado no chão. G. comemora levantando os braços para cima. Assim que F. se levanta, G. passa a correr atrás dele. A cena seguinte não é focalizada pela câmera, mas é registrada pela descrição do pesquisador ao microfone do equipamento, no momento seguinte à ocorrência: F. cai ao fugir de G.; a professora, então, orienta G. para que queime F., que está deitado ao chão. Não há registro se o aluno foi queimado. Agora é G. que está com a bola. Com tranquilidade ele a quica no chão, caminhando pela quadra. Um colega empurra-o levemente pelas costas, mas acaba fugindo. Uma colega de G. grita: “Só falta um”. F. está de pé, sem se movimentar, próximo à docente, gritando algo ininteligível para o colega que está com a bola. G. queima um colega, e retoma a posse de bola. Vai em busca de outros que estão próximos à trave. A câmera não focaliza o que ocorre.

Em seguida a professora se aproxima e pede a bola: “Dá aí G.”. F., que estava próximo, tenta interceptar o lançamento de G. à docente. Porém, não tem sucesso. A professora retorna ao centro da quadra e, por gestos, orienta os que estão sentados para que se levantem. Os alunos posicionam-se novamente, próximos ao círculo central, para tentar pegar a bola. Dois alunos ainda permanecem sentados. Ela lança a bola onde está a maior parte dos alunos. F. novamente consegue pegá-la. Ele queima, respectivamente, uma menina e um menino. Por ter corrido bastante atrás destes colegas que queimou, passa a andar pela quadra, com tranquilidade. Há muitos colegas próximos a ele. Porém, F. não faz nenhuma tentativa, valorizando a posse da bola. A docente bate palmas, no sentido de apressar F., e diz a ele algo ininteligível para a câmera. F. queima um terceiro colega. F. se dirige em direção ao centro da quadra, onde há muitas crianças, e novamente se depara de frente com G., que diz algo a ele. Porém, em vez de queimá-lo, F. desvia do colega. F. queima mais uma menina. Quando a bola rebate na aluna, G. tenta pegá-la. Porém, ao tocar na bola, esta acaba se distanciando de ambos, e o aluno P. consegue pegá-la. P. corre atrás de G., que consegue fugir. P. aproveita estar próximo de uma colega e a queima. No rebote o aluno C. consegue pegar a bola. Imediatamente, queima mais uma menina. Disputa com uma colega para retomar a posse de bola, e acaba pegando-a novamente. C. aponta para alguém, e fala algo, ininteligível à câmera, para a professora. A resposta da professora também é ininteligível para a câmera. Ela ainda dá a seguinte orientação ao aluno: “Queima o F., queima”. C. rapidamente vai na direção de F. e queima-o. F. passa a caminhar em direção à docente para se sentar. C. consegue retomar a posse de bola. Rapidamente lança a bola em cima de uma colega. A bola rebate e vai na direção da professora. A professora vira o rosto, para se proteger, mas a bola atinge apenas seu braço, de forma suave. Ela pega a bola lança-a novamente para o meio da quadra. Uma menina tenta pegar a bola, mas deixa-a escapar. Na disputa com o aluno P., acabam permitindo ao G. pegar a bola. O aluno P. tropeça e fica deitado no chão. G. vai à sua direção. A docente diz:

“Vai P.”. O aluno G. queima-o, lançando a bola suavemente em seu corpo, e retomando a posse da bola. P. permanece deitado no chão. A professora bate palmas, chama-o pelo nome, e faz gestos chamando-o para se sentar próximo a ela. O aluno se levanta e passa a caminhar na sua direção. A aluna que havia sido queimada por C. também caminha na direção da docente. As crianças participam ativamente da brincadeira. E se divertem bastante. G. caminha tranquilamente, quicando a bola no chão. Os colegas provocam-no para que ele os ataque. G. passa a correr, rapidamente, atrás de um colega. Chega a esbarrar no aluno R., que estava no meio do caminho, porém não o queima. O fugitivo escapa. G. torna a andar, quando passa a correr atrás de C., que estava à sua frente, pulando, na intenção de provocá-lo. O aluno estava próximo de G., que não lança a bola, valorizando a posse da mesma. C. consegue fugir. G. torna a caminhar. F., que está sentado, próximo à professora, grita para o colega: “Ô G.”. Dos alunos que haviam sido queimados, apenas P. permanece de pé. Ele está logo ao lado da professora. G. corre atrás de um colega, que foge e se esconde atrás da rede de uma das traves da quadra. A professora chama a atenção de dois alunos que foram queimados, mas estão sentados distantes dela. A docente pede que se sentem próximos a ela. O aluno P. já está sentado. O aluno, que havia se escondido atrás de uma das traves, escapa e atravessa a quadra correndo. Esconde-se atrás da outra trave. Porém, G. persegue-o e por fim consegue atingir o colega. Porém, pela bola ter resvalado levemente no fugitivo, ficou uma margem de dúvida se G. teria conseguido acertá-lo ou não. No rebote, ele retoma a posse da mesma. G. aponta para o colega e diz à professora que o queimou. À distância, com os dedos, o aluno C. faz sinal negativo, no sentido de que G. não o acertou. A docente responde à G. que ele não conseguiu acertá-lo. O aluno P. está de pé novamente. Seus colegas estão sentados. G. corre novamente, atrás do mesmo colega. Eles atravessam a quadra e retornam para a primeira trave, em que o fugitivo havia se escondido. O aluno que se esconde permanece atrás da rede por um tempo. Por fim consegue escapar, sem maiores esforços por parte do G.. A docente chama a atenção dos alunos F. e L., que foram queimados, mas permanecem de pé. Ela orienta-os para que se sentem em cima da linha lateral da quadra. Neste momento os demais colegas estão sentados. Inclusive o aluno P.. G. caminha tranquilamente pela quadra, atravessando-a novamente. F. grita para o colega, xingando-o, e dizendo algo ininteligível. A professora, ao mesmo tempo, diz a G., cobrando maior rapidez: “Vai G., vamos G.”. G. continua perseguindo o mesmo colega. Consegue atingi-lo e ainda retomar a posse da bola. A docente pede a bola, que lhe é entregue por G., e faz sinal aos alunos que foram queimados e estão sentados para que se levantem. Ela então diz à turma: “Ô, mudança na regra. Só as meninas podem pegar a bola agora”. As meninas comemoram. Ela repete num tom de voz mais alto, para reforçar: “Só as meninas que vai poder pegar a bola agora, hein. Os meninos não podem”. A professora lança a bola e a aluna M. consegue pegá-la. Imediatamente corre atrás de alguém para queimar. Sem demorar, atinge o aluno C.. No rebote, a aluna D. fica com a bola. E, também sem demora, queima a aluna M. D. consegue retomar a posse da bola e, sem dificuldades queima uma outra menina. Essa não corre. Apenas se protege, com medo de ser atingida. A posse de bola continua com D.. Ela queima uma terceira e uma quarta colega, mantendo a posse da bola. Ao queimar a quinta menina consecutiva, no rebote, disputa a bola com o aluno F., que infringe a regra dos meninos não poderem pegar a bola. Na disputa, a bola corre para longe, e F. acompanha-a de perto. Porém, não a pega. Com a aproximação da D. ele corre para longe e foge. A bola novamente está com D.. Ela queima um menino. Ao rebater no aluno queimado, a bola escapa. Um outro aluno acompanha a bola, mas não a pega em função da nova regra. Este aluno acaba deixando para que D. pegasse a bola. Ele senta no chão para amarrar o tênis. D. pega a bola e aproveita para queima-lo. Na sequência, antes do aluno se sentar próxima à docente, ou retornar à brincadeira, ele sai do foco da câmera. D. queima um segundo menino. Ela é provocada pelos

colegas. Uma menina empurra-a nas costas. D. persegue-a e a queima. No rebote a bola vai na direção da professora, que tenta chuta-la mas não consegue. A bola pára nas mãos de um aluno que já havia sido queimado. Após alguma orientação da professora, este a solta e, por fim, a aluna K. fica com a posse da bola. Por duas vezes ela tenta queimar seus colegas. Erra a pontaria nas duas. Porém, ainda está com a bola. K. põe a bola no chão para amarrar o cadarço do tênis. Seus colegas a rodeiam, falando algo para a mesma. Ela não responde a ninguém. Após amarrar o cadarço, D. vai atrás do F., porém, no meio do caminho, fica de frente com um outro colega, e aproveita para queimá-lo. D. consegue manter a posse da bola. Ela corre atrás dos colegas, até que se depara com um colega que está sentado, e aproveita para queimá-lo. No mesmo instante, a docente chama a turma para o centro da quadra.

Seguindo a rotina, a professora fala para as meninas irem tomar água, enquanto os meninos esperam na quadra. Rapidamente as meninas vão correndo na direção dos bebedouros e dos banheiros. Os meninos ainda estão espalhados pela quadra. Ela chama-os para que se sentem próximos a ela. Alguns ainda permanecem espalhados pela quadra, deitados e descansando. No instante seguinte à chamada, eles não esboçam nenhuma reação. Porém, mesmo sem terem sido chamados novamente pela docente, após certo tempo todos os meninos já estão sentados, próximos a ela. As meninas vão chegando aos poucos. A professora então diz: “Pode ir os meninos. Vai, sem correr hein”. E os meninos, sem correr, vão beber água. As meninas que já retornaram, e alguns meninos que permaneceram, ficam sentados próximos à docente, conversando.

Antes que todos os alunos retornem à quadra, a professora começa a organizar a turma em filas. São duas filas, voltadas para o centro, que se iniciam nos cantos da quadra de vôlei, formados pelo encontro da linha de fundo com a linha lateral direita. Cada fila em um lado da quadra. A docente vai escolhendo os alunos. Ela inicia pelas meninas, que vão ocupando os primeiros lugares da fila. Algumas alunas comemoram quando tomam ciência da fila para a qual foram direcionadas. Alguns alunos comemoram quando percebem a formação das filas. Por já conhecerem a brincadeira, eles antevêm a atividade a ser realizada. Todos os alunos que estão na quadra já foram direcionados para alguma fila. Os que ainda estão chegando, imediatamente são direcionados para uma das equipes/filas. Após todos chegarem e se posicionarem em uma das filas, a professora diz à turma: “Prepara aí”. Ela sai do foco da câmera. Quando retorna, está dando uma bronca no aluno P.. A sua fala é ininteligível para a câmera. O aluno P. está de costas para a docente dirigindo-se para o final de uma das filas. Sem orientações à turma sobre a brincadeira a ser realizada, ela conta em voz alta: “Um, dois, três, vai!”.

As crianças iniciam um jogo que se realiza da seguinte forma: ao sinal da professora, o primeiro de cada fila corre em direção ao outro grupo/fila, num percurso definido pelas linhas da quadra de vôlei, em zigue-zague. O percurso é o mesmo para as duas equipes. Quando os alunos se encontram, frente a frente, eles param e disputam na brincadeira pedra, papel e tesoura. Se empatam tornam a jogar. Quem perde retorna ao final de sua fila. Quem vence segue correndo o percurso, em direção ao outro grupo. Imediatamente, o próximo da fila - do grupo integrante do aluno que perdeu a disputa no pedra, papel e tesoura - dispara, seguindo o mesmo percurso, em direção ao outro grupo. Quando esse aluno e o vencedor da primeira disputa se encontram, novamente duelam no jogo pedra, papel e tesoura. A brincadeira segue desta forma, com o vencedor sempre seguindo e se aproximando do outro grupo. Quando um dos jogadores consegue chegar até a outra fila, o grupo deste participante marca ponto, e o jogo reinicia com os próximos alunos de cada fila. A docente é a juíza, sendo ela quem define quando um jogador já se aproximou o suficiente do outro grupo para a sua equipe marcar ponto.

Quando inicia a corrida, a professora orienta uma das alunas, em voz alta: “Sem cortar caminho!”. A primeira aluna de uma das filas chega a vencer o duelo com três

colegas, de forma seguida. Ela se aproxima bastante do outro grupo. Mas na quarta disputa ela perde. A turma parece gostar bastante da brincadeira. De certa forma, estão realizando-a de forma organizada, com a participação de todos. Os alunos permanecem nas filas. As crianças que estão na fila torcem e apressam seus colegas que estão correndo. Dizem, por exemplo: “Vai! Vai!”. Outros gritam: “Rápido!”. Em geral a docente não precisa intervir nos duelos de pedra, papel e tesoura, para definir vencedores ou outros encaminhamentos. No entanto, algumas correções e orientações não deixam de ser necessárias em determinados momentos. A aluna vencedora, na quarta disputa, segue em direção ao outro grupo, mas corta caminho. A professora orienta-a para que volte. Sua fala é tranqüila, porém ininteligível para a câmera. Imediatamente a aluna retorna. Ela vence a disputa no jogo pedra, papel e tesoura. Porém, no momento de seguir no percurso, erra novamente o trajeto, desta vez retornando em sentido contrário. A docente corrige-a, em voz alta: “Nessa linha... (ininteligível)”. A aluna perde muito tempo, e é derrotada na disputa seguinte. O jogo segue de forma organizada. A professora faz algumas indicações aos alunos do trajeto que devem percorrer, apontando com o dedo. Alguns alunos cortam caminho, saindo de cima das linhas, quando realizam a curva de maneira demasiadamente fechada. Em alguns desses momentos a docente chama a atenção dos competidores. Um dos alunos chega a vencer seis disputas seguidas, chegando à fila adversária. No sétimo duelo a professora avisa que se ele vencer a sua equipe marcará ponto. O aluno vence e marca ponto para a sua equipe. Seus colegas comemoram.

O jogo reinicia imediatamente. Quando os alunos P. e G. disputam, apesar de ter vencido, o primeiro ainda hesita em seguir correndo no percurso. A professora apenas diz: “Vai P.”. O jogo segue. Uma outra aluna ainda chega a errar o trajeto, mas percebe rapidamente e retorna o caminho correto. No duelo com seu colega, ela perde, mas segue em direção ao grupo adversário. O colega que a derrotou interrompe-a. A aluna pára. O aluno vencedor olha para a docente, que lhe dá algum sinal. Ele imediatamente segue no trajeto, correndo em direção à outra fila. As torcidas dos alunos que estão nas filas permanecem bem animadas. A professora vai até o grupo que está perdendo. Ela repreende o aluno F., que está na fila. G. está logo atrás do F. na fila. O áudio não é captado pela câmera. Quando chega a sua vez, F. vence a primeira disputa. Porém, perde na disputa seguinte. F. caminha em direção à sua fila. Sua adversária passa num local próximo a ele, que levanta um dos pés para trás, propositalmente para atingi-la. O movimento não é caracterizado como um chute, mas como um bloqueio. A aluna não chega a ser atrapalhada e o jogo segue. Neste instante a docente chamava a atenção da outra fila, que estava posicionada cerca de um metro à esquerda, de onde deveria estar. Os alunos rapidamente atendem o pedido da professora. O jogo segue. Um aluno reclama da colega, que estaria esperando ele para definir se colocaria pedra, papel ou tesoura. A professora não entende desta forma. Ela diz: “Não tá esperando não senhor. Ela colocou antes de você”. O aluno vence a disputa. Ganha, ainda, de forma seguida, de mais dois colegas. Está bem próximo de marcar um ponto para sua equipe. O próximo adversário é o aluno F., que o empurra, por entender que este deveria posicionar-se mais atrás. A professora está bem próxima. Ela posiciona o aluno empurrado mais atrás. E diz: “Joken-pô” – no sentido de definir o tempo da disputa, e retomar o jogo, dando um fim aos desentendimentos. O aluno F. vence. Porém, na disputa seguinte, perde para o aluno P.. A retornar para o fim de sua fila, a professora dirige-se a ele e o adverte. O áudio não é captado pela câmera. Ela continua falando com F., porém, este, em vez de olhar para ela, olha para a câmera. Neste mesmo instante há três alunos no meio da quadra. Reclamam de o integrante da sua equipe ter ganhado, e não o contrário. A docente diz a P. para voltar ao centro da quadra. Ele já estava bem próximo da fila adversária. O aluno retorna e o jogo reinicia. Agora a professora acompanha as disputas de pedra, papel e tesoura de perto. Num primeiro momento, ela ficava apenas à distância. Os alunos F. e G.

estão fora da fila. A docente novamente chama a atenção dos mesmos. Uma aluna se atrapalha com o percurso. A professora orienta-a. Ela vence a disputa e torna a errar o caminho. A docente auxilia-a novamente. Neste momento o aluno P. sai correndo de sua fila atrás do aluno R., atravessando a quadra. A professora chama-o pelo nome. Mas não é atendida. P. segue na perseguição até que acerta um soco nas costas do R., tropeça e cai. O aluno atingido apenas olha para trás e continua correndo. P. se levanta e continua perseguindo-o. A docente volta a chamar P. por duas vezes. Também chama o aluno R.. Não é atendida e grita: “Parou, os dois!”. R. Continua correndo até sair da quadra, em direção ao refeitório da escola. P. pára de correr e, caminhando, esconde-se atrás da rede de proteção da quadra. A professora vai na sua direção e diz: “Pode... (ininteligível). Pode vir”. P. está chorando. R. volta à quadra. A docente segura no braço de P. e leva os dois alunos à sala da coordenação/direção da escola. Ela segue dando bronca em P., ao mesmo tempo em que caminham: “Depois o seu pai vem reclamando que... (ininteligível)”.

Quando os três entram no prédio da escola, saem do foco da câmera. Durante cerca de um minuto, os demais alunos continuam o jogo, mesmo sem a presença da professora ou responsável. Na sequência a docente retorna à quadra e os alunos P. e R. ficam na sala da coordenação/direção. No período em que a professora não estava na quadra, os alunos conseguiram manter a organização do jogo.

A aluna Ma. grita de longe, para a docente, se queixando de algo. A professora repreende-a, apenas falando seu nome. A aluna continua. A docente repete a repreensão, agora falando o nome da aluna num tom de voz mais alto, por mais duas vezes. A menina cruza os braços, emburrada, permanecendo de pé, na fila. O jogo segue. Uma aluna corta caminho, mas nem a professora nem os alunos fazem objeção. A aluna Ma. volta a reclamar: “Ô professora! Ô professora...”. A professora não dá atenção, e continua acompanhando o jogo. A coordenadora pedagógica da escola chega à quadra e se dirige à docente. Elas conversam algo. O áudio não é captado pela câmera. Porém, pelos gestos e pelo tempo em que falava, a professora parecia fazer um relato à coordenadora da ocorrência entre os alunos P. e R.. O jogo continuava. Após a conversa a coordenadora retorna ao prédio da escola. A docente dirige sua atenção novamente à aula. Neste instante, os alunos F. e V. corriam um em direção ao outro para a disputa do jogo pedra, papel e tesoura. Porém, ao invés de pararem no momento em que se encontraram, os alunos se cruzaram e ainda percorreram cerca de um metro, até parar. O aluno F. retornou para puxar o V. em direção à fila de que seu colega partira. V., para fugir, distanciou-se ainda mais de sua fila. Após, V. retornou um bom trecho do caminho percorrido, aproximando-se exageradamente de seu grupo. A professora aproximava-se dos alunos e disse algo a V.. Uma colega empurrou-o pelas costas, direcionando-o para retornar ao local em que estava. Quando a docente chegou nos dois alunos, posicionou-os no local em que realmente deveriam ter parado. E o jogo seguiu. O aluno V. venceu o F. e mais um colega, quando a professora chamou a turma, dizendo em voz alta: “Vamos!”.

A turma imediatamente correu em sua direção para formar as filas. A docente alertou os alunos, por duas vezes, que havia blusas próximas à linha lateral da quadra, para que eles não esquecessem. Ainda perguntou a um aluno se uma blusa que havia restado era dele. O aluno, que estava distante do grupo, do outro lado da quadra, correu para pegá-la. A turma dirigiu-se ao prédio em duas filas, uma de meninos e outra de meninas. Os alunos P. e R. não retornaram à aula.

ANEXO X

Transcrição aula B.1 – EMEB/professora B:

Data: 18/10/2010 - Turma: 2º ano – duração da aula: 49 minutos – nº de alunos: 19. A professora está na sala de aula, fazendo a chamada. Ela está sentada em uma mesa de professor e os alunos estão cada qual em sua carteira. A turma está em silêncio. Conforme ela vai chamando os alunos por ordem alfabética, eles vão respondendo: “Presente”. Quando um aluno falta, um colega avisa a docente: “Faltou”. A lousa está apagada, estando escrito apenas a pauta do dia: “Desenho; Ed. Física; Matemática; cruzadinha; e para casa”. Quando chega a vez do aluno La., este responde: “Presente”. A professora pergunta: “Quem é La., por favor?”. O aluno levanta o braço. A docente segue a lista: “Ó lá... Lc. Ma.?”.

Após terminar a chamada, a professora diz: “Então, pessoal, olhem para cá... eu vou dar uma breve explicação do que agente vai fazer, tá? Primeiro eu queria que vocês me dissessem qual é a mão direita. Qual é a mão direita?” – parte dos alunos levantam o braço direito, porém, outra parte significativa levanta o braço esquerdo. A docente diz: “Pensa bem. A mão direita é essa mesmo?”. Os alunos respondem afirmativamente. Ela orienta: “A mão direita é a mão que a maioria aqui escreve”. A maior parte dos alunos que haviam errado, então, troca o braço levantado. A professora segue: “Olha, essa fila aqui toda acertou. Aqui. Deixa eu ver. Qual é a mão direita L.? Essa? Você escreve com essa mão?”. A aluna responde: “Não. Essa” – e troca o braço levantado. A docente segue: “Ahh tá, então levanta. Deixa eu ver. Ahh tá. Por acaso... pode abaixar a mão. Tem alguém aqui que é canhoto?”. Vários alunos respondem ao mesmo tempo. Alguns dizem que não. Um menino responde: “Mais ou menos”. Três alunos levantam o braço. A professora diz: “Você e o outro. Você também é canhoto? Você pega com a mão que você escreve” – a menina para quem a professora dirigia a fala pega o lápis, que está com a docente, com a mão esquerda. A professora repete o mesmo com um outro aluno que havia levantado a mão. Ele também pega o lápis com a mão esquerda. Desta vez a professora faz o mesmo com um menino que não havia levantado a mão. Este pega o lápis com a mão direita. Ela diz: “Ah, então tá. Temos dois canhotos aqui”. A docente segue para o terceiro aluno que havia levantado a mão, estendendo-lhe o lápis. Ele pega o lápis com a mão esquerda. A professora segue: “Mas não é a história... ah, eu escrevo com as duas mãos professora. Não. Eu também, se eu tentar eu também vou conseguir escrever com a outra mão. Mas com muita dificuldade. É aquela mão que agente escreve todo dia” – um menino levanta e abaixa o braço. A docente dirige-lhe a fala: “Todo dia você escreve com essa mão? Ele também é canhoto, professora?”. A professora da sala responde afirmativamente. A professora continua: “É, né. Então nós temos três canhotos aqui”. Um aluno corrige-a dizendo: “Quatro”. A docente pergunta: “Quatro?”. O aluno diz: “O M.”. A professora diz: “Ah, o quarto faltou, né? Então, nós temos quatro. Um tá ausente. Então, pra gente lembrar... e mais uma vez agente falar sobre direita e esquerda... a mão direita é a mão que a maioria aqui escreve. Menos o L., a B....” – ela também aponta para um outro aluno que havia levantado a mão esquerda e pego o lápis com esta mão. E continua a fala: “Então, quando eles forem pensar, em o que é direita, eles vão lembrar... esses três... que é a mão que ele não escreve. Essa é a mão direita” – novamente, o mesmo aluno corrige-a: “Esses quatro”. A docente explica e continua: “Quatro porque... hoje ele faltou, né gente? Hoje vamos contar só com eles três. E o restante tem que lembrar. Essa é a mão que eu escrevo. Então, qual é a mão direita?”. Quase todos os alunos levantam o braço direito. A aluna L. levanta o braço esquerdo. A professora diz:

“Dona L.. A senhora escreve com essa mão?”. A aluna que está na primeira carteira, e havia olhado rapidamente para trás, após levantar seu braço, responde que não, com a cabeça. A professora pega o braço direito da aluna e levanta-o. A docente segue: “Então tá bom. Agente vai precisar dessa mão... direita... hoje. Então podem abaixar a mão. Olhem pra cá, ó”.

