UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CÁSSIA REGINA PALERMO MOREIRA

Educação Física e Psicologia: em busca de novos diálogos
(Versão Corrigida)

São Paulo
2011

CÁSSIA REGINA PALERMO MOREIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOLOGIA: EM BUSCA DE NOVOS DIÁLOGOS
(Versão Corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia Experimental

Orientadora: Profa. Associada Livia Mathias Simão

São Paulo

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Moreira, Cássia Regina Palermo.

Educação física e psicologia: em busca de novos diálogos / Cássia Regina Palermo Moreira; orientadora Livia Mathias Simão. -- São Paulo, 2011.

158f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Educação física 2. Esportes 3. Psicologia 4. Ensino superior 5. Construtivismo 6. Corporeidade 7. Intersubjetividade I. Título.

GV341

Nome: MOREIRA, Cássia Regina Palermo

Título: Educação Física e Psicologia: em busca de novos diálogos

Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São
Paulo, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em
Psicologia

Orientadora: Profa. Associada Livia
Mathias Simão

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho às pessoas que, por mim, superaram a si mesmas:

Maria Gomes (*in memoriam*), minha avó materna, a pessoa mais sábia e mais ética que já conheci;

Maria Dulce Gomes, minha mãe, que não mede esforços, apaixonadamente, para a concretização da minha vida familiar, acadêmica e profissional; que me ensinou pelo caminho da honestidade e perseverança;

Caio e Marcella, meus filhos, pela enorme paciência e afetuosidade com que procuram me compreender, me aceitar e me ensinar, oferecendo-me sempre mais do que eu ofereço a eles;

Marcio Batista Moreira, meu marido, a quem eu jamais conseguirei agradecer, a contento, cada palavra, cada sorriso, cada dúvida ou angústia compartilhada, cada problema resolvido, cada detalhe que me fizesse mais feliz, mais segura – e, ainda assim, ele acredita ter feito pouco... Dizem que se chama amor.

AGRADECIMENTOS

À Professora Livia Mathias Simão, pela receptividade, tolerância, generosidade e carinho ao longo de todo o processo, assim como pela coragem no acolhimento acadêmico e pela sempre animada disposição aos diálogos para além das fronteiras entre áreas: os diálogos sobre a vida...

Ao Professor Edison de Jesus Manoel, pelas pacientes e atentas orientações na Graduação e no Mestrado em Educação Física, e cuja liberdade de pensamentos e ações levou a incentivar minha busca pela Psicologia; agradeço também por participar do processo de doutorado e, particularmente, do Exame de Qualificação.

Ao Professor Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas, um grande amigo de discussões também sobre a vida, cuja contribuição intelectual e afetiva é inestimável, desde antes de meu ingresso no Mestrado, e que tem se aventurado a acompanhar mais de perto a interlocução da Educação Física com a Psicologia.

Ao Professor Nelson Ernesto Coelho Jr., por tão gentilmente me receber no IP - USP sem me conhecer, encaminhar-me à Professora Livia e colaborar atenciosamente com meu processo de formação na interface da Psicologia com a Educação Física.

À Professora Maria Thereza Costa Coelho de Souza, pelo pronto aceite em participar desta Banca, oportunizando momentos de instigante e prazerosa discussão para além de nossos breves encontros ao longo do meu processo no IP - USP.

Ao Professor Jaan Valsiner (Clark University - EUA), pelo generoso aceite em participar do Exame de Qualificação e pelo encorajamento acerca do meu trabalho acadêmico, criando novas oportunidades de interlocução.

Aos meus colegas e amigos do Laboratório de Intervenção Verbal e Construção do Conhecimento (LIVCC), pelo auxílio, dedicação e companheirismo, imprescindíveis ao bom andamento do trabalho: Nilson G. Dória, Danilo S. Guimarães, Tatiana B. Vasconcellos, Juliano C. C. Sampaio e Larissa Laskovski.

Ao Professor Mário Destro Monteiro, como exemplo de humildade e entrega à docência, e pela ajuda absolutamente imprescindível para a realização desta pesquisa.

Ao Professor Bergson de Almeida Peres, coordenador geral do curso de Educação Física da UNIP, por conceder meu afastamento integral das atividades docentes, por dois anos consecutivos, oportunizando-me cursar o doutorado com tranquilidade.

Ao Fernando Augusto Cardoso Batista, grande amigo e professor de Inglês, por toda a ajuda e pelas aulas cuidadosamente preparadas e ministradas.

Ao Professor Carlos Cornejo Alarcón (Pontificia Universidad Católica - Chile), pelas atenciosas sugestões de pesquisa e pela manutenção do diálogo acadêmico.

Aos meus professores na EEFE - USP, que me instigaram ao questionamento desde a graduação: Guilmar Mariz de Oliveira, Ary de C. Segui, Osvaldo Luiz Ferraz. E ao Professor Go Tani, pelo acolhimento e pelos ensinamentos em pesquisa e docência.

Ao Professor Jorge Olímpio Bento (Universidade do Porto - Portugal), pelo acompanhamento e disponibilidade desde antes do doutorado, inspirando ideias e ideais de ética e estética a respeito do Desporto, mediante reflexões acerca da *práxis*, pesquisa e docência.

Ao meu grande amigo Flávio Henrique Bastos (EEFE - USP), por incansavelmente estar ao meu lado, discutindo e apoiando-me em todos os âmbitos da jornada.

A outros amigos, também da EEFE - USP: Paula V. Chiés e Carolina K. Moriyama, que me incentivaram a buscar a Psicologia; Mônica Y. Takito, Emerson Franchini, Welber Marinovic, Cristina A. Iizuka, Cássio M. Meira Jr., Rômulo C. de M. Bertuzzi e Leonardo Lamas L. Ribeiro, pela companhia e os animados diálogos sobre pesquisa e ética.

Aos meus amigos, professores da UNIP, pelo compartilhamento, auxílio na organização de meu tempo e afetuoso incentivo à docência e à pesquisa: Sâmia L. de Faria, Gilberto Cândido Laurentino, Mário Luiz Miranda, Celso Antonio Guidugli e Fernando L. Rocha.

A todos os estudantes de Educação Física que tive o prazer de conhecer, os quais motivaram este trabalho e a minha continuidade pelos caminhos de estudo e docência. Entre eles, acompanharam-me mais de perto os amigos Myriam Luciene Batista, Wendel A. Camargo e Pedro Henrique M. Ventura.

À Hilda Willalpando Oliva, minha tia e madrinha, pela preocupação, afeto e dedicação, também junto a meus filhos, para que eu trabalhasse com serenidade.

Ao meu pai, Oswaldo Palermo, por sua doação, pelo investimento nos meus estudos e pelas lições de vida, incluindo o gosto pela lógica e o desprendimento financeiro, e por acreditar em mim.

Aos demais familiares e, em especial, pelo incentivo e carinho: meu tio e padrinho Francisco Olympio Oliva, minha sobrinha e afilhada Larissa Palermo Frade, minha irmã Carla Regina Palermo Frade, minha tia Ana Maria Villalpando, minhas “irmãs” Maria Madalena Quintino e Fabiana Quintino Singi.

A outros grandes amigos pela vida afora, que muito me apoiaram neste processo: Selma e João Carlos Cabral, Maria Cristina e Jorge Manoel de Oliveira, Vagner Roberto Rovani, Ronaldo L. de Abreu, Gilda e Reginaldo de Ângelo, Clayton Z. de Castro, Leonardo Breno Martins.

À Sônia Maria Caetano de Souza, Secretária do PSE (IP - USP), pelos cuidados a questões documentais e prazos, orientando-me ao longo de todo o processo.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de doutorado.

RESUMO

Nome: Moreira, C. R. P. Educação Física e Psicologia: em busca de novos diálogos. 2011. 158f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A interface da Educação Física com a Psicologia tem sido construída, tradicionalmente, pela área denominada Psicologia do Esporte e da Atividade Física. Embora seja legitimada a importância de pesquisas e aplicação de conhecimento dessa área, cuja base epistemológica encontra-se nas Ciências Naturais, parece haver uma carência de estudos que investiguem as relações eu - outro, no sentido de contribuir com o desenvolvimento afetivo-cognitivo individual, uma vez que razão e emoção são consideradas instâncias comportamentais separadas. No Brasil, no âmbito da Educação Física escolar, as propostas pedagógicas atuais têm focado na necessidade de desenvolver o autoconhecimento mediante a percepção corporal, bem como conhecer atividades corporais próprias da nossa cultura, o que contribuiria com a formação de cidadãos críticos; entretanto, pouca atenção tem sido destinada às questões inerentes ao desenvolvimento afetivo da pessoa em sua relação com os outros, sejam colegas, professores, familiares, objetos de conhecimento e ainda, suas relações consigo mesma. Esse afastamento nas relações eu - outro não tem sido muito diferente na formação em Educação Física no Ensino Superior, em que, muitas vezes, o docente universitário se coloca em uma posição de superioridade intelectual em relação ao graduando, além de enfatizar um distanciamento afetivo nessas relações. Essa falta de proximidade parece não trazer contribuições para a formação dos futuros profissionais, uma vez que não os sensibiliza para a importância de despender atenção às relações eu - outro, tanto para a construção do conhecimento em Educação Física, como para uma atuação profissional competente e pautada na ética. Dessa perspectiva, o presente trabalho teve por objetivos: a) procurar compreender, mediante um estudo de caso, aspectos das relações eu - outro que sejam relevantes para a formação em Educação Física; b) tentar promover uma interlocução entre Educação Física e Psicologia, com o intuito de fomentar novos diálogos teóricos e metodológicos

entre essas áreas de conhecimento. O construtivismo semiótico-cultural em Psicologia foi adotado como referencial teórico-metodológico, por considerar: 1) afetividade e cognição como inseparáveis no desenvolvimento individual; 2) a importância das relações eu - outro no processo de construção de conhecimento; 3) a associação dinâmica e transformadora entre indivíduo e cultura. Foram realizados três encontros com entrevistas, no decorrer de três anos, com um docente de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior privada. As interpretações das análises indicaram questões de interesse nas relações entre docentes, graduandos e objetos de conhecimento, no processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, tais como a hierarquização do conhecimento e a falta de comprometimento da parte de vários graduandos e docentes com esse processo. Portanto, evidenciou-se a necessidade de aproximação dialógica entre Educação Física e Psicologia, com o intuito de rever criticamente noções e ações acerca de temas como corporeidade e intersubjetividade, assim como as dicotomias mente - corpo e razão - emoção. Nesse sentido, a Psicologia construtivista semiótico-cultural amplia as possibilidades de se elaborar novas reflexões teórico-metodológicas e filosóficas acerca das problemáticas da Educação Física e do Esporte, assim como pode beneficiar-se das questões trazidas por esse diálogo.

