



MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANE LEAL DE OLIVEIRA

**A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA
PERSPECTIVA DO CUIDADO DE SI**

CANOAS, 2015

LUCIANE LEAL DE OLIVEIRA

**A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA
PERSPECTIVA DO CUIDADO DE SI**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Canoas/RS como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto

CANOAS, 2015

RESUMO

A presente pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Formação de Professores: Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle e investiga as práticas educativas dos professores de Educação Física em uma escola da rede municipal de Canoas/RS. Busca-se compreender de que modo os professores de Educação Física planejam e executam as suas práticas educativas objetivando entender as suas concepções de corporeidade e de que maneira pode-se compreender a Educação Física na perspectiva do cuidado de si. Partimos do pressuposto de que a corporeidade no espaço escolar, propiciado através das aulas de Educação Física, é um fenômeno que sofre influências da educação familiar, escolarizada, e principalmente da cultura e de seus principais produtos. Esse fenômeno fica evidenciado através dos espaços disponibilizados à corporeidade, permitindo ou não a expressão corporal discente. Parte-se do princípio de que a cultura se inscreve nos corpos e se consubstancia no cumprimento e execução do currículo, sendo que este atende as demandas da exigência de uma indústria cultural que torna por inscrever nos corpos as diretrizes de uma cultura hegemônica, dessa maneira o currículo está estruturado de maneira a traduzir nas práticas corporais a complexa relação entre corpo, mídia e cultura nas sociedades contemporâneas. A dimensão cultural da corporeidade nas mais diversas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física é problematizada a partir de pressupostos filosóficos foucaultianos e abordagem reichiana. As perspectivas foucaultiana e reichiana abordarão a questão da docilização dos corpos e na ancoragem fisiológica dos fenômenos psíquicos, respectivamente. Este trabalho apresenta alguns aspectos da complexa relação entre corpo, mídia e cultura nas sociedades contemporâneas, abordando o papel do professor como mediador neste processo de fomento da cultura corporal. A partir disto serão abordadas as relações de poder que permeiam a apropriação social do corpo, sua docilização e sua capacidade de resistência, a partir de variáveis como gênero e classe, evidenciando a dimensão política da corporeidade.

Palavras-chave: Corporeidade. Educação Física Escolar. Ensino Fundamental. Práticas Educativas. Cuidado de Si.

ABSTRACT

This research is part of the research line Teacher's Formation: Educational Theories and Practices of the Post-graduation Program in Education of the Centro Universitário La Salle and investigates the educational practices of Physical Education teachers in public schools of Canoas City in Rio Grande do Sul. It seeks to understand how the Physical Education teachers plan and execute their educational practices and aims to understand their conceptions of corporeality and how one can understand the Physical Education on the care of the self perspective. We assume that the corporeality at school, fostered through the Physical Education classes, is a phenomenon influenced by family education, schooling, and especially by the culture and its main products. This phenomenon is evidenced through the spaces available to corporeality, allowing or not the student body expression. It starts from the principle that culture contributes to the body and is embodied in the fulfillment and implementation of the curriculum, and this meets the demands of the requirement of a cultural industry, which signs at the bodies the guidelines of a hegemonic culture. In this way, the curriculum is structured in order to translate the body practices the complex relationship between body, media and culture in contemporary societies. In our society, it highlighted the speech of the role of mass media in the creation of a specific body culture. The cultural dimension of embodiment in various teaching methods of physical education teachers becomes problematic from Foucault's philosophical and Reichian approach assumptions. The Foucault and Reichian perspectives address the issue of docilization of the bodies and physiological anchoring of psychic phenomena, respectively. This paper presents some aspects of the complex relationship between body, media and culture in contemporary societies, addressing the teacher's role as mediator in the development process of body culture. From this, it will be address the balance of power that permeate the social appropriation of the body, docilization and its resilience, based on variables such as gender and class, emphasizing the political dimension of corporeality.

Keywords: Embodiment. Educational Physical Education. Elementary School. Educational Practices. The care of the self.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 PERCURSOS METODOLÓGICOS	11
1.1 Definição da linha metodológica	11
1.2 Pesquisa Estudo de Caso no contexto escolar	13
1.3 Instrumentos de produção de dados	14
<i>1.3.1 Observação das práticas pedagógicas dos professores</i>	14
<i>1.3.2 Fotografias dos espaços destinados à cultura corporal</i>	15
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE MINHA TRAJETÓRIA COMO EDUCADORA FÍSICA.	16
3 CORPOREIDADE NA ESCOLA	30
3.1 Corpos infância	31
3.2 Aportes teóricos do corpo em Wilhelm Reich	33
3.3 Aportes teóricos do corpo em Michel Foucault: cuidado de si e docilização dos corpos	37
<i>3.3.1 Técnicas de si e a Educação Física</i>	41
3.4 Corpo, subjetividade e poder: aproximações possíveis entre Michel Foucault e Wilhelm Reich.	42
4 INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	43
5 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	47
6. RELATOS E ANÁLISES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS	51
6.1 Primeira observação de aula do Professor Chionis	56
6.2 Segunda observação da aula do Professor Chionis	61
6.3 Primeira observação da aula do Professor Diágoras	63
6.4 Segunda observação da aula do Professor Diágoras	66
6.5 Primeira observação da aula da Professora Cynisca	68
6.6 Segunda observação da aula da Professora Cynisca	71
6.7 Primeira auto-observação da Professora Luciane	75
6.8 Segunda auto-observação da Professora Luciane	77

CONCLUSÃO	81
ANEXOS	85
ANEXO 1.....	85
REFERÊNCIAS	86

INTRODUÇÃO

O presente trabalho dedica-se a apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o trabalho de professores de Educação Física, com enfoque sobre suas práticas educativas, questionando de que modo esses sujeitos planejam e executam essas práticas no intuito de compreender suas concepções de corporeidade e de que maneira é possível compreender o papel da Educação Física na perspectiva do cuidado de si.

A pesquisa parte do pressuposto de que a corporeidade sofre influências da educação escolar, familiar e da cultura, sendo um fenômeno observável através dos espaços disponibilizados à corporeidade, ao consentir ou não a expressão corporal discente. Foi realizada numa escola municipal de Canoas/RS por meio da análise do trabalho docente através da pesquisa-formação proposta por Josso (2009).

Aborda-se o papel do professor como mediador nesse processo de fomento da cultura corporal. Com base nessas concepções abordam-se as relações de poder que permeiam a apropriação social do corpo, sua docilização e sua capacidade de resistência, a partir de variáveis como gênero e classe, evidenciando as dimensões políticas e históricas da corporeidade.

Considerando-se que os nossos corpos compõem uma importante teia de marcas sócio-históricas, torna-se possível reconhecer neles questões culturais, de gênero e sociais tanto por meio das posturas corporais, mais comumente conhecidas como “ombros caídos”, ou respiração curta que pode traduzir pouca “vida inspirada”, ou ainda, um “peito estufado” que pode significar orgulho e pseudo-afirmação, como por intermédio das marcas culturais já estudadas pela antropologia.

Ao ponderar esse conceito de corporeidade que interpreta o sujeito como um corpo construído social e culturalmente, depreende-se que as distintas disciplinas ou práticas pedagógicas, ao intervirem sobre os corpos, necessitam entrever que esses são muito mais ricos, complexos e flexíveis do que supõem os aparatos normatizadores que formam as instituições, uma vez que eles se expressam de forma viva e interativa.

Ao tratarmos da relação entre corporeidade e aprendizagem, também é necessário ter em mente os diferentes fatores que colaboram para uma aprendizagem carregada de significado, integral, tais como o contexto local e global, a complexidade da aprendizagem, a individualidade do sujeito inserido que merece ser cuidadosamente pensada, estudada, pesquisada, trazendo para a superfície novos conceitos no espaço e tempo escolares. Pois, no transcorrer da história, o corpo vem sendo alvo de investimento para o homem.

A corporeidade na educação escolar possibilita, através dos movimentos e suas noções, identificar certos limites motores na criança, bloqueios, com que estão relacionados e como fazer para ajudá-la. Pois segundo a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty¹(2011), que defende que a sabedoria científica do ocidente necessita que compreendamos os nossos corpos concomitantemente como arcabouço e infraestrutura de sustentação física e também como estruturas com condição experiencial vivida, portanto, fenomenológicos.

Partindo de uma reflexão de como o corpo apresenta-se na escola, se ele é entendido ou obrigado a esquecer-se de si, por ser ocultado e silenciado, entende-se que essas presenças visíveis e incômodas de seu viver trazem novas questões para os docentes, uma vez que estes são corpos controlados, mas que se comunicam mesmo silenciados.

¹Para este autor, a corporeidade é a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo. O corpo é movido por intenções provenientes da mente. As intenções manifestam-se através do corpo, que interage com o mundo, e por sua vez dá uma resposta para o corpo, informando a mente através de seus órgãos sensoriais que, ao analisar as respostas obtidas do ambiente, muda ou reafirma suas intenções, utilizando o corpo para novas manifestações. O corpo é o veículo e também o tradutor dos estados de alma. E segundo Merleau-Ponty (Idem), na mediação da relação entre o sujeito e o mundo, o corpo que se une à consciência transforma-se numa consciência corporificada, e esta é fundada na experiência sensorial do sujeito. A raiz da experiência humana que é a subjetividade está na internalização do mundo no sujeito e na sua íntima ligação corpórea com o exterior, na abertura do sujeito ao mundo, no corpo e na relação vital do homem com o mundo. A corporeidade significa o material dos corpos providos de sua essência e sensações interagindo entre si e com o mundo. Nós conhecemos o mundo pela relação física, pelas sensações e através do que sentimos por meio dos nossos sentidos que são estimulados pela estética. Merleau-Ponty (Idem) nos faz identificar a originalidade de um pensamento que prioriza o corpo e que produz a ideia de um sujeito nas suas próprias experiências. A corporeidade se mostra realmente pelos sentidos, pelo gesto que ganha significado enquanto se realiza. Então, a organização do mundo, de um modo geral, está relacionada com o nosso corpo. Por isso mesmo na educação escolar esse olhar de um esquema corporal é importante para que o educador possa efetivar um trabalho consciente, significativo, que tenha sentido e valor para seus alunos. A corporeidade oferece ao educador muitas possibilidades de trabalhar, possibilidades essas que devem explorar todos os caminhos que o corpo oferece para explorá-lo, para construir noções de espacialidade, lateralidade, temporalidade e assim por diante. Possibilitando a consciência do corpo como comunicação e aprendizagem, ou melhor, uma conscientização corporal e ampliação do acervo motor.

O filósofo Michel Foucault desenvolveu o conceito de *cuidado de si* e o explora no terceiro volume de *História da Sexualidade*. Em seu livro *Vigiar e Punir*², Foucault alega que a disciplina é uma maneira de intervenção minuciosa para exercer poder sobre os corpos dos indivíduos, através de sua disposição no espaço e no tempo. O filósofo realiza uma análise histórica acerca da educação moderna, e propõe que o entendimento do homem como objeto, como máquina a ser corrigida e doutrinada, desenvolveu atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente, fenômeno no qual a educação institucionalizada tem fundamental importância.

Conforme Foucault, o conceito que melhor define a modernidade é a disciplina. Essa ferramenta transforma-se num instrumento, num dispositivo potente de domínio e comando, um poder destinado a extinguir e subjugar qualquer tipo de cultura que não seja a hegemônica. Uma vez que esses dispositivos de controle formariam uma “tecnologia política”, com arbítrio para estipular espaços, tempo e registro de informações, possuindo como elemento unificador a hierarquia.

Para o filósofo, a escola constitui-se numa "instituição de sequestro", assim como também o são os hospitais, o quartel e a prisão. Isto é, instituições que têm o poder de remover de forma obrigatória e compulsória os cidadãos de seu ambiente doméstico e familiar ou social e os encarceram, durante um período de tempo arbitrado por alguém que detém o poder de modo a disciplinar seu comportamento, remodelando sua forma de pensar, formatando o indivíduo para melhor adequá-lo.

Com a emergência da Idade Moderna, estas instituições passam de lugares de punição e tortura com castigos corporais, a locais de adestramento fabricando "corpos dóceis". A docilização do corpo torna os corpos produtivos e assim tem uma vantagem

² Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1988, p.127) esclarece: “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política que é também igualmente uma mecânica do poder, ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que se faça o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita”.

social e política sobre o suplício do castigo corporal utilizado anteriormente, já que este enfraquece ou aniquila os recursos vitais³.

Assim, não é estranho que termos como “treinamento”, “treino”, e mais atualmente o termo em inglês “coach”, que designa uma espécie de treinamento intensivo, são termos amplamente utilizados, regularmente empregados na Educação Física em todos os ambientes, seja em academias, escolas ou espaços públicos para prática corporal. Em suma, entende-se que o aparato social que dociliza e adestra corpos descrito por Foucault encontra aspectos semelhantes na estrutura familiar e social descrita por Wilhelm Reich, que igualmente formata personalidades e corpos.

Nas práticas cotidianas da escola, a questão da disciplina é imperativa e acaba fabricando corpos ora dóceis, ora vibrantes e independentes através da permissão ao movimento ou sua supressão, com o assentimento e referendo do professor de Educação Física que está à frente dessas deliberações. Um fenômeno que pode ser observado através dos próprios relatos dos alunos, que em seu olhar sobre a Educação Física, sinalizam seu apreço ao movimento libertário que a expressão corporal oferece, apesar de estarem massificados pela cultura pop.

O presente trabalho está dividido em seis partes. A primeira intitulada “Percurso metodológicos”, aborda alguns aspectos que fundamentaram os itinerários formativos do educador físico através do relato autobiográfico. E, em seguida, analisam-se os contrastes existentes entre a formação docente e as necessidades e demandas da realidade profissional em uma perspectiva histórica, fundamentada na visão de autores como Marie-Christine Josso (2010), Maurice Tardif (2002), Olgaíses Cabral Maués (2013), António Nóvoa (2007) entre outros.

A segunda parte, “Considerações sobre minha trajetória como educadora”, traz uma reflexão, a partir dos estudos desenvolvidos por Marie-Christine Josso⁴, sobre meus processos de aprendizagem-formação, pensando sobre como, direta ou indiretamente, os levantamentos feitos por essa autora constituem nossos processos formativos de

³ A invenção que se torna ícone deste processo de dominação e controle é o panóptico, que em sua definição arquitetônica é uma construção de vários compartimentos em forma circular, com uma torre de vigilância no centro.

⁴ Socióloga, antropóloga e doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra. É pesquisadora de sociedades científicas pelo mundo todo e desenvolve trabalhos em colaboração com grupos de pesquisadores da Suíça, de Portugal, do Canadá e da Itália, França e Suíça.

aprendizagem e revelam como, o que e por que somos o que somos hoje enquanto educadores.

A terceira parte do trabalho busca uma reflexão sobre como a Corporeidade na educação escolar possibilita identificar certos limites motores na criança, bloqueios, com que estão relacionados e como fazer para ajudá-la. Esse pensamento é fundamental para criar aulas mais dinâmicas, estimulantes, desenvolvendo o corpo como instrumento relacional com o mundo.

Na quarta parte, apresento a “Introdução da Educação Física na escola”, e a partir da tentativa de traçar uma linha histórica sobre a forma como a Educação Física foi implementada como disciplina na escola, desde a sua presença militar com a vinda da família real para o Brasil, passando pelas tentativas de ser reconhecida, até chegar ao contexto atual, para que se reflita sobre a Educação Física e a tendência pedagógica conhecida como higienista, que teve início de forma mais significativa no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, e que, de acordo com teóricos, tem relação com as preocupações das elites com os problemas originados na industrialização da Primeira República. Assim, a Educação Física nasceu como uma disciplina cujo objetivo era submeter, sujeitar os indivíduos a partir dos seus corpos. Nesse sentido, ela está historicamente atrelada a um método de dominação do indivíduo, com tendências higienistas, que buscava melhorar as condições de vida da população por meio do controle do comportamento com objetivo de sanear e melhorar o nível da saúde pública.

A quinta parte do trabalho, intitulada “Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação de professores na Educação Física”, pretende avaliar e confrontar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais que discorrem sobre a área da Educação Física, apresentando as habilidades e competências por eles explicitadas para a formação dos professores, mostrando contrapontos que teóricos trazem em relação a importância da participação dos alunos de graduação e dos professores na elaboração de sua formação continuada.

A sexta e última parte do trabalho é composta pelos “Relatos e análises das práticas pedagógicas observadas”. Nessa parte, estão presentes análises feitas a partir de relatos de professores e suas experiências. E, com base nesta proposta, pretende-se problematizar a questão da corporeidade na aprendizagem, discutindo a relação entre corpo e cultura

através de aproximações entre as ciências humanas e a filosofia, apontando contribuições para a educação em geral e para a Educação Física em especial.

A proposta é investigar as práticas pedagógicas da Educação Física escolar por meio de Estudo de Caso⁵, levando em consideração a experiência da própria pesquisadora como educadora física, bem como as experiências de outros profissionais dessa área, a fim de responder: *Como os professores organizam suas práticas pedagógicas na Educação Física da escola que é objeto de análise deste trabalho, levando em consideração as concepções de corporeidade que os norteiam?*

A pesquisa busca a proposição de uma Educação Física pautada no *cuidado de si*, ou seja, de uma Educação Física que rompa com o modelo higienista ainda hegemônico no ambiente escolar. E para tal atua-se de modo a descrever, analisar e problematizar os espaços destinados à corporeidade nas aulas de Educação Física escolar, e identificar e caracterizar as principais formas de cultura corporal oferecidas na disciplina de Educação Física. Proposta de pesquisa que se justifica considerando que a cultura corporal e a sociedade estão sempre imbricadas.

Como a intenção é propor novos caminhos para o quadro estabelecido na área em que esta pesquisadora atua como docente, o tipo de estudo com o qual este trabalho identifica-se é Estudo de Caso analítico proposto por Oliveira (2012), que se estabelece quando o pesquisador quer problematizar ou produzir novas teorias que irão problematizar o seu objeto; construir ou desenvolver novas teorias que irão ser confrontadas com as teorias que já existiam, proporcionando avanços do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho tem como recorte os anos iniciais do Ensino Fundamental e foi realizado na escola na qual a pesquisadora leciona.

⁵ Segundo Yin (2001), o estudo de caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme o mesmo autor, o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. Yin (2001) também afirma que este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto no qual ocorre naturalmente. Ele é um estudo empírico que busca determinar ou testar uma teoria, e tem como uma das fontes de informações mais importantes as entrevistas. Através delas o entrevistado vai expressar sua opinião sobre determinado assunto, utilizando suas próprias interpretações.

1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

1.1 Definição da linha metodológica

Em um primeiro momento, pretendo abordar historicamente alguns aspectos que fundamentaram os itinerários formativos do educador físico através do relato autobiográfico. Pretendo fazer uma análise do contraste que existe entre a formação e as necessidades e demandas na realidade profissional, fundamentados na visão de autores como Marie-Christine Josso (2010), Maurice Tardif (2002), Olgaíses Cabral Maués (2013), António Nóvoa (2007) entre outros.