A professora pega um giz, com a mão direita, e começa a desenhar algo na lousa. Uma aluna começa a falar algo. A docente interrompe-a, dizendo: “Olha pra cá”. Outro aluno diz: “Ô tia, você escreve com a mão direita”. Uma aluna concorda dizendo: “Ahã”. Outra aluna diz: “Ah, é jogo da velha”. Um outro aluno diz: “Eu sei o que é isso”. A professora desenha um traço em linha reta, vertical. Do lado esquerdo deste traço há duas filas, com os alunos representados por um ‘x’. A professora diz: “Não. Será que vocês sabem o que é isso?” – e desenha duas cadeiras, uma para cada fila, de lado/perfil, do outro lado da linha, e um pouco distantes dessa. Um aluno diz: “Uma cadeira... (ininteligível)”. A docente segue: “Olha que beleza. É uma cadeira mesmo. Então, ó, de lado, ó... uma cadeira... (ininteligível)”. A professora vai até o fundo da sala, pega uma cadeira, levanta-a e diz: “Olha pra cá, ó. Olha pra cá. Vê se não parece uma cadeira de lado”. Os alunos, ainda sentados nas carteiras, dizem: “Parece”. A docente continua: “Parece? Então, a intenção é essa mesmo. É uma cadeira de lado. Então tá bom”. Vários alunos falam algo ao mesmo tempo. A professora se aproxima da lousa e diz: “Aqui... esse xisinho são vocês, ó... né? Então nós vamos fazer uma atividade que agente vai usar fila...” – ela é interrompida por um aluno que pergunta: “Ô tia, e a galinha choca?”. A docente responde e prossegue: “Não, hoje agente não vai fazer não. Deixa pra próxima aula. Agente tem aqui duas colunas e aí agente vai fazer alguma atividade nessas cadeiras aqui. Tudo certo? Aí agente vai variar uma série de coisas. Lembra que agente já fez aquela... (ininteligível). Hoje agente vai fazer outras atividades com ela” – os alunos, que haviam lamentado não poder fazer a galinha choca neste dia, passam a conversar, paralelamente à aula. A professora segue: “Ô B.. A gente já conversou sobre calçado adequado pra fazer Educação Física. Eu já deixei, ó... além do tênis que... esse é o calçado mais apropriado. Eu também deixo fazerem com uma papete. Sabe aquela sandalinha que tem uma borracha bem grossa? Alguém veio com ela?” – os alunos que novamente estavam quietos, respondem à professora, porém muitos ao mesmo tempo. Um diz: “O L., aqui ó”. Outro chama a professora dizendo: “Ô tia”. O aluno J. também diz ter vindo com tal sapato. A professora dirige-se ao J. e diz: “Isso, ó lá ó. Sabe por que? Porque ela é bem confortável. Tem uma borracha bem alta. E pelo menos não é tão ruim, quanto se eu fizesse com uma bota, com um chinelo... não dá, né pessoal? Não dá. Se agente cai...” – uma aluna chama a docente dizendo: “Ô tia”. Vários alunos falam ao mesmo tempo. A professora interrompe sua fala e diz: “D.. Fala pra mim. O que é que você tá falando? Pra todo mundo ouvir. O que é que você acha? Tem que fazer com o tênis?”. O aluno responde algo ininteligível para a câmera. A docente segue: “É. A gente... ó... um outro calçado... eu posso suar o pé. Aí eu posso torcer o pé, gente” – um aluno começa a falar: “O crocks é...”. A professora interrompe-o dizendo: “Esse tal de crocks aí, pelo amor de deus! Não dá mesmo. Ele parece que é confortável mas ele fica dentro... o seu pezinho... fica suando embaixo. Ele é todo... ele... ele é todo de plástico, não é gente? Aí você começa a correr com ele. O pé começa a... suar. Aí esse suor... esse suor vai fazer com que você comece a escorregar o seu pezinho lá dentro. Aí você pode cair? Pode” – vários alunos falam ao mesmo tempo que a professora. A maior parte das falas referem-se às respostas ou comentários da fala da docente. Ela segue: “Machu... ihhh. Tem gente que quebra o braço. Quebra a perna. É bom evitar, né?”. A aluna Ju., que estava com o braço levantado, chama a professora e faz algum comentário. A docente concorda com a aluna e segue sua fala: “Exato. Agente já pode cair com o próprio tênis, porque Educação Física é isso mesmo, né? Às vezes a gente cai. Né? Agente tá fazendo atividade física. Se tiver de bota, e chinelo, e sandalinha da xuxinha, da angeliquinha... vai cair e vai ser pior. Então é melhor... se

tiver que cair, cair com tênis. Então tá bom. As meninas, por favor, façam uma fila” – andando as meninas formam uma fila na porta da sala. Em seguida ela diz: “Atenção. Os meninos. Os meninos” – os meninos andando formam uma fila na porta. Muitos alunos conversam. A professora ainda fala algo ininteligível com alguém. Ela tenta sair da sala, para puxar a fila, cujo início está na porta. Porém, há muitos alunos e ela tem dificuldade de passar. Diz: “Com licença, eu posso passar?”. Alguém da sala vizinha fala algo com a docente. Ela não consegue ouvir e rapidamente entra e sai da referida sala. Retorna ao início da fila. Os alunos ainda conversam bastante. A professora pede: “Por favor, silêncio. Os colegas das outras classes... atenção. Shhhh. Posso falar? Posso falar? Muito obrigada”. Os alunos conversam bastante e estão bem dispersos. A docente orienta-os: “Atenção! Estou aguardando silêncio, que eu vou contar uma coisa pra vocês novamente. Ô G.. G. né? A.! É quase parecido. Lembrei. Lembrei a tempo. Pessoal, se agente ficar fazendo barulho, nós não estamos atrapalhando as outras aulas? E Educação Física tem que ser barulho? Tem que ser aquela bagunça? Então será que agente podia deixar esse barulho pra lá pra baixo?”. Um aluno fala algo ininteligível com a professora, ao mesmo tempo em que ela falava com a turma. A docente diz: “Tá bom. A B. e a L. podem ir. Mas vocês irão ficar sentadas lá embaixo... podemos descer então? Agora em silêncio? Então vamos lá?”.

Decorridos cerca de doze minutos de aula, a turma começa a descer, em fila, para o pátio. A professora, à frente da fila, orienta, ao descender as escadas: “Segura no corrimão. Segura no corrimão, por favor”. Os alunos descem as escadas, em sua maioria andando e segurando no corrimão. Alguns descem correndo e sem o apoio.

Assim que chegam no pátio, a professora diz às crianças que elas podem correr. As crianças correm e brincam com bastante alegria. A professora está de costas para a turma, organizando seu material.

Em seguida ela busca algumas cadeiras e diz: “Atenção!”. Os alunos rapidamente correm em direção à professora, sentando, em sua maioria, no círculo central da quadra demarcada no pátio. A câmera focaliza dois alunos se jogando no chão. Um permanece deitado. A docente diz: “Vocês poderiam sentar, ao invés de se jogarem no chão? É possível... (ininteligível)? D.! Posso sentar sem ter que rolar no chão... me jogar nele? Pode ser? Mas então porque faz? Aqui eu também vi uns amigos aqui fazendo a mesma coisa. Porque é que faz? Você L.. Porque é que faz? Eu só pedi pra sentar. Não é mesmo? Tá bom” – os alunos ouvem a repreensão em silêncio.

A professora prossegue com a aula: “Então pessoal, olha... todo mundo de pé. Nós vamos... atenção, ó. Nós vamos fazer uma brincadeira, que é... é assim, ó... é uma brincadeira cantada. Tá? Mas... eu acho que já ensinei pra vocês essa música. Mas nós vamos... eu vou lembrar pra vocês, ó. É assim. Vocês gostam de rock? Gosta? É um estilo de música. Essa brincadeira é assim, ó” – alguns alunos conversavam, por isso ela diz repetidas vezes: “Ó”. A docente inicia a cantar, juntamente com uma coreografia: “Eu ponho a mão direita dentro... repete comigo. Eu ponho a mão direita dentro. Mas tem gente que tá com a mão errada” – a professora passa em frente de cada aluno. Corrige o braço de um aluno, que havia estendido o braço esquerdo à frente. Alguns que anteriormente haviam posto o braço errado à frente, passam a colocar o braço certo à frente, antes que a professora os chame a atenção. A docente segue: “Isso! Tá certo. Fica na linha branca pessoal. Ó lá. Eu ponho a mão direita dentro. Eu ponho a mão direita fora... não. Nós vamos ficar de lado”. A professora novamente vai passando à frente de cada aluno, posicionando-os de lado em relação ao centro do círculo. Alguns alunos já se posicionam antes que a professora os corrija. Ela segue: “Isso. Pra lá. Isso. Vamos lá, ó. A mão de dentro é a direita? É né. É nessa posição que agente vai ficar” – a docente interrompe para corrigir a posição de um aluno. Ela prossegue: “Vamos lá. Atenção. Eu ponho a mão direita dentro. Eu ponho a mão direita fora. Eu ponho a mão direita dentro. E eu sacudo ela agora. E danço rock. Dançando... (ininteligível)”. A turma acompanha a

professora na coreografia, realizando os movimentos citados na letra da música. Todos alunos participam. Ela dá continuidade à aula: “Se a direita é essa mão, qual é a outra mão?” – alguns alunos respondem, levantando o braço esquerdo: “A esquerda”. A docente continua: “Ah, então muda a posição. P.. Mesma posição, pra lá, pra lá, pra lá. Isso. Pra lá. Eu ponho a mão esquerda dentro. Põe a mão esquerda dentro. Dentro. Isso. Eu ponho a mão esquerda fora. Eu ponho a mão esquerda dentro... tem gente que tá colocando a mão direita”. A professora vai até alguns alunos, corrigindo-lhes a posição, estendendo seus braços esquerdos em direção ao centro do círculo. Ela segue: “Tomo mundo viradinho, que nem eu, pra lá. Pra lá. A mão de fora. Levanta ela. Virado pra lá. J.. Põe a mão de fora J.. Fora. Fora. Pra fora. Isso. Aí ela vai passar em frente ao nosso... (ininteligível), ó. Eu ponho a mão esquerda dentro. Eu ponho a mão esquerda fora. Eu ponho a mão esquerda dentro. E eu sacudo ela agora. Eu danço rock. Pop. Assim é que é bom!” – a professora canta e faz a coreografia, acompanhada pelos alunos, que se divertem, dançando, mas não cantam. A docente segue: “Então vamos de novo? A direita?” – uma aluna não gosta e diz: “Ah não”. Outra, ao contrário, comemora: “Eeeeeee”. A professora segue com a brincadeira: “Eu ponho a mão direita... direita é a de dentro. Essa e essa. Se tiver nessa posição que eu tô aqui, virado pra lá, todo mundo vai colocar a mão direita pra dentro. Ô D.. Vira! Vira! Eu ponho a mão direita dentro. Eu ponho a mão direita fora. Eu ponho a mão direita dentro. E eu sacudo ela agora. E danço rock. Pop... pode bater palma! Assim é que é bom”. A música é animada e curta. Os alunos se divertem e mantêm a atenção na brincadeira. Um deles, ao invés de movimentar o braço direito, o faz com o braço esquerdo. As crianças batem palma, ao serem orientadas pela professora. Ela segue: “Na mesma posição. Na mesma posição! Agora é a mão de fora. Eu ponho a mão esquerda dentro. Eu ponho a mão esquerda fora. Eu ponho a mão esquerda dentro...” – a docente vai até um aluno que estava movimentando o braço errado e corrige-o. Após, segue com a música: “... se você estiver assim, qual é a mão que tá do lado de fora? É essa. Ah... tá. E eu sacudo ela agora. Eu danço rock. Pop. Assim é que é bom. Agora vamos ver a perna. Se a perna direita é essa, e se a mão direita é essa... levanta a mão direita! A perna direita é do mesmo lado. Então põe. Eu ponho a perna direita dentro. Eu ponho a perna direita fora. Parou!... (ininteligível)... virado pra lá” – um aluno procura chamar a atenção dramatizando uma possível condição de desequilíbrio. O aluno D., que está um pouco atrás deste, observa e entra na brincadeira paralela. Parte de uma posição estável, em que estava com os dois pés no chão, e passa a levantar a perna direita, desequilibrando seu corpo para o lado esquerdo. Nisso, se apóia numa colega que estava à sua frente, desequilibrando-a. A professora continua a brincadeira: “A perna direita é a perna que já tá dentro. Vai! Vira! Isso!”. Novamente o aluno D., que antes estava virado para o lado certo, agora, ao contrário de todos seus colegas, se vira para o lado errado. A professora não dá atenção ao aluno. Um colega alerta-o, chamando pelo nome. A docente corrige outra aluna: “C.. É a de dentro. Isso. Eu ponho a perna direita dentro. Eu ponho a perna direita fora. Eu ponho a perna direita dentro. E eu sacudo ela agora. Eu canto rock. Pop. Assim é que é bom. Agora a esquerda. Nessa mesma posição” – os alunos participam da coreografia e se divertem bastante. Os alunos retomam a mesma posição, virados de lado para o centro do círculo. Com a perna direita para dentro. Porém, o aluno D., ao contrário dos colegas, posiciona-se com a perna esquerda para dentro. A professora segue sua fala: “Todo mundo virado pra lá. D.! Vira!” – o aluno responde rindo: “Eu tô virado”. A docente diz: “Não tá!” – o aluno, ainda rindo e sem demonstrar nenhum tipo de preocupação, vira-se para o lado correto em um giro rápido. Ainda pergunta: “Assim?”. A professora não responde e continua com a aula: “Eu ponho a... agora é a perna que está do lado de fora. A perna que está do lado de fora, ela vai cruzar. Eu ponho a perna esquerda dentro. Eu ponho a perna esquerda fora. Eu ponho a perna esquerda dentro. E sacudo ela agora. Eu danço rock. Pop. Dançando! Assim é que é bom” – alunos dançam e se divertem. O aluno P. tenta abaixar as calças do aluno D.,

porém, não consegue. Alguns alunos riem, inclusive o D.. A docente segue com a aula: “Agora só pra gente... (ininteligível)”. A professora é interrompida pelo D. que sai de sua posição e cruza o círculo indo até ela. Ele diz à professora, em tom choroso, algo ininteligível para a câmera, apontando para o P.. A docente repreende P., apenas chamando-o pelo nome. O aluno responde algo, ininteligível à câmera, apontando para D..

A professora segue com a aula: “Agora, iremos fazer uma fila... (ininteligível). Por favor. Pra cá” – a professora conduz uma aluna para o centro do círculo, enquanto os demais alunos fazem uma fila atrás dela. Um aluno pergunta: “Nóis já vai embora?”. A professora diz que não. Rapidamente os alunos fazem uma fila de meninos e uma de meninas. A docente corrige-os: “Uma só. Uma fila só”. A turma posiciona-se em apenas uma fila. Os alunos conversam bastante. A professora vai até uma mesa onde estão seus materiais, afastando-se do grupo. O aluno D. sai da fila, inicia a retirar sua blusa, porém não prossegue. Fica com a sua blusa cobrindo completamente a cabeça, e com a região do abdômen descoberta. Acha graça e mostra aos colegas “Ô V.. M.. Olha aqui, ô”. Em seguida, segue na direção do local em que está a professora, para guardar sua blusa. A professora se reaproxima do grupo e diz: “Atenção”. A turma diminui a conversa. Porém, alguns alunos continuam falando. O D. e mais dois alunos que brincavam de correr retornam à fila. A professora separa a fila única em duas filas mistas, com meninos e meninas. A turma novamente conversa bastante. A docente diz: “(ininteligível)... mão no ombro do colega. Estica o bracinho pra poder dar distância um pro outro. Distância um pro outro. Agora... você não está distante. Isso. Vem pra trás. Agora, pessoal...” – a professora é interrompida por um barulho alto, de algum tipo de máquina, que está do outro lado do muro, no mesmo pavilhão, numa região destinada a receber festas e eventos. Ao parar o som ela continua: “... eu solto a mão e sento” – a turma obedece. A professora ainda diz algo ininteligível à câmera.

A docente posiciona duas cadeiras a determinada distância das filas. Uma cadeira para cada fila. Se reaproxima do grupo, que conversa bastante, e diz: “Atenção! Pessoal, é o seguinte... posso falar?” – alunos respondem: “Pode”. A professora recomeça a falar, mas logo pára novamente. Fica um tempo em silêncio, esperando que a turma pare de falar. Porém, alguns alunos ainda conversam. Pergunta novamente: “Posso falar R.? Posso falar L.? Posso falar? Obrigada. Olha, a minha mãe e o meu pai, me ensinaram, que quando uma pessoa fala, a outra fica quietinha”. Um aluno diz num tom irônico: “É verdade”. A docente segue: “Ensinaram pra vocês?”. Alunos respondem que sim. Alguns, sem demonstrar nenhum tipo de constrangimento com a bronca da professora, gritam para responder. Um aluno diz: “Meu pai vive brigando comigo”. A professora continua: “Duzentas mil vezes...” – ela é interrompida por um aluno que diz, a um colega, em voz alta: “Viu?”. A docente segue sua fala: “... vocês continuam falando junto com a outra. Você quer falar alguma coisa D.? Sobre a aula? Não? Se você não vai falar alguma coisa da aula... gente, vamos prestar atenção? Por favor. Tá bom. Olha. Primeiro, eu não posso... (ininteligível). Segundo, eu vou vir arrastando até chegar aqui, à linha branca, que é da onde eu saio. E o que vocês vão fazer? Lembra da cadeirinha que eu mostrei na lousa. Pois é. Nós vamos fazer uma atividade com ela... (ininteligível)” – um aluno demonstra insatisfação, se lamentando em voz alta: “Ahhhhh”. A professora segue: “... só que hoje... vocês duas, as primeiras, correm. Vai lá. Corre. Corre. Só pra agente mostrar. Corre. E senta na cadeira. Senta. Agora... (ininteligível). E bate na mãozinha do próximo colega” – as primeiras alunas de cada fila, conforme a professora orienta, vão atendendo seus comandos, se levantando, correndo até a cadeira, sentando e retornando, para bater na mão do colega. A demonstração segue. A docente orienta as próximas das filas: “Vai lá. Só pra testar. Senta na cadeira. Senta na cadeira. Parou! Parou!” – as alunas correm até a cadeira, sentam e retornam. Quando batem na mão do próximo colega da fila, a professora pede para parar. As crianças na fila já gritavam e incentivavam seus colegas para irem rápido.

A professora segue sua fala: “Entenderam como que é?... (ininteligível)”. Os alunos afirmam terem entendido. As alunas que haviam participado da corrida, apenas como teste, retornam às primeiras posições das filas. As crianças conversam bastante e animadamente. A docente faz sinais para que os alunos sentem mais para trás, pois, depois que as referidas alunas retornaram às suas posições, as filas ficaram muito concentradas num espaço pequeno. A professora se aproxima da fila, coloca as mãos em volta da boca, para dar uma maior efeito ao som de sua voz, e diz em voz alta: “Cheguem para trás”. Ainda repete fazendo gestos com a mão para que eles se sentem mais para trás: “Cheguem para trás. Cheguem para trás”. A turma continua conversando bastante. E animadamente. A docente inicia, em um tom de voz alto, uma fala ininteligível para a câmera, seguida da orientação: “... podemos levantar?” – maioria dos alunos respondem: “Não”. Um aluno responde que sim. Ela pergunta: “Como é que eu vou chegar até a linha branca?” – as crianças respondem: “Arrastando”. A professora segue: “Ah. Depois... então... (ininteligível), né? Se arrastando. Tudo bem?”. Um aluno diz: “Vai sujar toda calça. Mas é que vai sujar a calça”. A professora pergunta: “É pra vir com roupa de ir à festa na Educação Física?”. Alguns alunos respondem: “Não”. Ela continua: “Então agente pode se sujar? Pode. Tá? Não vai sujar tanto assim. Tá bom? Então, podemos começar?” – alunos respondem que sim.