Palavras-chave: Educação Física; Esporte; Psicologia; Ensino Superior; Construtivismo semiótico-cultural, Intersubjetividade, Corporeidade.

ABSTRACT

Nome: Moreira, C. R. P. Physical Education and Psychology: in search of new dialogues. 2011. 158f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

The interface between Physical Education and Psychology has been built, traditionally, by the area called Sport Psychology and Physical Activity. Although legitimized the importance of research and application of knowledge in this area, whose epistemological basis is in the Natural Sciences, there seems to be a lack of studies investigating the I - other relationships, in order to contribute to individual cognitive-affective development, since reason and emotion are considered separate behavioral instances. In Brazil, as part of Physical Education, the current educational proposals have focused on the need for developing self-awareness through body awareness and knowledge of our own cultural activities, which would contribute to the formation of critical citizens; however, little attention has been devoted to issues related to the emotional development of the person in your relationship with others, whether peers, teachers, family members, objects of knowledge and also their relations with himself or herself. This widening gap in I - other relationships has not been very different from Physical Education in Higher Education, in which professors are frequently placed in a position of intellectual superiority over the undergraduate, as well as emphasizing an emotional distance in these relations. This lack of proximity does not seem to bring contributions to the training of future professionals, since they do not raise their awareness of the importance of the giving care to I - other relationships, both for the construction of knowledge in Physical Education, and also for a competent and professional performance ethically guided. From this perspective, this study aimed to: a) seek to understand, through a case study, aspects of I - other relationships which are relevant to Physical Education in Higher Education, b) try to promote a dialogue between Physical Education and Psychology, in order to develop new theoretical and methodological dialogue between these disciplines. The semiotic-cultural constructivism in Psychology was adopted as a theoretical-methodological reference, by considering:

1) affect and cognition as inseparable in individual development, 2) the importance of I - other relationships in the process of knowledge construction, 3) the dynamic and transforming association between individual and culture. There were preformed three meetings with interviews, over the length of three years with a Physical Education professor of a private higher education institution. The interpretations of the analysis indicated an interest in issues of relationships between professors, undergraduates and objects of knowledge in the process of teaching and learning in Physical Education, such as the hierarchy of knowledge and lack of commitment on the part of several graduate students and professors with this process. Therefore, it seems evident the necessity for closer dialogue between Physical Education and Psychology, in order to critically review concepts and actions on issues such as corporeality and intersubjectivity, as well as the dichotomies of mind - body and reason - emotion. Therefore, the semiotic-cultural constructivist Psychology expands the possibilities to develop new theoretic-methodological and philosophical reflections about the issues of Physical Education and Sports, as well as be benefited from the questions raised by this dialogue.

Keywords: Physical Education, Sports, Psychology, Higher Education, Semiotic-cultural constructivism, Inter-subjectivity, Corporeality.

SUMÁRIO

1	DIÁLOGOS VIGENTES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOLOGIA	12
1.1	Considerações preliminares acerca da Educação Física	13
1.2	Encontros atuais da Educação Física e do Esporte com a Psicologia	16
1.3	Educação Física: das práticas corporais à busca por compreensão dos fenômenos psicológicos	22
1.3.1	<i>Corpo e autoconhecimento mediante práticas pedagógicas</i>	<i>23</i>
1.3.2	<i>Jogo e construção do conhecimento nas relações eu - outro.....</i>	<i>33</i>
2	EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOLOGIA: EXPANDINDO OS DIÁLOGOS	38
2.1.1	<i>Algumas noções a respeito do construtivismo semiótico-cultural</i>	<i>39</i>
2.1.2	<i>A questão do comprometimento na relação eu - outro e a resignificação da relação eu - mundo.....</i>	<i>46</i>
2.1.3	<i>O construtivismo semiótico-cultural como opção interpretativa da dicotomia razão - emoção.....</i>	<i>50</i>
2.2	A possibilidade de diálogo entre a Educação Física e a Psicologia construtivista semiótico-cultural: o campo da intersubjetividade nas práticas pedagógicas	54
3	CIRCUNSCRIÇÕES METODOLÓGICAS	60
3.1	Participantes e elaboração das entrevistas	61
3.2	Procedimentos para condução e análise das entrevistas	63
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO	66
4.1	A co-construção do eu mediante os atores do PEA em Educação Física	66
4.2	A reconstrução de si mesmo na relação com os outros: razão, emoção e a formação em Educação Física.....	81
4.3	Corpo objetivado, corpo subjetivado e a construção do eu na relação com a Educação Física	94
4.4	A importância do participante no processo infinito de pesquisa	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106

5.1 Educação Física e Psicologia construtivista semiótico-cultural: estranhamentos e manutenção dialógica	106
5.2 Educação Física e Psicologia: diálogos nascentes	107
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES	116
ANEXOS	157

1 DIÁLOGOS VIGENTES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOLOGIA

Atualmente, no âmbito acadêmico em nosso país, a área de Educação Física¹ está inscrita como pertencente à grande área de Ciências da Saúde; todavia, mantém estreito vínculo com a área de Educação, onde ainda atua grande parte dos seus profissionais e para a qual estão voltados os cursos de Licenciatura (três anos) e Licenciatura Plena (quatro anos). Há também o curso de Bacharelado em Educação Física, cujo foco é formar profissionais para segmentos da atuação profissional em educação física, à parte do ambiente escolar². Esse é apenas um dos sinalizadores do problema de delimitação dessa área, cuja importância não pode ser negligenciada, toda vez que se pretende lançar reflexões acerca de pesquisas acadêmicas e do exercício da profissão.

Ainda que seja uma profissão voltada para atender toda a população na orientação e acompanhamento da prática de atividades físicas e desportivas, o estudo das relações entre profissionais/professores de educação física e seus clientes/alunos não tem recebido suficiente atenção, em especial, no que se refere aos últimos. Considero que um dos caminhos promissores para essa discussão pode ter seu início na própria graduação em Educação Física, sobretudo porque se reconhece a precoce atuação profissional de seus graduandos. Contudo, nas propostas acadêmicas de práticas pedagógicas em educação física, notadamente na escola, as relações entre os alunos, entre professor e aluno(s), ou entre ambos e os processo de construção de conhecimento nas dinâmicas de aula, acabam por receber pouca atenção. É necessário, então, que os futuros profissionais em Educação Física procurem

¹ Neste trabalho, Educação Física e Esporte, quando grafados em caixa alta, referem-se a campos de conhecimento que envolvem pesquisa, ensino e profissão conjuntamente. Ao longo deste trabalho, pode haver uma variação nessa grafia, dependendo de como certos autores mencionados a apresentam.

² É importante esclarecer que esses profissionais não são licenciados em Educação Física, portanto, não podem atuar como professores em escolas – desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A partir da regulamentação da profissão no Brasil (em 1º de setembro de 1998 – ver ANEXO A), a pessoa que exerce a profissão fora do âmbito escolar, deve estar regularmente inscrita em um Conselho Regional de Educação Física (CREF) e recebe a denominação profissional de Educação Física. Atualmente, o termo educador físico tem se popularizado, embora não seja aceito formalmente; ademais, como é de hábito, os profissionais em educação física continuam a serem chamados de professores, por seus clientes.

compreender a importância dos processos subjetivos no desenvolvimento humano, com vistas a colaborar efetivamente com a formação humana da qual participam.

Não obstante, as relações subjetivas entre docentes de Instituições de Ensino Superior e graduandos, ao longo da formação em Educação Física, também pouco têm sido colocadas em discussão. Verificam-se muitas reclamações entre estudantes e docentes, um a respeito do outro, bem como reclamações de ambos sobre o processo de ensino e aprendizagem (PEA) em Educação Física. Entretanto, parece não haver tantos esforços para que se compreenda melhor a configuração de relações intersubjetivas desses atores ao longo do PEA. Por esse motivo, é imprescindível que se estabeleça um diálogo com a Psicologia.

Portanto, este trabalho tem por objetivos: a) procurar compreender, mediante um estudo de caso, aspectos das relações eu - outro que sejam relevantes para a formação em Educação Física; b) tentar promover uma interlocução entre Educação Física e Psicologia, com o intuito de fomentar novos diálogos teórico-metodológicos entre essas áreas de conhecimento.

1.1 Considerações preliminares acerca da Educação Física

Antes de iniciar qualquer diálogo da Educação Física com a Psicologia, é necessário saber que a Educação Física, desde a segunda metade do século XX, apresenta problemas relativos à sua circunscrição, seja como área de atuação profissional, seja como campo de investigação científica. Como aponta Hawkins (2008, p. 346), “É difícil imaginar uma profissão ou disciplina que tenha tido maior dificuldade em definir seu propósito [...] do que a educação física”. Essa dificuldade mantém-se presente ao menos no Brasil e nos EUA, especialmente no que se refere a certas problemáticas recorrentes, como dicotomia mente - corpo, oscilações entre enfoques

culturais/pedagógicos (“Ciências Humanas”) *versus* biológicos/tecnicistas (“Ciências Naturais”), sua interface com o Esporte, entre outros³.