Com base em tal tema e problemática, tenho como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas da Educação Física Escolar e suas concepções de corporeidade, partindo de Estudo de Caso e levando em consideração a minha própria experiência como educadora física e as experiências de meus pares professores de Educação Física do Ensino Fundamental, anos iniciais, na escola na qual leciono. Para atingir tal objetivo, assumo como método a perspectiva da pesquisa-formação proposta por Josso (2009), realizando observações semiestruturadas, com uso de fotografia e depoimentos informais dos professores de Educação Física da escola e dos alunos. As observações foram realizadas ao longo de um mês, acompanhando três professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, além da análise de minhas próprias práticas pedagógicas através de relato autobiográfico.

Os(as) professores(as) observados estão em diferentes fases de formação na área, tendo diferentes momentos profissionais, pois um deles está no início de carreira pública (Professor Chionis), outro já está no serviço público há quase 20 anos (Professor Diágoras) e a terceira trabalha no ensino público há mais de 10 anos (Professora Cynisca). Eu mesma trabalho na rede pública há mais de 10 anos. Todos(as) os(as) professores(as) em questão tiveram sua formação inicial em universidade pública, fizeram a graduação na ESEF-UFRGS. Esta formação em uma universidade pública confere um perfil específico e peculiar a estes professores.

A escola onde trabalho situa-se no bairro Niterói de Canoas, bairro mais próximo de Porto Alegre, sendo esta a escola mais próxima deste município, possui 1.200 alunos ao todo e funciona nos três turnos com ensino fundamental até o 9º ano e Educação de Jovens e Adultos no turno da noite, além de contar com o Programa Mais Educação no turno inverso. Possui atendimento educacional especializado com sala de recursos completa, sala de informática, biblioteca, sala de atendimento para projetos, possui quadra poliesportiva e uma mini-pracinha com brinquedos para alunos até 3º ano.

Este objetivo que mencionei, investigar as práticas pedagógicas da Educação Física Escolar, mais especificamente a corporeidade na Educação Física escolar, me move na direção de propor uma Educação Física pautada no *cuidado de si*, ou seja, de uma Educação Física que rompa com o modelo higienista ainda hegemônico no ambiente escolar.

Em decorrência deste objetivo geral, estabeleço os seguintes objetivos específicos: descrever, analisar e problematizar os espaços destinados à corporeidade nas aulas de Educação Física escolar, e identificar e caracterizar as principais formas de cultura corporal oferecidos na disciplina de Educação Física. A proposta de pesquisa se justifica considerando que a cultura corporal e a sociedade estão sempre imbricadas.

Constituindo o principal problema de pesquisa: *Como os professores organizam suas práticas pedagógicas na Educação Física da escola que é objeto de análise deste trabalho, levando em consideração as concepções de corporeidade que os norteiam? É possível propor uma nova perspectiva para a cultura corporal na escola a partir do cuidado de si?*

Estado da Arte

Ao pesquisar o banco de teses da Capes pude encontrar com o termo “corporeidade” um total de 158 registros, com os termos “corporeidade” e “Educação Física Escolar” encontrei um total de 128 registros, e na biblioteca do Unilasalle existe uma tese sobre formação dos professores de Educação Física e a abordagem corporal.

1.2 Pesquisa Estudo de Caso no contexto escolar

Este trabalho tem o estudo de caso como instrumento de investigação, pois trata-se de uma modalidade de pesquisa que pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento. O estudo de caso é um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder a questionamentos nos quais o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme o mesmo autor, o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Yin (2001) afirma que este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto no qual ocorre naturalmente. Ele é um estudo empírico que busca determinar ou testar uma teoria, e tem como uma das fontes de informações mais importantes as entrevistas. Através delas o entrevistado vai expressar sua opinião sobre determinado assunto, utilizando suas próprias interpretações.

A tendência do Estudo de Caso é tentar esclarecer decisões a serem tomadas. Ele investiga um fenômeno contemporâneo partindo do seu contexto real, utilizando-se de múltiplas fontes de evidências. Segundo Oliveira (2012), os estudos de caso podem ser de tipo exploratório quando se quer encontrar informações preliminares sobre o assunto estudado. Para Estudos de Casos explanatórios, considera-se uma boa abordagem quando se utilizam considerações rivais nas quais existam diferentes perspectivas, aumentando as chances de que o estudo seja um modelo exemplar. Existe também o tipo de Estudo de Caso descritivo, cujo objetivo é relatar retratando e descrevendo o Estudo de Caso. Além desses, exploratório e descritivo, existe o Estudo de Caso analítico, que se estabelece quando se quer problematizar ou produzir novas teorias que irão problematizar o seu objeto, construir ou desenvolver novas teorias que irão ser confrontadas com as teorias que

já existiam, proporcionando avanços do conhecimento. Esse Estudo de Caso situa-se mais apropriadamente no tipo de Estudo de Caso analítico, sobretudo porque minha intenção é propor novos caminhos para o quadro estabelecido na área em que atuo como docente.

1.3 Instrumentos de produção de dados

A produção de dados compreenderá a análise dos seguintes materiais:

- Observação das práticas pedagógicas dos professores;
- Apresentação de fotografias dos espaços destinados à cultura corporal;
- Análise de depoimentos informais dos professores.

1.3.1 Observação das práticas pedagógicas dos professores

A produção de dados através de observação das práticas dos professores de Educação Física foi realizada com três professores da Rede Municipal de Ensino de Canoas além de minha própria experiência como educadora física. A observação é uma técnica de pesquisa que procura, através de uma observação científica e guiada por uma pauta de objetivos, produzir dados que sejam válidos e confiáveis. Visto que a pesquisa qualitativa não busca representatividade na quantidade de sujeitos, escolhi observar estes sujeitos nesta escola, utilizando como critério a capacidade de demonstrar uma tipologia nesta amostra. As técnicas de observação em pesquisa são uma abordagem disponível para estudo de comportamentos complexos para analisar fatos que interessam aos educadores, tais como a interação professor/aluno.

O método observacional permite ao pesquisador uma produção de informações consistentes e com maior profundidade, e o observador terá de antemão o planejamento da pesquisa, tendo descrito as fases de seu trabalho acerca de uma ideia concreta do que será realizado e de como serão registradas as informações.

As observações dos professores colegas foram momentos de grande riqueza, porque no mesmo momento em que observava suas práticas e a forma de administrar seus conflitos e situações, pude refletir igualmente sobre minha própria prática.

1.3.2 Fotografias dos espaços destinados à cultura corporal

As imagens registradas são do ambiente de trabalho e dos lugares e espaços destinados às práticas pedagógicas dos professores observados. Conforme Sardelich (2006), na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos. Muito mais do que ilustrações e documentos, as imagens são questões, questionamentos sobre o mundo e nossa história.

Existe um mundo de informações que não cabem somente no discurso. Em relação à importância do uso de fotografias na pesquisa acadêmica, Samain refere o seguinte:

Respeito muito a escrita e seu potencial heurístico, mas acrescento que, ao lado dela e com ela, existem outros meios da comunicação humana que representam modos logicamente diferenciados de pensar o mundo e maneiras distintas e singulares de se organizar em sociedade. Melhor que falar de uma “antropologia visual. Seria levantar a questão mais adiante e propor resolutamente uma “antropologia das imagens”. De todo modo, se quisermos nos aproximar do ser humano, hoje, temos que tomá-lo na sua realidade. É um homem cada vez mais imerso, para não dizer saturado por imagens. (2012, p. 213)

Partindo da análise das fotografias dos lugares destinados à corporeidade, minha intenção é reconhecer as características específicas dos locais de trabalho e dos materiais utilizados pelos docentes em suas práticas pedagógicas.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE MINHA TRAJETÓRIA COMO EDUCADORA FÍSICA.

Esta apresentação inicial de caráter autobiográfico sobre meus processos de aprendizagem-formação inspira-se, principalmente, nos estudos desenvolvidos pela pesquisadora suíça Marie-Christine Josso sobre a importância de reconhecermos todos os aspectos que, direta ou indiretamente, constituem nossos processos formativos de aprendizagem e que revelam como, o que e por que somos o que somos hoje enquanto educadores.

Nas palavras de Josso (2010, p.31), “[...] caminhar para si é a palavra chave da vida”. A autora estudou em si mesma a pesquisa-formação reeditando e relatando experiências formadoras que, por ter força de sentido, fundaram e desencadearam os rumos da sua vida profissional, desdobrando-se em uma constituição profissional. Com presença atenciosa no estado presente, porém, com uma visão de prospecção do passado, Josso extraiu de seu percurso profissional aprendizados que se transformaram em bagagem e contribuíram para constituir a sua formação.

Essa autora, para além de apresentar sua tese, aplicou em si mesma a metodologia da pesquisa-formação. Socióloga, antropóloga e doutora em Ciências da Educação, a pesquisadora Marie-Christine Josso é precursora da aplicação da história de vida à problemática da formação continuada de adultos, valendo-se das narrativas de vida centradas na formação, abordagem autobiográfica, como instrumento da metodologia pesquisa-formação.

Ressalto aqui a relevância da pesquisa-formação fundada na abordagem biográfica e autobiográfica. Essa metodologia de identificar as experiências que fundamentam e constituem nossos processos de aprendizagem durante o percurso de vida vem amparar nos momentos de decisão e de escolhas, tanto no âmbito pessoal como no âmbito profissional, porque essas duas dimensões – profissional e pessoal – constituem-se como dimensões inseparáveis. Segundo Nóvoa (1995), é importante valorizar o cotidiano pedagógico e defender a relevância e o mérito que as práticas de ensino têm na formação docente para

motivar nos professores à vontade de ponderar sobre seu percurso profissional, sobre a forma como compreende a conexão entre o profissional e o pessoal, como foi evoluindo ao longo da sua carreira, viabilizando que o professor possa elaborar sua identidade através dessas experiências.

Nas palavras de Nóvoa (1995, p.25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

De acordo com Josso: “No âmbito acadêmico, pode ser um instrumento de verificação do fio condutor que conduz o sujeito durante a formação, um processo que responda à indagação: Qual é a sua busca e quais são seus interesses de conhecimento?” (2010, p.77). Pode ser ainda uma ferramenta a mais na metodologia de pesquisa assegurando ao pesquisador a escolha do tema que tenha maior coerência com sua trajetória de vida.

Minha formação foi iniciada no ano de 1998, no Curso de Licenciatura em Educação Física, na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concluída em 2002.

A busca e escolha pela Educação Física resultaram de minhas atividades relacionadas às terapias corporais, mais especificamente à terapia reichiana, a qual concluí formação em 1996. Wilhelm Reich foi o idealizador dessa terapia. Em 1918, ingressou na Faculdade de Medicina da Universidade de Viena e após a graduação estudou Neuropsiquiatria. Começou no movimento psicanalítico e assumiu a presidência do Seminário de Técnica Psicanalítica da Clínica Psicanalítica de Viena. Em 1926, publicou o livro *A Função do Orgasmo* e, em 1933, a obra *Análise do Caráter*.

A partir de reflexões sobre a técnica psicanalítica que foram resultantes de sua experiência clínica em atendimento comunitário para as massas e da sua militância política no universo marxista, Reich começa a dar uma tonalidade diferenciada ao seu trabalho. Por motivos de cunho teórico e divergências políticas, foi excluído da Associação Psicanalítica Internacional. Desde então, passou a aprofundar-se no desenvolvimento de uma Psicanálise Corporal com ênfase à unidade funcional soma-psiquê e à pesquisa da economia sexual.

Economia porque trata de investimento da libido, ou seja, de que maneira esta energia psíquica é investida, utilizada e destinada pelo paciente. Inicialmente intitulou seu trabalho Economia Sexual e depois Vegetoterapia Carácter-Analítica (BOADELLA, 1985).

Após passar por vários países, Reich estabeleceu-se na Noruega, quando empreendeu muitas pesquisas, passando a biofísica a ter grande importância, e desenvolvendo o conceito de bioenergia a partir da investigação sobre a fisiologia das emoções, percebendo que o corpo tem uma atitude expansiva frente às emoções agradáveis e de contração frente às emoções desagradáveis, tal qual demonstra em seus livros sobre o comportamento de pequenas organelas unicelulares. O psicanalista compreendeu que este é um princípio geral da vida tanto em nível micro como macrocósmico. Emigrou para os Estados Unidos, onde desenvolveu e aprofundou extensas pesquisas clínicas e energéticas quando seu trabalho ganhou a denominação de Orgonoterapia. Reich morreu em 1957, depois de ser preso, vítima do macarthismo. Deixou uma extensa obra com enfoque clínico, político, social e energético.

A forma como Reich abordava as questões emocionais integrando-as totalmente aos fenômenos corporais despertou minha atenção porque percebi que existia uma coerência no trabalho desenvolvido pelo cientista. Pude ter contato pela primeira vez com suas obras através de uma palestra na qual uma psicóloga estudiosa do assunto mostrou em seu trabalho de pesquisa como a intervenção corporal poderia também influenciar nas questões emocionais e que o caminho inverso também era observável, o trabalho sobre as questões emocionais tinham uma correspondente biológica. Para Reich, as denominadas neuroses tinham uma “ancoragem fisiológica” e eram passíveis de mapeamento pela abordagem corporal, sobretudo porque o inconsciente possui localização e se expressa biologicamente, conforme fora descrito principalmente em sua obra *Análise do Caráter*, publicada pela primeira vez em 1933.

Minhas atividades relacionadas à leitura corporal baseadas na formação em Wilhelm Reich influenciaram decisivamente em minha formação acadêmica no curso de Educação Física, fazendo com que na graduação eu buscasse, de forma propositada, ênfase nas disciplinas que não eram eminentemente ligadas ao desporto e ao alto rendimento, mas, de forma geral, busquei direcionar minha graduação para as disciplinas que propunham englobar a cultura corporal de forma mais ampla, com uma visão que contemplasse a integração entre o corpo e a mente e que não compreendessem o corpo

humano como meramente uma máquina a ser aprimorada para melhor produzir no sistema capitalista.

No cumprimento de meu currículo durante o curso de Licenciatura em Educação Física, busquei cursar disciplinas que não fossem predominantemente de cunho competitivo, tais como reeducação postural global, dança e expressão corporal, entre outras; e, ao mesmo tempo, cumpri matrícula em disciplinas que versavam sobre o desempenho esportivo, porque essas eram de curso obrigatório. Além do currículo de disciplinas obrigatórias e eletivas na ESEF-UFRGS, busquei formação complementar em ioga. Ioga, ou yoga, origina-se do sânscrito *yuj* e significa unir, sendo, portanto uma prática e uma filosofia que pretendem reestabelecer a união entre corpo e mente.

Ioga é um termo de origem sânscrita, uma língua presente na Índia, em especial na religião hinduísta. Trata-se de um conceito e de uma filosofia que trabalha o corpo e a mente, através de posturas corporais chamadas *asanas*, que são praticadas com disciplina e regularidade e têm o objetivo de unir corpo e mente através da prática de posturas corporais que englobam respiração adequada, posturas corporais, meditação consciente, concentração e percepção aguçada do momento presente.

É uma prática meditativa que alia disciplina física e concentração mental, além de ser uma filosofia de vida com sua origem na Índia, há mais de cinco mil anos, e atualmente é conhecido não apenas como uma filosofia, mas também como sistema holístico. Esse sistema holístico que trabalha as emoções vem auxiliar as pessoas a agir de acordo com seus pensamentos e sentimentos de forma mais coerente e adequada, trazendo-os ao conhecimento do praticante a realidade dessas emoções que transitam no imaginário para o momento atual, através da profunda concentração, proporcionando relaxamento, alto estado de foco mental, além do fortalecimento do corpo.

Sempre acreditei que a capacidade de expressão humana pela via corporal pudesse ir além do que podem dar conta as simples modalidades esportivas que visam tão somente desempenho, performance corporal e competição, e que essa capacidade humana de expressão pela via corporal traduzida na corporeidade – ser-no-mundo – implicasse a inserção de um corpo humano num mundo relevante e repleto de sentido em uma relação do corpo consigo mesmo, com outros corpos e suas expressões e com os objetos do seu

mundo. A integração corpo-mente atravessou toda minha vida acadêmica e profissional e me constituiu como profissional da Educação Física.

No transcorrer da realização do curso de graduação em Educação Física busquei a área da cultura corporal que contemplasse a integração mente e corpo. Contudo, durante todo o percurso da graduação, foram poucas oportunidades conhecer mais sobre esse tipo de expressão da cultura corporal porque o currículo acadêmico, em sua quase totalidade, está focado nas modalidades esportivas e nos esportes de competição que elitizam a participação.

Outro importante aspecto a ser destacado foram as contribuições que a atuação em pesquisa e extensão propiciaram em minha experiência profissional e como pesquisadora na área de Educação Física, o que se iniciou no primeiro semestre de curso de graduação, ao ingressar nos grupos de pesquisa existentes na ESEF-UFRGS e em projetos de extensão universitária que me possibilitaram trabalhar na área de pesquisa no campo que mais me suscitava indagações, qual seja, a manifestação cultural através da corporeidade.

O trabalho de pesquisa e extensão em reeducação postural que realizei na época de trabalho mais profundo, com pesquisa e extensão na ESEF-UFRGS foi idealizado e efetivado em um grande grupo de trabalhadores de diversas empresas, entre as quais a empresa Telefônica, no ano 2000, que tinha expressivo número de trabalhadores na época, e o trabalho nesses grandes grupos com mais de 200 pessoas possibilitou a ampliação da minha experiência tanto com o trabalho de pesquisa e de análise de dados, como no trabalho com alunos daquele perfil (aluno-trabalhador).

Minha experiência profissional na rede municipal de ensino de Canoas iniciou em 2009, quando comecei a trabalhar como professora de Educação Física numa escola de Ensino Fundamental, anos iniciais. Essa experiência suscitou-me ainda mais indagações sobre a aplicação prática do que se aprende na universidade e sobre a distância que existe entre as duas realidades, a do currículo universitário e a da realidade de trabalho na escola pública, com sua peculiaridade para a atuação do profissional de Educação Física e o que é demandado deste, haja vista que pude considerar meu trabalho mais assemelhado a uma “escolta” de alunos do que propriamente a de uma educadora física.

Minha caminhada profissional, no período da graduação e início da carreira de professora, foi uma experiência por si só formadora, portanto, uma experiência de

aprendizagem, porque me constituiu profissionalmente, já que durante o desenvolvimento e construção dos trabalhos que realizei tanto na vida acadêmica, na área de pesquisa, como também na realidade prática de trabalho diário na rede escolar e formação em terapia reichiana, provocaram em mim transformações existenciais e intelectuais.

Por ser um processo natural, essas experiências vêm compondo minha formação como professora e me constituem como uma receptora de todas as experiências que ficam registradas e esse experienciar consistiu e transformou meu processo profissional, conforme refere Josso no próprio título de sua tese de doutorado intitulada *Caminhar para si*. Conforme Josso (2007), “[...] a abertura para a própria experiência é um dos caminhos do auto-direcionamento, pois a tomada de consciência das experiências formadoras desvenda o potencial do sujeito-professor que emerge como um referencial experiencial” (p.231). É importante frisar que, para a autora, “essa metodologia, pela mediação da abordagem biográfica, incentiva a explicitação de seus referenciais de pensamento e ação” (2010, p.102).