As duas primeiras alunas de cada fila se levantam. A professora diz vagarosamente: “Atenção. Atenção”. E apita. As alunas correm. Os colegas dizem: “Vai! Vai!”. As meninas sentam na cadeira, retornam e batem na mão dos próximos colegas. Estes fazem o mesmo. Após, os terceiros alunos de cada fila partem. Porém, um deles não senta na cadeira. Apenas a contorna. A professora diz: “Não sentou I.! Tem que sentar”. Porém, a brincadeira não é interrompida. O quarto aluno de cada fila parte. As equipes estão empatadas. Quando eles retornam, a docente diz: “Parou. Parou. Parou. Parou. Arruma a cadeira aí pra mim. Volta pra cá, por favor” – os próximos alunos de cada fila ainda partem. Param apenas após insistentes pedidos da professora para que parem. Os colegas ainda os incentivam. Um aluno diz: “Corre!”. A docente diz: “Eu queria conversar com vocês. Olhem para mim. Eu, por acaso, falei que era competição? Não. Então, o que é que eu tenho que fazer?... Sentar na cadeira. Tá. Mas porquê? Porque é que eu tenho que sentar na cadeira? A regra é essa. Né N.? Se eu não sento, é porque eu to com pressa...”. Os alunos estão sentados em fila. Muitos conversando. Uma das duas alunas da turma, que não estão fazendo aula, e permanece sentada próxima ao material da professora, interrompe-a, soltando uma gargalhada. A docente se vira a ela e pergunta: “O que é que tá acontecendo?”. Um aluno diz: “Tão dando risada”. Logo em seguida, um outro aluno, que está sentado em fila, solta uma flatulência. A professora encara-o. Diz algo ininteligível à câmera. O aluno dá risada, e tampa o nariz, puxando a gola da camiseta. Um colega diz, rindo: “Soltou um pum!”. Outras crianças riem e tampam o nariz, puxando a gola da camiseta. A docente continua sua fala: “Então atenção aqui, ó. Então, quem não sentar na cadeira, eu vou mandar fazer de novo... (ininteligível)”. Os alunos ainda riem bastante do ocorrido. A professora repreende-os: “Atenção! Eu estou falando!”. A turma então pára de rir e faz silêncio. A turma, com exceção do aluno D., está sentada em fila. A docente diz ao aluno: “D.. Senta. Bumbum no chão”. Ela retoma sua fala: “Pessoal. Quem não sentar na cadeira, eu vou parar e mandar sentar. Porque a atividade não é uma competição. Eu tenho que fazer certo. Não importa quem vai ganhar. Não importa. O que importa é que vai fazer certo. Tudo bem? Se eu tiver fazendo uma compe...” – a professora pára sua fala e encara em silêncio um aluno que está conversando. Outros alunos também estavam conversando novamente. Ela retoma sua fala: “Só que eu tive que parar. Porque eu percebi que tem colegas que estão pensando que é competição. E agente só tá aprendendo. Tá certo? Fala N..”. A aluna M. Havia levantado a mão para falar. Porém, a professora a chamou de N.. A aluna corrige-a, dizendo seu nome. A docente diz: “Ah. M.. Ai. Desculpa. Fala”. A menina dá risada. E diz: “Daí, depois,

fala: 'Ai, só foi um pouquinho. Mas já acabou'. Né? 'Mas o que é que eu fiz'. E fala: 'Eu não fiz nada'. E daí fala: 'nada mesmo, nem a Educação Física'. Por isso que... (ininteligível)". A professora ri, com admiração. Ela aprova a fala da aluna, e segue com a aula: "É mesmo. Você tá com toda razão. Então, olha. Eu já coloquei lá na lousa, pra ficar bem claro. E aí cheguei aqui. Fiz as pessoas demonstrarem... que é pra correr. É pra sentar. E é pra bater na mão do colega e ir pro final da fila. Tem.. (ininteligível)... fazer isso. Tem. Se por acaso for competição eu falo pra vocês: 'Agora tá valendo competição'. Tá bom?". O aluno D. pergunta: "Pode ser agora? Pode ser agora?". A docente responde: "Não. Não pode".

A professora se afasta e diz: "Atenção". Os primeiros alunos de cada fila preparam-se para correr. Partem assim que a docente apita. Os alunos correm bastante, como se fosse competição. Os três primeiros alunos de cada fila fazem o exercício corretamente. Porém, com muita pressa. As duas equipes seguem o mesmo ritmo, intenso. Os colegas na fila ainda torcem e apressam seus colegas. Muitos gritam: "Vai!". Quando o quarto aluno de uma das filas retorna, a professora diz: "Parou! Meu amigo vai fazer de novo. Vai. Senta na cadeira. Pode ir aqui. Vai. Isso" - a câmera não focalizou o modo que ele realizou a atividade. O referido aluno refaz o exercício, sentando na cadeira. Após permissão da professora, a outra fila, que também havia parado, continua o exercício. Mais um aluno de cada fila executa a tarefa. A docente, então, diz: "Parou. Parou. Parou. Parou. Pessoal, agora qual mesmo é a mão direita?". A maioria dos alunos levanta o braço direito. Alguns não levantam nenhuma das mãos. Um deles levanta a mão esquerda, porém, ao observar os colegas, logo se corrige. Um aluno grita: "É essa!". A professora fala: "Qual é a direita? É a mão que quase todo mundo aqui escreve. Menos três...". Os alunos interrompem a professora, dizendo que são quatro. A docente explica novamente: "Quatro. Porque o quarto não veio, gente. Mas três amiguinhos que estão aqui. Que é a B., que tá sentada. Que é o L., que está aqui. Quem é a outra pessoa?". O aluno D. se levanta, enquanto todos os colegas estão sentados. Ao se sentar, algum aluno imita, com a boca, o som de uma flatulência. A professora segue: "Então, pessoal, a mão direita... levanta de novo, por favor" - a maioria dos alunos levanta a mão direita. A docente questiona: "Ah, tá. Olha, a minha mão direita é essa. Porque será que é o contrário de vocês?". A aluna M. explica: "Porque você tá virada pra lá... (ininteligível)". A professora diz: "Ah, tá. Então se eu virar pra lá, ó. Olha lá. É a mão de vocês. Então, essa é a mão direita. Então, eu só posso agora... correr... ir pelo lado direito da cadeira. Ó. Essa fila tá pra cá. Vem pra cá. Bora! L.! Acorda! Pessoal... (ininteligível). J.! Acorda!... (ininteligível)" - a docente interrompe sua fala para corrigir a posição de uma das filas, que estava muito próxima à outra. Muitos alunos conversam. Ela pede que os alunos prestem atenção, mas não prossegue a fala. Alguns alunos tampam o nariz, puxando a gola da camiseta. Um aluno acusa o outro, apontando para o colega. Um menino diz: "Agora não fui eu". A professora se afasta da turma. Ela vai até onde estão seus materiais, e bebe água em sua garrafa. Quando retorna, os alunos diminuem a conversa, ao perceberem a sua presença. A docente, então, diz, em tom de ironia: "Eu fui beber um pouco de água... né... pra poder dar um tempo pra vocês falarem as novidades do feriado, do final de semana... né?". O aluno D. começa a falar como foi seu feriado: "No feriado eu fui... dormi bastante". Porém, logo é interrompido por um colega que diz algo ininteligível à câmera. A professora diz: "Muito obrigada". D. ainda insiste: "No feria... professora! no feriado eu dormi bastaaante". A docente não faz comentários sobre a fala do aluno. Cerca de sete alunos estão ajoelhados no chão. Os demais estão sentados. Ela diz: "Pessoal, diz pra mim. Que parte do corpo é essa aqui?" - ela aponta para seus joelhos. Um aluno diz ser o pé. No entanto, logo em seguida um colega diz: "Joelho!". A professora segue: "Joelho. Eu tô vendo gente se arrastando pelo joelho. E aonde que eu pedi pra vocês se arrastarem?". Um aluno responde: "Pelo bumbum". A docente pergunta: "Ah, então porque é que eu tô vendo gente ajoelhada? Porque é que eu tô vendo gente ajoelhada? Eu sinto muito, mas tem que ser a regra. Não é essa a regra que

agente fez? Tem que ser com o bumbum... (ininteligível)... assim. Tem que ser com o bumbum. Qual é o outro nome que tem o bumbum? Qual é o nome verdadeiro do bumbum?”. Alguns alunos dizem: “Quadril”. Outros dizem: “Bunda”. A professora diz: “Não. Isso é apelido. Como é que é o nome? Alguém já falou. Não”. Uma aluna diz: “Traseiro”. A docente não entende: “Hã”. A aluna repete: “Traseiro”. A professora ri. Os alunos, ao vê-la rindo, também dão risada. A docente, então, diz: “Nádegas. Nádegas. Difícil. Né?” – os alunos estranham. Ela então diz, em voz alta, e em tom de brincadeira: “Então, todo mundo com as nádegas no chão! Eu só posso nadar com as nádegas no chão”. Neste momento, os alunos já estavam com o bumbum no chão. Um aluno se arrasta, com o bumbum no chão, e pergunta à professora: “Assim, ó?”. Ela pergunta algo à turma, ininteligível para a câmera. Os alunos dizem que não. A professora retoma a fala anterior: “Bom. Aí agora... como eu sei qual é a mão direita. Que é a... qual é a direita? É a...”. Um aluno diz: “Direita”. A docente repete em tom de brincadeira: “Direita”. O mesmo aluno levanta o braço esquerdo e diz: “Esquerda”. A professora diz: “Direita”. Desta vez acompanhado pelo D., o mesmo aluno novamente levanta o braço esquerdo e diz: “Esquerda”. A docente, brava, diz: “Direita! Só pedi direita!”. Um outro aluno diz a alguém: “Cala a boca!”. Muitas crianças conversam. Parte da turma havia levantado o braço direito, conforme pedido da professora. Ela se aproxima de dois alunos, que estão sentados de frente para a outra fila, se abaixa, e diz em tom de voz baixo: “Podem virar pra frente e prestar atenção?” – os alunos se posicionam de acordo com a orientação e levantam o braço direito. A docente diz algo ininteligível a outro aluno. Depois diz: “Aqui, ó” – sinalizando com as mãos, para que a fila, que anteriormente já havia sido corrigida, se afastasse um pouco mais da outra. Os alunos obedecem. A professora segue com a aula: “Então eu só posso ir pelo lado direito da cadeira. Sentar. E voltar pelo lado direito. Gente. O lado direito da cadeira é o que tá próximo da casinha, ou é o que tá próximo ao portão, ali?”. A turma responde: “Casinha”. Ela continua: “Então, o lado direito da cadeira é esse. Então eu só posso ir pelo lado direito. Sentar na cadeira. E voltar pelo lado direito”. Um aluno diz algo à docente. A sua fala e a resposta da professora são ininteligíveis. Ela segue: “Tá? Entendido?”. O aluno D. começa a perguntar: “Mas como...”. Porém, é interrompido pela professora que diz: “Então vamos fazer elas duas aqui primeiro? Vamos lá. Atenção... (ininteligível). Peraí. Ó. Peraí. Peraí. Peraí”. A docente fala em particular com a C., a primeira aluna de uma das filas: “À direita da cadeira e do lado da casinha. Então eu tenho que ir pela direita. Sentar na cadeira. E voltar pela direita. Tá? Então é tudo pelo lado da casinha. Tudo bem? Vamos lá. Atenção”.

Ela apita. As duas primeiras alunas de cada fila partem. Porém, a C., ao retornar da cadeira, volta pelo lado esquerdo. A professora lamenta: “Ahhhh. A C. errou”. A docente não se recorda bem do nome da M., que era a primeira aluna da outra fila. Após a aluna confirmar seu nome à professora, essa diz que M. fez certo. Enquanto isso, o segundo aluno da fila da M. executa o exercício de forma errada. Ele também volta pelo lado esquerdo. Porém, a docente não observa a cena. Assim que retorna à sua fila, a professora pede que a turma pare de executar a atividade: “Ah. Ah. Ah. Vamos fazer de novo. M.. Faz ali pra a gente ver. Ela vai correr. Ir pelo lado direito da cadeira. Sentar. E voltar pelo lado direito da cadeira. Vai M..”. A aluna realiza o exercício da forma correta. A docente narra a ação: “Foi pelo direito. Sentou. E voltou pelo lado direito. Vocês viram que ela veio pelo mesmo lado? Vamos lá, hein. Podemos começar?”. Um aluno, no fim de uma das filas, estava de pé. Cerca de dois alunos estavam ajoelhados. A professora dá a bronca: “O restante tem que ficar com as nádegas no chão!”. O aluno D., que estava ajoelhado, se senta, enquanto completa a frase da docente, ao mesmo tempo que ela, gritando: “Chão”. A professora ainda diz algo ininteligível a uma das crianças. Em seguida apita. As primeiras alunas de cada fila partem. Realizam a tarefa corretamente. Assim como os seguintes. Como das outras vezes, as crianças correm bem rápido. Porém, neste momento, os alunos que estão na fila permanecem em silêncio. Quando a terceira

aluna de uma das filas parte a professora orienta os alunos que estão na fila: “Chega pra frente”. A aluna, erroneamente, vai pelo lado esquerdo da cadeira, e retorna pelo mesmo lado. A professora não intervém. Ela dá a bronca nos alunos que estão na fila: “Não é joelho! É nádegas!”. O quarto aluno, da mesma fila da aluna que errou, também vai pelo lado esquerdo. A docente novamente não intervém. O quinto aluno desta mesma fila também vai pelo lado esquerdo da cadeira. O quinto aluno da outra fila vai pelo lado direito. Mas erra ao retornar pelo lado esquerdo. Quando começam a retornar a professora diz: “Parou! Parou! Volta aqui. Volta aqui. Os dois... esse daqui... até que, quando ele foi ele errou. Mas quando ele voltou ele acertou. Ele tem que ir pelo lado direito da cadeira. Qual é o lado direito da cadeira?”. Um dos alunos que errou diz algo, ininteligível à câmera. A turma conversa bastante. Alguns alunos estão ajoelhados. A docente diz: “Então, vai pelo lado direito da cadeira. Direito”. Os alunos que erraram partem. Um deles se encaminhava para ir pelo lado esquerdo. A professora sinaliza a ele o erro, dizendo: “Ah. Ah”. O aluno se corrige e executa a atividade corretamente. Porém, seu colega, apesar de ter ido pelo lado direito, retorna pelo lado esquerdo. A docente diz a ele: “É pelo... (ininteligível). É o outro lado”. Os alunos seguintes de cada fila fazem o exercício corretamente. Um deles chega a iniciar o retorno pelo lado esquerdo. Porém, logo pára, se corrige, e retorna pelo lado direito. Os posteriores, também o fazem da forma desejada. As crianças correm bastante. Quem está na fila apressa os colegas. No entanto, na sequência, um aluno, apesar de ter retornado pelo lado direito, vai pelo lado esquerdo. A professora diz: “Parou!”. E apita. Ela fala: “Volta de novo! Qual é a mão direita? Ah, então vai lá” – o aluno retorna ao início da fila, mostra a mão direita e parte para nova realização da tarefa. Desta vez, executa a atividade corretamente. A turma havia interrompido a atividade. Assim que o aluno retorna a professora reinicia dizendo: “Atenção!”. E apita. As primeiras alunas, de cada fila, vão e voltam pelo lado direito. Uma outra aluna se dirige, lentamente, à docente. O áudio da conversa entre ambas não é captado pela câmera. Enquanto isso, os alunos seguintes, de cada fila, executam a atividade corretamente. A aluna que havia se dirigido à professora, retorna, de forma desanimada, à fila. Os próximos alunos, de cada fila, também vão e voltam pelo lado direito. Contudo, um deles, apesar de ter flexionado um pouco os joelhos, quando estava de costas para a cadeira, e próximo à ela, não chega a sentar. Na sequência, uma aluna de uma das filas, erroneamente, vai e volta pelo lado esquerdo. A docente diz: “Parou!”. Os alunos conversam bastante. Um deles diz: “Errado. Errou”. A aluna retorna e parte novamente, para refazer o exercício. A docente pergunta à turma: “Ela fez errado? Vocês perceberam?”. A aluna se encaminhava para novamente ir pelo lado esquerdo da cadeira. A professora sinaliza o erro: “Ah. Ah. Ah. Esse é o direito? Muito bem” – a aluna se corrige e passa pelo lado direito da cadeira. Retorna pelo mesmo lado. Um aluno que estava na fila apressa diz: “Vai!” – a turma havia interrompido a atividade para a colega refazer o exercício. Quando a aluna retorna, a professora sinaliza para que ela bata na mão do próximo colega. Após a batida, os próximos, de cada fila, partem, dando continuidade à atividade. Eles fazem o exercício corretamente. Quando retornam, a docente sinaliza à turma para que parem: “Tá boooom. Tá bom”. Porém, os próximos de cada fila continuam. Realizam corretamente o trajeto. Ao retornarem, a professora novamente diz: “Parooou”. Apita. Diz: “Parou pessoal. Parou. Atenção. Pssssss...” – a turma conversa bastante. Ela segue: “Posso falar? Posso falar?”. Um aluno que está no fim de uma das filas, conversando, diz: “Pode”. Uma das alunas da turma, que não fez aula, conversa algo com a docente. Logo parte para outro local da escola.

A professora segue falando à turma: “Atenção aqui, ó. Vira todo esse grupo aqui, ó. Fica de frente pra eles. E vocês viram de frente pra eles”. A outra aluna, que não participou da aula, chama a docente, tocando-lhe o braço, e diz algo a ela. A professora responde rapidamente e retorna à organização da turma. Ela pede a cada aluno, de forma particular, para que se aproxime da outra fila, ficando de frente para

um colega da, até então, equipe oposta. Ainda orienta, de forma geral: “Fecha a perna”. A turma conversa bastante. Ela orienta: “Chega bem pertinho dele. Chega bem pertinho dela. Você. Você. Vamos. Você de frente com ele. E você... (ininteligível)”. Como o grupo está em número ímpar, sobra um aluno sem dupla. A docente, então, o coloca formando um trio, com outros dois colegas. Os alunos gostam desta diferenciação. Ela diz: “Atenção pessoal! Atenção. Psssss. Eu queria...”. A professora interrompe sua fala. A turma conversa bastante. Um aluno diz à turma: “Silêncio”. Outros ainda conversam. Um menino chega a empurrar o colega. Ela retoma a fala: “Atenção aqui pessoal. Olha. Agente já tem barulho... (ininteligível). Agente já tem barulho, com duas turmas fazendo atividade aqui. Então pessoal, eu não posso falar mais alto do que isso” – havia uma outra turma no refeitório, que fica logo ao lado do pátio, fazendo alguma atividade com uma professora. O aluno D. levanta a mão. A professora dá a palavra a ele. O aluno diz algo ininteligível. A professora diz: “Oi. Não entendi” – e se aproxima do aluno. D. fala algo sobre as cadeiras. Dá alguma sugestão para utiliza-las novamente. A docente fala: “Por enquanto deixa elas lá. Por enquanto deixa elas lá. Lembra pessoal, da brincadeira da... (ininteligível)? Lembra da... (ininteligível)?”. Os alunos respondem que não. A professora diz: “Não? Ah, então eu não fiz com vocês. Desculpe. H. levanta. Ó, só ele. Só ele. Ó. Eu, vou ficar por baixo da mão dele. Mas não vão tocá-las. As duas mãos. Aí, quem tenta, bater na mão do colega, sou eu. Tá?”. Um aluno diz, enquanto ela explica: “Ah, já sei. Você tem que fazer assim, ó”. A docente segue a explicação: “Eu vou virar a mão pra bater antes que ele retire. Se eu conseguir bater com a mão... ó. Não consegui. Ele é que agora passa para baixo. Porque é ele que vai agora tentar. Entendeu? Então vamos fazer nós dois aqui. Você vai só tirar assim. Tá? Atenção... pera! Olhem pra cá. Vamos fazer o teste. Ó. Consegui. Enquanto eu tiver conseguindo, eu fico aqui embaixo. Quando eu não conseguir mais, eu saio... (ininteligível). Entenderam? Quando eu não conseguir... (ininteligível). Quando eu não conseguir bater na mão dele, aí eu passo pra cima e ele passa pra baixo. Não conseguiu, aí eu vou pra baixo. Deu pra entender pessoal? Vamos lá, vai. Vocês dois” – a professora explica a brincadeira para a turma, utilizando-se de demonstração, juntamente com um aluno. Bem antes que ela terminasse a explicação, parte da turma já havia começado a brincar. As crianças se interessaram pelo jogo, mas parte não ouviu toda a explicação. Muitos deram risada nos momentos em que a professora conseguiu acertar a mão do colega. Após a explicação, a docente circula pela turma, para observar os alunos brincando. Ao se aproximar de uma das duplas, diz em voz alta: “Nada disso! Não é assim! Põe a mão embaixo. E um colega põe a mão em cima. Ó. Vou tentar bater na mão dele. Sou eu que vou tentar. Porque eu estou embaixo”. Assim que a professora começa a demonstrar novamente a brincadeira, com um outro aluno, os demais, passam a brincar. Por fim a docente acaba entrando na atmosfera do jogo. E o que era apenas uma demonstração, se torna uma brincadeira propriamente dita. Ela e o aluno que, inicialmente a ajudava a demonstrar, brincam por um tempo. Ela ainda dá algumas explicações ao aluno.

As crianças se divertem. Dão muita risada. Todos brincam, realizando a atividade apresentada pela professora. A docente volta a circular pela turma. Ela diz: “Não é isso. Isso. Só eles dois que não entenderam? Vai lá. Quero ver se vocês entenderam, hein” – uma das duplas, que brincava, nos dois momentos em que a professora explicava a brincadeira, apenas batiam as mãos, alternando, uma batida com a palma da mão para baixo e uma batida com a palma da mão para cima. A docente segue pela turma. Ela dá algumas orientações sobre a brincadeira para uma dupla que estava distante. Retorna à dupla que não havia prestado atenção, e não havia entendido a brincadeira. Agora eles brincam corretamente. A professora diz: “Vocês entenderam agora? Faz com ele, que eu faço com ele”. O aluno que havia demonstrado com a docente passa a brincar com um dos alunos da dupla. O outro passa a brincar com a professora. Um outro aluno se aproxima da docente e lhe fala

algo rapidamente. Ela dá uma resposta curta. O aluno então se encaminha para o outro lado do pátio, onde ficam os banheiros.

A turma brinca por um curto período de tempo. A docente então diz: “Tá bom pessoal. Tá bom. Parou. Parou”. Um aluno diz: “Agora que eu tava ganhando”. Outros dois já começam a disputar para ser o primeiro da fila dos meninos. Ela segue: “Uma fila só dos meninos. Uma fila só das meninas. Quem deixou os agasalhos?”. A turma conversa bastante enquanto forma as filas. Os meninos se empurram. A professora diz: “Podemos ficar um pouco em silêncio? Tem um agasalho ali, gente. De quem é? De quem é aquele agasalho ali?”. Um aluno diz: “É meu”. Ele corre até o agasalho e se joga no chão, deslizando, para pegá-lo. A professora guarda as duas cadeiras utilizadas na aula. Os meninos se empurram, se agarram e discutem, uns com os outros. Muitos saem da fila. Dois alunos se empurram na fila, após se encararem. O aluno D. diz: “Ô professora! Tão brigando aqui”. Os alunos ainda se encaram. Por fim, se posicionam em fila. A professora se aproxima novamente da turma e diz: “Por favor entrem na fila. Entrem na fila... (ininteligível)... Podemos fazer silêncio agora? Depois vocês brincam mais. Agora zíper na boca. Zíper na boca. Vocês dois”. A turma diminui a conversa, mas não pára de falar. Ainda assim a professora puxa as filas, para retornarem à sala. Alguns alunos vão correndo. Outros falando. Um deles brinca de sapatear. Um outro, no meio do caminho, se deita na escada. Outros gritam. A docente não interrompe o trajeto e leva os alunos até a sala de aula. Ela permanece na porta, do lado de fora.

ANEXO XI

Transcrição aula B.2 – EMEB/professora B:

Data: 25/10/2010 - Turma: 2º ano – duração da aula: 40 minutos – nº de alunos: 18. A professora está na sala de aula da turma, fazendo a chamada. Os alunos estão sentados em suas carteiras. A pauta do dia, do 2º ano A está na lousa: Português; Educação Física; e Matemática. A professora da classe está sentada no fundo da sala.