Esses três assuntos serão abordados na medida em que auxiliem no cumprimento dos objetivos deste trabalho, sobretudo para que se reflita acerca de algumas relações entre Educação Física e Psicologia. Um passo imprescindível é contextualizar um pouco as associações entre educação física e esporte, principalmente em razão da existência do campo de conhecimento que se chama Psicologia do Esporte.

Apesar das diferenças de percurso histórico, ideais, métodos de intervenção e relações sócio-políticas entre eles, esporte e educação física constituem-se fenômenos socioculturais que caminham muito próximos e, muitas vezes, são entendidos como um único fenômeno, sobretudo pelo conhecimento popular.

Tendo seu início na Antiguidade, o Esporte (Desporto, Desporte)⁴ atravessou os séculos, consolidando-se historicamente como fenômeno sociocultural amplo (isto é, presente nas mais diversas culturas) e, mais recentemente, no Brasil, consolidou-se também no meio acadêmico; um exemplo é a criação do primeiro curso de Bacharelado em Esporte do país, pela *Escola de Educação Física* da USP, em 1992 (a qual, mais tarde, passou a se chamar *Escola de Educação Física e Esporte*).

Outro processo de consolidação acadêmica do Esporte ocorreu na Universidade do Porto (UP) - Portugal, em que a *Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física*, passou a ter o nome reduzido a *Faculdade de Desporto*, em setembro de 2005 (o termo Ciências, também foi justificadamente retirado – BENTO, 2007). Contudo, de acordo com Faria Junior (1999), no âmbito acadêmico em nosso país, desporto significa

um conjunto institucionalizado de práticas competitivas, universais, com dominante física, delimitadas, codificadas, convencionalmente regulamentadas, cujo objectivo confesso é, com base em uma comparação de desempenhos, de proezas, de demonstrações, de prestações físicas, escolher o melhor concorrente (o campeão) ou de registrar o melhor desempenho (recorde) (FARIA JUNIOR, 1999, p. 14).

³ Há importantes periódicos nesses dois países que tratam dessas problemáticas na Educação Física, por exemplo, revista Quest (EUA), Revista Brasileira de Ciências do Esporte, revista Movimento, Revista Brasileira de Educação Física etc.

⁴ Essas três denominações são aceitas no Brasil e se equivalem (cf. FARIA JUNIOR, 1999). Convém lembrar que o vocábulo esporte também é usado, popularmente, para várias atividades de lazer, de onde advém a expressão de que se realiza alguma atividade “por esporte”, ou seja, por gosto, por prazer.

Segundo esse autor, talvez por isso o que se chama Pedagogia do Desporto (a exemplo de Portugal) cause certa rejeição em nosso país, uma vez que desporto, no Brasil, tem sido relacionado à excelência do desempenho físico-motor em determinadas modalidades esportivas institucionalizadas; essa visão é notadamente aceita no meio acadêmico. Educação Física, por sua vez, é concebida como uma área que abrange um número maior de atividades, como jogos ou brincadeiras, danças, vários tipos de ginásticas, artes marciais, esportes informais ou formalizados

(GALLARDO, 2003).

No meu entender, a Pedagogia do Desporto assemelha-se muito ao que se denomina Educação Física, no Brasil, seja como disciplina acadêmica, seja como profissão em vários segmentos sociais (como escolas, clubes, espaços para lazer e recreação, academias de ginástica etc.), que visa não só a promover, orientar e acompanhar a prática de atividade física, mas também a contribuir com a formação dos cidadãos.

É preciso estar ciente, contudo, de que essa breve apresentação está muito distante de ampliar ou aprofundar a discussão acerca de se delimitar as áreas de Educação Física e Esporte, sobretudo no meio acadêmico, pois várias são as propostas e modelos teórico-pedagógicos adotados – incluindo-se os que defendem a formação indistinta nessas áreas, no curso de graduação – variando, em nosso país, de instituição para instituição.

Essa divergência de posicionamentos envolve diferentes concepções filosóficas e pretensões político-profissionais, as quais não se constituem foco de atenção deste trabalho, embora, por vezes, venham a ser mencionadas, com vistas a contribuir com algum esclarecimento que se faça necessário.

Portanto, mediante essa exposição concisa a respeito de relações entre Educação Física e Esporte, tive a intenção de indicar as transformações acadêmico-conceituais inerentes a ambas, transformações essas ainda ativamente presentes em nosso país. Por um lado, parece correto interpretar que tais transformações possuem, em seu cerne, a motivação para construir conhecimento e legitimar essas áreas nos âmbitos acadêmico, profissional e social. Não obstante, Educação Física e Esporte correm o risco de, no caminho da construção e legitimação, não se apresentarem

suficientemente dispostas a dialogar com outras áreas; ou, quando se dispõem à interlocução, podem acabar por restringir as vias dialógicas, tomando um único direcionamento. Essa abertura restrita ao diálogo pode ter ocorrido entre Educação Física/Esporte e Psicologia, como eu procurarei argumentar.

1.2 Encontros atuais da Educação Física e do Esporte com a Psicologia

A princípio, a proposta de aproximar Educação Física/Esporte e Psicologia pode ser entendida como redundante porque há consolidação de muitos grupos de pesquisa, material bibliográfico e intervenções profissionais, tanto na Educação Física como no Esporte, em relação com a Psicologia; ademais, existe a área de conhecimento denominada Psicologia do Esporte e da Atividade Física. Por outro lado, como citado anteriormente, há um problema de localização da Educação Física em relação às Ciências Humanas e às Ciências Naturais, gerando forte polêmica, o que me leva a apresentar um pouco dessa discussão, com o intuito de mostrar como a Educação Física tem se associado a esses dois grandes campos de conhecimento.

Acompanhando a formação e a pesquisa em Educação Física e Esporte, não seria leviano dizer que a Psicologia tem servido, a essas duas áreas, como um instrumental para a compreensão de alguns fenômenos comportamentais, notadamente no que se refere ao desempenho físico e motor, sendo, então, concebida como a área que detém e produz conhecimentos relativos à cognição e à afetividade. Tomando essa referência, a Educação Física e o Esporte procuram investigar uma série de fenômenos associados ao “corpo humano em movimento”⁵, e colocam tais fenômenos em relação com elementos concernentes aos aspectos cognitivos e afetivos das pessoas. No mais das vezes, cognição e afetividade são tomadas não somente como diferentes

⁵ O corpo humano em movimento tem sido considerado por vários autores como o objeto de estudo da Educação Física. O ‘movimento humano’ ou, a rigor, o ‘estudo do movimento humano’, como será referido adiante, no texto de Rúbio (2001), consiste em uma proposta acadêmica difundida na Europa (Human Movement Studies - HMS) e, nos Estados Unidos (Kinesiology). No Brasil, segundo a proposta de Tani (1996), receberia o nome de Cinesiologia, como campo de investigação; o termo Educação Física ficaria restrita ao campo de atuação profissional/intervenção.

dimensões dos processos psicológicos, mas como separadas e mutuamente excludentes, conforme os seguintes exemplos: atenção, tomada de decisão, memória, etc., como elementos exclusivamente atinentes à cognição; auto-estima, motivação, ansiedade, etc., como elementos próprios e exclusivos de dimensões afetivas.

O que se investiga na Educação Física e no Esporte, em relação aos aspectos psicológicos, é a influência desses elementos (e outros afins) na prática de exercícios físicos, individualmente ou em grupos, em diferentes contextos (aulas na escola, competições esportivas regulamentadas, atividades ao ar livre voltadas para saúde e bem-estar etc.).

Outra opção adotada é isolá-los – em especial, os elementos entendidos como afetivo-emocionais ou, com conotação supostamente semelhante, os chamados “aspectos psicossociais” – tomando-os por variáveis intervenientes, por exemplo, em estudos de áreas como Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor, Fisiologia do Exercício e assim por diante (que são também disciplinas comumente presentes em cursos de graduação em Educação Física e Esporte). É importante estar ciente de que a literatura na área de Educação Física/Esporte, com essa abordagem, é bastante ampla e consolidada (por exemplo, Barbanti; Amadio; Bento; Marques, 2002).

Quanto à área denominada de Psicologia do Esporte, segundo Samulski (2002, p. 2), ela “se ocupa da análise e modificação de processos psíquicos e de ações esportivas. Muitos autores partem do princípio de que a ação esportiva representa um comportamento intencional e psiquicamente regulado. [...]”. Esse autor, ao apresentar as relações entre Psicologia do Esporte e Psicologia, afirma que não se trata de a Psicologia do Esporte constituir-se em subárea da Psicologia, mas de que há uma série de relações intrínsecas entre ambas; assim, a Psicologia do Esporte vale-se de teorias e métodos psicofisiológicos adequados a determinadas situações esportivas, os quais, por sua vez, podem contribuir com o desenvolvimento da Psicologia.

Raciocínio semelhante é apresentado por Weinberg e Gould (2008), que além de ampliarem o nome ‘Psicologia do Esporte’ para ‘Psicologia do Esporte e do Exercício’, apresentam como objetivo desse campo de pesquisa a compreensão da influência de fatores psicológicos sobre o desempenho físico das pessoas e, em contrapartida, a

participação em esportes e exercícios físicos como fatores de influência de seu desenvolvimento psicológico, sua saúde e bem-estar.

Samulski (2002) indica também a associação da Psicologia do Esporte com as seguintes disciplinas científicas: Medicina do Esporte, Sociologia do Esporte, Teoria do Treinamento, Aprendizagem Motora; em conjunto, elas ajudam a delimitar o que se denomina “Ciência do Esporte”, a qual abrange um corpo de teorias e conceitos acerca da Educação Física e do Esporte.