Sobre a experiência, Jorge Larrosa (2002, p.24) afirma que:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque traz em si um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Ao tratar da experiência, Larrosa recorre ao modo como Heidegger concebe a experiência:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (LAROSSA, 2002, p.25).

Após ingressar na rede pública de ensino e ao longo de um processo de interação e de aprendizagem das características que formam o perfil daquele local de trabalho, deparei-me com a necessidade de uma pesquisa que me permitisse ampliar o acervo de materiais pedagógicos, aprofundar aspectos teóricos e práticos no sentido de melhor qualificar o meu trabalho como educadora física com turmas do 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental na área da cultura corporal, contribuindo não somente para o meu aprendizado pessoal, mas também para o desempenho profissional de meus colegas.

Esse processo provocou em mim algumas inquietações sobre as práticas educativas de Educação Física desenvolvidas no ambiente escolar. Minha concepção de práticas corporais, fundamentada na expressão corporal como integrada e ampla, esbarrou na percepção de que a escola conduz os professores a empreenderem práticas engessadas, baseadas principalmente em jogos e exercícios estereotipados direcionados ao desempenho atlético por excelência e, mais acentuadamente, para a competição e performance.

Desde que ingressei na rede pública municipal, procurei investir em formas alternativas de desenvolver minhas aulas a fim de proporcionar aos meus alunos experiências de práticas corporais que fossem diferentes daquelas que caracterizam a competição e o esporte, modalidades estas historicamente enraizadas na cultura corporal escolar. Essas práticas educativas por mim empreendidas envolvendo novos tipos de atividades tinham a finalidade de propiciar aos meus alunos novas experiências corporais que ampliassem o seu universo cultural, potencializando e aumentando o acervo motor e a cultura corporal já conhecida.

Comecei a desenvolver um trabalho com pequenos grupos de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com atividades relacionadas à prática de ioga. Além do trabalho com ioga, também desenvolvi atividades grupais de expressão corporal e de teatro. Esses grupos de ioga tiveram uma boa aceitação entre os alunos que, apesar da pouca idade (entre 7 e 10 anos), acharam aquela proposição de trabalho corporal instigante, empolgante e, nas palavras dos próprios alunos, “esquisito” ou “estranho”, provavelmente por ser uma cultura para eles e para a escola desconhecida. Contudo, a maioria dos alunos tinha acesso a algumas poucas informações sobre essa prática e filosofia corporal devido a uma novela que na época estava fazendo muito sucesso.⁶Pude me valer da popularidade

⁶Trata-se da novela da Rede Globo intitulada “Caminho das Índias”, que contou com grande audiência devido ao exotismo de suas figuras e por mostrar o universo cultural indiano.

dessa telenovela para mostrar aos alunos que existiam outras coisas no mundo das práticas corporais além das já comumente conhecidas por eles.

Apesar do interesse dos alunos em dar continuidade aos grupos de ioga, deparei-me com algumas dificuldades na organização de horários da escola em função de seu atrelamento burocrático, o que impossibilitou que fossem formados novos grupos, pois existiam espaços que eram considerados, nas palavras da direção da escola, os “mais apropriados” para dar conta de práticas diferentes das usuais, espaços esses destinados ao programa “Mais Educação”, detentor oficial para dar continuidade ao projeto de ioga para crianças. O que se sucedeu foi que as aulas de ioga foram esquecidas, pois nem o projeto “Mais Educação” desenvolveu esse trabalho e nem eu mesma pude dar seguimento a essa divulgação e prática da cultura iogue como um projeto de fomento às práticas corporais diferentes.

Larossa propõe que exploremos juntos outra possibilidade, propor pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Nas palavras dele:

O que vou fazer em seguida é sugerir certo significado para estas duas palavras em distintos contextos, e depois vocês me dirão como isto lhes soa. O que vou fazer é, simplesmente, explorar algumas palavras e tratar de compartilhá-las. E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. Todo mundo sabe que Aristóteles definiu o homem como *zôon lógon échon*. A tradução desta expressão, porém, é muito mais “vidente dotado de palavra” do que “animal dotado de razão” ou “animal racional. (LAROSSA, 2002, p.20).

Utilizo-me das palavras de Larossa sobre a necessidade de suspender uma narrativa para pensar e a necessidade de uma pausa para ponderar, contemplar e deixar-se atingir e ser tocado pela experiência, com a finalidade de observarem-se as repercussões e que reverberações tiveram, pois sem essa pausa, sem essa ponderação e discernimento, as experiências estão sujeitas a tornarem-se vazias e destituídas de sentido. Hoje, ao revisitar, lembrar e recontar minha história profissional e pessoal constato e depreendo inferindo

deste histórico o quanto todas essas vivências me constituíram enquanto profissional e do quanto fundaram e sistematizaram, apesar de não terem uma organização totalmente planejada ou rigidamente conduzida. Não obstante, tiveram sobejamente e principalmente um fio condutor que me conduzia com coerência nas escolhas de minha trajetória profissional.

Ainda segundo Larossa:

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LAROSSA, 2002, p.23).

Além do trabalho com ioga, desenvolvi um trabalho com teatro, realizando a formação de pequenos grupos semanais. Estes pequenos grupos de teatro tiveram uma boa aceitação dos alunos e pude desenvolver este trabalho por um ano, contudo, o espaço era limitado ao horário de aula de Educação Física para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental que, na sua totalidade, deu pleno apoio à minha iniciativa, ficando muito estimulada com a possibilidade de expressar-se criativamente através do universo artístico bem-humorado do teatro. No dizer das crianças, tratou-se de uma experiência “muito doida” e, por isso mesmo, despertando os seus interesses e a sua curiosidade. Nesses grupos os alunos foram instigados a ensaiar pequenos e audaciosos esquetes que eram treinados como tentativas de experimentos teatrais, experiências completamente novas na área da expressão corporal para os pequenos grupos. E posso dizer que todos, sem exceção, quiseram participar.

Esses pequenos números teatrais, quadros de cenas de vida dos próprios alunos, foram apresentados no próprio espaço da aula de Educação Física, para o prazer e entusiasmo dos alunos espectadores e dos pequenos artistas que podiam exercer e colocar

sua criatividade em prática e podiam “ver-se” em suas histórias recontadas, retransmitidas e principalmente ressignificadas por eles próprios, criando narrativas que revelavam sem nenhum verniz sua própria biografia, seus relatos, suas memórias e suas crônicas, recontadas em linguagem que eram plenamente entendidas por eles. Essas narrativas de suas memórias da vida real tinham na sua temática a vida diária e cotidiana dos próprios alunos, seja no ambiente escolar, seja no ambiente familiar, ou na sociedade que os cercava e exigia papéis dos quais eles não conseguiam dar conta, conforme apareciam nas histórias.

Tudo isso era demonstrado nas cenas apresentadas e administradas, de tal maneira que o público tinha a liberdade de interferir, trazendo soluções para as situações com as quais eles eram capazes de lidar ou não, com seu sucesso ou com o fracasso e as suas principais dificuldades nesses ambientes, além de demonstrar a quem eles principalmente recorriam, as figuras de autoridade disponíveis para dirimir tais conflitos – professores, pastor da igreja, dono da boca de fumo, e assim por diante.

Essa experiência com teatro com meus alunos foi inspirada no trabalho desenvolvido pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, chamado Teatro do Oprimido, que é um método teatral que agrupa exercícios, jogos e técnicas teatrais. Seu estilo de trabalho tem como propósito fundamental a democratização da produção teatral, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da existência, da vida prática por meio de conversação, entendimento e compreensão da realidade.

Paralelo a essas atividades, também elaborei e desenvolvi um projeto de dança com o apoio e suporte da direção da escola durante os horários de aula e em turno inverso. Embora estejamos todos nós, professores ou legisladores do assunto, conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o sujeito se expressa, o movimento do corpo humano no ambiente escolar acaba se limitando às práticas de Educação Física e ao horário do recreio. Em outras atividades desenvolvidas em sala de aula nas demais disciplinas, a criança permanece sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando à frente. A esse respeito posso dizer que existe uma regra estabelecida entre a arte, a estética do movimento e a ciência com uma pesada distinção; a arte e a estética do movimento aprendem-se como uma atividade alegre e divertida, já a ciência é aprendida de uma maneira séria e sisuda, constrangedora, imóvel em seus lugares. Mesmo nas aulas de Educação Física, que deveriam ser espaços de valorização da liberdade de expressão corporal, acaba se alinhando à perspectiva de enrijecimento da cultura escolar.

A dança é uma forma de expressão corporal que potencializa a criatividade e a

espontaneidade, neste sentido passei a utilizá-la nas aulas de Educação Física, criei o projeto que trabalhava a dança e as coreografias que são demonstrados em filmes sobre esse tema. Esse projeto de dança que foi intitulado de “Dança nos filmes”, utilizei filmes que têm coreografias diversificadas e interessantes, e os exibi para a turma, para que, com inspiração nos enredos, os alunos pudessem compor suas próprias coreografias e figurinos, culminando com uma apresentação para a escola em data festiva, com participação da direção.

Foram formados alguns grupos de dança dentro da mesma turma, com variados estilos de dança e essa variedade de grupos apresentou uma diversidade grande de coreografias, tipos de música, figurinos, o que trouxe um acréscimo no exercício da criatividade dos alunos que se empenharam na organização deste projeto de dança que aos poucos foi se tornando um evento. Os próprios alunos formaram comissões que se responsabilizavam pela organização, existindo comissão de decoração, comissão financeira, comissão de limpeza e assim por diante.

As escolhas nunca são por acaso. Entre os diferentes filmes apresentados os alunos escolheram *Moonwalker*⁷. Considerando o contexto social e cultural em que se situa a escola e, conseqüentemente, a moradia dos alunos, não fiquei surpresa pela escolha desse filme. Além de trazer uma série de músicas e danças que eles gostam, o filme também traz um contexto marcante de violência e relações de poder pelo tráfico. Tal fenômeno não está distante do bairro em que residiam esses alunos. Conforme Hall (1997, p. 33), “a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda a prática social, que toda a prática social tem uma dimensão cultural. Não que haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo”. De acordo com o autor, o significado depende não da qualidade do material do signo, mas de sua função simbólica. Nesse sentido, os sons, as palavras, as notas, os gestos, as expressões possuem importância para a linguagem por sua funcionalidade.

O filme assistido pelos alunos destaca, através da linguagem, as chamadas que marcam a representação identitária desse público em sua funcionalidade. Tais significados produzidos e intercambiados pela cultura são perceptíveis nestas vozes:

“...no filme tinham duas gangues. Igual os bondes daqui da rua.”

“...é só deixar a música correr no corpo” (explicação para dançar o funk).

⁷ Filme musical do cantor Michael Jackson, lançado em 1988, contendo trechos de vários clipes do astro.

“Tem que ter um boné irado”.

Conforme Oliveira (2012, p. 46):

A dança é utilizada como linguagem corporal, para simbolizar alegrias, tristezas, vida e morte, para celebrar o amor, a guerra e a paz; principalmente como forma de expressão dos sentimentos, emoções, desejos e interesses de uma sociedade, e esta experiência com a dança nas aulas de Educação Física, mais especificamente com os alunos dos 5º anos na Escola Municipal João Palma da Silva colocou em xeque as concepções conservadoras da *alta cultura*, aproximando-se para o contexto social e cultural em que os alunos estão imbricados, suas histórias, suas marcas, suas identidades.

Os espaços físicos para os trabalhos de ioga, expressão corporal através do teatro e o próprio projeto “Dança nos filmes” eram os disponíveis dentro do âmbito escolar, tais como pátio e quadra, não havendo área coberta na maioria das vezes, e dispúnhamos de um som portátil com volume de som precário e televisão com DVD para que a turma pudesse assistir aos filmes com temática sobre a dança. Esses espaços físicos nem sempre estavam disponíveis, pois precisavam ser agendados com antecedência e muitas vezes não conseguíamos horários de agendamento para poder ensaiar e praticar.

No trabalho realizado foi possível observar que os alunos comprometeram-se com as regras de convivência estabelecidas coletivamente e desenvolveu-se, principalmente, o espírito de cooperação entre eles mesmos, além de um maior senso de organização, pois foram criadas “comissões” para realizar os trabalhos. Dessa forma o projeto construiu na escola um espaço de convivência, participação e produção de arte e cultura formador de personalidades, considerando a tríade: cultura, escola e identidade que foram contemplados nos estudos em que a dança foi o fio condutor.

A maior dificuldade foi conseguir autonomia de horários e espaços para dar continuidade às atividades, pois esbarrávamos no conhecido engessamento a que está submetido grande parte do funcionamento escolar. Não consegui horários nem espaços físicos para dar continuidade a nenhum dos projetos.

O corpo humano, ao ser considerado um objeto inanimado e sendo então equiparado a uma máquina hidráulica regida por leis mecânicas e cartesianas, recebe um tipo de educação que o conceitua meramente em seu aspecto mecânico, sem capacidade de vontade própria, sem desejos e é considerado apenas em seu aspecto de funcionalidade do movimento humano, o qual é entendido como reação a estímulos externos, sem qualquer

relação com a sua subjetividade. Assim, a educação quando está pautada em instituir códigos morais que ditam as condutas e reprimem as possibilidades de expressão do corpo, estabelece um distanciamento entre a aprendizagem e as vivências do sujeito, suprimindo desta forma sua subjetividade.

Na obra de Josso, *Experiências de Vida e Formação*, é interessante destacar o que se refere à história dos “aprendentes” e de sua ligação com o conhecer, com o saber, a respeito da singularidade e da satisfação pelo que é distinto, particular, pela individualidade, pela significação do sujeito, pelas experiências vividas e pela complexidade dos processos de formação.

Esse trabalho de Josso trouxe um acréscimo significativo no âmbito das histórias de vida, na pesquisa-formação, com a perspectiva existencialista. No prefácio da obra, escrito por António Nóvoa, é reforçada a ideia aconselhada e recomendada pela autora de que “todo o conhecimento é autoconhecimento”, assim sendo, o formador forma-se a si próprio, a partir de três grandes pontos de partida: Primeiramente através da reflexão sobre seu percurso pessoal e profissional – estas que não podem ser vistas e consideradas de forma estanque ou separada – e que consiste na autoformação. De outra forma na contínua conexão e associação com os outros, em certa aquisição de conhecimento sincrônica e concorrente que apela à consciência, sentimentos e emoções, qual seja a heteroformação. Em um terceiro fator importante e concomitante à mediação e à intervenção das coisas que compõem: artes, tecnologias, saberes, culturas, técnicas, procedimentos, além da compreensão crítica, denominada ecoformação.

Segundo Larossa, é comumente considerado no campo da educação equivocar-se e amalgamar experiência com o trabalho. O autor demonstra que tal confusão se constrói por juntar na mesma conceituação experiência com trabalho. Existe um estereótipo segundo o qual somente nos livros publicados por autores de renome e muito bem considerados, além de nos meios acadêmicos nos quais se aprende o principal arcabouço da teoria, o saber que vem dos livros e das palavras têm maior validade, e no trabalho se adquire a experiência e o saber que vem do fazer ou da prática.

Como professora, posso contar minhas experiências e alguns fatos que marcaram algumas formas de atividades para fazer uma aula diferente das outras, deixando os alunos mais interessados; ao passo que, com o conteúdo, a validação propriamente dita somente

virá do meio acadêmico e somente se for referendado pelos livros consagrados. Conforme Larossa:

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro. Recordem-se as teorias do capital humano ou essas retóricas contemporâneas sobre a sociedade do conhecimento, a sociedade da aprendizagem, ou a sociedade da informação. Em contrapartida, a “vida” se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo), à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade. Pense-se no que significa para nós “qualidade de vida” ou “nível de vida”: nada mais que a posse de uma série de cacarecos para uso e desfrute. Nestas condições, é claro que a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra coisa que a apropriação utilitária, a utilidade que se nos apresenta como “conhecimento” para as necessidades que se nos dão como “vida” e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado. (LAROSSA, 2002, p.27).

3 CORPOREIDADE NA ESCOLA

Partindo do pressuposto de que nossos corpos trazem marcas sociais e históricas, as questões culturais, de gênero e sociais podem ser lidas nele seja através das posturas corporais, mais comumente conhecidas como “ombros caídos”, ou respiração curta que pode traduzir pouca “vida inspirada”, ou ainda um “peito estufado” que pode significar orgulho e pseudo-afirmação, seja nas marcas culturais já estudadas pela antropologia.

Ao considerar esse conceito de corporeidade que interpreta o sujeito como um corpo construído social e culturalmente, depreende-se que as distintas disciplinas ou práticas pedagógicas, ao intervirem sobre os corpos, necessitam compreender que estes se expressam de forma viva e interativa, sendo, portanto, mais ricos e flexíveis do que supõem os aparatos normatizadores que formam as instituições.

Ao tratarmos da relação entre corporeidade e aprendizagem, precisamos considerar os diferentes fatores que colaboram para uma aprendizagem carregada de significado, integral, tais como o contexto local e global, a complexidade da aprendizagem, a individualidade do sujeito inserido que merece ser cuidadosamente pensada, estudada, pesquisada, trazendo para a superfície novos conceitos no espaço e tempo escolares. No transcorrer da história, o corpo vem sendo alvo de investimento para o homem. No século XVIII, este aparato corporal foi entendido como suscetível de adestramento, tendo como instrumento a disciplina que se encarrega de conduzir à docilidade e objetiva desta maneira em fabricar corpos dóceis, adestrados, subjugados segundo o conceito de docilização dos corpos em Foucault.

Esta prática é vista até hoje na maioria das escolas, elas que entendem o corpo e sua amplitude de movimentos como sinônimos de desordem. Desse modo, as crianças são punidas pelo dito “mau comportamento” com a contenção de atividades prazerosas na escola. Essa atitude ambivalente na escola contradiz o conceito da corporeidade que em sua essência é a unidade entre o corpo e a mente.

Segundo o dicionário, o termo Corporeidade ou mente corpórea é um termo da filosofia para designar a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo. Corporeidade é algo material possivelmente movimentado pelo espírito humano que lhe conferiria superioridade sublime pelo nosso corpo.

A corporeidade⁸ na educação escolar também possibilita, através dos movimentos e suas noções, identificar certos limites motores na criança, bloqueios, com que estão relacionados e como fazer para ajudá-la. E isto é fundamental não apenas para desenvolver corpo, mente, identificar limites, mas também pra criar uma aula dinâmica, estimulante para adultos e crianças que precisam de muito incentivo para se sentir desafiados no seu processo de construção.

3.1 Corpos infância

Partindo de uma reflexão de como o corpo apresenta-se na escola, se ele é entendido ou obrigado a esquecer-se de si, por ser ocultado e silenciado, entende-se que essas presenças visíveis e incômodas de seu viver trazem novas questões para os docentes. São corpos controlados, mas que comunicam mesmo silenciados. O acesso à escola pública aumentou e trouxe corpos de estudantes de classes de trabalhadores na informalidade e ainda faltam por chegar os filhos das classes abaixo da linha da pobreza, crianças e adolescentes de rua, submetidos às formas mais precárias de luta pela sobrevivência. Cabe nos perguntarmos que corpos precarizados são esses e se estão contemplados no currículo. É necessário perguntar-nos pela infância-adolescência que chega.