A professora de Educação Física conversa com a turma. Ela está sentada na cadeira destinada às professoras, com a articulação do quadril flexionada, curvando-se para baixo. Uma aluna diz: “B. do quê?”. A docente responde: “B.... sei lá. Z.. Que era o que ela tava fazendo. Na hora que eu fiz a chamada. Lembra? B.? Ela tava abaixada. É porque eu já conheço quem é B. Z.. Mas se eu não conhecesse? Eu ia conseguir identificar? Alguém falando assim: ‘Presente’”. Alguns alunos respondem que não. Ela segue: “Não ia. Não é mesmo?”. A aluna M. chama a professora, para falar algo: “Ô profe... ô professora”. A docente continua sua fala, num tom de voz um pouco mais alto: “Então virem pra frente com a ca... com as pernas juntinhas, aí, pra dentro da cadeira. E vocês vão... depois a coluna de vocês vai agradecer... (ininteligível). A.. Senta direito”. Alguns alunos chamam a professora, porque querem falar algo: “Professora. Ô professora”. A aluna M. também chama a docente. Ela diz: “Ô professora. Professora. Depois fala: ‘Mas já acabou a Educação Física! Eu nem fiz nada’. Nada nada. Nem a Educação Física”. A professora diz: “Ah, não. É. Não. É porque é assim... viu minha nega? Deixa eu ver como é o nome da senhora...”. A docente, a aluna e a turma falam, quase que ao mesmo tempo, o nome da aluna. Segue a fala da professora, enquanto os alunos permanecem em silêncio: “Já guardei também. M.. Vou contar pra você o que acontece. É triste. Mas é... é uma verdade. Porque? Agente tem que falar a verdade, mesmo que ela seja alegre, ou seja triste. Né? Eu... desde a hora que eu entrei aqui, eu já tô dando aula de Educação Física. Vocês sabiam disso?”. Os alunos respondem em coro: “Sim”. Ela continua: “Essa é a parte legal. A parte ruim é que eu perco tanto tempo falando sobre moral ética... eu não me importo de de vez em quando falar sobre isso, porque eu sou professora. Eu tô aqui pra ajudar mesmo. Né? Mas a moral, tem que trazer de casa. A ética agente vai formando com o tempo. Agente vai formando regrinhas. Então, M.... M. não. É M., né?”. A aluna confirma: “É M.”. Os colegas estão em silêncio. A docente continua: “Tá, acertei. Então, M., eu tenho que parar pra falar sobre essas coisas... que eu já deveria... já estar com vocês lá embaixo. Mas aí, a nossa aula acaba ficando curtinha. E aí, você acha, assim, que agente não teve aula de Educação Física. Mas agente já tá tendo. Desde a hora que eu entrei. E aí, pessoal, eu tô tentando ajudar vocês. Se eu não faço isso, sabe o que acontece?”. A aluna M. pergunta: “O quê?”. Segue a fala da professora: “A aula vira uma bagunça. Vira. Infelizmente”. Um aluno diz: “Vira mesmo”. A docente fala: “Não vira? Não é verdade? Então, o professor hoje, ele tem que ser mais do que educador. Então estão pedindo demais dos professores. Eles estão tendo que dar aquela educação, que às vezes agente acaba esquecendo em casa. Não é obrigação minha. Nem da professora da classe. Eu tenho sim, obrigação com o meu filho”. Uma aluna pergunta: “Você tem filho?”. A professora diz: “Tenho”. Um aluno pergunta quantos. Outro pergunta: “Quantos anos?”. Ela responde: “Já tem vinte e cinco anos e é muito bem educado, graças a Deus”. Um aluno se assusta com a idade: “Eita pega”. A aluna M. diz: “Ô professora. É o mesmo ano que a minha irmã tem. E ela também é muito educada. Ela ajuda as pessoas. Ela também é professora”. A docente diz: “Ah,

então. Agente tem que ser consciente pessoal. Consciência! Eu tô aqui pra quê? Pra estudar?”. Alunos, meio que automaticamente respondem: “Não”. A professora pergunta: “Não?”. Eles se corrigem: “Sim!”. A professora segue: “Eu tô aqui pra estudar e pra aprender, não é?”. Alguns alunos respondem: “Sim”. Uma aluna reclamava de seu colega: “Pára V.!”. A docente continua: “Então. Mas o que é que eu tenho que trazer de casa?”. Alunos respondem: “Educação”. Alguns pronunciam rapidamente a palavra, para serem os primeiros a responder. Segue fala da professora: “Educação. Então, se eu já tivesse sentadinha aqui. Entrado. Feito a chamada. E explicado o que a gente ia fazer. A gente já tava lá fora. Ó.”. Um aluno diz: “Brincando muito”. Ela continua: “Mas aí eu tenho que parar. Falar até como se deve sentar. Olha só. Pra mim não há problema algum. Viu? Mas aí depois não reclama que a aula de Educação Física, que vocês acham que é só lá embaixo... correr no pátio. Né? Fazer brincadeiras lá no pátio. Jogos. Só isso tem Educação Física. Que pena. Pode falar”. Uma aluna pergunta: “Professora, tem que sentar assim, ou assim?” – primeiro ela senta com uma perna cruzada, depois com uma perna ao lado da outra, e os dois pés no chão. A docente responde: “Assim. Do jeito que você está. Com as perninhas esticadas”. A aluna diz, cruzando a perna, e apontando para um colega: “Porque ele tá assim. Ele fica assim”. A professora diz: “Então gente. Senta direito. Vamos lá. Posso terminar a chamada?”. Alunos dizem: “Sim”. Ela diz: “Tá bom. C. E.? Ah, eu pulei a C.. C.? Tá aí. D.?”. O aluno, exageradamente, responde imediatamente e em voz alta: “Presente”. A docente pede: “D.. Sai de trás da cortina, por favor”. Ela segue com a chamada. Após chamar três alunos que possuem o mesmo primeiro nome, ela comenta: “Bom, gravar o nome desses três é que é difícil. Né?”. Segue a chamada, de forma tranquila. Finalizada a chamada, a professora diz, animadamente: “Tá bom. Posso explicar agora, o que agente vai fazer? Bem rapidinho”. Alunos respondem, também animadamente: “Sim!”. Ela segue: “Nós vamos fazer... posso apagar aqui ou aqui, professora?”. Vários alunos respondem ao mesmo tempo. Um grita: “Nenhum!”. Outro diz: “Esse aqui”. A professora diz: “Aqui? Tá bom. Então eu vou botar aqui a pauta da gente hoje”. A professora da sala diz: “Pode apagar esse lado”. O aluno D. diz: “Pode apagar esse lado, aí, que todo mundo já acabou”. Outro aluno diz: “Não. Eu não”. A professora de Educação Física diz: “Atenção aqui... (ininteligível)... atenção pessoal. Ó. Nós vamos fazer um pega-pega”. Alguns alunos comemoram: “Eeeeeee”. Uma aluna demonstra estranhamento: “Pega-pega?”. A docente continua: “O nome do pega-pega é pega tatu”. Alguns alunos estranham. Um diz: “Hã? O quê?”. Outro diz: “Pega tatu? O que é isso?”. A professora segue: “Pega tatu. Quem conhece? Nós vamos fazer um pega-pega. Ó. Chama-se pega tatu”. A docente escreve a pauta da aula na lousa. Vários alunos falam ao mesmo tempo. Um deles pergunta: “Como que é essa brincadeira?”. A professora diz: “Como é que é essa brincadeira? Vai saber lá embaixo. Agente corre um atrás do outro. Mas, aí, quem é o pegador, ele tem que fazer uma coisa. E o outro, ele tem que fazer outra coisa”. Um aluno diz: “Eu quero ser pegador”. A docente continua: “Esse pegador, ele vai tocar em alguém. Aí, essa pessoa... vai virar um tatu... (ininteligível) tatu, gente? Alguém falou”. Um aluno fala: “(ininteligível)... uma bola”. A professora fala: “Uma bola. Isso. Então eu tenho que virar uma bola. Então o que... eu tenho que deitar no chão e virar uma bolinha”. Vários alunos falam ao mesmo tempo. Um diz: “Eu sei...”. A professora eleva um pouco o tom de sua voz e segue falando: “A única forma de salvar esse tatu pra ele brincar de novo, é pulando ele”. Um aluno diz: “Nossa!”. Ela completa: “Aí ele tá de volta na brincadeira”. Novamente vários alunos falam ao mesmo tempo. A docente, mais uma vez, eleva um pouco seu tom de voz e diz: “A outra... (ininteligível). Psssss. Posso continuar? A outra. Pessoal. Olha... (ininteligível)”. A turma segue conversando bastante. Alguns alunos gritam. Um aluno levanta o braço e fala algo para a professora. Sua fala é ininteligível. A professora ouve o aluno e diz: “Quem for pe... agente pode usar essa regra. Tudo bem? Combinado? Quem for pego três vezes passa a ser o pegador. Pode ser assim?

Quem concorda levanta a mão”. Alunos dizem sim. Em seguida, levantam a mão após a fala da docente. Ela segue: “Ah, que legal. Então tá bom. Olha pessoal. Depois do pega tatu, eu tinha outra atividade. Mas eu não sei se vai dar tempo pra a gente fazer. Não sei”. Um aluno pergunta: “Qual?”. A professora diz: “A outra seria... ó. Pssss. A outra seria... nós vamos tentar fazer. É uma brincadeira que nós vamos sentar um atrás do outro”. Um aluno diz: “Ah, já sei”. Outro diz: “Fila”. Ela conclui: “Lá embaixo agente faz”.

A docente vai até à mesa pegar seus materiais. Então, fala à turma: “Meninas, por favor”. As meninas se levantam das cadeiras e vão formar uma fila na porta da sala. Um menino diz: “Primeiro as damas”. Outro diz: “Depois os cavaleiros”. A turma conversa bastante. Algumas meninas brincam na fila. A gravação é interrompida por alguns segundos. Quando retorna, a turma ainda está na sala. Os meninos ainda não estão em fila. A professora diz: “Ô D.. Você sabia que se você for o primeiro da fila... ó. Deixa eu fazer o desenho aqui, pra você ver. Imagina que você é esse aqui, ó”. A docente faz um desenho na lousa. O aluno diz: “Já sei, é o gordinho”. Segue a fala: “A porta está aqui”. Ele diz: “Hã. Sei”. Ela continua: “E aqui no final, tem outro coleguinha. E tem outro aqui na fila. E tem outro aqui na fila. E tem outro aqui na fila. E tem outro aqui na fila”. Um aluno diz: “É o C.”. A professora segue: “E tem outro aqui na fila”. Alguém diz: “É o Di.”. Ela continua: “E aí, D., você... você é este aqui. Aqui no final tá o meu amigo L. L.. Você vai conseguir chegar no mesmo lugar que o D.”. Um aluno diz: “Vai”. Outros dizem: “Não”. A docente estranha: “Não?!”. Alguém em seguida diz: “Vai”. Ela fala: “Mas nós vamos para o pátio. Será que só o D. vai conseguir chegar no pátio?”. Uma menina grita: “Não”. Os meninos estão sentados. Apenas o aluno J. V. está de pé, em frente à professora, como se estivesse aguardando uma oportunidade para falar com ela. A docente segue sua fala à turma: “Então quer dizer que o L. também vai conseguir. Mesmo sendo o último da fila”. A turma responde: “Sim”. Segue a fala da professora: “Então, adianta eu querer ser o primeiro? O segundo? Eu posso ser até o último. Eu vou chegar... na quadra?”. Alunos dizem: “Vai”. Um outro aluno se aproxima e fala algo à professora. O áudio não é captado pela câmera. O aluno D. diz: “Mas tem um porém também. Professora. Mas tem um porém. Mas tem um porém”. Muitos alunos falam ao mesmo tempo. Ela diz: “Peraí, ele tá falando que tem um porém. Fala”. D. diz: “Porque a hora que chegar lá embaixo, todo mundo... todo mundo quer ser segundo, primeiro e terceiro”. A docente fala: “Mas o último também vai chegar. Pode ter certeza”. Algumas meninas conversam. Uma delas passa o dedo na lousa. Enquanto outras duas dançam em par, agarradas. A gravação é interrompida por alguns segundos. Quando retorna a turma ainda está na sala. As meninas e os meninos formam duas filas separadas. Os alunos discutem por lugar na fila. Uma aluna diz: “Ele tava aí. É que ele saiu... (ininteligível). O aluno V. diz: “Professora. Ela saiu. Aí eu cheguei. Aí ele foi e cortou”. O outro aluno diz: “Não cortei”. A professora diz: “Você deixa ele voltar pra cá? Sem problemas?”. V. diz: “Não”. Ela segue: “Não? Não pode? Não? Então, tá bom. Então, você faz um favor? Vai lá pro final da fila que você vai chegar no mesmo lugar que todo mundo. Tá?”. O aluno V. vai para o final da fila. Os alunos conversam bastante. A docente diz à turma: “Zíper na boca, por favor. Psss. Um, dois, três. Zíper na boca”. A aluna M. diz à ela, no momento em que começava a sair da sala, para puxar a fila: “Você é bonita e cheirosa”.

Alguns alunos conversam no corredor e enquanto descem as escadas. Parte da turma segura no corrimão para descer as escadas. Assim que chegam no pátio, em fila, a professora pede que a turma se sente em círculo. Eles se sentam rapidamente, transformando o pedido da docente numa corrida para ver quem senta primeiro. Um aluno grita: “Vai!”. Ela guarda seus materiais e se aproxima da turma. Diz: “Então pessoal, olha só. Então nós temos a brincadeira do pega tatu”. Um aluno grita: “Sim!”. O aluno V. diz: “Eu quero... eu quero ser o pegador. Eu quero. Eu quero... (ininteligível)”. A professora segue falando, ao mesmo tempo que o aluno: “Então vamos mostrar como que é. Né? Ó. Vamos dizer que a brincadeira tá com a minha

amiga E.. E., vem aqui. E. é a pegadora". V. reclama: "Ah!". A docente continua: "Aí ela vai e pega a minha amiga...". De mãos dadas, com a E., ela se aproxima da aluna N.. Porém, não se lembra do nome dela. A turma ajuda: "N.". A professora diz: "N.. N., o que é que você vai fazer quando ela te pegar?". Um aluno diz: "Tatu". Outro se abaixa, abraçando as pernas encolhidas, e abaixando a cabeça. A aluna responde algo ininteligível, em um tom de voz bem baixo. Ela ri, timidamente. A docente diz: "Então faz. Deita aí. Deita. Deita com as costas pro chão. Isso. Agora junta a perninha. Isso. Pode ser assim". A aluna segue as orientações da professora, deitando com as costas para o chão, e abraçando as pernas encolhidas. A turma dá bastante risada. A professora continua: "Segura assim, segura. Aí, pra salvar ela, como é que faz?". Alguns alunos respondem: "Pula!". Dois alunos são focalizados de pé. A turma ainda ri e conversa. A docente diz: "Então alguém pula ela, por favor". Vários alunos se levantam rapidamente. A aluna M. pula a colega. A professora diz: "Isso. Não precisa pular assim... não cair em cima dela. Tudo bem? Tudo bem? Então tá com a minha amiga E.". A professora abraça a aluna E., carinhosamente, pelas costas, sinalizando a ela para não partir ainda. A turma conversa bastante. Alguns alunos começam a se distanciar, para fugir. A docente diz: "Pessoal. Pssss. Peraí. Junta de novo". O grupo se reúne novamente, próximo à professora, e desta vez de pé. Ela diz: "Pra a gente brincar de pega-pega, eu preciso correr. Não preciso?". Alunos respondem em voz alta: "Sim!". A professora pergunta: "Só que pra isso, eu preciso gritar?". Alunos gritam: "Não!". Ela segue: "Então, dava pra vocês só correrem e ficarem com a boca fechada?". A turma responde em coro: "Sim". A docente diz: "Então tá bom. Então atenção!. Vai!". Os alunos rapidamente se espalham pelo pátio, correndo e gritando.

A professora abre os braços, mantendo-os nesta posição, e soltando a aluna E.. Desta forma, indica que ela já pode partir. A aluna pega o primeiro colega, que logo é salvo. Quase toda a turma corre. Mesmo os que estão distantes de E., que são a maioria, pois o pátio possui bastante espaço para toda a turma. Muitos gritam, demonstrando alegria e certo medo, de ser pego. A turma se diverte. E. ainda pega cerca de quatro colegas. Em seguida demonstra cansaço, diminuindo a velocidade de sua corrida. Alguns alunos provocam-na, entrando na sua frente e, em seguida, fugindo. Ela pega mais duas colegas, que cruzam seu caminho. A professora se retira do pátio, pedindo que uma inspetora cuide da turma. A brincadeira segue. A inspetora apenas observa. O aluno J. V. se desloca com as duas mãos e os joelhos apoiados no chão. Um aluno diz: "A E. não pega ninguém". Os colegas continuam provocando-a, ficando na sua frente e saindo, em seguida. Enquanto ela persegue um colega, um aluno corre atrás dela e chega a segurar seu capuz. Em seguida foge. E. se aproxima da aluna M., quando essa pára de correr, e a pega. M. fala algo à E.. Alguns colegas param para ouvir, a certa distância. O áudio não é captado pela câmera. Em seguida a aluna M., alegremente, passa a correr, assumindo a condição de pegadora. Um aluno avisa a turma: "A M. é a pegadora!". Alguém pergunta: "Quem é a pegadora?". Um aluno responde: "A M.!". Alguns alunos gritam. A turma que havia parado de correr por alguns instantes volta a correr. Mesmo os que estão distantes da M.. A pegadora se aproxima de uma colega que está baixada. Porém, desvia dela. A aluna que estava abaixada, então, amarra os cadarços do tênis. Alguns meninos se aproximam da M.. O aluno V. pára em sua frente e estende o braço para ser pego. M. o pega. O aluno J. V. que estava descansando com as mãos nos joelhos também é pego. Tanto ele, quanto V., se jogam no chão, deitando. Logo um aluno pula por cima de V., mesmo sem esse ter feito a posição de tatu. V. se levanta. A pegadora ainda pega P., que apenas caminhava. Após ser pego, o aluno, em vez de formar a posição de tatu, passa a caminhar na direção da M.. Logo um colega o segura e diz algo a ele. Parte dos meninos, novamente, cercam a pegadora. Porém, fogem quando ela tenta pegá-los. M. ainda pega dois meninos. As meninas, em geral, procuram se manter distantes da pegadora.. A professora retorna ao pátio. Observa com a mão na cintura. Alguns meninos seguem a M., que atravessa o pátio

atrás de fugitivos. Ela pega o aluno P., que estava sentado no chão, no mesmo local em que havia sido pego. P. se levanta, mas novamente um colega o segura e diz algo a ele. P. novamente se senta. A aluna pega F., após este se desequilibrar, tentar se apoiar na parede e cair no chão, apoiando-se com o braço esquerdo. Os colegas o cercam. A professora começa a se aproximar do aluno. F. dá risada e logo começa a se levantar. A brincadeira continua. Os meninos continuam cercando a M., onde quer que ela vá. A turma ri bastante e se diverte. A pegadora novamente atravessa o pátio acompanhada dos meninos. Alguém a provoca: “Lá lá lá lá”. O aluno J. V., mesmo estando distante da M., se joga no chão, deitando-se. V., que está sentado, é tocado na cabeça pela pegadora. O aluno apenas permanece na posição. F. se aproxima da professora e diz algo a ela, lhe mostrando o braço esquerdo. A câmera não capta o áudio da conversa. O aluno F. dá três passos, mancando, com a mão no braço esquerdo, em direção contrária ao local onde está a docente. De repente se vira, e volta a brincar, sorrindo. F. corre atrás da aluna Mi.. A pegadora se depara, de frente, com o aluno V., que lhe diz: “Sou o pegador...”. Mi. pega V.. O aluno levanta os braços comemorando e diz: “Fui pegado três vezes. Agora é eu”. A aluna não pára e segue correndo. V. vai atrás dela e lhe fala algo. O áudio não é captado. Logo V. sai correndo atrás dos colegas. Ele é o novo pegador. V. pega dois colegas. O segundo a ser pego, não se deita no chão, para formar a posição de tatu. O faz apenas depois da cobrança da professora. V. pega a aluna E.. Porém, ela não faz a posição do tatu. Continua caminhando. Segundos depois a aluna é focalizada bebendo água no bebedouro. V. vai na direção de um banco, onde estão sentadas três alunas. Contudo, logo que se aproxima, uma delas diz: “Não. Agente não... (ininteligível)”. V., que estava correndo, imediatamente passa a andar. Por fim, ele passa à frente das meninas, bem próximo, sem tentar pegá-las. Logo em seguida a docente apita.