Há muitas outras obras e periódicos em Psicologia do Esporte em que se pode identificar a seriedade e validade das pesquisas de interface da Educação Física e Esporte com a Psicologia, cujo percurso histórico, a partir do final do século XIX (por exemplo, Gill; Williams, 2008), tem demonstrado ser de grande e crescente importância, tanto no âmbito teórico-metodológico como na tentativa de solucionar problemas da prática profissional.

Resumidamente, com base nas perspectivas desses autores, três pontos estão presentes: a) a concepção de que a Psicologia do Esporte traz contribuições para a Psicologia e vice-versa; b) a estreita ligação entre Psicologia do Esporte (e do Exercício) com aspectos biofísicos do comportamento humano em situações de esforço físico, ligação essa que se estende também para a Educação Física; c) a ideia de causalidade linear entre os fenômenos psicológicos abordados pela Educação Física e Esporte.

O primeiro ponto não será enfatizado neste trabalho, embora sejam realizadas algumas considerações a esse respeito, quando necessárias. Quanto ao segundo ponto, parece ser bastante plausível que uma área cujo enfoque está no rendimento físico e motor, recorra frequentemente a conhecimentos de áreas como Física, Química e Biologia, na tentativa de fortalecer seu embasamento teórico e suposta aplicabilidade de princípios e conceitos, o que evidencia a aproximação com as áreas das Ciências Naturais – ainda que sejam investigados (e são) o contexto e os aspectos sócio-culturais. Todavia, como fica a relação com as Ciências Humanas?

Convém lembrar que até início dos anos de 1990, havia somente cursos de Licenciatura em Educação Física, ou seja, não havia Bacharelados em Educação Física e nem em Esporte, no Brasil. Isso denota que a Educação Física, em nosso país,

origina-se no segmento escolar, e permanece como disciplina curricular regular em todos os níveis de ensino da Educação Básica, o que justifica sua permanente interface com a área de Educação. Ademais, foram estabelecendo-se relações acadêmicas, na graduação em Educação Física (e Esporte), com as áreas de Filosofia, Antropologia, Sociologia, História e, como vimos apresentando, com a Psicologia, que é nosso foco de interesse neste estudo.

Em uma tentativa de estabelecer diálogo entre a Educação Física e a Psicologia, Rúbio (2001) afirma que essas áreas têm em comum o problema de ora estarem mais vinculadas às Ciências Humanas, ora às Ciências Naturais. A autora propõe que ao se investigar questões específicas acerca do fenômeno chamado movimento humano, deve-se conceber que essas questões

[...] são respostas ou manifestações de um ser humano produto e produtor de cultura relacionado diretamente ao momento histórico que vive e não simplesmente de um organismo.

Ter esse elemento como premissa e não como variável põe a Psicologia muito próxima das demais áreas das Ciências Humanas na compreensão do movimento humano, abrindo a possibilidade de ampla variedade de estudos (RÚBIO, 2001, p. 151).

Talvez seja essa uma das poucas aproximações entre Educação Física e Psicologia sob uma perspectiva um pouco diferente da que vim apresentando neste trabalho até então. Entretanto, parece mais indicar a expectativa de colocá-las juntas em um encaminhamento “oposto” ao das Ciências Naturais – ou seja, o caminho das Ciências Humanas – do que de fundamentar os pontos de intersecção entre a Educação Física e a Psicologia, com vistas a indicar possíveis desdobramentos positivos a partir dessa intersecção.

Moura e Lovisolo (2008)⁶ tecem uma severa crítica a respeito da dificuldade de argumentação dos autores da Educação Física quando tentam afastar (e até negar) uma de suas bases de conhecimento, a qual é chamada (pejorativamente) de biologistas, remetendo-se a uma visão estrita sobre as Ciências Naturais. Os autores alertam também para o perigo de criticar abordagens inadequadamente e, na tentativa de ser “anti-reducionista”, correr o risco de ser reducionista também.

⁶ Mais particularmente, Moura e Lovisolo (2008) criticam as impertinências com que diferentes abordagens da Educação Física escolar brasileira foram analisadas por Daolio (2005), em seu artigo intitulado *A Educação Física Escolar como prática cultural: tensões e riscos*.

Rúbio (2001) interpreta que um motivo para que a Educação Física e a Psicologia dialoguem é que ambas tratam do ser humano, tanto nos aspectos individuais (subjetivos) como nas suas relações sociais (ações coletivas). Tenho dúvidas de que esse motivo seja suficiente para aproximá-las, pois entendo que a promoção de reflexões a respeito de relações entre aspectos individuais e coletivos do ser humano requeira, ao menos, interlocução da Educação Física com a Psicologia Social, envolvendo discussões, por exemplo, a respeito do quanto as manifestações culturais trabalhadas nos contextos de Educação Física podem ser consideradas individuais ou coletivas, ou seja, que concepções teóricas são subjacentes às noções de indivíduo e sociedade quando se trata de aspectos psicológicos na Educação Física.

Julgo, porém, que possa haver uma aproximação mais adequada entre Educação Física e Psicologia quando a autora menciona que em todas as manifestações de prática de atividade física “estão implícitas relações humanas, o encontro de subjetividades, o confronto de opiniões e as necessidades de adaptação ao outro” (RÚBIO, 2001, p. 151). Esse sim, do meu ponto de vista, se constitui em um importante sinal de novas possibilidades de diálogos entre as áreas de Educação Física e Psicologia: o papel do outro.

Ademais, é preciso esclarecer em que sentido, para além do que já está consolidado, seria necessário rever as fronteiras entre Educação Física e Psicologia. A causalidade linear atribuída aos aspectos afetivos e cognitivos, em suas relações com as atividades próprias da Educação Física e do Esporte (que corresponde ao terceiro ponto detectado a partir das idéias dos mencionados autores da Psicologia do Esporte) constitui-se um problema epistemológico entre as fronteiras. Diante dessa problemática, seria importante que pesquisadores, docentes e profissionais da Educação Física e do Esporte passassem a refletir a respeito do alcance das questões e benefícios que novos diálogos com a Psicologia podem suscitar, a fim de enriquecer a compreensão dos fenômenos psíquicos tanto dos praticantes (e não praticantes) de atividade física, como dos profissionais de educação física e esporte que lidam com essas pessoas.

Partindo dessa proposta de reflexão, pretendo dar continuidade a este trabalho com o seguinte direcionamento: primeiramente, com base em uma discussão a respeito de certas proposições de práticas pedagógicas em Educação Física, procurarei

elaborar questionamentos referentes à construção do papel da intersubjetividade e intrassubjetividade nessas proposições; posteriormente, apresentarei o referencial teórico-metodológico em Psicologia adotado no presente trabalho, a fim de possibilitar discussões subseqüentes acerca das relações eu - outro, procurando trazer mais subsídios que enriqueçam o diálogo entre Educação Física e Psicologia.

Devo esclarecer ainda que, a partir do presente momento, neste trabalho, com o intuito de facilitar a fluidez do texto e evitar a redundância de conceitos e ideias, passarei a me referir à Educação Física como área acadêmico-profissional que está relacionada a toda prática sistematizada de exercícios físicos, seja com fins de diversão, de competição, de melhoria do condicionamento físico e de promoção da saúde em sentido amplo; portanto, englobo aqui as atividades esportivas⁷. No entanto, sempre que se fizer necessário, remeter-me-ei às áreas de Educação Física e Esporte de modo a distingui-las.

⁷ É imprescindível elucidar que essa circunscrição não deve ser tomada como uma tentativa de definição da área de Educação Física, tampouco com conotações de contraposição, semelhança, complementação ou fusão relativamente à área de Esporte.

1.3 Educação Física: das práticas corporais à busca por compreensão dos fenômenos psicológicos

É importante esclarecer que o presente trabalho, originalmente, volta-se para a formação em Educação Física no Ensino Superior. Então, por que eu passaria pela discussão das práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Básica? São três os motivos. O primeiro, é que eu leciono para o curso de licenciatura em Educação Física e assim, interessa-me estar familiarizada com os encaminhamentos e problemas das propostas pedagógicas na escola e com a própria dinâmica nas aulas de educação Física nesse ambiente. O segundo é porque há uma convergência temática entre educação física na escola e nos outros segmentos de atuação profissional, especificamente, nas relações entre razão e emoção, mente e corpo, eu e outro. O terceiro motivo é que entendo que a formação em Educação Física traz à tona toda a vivência pessoal (prévia, atual e futura) dos graduandos nessa área, e que tal vivência tem muito a contribuir com o percurso dos atores da Educação Física, os quais ativa e incessantemente a constituem.

Admito como pressuposto que os problemas que poderiam incitar a Educação Física a buscar subsídios em princípios teóricos da Psicologia advêm dos encaminhamentos e desdobramentos da prática de atividade física nos mais variados contextos sociais, incluindo-se, obviamente, a escola; nesse ambiente, em particular, desvelam-se diferentes propostas de práticas pedagógicas em Educação Física. Contudo, procurarei trabalhar com dois temas que se sobressaem nessas práticas, os quais vêm sendo amplamente discutidos por diversos autores: a corporeidade e o jogo.

O próprio senso comum entende a Educação Física e a Fisioterapia como áreas cujos profissionais lidam com o corpo em um de seus aspectos peculiares: o corpo em movimento. Na Educação Física, essa visão corrobora a proposta acadêmica da Cinesilogia, como foi mencionado anteriormente (vide nota de rodapé número 5). Em que pesem tanto as diferenças como as interfaces entre essas duas áreas de formação e atuação profissional, reservo-me, obviamente, à tentativa de problematizar mais especificamente o tema da corporeidade na Educação Física. No tocante ao jogo, esse

sim é fortemente associado quase que com exclusividade ao campo da Educação Física, especialmente com a conotação de um meio para promover diversão/lazer e educação.