⁸ Como dito anteriormente, este é um conceito baseado na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, que defende que a sabedoria científica do ocidente necessita que compreendamos os nossos corpos concomitantemente como arcabouço e infraestrutura de sustentação física e também como estruturas com condição experiencial vivida, portanto, fenomenológicos. Sendo assim, as intenções manifestam-se através do corpo, que interage com o mundo, e que dá uma resposta para o corpo, informando a mente através de seus órgãos sensoriais que, ao analisar as respostas obtidas do ambiente, muda ou reafirma suas intenções, utilizando o corpo para novas manifestações. O corpo é o veículo e também o tradutor dos estados de alma. Segundo Merleau-Ponty (2011) a experiência humana que é a subjetividade está na introjeção do mundo no sujeito e na sua íntima ligação corpórea com o exterior, de maneira que na educação escolar esse olhar de um esquema corporal é importante para que o educador possa efetivar um trabalho consciente, significativo, que tenha sentido e valor para seus alunos.

Às escolas públicas vão chegando outros alunos e trazem outras vidas e outros corpos ainda mais precarizados, mais vulneráveis do que os corpos das crianças e adolescentes que tiveram o privilégio por décadas de acesso à escola. Conviver com outras vidas mais vulneráveis é a experiência mais desafiante para nossa reflexão e ação pedagógica.

Para os docentes, não há como ignorar a fragilidade de suas vidas nas marcas de seus corpos, sobretudo porque a vulnerabilidade humana se distribui de maneira muito desigual e demasiado injusta para as crianças e adolescentes mais pobres, visto que estão mais expostas a tantas violências que marcam seus corpos, a tal ponto que passou a ser um tema obrigatório para a reflexão pedagógica e docente: a violência nas escolas, ou seja, as violências sociais, corpóreas que violentam as vidas infantis chegam às escolas públicas. Há que se perguntar como entendê-las.

Discernir as vulnerabilidades e ignorar outras ou pensá-las indolores não será pedagógico. É mais ético distinguir que esses corpos caracterizados instalam novas tensões na sociedade, nas salas de aula e nos relacionamentos entre professores e alunos. Sofrer um dano pode significar a ser obrigado a reagir sobre a vulnerabilidade e o dano sofrido. Pergunto se encontrarão esses significados nas lições dos professores ou se os saberes dos currículos de fato os incorporam. Esses corpos infantis violentados nos lançam a uma nova responsabilidade ética, política e pedagógica ao sistema escolar e aos seus profissionais, além do próprio Estado.

A pergunta que somos obrigados a nos fazer desde os cursos de formação é se as formas de representar a infância e adolescência populares, os imaginários ainda dominantes na teoria pedagógica e didática dão conta de ver o humano que esses corpos comunicam e expõem. Nos estudos e na história da infância, as infâncias populares têm sido vistas como humanizáveis pela educação, não como já humanas e menos ainda como sujeitos de sua humanização. Somos divulgadores de uma tradição que cultua o espírito e ignora e submete os corpos, e a pedagogia é o que mantém e privilegia essa tradição que se concretiza na organização escolar.

3.2 Aportes teóricos do corpo em Wilhelm Reich

Segundo Boadella (1985), ao longo da sua trajetória, Reich teve muitas influências marcantes, entre elas de Ibsen, Bergson, Nietzsche, Mesmer, Darwin, Marx, Malinovsky, Breuer, Paul Schilder, Freud, Ferenczi, Abraham, Rank e A. S. Neil. Deixou seguidores que continuaram o trabalho de Orgonoterapia e influenciou o desenvolvimento de vertentes acrescidas de outros elementos conceituais como a Vegetoterapia, Bioenergética, Biodinâmica, Biossíntese, Análise Psico-orgânica, entre outros. Boadella sintetiza dentro do amplo percurso reichiano o eixo central de sua vida e de seu trabalho:

Reich percebeu que por trás de toda complexidade das ciências sociais, psicológicas e biológicas do ser humano, havia um simples fio condutor. O tema da função bioenergética da excitabilidade e motilidade da substância viva. Desenvolver esse fio, ele acreditava, ser uma tarefa crucial da sua época. (BOADELLA, 1985, p.21)

Um dos ditos de Reich que acompanharam sua obra e que são motivo de extensa citação por reichianos dos mais diversos matizes é: “Conhecimento, trabalho e amor natural são as fontes da nossa vida. Devem também governá-la”. (1975, p.21).

O trajeto percorrido por Reich, se observado linearmente, pode ser dividido em três períodos: um período com ênfase psicanalítica, em que se destacam os estudos sobre a economia sexual e a análise do caráter; um período freudo-marxista, no qual busca aliar o conhecimento psicanalítico às ideias sociais marxistas quando desenvolve a clínica para as massas, e neste período escreve *A Psicologia de Massas do Fascismo*; e o período da orgonomia, em que aprofunda suas pesquisas biofísicas sobre a bioenergia.

Reafirma esse conceito comprovado em sua clínica para as massas de trabalhadores, especialmente na obra *Psicologia de Massas do Fascismo*, contextualizando-a no momento histórico em que foi escrita. Lançado pela primeira vez em 1933, o livro continua sendo republicado devido ao seu conteúdo atual. Foram destacadas as principais ideias do livro, quais sejam: 1) porque o homem médio adere ao fascismo quando este não se propõe a ajudá-lo; 2) como as repressões sofridas no seio das famílias são ampliadas para a vida adulta e para as escolhas baseadas no medo e na repressão; 3) como a moralidade fascista tem interesse na criação de indivíduos submissos,

que se adaptem à ordem autoritária; 4) os entraves à liberdade humana; 5) e, finalmente, a redenção pela democracia do trabalho onde se destaca a postura otimista do autor diante do quadro patológico apresentado.

Uma característica dos discursos nos comícios nacional-socialistas era a habilidade em manejar as emoções dos indivíduos e evitar qualquer argumentação objetiva. A educação autoritária é a base psicológica das massas em todas as nações para a aceitação e o estabelecimento da ditadura (REICH, 1982). Essa inibição torna a criança medrosa, tímida, submissa, obediente e dócil no sentido autoritário da palavra. Como docente, percebo isso facilmente pela forma como os alunos estão dispostos no ambiente escolar, seja em filas, seja na sala de aula dispostos em classe olhando a nuca de seu colega, de preferência imóveis, sendo a aula de Educação Física um dos poucos espaços nos quais é permitido o movimento. Toda a estrutura da escola colabora para a sensação de vigia, pois sua construção segue a arquitetura panóptica descrita por Foucault em *Vigir e Punir*.

A última etapa é o grave dano à sexualidade genital madura. Isso leva a uma paralisação das forças de rebelião porque qualquer impulso vital é associado ao medo. “A estrutura humana debate-se na contradição entre o desejo intenso de liberdade e o medo de liberdade” (REICH, 1982, p. 305). O sexo sendo um assunto proibido leva a uma paralisação geral do pensamento e do espírito crítico. “O medo de liberdade das massas humanas manifesta-se na rigidez biofísica do organismo e na inflexibilidade do caráter” (p.305). A inibição sexual altera a estrutura do homem oprimido economicamente de tal maneira que “ele passa a agir, sentir e pensar contra os seus próprios interesses materiais” (p.30). Também cria na estrutura do indivíduo uma força secundária que também dá apoio ativamente à ordem autoritária.

Conforme o autor, no momento em que a repressão impede a sexualidade de atingir a satisfação normal, a pessoa utiliza satisfações substitutas e a agressividade natural se torna sadismo, que é a base psicológica das guerras imperialistas. Nas palavras de Reich:

Ora, é do nosso conhecimento que a repressão sexual serve para mecanizar e escravizar as massas humanas. Assim, sempre que se depara com a repressão autoritária e moralista da sexualidade infantil e adolescente, e com uma legislação sexual que a apoia, pode-se concluir, com segurança, a presença de fortes tendências autoritárias e ditatoriais no desenvolvimento social, independentemente dos chavões a que recorrem os respectivos políticos (1982, p. 203).

O problema prático da economia sexual é a eliminação das inibições que impedem o desenvolvimento do desejo de liberdade. A energia psíquica das massas que assistem entusiasmadas a um jogo de futebol não poderia ser novamente reprimida se conseguisse libertar-se de suas cadeias. A inibição sexual é o elo de ligação à família autoritária (REICH, 1982).

O vínculo biológico original da criança com a mãe e vice-versa leva a uma fixação indissolúvel e a uma incapacidade de estabelecer novas relações emotivas. A base dos vínculos familiares é o vínculo com a mãe. As concepções de pátria e nação são, no seu fundo emocional, concepções de mãe e de família. Nas classes médias, a mãe é a pátria da criança e a família é a nação em miniatura. (BOADELLA, 1985)

Essa ligação fixa e inconsciente com a mãe passa a ser um produto social na medida em que se transforma em ligação familiar e nacionalista. É nessa perpetuação socialmente motivada que a ligação com a mãe constitui a base do sentimento nacionalista do adulto, transformando-se numa força social reacionária. (REICH, 2001)

Dessa maneira, o objetivo da moralidade fascista é a criação de indivíduos submissos que se adaptem à ordem autoritária, de forma que os tornem dóceis e produtivos. Assim, a estrutura autoritária do homem é basicamente produzida através da fixação das inibições e medos sexuais.

Segundo Reich, a inibição moral impede a pessoa conservadora de tomar consciência de sua situação social e a relaciona à igreja. O Estado autoritário tem o pai como seu representante, visto que o pai reproduz nos filhos a sua atitude de submissão para com a autoridade. Na análise de Reich, desse tipo de relação passiva e obediente vai resultar a relação de obediência à figura do Führer, do estadista, do líder fascista, enfim, da figura autoritária em questão.

Para Reich, os filhos têm, além da submissão para com a autoridade, uma identificação com o pai e essa é a base da identificação emocional com todo tipo de autoridade. Na psicologia de massas, o Führer nacionalista é a personificação da nação. Essa ligação pessoal com ele só se estabelece se ele encarnar a nação em conformidade com o sentimento nacional das massas. Ele atrai todas as atitudes emocionais que foram, num dado momento, devidas ao pai, severo, mas também protetor e poderoso na visão

infantil e que acaba se configurando na necessidade das massas por proteção que torna o ditador capaz de conseguir tudo. Nenhuma democracia autêntica se assenta sobre essa base. (REICH, apud BOADELLA, 1985).

Quanto mais desamparado se tornou o indivíduo de massa, mais acentuada é a sua identificação com o Führer – com o Pastor da igreja mais cativante, com o líder político fundamentalista, ou qualquer outro tipo de representante dessa natureza autocrática. A necessidade infantil de proteção é disfarçada sob a forma de um sentimento em relação ao superior hierárquico e com essa identificação, sente-se como se fosse um defensor da herança nacional. A sua situação miserável no campo material e sexual é escamoteada pela exaltação da ideia de pertencimento a uma raça dominante e de ter um Führer brilhante. Com isso, não percebe que está numa posição insignificante de submissão.

Com esta leitura pode-se compreender o ressurgimento de sentimentos xenófobos, homofóbicos, entre outros tantos comportamentos que têm em seu âmago o preconceito e a arraigada repressão sexual a que se referia Reich, o que explica, por exemplo, a situação da mulher que conquistou seu lugar de independência financeira com o exercício profissional um tanto mais garantido do que no século passado. Há algum tempo a mulher já pode vivenciar sua independência financeira e fazer suas escolhas, contudo, apesar desta suposta independência, continua emocionalmente ligada à ideia de um casamento “salvador” com um homem “príncipe” que irá redimi-la deste lugar configurando um comportamento emocional que remonta há séculos passados, um paradoxo somente explicado pela economia da libido e pela psicologia de massas do fascismo detalhada por Reich.

O segundo paradigma é uma visão otimista de homem e cultura, que não vê o homem dotado de pulsões antissociais primárias conforme Freud, mas na visão do autor ele pressupõe que o homem tenha se tornado violento ao perder o contato com sua natureza animal, mas que, no futuro, poderá retomar este contato ao construir uma sociedade afirmativa das necessidades humanas, restituindo a si próprio a autorregulação emocional-corporal.

Segundo Reich:

Nem o psiquiatra nem o psicanalista haviam pensado em pesquisar as condições de vida dos pacientes. Sabia-se, claro, que havia pobreza e necessidade material, mas de certa forma isso não se considerava como um aspecto relevante do tratamento. Assim mesmo, as condições materiais do paciente eram um problema constante na clínica. Frequentemente era necessário dar, primeiro, uma ajuda

social. De repente apareceu uma lacuna imensa entre a prática privada e a prática na clínica. (REICH, 1994, p. 73).

3.3 Aportes teóricos do corpo em Michel Foucault: cuidado de si e docilização dos corpos

O conceito de *cuidado de si* desenvolvido pelo filósofo Michel Foucault será o pano de fundo da temática desta pesquisa. Este conceito pesquisado pelo filósofo esclarece que, para a civilização clássica na Grécia, o cuidado de si referia-se ao ocupar-se consigo mesmo, e o ocupar-se consigo mesmo seria uma forma de distinção, uma situação privilegiada de poder. O autor explica que o significado de cuidado de si mesmo (epiméleia heautoû) no período socrático-platônico remete ao cuidado como uma aplicação peculiar da regra que vinculava todo o cuidado de si mesmo, que o cuidado do homem interior exige, primeiramente, o conhecimento de si mesmo, sendo este conhecimento o exercício de uma razão voltada para a humanização e que a expressão “o cuidado de si” foi sobreposta pela famosa inscrição no Oráculo de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo”.

Torna-se assim claro que a expressão cuidado de si representa ocupar-se conosco mesmos, sendo que heautoû pode ser definido como alma, tal como alma-sujeito e assim a alma sendo um elemento de linguagem, instrumento do corpo. A alma é vista como sujeito de ação e algo que deve conduzir em boa direção em um corpo que deve administrar. Por ser um sujeito de ação, relaciona-se com tudo que rodeia, com os outros, com o seu próprio corpo, consigo próprio, numa relação que tem reverberação ecológica.

Há que se questionar o que é o cuidar. O cuidado deve consistir em voltar-se o olhar para si próprio, examinar-se a si mesmo no conhecimento de si e, a medida em que se conhece a si mesmo no que há de característico, singular, tem-se acesso à verdade, ao conhecimento e ao saber. A acepção desse cuidado é assim expressa por Foucault (2010, p. 6): “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo”. O autor evidencia que Sócrates é apresentado como alguém que

incita os outros a ocuparem-se consigo mesmos e assim toma para si o papel de estimular os outros a terem cuidado consigo mesmos. Sócrates dizia que a filosofia não era possível enquanto o sujeito não se voltasse para si mesmo e admitisse suas limitações. "Conhece-te a ti mesmo" era seu principal axioma. Contudo, esse conhecimento de si não se restringia unicamente a um estudo do indivíduo para com suas questões que lhe são particulares, peculiares e específicas, mas para além disso, considera como ele consegue se haver com os desdobramentos deste estudo de si no convívio social e suas responsabilidades na sociedade, pois afirma que não é possível cuidar do outro se não houver uma ciência de si mesmo em primeiro lugar.

É de fundamental importância salientar e introduzir aqui o conceito de “docilização dos corpos” desenvolvido por Michel Foucault, que descreveu e pesquisou pontuando em suas teorias que abordam a relação entre poder e o conhecimento e de que maneira eles se configuram como um aparato de controle social por meio de instituições sociais, dentre estas destacando-se a escola, porque este conceito vem fundamentar e esclarecer como se constitui a construção, dentro destas mesmas instituições de ensino do conhecimento do corpo.

Foucault identifica alguns tipos de poder tais como a soberania e a disciplina, entendendo que a soberania prioritariamente é o poder exercido por um rei que tem o poder de executar seus súditos e o arbítrio para decidir sobre a vida de qualquer pessoa. A disciplina que surge na sociedade capitalista constitui-se em uma tecnologia de poder exercida sobre os corpos dos seres humanos.

Em seu livro *Vigiar e Punir*, Foucault alega que a disciplina é uma maneira de intervenção minuciosa para exercer poder sobre os corpos dos indivíduos, através de sua disposição no espaço e no tempo. Desse modo, com a intenção de problematizar a questão da corporeidade na aprendizagem, propus discutir a relação entre corpo, aprendizagem e cultura através de aproximações entre as ciências humanas e a filosofia, apontando contribuições para a educação em geral e para a Educação Física em especial.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault esclarece:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política que é também igualmente uma mecânica do poder, ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que se faça o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A

disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (1988, p.127).

A Educação Física nasceu como uma disciplina cujo objetivo era submeter, sujeitar os indivíduos a partir dos seus corpos. Neste sentido, a Educação Física está historicamente atrelada a um método de dominação do indivíduo. Consta-se assim que se instaurou a tendência reconhecida como “higienista”, esta foi uma exigência do mercado emergente à época - Idade Moderna e Revolução Industrial – e, associado à medicina e saúde coletiva, era um movimento baseado principalmente no conhecimento científico e biológico, sendo que este buscava melhorar as condições de vida da população por meio do controle do comportamento com objetivo de sanear e melhorar o nível da saúde pública.

Deparei-me na escola e na prática diária com a questão da disciplina que é imperativa e acaba fabricando corpos ora dóceis, ora vibrantes e independentes no ambiente escolar, através da permissão ao movimento ou sua supressão, com o assentimento e referendo do professor de Educação Física que está à frente dessas deliberações. Relatos dos próprios alunos durante minha prática profissional, em seu olhar sobre a Educação Física, sinalizam suas atitudes e seu apreço ao movimento libertário que a expressão corporal oferece, apesar de estarem massificados pela cultura pop.

Foucault traz através de um estudo histórico a percepção de que a educação moderna desenvolveu atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente. O autor demonstra que o entendimento do homem como objeto, máquina a ser corrigida e doutrinação, foi necessário na contingência da Idade Moderna e para dar continuidade nesta fase em que se principia na Revolução Industrial porque isto confere às instituições a capacidade de modificar e moldar o corpo e a mente. Uma dessas instituições e talvez a principal delas esteja consubstanciada na educação institucionalizada.

Conforme Foucault, o conceito que melhor define a modernidade é a disciplina. Esta ferramenta transforma-se num instrumento, num dispositivo potente de domínio e comando, um poder destinado a extinguir e subjugar qualquer tipo de cultura que não fosse a hegemônica. Esses dispositivos de controle formariam o que Foucault chamou de

“tecnologia política”, com arbítrio para estipular espaços, tempo e registro de informações, possuindo como elemento unificador a hierarquia.

Para Foucault, a escola constitui-se em uma das instituições que ele denomina como "instituições de sequestro", assim como também o são os hospitais, o quartel e a prisão. São estas instituições que têm o poder de remover de forma obrigatória e compulsória os cidadãos de seu ambiente doméstico e familiar ou social e os encarceram, durante um período de tempo arbitrado por alguém que detém o poder de modo a disciplinar seu comportamento, remodelando sua forma de pensar, formatando o indivíduo para melhor adequá-lo.