Rapidamente a turma se reúne no meio do pátio. Os alunos se sentam em círculo. A M. e uma outra aluna, que correm para conseguirem um lugar próximo à professora, demoram a se sentar. A docente pergunta: “Foi legal a brincadeira?”. Alguns alunos respondem: “Foi”. Outros respondem: “Sim”. Ela pergunta: “Deu tudo certo?”. Parte da turma responde: “Deu”. Outra parte responde: “Sim”. O aluno V. está deitado no chão. A professora diz: “Ah. Mas porque é que eu vi gente, que não era o pegador, e tava acompanhando o pegador? Onde tava o pegador tinha um bocado de gente em volta dele”. O aluno F. diz: “É porque ninguém pegava eu. Daí eu ficava... (ininteligível)”. A aluna E., que estava bebendo água, chega ao grupo e se senta. V., que estava deitado, se senta. A docente segue: “Agente tem que fugir do pegador. Não tem?”. V. diz: “Eu fiquei parado. Ninguém me pegava, do mesmo jeito”. A professora diz: “Nossa senhora. Quem das meninas quer beber água, por favor, vão beber água. Só as meninas”. O aluno F., que havia se levantado, retorna ao círculo. A maior parte das meninas vai beber água. Os meninos permanecem sentados em círculo. Eles falam algo à professora. O aluno P. diz: “Tem pega-pega gelo”. A docente diz: “(ininteligível)... mais pra frente”. O aluno V. se levanta, vai até ela, e diz: “Vamos brincar de pega-pega gelo?”. Em seguida sai do foco da câmera, pois se desloca para outro local. Na sequência um outro aluno se levanta, vai até ela, e pede: “Tia, posso ir no banheiro?”. A professora consente. Logo em seguida o aluno J. V. se levanta e vai até a professora. Diz algo ininteligível. Da mesma forma, o aluno P. vai até a docente. E diz: “Prô, tem pega-pega fruta”. Um outro aluno se levanta, com o braço erguido, pedindo para falar. Ela orienta a turma: “Os meninos sentem... (ininteligível). Tem pega-pega fruta...”. P. se senta. J. V., que permanece de pé, diz: “Prô, quando eu brinquei de pega-pega gelo, é assim. Se... (ininteligível)”. A professora se abaixa para ouvir o aluno. O resto da fala é ininteligível, pois outros alunos conversam ao mesmo tempo. Duas alunas se aproximam da professora para conversar com ela. O aluno V. retorna ao grupo, e permanece de pé, conversando com os colegas. A docente diz: “Peraí, perai, perai, perai. Deixa todo mudo chegar. Pessoal, senta aqui. Os meninos vão lá”. Algumas meninas, que haviam chegado, se

levantam e se aproximam dela. A professora imediatamente diz: “Senta. Senta. Senta”. Os meninos vão correndo beber água. O aluno F. se levanta e começa a caminhar para ir beber água. De repente, pára, se vira, e retorna na direção da professora, com a mão na boca. O aluno sai do foco da câmera. Poucos segundos depois, quando retorna, está dizendo à ela: “... deu um soco. Fez assim, ó”. O aluno faz o gesto, de um soco, e põe a mão na boca. Na seqüência, passa a mão, fechada, no canto da boca. A docente pergunta: “Quem foi que deu um soco?”. F. aponta para os meninos que estão no bebedouro e diz algo ininteligível. Ela pergunta: “Mas foi sem querer?”. O aluno diz: “Fez assim, ó” – F. faz o movimento de estender os braços à frente e abri-los, com os punhos cerrados. O aluno novamente põe a mão na boca. A professora diz: “Ai, meu deus. Ele não viu que você estava do lado. Né? Tá doendo?”. F. faz sinal afirmativo com a cabeça. P. chega ao grupo, deslizando com os joelhos no chão, após pegar embalo com uma corrida. A docente diz a F.: “Faz assim, ó. Tá bom? Tudo bem? Tudo em ordem?”. Enquanto ela falava, um outro aluno, que anteriormente já havia levantado a mão para falar, posiciona-se entre a professora e F., e diz: “Ô Professora. Professora. Prô. Você já brincou de pega...”. F. abre bem a boca e faz um som de estalo com ela. Dá uma risada, e se vira, para ir tomar água. O aluno segue sua fala: “...pega-pega linha?”. Ela diz à turma: “Vamos sentar um pouquinho que eu já sei que vocês têm um bocado de... (ininteligível)”. Aos poucos a turma vai se sentando em círculo. A aluna M. pergunta à docente: “Você tem... você já brincou de pega-pega gelo?”. Os alunos conversam entre si. Um aluno corre e, em seguida, se joga no chão. Fica deitado por um tempo. A professora busca uma cadeira para ela. Quando retorna, diz: “Vamos lá. Atenção. Atenção”. V. diz: “Pega-pega gelo”. Ela não responde e diz: “Vamos esperar o pessoal chegar”. V. fala, em tom de voz bem alto: “Nóis vai brincar de pega-pega gelo. Da hora”. Alguns meninos chegam ao grupo correndo. A docente diz: “Atenção. Todo...”. Ela interrompe sua fala, se levanta e vai até uma mulher, que se aproximava. Elas se cumprimentam e conversam. A turma permanece sentada em círculo, conversando bastante. Alguns alunos brincam de produzir o som de uma flatulência, com a mão embaixo do braço. Outros três saem do círculo, e brincam, engatinhando e se jogando no chão. Três meninas se deitam no chão.

A professora se reaproxima do grupo e diz: “Atenção”. A turma pára de brincar. As meninas que estavam deitadas voltam a sentar. O aluno V., que estava de costas para a docente, avisa a turma de sua chegada: “A professora!”. Ela se senta na cadeira, e diz: “Atenção pessoal. Alguém me falou que conhece um outro tipo de pega-pega”. Imediatamente vários alunos levantam a mão e dizem: “Eu!”. Alguns dizem: “Pega-pega gelo”. Uma menina se levanta e vai até a professora. Ela sinaliza com as mãos para que a aluna pare. A docente diz: “Senta. Peraí, gente”. A aluna retorna ao seu lugar. Alguns alunos estão com a mão levantada. Alguns estão ajoelhados. Muitos falam ao mesmo tempo. Um diz: “Pega-pega linha! Pega-pega linha!”. A professora continua: “Agente não combinou que quando alguém levantar a mão...? Eu vou deixar falar. Senão não dá pra todo mundo falar ao mesmo tempo. Não é mesmo?”. Os alunos voltam a falar. A docente interrompe-os: “Peraí, ó. A minha amiga ali. Ó. A minha amiga... como é que é o nome dela?”. A turma responde: “M.”. Um aluno diz: “Fl.”. A professora fala: “A Fl.. A Fl.. A Fl. vai contar pra a gente que ela sabe o pega-pega. Como é que é o nome do pega-pega que ce sabe? Abaixa a mão aí, meu amigo”. A aluna, envergonhada, em tom de voz baixo, diz algo ininteligível. A docente diz: “Pega-pega bruxa? É isso? Como é que é? Explica pra mim”. Um outro aluno diz: “É assim...”. A professora interrompe-o imediatamente: “Deixa ela explicar. Por favor”. A aluna se levanta e diz: “(ininteligível)... aí eu pego a M. Aí eu falo: ‘Vira árvore’”. Fl. e M. abrem os braços, mantendo-os estendidos, como se fossem uma árvore. Fl. segue: “Aí eu pego a B.”. Um aluno diz: “Ah, já sei!”. Fl. continua: “Aí ela tem que ficar ponte. Assim”. Fl. e B., em decúbito ventral, com as mãos e os pés apoiados no chão, e a articulação do quadril levemente flexionada, formam uma espécie de ponte, com o corpo. A docente

pergunta: “Você tem que falar pras pessoas o que elas têm que virar?”. Segue a fala da Fl.: “Aí uma pessoa tem que passar por baixo e bater a mão. E...”. Um aluno que estava com a mão levantada completa: “Pedra”. Fl. continua: “... quando falar pedra...”. Fl., B. e o outro aluno, que havia falado ‘pedra’, se abaixam e abraçam os joelhos, formando uma espécie de pedra, com o corpo. Esse aluno diz: “Tem que ficar assim”. Na sequência, ele e a aluna M. dizem: “Aí tem que pular”. A professora os interrompe: “Ah, então você só fala que pode virar árvore, ponte e pedra. Aí a árvore, pra salvar a pessoa da árvore... o que é que faz?”. Fl, com uma das mãos, dá um tapa na palma da outra mão. Uma menina e o aluno que havia formado a pedra com o corpo estão com a mão levantada. A docente segue: “Passa a mão. E quem vira ponte?”. Fl. e alguns colegas respondem: “Passa por baixo”. A professora pergunta: “E quem vira pedra?”. Fl. e alguns colegas respondem: “Pula”. Alguns alunos levantam o braço e pedem pra falar: “Eu, eu, tia. Eu”. A docente diz: “Vamos brincar um pouquinho?”. Os alunos comemoram e se levantam. V., que quer ser o pegador, pede à professora: “Tá comigo. Tá comigo”. Outros alunos também pedem: “Tá comigo”. A docente posiciona o aluno de costas para ela, e segura-o, abraçando. Em seguida diz: “Pessoal. Ó. O V. é o pegador, hein”. Os alunos já se espalharam pelo pátio. Ela abre os braços e diz: “Vai”.

V. parte para pegar seus colegas. Muitos alunos gritam. Principalmente as meninas. Um aluno, antes mesmo de ser pego, se abaixa, abraçando os joelhos, formando a pedra. Em seguida, V. pega-o. O aluno mantém a posição de pedra. J. V. tenta pulá-lo, mas não consegue. Mesmo assim o aluno se levanta. Contudo, imediatamente é pego novamente por V.. O pegador diz: “Ponte!”. O aluno que foi pego abre os braços e reclama: “Ô”. V. diz novamente: “Ponte!”. O aluno pego se abaixa e forma uma ponte. Porém, inicialmente com os joelhos apoiados no chão, impossibilitando a passagem de algum colega por baixo. Um aluno chega a passar por cima dele. Contudo, logo em seguida, o aluno pego forma a ponte corretamente, apoiando apenas os pés e as mãos no chão. F., aproveita que V. estava conversando com o aluno, se aproxima e dá um tapa forte nas nádegas do pegador. Na sequência corre, fugindo. V. apenas vira as costas, protegendo-se. Não se irrita. Após conversar com o aluno pego, V. parte atrás de seus colegas. A professora apenas observa. Ele pega duas meninas. Uma se transforma em árvore. A outra tem que formar uma ponte. V. vai atrás de um aluno que foge para o refeitório, saindo do pátio. O pegador desiste e parte atrás de outros colegas. As crianças se divertem. V. pega mais dois colegas que têm que formar uma árvore e uma ponte. Algumas crianças, excitadas com a brincadeira gritam. O pegador se aproxima de M., que não corre, e a pega. Os dois conversam algo. A professora apita, chamando a turma para o centro do pátio.

Os alunos rapidamente chegam ao local. Eles vêm correndo. Alguns se jogam no chão, deslizando. A docente logo diz: “Nossa, quem gostou dessa brincadeira?”. Muitos alunos dizem: “Eu!”. E levantam as mãos. Ela diz: “Que legal”. Muitos alunos falam com a professora ao mesmo tempo. A docente diz: “Atenção. Posso falar? Quem não conhecia esse pega-pega?”. Muitos alunos levantam a mão. V. diz: “Eu conhecia desde que eu tinha três anos”. A professora fala: “Gente, eu não conhecia esse pega-pega. Vocês também não conheciam? Legal”. Após responder que não, acenando com o movimento da cabeça, muitos alunos tornam a falar ao mesmo tempo. A docente interrompe a M., que começava a falar: “Só que hoje agente tem um tempo menor. Né? Porque agente ficou lá na sala. Conversando. Às vezes é necessário, né? Mas aí, eu queria brincar de uma outra brincadeira pra a gente ficar mais calminho”. Um aluno lamenta: “Ah”. Outro, logo em seguida, comemora: “Ê”. Ela segue: “Agente não correu? Então agora agente tem que ficar calminho, né? Coitada da professora. Vai chegar na sala todo mundo assim: ‘Arf, arf, arf’”. O aluno H. se levanta. Antes que ele se aproxime, e diga algo, a professora orienta a turma: “Então faz uma fila atrás do H. Pode entrar ali atrás do H. Ó”. Os alunos disputam para conseguir um lugar mais à frente da fila. Aglomeram-se, porém sem brigar. Um aluno diz: “É duas filas”. A docente orienta: “Põe a mãozinha no ombro do colega da frente

e... (ininteligível). Esticando o bracinho. Vai esticando o bracinho. Vai esticando. Vai esticando o bracinho". Os alunos vão seguindo as orientações da professora, que vai percorrendo a fila. O aluno J. V. e A. brincam, fora da fila, empurrando o outro e se jogando no chão. A fila formada fica bem torta. J. V. e A. vão para o fim da fila. A professora diz: "Tá bom. Tá bom. É só a distância do braço. A docente corrige a posição da fila, puxando os alunos. Os dois alunos que bagunçavam voltam a sair da fila para brincar. A professora se aproxima deles e diz algo ininteligível. Os dois alunos imediatamente vão para o fim da fila. Ela diz a eles: "Põe a mão no ombro. Isso". Assim que vira as costas, os alunos voltam a bagunçar e se empurrar. A docente fala à turma: "Atenção pessoal. Agora presta atenção". Ela percorre novamente a fila, contando o número de alunos. Em seguida, separa a fila em duas partes iguais. Orientando: "Olha. Do K. pra trás, vem atrás de mim. Com a mão no ombro. Vem". A turma conversa bastante. Alguns alunos brincam de trenzinho. Outro pergunta qual é a brincadeira. A docente diz: "Isso. Põe a mão no ombro". Formadas as duas filas a professora orienta: "Agora tira a mão do ombro. Eu já tô distante um pouquinho de todos os colegas. Desde os da frente, quanto os de trás. Olha pro colega que tá na sua frente. Olha pro colega que tá atrás de você". O aluno V. diz: "Tô olhando". J. V. e A. seguem pulando e bagunçando. J. V. tenta dar uma cotovelada em A., que está atrás dele, e não tira as mãos de seus ombros. A docente segue: "Olha pro colega que tá atrás de você. Você tá distante dele?". V. responde: "Não!". Em seguida, outro aluno também responde que não. Ela diz: "Só um pouquinho... um passo, você tá... distante, do colega de trás e da frente?". Um aluno diz sim. Outro diz não. A professora fala: "Então eu posso sentar. Porque aí, eu não sento em cima de ninguém". A turma senta no chão. Ela vai até o fim da fila e pergunta a J. V.: "J.. Qual que é o seu problema". O aluno e seu colega, A., respondem algo à professora. Fazem o gesto de empurrar durante suas falas. A docente diz: "J.. Eu vou trocar você de lugar. Vem cá. Minha amiga, você troca de lugar com o J.? Porque quando agente não consegue se comportar, agente tira... (ininteligível)... tá começando a atrapalhar a gente. Né?". J. V. e uma colega trocam de lugar. A turma conversa, sentada em fila. Segue a fala da professora: "Pronto. Acabou-se. Acabou-se o problema. Agora vira todo mundo pra cá! Olha para a nuca do colega da frente. Olha pra nuca. Onde fica a nuca?". Alguns alunos põem a mão na nuca, e dizem: "Aqui". V. põe a mão no ombro. Ela pergunta, com estranheza: "A nuca fica onde?". Um colega diz a V.: "Aí é o ombro!". A professora pergunta, apontando para seu ombro: "A nuca é aqui?". A turma diz: "Não". Ela pergunta apontando para seu nariz: "A nuca é aqui?". Eles respondem: "Não". Por último, a docente pergunta apontando para sua nuca: "A nuca é aqui?". Os alunos respondem: "É". Ela diz: "Ah, então tá bom. Obrigada". V. diz sem o menor constrangimento: "Pro, eu pensei que era ombro". Quase que ao mesmo tempo da fala do aluno, a professora aponta para seu ombro e pergunta: "E aqui?". A turma, inclusive V., responde: "Ombro". V. diz novamente: "Eu pensei que era ombro. Eu pensei que você tava falando do ombro". Ela continua: "Então pessoal, olha na nuca do colega da frente. Olha na nuca do colega da frente". V. fala para o colega que está à sua frente e ri: "Ô cabecinha... (ininteligível)". O restante da turma, neste momento, permanece em silêncio. A docente diz: "Eu fazer o seguinte. Ó". Ela é interrompida pela fala de algum aluno. Então pergunta: "Posso falar?". Alguns alunos, inclusive V., que chega a gritar para responder, dizem: "Pode". A professora fala: "Então quando eu falo, todo mundo podia prestar atenção e ficar em silêncio?". Turma responde: "Sim!". Ela diz: "Ô L. N.. Você pode dobrar a perninha?". O aluno L. N. dobra as pernas. A docente diz: "Isso. Muito obrigada". V. se vira pra trás e começa a perguntar algo sobre o colega. A professora o interrompe dizendo, em tom de voz firme: "Ô J.. Você poderia sentar com o glúteo, ou nádegas, no chão... cruzar as perninhas que nem de índio... ficar viradinho, olhando pra nuca da sua amiga? Pra frente...". J. V., que estava ajoelhado, atende o pedido da professora. V., que estava com a mão levantada, a chama: "Professora". J. V. está apertado e tem dificuldade

para se virar para frente. A docente vai até o fim da fila e diz: “Chega um pouquinho pra trás que tá muito apertado pra ele. Tá bom. Tá bom. Então, pessoal...”. V. insiste, levantando a mão e dizendo: “Ô tia”. Ela pára de falar e olha para o aluno, consentindo-lhe a palavra. Ele diz: “(ininteligível)... ‘O que é que é nádegas?’”. A professora ri e pergunta: “Ele não sabe? Ai meu Deus. Ai você explicou?”. V. sinaliza, com o movimento da cabeça, que explicou, mas diz: “Ele não entendeu”. A docente novamente ri, e diz: “Ele não entendeu?! Ai, que problema. Hein? Então tá, mas você explica de novo que uma hora ele vai entender. Tá bom?”.

Ela passa a falar a todos: “Então é o seguinte. Ó. Esses dois colegas daqui de trás... eu vou falar pra eles uma figura que eles vão ter que fazer nas costas do colega da frente. Ai depois que fizer a primeira vez. E o coleguinha da frente não entendeu, faz de novo. Ai o coleguinha vai falar assim: ‘Não entendi. Faz de novo’. Ai ele vai fazer o desenho de novo. Ai o outro vai passar pro da frente. O que ele sentiu nas costas ele vai fazer nas costas do colega da frente. O colega não entendeu. O outro de trás pode fazer só duas vezes. Só duas vezes. E vai passando pra frente”. A turma em geral permanece em silêncio. Alguns alunos, de vez em quando, conversam em voz baixa. Ou dão um pouco de risada. Um aluno pergunta: “E se não entender?”. A professora fala: “Se não entendeu, você vai fazer o que você entendeu. E só tem duas chances. Ai um passa pro outro. E o outro passa pro outro. E o outro passa pro outro. E aqui na frente, quando chegar aqui, o H., depois que ele... essa fila também terminar, eu vou pedir pros dois levantarem e fazerem nas minhas costas o que ele recebeu de desenho nas costas. O que que ele entendeu. Se for igual ao desenho que o L. fez, aí a equipe ganhou um ponto. Se for igual ao que o A. fez, a equipe ganha um ponto. Vamos fazer na prática pra vocês verem. Tá? Ó, primeiro é só um teste. Tá? Ó”. A docente vai até o aluno L., que está no fim de uma das filas, e lhe diz algo, em voz baixa, no ouvido. A turma permanece em silêncio. Ela diz a L.: “Não pode falar”. O aluno, com o dedo, faz um desenho nas costas do colega da frente. A professora diz a esse último: “Isso. Agora faz nela”. Ela adverte a turma para fazer silêncio: “Psssiu”. A aluna E., antepenúltima da fila, olha para trás, enquanto seu colega desenha em suas costas. A professora vira o corpo da aluna e diz: “Vira pra frente. Entendeu? Então faz nela”. E. faz um desenho nas costas da N.. A professora puxa o cabelo da N. para o lado, para não atrapalhar. Em seguida pergunta à N. se ela entendeu. A aluna diz que não. A docente pergunta o nome da aluna, e, então, pede à E. que faça de novo o desenho. Refeito o desenho a professora pergunta: “Entendeu N.?”. A aluna timidamente responde que não entendeu. A docente orienta: “Mas então faz o que você entendeu. Nas costas dele. Endireita aqui”. Ela arruma a blusa do aluno J. V.. N. então faz o desenho nas costas do colega, que está à sua frente. A turma, no geral, permanece em silêncio. A aluna olha para a professora, esperando aprovação. A docente diz: “Tá”. Em seguida, diz a J. V., apontando para a próxima aluna a receber o desenho: “Então vai. Faz nas costas dela o que você entendeu”. J. V. faz um desenho nas costas da colega da frente. A professora adverte alguns alunos que começam a conversar: “Não pode falar. Pssssss. A regra é não falar. Eu só posso desenhar”. Ela pergunta à aluna, que recebeu o desenho de J. V.: “Entendeu?”. Ela acena afirmativamente com o movimento da cabeça. A docente orienta: “Agora faz nas costas dela”. A aluna faz um desenho nas costas da F., que está à sua frente. V., que está na frente da F., olha para trás. A professora pergunta à F.: “Entendeu F.?”. A aluna acena negativamente com o movimento da cabeça. A docente diz: “Então faz mais uma vez”. Refeito o desenho ela orienta: “Vai F.. Faz o que você entendeu”. F. faz um desenho nas costas do V., que está na sua frente. A professora pergunta a V.: “Entendeu? Entendeu V.?”. O aluno acena negativamente com o movimento da cabeça. A professora diz: “Não? Faz de novo F.”. Em seguida chama a atenção dos alunos da outra fila: “Está prestando atenção a coluna daí? Porque é só um exemplo... (ininteligível)”. H., o primeiro aluno da fila, que está à frente do V., olha para trás, se esticando para ver o que F. desenha. Não consegue e se vira novamente para frente. Refeito o desenho, a docente diz a V.:

“Pronto. Ela já fez duas vezes. Você vai fazer o que você entendeu. Faz então nas costas do H.”. V. faz um desenho nas costas do colega. Ao terminar, a professora diz: “Faz mais uma vez”. Refeito o desenho ela diz: “Tá bom”. Então, pede a H.: “H.. Faz nas minhas costas o que você entendeu”. O aluno desenha nas costas da professora um círculo com alguns riscos embaixo. A docente se vira para o aluno e pergunta: “O que você entendeu que ele fez?”. O aluno diz algo ininteligível, em tom de voz bem baixo. A professora fala em voz alta: “Uma letra de mão? Então fala pra mim, L.. O que é que foi que eu fiz nas suas... em você?”. L. diz: “Um quadrado”. A docente, achando graça, fala: “Um quadrado. Olha como é que esse quadrado virou uma letra de mão. Eu tenho que fazer certinho pra poder passar pro colega da frente. Que passa pro outro. Entenderam como é que é?”. A turma responde: “Sim”. Ela diz: “Então vamos lá. Ninguém olha pra trás. Não pode falar”.