Nas palavras de Faria Junior (1999, p.12) “o corpo e o jogo são, para vários autores, duas das bases fundamentais que justificam antropologicamente o desporto”. Ele acrescenta que

[...] o corpo, cada vez mais, constitui preocupação da Educação Física e do desporto, quer na tematização dos programas escolares e nas discussões sobre o desporto moderno, quer na luta pela inclusão, no desporto de populações socialmente excluídas ou com necessidades especiais [...] (FARIA JUNIOR, 1999, p. 12-13).

De fato, a temática sobre o corpo e a corporeidade tem sido bastante difundida na Educação Física, especialmente a partir da década de 1980 (JOÃO; BRITO, 2004). Para os propósitos deste trabalho, optei por selecionar textos de autores da Educação Física que evidenciam a corporeidade como tema de fundamental importância na área e que têm apresentado perspectivas passíveis de interlocução.

É justamente nessa diversidade que me parece residir a importância dessas visões. O intuito aqui não é elaborar uma síntese das propostas e reflexões dos autores escolhidos, mas sim indicar alguns aspectos de relevância que incitem discussões de interesse para a Psicologia, de modo que essa área, por sua vez, possa lançar novas luzes à questão da corporeidade em Educação Física.

1.3.1 Corpo e autoconhecimento mediante práticas pedagógicas

Início pela apresentação sucinta e discussão crítica da perspectiva histórico-antropológica, de Gómez⁸ (2008), que trata do papel da educação física e de técnicas corporais que surgiram durante o século XX (notadamente na América Latina). Segundo Gómez (2008), ao longo desse período, por meio de movimentos corporais

⁸ Zandra Pedraza Gómez é professora do Depto. de Antropologia da Universidad de Los Andes, Bogotá, Colômbia.

que promovem ritmo, trabalho, coordenação em grupo e habilidades motoras, a educação física escolar tem se ocupado de três assuntos: 1) a garantia da saúde, tanto como resultado de práticas higienistas⁹ como um “correlato moral de canalizar adequadamente as paixões humanas através de formas específicas de organizar o movimento” (GÓMEZ, 2008, p. 15); 2) a formação do caráter e da personalidade; 3) a contenção dos efeitos negativos do processo de urbanização, especialmente o sedentarismo.

Essa afirmação indica a educação física como meio para uma política controladora da formação do indivíduo, desde a época escolar, com vistas ao direcionamento futuro no exercício de suas funções como cidadão adulto. É importante notar a credibilidade nessa educação física, não apenas em sua interação com aspectos emocionais/pulsionais (como ‘canalização das paixões’ e ‘formação da personalidade’), mas também como forte influenciadora da aquisição de capacidades que direcionam a expressão desses aspectos, ou seja, parece haver um consenso de que determinados exercícios físicos (movimentos) são mais indicados para regular as emoções (e pulsões) de modo condizente com atitudes concebidas como moralmente corretas.

Por extensão, mais especificamente no que concerne à corporeidade, a educação física esteve associada ao que Gómez (2008) denomina cultura somática¹⁰ da modernidade, isto é, uma série de ações e práticas corporais – desde a ginástica calistênica¹¹ e as evoluções militares, até a ginástica rítmica, a ginástica artística e os esportes tal e qual os conhecemos hoje. Segundo a autora, essas práticas constituem formas individuais de intervenção, mas seu alcance pode ser social e até nacional, com

⁹ Notadamente, desde a segunda metade do século XIX até a primeira metade do século XX.

¹⁰ De acordo com Gómez, o conceito de cultura somática compreende as “práticas e discursos que integram à experiência das pessoas o sentido a ela atribuído, tanto do ponto de vista simbólico e prático no plano pessoal e também, no social.” O conceito de educação somática, por sua vez, “abarca o conjunto de atividades significativas que incluem explicitamente o corpo e se realizam como parte dos processos de socialização e de educação formal, tanto no lar e na escola como em outros contextos, para que uma cultura somática realmente exista como forma prática de vida.” (GÓMEZ, 2008, p. 27 – nota de rodapé, grifo nosso).

¹¹ A ginástica calistênica (ou calistênica), também chamada de ginástica construída ou localizada, tem por objetivo o desenvolvimento do potencial biológico, melhorando a eficiência mecânica e funcional. Esse modelo segue o paradigma do corpo visto como máquina, com sistema de eixos e alavancas nas articulações e nos segmentos corporais (cabeça, tronco e membros) (GALLARDO, 2003).

o intuito delinear uma configuração espiritual¹², moral, produtiva e cognitiva na vida das pessoas. Em suas palavras:

A história das virtudes derivadas da educação física deve ser entendida como parte de uma cultura somática em que a formação do indivíduo está estritamente vinculada com uma educação, cujos efeitos sobre a formação humana provêm da atitude racional com a qual se desenham as técnicas corporais e com a qual se exercita o corpo. As atividades características da educação física obedecem a uma forma de conceber e formar o ser humano em função de um conjunto de necessidades sociais e simbólicas às quais deve se ajustar e se guia por parâmetros estritos de rendimento, eficiência e eficácia. É próprio da educação física, contar com um repertório de medidas que traduzem o êxito da atividade [...] (GÓMEZ, 2008, p. 18-19).

Diante dessas asserções, Gómez (2008) indica que no cerne da Educação Física existe uma política educacional de formação do indivíduo, cujas bases seriam: 1) a supremacia da razão sobre a emoção; 2) o corpo humano como objeto da razão humana; 3) a analogia do corpo com a máquina, ressaltada pela busca de eficiência, eficácia, rendimento; 4) o caráter quantitativo atribuído ao corpo e às ações corporais.

Essas quatro diretrizes têm relação com a concepção de causalidade linear dos fenômenos humanos (e não humanos), apontados anteriormente neste trabalho. Nesse sentido, a supremacia da razão sobre a emoção significaria uma possibilidade de controle racional das emoções, o que permitiria, por parte de quem planeja (ou controla) a Educação Física, um planejamento no qual a causalidade linear é tomada como premissa para se atingir objetivos relativos à espiritualidade e moralidade.

Outra interpretação é convergir essas quatro indicações sob uma só: a razão governando as emoções e o corpo. Santin (2001) corrobora essa constatação e afirma que sob o comando da razão, no Ocidente, notadamente a partir do Iluminismo, as emoções e as manifestações corporais foram contidas e moldadas.

Ao longo do século XX, em contraposição ao racionalismo, utilitarismo e individualismo, ocorre uma evolução da cultura somática, mediante o uso de práticas corporais alternativas, dentre as quais Gómez (2008) destaca a Técnica de Alexander (anos de 1930), a técnica de Reich e o método de Feldenkrais (ambos na década de

¹² É conveniente observar que os termos 'espiritual' e 'espírito' aparecem ao longo do texto de Gómez (2008), mas seu significado não é elucidado.

1940), a bioenergética de Lowen (década de 1950), a eutonia e o método Pilates (também da primeira metade do século XX). Elas atravessaram o século passado e se mantêm até os dias atuais. Os princípios e propósitos de cada técnica estão pormenorizadamente explicitados no artigo de Gómez e, em comum, abarcam “os efeitos integrais da respiração, da energia, da consciência e da atenção” (GÓMEZ, 2008, p. 26), os quais, segundo a autora, vão ao encontro dos princípios da epistemologia corporal moderna; ademais, em todas essas técnicas está presente uma visão holista de ser humano, em que a mente, o corpo e o espírito estão integrados.

São dois os pontos trabalhados por Gómez (2008) que me despertam maior interesse para contribuir com a elaboração deste trabalho; julgo que esses dois pontos possam ser problematizados conjuntamente. O primeiro refere-se ao autoconhecimento mediante as técnicas corporais alternativas; o segundo, à menção do distanciamento entre a educação física e essas técnicas corporais, como exposto a seguir:

Ao propor uma cultura somática orgânica relacionada com tais técnicas corporais, se compartilha princípios do pensamento integral, como o de não reduzir as explicações do mundo orgânico às leis mecânicas das regularidades físico-químicas e fisiológicas. Essa concepção marca uma distância entre as técnicas corporais alternativas e a educação física [...] (GÓMEZ, 2008, p. 21).

A autora reitera essa idéia quando declara que a educação física escolar, em seu sentido pedagógico, “não se orienta a fomentar o conhecimento do corpo, suas múltiplas possibilidades expressivas ou estéticas, nem tampouco o conhecimento de si” (GÓMEZ, 2008, p. 15). É intrigante que a autora estabeleça uma separação entre o ‘conhecimento do corpo’ e o ‘conhecimento de si’. Essa distinção entre corpo e si mesmo parece-me contraditória em relação ao que Gómez vinha propondo sobre as técnicas corporais alternativas até então, pois indica a supremacia da mente sobre o corpo, ou seja, conhecer a si mesmo inclui conhecer a respeito de seu próprio corpo, por meio da mente. Seguindo essa lógica, se é que nas práticas alternativas há uma proposta de integração entre mente, corpo e espírito, por outro lado, nessas mesmas práticas está implícita a noção de que a mente é superior ao corpo.

Em que medida, então, as técnicas corporais alternativas seriam mais adequadas ao desenvolvimento humano, no tocante ao autoconhecimento? Esse ponto a autora não esclarece.

Por outro lado, estou de acordo com a afirmação de que a educação física e as referidas técnicas corporais, por muitas vezes, não têm sequer se tangenciado ao longo de todos esses anos. Sobre essa constatação, há que se considerar (segundo a própria autora relata), que embora algumas dessas técnicas tenham desempenhado a função de contestar a rigidez do modelo de disciplina da educação física, muitas delas não só advêm de “avanços da medicina psicossomática e [...] da vanguarda artística” (GÓMEZ, 2008, p. 20), como também foram usadas como “recurso psicoterapêutico e como método de expansão subjetiva” (GÓMEZ, 2008, p. 22).