Com a emergência da Idade Moderna, estas instituições passam de lugares de punição e tortura com castigos corporais, para tornarem-se locais de adestramento fabricando "corpos dóceis". A docilização do corpo torna os corpos produtivos e assim tem uma vantagem social e política sobre o suplício do castigo corporal utilizado anteriormente, já que este enfraquece ou aniquila os recursos vitais. A invenção que se torna ícone deste processo de dominação e controle é o panóptico, que em sua definição arquitetônica é uma construção de vários compartimentos em forma circular, com uma torre de vigilância no centro.

O modelo arquitetônico panóptico inspirou a construção de fábricas, prisões e demais instituições. Ainda hoje em dia escolas são construídas neste formato e uma das principais vantagens desta arquitetura é que os indivíduos não conseguem ver quem os está observando e vigiando e, desta forma, internalizam a disciplina, que se exerce por meio de redes invisíveis, se naturalizando.

Não é estranho que termos como “treinamento”, “treino”, e mais atualmente o termo em inglês “coach”, que designa uma espécie de treinamento intensivo, são termos amplamente utilizados, regularmente empregados na Educação Física em todos os ambientes, seja em academias, escolas ou espaços públicos para prática corporal.

3.3.1 Técnicas de si e a Educação Física

As *técnicas de si* são esquemas que o sujeito encontra na cultura e que correspondem ao grupo de experiências e técnicas, um *modus operandi*, do qual o sujeitos e utiliza para evolução e andamento de sua própria estrutura e organização e encontram-se associadas ao cuidado de si, o constituem e o transformam. A pessoa é definida de maneira intensiva pelas técnicas de si porque essas não são inventadas por ele mesmo, mas são propostas, sugeridas ou impostas pela sociedade ou grupo social.

Foucault explora no terceiro volume de *História da Sexualidade* a noção de cuidado de si:

Por essa expressão é preciso entender que o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber.(FOUCAULT, 2011, p.50).

O indivíduo se manifesta, se apresenta, se constitui e se revela pelas técnicas de si e estas não são concebidas por ele mesmo, mas são modos de organização que ele encontra propostos na própria cultura que o cerca.

Foucault faz uma distinção importante entre a natureza das técnicas de si na Grécia que se constituem em técnicas de si unidas ao cuidado dos outros, não são vistas de forma separada, mas um conjunto de medidas para o cuidado de si que contemplava os demais, contemplava a busca da boa vida, da transformação da vida em uma obra de arte, de uma estética da existência. Na contemporaneidade existe um processo de individualização que isenta o comprometimento do indivíduo na rede ou teia social da qual faz parte, esquecendo-se do que o rodeia.

Pode-se perceber certa correspondência entre a tendência altamente competitiva presente no currículo das Licenciaturas e no currículo escolar da Educação Física e seu paralelo com tendência individualista descrito na contemporaneidade. Essa tendência

individualista é marcadamente hegemônica na área da cultura corporal e constitui-se numa forma de engessamento que limita as práticas corporais exclusivamente dedicadas ao alto desempenho, à performance e aos esportes de elite, práticas estas que determinam e excluem biotipos corporais que não estejam adequadas ao desempenho exigido, limitando, restringindo e cerceando a riqueza de expressividade motora da qual um ser humano é capaz.

Acredito firmemente que exista uma necessidade atual e premente de se romper com esta prática massificante que cerceia não somente o aluno, mas principalmente a prática pedagógica dos professores de Educação Física que se veem atrelados a esta exigência de desempenho inócuo e limitante, que discrimina determinados tipos biofísicos, divide o ser humano em corpo e mente e coloca esses profissionais a serviço de uma ideologia que muitas vezes não se tem nem mesmo consciência para qual fim se destina.

3.4 Corpo, subjetividade e poder: aproximações possíveis entre Michel Foucault e Wilhelm Reich.

A obra de Foucault representa uma contribuição de fundamental importância para o entendimento do tema corpo e poder. Na obra de Wilhelm Reich, encontra-se elementos de uma materialidade especial para pensar o corpo como forma e existência dinâmica e viva que é produto de um extenso processo de evolução.

Este corpo que é vivo e capaz de abranger aspectos biológicos e materiais além de aspectos sociais e simbólicos pode incrementar e fortalecer a ideia de resistência em Foucault, fazendo o trabalho de constituição de si mais competente em sua elaboração de formas de subjetivação e mais apto e talentoso para libertar-se dos mecanismos de poder, ou seja, o corpo como considerável aliado no embate contra as formas de sujeição humana.

O aparato social que dociliza e adentra corpos descrito por Foucault encontra aspectos semelhantes na estrutura familiar e social descrita por Wilhelm Reich que igualmente formata personalidades e corpos.

4 INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Na história da Educação Física enquanto disciplina na educação escolarizada, podemos constatar que esta se constituiu com a forte presença militar desde a vinda da família real, que criou junto ao seu corpo militar a disciplina de Educação Física para manter a escola militar capacitada para o desempenho de suas atribuições.

A Educação Física no Brasil passou por várias fases para ser reconhecida como ela é hoje e passou por um processo de transformação que se construiu ao longo do tempo. Existe um grande contexto histórico que devemos considerar importante para a atual Educação Física estudada nas escolas, a fim de que se faça uma reflexão do contexto atual.

A tendência pedagógica de Educação Física escolar conhecida como higienista foi moldada de modo mais expressivo no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Para Ghiraldelli Júnior (1988), o desenvolvimento da Educação Física higienista estava ligado às preocupações das elites com os problemas advindos da crescente industrialização do período final do Império e de toda a Primeira República.

Atualmente, a Educação Física tende a ser entendida como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e deve cuidar do corpo não como algo mecânico, visando apenas o desenvolvimento do aspecto físico, mas sim na perspectiva de sua relação com os outros sistemas: o mental, o emocional, o estético, de forma integradora.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Física:

[...] deve ser compreendida como uma disciplina que introduz e integra o aluno na Cultura Corporal do movimento, alinhando-se aos objetivos educacionais, facilitando e promovendo a educação do corpo e movimento para a diversidade, formando o cidadão que vai reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida e conseqüentemente contribuindo com o desenvolvimento do indivíduo nas demais disciplinas, porque, se o ser humano possui uma prática de atividade física saudável, poderá contribuir para o desenvolvimento moral, social e cultural através da interação com seus pares, o que permite o mesmo reconhecer-se no meio, possibilitando ao aluno desenvolver valores como respeito mútuo, confiança e muitas outras características fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo. (PCN, 1997, p.23)

A primeira parte do documento descreve a trajetória da disciplina através do tempo, localizando as principais influências históricas e tendências pedagógicas, e desenvolve a concepção que se tem da área, situando-a como produção cultural. A seguir, aponta suas contribuições para a formação da cidadania, discutindo a natureza e as especificidades do processo de ensino e aprendizagem e expondo os objetivos gerais para o Ensino Fundamental.

Sendo assim, fazem-se necessários planos de ensino participativo para suplantarem o histórico da Educação Física que, destarte estejamos em pleno século XXI, ainda adota-se em muitos momentos a seletividade do indivíduo em apto ou inapto, devido a não dominar determinado gesto motor ou por afinidade ou não afinidade a determinada modalidade esportiva, levando alguns alunos a se auto-excluírem por não dominar específico gesto mecânico do movimento. Segundo Resolução CNE/CES 7/2004, regulamentação do profissional de Educação Física:

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir academicamente e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável". (RESOLUÇÃO Nº 7, 2004, p.3).

A Educação Física, no contexto da sociedade capitalista, passa a ser uma ferramenta importante para a adequação dos corpos ao novo modelo de produção. Nesta disciplinarização dos corpos, os métodos ginásticos e a posterior inserção da Educação Física nas escolas trazem consigo formas de intervenção que se caracterizam por uma disciplina imposta e uma internalização de autorregulação dos indivíduos.

Toda metodologia de ensino da Educação Física nas escolas mantém essas raízes em práticas anteriormente ligadas à produção de trabalhadores e sua preparação física e moral, prática esta reafirmada e fortalecida pela Revolução Industrial que precisava de corpos dóceis e produtivos.

Essas práticas escolares continuam solidificando a distinção dos indivíduos feita através de suas capacidades físicas e também de seu sexo biológico, através da noção de papéis sociais e atribuições ligadas a cada gênero.

O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental é importante porque possibilita aos alunos terem a oportunidade de desenvolver maior amplitude de habilidades corporais e de participar de atividades culturais e socializadoras tais como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

A história da disciplina Educação Física relata que a primeira educação corporal deveria ser realizada no lar para reforçar de modo intelectual, moral e sexual as atitudes consideradas masculinas e femininas. O conhecimento e a utilização do corpo, para meninos e meninas, deveria ser diferente, cada qual obedecendo ao seu lugar na sociedade (GHIRALDELLI JR, 1994).

A Educação Física tinha como pressuposto que a prática de atividade física contribuía de forma direta para a moldagem do homem ideal para a sociedade porque através da “gymnastica” (movimentos coordenados, ritmados e coreografados do corpo), seria possível a formação ética e moral (disciplina), social (resistência às adversidades das guerras) e higiênicas (aumento da força e saúde corporal), conforme aponta Grifi (1989), a ginástica apareceu, então, como um elemento essencial para a educação do ‘homem total’, pois servia para enriquecer o espírito, enobrecer a alma e fortalecer o corpo”.

O professor de Educação Física na escola assumiu o papel de educador do físico. O profissional do período higienista ficou marcado por hábitos militares, passando a ser responsável pelo treinamento de ordem unida para desfiles e comemorações, tornando-se um disciplinador (GHIRALDELLI JR, 1994).

Os conceitos de docilização dos corpos e cuidado de si, desenvolvidos por Foucault, têm profunda reverberação na área da cultura corporal e mais especificamente na Educação Física escolar. O primeiro conceito, docilização dos corpos, por encontrar na escola uma mantenedora da ordem e moral vigente através do disciplinamento dos corpos que precisam tornar-se obedientes e principalmente produtivos.

Por sua vez, o conceito de *cuidado de si* pode encontrar ressonância na Educação Física escolar na medida em que existe a possibilidade de ensejar o rompimento com o

modelo massificante, obtendo-se assim um tempo para a cultura corporal que objetive o prazer de ser um corpo, tão simplesmente, e não somente de ter um corpo, uma vez que a corporeidade de um indivíduo compõe-se de sua capacidade de subjetivação através da cultura corporal diversificada, rica, ampla, abrangente.

Conforme Taschetto (2010, p.82), o tema do cuidado de si vem aparecer no vocabulário de Foucault nos anos 80:

Com o título geral *A hermenêutica do sujeito*, entre 1981 e 1982, ele se dedica à exposição pública de seus estudos sobre sujeito e verdade em que trata dos processos de subjetivação implicados na ética do cuidado de si no mundo greco-romano da Antiguidade Clássica e sua sucessiva substituição – e inversão –, na era cristã, pelo preceito délfico conhece-te a ti mesmo como exercício introspectivo de renúncia de si, ponto problematizado a partir da perspectiva de uma hermenêutica de si.

A expressão *cuidado de si* aponta à união das experiências e das estratégias e procedimentos que o indivíduo engendra e organiza e que o auxilia a modificar-se a si próprio. O exemplo das Olimpíadas na Grécia cabe aqui por serem os jogos realizados numa frequência de quatro em quatro anos e na época da realização do evento esportivo ocorria uma trégua nas guerras e conflitos. A conhecida "paz olímpica" servia para garantir segurança para os atletas que tinham que se deslocar de suas cidades-estados até Olímpia. A premiação com a coroa de louros e a presença dos atletas que se apresentavam nus e cobertos com óleo demonstra a natureza destas festas comemorativas em homenagem a Zeus e à cultura politeísta que tinham em sua essência o destaque ao senso estético, sobrepunhando à competição.

5 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Analisando e comparando as referências que temos nas resoluções – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais – que regulam a área da Educação Física e apresentadas nas habilidades e competências por elas explicitadas e propostas para a formação dos professores de Educação Física, vemos uma contradição ali exposta, pois a partir da análise de Tardif (2002), este considera de fundamental importância a participação efetiva dos alunos de graduação e dos professores na sua formação continuada e na elaboração destas proposições, o que não se constata na realidade.

A forma como se relaciona o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores atuantes no Ensino Fundamental, saberes estes mobilizados e colocados em prática no cotidiano, saberes que se originam da própria prática e que dão significado para as situações de trabalho que lhes são peculiares serão alvo deste estudo e pesquisa com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Canoas.

O estudo dessas relações pode ser apropriado para poder compreender de forma mais aprofundada a natureza dos saberes profissionais propostas e desenvolvidas por Tardif (2002). A partir disto é possível analisar de que forma essas relações se expressam nos episódios da história da vida, da aprendizagem do trabalho de um profissional da educação.

Para Tardif, pode-se compreender o saber do professor como algo que tem como principal objetivo de trabalho seres humanos e este saber é originário de diversos lugares, como da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, dos colegas com quem convive, dos cursos da formação continuada, em suma, é múltiplo e heterogêneo, construído durante a vida e no decurso da carreira.

Segundo o autor, essa concepção mais ampla dos saberes que formam o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho

coletivo desenvolvido pela escola. Refletindo sobre o processo de formação de professores, Tardif (2002, p.33) argumenta que: “Deve-se levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Tal postura desestrutura a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos”.

O autor encoraja educadores e pesquisadores a unir pesquisa e ensino. Sua proposta é que a pesquisa universitária pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados sujeitos do conhecimento, colaboradores, co-pesquisadores, autores de um saber específico.

Já para Nóvoa (2007), o professor ainda não tem voz, os pesquisadores e a acadêmicos falam por ele e o próprio professor não é ouvido e não tem respeitado seu saber construído na prática.

Segundo os resultados de Maués (2013), em sua pesquisa que investiga a relação entre a expansão dos cursos de licenciatura, formatos institucionais e as políticas de formação de professores, primeiramente são situados o lugar que os cursos de licenciatura ocupam nesta expansão e depois é analisada a questão da formação e o papel que lhe é atribuído. Suas pesquisas apresentam resultados sobre a expansão da educação superior mostrando a distribuição de matrículas nas instituições públicas e privadas, sendo maior número de matrículas na segunda.

No que se refere à formação, Maués esclarece que existem duas principais correntes: pragmática e humanista. São consideradas ideais, portanto não são encontradas tal qual na realidade, mas são modelos, ideais a serem alcançados. Ainda apresenta dados que confirmam que não é a quantidade de recursos aplicados no ensino que traz melhor resultado, mas a sua qualidade e a forma como são aplicados. Destaca que a formação continuada é imprescindível, mas questiona se os professores têm recursos financeiros para tanto e se a estrutura oferece espaço e tempo para que esta formação seja realizada.

Para Maués (2013), existem políticas de formação docente que contribuem para a expansão da educação superior e têm potencial para atrair pessoas para profissão.

Dentre os princípios que norteiam essa política destacamos os seguintes: a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à

profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; à articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.(p.12-13).

A autora explica que é o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores – que dá maior visibilidade às políticas de formação. O Piso Salarial definido pela promulgação da Lei nº 11.738 que garante também planejamento escolar e pedagógico é uma das políticas de valorização, além do Plano de Carreira que foi instituído na LDB e regulamentado pela Resolução nº 05/2010 do Conselho Nacional de Educação.

É unânime o destaque da importância do professor, seja nos órgãos internacionais, seja nas instituições nacionais. Em relação ao Brasil, Maués destaca que a base legal para valorização da profissão está relativamente bem estruturada, faltando, contudo, que as leis sejam aplicadas, ou seja, que sejam efetivamente colocadas em prática. Percebe-se que os cursos de licenciaturas ainda não são suficientemente atraentes nos cursos superiores para aproximar um contingente maior de pessoas, mesmo com algumas políticas de incentivo.

Para Nóvoa (2007), existem três grandes fases da investigação pedagógica: procura de características do que seria um “bom professor”, busca do melhor método e análise do ensino no contexto real da sala de aula. Segundo o autor:

A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo seu processo de desprofissionalização. (NÓVOA, 2007, p.15).

Ainda segundo o autor, nos anos 60, os professores foram praticamente “ignorados”, não tendo voz ativa no desenvolvimento da educação, e em seguida, nos anos 70, os professores foram fortemente criticados por manterem a ordem vigente, conseqüentemente acusados de contribuírem para as desigualdades sociais e, por fim, nos anos 80, momento em que se intensificam as formas de controle sobre a profissão, desenvolvendo-se práticas sistemáticas de avaliação.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado

falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor. (NÓVOA, 2007, p.16).

Segundo Nóvoa, os professores são um grupo muito receptivo ao que dita a moda, ao mesmo tempo em que oferece resistência à mesma. “Este processo identitário vai-se construindo entre a plasticidade e a rigidez além da autonomia que é concedida ao professor para fazer suas escolhas.” (NÓVOA, 2007, p.32).

Assim pode-se depreender e questionar qual o papel esperado do professor, quer seja um protagonista de mudanças, quer trabalhe no desenvolvimento de indivíduos, no crescimento das sociedades, na expansão da humanidade e que intervenha na evolução e desenvolvimento dos alunos.

Tendo como ponto de partida essas expectativas, pode-se questionar então que saberes são necessários para ensinar a fim de que se assimilem novas concepções para poder construir novas práticas pedagógicas. Há que se questionar se o professor é o verdadeiro produtor de um novo saber ou se ele simplesmente repete conhecimentos e práticas.

Os saberes docentes não se limitam apenas à transmissão de conhecimentos, mas existem saberes diferentes que compreendem várias dimensões, tais como planejar, exercitar, elaborar metodologia, didática de trabalho e compor instrumentos de avaliação, além de administrar o trabalho de sala de aula.

Os saberes da docência são a experiência que se constrói no cotidiano, são saberes do conhecimento que se compõem por conteúdo, disciplina, currículo e os saberes pedagógicos que é o próprio fazer pedagógico.

Com este potencial de instrumento de uma acessível reflexão filosófica, poderíamos então entrar no universo da Educação Física e questionar se é possível detectar como ela aparece na escola e em nome de quem atua. Como a formação do professor vai atuar na escola e em nome de quem?

6. RELATOS E ANÁLISES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS

Para a realização das análises das práticas pedagógicas de Educação Física em meu ambiente de trabalho, utilizei a metodologia da observação, conforme proposto por Heraldo Marelin Vianna, em *Pesquisa em educação: a observação*. Esta técnica de investigação em educação constitui-se num procedimento sistemático de pesquisa que permite, de modo peculiar e próprio, um olhar sobre o funcionamento das práticas pedagógicas no campo educacional. Este autor destaca as múltiplas perspectivas possíveis de observação de ambiente de laboratório que são as chamadas “estruturadas” e as “totalmente estruturadas”, e as observações que ocorrem em ambientes naturais, chamadas de “semiestruturadas”.

Para a realização desta pesquisa de campo, optei pela modalidade de observação semiestruturada em decorrência do contexto no qual as práticas pedagógicas são realizadas, ou seja, no espaço escolar, predominantemente ao ar livre, justificando-se por ser mais adequado aos objetivos desta pesquisa.