A professora retorna para o fim da fila, se abaixa atrás do L., e diz ao aluno: “Nas suas costas, tá?”. Ela faz um desenho nas costas do aluno. Pergunta se ele entendeu. L. acena afirmativamente com o movimento da cabeça. A docente então diz: “Pode fazer”. L. começa a desenhar nas costas do colega que está à sua frente. A professora se dirige para a outra fila. Ela diz a A., que é o último da fila: “Vou fazer nas suas costas. Hein... (ininteligível)”. Após desenhar um triângulo nas costas do aluno, a docente pergunta: “Entendeu A.?”. O aluno acena afirmativamente, com o movimento da cabeça. Ela diz: “Então pode fazer”. O aluno desenha um quadrado nas costas da colega da frente. A professora chama a atenção da turma: “Psssss. Ninguém pode falar e nem olhar pra trás!”. Os alunos, em silêncio, vão passando os desenhos para os colegas da frente. As duas filas, simultaneamente. Agora, a professora acompanha à distância. Ela novamente chama a atenção, quando uma aluna começa a falar algo, em tom de voz bem baixo: “Xxxxxxii. Proibido falar. Só pode fazer o desenho. Proibido falar”. O aluno L. levanta a mão, pedindo para falar. A professora não o atende. Ela procura dar continuidade à brincadeira: “Já fez aí? Fez F.?”. V., que está à frente da F., diz: “Não. Não fez”. A docente orienta: “F.. Faz o que você entendeu”. A brincadeira segue até chegar no primeiro de cada fila. A professora se abaixa na frente do primeiro aluno, da fila do A., e diz: “Agora faz aqui nas minhas costas o que você entendeu”. O aluno desenha nas costas da professora um quadrado. Ela se vira para ele e pergunta: “Que figura é essa?”. O aluno responde, de forma ininteligível, em tom de voz bem baixo. A docente diz em voz alta: “Um quadrado? O que que eu fiz em você, A.? Foi um quadrado?”. O aluno olha assustado. Acena afirmativamente com o movimento da cabeça. Ela pergunta novamente: “O que é que eu fiz em você? Um quadrado?”. A. novamente acena afirmativamente com a cabeça. A professora diz: “Não. Foi um triângulo”. Um aluno diz: “Ele acertou...”. A docente imediatamente o interrompe “Ah! Pssssss”. Ela vai até o H., o primeiro aluno da outra fila, e diz: “E aqui? Faz em mim”. O aluno desenha um triângulo nas costas da professora. Ela se vira para ele e pergunta: “O que é que é isso? Que figura é essa?”. H. diz: “Um triângulo”. A docente fala: “Um triângulo. O que é que eu fiz em você? L.?”. L. responde: “Um quadrado”. Ela confirma: “Um quadrado”. Um aluno diz: “De novo?”. A professora fala: “Gente. Todo mundo errou!”. Um outro aluno diz: “Eu fiz quadrado”. M. fala: “Zero a zero prô”. A docente diz: “Zero a zero. Só que não tem mais tempo pra a gente brincar. Tá? Nessa mesma fila levanta todo mundo. Quem deixou os agasalhos ali, pega e volta no mesmo lugar na fila”. Vários alunos, antes mesmo da professora encerrar a frase, apesar dela ter falado rapidamente, sem pausas, saem da fila para ir buscar seus agasalhos. Ela continua: “Quem trouxe também água pode pegar”. J. V. rola pelo chão. Os demais alunos rapidamente formam as filas. A docente pergunta: “Podemos ir?”. Ela pega seus materiais. A. e J. V. estão fora da fila, brincando. Diz: “Vamos lá?”. E se encaminha para as escadas, indo até à sala, com os alunos atrás dela, em fila. A turma no geral faz silêncio e segue em ordem. Apenas A. e J. V. ficam para trás. Antes de entrarem na sala, A. ainda reclama algo para a professora, apontando para J. V.. Ela apenas olha para J. V., advertindo-o chamando-lhe pelo nome, em voz

baixa. Os dois alunos entram na sala. M. ainda fala algo com a professora, que acha graça no que diz a aluna. Ela, da porta, sem entrar na sala, diz: “Brigado professora. Tchau pessoal”. E segue para a próxima aula.

ANEXO XII

Transcrição aula C.1 – EMEB/professor C:

Data: 22/11/2010 - Turma: 5º ano – duração da aula: 53 minutos – nº de alunos: 23. Três alunos chegam à quadra correndo. O professor vem em seguida, andando, e conversando com uma aluna. O restante da turma também chega sem formar fila. Alguns alunos correm, mas a maioria chega andando. O docente refaz o caminho para o pátio, para buscar as bolas de vôlei, guardadas numa sala destinada aos materiais de Educação Física. O aluno F. leva o material para a quadra, carregando as bolas num saco. O professor ainda demora um tempo no pátio. A turma está tranqüila, sem maiores agitações. F., que carrega as bolas, brinca dizendo: “Ho, ho, ho. Feliz natal”. A maior parte dos alunos está na arquibancada, embaixo de uma árvore, onde o professor costuma conversar com a turma no início das aulas. Alguns estão de pé. A maior parte está sentada.

A aluna N., que estava na quadra, vai ao pátio falar com o docente. O professor conversa algo com um aluno. N. retorna à quadra e diz a todos: “O professor mandou sentar no meio da quadra”. A turma, que estava na arquibancada, dirige-se então para o centro quadra, a maioria andando. F. brinca com uma bola, jogando-a para trás. Dois alunos também pegam as bolas do saco. Quando o docente chega na quadra, F. não está mais com a bola, e, apontando para os colegas, diz: “Ó lá psor. Cataram tudo as bolas”. A reação do professor não é focalizada pela câmera. O equipamento não capta nenhum som proveniente de uma possível resposta do docente. F. ainda diz: “Ainda bem que eu não peguei nenhuma”.

O professor dirige-se ao centro da quadra e diz: “Ô pessoal. Senta aí, por favor”. Ele coloca a rede de vôlei e uma bomba para encher bolas no centro. A turma que estava, em sua maioria, na região central da quadra, senta sobre a marcação do círculo central. Cerca de cinco alunos estão com uma bola de vôlei, retiradas do saco. Alguns chegam a pingá-la no chão. Outros, de forma contida, brincam de jogá-la para cima, e fazê-la bater nas costas da mão. Quando a turma fica em silêncio, e resta apenas um aluno de pé, o docente diz: “Ó. Estamos aí há quase duas semanas sem aula, por causa dos feriados, as provas que teve... (ininteligível)... o SARESP. Hoje nós vamos retomar nossas as atividades do voleibol... psiu... que vocês escolheram pra estar trabalhando no final do ano. Lembrando só que nós vamos ter mais poucas aulas. Tudo bem? Acho que cinco ou seis aulas só. Tá?”. Um aluno diz: “Ah, psor... (ininteligível)”. Outro diz: “Ô loco”. A turma ouve em silêncio. Apenas um aluno deixa uma bola ficar pingando no chão. Dois alunos chegam a deixá-la escapar. O professor as devolve tocando-as com o pé. Um outro aluno permanece de pé. O docente diz: “Porque já tá acabando aí o ano. Tá? Os dias que vão ter aula de Educação Física vão ter acho que mais cinco ou seis aulas apenas. Tá? Hoje, o quê nós vamos fazer? Nós vamos nos reunir em pequenos grupos. Enquanto o professor vai montando a rede vocês vão jogando. Lembrando que os movimentos da... ó. Psss. Toque, manchete. Hein. Enquanto o professor vai montando a rede. Depois que o professor montar a rede, nós vamos fazer um exercício que nós fizemos na aula passada, onde vão ficar grupos de um lado e de outro da rede...”. Um aluno diz: “Não”. Outro fala: “Ah não”. O professor os interrompe, e segue sua fala: “... pssss. Pra jogar por cima. E depois nós vamos...”. F. diz: “Assim ó”. E faz o gesto de jogar a bola com as duas mãos por cima da cabeça. O docente continua: “... então. E depois nós vamos finalizar fazendo o jogo, lá... que eu falei pra vocês. Vôlei adaptado. Tá? Ou chamam de câmbio”. F. se levanta, joga a bola para cima e levanta a mão direita, se preparando para fazer um saque por cima. Porém, termina

segurando a bola. Em, seguida, joga-a novamente para cima, e faz o movimento de toque, jogando a bola para as mãos do professor. O docente segura-a, não devolve ao aluno, e segue sua fala: “Tudo bem? Entendido? Alguma dúvida? Se tiver alguma que esteja murcha, fala pro professor”. F. que havia levantado as mãos, sinalizando esperar receber a bola, se aproxima do professor e aproveita para retomá-la enquanto este a segura à sua frente, com uma das mãos, e termina a fala com a turma.

A turma se levanta. Rapidamente, alguns alunos se aglomeram sobre o saco de bolas, em busca de garantir a sua. A turma vai se espalhando em grupos pela quadra. Cerca de seis meninas mais o aluno F. formam um grupo, em círculo, em um canto da quadra. O docente, no centro da quadra, enche as bolas com a ajuda dos alunos. Ele insere o bico da bomba na válvula da bola. Em seguida segura a bola e o bico, enquanto os alunos bombeiam. Alguns meninos ficam à sua volta, esperando e observando. O aluno J. M. diz: “O Brasil perdeu no vôlei”. O professor ajeita o bico da bomba e diz: “Deixa eu ver. Peraí. Feminino? Eu vi. Que belo jogo. Hein? Você viu... (ininteligível)?”. J. M. segue a conversa: “(ininteligível)... a baixinha foi defender com o pé. Psor, aquela baixinha... (ininteligível)”. Uma outra aluna se aproxima do professor e diz algo. O professor acena afirmativamente com o movimento da cabeça. A aluna sai do foco da câmera. Uma outra aluna brinca de bater duas bolas no chão, ao mesmo tempo, cada uma com uma das mãos. A aluna M. é focalizada jogando futebol, com uma bola de vôlei. Ela chuta, de bico, a bola para o gol. Uma colega defende com as pernas. Outro aluno é focalizado chutando a bola com força na grade que cerca a quadra. Dois alunos jogam vôlei. Um deles faz o movimento de toque, mas o colega não consegue devolver a bola. O docente permanece no centro da quadra enchendo as bolas com alguns alunos. Quatro meninos formam um grupo no outro canto da quadra. Eles jogam vôlei. Conseguem uma sequência de troca de cerca de quatro passes, utilizando o movimento de toque, mas logo deixam a bola cair. O grupo formado pelo aluno F. e por cerca de seis meninas seguem jogando. Conseguem uma sequência de passes. Uma aluna chega a dar uma cortada, que é defendida pela colega. Outros dois alunos jogam próximos à marcação do garrafão, da quadra de basquete. As meninas que jogavam futebol agora jogam vôlei em trio. Outros três meninos formam um outro grupo para jogar vôlei. Com o professor, enchendo bola, restam apenas três alunas. Os grupos, em geral, têm colocado a bola em jogo com o movimento de toque. A manchete tem sido pouco utilizada. Após encher todas as bolas, enquanto os grupos jogam, o docente passa a instalar a rede de vôlei. A aluna K. brinca de arremessar a bola de vôlei na cesta de basquete. Um colega diz a ela: “Não é basquete”. Uma das meninas, que antes jogavam futebol, é focalizada brincando de fazer embaixada com a bola. Os demais grupos seguem jogando. K., que jogava basquete sozinha, toma a iniciativa de ir ajudar o professor a instalar a rede. Ela puxa a rede de um lado, enquanto o docente a prende do outro. Ele diz a ela: “Peraí, peraí, peraí”. Logo em seguida as duas alunas, que antes jogavam futebol, se posicionam uma de cada lado da rede e começam a jogar uma espécie de mini-vôlei. Ao ir buscar a bola, uma delas, a M., chuta a bola, primeiro para o gol, depois para a colega, do outro lado da rede. Depois ela brinca de fazer embaixada, antes de mandar a bola, com as mãos, para a colega. A aluna Ma., que estava parada, de pé, próxima à arquibancada, segurando uma bola de vôlei, passa a quicá-la no chão. Uma outra dupla de meninos também passa a jogar vôlei, já utilizando-se da rede. O docente segue com a instalação da mesma. Ele refaz os nós, pois a rede ficou um pouco frouxa. K. está do outro lado mexendo na rede. A aluna B. diz: “Professor, a K. tá tirando”. Logo em seguida, K. solta a rede de uma das hastes. Após prender a rede na outra haste, o professor dirige-se ao local onde está a aluna K., para refazer a instalação. A rede é colocada bem abaixo da altura oficial, com cerca de 1,80 m de altura. A turma segue jogando em grupos, de forma descontraída, relativamente com pouca utilização dos fundamentos do vôlei, e com muitas dificuldades em não deixar a bola cair no chão.

Finalizada a colocação da rede, o docente apita e diz: “Pessoal, ó. Pssss. Presta atenção. Pssss”. Ele apita novamente. Segue sua fala: “Ó. Nós vamos formar aqui. Ó. Grupos de frente um pro outro, pra tentar rebater a bola aqui. Ó. Vamos N.. Ó”. Conforme o professor fala, a turma vai se aproximando dele. O docente utiliza um tom de voz alto. Em alguns momentos há alunos que conversam, paralelamente à fala do professor. Ainda, a turma está espalhada, e há o som provocado pelas batidas de bola no chão. A maior parte da turma presta atenção, mas alguns alunos brincam com as bolas. O professor troca passes com a aluna N., que está do outro lado da rede, para demonstrar à turma. Logo a bola cai no chão. Ele diz: “Passando por cima da rede. Tudo bem? Pssss. Ó. Quando cair no chão, o próximo da fila entra aqui. Tá? Sai os dois entra o próximo. Dá pra nós formarmos aqui. Ó. Quatro filas”. Uma aluna pergunta: “Pode agarrar a bola?”. O docente explica: “Não. Sem agarrar. Manchete, toque, aqui, ó... o movimento da cortada. Ok? Tá?”. Ele organiza as filas: “Ó. Uma fila aqui, perto da linha amarela. Uma fila aqui. B.! Só uma passinho pro lado. Uma fila aqui. M.. Outra fila aqui. Isso. E outra fila lá. Lá. Ó. Pessoal, dá pra vir algumas pessoas aqui. Ó. Pra jogar... vocês podem passar aqui. Ó. Tudo bem? Pssss. Joga com o amigo. Quando a bola não passar mais da linha da rede ou cair no chão, sai os dois e troca. Pode trocar de fila a hora que quiser... (ininteligível). Tá bom? Pode ir lá”.

A turma começa a jogar. Em geral colocam a bola em jogo com o movimento de toque. Mas a dificuldade em manter a bola sem cair no chão permanece. O professor orienta: “Ó. Pssss. Vamos pensar em jogar a bola de uma forma fácil, que o colega consiga pegar, hein”. Após certo tempo observando a turma, ele repete: “Vamos jogar de uma forma fácil, que o amigo consiga pegar”. Em seguida pergunta: “Qual bola tá muito dura?”. A turma segue organizada em filas. Porém, com algumas bem maiores do que outras, o que provoca um tempo de espera muito grande para alguns alunos. O docente se aproxima de uma fila em que há muitas meninas esperando e diz: “Passa uma de vocês pra lá”. Ele segue circulando pela turma, e conversando com os alunos. Orienta: “É melhor chegar mais perto... (ininteligível)”. Uma dupla segue jogando sem interrupção, nos momentos em que a bola cai no chão. Pois não há colegas na fila, atrás deles. O professor reforça a orientação: “Sem tentar jogar difícil para o colega não pegar”. Alguns alunos chegam a dar dois, ou mais, toque na bola, antes de devolvê-la para o colega. O aluno F. conversa em particular com o docente. Em seguida senta. A turma segue com a atividade. O professor circula pela quadra e orienta alguns alunos.

Na seqüência, apita e diz: “Pessoal, ó. Prestem atenção agora”. A turma, em geral, pára o jogo e presta atenção. Ele segue: “Nós vamos jogar agora, da mesma forma, só que em duplas”. Alguns alunos se agitam, já escolhendo seus parceiros. O docente diz: “Então. Ó. Pssss. Ó”. A turma segue agitada, conversando bastante. Ele apenas observa os alunos e apita novamente. Diz em voz alta: “Pessoal”. O professor bate palma. Diz: “Parou. Pára a bola. Pssss. Meninas. B.. As meninas. Pára a bola. Ó. Presta atenção. Pssss. Ó. Presta atenção K.. Não dá pra ficar, agora, quatro duplas ao mesmo tempo. Duas aqui. Duas aqui. Duas aqui. Duas aqui. Vai ficar muito tumultado. Nós vamos fazer três... como se fossem três filas. Uma dupla desse lado. Uma aqui, mais ou menos no meio. E outra daquele lado. Olha só o que acontece... pssss. Presta atenção. O que acontece quando nós estamos em dupla? Uma dupla pode dar até três toques para passar a bola para o outro lado. Então vamos supor que é o J., aqui, com a P.. E eu estou aqui com o T.. Fica os dois aí. Dá um passinho M.. Pode ficar um do lado do outro. Lembrando. A idéia não é jogar de uma forma difícil, que eles não consigam pegar. É jogar de uma forma fácil, que agente consiga ficar trocando bola bastante tempo, sem deixar ela cair. Tudo bem? Vamos lá. Começa aí J.”. Após o docente chamar a atenção da turma, em geral, os alunos fazem silêncio. Ele demonstra o jogo em duplas com a ajuda de três alunos. Conseguem uma boa seqüência de troca de passes, até que a bola cai no chão. O professor segue sua fala, conforme demonstra a atividade: “Pode tocar pro meu

amigo. Tá bom? Caiu troca. Se não tiver outra dupla... lembrando. Agente pode dar até três toques. Um, dois e eu passar pro outro lado. Tá? Agente pode dar até três, no máximo, pra você passar. Tudo bem? Duplas aqui desse lado. Duplas aqui ao meio. E duplas aqui. Tá... (ininteligível)”.

A turma rapidamente começa a atividade, porém organizada em quatro filas. O docente orienta: “Ó. Pssss. Presta atenção. Só que nós estamos em quatro. Ó. Tá muito apertado Ó... (ininteligível). Não. Ó. Psss. Uma aqui. Ó. Outra aqui atrás... (ininteligível). Outra aqui. Ó”. Alguns alunos continuam jogando. Neste momento a turma conversa bastante. Ele passa alguma orientação para o aluno T., que responde algo ininteligível. Ele dá sinais de não gostar da fala do professor, pela expressão facial e por abrir os braços, demonstrando indignação. O aluno segue para o final de uma das filas. As três filas, de cada lado da quadra, começam a funcionar. O docente passa algumas orientações, em particular, a algumas duplas. Em seguida, diz à todos: “Lembrando que pode tocar pro amigo, hein”. Corrige uma aluna: “B.. Não pode segurar pra jogar... (ininteligível)... não. Hein?”. Orienta um aluno, demonstrando o movimento da manchete: “Aqui. Ó. Manchete. Ó”. O tempo todo o professor mantém a atenção nos alunos, observando-os jogar. O docente caminha pela quadra, sem fazer intervenções. Conversa em particular com a aluna Ma., que vai até ele. Segue apenas observando a turma, até passar alguma orientação para um aluno, em particular. Uma aluna pede para ir ao banheiro. O professor deixa. Imediatamente a aluna Ma. vai correndo até o docente pedir para ir ao banheiro. Ele consente. A turma segue jogando em duplas. As alunas P. e N. Jogam ininterruptamente, sem revezar com as colegas que estão atrás delas, paradas de pé, com braços cruzados. Outras meninas estão na mesma condição, sem participar da aula. Apenas paradas, na fila. O aluno F. vagarosamente vai até o professor e fala algo. O docente faz um sinal afirmativo e o aluno se afasta, saindo da quadra. Em seguida o professor se aproxima do pesquisador e informa que o aluno reclamou de mal-estar e queimação. Disse que às vezes ele sai chateado quando algum colega não forma dupla, ou algo do tipo. Mas disse não poder duvidar que o aluno esteja passando mal, pois ele informou que ainda não comeu nada durante o dia. Assim, deixou ele sentar.

O docente ainda deixa a atividade prosseguir por mais um tempo. Então se aproxima do centro da quadra e apita. Diz à turma: “Pessoal. Ó. Psiu. Vamos fazer agora, tá, duas equipes. Certo?”. Alguns alunos comemoram. Ele segue: “Pessoal... (ininteligível). Vôlei adaptado. Segurando a bola, faz os três passes e passa pro outro lado. Aula passada... Psiu. Psiu. Na.! Aula passa quando nós fizemos esse jogo... duas pessoas escolheram as equipes. Não foi?”. Vários alunos respondem ao mesmo tempo. Uma aluna diz que não. Outros alunos pedem para escolher. O professor diz algo ininteligível. As alunas N. e P. são incumbidas de escolherem as equipes. Ele diz: “Par ou ímpar. Vamos. Par ou ímpar”. As alunas se mostram bem contentes e rindo bastante. A turma segue espalhada pela quadra. O docente pede para as duas alunas se afastarem. Diz: “Vamos fazer assim... ó. Psiu. T.!”. Parte da turma começa a se aproximar das meninas. Alguns alunos seguem afastados, do outro lado da quadra. Dois alunos ficam atrás da aluna P.. O professor diz a eles: “Vocês foram escolhidos?”. Os alunos respondem negativamente. O docente diz: “Então...” – sinalizando para que ele se posicionem em outro lugar. Após a N. ou a P. escolher alguém para a sua equipe, essa pessoa se posiciona atrás da aluna que a escolheu e o professor avisa/apressa a outra aluna que está escolhendo, dizendo, por exemplo: “Vai N.. Escolhe”. Ele pergunta a F.: “F. Você vai jogar, F.?”. O aluno responde afirmativamente, ainda desanimado. O docente avisa-o: “Você foi escolhido”. Vários alunos estão atrás da N.. O professor diz em voz alta: “Pessoal, aqui é só quem foi escolhido. Ó. Psiu. Fica pra lá. Ó. péra só um pouquinho. Foi escolhida? Então pra lá.. (ininteligível). Ó. Aqui tem cinco” – ele então se dirige ao outro grupo. Diz: “Aqui tem quantas pessoas?”. Os alunos dizem seis. Porém quando vão contar, percebem que o aluno F. está afastado, do outro lado da quadra. O

professor abre os braços para o aluno, reclamando. A aluna P. cobra ele, chamando-o por um apelido: “Ô Pipoquinha!”. O aluno se dirige ao grupo. O docente pergunta: “Quem começou escolhendo?”. Os alunos dizem ter sido a aluna P.. Então ele diz a N.: “Então é a sua vez agora”. Ao mesmo tempo que o professor falava com a N., um aluno diz algo a ele. O docente responde: “Seis com o F.. Agora é a vez dela”. O professor sinaliza ao aluno F. para ir atrás da P. e diz: “Lá ó”. As alunas seguem escolhendo as equipes com o professor avisando/apressando, cada uma delas, quando é a sua vez de escolher. Agora a turma está concentrada próxima às meninas. Menos alunos conversam e não há pessoas que não foram escolhidas atrás das alunas que estão escolhendo.

Após formar as equipes, cada qual vai para um lado da quadra. N. e P. tiram par ou ímpar novamente para ver quem inicia com a bola e quem escolhe o campo. O professor acompanha e orienta. A aluna N. vence. O docente pergunta: “Você quer bola?”. Ela responde afirmativamente. O professor fala com uma das equipes: “Ó. Psiu. Nós amos nos dividir em duas... (ininteligível). Duas com quatro pessoas e duas com... (ininteligível). Então vai ficar...”. Muito alunos conversam e há muito ruído na quadra. A aluna N. fala algo com o docente. Ele concorda. Apenas faz um aviso à ela. Porém, a sua fala é ininteligível. O professor se dirige à outra equipe deixando a cargo da equipe anterior organizar o seu posicionamento para iniciar o jogo. A segunda equipe já estava concentrada em círculo quando o docente chega. Ele conta quantos alunos formam o time. Diz: “Três fileiras com quatro pessoas. Quatro na frente. Quatro no meio. E quatro no fundo. Lembra que sempre vai trocando. Vocês vão se revezando aí. Ó”. O docente se afasta, deixando a cargo da equipe se organizar agora. Alguns alunos levantam a mão dizendo que vão no meio. A aluna P. diz: “Os mais pequenos vai na frente”. O professor conversa rapidamente com a primeira equipe que havia orientado. Espera que as equipes se posicionem. Fala com a última fileira, de uma das equipes, que está posicionada fora da quadra de vôlei.