Após essa observação, vale lembrar que a preparação para ministrar aulas de técnicas corporais alternativas requer cursos específicos, não oferecidos nas grades curriculares de graduação em educação física. O que existe são instituições e profissionais especializados para esse fim, cujo custo dos serviços nem sempre é módico. Por isso, imagino que a promoção das práticas corporais alternativas possa ter se desenvolvido à parte da educação física, talvez para que outros nichos, como a medicina não tradicional, alguns segmentos das artes e certos conhecimentos psicológicos (cf. FIGUEIREDO, 2008)¹³ detivessem essas técnicas sob seu domínio. Portanto, existe a possibilidade de a dominação político-ideológica estar em ambos os lados, isto é, tanto no âmbito da educação física como nas instituições que comportam as práticas alternativas. Saber até que ponto esses lados estabeleceram algum diálogo ao longo desse período pode ser também objeto de interesse em pesquisa.

Quanto às práticas corporais alternativas serem entendidas como um meio de autoconhecimento, ou seja, um caminho para encontrar “a subjetividade que emerge do corpo” (GÓMEZ, 2008, p. 19), é importante elucidar dois aspectos: o primeiro é a substituição da idéia de hierarquia da mente sobre o corpo pela noção de interação de ambos, isto é, o psicofísico ou a psicomotricidade; o segundo aspecto é o de que o alcance desse autoconhecimento tem um apelo libertário porque proporciona autonomia moral. É nesse sentido que a autora julga que a educação física poderia direcionar suas aulas, ou seja, promovendo nos alunos a oportunidade de autoconhecimento, o qual, por sua vez, conduz à autonomia.

¹³ Especificamente no capítulo 4 da obra de Figueiredo (2008), encontra-se uma discussão a respeito da relação entre práticas alternativas e saúde, no confronto com as áreas de Medicina e Psicologia, em especial no tocante a argumentos científicos e éticos.

Está claro que o foco da autora não é a relação interpessoal entre os estudantes e nem desses com os professores. Ela se propôs a apresentar os ditames políticos que têm guiado os cursos de educação física desde o século passado e suas conseqüências sobre a corporeidade das pessoas perante a sociedade. Por vezes, causa até a impressão de que, como todas as pessoas vivenciaram “a mesma educação física”, elas estariam fadadas, em certo sentido, a se afetarem e se comportarem de modo semelhante (o que, sem dúvida, deve ter se constituído pretensão de certos sistemas políticos, sobretudo em países da América Latina com governos militares, como parece apontar o texto de Gómez, 2008).

Entretanto, causa-me certo estranhamento falar de corporeidade e não se levar em conta o papel do outro na construção simbólica do si mesmo – particularmente em aulas de educação física, cuja participação é prioritariamente em grupo. A importância das relações entre as pessoas e as questões atinentes à corporeidade nessas relações são preocupações legítimas da Educação Física escolar e não escolar, sobretudo em contextos em que um participante depende do outro para a realização de objetivos em comum, por exemplo, no caso dos jogos. O compartilhamento e os estranhamentos próprios dessas relações constituem-se uma via propiciadora de discussões que demanda diálogos da Educação Física com a Psicologia, como procurarei apresentar mais adiante neste trabalho.

De qualquer modo, faço os seguintes questionamentos a serem endereçados tanto à Educação Física como à Psicologia: seria possível um conhecimento de si mesmo baseado tão somente ou predominantemente na intrassubjetividade? Ou, em contrapartida, só ou predominantemente na intersubjetividade? E, se é que está entre os objetivos da educação física promover o autoconhecimento, as práticas corporais alternativas constituiriam um instrumental suficiente e adequado para esse fim? Essas perguntas serão retomadas mais adiante, quando da tentativa de promover mais diretamente os diálogos entre Educação Física e Psicologia.

Por ora, proponho caminhar um pouco mais com a temática da corporeidade e do autoconhecimento em educação física, também proposta por João e Brito (2004), que tomaram por base o paradigma do pensamento complexo, de acordo com Edgar Morin. Não irei me estender tanto nesse artigo porque vários pontos convergem com a

visão de Gómez (2008). Mas merece destaque a idéia de que, embora a corporeidade se constitua de dimensões (física, emocional-afetiva, mental-espiritual, sócio-histórica) integradas e indissociadas, nota-se uma superposição da razão à emoção, conforme o seguinte trecho: “O sentimento, que é uma emergência marcante nos seres humanos, surge do instintivo-pulsional-afetivo, mas é pela qualidade mental, a partir do pensamento e da consciência, que ele pode evidenciar-se” (JOÃO; BRITO, 2004, p. 266-267). Significa que cabe a interpretação: o afeto só se manifesta (se mostra) porque existe o mental.

É claro que a proposta tem uma coerência e seria preciso investigá-la passo a passo, porém há aspectos do psiquismo que são discutidos com tal apropriação que chega a gerar dúvida a respeito do quanto nós, da Educação Física, detemos tais conhecimentos. Por exemplo, quando se referem à questão de ordem/desordem, caos e constructos afins, João e Brito (2004) afirmam que essas instâncias podem ser incitadas nos alunos, durante as aulas de Educação Física, quando o professor lhes apresenta situações-problema (em vez de repetição de movimentos visando ao melhor desempenho) ou a oportunidade de que eles se desloquem de os olhos vendados etc., o que viria a contribuir para ampliar-lhes seu autoconhecimento. Dessas atividades, João e Brito (2004, p. 269) inferem que “A experimentação intencional da desorganização e do caos é capaz de ampliar nossa percepção e ‘quebrar’ nossos padrões mentais (crenças), nossa racionalidade, como também penetrar em camadas mais profundas do inconsciente”.

Essa inferência me conduz às seguintes questões: temos condições de afirmar isso tão somente a partir da vivência nas aulas de Educação Física? Não seria necessário realizar experimentos adequados à verificação das premissas apresentadas por esses autores? Que noções, nós da Educação Física, temos de consciente, inconsciente e dessas noções com a propriocepção? Enfim, parece que mesmo buscando uma integração de partes de um todo – e esse todo é, para esses autores, a corporeidade – eles finalizam destacando a capacidade de concentração, de focar a atenção, como um aspecto-chave para os alunos construírem uma consciência de si mesmos.

À parte essas dúvidas sobre questões epistemológicas e teórico-metodológicas – embora, em absoluto, eu desconsidere sua relevância para a construção do conhecimento em Educação Física – retorno à mesma questão que apontei a respeito das proposições de Gómez (2008): qual “o lugar do outro” na proposta de João e Brito (2004)? E ainda, há outras questões: onde, para esses autores, estaria o lugar da afetividade, das emoções? Por que esse aspecto não está sendo abordado a partir das aulas de Educação Física?

Tomo como terceira referência importante para a discussão desse tópico sobre autoconhecimento o texto de Santin (2001) que, ao apresentar uma reflexão sobre o caráter racionalista com que foi narrada a história do corpo, realiza a seguinte crítica:

Conhecer, na mente dos sábios e investigadores ocidentais, é uma apreensão inteligível, cognitiva que nos dá uma apreensão mental do homem. Essa representação pode ser a mediadora entre nós e a realidade fora de nós. Conhecer-se a si mesmo não é uma experiência existencial, uma vivência, mas uma imagem que se interpõe entre o homem existente e o homem pensante. Instala-se, assim, uma distância entre o homem vivo e o homem pensado, entre o homem que vê e o homem que é visto, embora se acredite convictamente que eles devem coincidir. Trata-se da distância que há entre o sujeito e o objeto do projeto epistemológico cartesiano. O homem cria de si mesmo uma imagem inteligível, abstrata, uma representação mental e passa a, com ela, identificar-se. [...] o indivíduo julga que se conhece não pela experiência existencial de ser corpo, mas pelas representações científicas que a ciência lhe oferece (SANTIN, 2001, p. 62).

Tocando na questão da distância entre sujeito e objeto, o autor elege três instâncias do que ele chama de fenômeno do distanciamento, as quais ele entende como concomitantes. A primeira (embasada nas filosofias, nas ciências e nas teologias) ocorre quando o próprio homem se considera bipartido em corpo e alma (ou em corpo e mente, em matéria e espírito, em soma e psiquê). A segunda instância é o distanciamento entre homem e natureza e, a terceira, consiste na separação entre os homens na ordem social, com base em relações classificatórias e hierárquicas (SANTIN, 2001).

O que me inquieta na reflexão do autor é a afirmação, ao tratar da primeira instância, de que a visão dicotômica entre corpo e alma/mente/espírito se mantém porque falta coragem às pessoas para a contestarem. Sou mais inclinada a desconfiar que haja outras necessidades humanas, além da questão do poder, que contribuem

para que isso se mantenha, por exemplo, a identificação com correntes de pensamentos ou religiões que concebem ser essa a verdadeira essência do ser humano.

Com base nesse raciocínio, configura-se, para mim, outra indagação endereçada à Psicologia e, mais especificamente, à Psicologia Cultural: que aspectos estariam por trás da inter-relação indivíduo - cultura que favoreceriam a manutenção da dicotomia corpo - mente e afins? Essa questão será retomada mais adiante, neste trabalho, com embasamento no referencial teórico-metodológico por mim adotado.