Ainda segundo Vianna, a realização das observações prevê a realização de algumas fases como o cuidado a ser dado para as notas de campo e também a preservação da sequência de ações que acontecem nas situações observadas. Vianna destaca o conjunto de questões que envolvem o observador e seu lugar na relação com os entes observados e com o contexto, relativizando a “isenção” do observador justamente porque ele compõe a cena a ser observada.

Quanto à diferença entre a informação científica e a observação causal, Vianna esclarece: “A diferença centra-se, sobretudo, no fato de que as observações científicas procuram coletar dados que sejam válidos e confiáveis. Para obter informações de valor científico, é preciso usar metodologias adequadas, a fim de evitar a identificação de fatores que têm pouca ou nenhuma relação com o comportamento complexo que se deseja estudar.” (VIANNA, 2007, p.43).

Fiz a opção pela observação naturalística e participante por esta proporcionar um maior aprofundamento do objeto a ser investigado, qual seja, as aulas de Educação Física no sentido de permitir compreender o modo como os educadores planejam e executam suas práticas, considerando-se o ambiente físico e os materiais destinados às mesmas no ambiente escolar observado.

Vianna (2007, p.97) explica que:

A observação faz parte do nosso cotidiano, mas essa situação não nos deve levar a pensar que possamos fazer observações sem uma formação e treinamento prévios que nos qualifique para o exercício dessa atividade. Sem esse treinamento, os resultados quase sempre são caóticos e não merecem credibilidade, por não terem a seriedade e a validade que seria de se esperar em um trabalho científico.

Considerei as observações envolvendo a realização sistemática de registros e a abordagem desenvolvida em um enfoque antropológico em situações contextualizadas, tais como resolução de situações-problema características do cotidiano escolar e o registro de observações realizadas.

Registros fotográficos fizeram parte dos momentos das observações naturalísticas. A análise de imagens através de fotografia acrescenta ao trabalho de investigação em pesquisa maiores detalhes, visto que existe nesta abordagem a possibilidade de leitura e interpretação sobre a realidade de acordo com uma representação mais ampla do que a linguagem exclusivamente escrita.

Segundo Sardelich (2006), este aspecto ligado à semiótica⁹ na análise de imagens incluiu no paradigma de leitura da imagem as noções de denotação e conotação. A denotação refere-se à descrição das situações, figuras, pessoas e ou ações em um espaço e tempo determinados, ou seja, ao significado entendido “objetivamente”, o que se vê na imagem “objetivamente”. A conotação refere-se às análises do intérprete, aquilo que faz pensar o leitor, o que a imagem sugere.

Conforme refere essa autora, pesquisadores como antropólogos, sociólogos e historiadores interessam-se pelo uso de imagens como fonte documental, produto de

⁹Para Charles S. Peirce, a semiótica é a teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram.

pesquisa, instrumento. Diante dessas novas perspectivas teórico-metodológicas, reforça-se a tendência a construir o conhecimento utilizando a dimensão imagética como documento.

Para Sardelich (2006), ler uma imagem historicamente é entendê-la como construção histórica em determinado momento e lugar, e na maioria das vezes foi planejada e pensada, por isso mesmo trata-se mais do que simplesmente apreciar somente o seu esqueleto aparente. O cenário, o entorno da imagem é previamente preparado e faz aproximar a imagem de outras intenções como, por exemplo, o de apresentar uma determinada realidade ou alteração desta realidade.

As imagens registradas nesta pesquisa fazem parte do ambiente de trabalho e dos lugares e espaços destinados às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física observados. Conforme Sardelich (2006), na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos. Muito mais do que ilustrações e documentos, as imagens são questões, questionamentos sobre o mundo e sobre a nossa história, pois existe um mundo de informações que não cabem somente no universo das palavras.

Existe muita polêmica sobre as dificuldades com que se deparam os professores nas aulas de Educação Física no ambiente escolar, ficando evidenciado, no decorrer das observações, alguns dos mais comuns problemas relativos à prática da disciplina no Ensino Fundamental.

Alguns dos impedimentos ligados ao desempenho da Educação Física na escola é a exclusão de alunos, o que se materializa em questões de ordem prática, tais como: ambiente físico inadequado; ausência de vestiários; pouco espaço físico; aulas que frequentemente carecem de planejamento mais consistente por parte dos professores; falta de habilidades e desprazer por parte dos alunos com as modalidades esportivas disponibilizadas; ênfase, de modo geral, na brutalidade masculina evidenciadas nas atividades propostas que acabam excluindo os mais fracos e menos aptos fisicamente; desigualdade nas exigências de habilidades motoras específicas; exclusão em função de gênero, visto que algumas atividades são predominantemente masculinas, como, por exemplo, a preferência do uso da bola para atividades com os meninos.

O planejamento de aula é de fundamental importância no sentido de se atingir os objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem e sua ausência pode resultar em aulas desmotivadoras, gerando pouco ou nenhum interesse por parte dos alunos, além de ocasionar mais trabalho para o professor, já que este precisará de mais energia e tempo para conseguir administrar a aula.

Podemos questionar se na área da Educação Física esta problemática do planejamento é algo que se tornou crônico? Este problema é recorrente? Essa situação de precariedade no planejamento das aulas também acontece com as outras disciplinas escolares? Há que se considerar a importância de se construir um planejamento baseado numa perspectiva teórica fundamentada numa concepção de sociedade, de homem e de educação. Libâneo (1994), ao referir a importância do planejamento, afirma que este é um processo que visa a articular o trabalho da escola com a realidade social e que tudo que ocorre no interior da mesma está permeado de significações políticas, ideológicas, culturais e econômicas que são próprias da sociedade em que vivemos.

Esse autor destaca que se não questionarmos esses significados na intenção de transformá-los de acordo com as nossas concepções, manteremos a estrutura social intocada, meramente reproduzindo o que existe. Contudo se estamos insatisfeitos com o que e como vivemos é preciso então empreender atitudes que modifiquem a sociedade. Como diz Libâneo: “O planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações e se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

De acordo com Libâneo (2002), o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. Nas palavras do autor:

O plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente e sua função é orientar a prática partindo da exigência da própria prática. Precisa ter uma ordem sequencial e progressiva a fim de alcançar os objetivos, sendo necessária uma sequência lógica, em conformidade com a realidade que se vai executar. É inútil fazer previsões fora das possibilidades humanas e materiais da escola, ou então fora das possibilidades dos alunos. (LIBÂNEO, 2002, p.64).

Deve haver uma coerência entre os objetivos gerais, os objetivos específicos, os conteúdos, os métodos e o processo de avaliação. É preciso que entendamos que a coerência entre esses elementos compõe um cenário que chamamos relação ensino-aprendizagem, portanto trata-se de uma relação de harmonia que deve existir entre o mundo das ideias e a prática de sala de aula. Ao professor cabe assumir verdadeiramente o compromisso de estar constantemente implicado como o processo de organização e de reorganização de seu trabalho pedagógico, portanto seu plano de ensino precisa admitir certa flexibilidade no decorrer do ano letivo, sobretudo porque deve ser concebido como um guia de trabalho e não ações pragmáticas inflexíveis.

A organização das observações seguiu uma sequência acompanhando cada professor(a) por duas aulas de 50 minutos cada. Essa ordenação da sequência de observações foi necessária para que a técnica se configurasse como uma observação sistemática, não casual ou aleatória, sendo esta sistemática de observações um método utilizado para compreender como funciona uma determinada atividade ou tarefa.

Na observação sistemática, o pesquisador se detém sobre as dificuldades que por ventura possam aparecer, concentrando-se nas etapas de um processo, além das ferramentas utilizadas e os resultados do trabalho. Esse sistema é guiado por um objetivo definido, um fenômeno que se deseja conhecer, uma coisa que se deseja compreender sobre uma determinada atividade. Nesse sentido, a observação é feita várias vezes, com objetivos bem definidos, até que se tenham suficientes evidências para que se possa concordar com uma hipótese levantada, ou refutá-la.

A seguir, visualiza-se um quadro que elaborei para ilustrar o modo como organizei o processo de observação das práticas pedagógicas das aulas de meus colegas, onde constam as etapas da realização da sistemática proposta.

OBSERVAÇÃO	PROFESSOR(A)	DATA	TEMPO
1	Chionis ¹⁰	28/09/2015	50 min
2	Chionis	29/09/2015	50 min
3	Diágoras ¹¹	30/09/2015	50 min
4	Diágoras	01/10/2015	50 min
5	Cynisca ¹²	02/10/2015	50 min
6	Cynisca	05.10.2015	50 min

6.1 Primeira observação de aula do Professor Chionis

O Professor Chionis inicia seu dia na escola reunindo materiais para a sua aula na sala dos professores, tais como lista de chamada, prancheta, entre outros materiais. Conversa com os demais professores que são regentes das turmas nas quais ele irá lecionar naquele dia, fazendo combinações sobre os alunos que “merecem” ter a aula de Educação Física e os que não estão merecendo em função de seu comportamento nas aulas regulares

¹⁰ Chionis de Esparta era um atleta que causou muito debate a respeito de suas conquistas esportivas. Os registros sugerem que nas Olimpíadas de 656 aC, Chionis pulou um recorde de sete metros e cinco centímetros. Essa façanha teria lhe valido o título de salto em distância nos Jogos Olímpicos de 1896, e teria o colocado entre os oito melhores em mais de dez Olimpíadas modernas, até incluindo os Jogos de Helsinque de 1952. Bem como suas realizações surpreendentes em salto a distância, Chionis também era conhecido como saltador em salto triplo, capaz de atingir até 15,85 metros.

¹¹ Diágoras de Rhodes ganhou o evento de boxe nos Jogos de 464 aC. Também venceu quatro vezes os Jogos Ístmicos, e duas vezes os Jogos de Neméia. Seus filhos e netos também se tornaram campeões de boxe e pancrácio (arte marcial de combate sem armas, uma mistura de boxe e luta olímpica). Durante a 83ª Olimpíada, Damagetos e Akousilaos, seus filhos, se tornaram campeões e levantaram o pai em seus ombros para partilhar a vitória com ele.

¹² Cynisca de Esparta foi a primeira mulher a vencer nos Jogos. Com seu sucesso, ela abriu caminho para muitas outras mulheres, e ajudou a inaugurar uma nova era no mundo esportivo antigo. Cynisca e sua equipe masculina foram bem sucedidos na corrida de carro com quatro cavalos, ganhando em 396 aC e novamente em 392 aC. Foi a atleta mais ilustre do mundo antigo, tendo sido lembrada por muitos historiadores como um símbolo da ascensão social das mulheres e do início do movimento para dar-lhes a igualdade de direitos e oportunidades.

com o professor regente. Esse dispositivo de regulação dos alunos torna-se bem comum na prática diária dos professores que utilizam as aulas de Educação Física como prêmio ou castigo, conforme a conduta, as maneiras e a atuação dos alunos durante as aulas com o professor regente.

Ao sinal soar o professor dirige-se para a fila onde os alunos esperam com grande ansiedade e agitação, fazendo perguntas sobre como será a aula e se haverá futebol, principalmente os meninos. As meninas demonstram grande afetividade pelo professor, disputando sua atenção. O professor encaminha a turma para a sala pois os alunos precisam deixar seus materiais, ele tem um pouco de dificuldade de se fazer ouvir por causa da agitação e barulho dos alunos.

Ao terminar a chamada que é feita com grande dificuldade, pois os alunos não ouvem em função da agitação e ansiedade por querer sair da sala, a turma então é encaminhada para uma grande área disponível no pátio da escola. Esta área fica ao lado da quadra poliesportiva na qual os alunos maiores - 5º ao 9º ano - fazem atividades pré-desportivas com o seu respectivo professor. Nesse espaço o professor realiza três brincadeiras recreativas (“pega-pega”, “polícia e ladrão” e “nunca a três”) que os alunos demonstram grande envolvimento, participação e empolgação e, em função desta, eles têm dificuldade de seguir regras.

Os alunos envolvem-se em brigas e desentendimentos e o professor precisa intervir pedindo aos alunos que se separem, contudo evita tocar em qualquer dos alunos pois corre o risco de machucar-se também. Finaliza a aula levando todos de volta para a sala. Aqui pode-se ressaltar a questão da agressividade que aparece nas aulas de cultura corporal e que é uma realidade em função da violência cada vez mais presente nas escolas.

A escola é um ambiente social em que os alunos experimentam, vivenciam, descobrem como é conviver com a diversidade de culturas, vivendo em sociedade. Todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, são diferentes acabam sendo “presas” da violência escolar. Um dos papéis do professor é o de escutar suas falas, que também são corpóreas e que se expressam seja em forma de indisciplinas, não obedecendo as regras dos jogos, seja na forma de desatenção ou de condutas agressivas.

São muitos os motivos que acirram o fenômeno da violência no ambiente escolar, tais como as diferenças sociais, culturais, psicológicas, e tantas outras como experiências

de frustrações, diferenças de personalidades, assim como o estímulo à competição nos mais variados espaços da escola, que não raras vezes são de natureza negativa porque disseminam comportamentos de desqualificação e de desvalorização do outro que é diferente.

São comuns os casos em que o professor que promove uma aula diferente, mesmo que seja considerada uma boa aula pelos alunos, ser advertido, “observado” ou corrigido seja pela direção, seja pelos próprios colegas. Mesmo o diretor que pensa de forma diferente se vê cerceado pelos supervisores ou pela Secretaria de Educação.

O aluno que é diferente e que tem um comportamento corporal que destoa dos demais é advertido pelos professores, o que pergunta demais é calado pelo professor ou aquele que pergunta na hora que a aula está acabando é admoestado pelos colegas. São pequenas doses de intolerância que acabam por alimentar violências de outra ordem e num nível mais exacerbado, provocando um processo de naturalização e banalização da violência.

Via de regra, é na escola que a criança experimenta um ambiente social além do ambiente familiar. O processo de escolarização ocorre cada vez mais precocemente para as crianças em nossa cultura, desde o momento em que as crianças passam a conviver parte de seu dia em creches. Nas creches e nas escolas a criança vai se deparar com a necessidade de ter que aprender e a conviver com as diferenças, para além do seu universo familiar.

Esse comportamento de inquietação corpórea manifestado nas crianças contém uma crítica ao aparelho de Estado enquanto representante da soberania e força centralizadora do poder. Esse questionamento do poder é explicado na teoria foucaultiana que interpreta e esclarece que esta relação de poder está consubstanciada e estabelecida pelos micropoderes, pois “[...] mais do que conceder um privilégio à lei como manifestação de poder, é melhor tentar determinar as diferentes técnicas de coerção que opera”. (FOUCAULT, 1997, p. 71).

Figura 1: Aula de Educação Física do Professor Chionis, no espaço contíguo à quadra esportiva.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Na Figura 1 pode-se visualizar a dinâmica das aulas onde a preferência do uso de bola é para os meninos que utilizam tanto o espaço da quadra esportiva como o espaço situado ao lado da quadra e onde não se vê a presença das meninas.

O lugar em questão é uma área destinada ao recreio e tem cobertura de brita, o que muitas vezes causa lesões nos alunos, dificultando o livre movimento porque é necessário que os alunos tomem cuidado para não cair; dessa forma não podem desenvolver velocidade ou maior amplitude de movimentos devido ao risco de queda.

Os jogadores ocupam quase a totalidade desse espaço físico, restando pouco ou quase nenhum espaço para as meninas que ficam sem ter o que fazer. Então assim lhes são reservados os jogos de mesa, tais como quebra-cabeças, jogos de montar e encaixar, enfim jogos que não exigem muita amplitude de movimento e que não proporcionará o desenvolvimento de seu acervo motor.

Nota-se na imagem a predominância de esportes de contato, no caso o futebol, esporte predileto pela maioria dos meninos, sendo uma atividade que exige maior força corporal, habilidade e velocidade, o que acaba por enfatizar a brutalidade inerente a este jogo e acaba excluindo alguns meninos menos aptos a este tipo de atividade.

A quadra esportiva é reservada aos alunos maiores, dos 6º ao 9º ano, que têm aulas com pré-desportivos nas modalidades mais conhecidas: basquetebol, handebol, vôlei e futebol. Aos alunos menores é reservado este espaço ao lado da quadra esportiva, espaço esse em piores condições de atuação para professor e alunos. Observa-se então certa hierarquia na distribuição dos espaços físicos à prática de Educação Física, sendo destinados os melhores espaços para os alunos maiores; aos menores – considerados “menos hábeis” – é destinado o espaço físico com superfície coberta com brita. Nesta escala hierárquica de poder, as meninas sequer têm um espaço destinado a elas, pois ficam onde lhes é permitido estar sem participar mais ativamente dessas modalidades esportivas oferecidas, o que acaba as “protegendo” da brutalidade dos esportes praticados pelos meninos.

Figura 2: Espaço coberto ao lado da quadra esportiva destinado aos jogos de mesa.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Na Figura 2 visualiza-se o espaço físico que, geralmente, é destinado às meninas. Entretanto, observa-se a presença de pelo menos três meninos que não têm habilidades ou que não querem submeter-se às práticas esportivas escolhidas pelo professor, permanecendo estes alunos em tempo livre com jogos de mesa.

Nessa figura percebe-se que o jogo em questão é o “pinogol”, um mini campo de futebol e uma armação de madeira com pinos feitos de pregos e jogado com uma bolinha

de vidro (bolinha de gude). Além deste jogo existem outros como quebra-cabeças, *lego* (jogos de montar e encaixe), dominó, entre outros.

Esse agrupamento de meninas que não jogam futebol e de meninos com menos habilidades acaba acontecendo de forma “natural” e estes alunos criam uma forma de organização com brincadeiras que somente este grupo partilha. Percebo que é uma espécie de “território” deste grupo em questão e que confere uma marca, um símbolo aos seus participantes, já que os jogos praticados ali não envolvem maior amplitude de movimentos e são brincadeiras eminentemente intelectuais, as quais os mais habilidosos praticantes de futebol não têm acesso e cada vez que um dos alunos daquele outro grupo tenta invadir ou participar das brincadeiras, é advertido pelos alunos do grupo dos “não-habilidosos”, que chamam o professor se for necessário para garantir o domínio de seu espaço-território, como se fosse uma espécie de reserva de mercado.

6.2 Segunda observação da aula do Professor Chionis

Nesse dia, ao chegar na escola já encontro o Professor Chionis na quadra esportiva onde ele se dirigiu com a turma diretamente desde o sinal sonoro para o início da aula, pois queria desenvolver uma atividade que tomaria rigorosamente todo o tempo da aula.

Inicialmente, conduz brincadeiras de aquecimento tais como “pega-pega”, corrida de revezamento, “pega-pega paralítico”, “polícia e ladrão”. Depois desse aquecimento, propõe um jogo onde a turma é dividida em dois grandes grupos, de modo que nos grupos haja equilíbrio de forças, sendo então dispostos em lados opostos, num lugar pré-determinado.

Ao sinal do professor, os alunos precisam impedir que o outro grupo de alunos ultrapassasse determinado lugar marcado e sinalizado pelo professor, lugar esse considerado por ele como “zona proibida”.