O docente passa uma última orientação sobre as regras do jogo para os alunos e joga a bola para uma equipe. Uma aluna demonstra impaciência e diz: “Começa aí”. O professor diz ao aluno: “Começa”. E apita. Porém, o aluno faz um saque por cima. O docente diz: “Não não não não. Parou! Pode bater na bola? Não. É só segurando a bola. Volta lá. Passa por baixo da rede. Volta. Volta lá. Só agarrando. Ó. Só agarrando. Não pode rebater não”. O aluno saca novamente, agora apenas lançando a bola para o outro lado. Um aluno agarra a bola e passa para um colega. As equipes não podem rebater a bola, devendo segurá-la e realizar, no máximo, dois passes antes de lançar a bola para o outro lado. O jogo segue e a equipe da P. faz um ponto. O professor arbitra a partida e orienta a turma sobre os encaminhamentos para o jogo. Por exemplo: informa o placar; controla a vez de quem sacar; e organiza o rodízio, com troca de posições dentro da equipe – após todos os integrantes da fileira do meio realizar o saque uma vez, é feito o rodízio, com essa fileira indo para a frente, a fileira da frente indo para o fundo e a fileira de trás indo para o meio. A turma joga de forma organizada. A equipe da aluna P. faz três passes antes de lançar a bola. O docente marca a infração e orienta a equipe. Um aluno diz algo ininteligível. O professor orienta: “Não é saque. Saque é só quando cai no chão”. O jogo segue parte dos alunos motivados, participando bastante. Porém, como há cerca de doze alunos em cada equipe, alguns deles ainda nem sequer tocaram na bola. Em geral, os alunos que estão na última fileira participam menos. O docente memoriza o placar e sempre informa à turma quando alguém marca ponto. Por vezes, não memoriza quem da fileira do meio já sacou. Porém, sempre pergunta aos alunos, para orientá-los de quem é a vez de sacar. A equipe da aluna N. chega a dar três passes antes de lançar a bola para o outro lado, no entanto o professor não marca a infração. Não sabemos se não percebeu ou se deixou passar para dar maior dinamismo ao jogo. O docente informa que é a vez da aluna Ma. sacar. A aluna Na. Se irrita e diz que a Ma. já marcou ponto. Ele explica que ela marcou ponto, porém a

bola estava em um contra-ataque, e não no saque. Ela saca e o jogo segue. As duas equipes já fizeram o rodízio uma vez. A aluna B. passa para a aluna I., que está na última fileira. F., que pertence à outra equipe, diz, desdenhando da colega: “Noooossa! A I.”. A aluna lança a bola para o outro lado da rede. Ela cai atrás do aluno F.. Sua equipe marca ponto e F. reclama com seus colegas. A equipe da aluna N. já fez o rodízio pela segunda vez. Após mais um tempo de jogo o professor orienta para a equipe da aluna P. realizar o rodízio pela segunda vez. Porém a equipe da N. entende errado e também faz o rodízio – eles pela terceira vez. O docente corrige-os. A partida continua, até que novamente o rodízio surge como uma dúvida para os alunos. Após todos da fileira do meio da equipe da N. terem sacado, uma aluna diz, com a bola em jogo: “Professor, aqui já foi todos”. O professor orienta-a que somente quando a equipe for sacar novamente será feito o rodízio. O jogo continua até que a aluna Ma. recebe um passe e caminha até próximo à rede e lança a bola para o outro lado. F, que está na outra equipe, diz; “Ô loco! Vale andar?”. O docente, que não havia conversado anteriormente sobre isso com a turma, diz à Ma. para não andar. Ele não marca a infração e deixa o jogo continuar. O jogo acaba. O professor anuncia que a equipe da P. venceu. F. puxa o coro e é acompanhado pelos colegas: “Oso, oso, oso, de virada é mais gostoso”. O docente se dirige até a arquibancada e é acompanhado pela turma. Seguindo a rotina, os alunos se sentam para a conversa no final da aula. Os alunos ainda comemoram. O professor pede a bola para um dos alunos. Ele pede silêncio dizendo: “Psiu”. A aluna K. permanece de pé do lado dele. O docente pede que ela se sente. Ela vai até a arquibancada, começa o movimento para se sentar, mas logo o interrompe, permanece de pé e se reaproxima dele. Ele diz: “Vamos P.. Presta atenção. Vamos lá. Tem alguém aí atrás... (ininteligível)... atrás da árvore. Ó...”. F. diz: “Psor. Tá chovendo aqui” – estava iniciando a garoar, ainda de forma bem ‘tímida’. O professor fala: “Tá chovendo? Quer sentar aqui, ó?”. O aluno responde: “Não, tá melhor. Tá calor. Tá calor psor”. O professor vai até onde está F. para verificar a intensidade da garoa. Retorna à frente da arquibancada. K. permanece de pé próxima a ele. Segue sua fala, às vezes interrompida para chamar a atenção dos alunos: “Olha só. F.. D.. Psiu. I.. F.. P.. Psiu. Ó. O câmbio, ou vôlei adaptado, que a gente chama, serve pra começar a entender como funciona o jogo de vôlei. Tá? É uma preparação pra que a gente consiga chegar lá no jogo. Ó, primeiro lugar... Na! Nós não jogamos doze contra doze, como estava aqui hoje. Doze contra onze. Tá? O jogo de vôlei são... o J. já falou na aula anterior. Seis contra seis. No jogo de vôlei nós não podemos segurar a bola. Nós temos que rebater com os movimentos. Tá? Usando as partes do corpo. Tudo bem? Mas aqui a gente vai pegando aos pouquinhos. J. conversou comigo, hoje, na hora que nós estávamos vindo, que ele assistiu no final de semana passado as finais do vôlei feminino. Certo? Então, o que é que a gente percebe lá? Eles dão sempre os três toques. Geralmente eles passam a bola pro outro lado dando cortada, pra dificultar que o outro time pegue”. O aluno F. interrompe-o dizendo: “Professor eu fiz pesquisa lá... (ininteligível). Eu fiz pesquisa”. O docente diz: “Traga. Traga F..”. A aluna B. aproveita e diz: “Professor, as meninas também só jogavam pra quem tava na fila delas e não jogava pros outros”. O professor fala: “Ó. Presta atenção. Depende de algumas estratégias. O que é melhor? As pessoas da frente receberem o último passe pra passar a bola pro outro lado? Ou as pessoas do fundo? Talvez da frente. Porque às vezes do fundo a pessoa não tem tanta força pra jogar. Na frente fica mais fácil de tentar jogar a bola onde tem um espaço maior lá. Então essa equipe que tava desse lado, de vez em quando jogava a bola fraquinha, perto da rede, porque tinha um espaço maior ali pra ele não conseguirem alcançar...”. O aluno Fa. permanece com a mão levantada, há um tempo, para falar. B. interrompe o docente e diz: “Só que a K. ela... (ininteligível) pros da frente!”. K., que permanece de pé próxima ao professor, levanta a mão. O docente diz: “Não. Isso é uma questão de combinar. Lembra que eu falei já pra vocês, várias vezes, durante o ano... D.. Vamos fazer algum jogo. Que tenha aí a participação de equipes.

Umas contra as outras. Psiu. Eu preciso combinar algumas estratégias. Posso pedir pro professor parar o jogo, pra combinar alguma estratégia. Isso tem que acontecer". As alunas B. e Na. se afastam do grupo. O professor pede: "B.. Fica pra cá, debaixo da árvore". Ela responde: "Ah, não. Aqui tá melhor". O docente diz: "Não. Aqui. Porque aí tá chovendo". A aluna Na. não volta. Ele bate palma e diz: "Vamos Na.". Ela diz: "Tá bom" e retorna. O professor dá a palavra para a aluna I. que fala algo num tom de voz bem baixo. Após, a palavra é concedida ao Fa., que estava há algum tempo com a mão levantada. Ele questiona o professor sobre o lance em que a Ma. andou para frente, se aproximando da rede, antes de lançar a bola para o outro lado. O docente responde: "Não. Então. Mas ela... ó. Psiu. Presta atenção. Nós não havíamos conversado se podia andar pra jogar a bola, ou não. Nem o professor falou, nem vocês comentaram. Ma. foi lá, andou e jogou. F. falou: 'Pode andar pra jogar?'. Eu falei assim: 'Não F.. Não pode'. Aí eu olhei pra Ma. e falei pra ela: 'Não pode'. E aí continuou o jogo. Ela não sabia. Vocês não tinham perguntado. Eu não falei nada sobre essa regra. Não tem nenhum problema, continua o jogo. Os alunos Fa. e B. ainda comentam algo ininteligível sobre a fala do professor, discordando em parte. O docente encerra: "Próxima aula. Ó. Psiu. Quarta feira. Nós vamos continuar. Tá? Nós vamos fazer aqui... ó... o câmbio. Só que nós não vamos colocar todas as pessoas. Nós vamos nos dividir em grupos menores. Tá? Aproximadamente seis, sete, cinco pessoas por grupo. Dependendo da quantidade de pessoas que estiverem na aula. Tá? Pra começar a ficar mais difícil". As alunas B. e Na., sabendo que a aula está terminando, descem a arquibancada. A B. fica de pé, bem à frente do professor. Ele continua: "Aí o que é que vai acontecer? Alguns grupos ficam de próximo. Termina o jogo ali por poucos pontos. Aí já troca de equipes. Pra começar a se posicionar aí na quadra de uma forma melhor". A aluna P. diz: "Ô professor. Mas a gente não vai jogar, tipo assim,... (ininteligível).". Ele responde: "Vamos supor que se fosse hoje. Hoje seriam quatro grupo de seis pessoas. Aí iam jogar um grupo contra o outro. Depois ia trocando". F. interrompe-o reclamando: "(ininteligível) é chato psor. Não tem graça. Faz que nem... ". P. diz ao mesmo tempo: "(ininteligível)... espalhado mesmo". O professor diz: "Espalhado? Nós vamos chegar lá". F. diz: "...psora. Psora. Psor faz no começo assim. Ó. Faz uma rodinha assim". O docente fala: "Então, mas no começo vocês não tavam em rodinha enquanto eu tava armando a rede?". F. diz: "Então, mas... mas na hora que chega aqui pra... (ininteligível)... é chato". P. concorda com F.: "É, ô psor". O professor fala: "Ali pra ficar trocando os passes? Mas a gente precisa começar a se acostumar com os passes. Passar por cima da rede a bola". F. diz: "Então mas só que nós não vai fazer isso. Nós vai só ficar jogando a bola". P. diz: "É. Ficar jogando um pro outro". O docente diz: "Então. Mas a gente tá assim. Ó. Psiu. Presta atenção. Olha o que o F. falou: 'Professor, vamos direto pro jogo. Já jogando aqui. Do que ficar ali na rede pra trocar os passes'. Mas qual que é a idéia? A idéia é que daqui a pouco a gente não faça mais esse jogo aí, o câmbio, ou vôlei adaptado, segurando a bola. Que a gente faça o jogo só rebatendo. Vai ficar bem mais difícil. Então a gente tá indo aí aos poucos, pra criar algumas habilidades. Conhecer um pouquinho mais das regras. Estar adaptando até chegar lá no jogo de vôlei. Tudo bem? Tá certo? Então vamos formar fila ali no portão. Ó. Por favor". A turma vai andando até o portão da quadra para formar fila. A pedido do professor, a aluna B. o ajuda a desarmar a rede de vôlei. Um aluno fala algo em particular com o professor. Esse pergunta ao aluno: "Mas começou a doer agora?". O diálogo é ininteligível. O docente se dirige à fila e o docente continua desarmando a rede. J. M. toma a iniciativa de levar as bolas. Alguns alunos ainda reclamam que queriam tirar a rede. O professor explica que na parte de cima da haste tem que ser uma pessoa mais alta. A aluna P., que é bem alta, soltou o nó. F. pega a bomba de encher bola da mão de um colega e começa a brincar com ela. A turma aguarda o professor no portão da quadra. Em seguida todos vão atrás dele para o pátio, lavar as mãos, tomar água, ir ao banheiro e ir para a

sala, de forma livre, sem fila. O professor guarda os materiais numa sala próxima ao bebedouro.

ANEXO XIII

Transcrição aula C.2 – EMEB/professor C:

Data: 24/11/2010 - Turma: 5º ano – duração da aula: 47 minutos – nº de alunos: 25.

O professor vai com a turma até o pátio e pede para que eles esperem, enquanto pega alguns materiais. Porém, ao se retirar alguns alunos não atendem seu pedido e vão para a quadra. Assim que parte da turma começa a correr, diversos alunos passam a correr para a quadra. Outros vão andando. O docente estava dentro da sala de materiais de Educação Física. Alguns alunos brincam com uma bola que estava na quadra. O professor vai até a quadra acompanhado da aluna K.. Um aluno pergunta ao professor se é menino ou menina, referindo-se ao bebê que ele e sua esposa, grávida, estão esperando. A rede de vôlei já está montada. Alguns alunos estão sentados na arquibancada, outros estão chegando na quadra e outros brincando com bola. Ele pede: “Pessoal. Sentadinho lá. Ó”.

Conforme o docente, andando tranquilamente, se aproxima da arquibancada os alunos vão sentando. Acima do muro que separa a quadra da rua havia uma grade de proteção. Neste dia ela foi retirada. Alguns alunos aproveitam para subir a arquibancada e espiar a rua por cima do muro. O professor chama atenção de alguns alunos para que sentem: “B.. L.. A.. D.. Olha quanto espaço aqui embaixo. Vamos! De. só afasta um pouquinho de trás da árvore”. Após a bronca a turma, em geral, senta na arquibancada e para de conversar. Dois alunos permanecem de pé. O professor diz: “Parou. Psiu. Ó. Primeiro, já sabem dos nossos combinados, que não é pra ficar olhando lá, mexendo. Única diferença é que está sem a grade porque eles estão pintando, lá, os ferros. Psiu”. Uma aluna diz: “Dá pra fugir psor”. Ele não entende: “Oi”. Ela repete com um colega: “Dá pra fugir”. O docente não fala nada sobre o comentário dos alunos. Com esse silêncio ele reprova a brincadeira da turma. Continua: “Ó. Psiu. Sobre a vinda pra quadra eu falei lá. Né? ‘Esperem aqui em fila que eu vou buscar o material’. Quando eu voltei já não tinha mais nada. Eu só tava escutando os gritos aqui da quadra. Psiu. Atividade de hoje. Deixa eu ver em quanto nós estamos aqui”. Enquanto o professor conta o número de alunos as alunas B. e K. se levantam em direção à ele. Possivelmente já se adiantando para escolherem as equipes. O docente diz a elas: “Sentadas”. Elas sentam. Ele continua: “Olha só. Senta pessoal. Nós vamos depois nos dividir... psiu. Nós vamos nos dividir aí em quatro grupos... presta atenção P.. Quatro grupos de seis pessoas. Tá? Então o que é que vai acontecer. Ó. Psiu. O câmbio ou vôlei adaptada (pausa na fala)... vai ficar muito mais complicado. Tudo bem? Nós fizemos até agora com 11, 12 pessoas de cada lado. Bastante gente. Mesmo assim...”. F. pergunta: “Agora vão ser quantas. Seis?”. Ele diz: “Seis. Vão ser poucas. Então vai precisar estar bem espalhado. Bem esperto. Pra conseguir pegar essa bola aí. Senão não vai dar conta de pegar. Tudo bem?”. O docente faz uma pausa na fala e fica apenas observando dois alunos conversarem. O restante da turma está em silêncio. Os alunos que conversavam não percebem e ele continua a fala: “No jogo... psiu... de vôlei, são... ah pessoal, nós vamos escolher as equipes. Não tô pedindo pra formar as equipes ainda”. As alunas K. e B. conversavam. O professor segue: “Aí vocês ficam: ‘Ah, não. Vamos fazer a nossa equipe’. Aí não prestam atenção em nada. No jogo de vôlei, em uma partida oficial, são seis jogadores. Alguém sabe se eles podem ficar na quadra em qualquer lugar. Tem uma posição em que eles fiquem e tem que ir trocando?”. Uma aluna diz: “Tem. Tem uma posição... (ininteligível)”. F. diz: “Tem o zagueiro, o levantador”. O docente diz: “Tem o zagueiro, o levantador, o atacante...”. P. diz: “Não pode passar da linha amarela. Né?”. F. lembra: “O. capitão. Tem sim”. O professor fala: “Tem o

capitão". F. continua: "O capitão ele fica só de zagueiro". O docente pergunta: "O capitão ele fica centralizado mais na frente ou no fundo?". Uma aluna responde: "No fundo". Ele pergunta novamente: "Como você sabe quem é capitão no vôlei?". Uma aluna diz, apontando para o braço: "Quando tem um negocinho aqui é". F. se levanta e diz: "Vamos supor. Todo mundo tá de amarelo e o outro tá de cinza". O professor fala: "Ah, ele vai com um uniforme diferente? De uma outra cor?". Uma aluna confirma: "De uma outra cor. De outra cor". F. diz algo ininteligível. O docente pergunta: "Mas ó. Essa pessoa... essa pessoa que tá com o uniforme de outra cor é o capitão do time?". Um aluno confirma: "É". B. diz: "É o que saca". O professor pergunta: "É o que saca?". F. fala: "Nada a ver". Vários alunos rejeitam a fala da B. dizendo: "Ahhhh". O docente chama a atenção da turma: "Psiu. Pessoal, estamos levantando as informações aí. Não saca o capitão, ou o capitão saca?". Vários alunos respondem ao mesmo tempo. Uma aluna diz: "Saca. Saca. Saca". F. fala: "Todo mundo saca. Pode sacar também". O professor repete a fala do aluno para destacar/registrar: "Todo mundo saca". E pergunta: "E aí? E a posição? Como fica?". A aluna P. começa a falar. O docente incentiva: "Vai falando P.". Sua fala começa ininteligível. Depois é possível entender: "... espalhado. Um aqui na frente... (ininteligível)... dois no meio... (ininteligível)". O professor fala: "Psiu. Ó. O J. M. acha que são dois. Você falaram que acham que é mais ou menos um". P. diz: "É. Um ou dois...". O docente chama a atenção do aluno F., que se levantava para espiar por cima do muro, para que se sentasse. E diz: "Como que é a posição mais ou menos. Uns tão falando que fica um só perto da rede. Outros acham que é dois. Outros que é três". F. diz: "Fica dois no bloqueio". O professor fala: "Dois no bloqueio?". Outro aluno diz: "Dois ou três". O docente: "Três até no bloqueio?". F. diz: "No jogo ficou três no bloqueio. Fizeram ponto no Brasil". O professor fala para a turma: "Ó. Tem diferença na posição que os jogadores ficam ali na quadra? Psiu. Presta atenção. B.! Tem diferença na posição que os jogadores ficam na quadra quando o time deles está sacando e quando o time deles vai receber o saque?". P. diz: "Ah, mais ou menos". O docente fala: "Ou fica sempre na mesma posição?". Alguns alunos dizem: "Não". Ele pergunta: "Muda?". F. fala: "Professor, deixa eu tirar o time? Deixa eu escolher?". O professor diz a ele: "F.. Você que falou que viu lá no Brasil que ficou três no bloqueio. Então vamos supor. Se o meu time vai dar o saque. O seu time vai receber o saque. Vai ficar três no bloqueio?". F. responde: "Não". O docente comenta: "Não né. Porque não pode bloquear o saque. Pode?". F. diz: "Não". O professor continua: "Aí eles ficam afastados pra...". F. fala: "Aí na hora que um erguer e o outro coisar aí pode". O docente fala: "Aí pode ficar os três no bloqueio. Então tá bom. Ó. Psiu. Só... só relatando. Ó. Só corrigindo algumas informações. Aquele que fica com uniforme de cor diferente não é o capitão...". O aluno L. diz: "É líbero". O professor confirma: "É líbero. Isso mesmo L.. Líbero. Esse jogador líbero há uns anos atrás não existia. Tá? Faz poucos anos que criaram porque as regras dos esportes vão mudando também. Pessoal, presta atenção. Aí esse jogador que fica com um uniforme de cor diferente, o líbero, ele serve... a função dele no time é defender. Então não vêm aquelas cortadas fortes... os saques que vêm forte? Ele fica sempre mais do meio pro fundo pra defender. Ele não pode dar o saque e ele sai a todo instante pra outro jogador entrar no lugar dele. Ele pode ser substituído várias vezes. Então ele fica toda hora trocando. Tá? Quando chega a vez dele de ir lá na frente, ficar na rede pra atacar, ele é substituído. Porque ele também não pode atacar. Ele não pode dar cortada. Ele não pode ir lá na frente ficar no bloqueio. Então a gente percebe, por exemplo, dos times maculinos geralmente o líbero, ele é um jogador baixo, ele não é muito alto. Porque ele não precisa de muita altura pra subir no bloqueio pra bloquear, e nem pra cortar. Porque ele não pode fazer essa função no jogo. Ele fica lá atrás só defendendo. Tá? Alguns ainda brincam dizendo que o líbero é o saco de pancadas do time. Porque ele só leva cortada, leva um monte de bolada, pra ficar defendendo. Tá? E outra... ó. Tem que ser uma pessoa... psiu... que não tenha medo das boladas e tenha um bom passe. Ou seja... psiu... consegue

defender aquela bola que vem com bastante força e ainda jogar pro jogador do time... geralmente tem um jogador no time que nós chamamos de levantador. É o jogador que vai dar o segundo passe, levantando a bola, pra que venha um atacante e atacar. Não é usado também esse nome de zagueiro no vôlei. Tá? A gente usa o nome de defensor, aquele que fica ali mais atrás, defendendo. Usa outras terminologias". F. fala: "Mas não é a mesma coisa?". O professor fala: "É parecido. Tá? Tudo bem? Hã... tem uma posição específica. Tá certo? Que eles tem que ficar na quadra. Viu Le.. Eles têm uma posição e eles vão rodando, trocando de lugar, conforme vão marcando os pontos. Tá? Isso existe. Ele não pode ficar onde ele quiser, na hora que ele quiser. Tudo bem? Ele tem uma posição organizada. Agora o que é que acontece? Se o meu time vai receber o saque, quem vai ficar lá na frente, perto da rede, geralmente vai ser um, no máximo dois jogadores, pra poder receber. Quando receber e for levantar, às vezes vão dois, três, até quatro, lá na frente pra atacar, dar essa cortada. Lá. Se o meu time deu o saque... psiu... eu já vou estar com três jogadores do meu time lá na... lá perto da rede. Pra quê? Pra... L. Pra fazer o quê? Pra tentar bloquear essa cortada, pra tentar não deixar essa bola passar. Isso acontece bastante. Dificilmente eles vão passar a bola devagar, pro outro lado. Eles sempre vão querer passar dando cortada, jogando bastante... com bastante força pra dificultar que a outra equipe pegue". Uma aluna pede a palavra. O professor concede: "Fala". Ela diz: "Vamos começar?". O docente: "(ininteligível)... vamos começar".