Retornando a Santin (2001, p. 65), o autor declara que “viver o corpo não necessariamente pode ser transformado em idéia”, reafirmando a crítica de que a razão domina tanto as manifestações corporais como a própria compreensão acerca do corpo (o que vai ao encontro das reflexões de Gómez, 2008). Quanto às relações entre as pessoas, o autor focaliza as relações de poder, do homem tentando subjugar outro homem, ao longo da história (como na relação entre senhor e escravo, por exemplo) e, contemporaneamente, indica que essas relações de domínio continuam bem estabelecidas, como, por exemplo, em ginásios esportivos e passarelas de moda. Em todas essas relações ele entende que há um domínio sobre a corporeidade “do outro”. Portanto, como alternativa a essas relações de poder, ele sugere a ideia de socialidade corporal, em que haveria maior proximidade corporal entre as pessoas; essa proximidade se iniciaria no espaço doméstico e se estenderia a espaços de amplas manifestações culturais¹⁴, como a dança, as artes, as festas etc.

Entendo que seja conveniente observar que, além de ser discutível a categorização dessas manifestações culturais (pois me parece haver impropriedades quanto ao seu paralelismo), há um entendimento de que o esporte é considerado como espaço de aprisionamento da corporeidade, pois o autor afirma que nas indústrias, nos escritórios, nos ginásios esportivos, nas pistas de atletismo, nas quadras de esporte,

[...] os escravos parecem aceitar livremente a escravidão como se ela fosse libertação. Julgam-se emancipados com o valor do salário, com o status, com a vitória, com o recorde, com a medalha. O estado do corpo não importa. A aí está a grande astúcia da deusa racionalidade. O seu processo de racionalização consegue justificar tudo.

¹⁴ Essa ideia de sociabilidade corporal, segundo Santin (2001), tem como base a obra *O tempo das tribos*, de Michel Maffesoli (Rio de Janeiro: Forense, 1987).

Novamente, eu concebo que haja um equívoco quanto às finalidades dos participantes desses vários locais de atividades humanas. As realizações pessoais estão para além de nossos juízos de valor, pois, como procurarei apresentar mais adiante (capítulo 2), há que se levar em conta as simbolizações afetivo-cognitivas das pessoas em suas individualidades, ou seja, simultaneamente, em suas particularidades e generalidades na relação dinâmica com o tecido cultural. Os locais de prática esportiva e a própria prática não necessariamente visam ao sucesso, à premiação, ao glamour e nem, em contrapartida, ao sofrimento excessivo; por outro lado, tudo isso é sempre, necessariamente, tão negativo para a pessoa?

Diante desse quadro, especificamente na Educação Física, ainda me surpreende a carência de abordagens que contemplem a relação de cada agente do autoconhecimento com o outro agente, da cada aluno com o outro aluno ou com seu grupo, com outros grupos, com o professor, bem como deste com aquele(s) e assim por diante.

Como apresentei anteriormente, no que se refere às práticas corporais alternativas, há o problema da apropriação dessas práticas por outros “profissionais”. Todavia, sugiro ainda outra explicação que me parece mais plausível para justificar o afastamento entre tais práticas e a educação física: em vez de práticas corporais alternativas, as atividades lúdico-desportivas talvez sejam consideradas como mais adequadas à prática pedagógica da educação física, em especial na escola – seja em virtude da motivação dos participantes, da tradição cultural, de sua potencialidade como instrumento educacional, ou de todas elas.

Não tenho condição, no presente ensaio, de analisar cada das diversas propostas de práticas pedagógicas para a Educação Física, porém optei por adentrar um pouco mais na relação entre corpo e jogo para tratar do tema da subjetividade nessa área.

1.3.2 Jogo e construção do conhecimento nas relações eu - outro

Se na noção do senso comum, o jogo tem sido atrelado predominantemente à Educação Física (o que não se constitui um equívoco), no meio acadêmico esse fenômeno tem se revelado instigante também para outras áreas, como a Educação, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, por exemplo, tamanha é a abrangência e significação desse fenômeno na construção cultural humana.

Na Educação Física, com referência às relações entre corpo e jogo, eu irei me apoiar na proposta da obra portuguesa *Contextos da Pedagogia do Desporto: perspectivas e problemática*¹⁵, especificamente no capítulo sobre corpo e desporto, em virtude da sua amplitude e profundidade, propiciando reflexões acerca dos embates que envolvem essas relações. Por esse mesmo motivo, procurarei ter cuidado ao extrair desse capítulo predominantemente as elaborações do autor que, a meu ver, tratam de um dos assuntos que subjaz os objetivos deste trabalho: o papel da afetividade na constituição da subjetividade.

A primeira observação a ser feita é que, tanto quanto possível, o que está sendo chamado de desporto corresponde ao que se entende por Educação Física no Brasil (vide item 1.1 deste trabalho); no entanto, quando for necessário, apontarei ressalvas a esse respeito. A segunda, é a ligação entre jogo e desporto, como segue:

É evidente que o desporto não conseguiu romper totalmente com aquilo que é denominado jogo, assumindo-se como um equívoco a visão de uma descontinuidade entre esses dois fenômenos. O acaso, característica essencial do jogo, persiste no desporto moderno que nenhuma ciência ou forma de pensar conseguiu eliminar por completo [...] (GARCIA, 1999, p. 131).

Adotando uma postura de indissociabilidade entre Pedagogia e Antropologia para tratar das relações entre corpo e jogo – perpassando reflexões de estética e ética – Garcia (1999) alerta para o paradoxo do jogo sem esforço, não só pela falta de demanda de vigor físico, como também pela falta do outro como oponente, particularmente quando se refere aos videogames, conforme se identifica nas seguintes

¹⁵ BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da Pedagogia do Desporto**: perspectivas e problemáticas. Lisboa: Livros Horizonte, 1999. 263 p. (Coleção: Horizonte de Cultura Física).

passagens: “[...] o processo constitutivo do corpo [...] é hoje conseguido negando a essência do desporto, isto é, negando o esforço e mesmo o movimento” (p. 143). Garcia (1999) complementa essa ideia, afirmando que “O fascínio do jogo só é superado pelo fascínio da comodidade” (p. 144). O autor discute também os desdobramentos dessa nova situação a respeito do jogo nas relações com o desenvolvimento da afetividade na criança e nos jovens, conforme o seguinte excerto:

A criança ou o jovem não mais é confrontado com o verdadeiro sentimento de vitória ou de derrota. Quando ganha não percebe da parte do computador aquele “bocadinho de inveja” ou de respeito acrescido típico dos que são realmente derrotados. A exaltação da vitória é apenas sua, não sendo presenciada por quem quer que seja. Mesmo que haja pessoas na sala esse sentimento não é totalmente vivido dado que não foram essas pessoas que saíram derrotadas da contenda. Foi uma máquina (GARCIA, 1999, p. 145).

Garcia (1999) continua, argumentando que a derrota acaba por não ser também plenamente vivenciada, pois é possível manipular os graus de dificuldade do jogo e assim, raramente perder, implicando que “a superação deixa de existir e com ela uma das categorias mais importantes contida no desporto e na história da humanidade”, que é o esforço (GARCIA, 1999, p. 145).

Nessa proposta, embora a subjetividade não apareça discutida sob o olhar da Psicologia, há muitas aberturas para que isso se dê, em especial quanto a questões éticas (e estéticas) em que jogo e corpo estão contemplados, mediante reflexões que se estendem para além dos atores envolvidos, incluindo os lugares da prática e as construções simbólicas que permeiam esse universo do Desporto tal qual é tratado em Portugal e, por analogia, em certa medida, também a Educação Física no Brasil.

A respeito das concepções de Garcia (1999), é importante mencionar sua sensibilidade para a questão da construção da afetividade mediante o desafio que outra pessoa – em contraposição à máquina – representa para o jogador. Note-se que o autor considera relevante não só o outro jogador (seja companheiro de equipe ou adversário), como também as pessoas que presenciam o momento do jogo, quer sejam torcedoras ou não. Com essa visão, Garcia denota a relevância cultural do jogo na constituição de várias subjetividades e, por conseguinte, na ampliação das possibilidades de relações simbólicas intersubjetivas, em cada um dos indivíduos presentes no contexto no qual o jogo se desenrola.

Retornando ao contexto brasileiro, Betti et al. (2007) se embasam na fenomenologia de Merleau-Ponty¹⁶ para proporem uma didática do “se movimentar” (como eles nomeiam) na Educação Física, em que a intersubjetividade é um dos elementos de destaque, ao lado e em associação com outras noções, como gesto, expressão, intencionalidade, significação e temporalidade.

Considerando as significações e ressignificações dos jogadores com o objeto bola, por exemplo, Betti et al. (2007) apresentam o papel fundamental da intersubjetividade no jogo. Para esses autores,

[...] pode-se dizer que há uma universalidade no jogar. O jogo não é apenas uma representação feita a partir de um conjunto de regras. Polarizamos constantemente no outro, ensaiamos a jogada do outro, experimentamos-nos no “corpo” do outro. Eis que o outro faz outra coisa, aquilo que eu não previa, o inesperado, e logo percebo que não posso controlá-lo. Assim, invento um signo para preencher a lacuna entre nós. E, nessa diferenciação, surge a expressão, que é subjetivamente construída (BETTI et al., 2007, p. 44).

Poder-se-ia dizer que experimentamos-nos no corpo do outro também em suas potencialidades simbólicas, por exemplo, pela expectativa da vitória quando se é professor, técnico, companheiro de equipe ou adversário.

Pela primeira vez, entre os textos usados para o presente trabalho, a intersubjetividade foi diretamente vislumbrada, como aparece nas conclusões:

O envolvimento em situações de movimento nas quais a relação dialógica e situacional é priorizada conduz a uma abertura das “portas da percepção”, que pode propiciar uma “visão de mundo” mais autônoma, menos condicionada pelas diversas instâncias sociais interessadas no movimento humano, e um melhor conhecimento de si e dos outros [...] (BETTI et al., 2007, p. 51/52).