Depois destas atividades, o professor dispõe os alunos em círculo e faz um pequeno bate-papo perguntando aos mesmos como sentiram-se nas brincadeiras, o que suscitou em cada um cada uma dessas brincadeiras, como foi tentar impedir os outros.

Ao final, o professor destinou um tempo para a prática de futebol.

Figura 3: Visão geral da quadra esportiva e espaço físico contíguo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Na Figura 3, observa-se a disposição dos alunos que iniciaram o jogo de futebol e os alunos que não querem participar, porém permanecem dentro da quadra assistindo e torcendo. Percebe-se, também, que há alunos maiores de outra turma do lado de fora da quadra, já que durante esta observação havia três diferentes turmas de Educação Física utilizando os mesmos espaços. Os três professores têm que administrar o uso dos espaços em conjunto, combinando suas atividades, o que acarreta, muitas vezes, de um professor ter que cuidar não só de sua própria turma, como também das outras duas.

Os alunos que assistem ao jogo de futebol fazem torcida organizada, ora estimulam, ora desqualificam os jogadores chamando-os de “ruins”, tentando interferir e, às vezes, entram na quadra inconformados com as regras do jogo. O professor precisa interferir ensinando a importância de ganhar ou perder, mantendo o respeito ao adversário, destacando as regras de convivência e as regras do jogo propriamente dito.

Nota-se que a quadra esportiva tem boa qualidade e o piso está em bom estado de conservação. A bola de futebol é velha e desgastada pelo excesso de uso. Nesta imagem também se observa uma bola de basquete em boas condições sem, no entanto, ser usada.

6.3 Primeira observação da aula do Professor Diágoras

No dia 30/09/2015 observo a aula do Professor Diágoras. Encontro o professor na sala dos professores planejando sua aula que irá realizar com o 3º ano fundamental. Já na sua chegada à porta os alunos se aproximam perguntando como será a aula, o que vai acontecer, que material será utilizado, quase impedindo o professor de chegar até o relógio ponto. Sua popularidade entre os alunos é algo que se destaca. O professor pacientemente atende aos alunos esclarecendo algumas questões que os alunos trazem sobre como será a aula, se haverá futebol, se a aula será de tema livre.

Ao sinal sonoro para o início da aula, o professor se dirige à fila da turma que o espera no pátio e encaminha os mesmos ainda em fila para a área destinada à Educação Física. Percebe-se aqui a forte influência da disciplina descrita por Foucault em *Vigiar e Punir*, como forma de docilização dos corpos e adequação de comportamentos ao funcionamento escolar e também uma influência higienista do início da história da Educação Física na escola. Para Foucault (2010, p. 133):

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra em uma maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe.

Segundo Foucault, “[...] a ordenação por fileira, no século XVII, começou a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios [...]” (1978, p. 126). A demanda pelo controle dos corpos e a eficiência dos grupos priorizou o domínio. Esse modo de pensar a educação “[...] organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e recompensar” (FOUCAULT, 1978, p. 126).

Alguns alunos me perguntam se também vou ministrar a aula ou se vou avaliá-los, se vou participar da aula. Retomo os esclarecimentos anteriores já dados pelo professor de

que irei somente observar as aulas, sem interferir no desenvolvimento ou execução do planejado. Os alunos são conduzidos para a quadra esportiva e o desenvolvimento é bem similar ao da aula anterior, diferindo em alguns aspectos por ter esta turma algumas características peculiares: são mais calmos, mais atenciosos, colaboram mais, e de forma geral participam mais ativamente de toda a aula.

No caminho o professor pede auxílio aos alunos para levar o material que está guardado no depósito exclusivo de materiais da Educação Física e alguns alunos se prontificaram para auxiliá-lo. O material utilizado é a bola de futebol, a bola de vôlei e quatro cones. O professor inicia a aula com alongamento, porém faz algumas combinações com os alunos de como será a aula, tais como a ordem dos exercícios, qual a dinâmica da aula, sendo que esta combinação não é um acordo entre a turma e o professor, mas uma determinação deste professor, uma resolução, uma decisão do que virá em primeiro, qual exercício virá em segundo e que somente haverá futebol se as combinações forem cumpridas. Alguns alunos prestam atenção, outros conversam agitados com a empolgação da aula e com a expectativa do jogo de futebol que será depois, conforme explicado e esclarecido pelo professor.

Nessa combinação com os alunos o professor esclarece que todos devem cumprir o que ele está pedindo, realizando adequadamente a parte inicial com alongamentos, depois atividades de aquecimento e fundamentos de esporte coletivo, para somente depois, quase ao final da aula, destinar um tempo para a prática do jogo de futebol.

A turma entra em acordo com essa negociação. Embora alguns se recusem a fazer o alongamento porque “acham chato”, a grande maioria cumpre com o combinado. O professor consegue se comunicar com a turma, por vezes, falando em tom normal de voz, outras vezes, precisa elevar bastante o tom de voz e, em casos extremos, tem que gritar, já que o espaço é aberto e os alunos acabam se dispersando. Não raras vezes, o professor faz uso do apito para se fazer escutar. Posiciona-se no círculo junto com os alunos e às vezes no centro do círculo, dirigindo o olhar para cada um dos alunos enquanto conversa com toda a turma. Alguns dos alunos são interpelados em relação ao uso de uniforme e da necessidade de uso de tênis em suas aulas e à importância de trazer a garrafinha de água. A maioria dos alunos traz consigo a garrafinha de água e estão vestidos e calçados adequadamente.

Em geral, no transcorrer da aula, os alunos vão cumprindo as instruções do professor, por vezes auxiliando, alguns simplesmente se recusam a fazer as atividades, ao que o professor adverte que se não cumprirem não haverá futebol no final, ou então voltarão para a sala de aula “para copiar”. A turma se envolve com as brincadeiras e jogos – pega-pega, estafeta, corrida – e acabam bem empolgados e envolvidos com a aula.

Quase ao final da aula os alunos são autorizados pelo professor a realizar o jogo de futebol, deixando em “tempo livre” os que não querem jogar. Após voltam para a sala de aula.

Figura 4: Espaço ao lado da quadra esportiva, com aluno em perspectiva.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Na Figura 4, observa-se a hierarquia de espaços onde os alunos maiores, ao fundo, têm direito ao uso da quadra, sendo este o espaço físico com melhores condições de uso e qualidade de material. Os alunos menores ficam no espaço do lado de fora – em primeiro plano –, aparentando um tanto desestimulados pela expressão do aluno em destaque.

No momento deste registro fotográfico, os alunos indagavam ao professor o porquê de não poderem utilizar a quadra, ao que o professor explica as razões – modalidades diferentes de esporte para maiores, necessidade da quadra com marcações e tabelas ou

goleiras para desempenho destas modalidades – sem, contudo, conseguir uma conformidade ou aceitação de seus alunos.

Importante sublinhar que nesse registro fotográfico as meninas sequer aparecem, pois elas utilizam os subespaços mostrados anteriormente.

6.4 Segunda observação da aula do Professor Diágoras

O professor Diágoras encontra os alunos na fila e faz combinações ali mesmo sobre como será a aula naquele dia. Os alunos questionam se haverá futebol, ao que o professor esclarece que, como de costume, se todos fizerem o que foi combinado poderá haver um tempo para futebol no final da aula, tanto para meninos como para meninas.

A turma é conduzida em fila até o espaço ao lado da quadra, espaço livre com algumas árvores e que é usado para atividades de movimento mais amplo. Neste lugar o professor conduz atividades de alongamento, aquecimento com pequenas corridas de estafeta e algumas noções de atletismo como lançamento de pelota com uso da bola de handebol. O material disponível é pouco adequado para o desenvolvimento destas atividades, dirigindo-se a mim referindo o seguinte: “não posso esperar pelas condições ideais para dar aulas, tem que ser com o material que existe mesmo”.

Os alunos desenvolvem em clima de cooperação as atividades referidas anteriormente. No momento em que precisam se organizar para atividade de atletismo, acabam se atrapalhando um pouco, pois não conhecem muito bem o que seja essa modalidade e seus gestos mais característicos. O professor ensina como manejar a bola e como arremessá-la. A maioria dos alunos se diverte com suas tentativas e suas falhas nos arremessos.

O professor esclarece que as falhas são normais, uma vez que não estão acostumados e não têm a vivência corporal daquele gesto, mas que na medida em que se familiarizarem com este exercício, poderão desenvolver melhores habilidades.

As tentativas, os erros ou acertos são elementos de construção no processo ensino-aprendizagem, e não fonte de castigo, mas pode ser suporte para o crescimento e é por

meio do erro do aluno que o professor vai identificar o que o aluno sabe e também o que pode vir a aprender e reconstruir nos seus saberes.

Qualificar ou considerar o erro do aluno é um trabalho difícil, em razão de que uma ação grosseira está sujeito a causar dificuldades ao processo de aprendizagem da criança. É necessário que o educador físico possa destacar as potencialidades de cada aluno sem dar ênfase aos erros e precisa haver cautela ao avaliar o erro do aluno, para que realmente isto sirva de mecanismo norteador de aprendizagem qualitativa.

Figura 5: Espaço ao lado da quadra, com uso de materiais.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Nesse espaço mostrado na Figura 5, constata-se a utilização de cones para demarcação de espaço para as atividades. Os cones estão quebrados e existem em pouca quantidade para a atividade prevista. Na imagem, as meninas organizam a delimitação de área e local para jogo de futebol só para meninas.

Existem alunos maiores neste espaço, conforme pode-se notar na imagem, porque, como foi dito anteriormente, são três turmas que utilizam este lugar ao mesmo tempo, havendo grande interferência nas atividades de todos, já que o espaço fica restrito. As meninas têm grande dificuldade de se fazerem respeitar em seu espaço que já é restrito

porque há invasão dos meninos que ficam “atrapalhando”, assim como a presença dos alunos maiores que também acabam interferindo.

Torna-se necessário a mediação do professor várias vezes, o que causa um grande desgaste emocional, porque o professor precisa dar limites aos alunos invasores. As meninas recorrem ao professor sempre que seu espaço não é respeitado e a figura de autoridade do professor é posta à prova neste momento. Por vezes, ele consegue proteger a área de jogo das meninas, outras vezes não consegue e o jogo é abruptamente interrompido.

Na imagem observa-se que todas as meninas, tanto as mais hábeis como as menos hábeis, as mais gordinhas, as menos rápidas participam do futebol de meninas, não havendo exclusão de ninguém por seu biotipo físico.

6.5 Primeira observação da aula da Professora Cynisca

Em um primeiro momento, propus-me a observar o planejamento da aula, elaborado com acompanhamento da coordenação da unidade escolar. Verifico que existe coerência entre o que foi proposto no plano de aula e o que foi realizado na prática. Todas as atividades descritas no plano foram realizadas com êxito de forma geral durante a aula. Desse modo, percebo que o planejamento da aula foi bem elaborado no sentido de estimular o aprendizado das crianças.

A Professora Cynisca inicia seu dia na sala dos professores organizando seus materiais necessários para aula, tais como folha de chamada, caneta, prancheta, plano de aula, etc. Após esse planejamento inicial, dirige-se para o depósito de materiais da Educação Física e seleciona diversos materiais: cordas, bambolês, bolas de dois tamanhos diferentes e cones de sinalização. A professora deixa estes materiais ao lado da porta, separados para pegá-los depois.

Ao soar o sinal de início da aula, encaminha-se para a fila que já a espera no pátio, no lugar de costume. Os alunos recebem a professora com grande entusiasmo e alegria e logo desfazem a fila para abraçá-la.

A turma é encaminhada para a sala de aula onde são deixados os materiais dos alunos e logo depois se dirige para o pátio, passando pelo depósito onde os materiais ficaram separados. Os alunos oferecem-se solícitos para levar os materiais e o professor os distribui entre os ajudantes. Depois a professora dá início a um circuito de atividades motoras variadas com arremesso, manejo da bola, salto e corrida.

Os alunos reclamam de cansaço e começam a se dispersar e a professora precisa chamar atenção para que desempenhem bem o circuito, cumprindo-o até o final. Ressalta que erros e acertos fazem parte e que nesta atividade não há “vencedores”, pois não se trata de uma competição. Os alunos pedem que a atividade seja transformada em competição, “pra valer”, como eles falam. A professora finaliza a aula com uma atividade mais calma, chamada “escultura e escultor” que suscita muitas risadas entre os alunos, pois demanda que fiquem em duplas e que um seja a “obra de arte” do outro.

No plano de aula a professora utiliza uma linguagem escrita bastante clara, objetiva, coesa e muito sucinta, seguindo sempre uma linha de pensamento, sem perder de vista a meta de cada aula. Nota-se que qualquer pessoa que leia o plano, com certeza vai entender o que está escrito. Pode-se observar também que a professora faz com que os alunos entendam o que é explicando, pois durante todo o tempo, emprega uma linguagem oral acessível aos alunos, fazendo analogias para que o assunto seja compreendido. Essa estratégia faz com que os alunos participem efetivamente da aula, respondendo às indagações do professor e formulando novas perguntas.

A professora também utiliza a linguagem não verbal, em várias situações, para reforçar o que está sendo explicando, para confirmar ou não as respostas dadas pelos alunos, por meio de gestos, olhares, silêncios, entre outros. A docente se mostra bastante afetiva com seus alunos, percebendo-se uma boa relação entre ambos. Em relação à afetividade e à aprendizagem, há que se considerar sua importância no processo de aprendizagem dos alunos, pois devido à sua natureza social, o sujeito se constrói na relação dele consigo mesmo e com os outros sujeitos.

A escola é, por excelência, um espaço de formação humana. É um ambiente de vivência, de convivência e de relações pedagógicas, é um espaço constituído pela diversidade e heterogeneidade de ideias, valores e crenças. Sendo assim, é impregnado de significados plurais.

É mediante essa capacidade de resignificar o mundo em que vive que o sujeito se torna responsável pelas modificações no seu ambiente e se apropria do objeto do conhecimento transformando-o. A afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas e desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, influenciando em seus interesses e necessidades individuais. Nesse sentido, é importante criar um vínculo afetivo que valorize o que a criança já sabe ao mesmo tempo em que seja possível o estabelecimento de regras e limites.

Os alunos têm um bom relacionamento entre si e isso é percebido por existir um clima de cooperação entre os mesmos, já que eles estão sempre dispostos a ajudar uns aos outros e também as brincadeiras em grupo são de fácil desenvolvimento, pois contam com a constante orientação da professora. A docente apresenta um jeito muito próprio, capaz de modificar-se de acordo com as contingências do contexto no qual desenvolve sua ação. Ela demonstra domínio em relação aos conteúdos dados, parece gostar do que faz e usa técnicas e dinâmicas para incentivar seus alunos à participação, socialização e segurança.

Figura 6: Imagem que mostra as meninas aguardando, no espaço ao lado da atividade proposta.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Nessa imagem destaco a conformação que acontece na maioria das aulas dos professores de Educação Física, num processo de naturalização que, na maioria das vezes, acaba por separar alunos por gênero, pois são agrupados por afinidade e por habilidades. Há que se questionar se esta separação por gênero é algo realmente natural ou é algo que acaba sendo induzido nestes grupos em função da natureza das atividades propostas?

Por não terem as mesmas habilidades motoras dos meninos ou por não apresentarem interesse nas atividades propostas, as meninas acabam se radicando em pequenos grupos que ficam à margem da aula e, por conseguinte, do restante do grupo.

Nessa área destinada ao recreio estão improvisados materiais para realização de um circuito motor, onde os alunos realizam diversas atividades tais como salto, corrida de pequena extensão, movimentos de pequena amplitude, entre outros. É um lugar que não é coberto e, portanto, fica a questão de como realizar uma aula em um dia de chuva?

6.6 Segunda observação da aula da Professora Cynisca

A professora Cynisca inicia sua aula dirigindo-se para as filas dos alunos e leva-os para a sala de aula para deixarem seus materiais. Em seguida são encaminhados para o espaço da pracinha, espaço este que os alunos gostam muito e manifestam grande felicidade ao entrarem no espaço correndo e gritando, empurrando-se ansiosos. Nesse lugar os alunos têm maior liberdade de movimento porque somente circula uma única turma, assim eles podem brincar livremente nos brinquedos ali existentes ou em brincadeiras inventadas pelo professor ou, ainda, com os brinquedos que levam para a escola tais como bonequinhas, cartinhas de colecionador, ioiô, entre outros.

Algumas vezes, os alunos pedem para que a professora intervenha em disputas pelo lugar no balanço ou nos brinquedos como gangorra, escorregador etc. Ela organiza a participação dos alunos de forma que todos possam participar e brincar. Agindo assim, os alunos têm de aprender a dividir e conviver, pois algumas disputas de brinquedos são

resolvidas pelos próprios alunos, sem intervenção do professor. Essa autonomia é incentivada pela professora pelo modo como ela fica circulando pelo espaço, observando de perto as brincadeiras, ora intervindo quando as brincadeiras são perigosas, ora apenas acompanhando ou conduzindo algumas brincadeiras. De modo geral, os alunos conseguem lidar bem com esta liberdade proporcionada pelo estilo de aula dessa professora,

Poucas vezes a professora precisa intervir e a aula transcorre tranquilamente até o final, quando ao sinal sonoro os alunos lamentam o término solicitando à professora que a próxima aula se repita ali mesmo, no local da pracinha.

Figura 7: Pracinha da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Nessa imagem pode-se observar o espaço destinado à pracinha com brinquedos de ferro muito comuns como balanços, escorregador, túneis e escadas. É um lugar com arborização e cobertura vegetal, o chão é de terra batida e os alunos em geral gostam muito

deste lugar por ter uma característica mais infantil e, portanto, mais apropriada à idade deles.

Nesse lugar os alunos movimentam-se livremente, ficam ora concentrados em brincadeiras livres, ora em brincadeiras conduzidas pela professora e esta pode estar mais a vontade com sua turma, já que ali somente circula uma turma por vez, devido ao tamanho da área, assim não há risco de os alunos maiores derrubarem os menores.

Brincar na pracinha significa também aprender coisas novas, tais como inventar brincadeiras, esperar a sua vez de ir ao brinquedo e dividir. Cada movimento específico desenvolvido na pracinha é comemorado pelos alunos com grande alegria como, por exemplo, subir na “casinha”, subir numa árvore, andar de gangorra e controlar o movimento deste brinquedo, ajustando seu equilíbrio ou descer no escorregador em velocidade.

Embora o lugar necessite de limpeza, pois como pode-se notar há lixo acumulado, é um lugar com um toque de magia para as crianças que fazem ali seu mundo imaginário com criatividade, concebendo um lugar utópico onde podem fantasiar e elaborar seu emocional.

Percebemos os medos das crianças através da brincadeira, sua facilidade ou dificuldade em lidar com o limite e a frustração, assim como perceber em que nível cognitivo estão. É através de brincadeiras mais livres com as outras crianças que a criança desenvolve sua capacidade de dividir, sua autonomia e seu senso crítico, desenvolvendo sua organização espacial, sua sociabilidade de acordo com a faixa etária.

Figura 8: Pracinha, visão de todo o espaço.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Os espaços onde são realizadas as aulas de Educação Física da pracinha são próximos a outros ambientes como as salas de aula, que ficam no prédio contíguo, o que acarreta em interferência sonora. Dessa maneira o barulho das crianças e sua empolgação acabam se tornando um problema no interior da escola e os professores que estão nas salas de aula reclamam constantemente, causando situações de conflitos e de tensionamento entre os profissionais.