Vários alunos levantam a mão e falam ao mesmo tempo. Muitos querem escolher time. O professor segue: "Olha só. Aula... aula passada, quem que escolheu as equipes?". Vários alunos falam ao mesmo tempo. Muitos estão com os braços levantados. Ele diz à N. e, em seguida, à P.: "Você escolhe dois meninos e a P. escolhe dois meninos pra escolherem as equipes. Quatro meninos". Os quatro meninos escolhidos jogam '2 ou 1' para ver a ordem de quem serão os primeiros a escolher. O docente acompanha e orienta. F. vai até à tabela de basquete brincar de arremessar. O professor chama sua atenção: "Vem F.". O aluno não atende. O docente fala mais uma vez: "Vamos F.. Foi escolhido. Ó". O aluno L. que o escolheu diz ao colega: "F.... (ininteligível)!. Vem aqui logo!". O restante da turma está formando as equipes de forma organizada. Os que vão sendo escolhidos vão formando fila atrás dos meninos que estão escolhendo, os quais estão um ao lado do outro. Os demais esperam na arquibancada. O professor pede ao F. que entregue a bola. Ele o faz e vai para a fila. Um aluno comenta para que seu colega escolha a aluna J.. P. diz que a J. tem medo da bola. Outros repetem a fala. Por fim ela é escolhida para uma das equipes. O docente vai controlando a ordem de quem é a vez de escolher, não deixando que seja pulada a vez de alguma equipe. F. e N. falam ao L. para escolher a K.. N. diz a ela: "K.! Vem logo!". L. também diz algo a ela, ininteligível. O professor chama a atenção do aluno: "Psiu. Respeito L.". O aluno ri e diz: "O quê?". Os meninos seguem escolhendo até que todas as equipes sejam formadas. Uma aluna reclama: "Ô psor, nós temos um a menos aqui". O docente diz: "Não tem não. Seis em cada. Só a equipe do J. M. que tem sete pessoas. Equipe do J. M. daquele lado. Equipe do L. desse. Equipe do Lu. sentado ali esperando. E equipe do T. sentado ali esperando. Ó, vai estragar a rede, hein. Vai estragar".

As duas equipes convocadas pelo professor seguem na quadra e os demais se retiram. F. pega uma bola de sua mão para brincar. Ele não dá importância e procura uma bola que estaria em melhores condições para o jogo. O docente chama a atenção de alguns alunos não irão jogar agora: "Ah, vocês vão ficar chutando a bola de vôlei?!". A equipe do J. M. aguarda suas orientações enquanto a equipe do L. brinca com algumas bolas. O professor fala à toda turma: "Ó. Prestem atenção. Ó. Vocês aí que estão sentados também. Ó. Parou L.. V.... (ininteligível)... linha amarelas. Pessoal! R.! (apito) Presta atenção! J. segura a bola (referindo-se à bola que estava com F.). Olha só. Organização. Aonde cada um vai ficar, da equipe... psiu... vocês que vão decidir. Quer ficar 2-2-2, ou quer ficar 3-3, ou quer ficar 1-2-3,

espalhado, do jeito que vocês quiserem. O que vai... psiu... olha só. O que vai acontecer é o seguinte. Cada um dá um saque e o saque vai ser daqui. Ó. Desta linha vermelha (linha dos três pontos, da quadra de basquete, que fica mais próxima da rede que a linha de fundo da quadra de vôlei). Então o F. deu o saque. Depois é a Lc.. Uma vez de cada. Vamos contar. Ó. A cada sete pontos terminou. Sai as duas equipes e entram as outras duas. Certo? Podemos... tirou par ou ímpar pra ver quem começa com a bola?”. O aluno J. M. pergunta se pode organizar a equipe. Ele diz: “Pode. Quer organizar a equipe pode organizar J.”. A equipe do J. M. se reúne para decidir onde cada um vai ficar. Enquanto isso o professor vai acertando a rede. Uma aluna vai até ele e pergunta se pode defender com o pé. O docente responde: “Pra não deixar cair no chão pode, mas tem que pegar com a mão. Pega, assim, bate com o pé, mas vai lá e já pega com a mão”. A aluna diz: “Tá” e retorna ao seu grupo. Após combinar, a equipe do J. M., que possui ainda seis meninas, se posiciona na quadra. A equipe do L., do F., da N., da J., da P., da Lc. e da K. ainda não se reuniu com todos. L. e F. seguem brincando com a bola. O docente diz: “Tira par ou ímpar... já falei pra não chutar F.!”. O aluno estava ajeitando a bola no chão. Ele responde: “Eu não ia chutar, eu ia bater com a mão”. O professor acompanha e orienta. J. M. e N. tiram par ou ímpar. J. M. vence. O docente pede a bola para iniciar o jogo. L., em vez de entregar a bola a ele, faz o movimento de saque e a bola vai parar na rede de vôlei. O professor orienta a aluna que vai sacar: “Quem vai dar o saque... ó. Lá na linha vermelha”. Diz que não pode bater na bola. Deve jogar a bola com uma, ou mesmo com duas mãos. Fala à toda turma, após apitar: “Ó. Pessoal! Ainda é o câmbio hein. Segurando a bola. Tá bom? Ó. Não é para rebater a bola, hein... que é o câmbio. Segurando. Só que agora tem equipe menor”. Ele tem que utilizar um tom de voz bem alto pois alguns alunos estão distantes, espalhados. Enquanto ele falava alguma aluna disse: “Vai logo”. O professor chegou a fazer uma pausa em sua fala após a reclamação da aluna, mas depois prosseguiu. Ao concluir, apitou para iniciar o jogo.

O docente arbitra, controla o placar e orienta os alunos para que se revezem no saque, sempre realizando-o atrás da linha vermelha. A equipe do L. começa ganhando por 2 a 0. Quando a equipe do J. M. vai lançar a bola para o outro lado, para que eles saquem, jogam-na alta. O professor orienta: “Por baixo da rede”. A aluna N. saca errado jogando a bola em cima do professor. Alguns alunos riem. O professor compreende que não houve intenção de acertá-lo. Segue o jogo. O aluno Fa., que não está jogando, vai até ele e pergunta se vale bater na bola, exemplificando com o movimento da cortada. O docente diz: “Ah, bater não. Segurando por enquanto. E joga o chiclete fora”. A equipe do J. M. que, à primeira vista, seria mais fraca tecnicamente, vira o jogo para 6 a 3. F. fica irritado e manda a bola para o outro lado da quadra com um chute bem forte. O professor diz em tom de voz alto e firme: “F.! Não é pra jogar a bola F.!”. O aluno abre os braços e responde algo ao docente – possivelmente pedindo para jogar bola. Por sua vez, o professor fala: “Agora não!”. O jogo continua. A equipe do L. diminui a diferença fazendo 6 a 4. Porém, por fim, a equipe do J. M. vence por 7 a 4. Eles comemoram e vão para a arquibancada contentes.

Assim que as duas equipes saem da quadra, os times do T. e do Lu. entram. Sob a orientação do professor, P. e Lu. tiram par ou ímpar para ver quem começa com a bola, ou quem escolhe a quadra. Ele ajeita a rede de vôlei enquanto as equipes se posicionam na quadra. O docente deixa tal tarefa a cargo dos alunos. Depois diz: “Pode ir. Pode ir”. E o jogo inicia. As outras duas equipes ficam na arquibancada, com a maior parte dos alunos sentados. Cerca de três alunos estão no alto da arquibancada, às vezes espiando o que se passa na rua. E alguns alunos estão brincando com uma bola de vôlei. O jogo está desequilibrado. A equipe do T. vence por 4 a 0. Os alunos participam ativamente da atividade. O professor segue arbitrando, controlando o placar, sempre informando os alunos, e passando orientações em quase todos os momentos de saque, dizendo qual equipe deve

sacar, avisando para realizá-lo atrás da linha vermelha e informando quem já sacou, e não pode mais. Se o saque fosse da linha de fundo da quadra de vôlei muitos alunos não conseguiriam fazer a bola passar para o outro lado da rede. Uma aluna conversa em particular com o professor. Logo em seguida sai correndo da quadra, possivelmente para tomar água ou ir ao banheiro. Muitos alunos que não estão jogando brincam pela arquibancada e espiam a rua. O docente que arbitra e orienta o jogo está de costas para eles e não observa o que ocorre. O jogo segue. A equipe do T. marca mais um ponto. Um aluno reclama: “Ah, professor”. Ele explica: “Bateu no G., bateu e saiu”. A aluna K. fica o tempo todo de pé, próxima ao docente. Agora o jogo está mais equilibrado e disputado. O placar é de 5 a 4 para a equipe do T. As duas equipes ficam trocando contra-ataques seguidos, sem deixar a bola cair. A equipe do T. faz 6 a 4. O docente dá orientações sobre o saque, informando que apenas um aluno dessa equipe não sacou, depois diz: “Parou, parou, só um pouquinho”. Ele se dirige aos alunos que estavam na arquibancada olhando para a rua e diz: “Todos vocês sentados aqui embaixo! Todos vocês sentados aqui embaixo”. Os alunos se sentam nos primeiros degraus. O jogo reinicia. A equipe do T. marca mais um ponto e vence por 7 a 5. Eles comemoram.

Antes que a equipe do Lu. saia, o professor pede a eles que se mantenham na quadra. Em seguida, chama a equipe do L., que também perdeu sua primeira partida, para que elas se enfrentem. Diz: “A equipe que perdeu o primeiro jogo pode ir lá”. Ele chama dois alunos para o par ou ímpar: “Par ou ímpar aqui. Ó. Pra ver quem sai com a bola”. F., que representava a equipe do L. vence”. O docente diz: “Prepara”, para iniciar o jogo. Porém, L. brinca com a aluna Ju.. O professor chama a atenção do alunos, apenas dizendo seu nome. Depois avisa a aluna Ju. que ela está fora da quadra. Quando ele apita para começar o jogo um aluno pergunta: “Não tem que tirar ímpar ou par?”. O docente responde: “Já tiraram”. A equipe do L. marca um ponto. A bola é passada à K., para que ela saque. O professor orienta-a para que saque atrás da linha vermelha. Ela é forte e uma das mais altas da turma. Porém, não consegue fazer a bola passar para o outro lado da rede. Ele comenta tal fato com o pesquisador: “Teoricamente, né? Mais forte, alta... mas não consegue fazer a bola passar”. O jogo segue. Os alunos sempre comemoram quando marcam pontos, e, a depender do erro do colega, não hesitam em fazer reclamações. Aqueles que não estão jogando, em geral, estão sentados na arquibancada. Uma grande parte nos primeiros degraus. A aluna B., que não está jogando, vai até o docente e diz: “Psor, vou beber água”. Ele diz: “Tá bom”. A partida está equilibrada: 3 a 2 para a equipe do Lu.. Alguns alunos que não estão jogando se levantam e passam a brincar com bola. O professor olha para trás, observa, mas não faz comentários. Segue o jogo. R. defende uma bola, segurando-a, e começa a caminhar para o local de saque. Um colega avisa-o que ele deve passar a bola, pois está em jogo. As duas equipes trocam uma série de contra-ataques sem deixar a bola cair. L. passa para K. e recebe de volta. Pergunta ao docente se pode. Ele confirma. O aluno lança para o outro lado e marca ponto. O professor apita e informa os pontos da equipe: “Quatro”. F. diz: “Quatro a zero”. O docente responde: “Que quatro a zero. Quatro a três”. A bola sobra para K., que lança-a para o outro lado. O professor chama a sua atenção, dizendo que o saque é da sua equipe: “Ô, o saque é... (ininteligível)! Vocês não marcaram ponto?”. F. e L. disputam para ver quem saca. O docente orienta: “Lc. não sacou ainda!”. L. diz: “Nem eu”. Ele e F. ficam bem perto da colega, com F. falando-lhe algo, no momento do saque. A aluna não consegue fazer a bola passar para o outro lado da rede. L. diz: “Professor, tá vendo?”. O professor não responde. Um aluno, que não está jogando, pergunta a ele quanto está o jogo. O docente diz: “Quatro a quatro”. O aluno pergunta: “Quatro a quatro pra quem?”. O professor repete a pergunta feita pelo aluno, para que ele perceba o que ele perguntou: “Quatro a quatro pra quem”. A aluna B., que havia ido beber água, volta à quadra. Uma professora da escola também entra na quadra e vai até o docente, conversar algo com ele. O jogo não pára. Enquanto o professor conversa com a professora, F.

diz: “Professor. Professor. Professor, tempo. Tempo”. Depois reclama de algo a ele: “Ah, pára... (ininteligível)... a bola ia pra fora!”. O docente se encaminha para o centro da quadra e diz: “Ó, psiu. Vocês querem tempo. Ó, psiu,... (ininteligível)”. Ele conversa algo com a equipe do L.. A professora se retira da quadra. A partida continua. O jogo está 6 a 6. O docente avisa que quem fizer ponto ganha. Alguns alunos que não estão jogando, no momento, se aproximam tanto da quadra que chegam a entrar dentro da demarcação da quadra de vôlei. O professor chama a atenção desses alunos para onde está a risca. Por fim a equipe do L. vence. Eles comemoram bastante.

Agora o professor pede para que as duas equipes que venceram os dois primeiros jogos entrem, cada qual, em um lado da quadra. Após pedido do docente, T. e J. M. tiram par ou ímpar. J. M. vence e sua equipe começa com a bola. O docente chama a atenção de L. para sentar nos primeiros degraus da arquibancada: “L.. Você embaixo”. O aluno responde algo. O professor fala: “Não. Não. Sem fazer gracinha... (ininteligível)”. No jogo, uma aluna caminha para frente com a bola, para se aproximar da rede. O docente orienta: “Ô. Não pode andar não”. Ela diz: “Ah, professor”. E volta para trás. Quando ela vai lançar a bola, deixa-a escapar. A cena é engraçada e o docente deixa escapar uma risada. A equipe do J. M. comemora bastante. O jogo segue. Novamente o professor tem que avisar que o saque é atrás da linha vermelha. A aluna K., que não está jogando, permanece de pé, ao lado dele. O jogo está 1 a 1 e ela diz: 1 a 0. A partida continua. A aluna P. diz à outra equipe: “A bola é nossa”. Uma menina imita-a com desprezo: “É nossa”. A bola é passada ao outro lado da quadra para que a equipe da P. saque. Conforme segue o jogo a bola bate no aluno T. e cai pra fora, em sua quadra. Seus colegas comemoram, pensando que marcaram ponto, pois a bola foi para fora. Porém o docente orienta-os: “Aí bateu no T. e depois foi pra fora. Ponto... (ininteligível)”. Uma aluna reclama algo. Ele explica novamente: “Não importa. Bateu nele aqui e caiu. Ponto deles. 3 a 2”. O jogo recomeça. Algumas alunas estão de calça jeans, sandália ou bota. Não foi registrado o professor fazendo algum comentário sobre isso. Agora K. está brincando de arremessar uma bola de vôlei na cesta de basquete. E vários outros alunos brincam com uma bola na arquibancada. A bola com que esses alunos brincavam cai na rua. O professor interrompe o jogo: “Pera só um pouquinho Na.”. N. vai ao professor avisá-lo que caiu a bola. Ele sobe a arquibancada. Uma aluna diz: “Foi eles aqui. Ó”. O docente observa um transeunte dirigindo-se na direção da bola e avisa: “Ele já vai vir pegar. Ó. Já vai”. Depois ainda diz: “Jogando aqui embaixo. Né? Tudo bem foi sem querer, mas joga aqui embaixo. Tá sem a grade, que eles tão pintando aí... (ininteligível)”. Vários alunos estão ao lado do professor, espiando a rua. Após a bola ser devolvida, ele pede aos alunos para descer. Eles obedecem. Um diz: “Aqui ó. Vamo aqui. Ó. Todo mundo embaixo. Todo mundo embaixo! Todo mundo embaixo”. O docente retorna para a quadra para reiniciar o jogo. Antes, relembra todos do placar da partida: 6 a 3. Avisa que se a equipe do J. M. marcar ponto acaba o jogo. A aluna P. defende a bola. Passa para B.. Depois pede o passe de volta, dizendo: “Pra mim. Pra mim”. Ao receber o passe, pára e pergunta ao docente: “Pode?”. Ele diz: “Falei pra jogar pra outro. Vai. Pode jogar. Mas é pra jogar pra outro colega”. P. passa para um terceiro colega, realizando um passe a mais que o permitido. Ela olha para o professor, para ver sua reação. Ele não marca infração e o jogo continua. A outra equipe, do J. M., não reclama. K. continua jogando basquete. Agora vários alunos, que não fazem parte da partida, fazem uma roda de vôlei na lateral da quadra, e não mais brincam na arquibancada. O professor avisa que a aluna B. já sacou. Diz que falta o P. e a A.. Dois alunos que não estão jogando passam no meio da quadra. O docente repreende-os: “Sem passar no meio da quadra, onde o pessoal tá jogando”. Por fim, a equipe do J. M. vence por 7 a 4. Eles comemoram bastante. P. reclama bastante com o seu colega que errou o último contra-ataque. O professor pede aos alunos: “Psiu, por favor, todos sentados aqui. Ó”. E se encaminha para a arquibancada. Ele ainda apita chamando os alunos. Diz:

“Sentados”. Pede as bolas para os alunos. Alguns estão no topo da arquibancada espiando a rua. O docente diz a eles: “Pessoal, por favor!”. Alguns descem e outros permanecem espiando a rua. Ele pede a bola ao F.: “Bola F.. Por favor”. O professor diz: “Senta B.. Por favor. R.. R.. Sai de trás da árvore... (ininteligível)”. Aos poucos a turma vai se sentando e parando de conversar. O docente começa sua fala: “Algun... psiu... algum comentário sobre o jogo?”. P. diz algo ininteligível. Após o professor não entender e dizer “oi”, ela fala: “Que nós perdemos pros brancos. Foi essa preta aí psor”. O professor não comenta a fala da aluna e pergunta novamente: “Algun comentário?”. Um aluno diz: “Não”. O docente fala: “Não? Ficou mais difícil com um número menor de jogadores?”. Vários alunos respondem ao mesmo tempo que não. Disseram que ficou mais fácil, pois tem mais espaço. O professor pergunta: “Então é melhor jogar assim? Do que aquela quantidade grande que nós... (ininteligível)”. Os alunos confirmam: “É”. Segue a fala dele: “Mas quando nós vamos jogar, por exemplo, com equipes de seis pessoas, nós formamos quatro equipes. Duas jogavam e duas ficavam de fora. Mesmo tendo que ficar um tempo de fora, esperando, é melhor com uma quantidade menor de pessoas?”. A turma confirma: “É”. O docente segue: “Porque se for bastante gente, todos jogam ao mesmo tempo e ninguém fica de fora. Você não acha melhor todo mundo ao mesmo tempo B.?” P. diz: “Não”. O professor fala: “Não. Ele falou que acha melhor. A B. M.. Presta atenção pessoal. As tampinhas aí na quadra. B.. É ruim ficar esperando? O que é que você acha?”. A aluna diz algo ininteligível. O docente fala: “Ninguém jogava a bola pra ela. Participou pouco do jogo. Você acha que você participou pouco do jogo A.? Ou não?”. A. diz: “Não”. Alguns alunos riem, e olham para B.. O professor segue sua fala: “Não? Foi justa P.? Foi justa a vitória da outra equipe, agora no final? Ou não?”. N. diz: “Foi. Foi justo sim”. P. fala: “Foi não. Foi não”. Outras alunas dizem: “Foi sim”. O docente fala: “Psiu. A equipe ali dos meninos, ali, ó... do L., o F.. Né? São amigos, ficaram na mesma equipe... pensaram que iam ganhar fácil o primeiro jogo da equipe do J. M....”. F. diz algo ininteligível. Algumas meninas da equipe do J. M. comemoram novamente. Vários alunos falam ao mesmo tempo. O professor diz: “Peraí. Peraí. Peraí P.. Psiu. Um de cada vez. Fala N.”. A aluna diz: “O L. pegou a bola... ele foi pegar a bola. Só que... (ininteligível)... pegar a bola, ele jogou a bola pro chão e começou a bater”. F. faz uma piada lembrando um lance engraçado: “A K. foi quem mais salvou... (ininteligível)... eu caí no chão tentando pegar e daí ela foi lá e pegou”. P. começa a falar novamente. O docente organiza: “Peraí. Um de cada vez. Fala G.”. O aluno não diz nada. O professor segue: “Ó. Próxima aula. Na segunda-feira, nós vamos fazer parecido, só que agora, não mais... V.. B.. Psiu. P.”. F. diz: “Psor, faz... (ininteligível)”. O docente continua: “A.. Próxima aula nós vamos fazer parecido, só que não mais com câmbio, segurando. E aí jogando e tentando dar os toques do vôlei”. Alguns alunos comemora. Batem palma e dizem: “Aêêêê”. Ele segue: “Provavelmente vai ficar um pouquinho mais difícil”. P. diz: “Vai nada”. Ele completa: “Eu acho. Não sei. Vamos ver. Né? Depois... depois a gente vai descobrir junto aí. Tá ok? Tranquilos? Alguma dúvida? Alguma pergunta?”. P. diz: “Não”. B. e K. já se levantam e se aproximam do professor. Ele diz: “Vamos formar fila”. E pede às duas alunas para ajudar a soltar a rede da haste mais distante. Elas prontamente atendem o seu pedido. Os demais se encaminham para formar fila. Outro aluno ajuda o professor com a outra haste. O docente orienta: “Sem puxar K.! Sem puxar”. Uma outra aluna vai até o docente lhe falar algo em particular. Um aluno diz: “Ô psor! Não bateu o sinal ainda”. Ele responde, enquanto desarma a rede: “Já vai bater”. A turma aguarda, sem formar fila, no portão da quadra. Alguns alunos brincam com as bolas, “brigando” para ver quem fica com elas. O professor chama a atenção deles: “Pessoal!. I.. I.. Ô G.. I.. Psiu. R.”. Os alunos param a brincadeira. O docente diz: “Parou. Você vai segurar a bola?”. Depois chama a atenção da Na., chamando-a pelo nome, enquanto ela corria do outro lado da quadra. O professor vai até o pátio e os alunos o acompanham, atrás, sem formar fila. Conversam à vontade. Alguns alunos tomam água, lavam as mãos e outros vão no banheiro. Depois se dirigem à

sala de aula sozinhos. O docente guarda os materiais em uma sala. F. diz ao professor em tom de brincadeira: “Ô loco professor, nem deixa nós fazer uma cola”. L. o acompanha. Em seguida vão para a sala. O docente explica ao pesquisador que eles querem fazer uma cola para a prova de matemática que vão ter agora.