Nesse lugar observa-se o chão abaixo dos balanços já desgasto e que em dias de chuva torna a pracinha um lugar inviável para a prática das atividades, pois acumula-se água e não se pode usar esse ambiente, até que fique seco novamente.

A professora reiteradamente alerta para a importância da hidratação, contudo apesar das orientações sobre a relevância deste assunto, principalmente antes e após as atividades físicas, não existem bebedouros próximo ao espaço de aula. Também não observei adaptações para alunos com necessidades especiais. Também há que se destacar a questão da falta de segurança, podendo ocasionar sérias consequências para a saúde dos educandos, sobretudo em decorrência da presença de pedaços de madeira provenientes de entulho de obras, materiais pontiagudos diversos (pregos, pedras, vergalhão, madeiras com pontas), acúmulo de lixo, caixa de esgoto com tampa de proteção solta, partes dos brinquedos de ferro soltos precisando ser novamente soldados na estrutura, poeira

excessiva, fios de eletricidade soltos próximos ao local das aulas, piso irregular, entre outros problemas estruturais.

6.7 Primeira auto-observação da Professora Luciane

Ao iniciar as aulas, costumo estabelecer uma conversa introdutória com a turma fazendo combinações sobre como será o desenvolvimento daquela aula. Procuo relembrar as combinações feitas em aulas passadas, como, por exemplo, o local onde será desenvolvida a prática e o comportamento que é esperado deles (saber esperar sua vez de falar, não gritar, não bater no colega, entre outras coisas).

Nessa aula esclareço quais atividades serão desenvolvidas e porque estou propondo aquele tipo de prática. Em geral, repito este procedimento em todas as aulas. Acolho as opiniões dos alunos e seus anseios sobre que tipo de atividades eles preferem e, se for necessário, faço ajustes no planejamento inicial, adequando ao momento presente e às necessidades que se apresentem.

Geralmente, costumo levar estes alunos do 3º ano fundamental para o espaço da pracinha por ser este um lugar onde eles sentem-se muito à vontade, livres e por ser este o local mais arborizado de toda a escola, o que proporciona uma aprendizagem mais ecológica e rica pelo contato com a natureza.

A pracinha oferece uma possibilidade de trabalhar outras brincadeiras e vivências por sua característica peculiar de estrutura – espaço com mais verde, gramado, árvores, plantas. Neste lugar os alunos têm maior liberdade de movimento, já que só circula uma única turma por vez por período de aula, assim, em menor número de alunos, eles podem brincar livremente nos brinquedos ali existentes ou em brincadeiras que eu posso criar, como, por exemplo, “caça ao tesouro” que é uma brincadeira que consiste em esconder um “tesouro” (pode ser um brinquedo, uma bola, ou outro objeto) e eu passo a dar pistas indicando onde o tesouro está escondido.

Nesse tipo de brincadeira os alunos precisam unir-se em torno de um objetivo comum e precisam auxiliar-se mutuamente, cooperando e comunicando-se de forma eficiente, colocando em prática o conceito de socialização e convívio cooperativo.

Figura 9: Visão da pracinha e brincadeira de “caça ao tesouro”



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Na imagem está destacada a arborização do lugar e ao fundo o brinquedo preferido dos alunos. Como é um lugar com bastante cobertura vegetal, os alunos sentem-se à vontade, ocupam todo o espaço disponível e elegem alguns lugares para ficar, como a parte mais alta do brinquedo, pois assim podem “ver tudo do alto”, como me referiram.

6.8 Segunda auto-observação da Professora Luciane

No início da aula, retomo as combinações feitas em aulas anteriores. Proponho que façamos atividades na pracinha e os alunos gostam bastante da ideia, já que estão acostumados com esse local e com a dinâmica das aulas.

Chegando no local, os alunos distribuem-se com liberdade pelo espaço, organizando suas próprias brincadeiras favoritas – pega-pega, esconde-esconde, cabra-cega. Usam os brinquedos disponíveis no lugar, além dos brinquedos que eu levo. Os alunos correm por todo o espaço, ocupando a pracinha em toda sua extensão. Eles gostam bastante de subir nas árvores e de brincar de rolar na grama, de inventar brincadeiras em contato com a natureza, deixando voar a imaginação.

Criam histórias usando as árvores como “cenário” para suas brincadeiras de faz-de-conta. Nessas brincadeiras, muitas vezes, eles perdem-se no tempo, esquecendo-se de que o tempo da aula tem uma duração limitada de 50 minutos. Assim, quando tenho que chamá-los de volta para sala de aula, costumam reclamar muito dizendo “foi pouco tempo, professora”.

Observo nesse momento a relevância do faz-de-conta na criação de histórias dos alunos porque percebo a importância estruturante que tem as brincadeiras para estas crianças, principalmente devido a sua dura realidade social e econômica.

Posso constatar que naquele momento os pequenos “príncipes”, “princesas”, “reis”, “monstros”, personagens criados por eles são o escape necessário e salutar. Esse momento da aula de Educação Física é a oportunidade que muitas dessas crianças têm de aproveitar uma infância, de exercê-la e vivenciá-la, é aquele local que se apropriam de seu direito a ser criança.

Figura 10 - Pracinha. Momento livre.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Nessa Figura observo a imersão que as crianças fazem na brincadeira, integrando ao faz-de-conta os brinquedos ali disponíveis. Neste registro o brinquedo em que elas estão é o “castelo” e ali, os alunos atribuem-se papéis como reis, rainhas, súditos etc.

O exercício da fantasia é importante para desenvolver seu cognitivo porque eles estão se desenvolvendo fazendo uso da imaginação criando e ao mesmo tempo estão percebendo, experimentando com o próprio corpo, ou seja, é uma aprendizagem de corpo inteiro.

É muito interessante poder observar que a criança começa com uma situação imaginária que a princípio não tem correspondente com a realidade. Entretanto, ao observar mais atentamente as brincadeiras de faz-de-conta, o que se percebe é a elaboração da vida real destes alunos através de metáforas, fantasias, através de seu mundo imaginário.

Uma criança que brinca com uma boneca, por exemplo, transpõe para aquela brincadeira suas necessidades, seus desejos, reproduzindo ou ressignificando a sua relação familiar. A maioria das brincadeiras vivenciadas por essas crianças traduzem, direta ou indiretamente, o modo como é sua vida familiar, suas casas, a necessidade de ter mais segurança, o cotidiano de seu bairro.

Ao brincar de faz-de-conta imaginando que estão em um castelo, as crianças não estão só realizando uma ação, mas externando suas ideias sobre essa situação, sobre sua própria realidade e estão desenvolvendo sua capacidade de pensar em assuntos ou questões que não estão no concreto, auxiliando assim na capacidade de abstração, de reflexão.

Figura 11: Pracinha. Momento livre.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

Nessa foto as meninas levam os brinquedos de montar para seu lugar preferido na pracinha, situado na parte mais alta do *playground* de ferro. Elas estão completamente absorvidas pela brincadeira e concentradas na montagem de peças com o *Lego*, formando casas, bonecos, estruturas diversas.

Geralmente depois de montarem algum objeto, pedem minha atenção para que eu elogie o que elas criaram. Elas inventam um mundo totalmente a parte quando estão brincando e não prestam atenção ao restante da turma, mantendo o foco exclusivamente na sua atividade.

Essas duas meninas que aparecem na Figura são muito amigas e estão sempre inventando brincadeiras juntas. A amizade é um valor que eu procuro destacar nas aulas, assim como o respeito ao próximo e o convívio pacífico.

CONCLUSÃO

Essa investigação conduziu-se a partir da pressuposição de que é possível identificar um padrão de conduta nas práticas pedagógicas na área da Educação Física escolar. Identificados esses padrões, poder-se-ia romper com paradigmas estabelecidos e hegemônicos na área da cultura corporal, trazendo uma nova visão fundamentada no conceito de cuidado de si trabalhado por Michel Foucault, com a finalidade de contribuir para a construção de uma perspectiva mais ampliada da liberdade de elaboração pedagógica dos corpos escolares.

Defendo a ideia de que essa perspectiva baseada no cuidado de si poderia auxiliar os professores de Educação Física a enfrentarem, resistirem e, por fim, romperem com os padrões pré-estabelecidos no ambiente escolar, muito embora a estrutura arquitetônica das escolas ainda seja panóptica e suas condições físicas precárias não sejam totalmente favoráveis à essa perspectiva.

Apesar de nas aulas de Educação Física ainda ocorrer um predomínio da prática do esporte e, por consequência, dos princípios da competição, acredito que seja possível potencializar práticas que rompam com esses padrões que engessam o desempenho profissional dos professores de Educação Física e que resultam num empobrecimento na dinâmica das aulas, tornando-as desinteressantes para um número expressivo de alunos.

Na maioria das observações pude constatar a hegemonia do futebol e a maneira como este esporte tem força entre as crianças e também acaba por influenciar a maneira como o professor desenvolve e executa suas aulas, pois precisa destinar um tempo de sua aula para este esporte, sob pena de não conseguir a simpatia e a colaboração dos alunos.

Em vários momentos de observação das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, constatei que a existência da dissociação mente e corpo, tais como a prática do futebol, do atletismo ou do circuito motor para desenvolvimento de habilidades motoras específicas, já que estas práticas exigem do aluno uma performance específica para seu exercício.

Algumas aulas que carecem de um planejamento mais elaborado; assim, constatei que existe a necessidade de um investimento em práticas pedagógicas que concebamos alunos como seres integrais. Nesse sentido, atividades como ioga, teatro ou dança, citadas e discutidas em minha trajetória como educadora nesta dissertação, deveriam receber uma atenção especial por parte dos professores de Educação Física. Com exceção das aulas que foram desenvolvidas na pracinha, as demais aulas têm como objetivo alcançar um desempenho específico, portanto são práticas alinhadas ao modelo hegemônico que concebe a Educação Física escolar como uma disciplina de competição, performance etc.

Minha intenção é propor uma perspectiva que efetivamente supere o dualismo mente e corpo verificado ao longo das observações das práticas dos professores de Educação Física em meu ambiente de trabalho. A noção de cuidado de si trabalhada por Michel Foucault poderia dar um novo vigor e um novo fôlego à Educação Física escolar, despertando novas percepções sobre o potencial educativo das atividades que não estejam atreladas ao desempenho físico ou performance esportiva, levando a repensar as práticas pedagógicas dos docentes da área. Uma nova percepção que provoque um processo de ressignificação e de reinvenção do modo como a Educação Física até então tem se colocado no ambiente escolar atribuído-lhe novos sentidos e designações dando lugar e espaço a atividades inclusivas, cooperativas, não esportivizantes e não elitistas como ferramentas para atingir uma renovada concepção ética e estética das aulas de Educação Física.

A ideia de romper com a abordagem higienista e esportivizante, portanto, excludente, demandou uma nova conjuntura para o cenário da disciplina aqui estudada, assim como uma novamaneira como ela se relaciona com o processo educativo da escolarização básica. Neste sentido, foi necessário que eu buscasse elementos teórico-filosóficos externos ao campo da Educação Física.

Esse movimento me demandou certo distanciamento do corpo teórico específico dessa disciplina para que me fosse possível caminhar em outras direções: o encontro com o conceito do cuidado de si e com as técnicas de si de Michel Foucault, assim como com a autorregulação de Wilhelm Reich.

Esse caminho em direção a uma Educação Física renovada tem por finalidade uma ruptura com o modelo hegemônico no ambiente escolar, possibilitando um reencontro para além da física e da mecânica dos corpos, num esforço para desenvolver a arte de perceber e

trabalhar a pluralidade e a riqueza da expressão corporal que diferencia e identifica o corpo como acontecimento sociopolítico e cultural no processo educativo.

Nessa perspectiva pautada no cuidado de si, a corporeidade que está presente e é desenvolvida na prática diária dos docentes contemplaria questões de ordem social, política, emocional, midiática e também física, direcionando seus olhares para uma prática pedagógica não-hierarquizante, que não fragmente o corpo em órgãos e membros, mas o contrário, constituindo-se numa prática pautada pela consciência do movimento, pela suavidade, pelo respeito e conexão entre os participantes, pela inclusão do diferente – os corpos “não-hábeis” – e por novas percepções do convívio e da socialização.

As técnicas de si servem como instrumento para uma experiência de intervenção e, conseqüentemente, de ponderação dos docentes sobre suas práticas pedagógicas, além de proporcionar-lhes uma ressignificação no planejamento e na execução de suas aulas, a fim de que, de maneira autônoma e criativa, possam propor atividades inclusivas, democráticas, criativas, heterogêneas, diversificadas, num movimento que permita variações de respeito e de cuidado com outro, de respeito às diferenças individuais, o que tornaria as aulas mais estimulantes, convidativas, alegres, leves para os alunos.

Na perspectiva aqui proposta seria desnecessário o uso de uniformes, as aulas poderiam ser mistas sem a separação de atividades físicas para meninos e meninas. Conforme foi observado em algumas aulas esta separação ainda é bastante recorrente, ficando os corpos femininos relegados a um segundo plano.

Os conteúdos poderiam ser mais variados considerando outras formas de trabalho existente na área da cultura corporal, tais como dança, teatro, ioga, capoeira, entre outras formas de trabalhar a expressão corporal considerando o indivíduo na sua totalidade. Nesta perspectiva, o sujeito é considerado como parte importante e participante do processo pedagógico a ser planejado e executado pelo educador.

O indivíduo assim é considerado como ser que pensa, sente, se expressa, compõe um grupo que é sociocultural e histórico e precisa ser preparado para intervir e transformar seu mundo, e sendo assim, não pode ser visto só como um corpo. Esta forma reducionista de conceber o indivíduo não contempla tudo o que representa em si.

O professor de Educação Física quando desenvolve atividades corporais lúdicas, recreacionistas e esportivas, danças, atividades teatrais, fora desta concepção do esporte

sistematizado e da primazia do rendimento, do trabalho simplesmente corporal, propõe com isso formar o educando para o conhecimento mais reflexivo dos conteúdos trabalhados e este pode perceber-se como um todo.

O modelo tradicional da Educação Física escolar está saturado, encontra-se diante de uma crise conceitual justamente porque resiste à mudança. Este modelo que é principalmente confrontado e questionado pela realidade da Educação Física escolar, gera uma discussão necessária para que mudanças possam ocorrer. Em decorrência desse confronto do modelo tradicional esportivizante, com foco na performance corporal, a classe de docentes se questiona de que maneira pode-se renovar e romper com paradigmas tão rígidos, trazendo novas formas de atuação para a área.

Tornou-se necessário responder a questionamentos fundamentais da realidade da Educação Física escolar: De que maneira pode-se incluir meninas e meninos com constituição física mais frágil nos jogos e brincadeiras sem que se sintam amedrontados e intimidados? Como seria possível criar estratégias de incentivo à participação daquele aluno mais gordinho e desajeitado que se sente inseguro, para que ele possa crescer no seu processo de aprendizagem?

Partindo dessas questões elementares e presentes no cotidiano dos professores de Educação Física, torna-se necessário a sistematização de uma proposta metodológica que inclua efetivamente todos os alunos.

ANEXOS**ANEXO 1****PAUTA DE OBSERVAÇÕES****Observação n°:****Escola:****Data da observação:****Professor:****Início:****Término:**

1. Observar qual espaço físico e materiais utilizados pelo professor;
2. Observar como o professor inicia a aula;
3. Observar como o professor se comunica com a turma, que combinações são articuladas;
4. Observar como o professor administra o planejamento e execução da aula;
5. Observar como o professor finaliza a aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2001.

ARROYO, Miguel G., SILVA, Roberto, Mauricio. **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAGGIO, A. T. **Imagens que pensam, que sonham, que sentem**. Uma proposta ousada? Galaxia. São Paulo: n. 25, p. 211-216, jun. 2013.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Nota sobre a fotografia. 7. ed. Rio e Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1984.

BOADELLA, David. **Nos caminhos de Reich**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1985.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

BRASIL. PARECER Nº: CNE/CES 0138/2002 em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138_02.pdf. Acesso em: 7 maio de 2015.

BRASIL. PARECER nº: CNE/CES0138/2002 em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138_02.pdf. Acesso em: 7 maio de 2015.

BRASIL. PCN-RESOLUÇÃO Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004 em
<http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: 7 maio de 2015.

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

CONTRERAS, Jose Domingo. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DENTZ, René Armand. **Corporeidade e subjetividade em Merleau-Ponty**. INTUITIO, Porto Alegre, v.1, n.2, p. 296-307, nov. 2008.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Col. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o cuidado de si. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GALEANO, E. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- GAUTHIER, Clermont; et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- GHIRALDELLI Jr, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1988.
- GRIFI, Giampiero. **História da Educação Física e do esporte**. Porto Alegre: Luzzatto, 1989.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 17-46, jul/dez, 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução: Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p.20-28, jan. 2002.
- LARROSA B.Jorge,SKLIAR, Carlos. **Experiencia y alteridade en educación**. Argentina: Homo sapiens, 2009.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.
- LE BRETON, D. **A Sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2009a.
- LE BRETON, D. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2009b.
- LE BRETON, D. **Sinais de identidade: tatuagens, piercings e outras marcas corporais**. Lisboa: Miosotis, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. Editora Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens Qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão de trocas nas sociedades arcaicas. **Sociologia e Antropologia**. v. 2, p. 37-184. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de Formação de Professores. **36ª Reunião Nacional da Anped**, GT08 – Formação de Professores. Campus Samambaia/UFG, set/out, 2013.

Disponível em:

http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt11_trabalhos_pdfs/gt11_2731_resumo.pdf Acesso em: 02 de mar. de 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. Sorbonne-Resumo de cursos: 1949-1952. **Filosofia e linguagem**. Campinas: Papyrus, 1990.

NÓVOA, A. História de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007, p. 18-25.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REICH, W. **A função do orgasmo**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1975.

REICH, W. **Análise do caráter**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1956.

REICH, W. **Psicologia de massas do fascismo**. Tradução: Maria da Graça M. Macedo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12707&Itemid=866. Acesso em: 7 maio 2015.

REZER, Ricardo. **Educação Física na Educação Superior**: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica. Chapecó: Argos. 2014.

RIBEIRO, Bianca Zacché. Evolução histórica das mulheres nos Jogos Olímpicos. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, n. 179, Abril de 2013.

SAMAIN, E. (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Unicamp, 2012.

SANTIM, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTIM, S. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1994.

SARDELICH, Maria E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos**: a dança na escola. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013>- Acesso em: 7 maio 2015.

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

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** 2000, vol.21, n.73, pp. 209-244. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 3 fev. de 2015.

TASCETTO, Leonidas Roberto. Cuidado de si: exercício de solidão ou prática social? **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Unilasalle, Canoas, v.15, n.2, Jul/ dez.2010.

TASCETTO, Leonidas Roberto. **Aprender a desaprender o modelo na experiência grupal**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

WAGNER, C. M. **Reich e Freud**: continuidade ou ruptura? São Paulo: Summus, 1996.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam, 2001.