Ademais, Betti et al. (2007) elaboram uma crítica sobre a cientificidade da Educação Física. Eles afirmam que as vivências dos estudantes nas práticas pedagógicas não podem ser consideradas como menos importantes do que a investigação dos fenômenos associados a essas práticas. Eles alertam que enquanto

¹⁶ A obra *Fenomenologia da percepção*, em particular, tem sido bastante adotada por autores da Educação Física. Vários são os autores da Educação Física que procuram seguir a premissa filosófica de Merleau-Ponty, notadamente a que considera o corpo como existência e essência do ser (por exemplo, Eleonor Kunz, Mauro Betti, Wagner Wey Moreira, entre outros). As ideias desse filósofo também têm embasado propostas pedagógicas da Educação Física escolar, como em Betti et al. (2007), por exemplo; contudo, nesse artigo, esses autores alertam que “Talvez poucos filósofos tenham sido tão citados e, ao mesmo tempo, tão pouco estudados na educação física como Merleau-Ponty” (BETTI et al., 2007, p. 42).

as Ciências Humanas/Sociais tratarem do corpo objetivado, também elas não contribuirão com as práticas pedagógicas em Educação Física.

A questão eu - outro, portanto, parece estar no cerne das preocupações de Betti et al. (2007). Todavia, o interesse está nas relações eu - outro, circunscritas ao campo da Educação Física, especialmente no âmbito escolar, em que a corporeidade é um aspecto de absoluta relevância para a construção do si mesmo, pois que a aula de educação física constitui-se em local e contexto de exposição das dimensões e ações corporais – individuais, em grupo, ou nas relações entre indivíduo e grupo.

Antes, porém, de tratar propriamente do tema da corporeidade, sugiro que seja conferida atenção aos processos subjetivos de construção do eu nas relações com o outro. Justifico esse encaminhamento em razão das questões que foram se desvelando no presente trabalho quando da discussão das práticas pedagógicas em Educação Física, bem como na tentativa de se cumprir o objetivo, aqui proposto, de discutir acerca das relações eu - outro nessa área.

Algumas das questões que se desdobraram foram: seria possível um conhecimento de si mesmo baseado tão somente ou predominantemente na intrassubjetividade? Ou, em contrapartida, tão só ou predominantemente na intersubjetividade? E, se é que está entre os objetivos da educação física promover o autoconhecimento, as práticas corporais alternativas constituiriam um instrumental suficiente e adequado para esse fim?

O que se constata, até o presente momento neste trabalho, é que nas propostas de práticas pedagógicas em Educação Física, além de ter havido pouco lugar para o outro na promoção do autoconhecimento, a importância das emoções também não foi contemplada.

A supremacia da razão sobre a emoção e sobre o corpo são temas recorrentes nas discussões acerca das práticas pedagógicas em Educação Física, mas parece que essa área não apresenta muitos direcionamentos endereçados à Psicologia na tentativa de lidar com essas questões.

Talvez a razão do distanciamento entre essas áreas, ao menos em relação a certos assuntos – como a intersubjetividade, em especial – resida na forma como a associação entre Psicologia e Educação Física tem se configurado, tal como foi

apresentada no início deste trabalho. Se assim for, é possível que os profissionais e estudiosos da Educação Física entendam que a contribuição da Psicologia esteja limitada ou exclusivamente direcionada ao Esporte de alto rendimento ou à prática de atividade física para além do contexto escolar. Portanto, na Educação Física, eu considero que mais preocupante do que as relações eu - outro terem sido pouco investigadas é elas terem sido pouco valorizadas. Diante dessa constatação, proponho o estabelecimento de outros – talvez novos – diálogos entre a Educação Física e a Psicologia, aos quais procurarei me direcionar a partir do próximo tópico deste trabalho.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOLOGIA: EXPANDINDO OS DIÁLOGOS

O primeiro passo na tentativa de estabelecer outros diálogos entre Educação Física e Psicologia, neste trabalho, consiste em apresentar o eixo teórico-metodológico em que ele predominantemente se situa na Psicologia: o construtivismo semiótico-cultural.

Não obstante, convém afirmar que essa escolha não elimina ou impossibilita o diálogo com outras abordagens teórico-metodológicas da própria Psicologia e mesmo da Filosofia. Portanto, meu interesse maior está em problematizar e, se possível, apontar caminhos que conduzam a outras perspectivas a respeito das relações eu - outro e da corporeidade em Educação Física.

Um dos pontos que direcionaram a escolha pelo construtivismo semiótico-cultural é a possibilidade metodológica de lidar com a subjetividade, a particularidade e a diversidade, como perspectivas interpretativas relevantes para a Educação Física, o que não tem sido comumente adotado por essa área, possivelmente em razão de sua forte interface com as Ciências Naturais (conforme já foi comentado), cujas abordagens e métodos valorizam a objetividade, as generalizações e as regularidades. Entretanto, diferentemente do que possa parecer, não entendo que essa interface seja ilegítima (em concordância com Moura e Lovisolo, 2008), mas pretendo apenas reiterar que refletir a respeito da subjetividade, da particularidade e da diversidade pode consistir em outra possibilidade para se pensar a pesquisa acadêmica, a formação e as práticas pedagógicas em Educação Física, como eu procurarei argumentar.

2.1 O construtivismo semiótico-cultural em Psicologia como proposta de referencial teórico-metodológico no estudo das relações eu - outro

2.1.1 Algumas noções a respeito do construtivismo semiótico-cultural

Conforme elucida Simão (2004a, 2005, 2007a, 2010), construtivismo semiótico-cultural constitui-se em uma perspectiva teórico-metodológica, epistemológica e ética em Psicologia, cujo foco é investigar qualitativamente os processos afetivo-cognitivos do desenvolvimento da subjetividade individual, todavia considerando a importância das relações eu - outro que, ao mesmo tempo, são constituintes da cultura e a constituem e que, portanto, envolvem representações simbólicas dotadas de significado; o termo semiótico refere-se justamente aos significados das mensagens entre interlocutores, significados que são construídos e reconstitutivos no processo de comunicação entre eles.

Contemporaneamente, os autores mais importantes que norteiam essa perspectiva são Ernest Boesch e Jaan Valsiner. Esses psicólogos, por sua vez, em suas elaborações teóricas, receberam influência dos trabalhos de William James, Pierre Janet, Kurt Lewin, Jean Piaget, George H. Mead, Lev S. Vygotsky, James M. Baldwin, Heinz Werner e Mikhail M. Bakhtin.

Entre os fenômenos localizados pelo construtivismo semiótico-cultural, segundo Simão (2004a, p. 13), “a experiência inquietante” seria imprescindível para a “compreensão do papel das relações eu - mundo na construção ontológica da subjetividade humana”. Seja nas relações entre pesquisador e participante da pesquisa, entre professores e estudantes, terapeuta e cliente, membros de uma família, entre amigos e inimigos, entre um leitor e uma obra literária, entre uma pessoa e um objeto qualquer, entre muitas outras situações de vida, enfim, a experiência inquietante seria aquela que “me desaloja”, retira-me do meu lugar de conforto, proporciona-me alguma instabilidade. Em decorrência, a busca por um sentido, por um significado para a

experiência inquietante, me conduz à tentativa de me situar novamente, de buscar alguma explicação que faça sentido para eu reavaliar meu lugar anterior.

Como aponta Simão (por exemplo, 2002a, 2004a, 2007a, 2010), a figura do *outro* é absolutamente importante na constituição subjetiva do *eu*. Ao tratar da noção de diálogo, a autora (SIMÃO, 2004a) não o restringe à interação verbal entre dois (ou mais) sujeitos que participam de uma conversa, mas sim a qualquer situação em que haja uma pessoa em relação a uma experiência inquietante. Essa experiência inquietante pode ser outra pessoa, outro ser vivo qualquer, um objeto, uma imagem, uma sensação (tátil, proprioceptiva, visual, auditiva, palatável, olfativa), um sonho, bem como situações em que haja relação entre a pessoa e algum (ou alguns) desses elementos, e ainda, em reflexões a respeito de si mesma etc. Nas palavras da autora (2004a, p. 19-20),

Configura-se, assim, no diálogo uma relação de interdependência mútua constitutiva entre o sujeito, o interlocutor, a experiência esperada, a divergente do esperado e o significado relacional, em que o papel significativo do sujeito e do interlocutor se dará à medida que eles se colocarem como alteridade um para o outro [...].

É claro que na relação com *outro* que não é uma pessoa, a abertura ao diálogo se dá somente entre o sujeito (*eu*) e sua experiência – ou seu “objeto” de experiência – no mundo. Não obstante, em sua obra intitulada “Teoria da Ação Simbólica”, de 1991, Ernest Boesch propõe a ideia acional do objeto sobre o *eu*, ou seja, qualquer objeto pode afetar a pessoa que estabelece relação com ele e, nesse âmbito relacional, o objeto toma um sentido de agente, em certa medida, pois que está imbuído de um significado que a pessoa lho atribui, assim como, em geral, esse mesmo objeto já “possui” uma significação cultural (SIMÃO, 2002b, 2005, 2010).

Essa concepção de diálogo para além da ação comunicativa entre duas pessoas, a meu ver, contempla melhor os sentidos de construção de significado e afetividade da pessoa com qualquer objeto, sensação, representação, abstração ou situação fenomenal em sua vida, incluindo-se as ações não realizadas, a imaginação e os delírios. Eu interpreto essa abrangência situacional como um sinal de maior respeito à subjetividade alheia, um viver mais ético entre pessoas, entre atores.

Portanto, mediante a noção de interação *eu - outro* (“qualquer” outro), entendo que seja importante destacar o conceito de dialogicidade. O termo dialogicidade

(*dialogicity* ou *dialogicality*, em Inglês), de acordo com Linell (2009, p. 7), “refere-se a algumas essências da condição humana”, notadamente àquelas em que o nosso ser no mundo está em completa interdependência com a existência de outros. Marková (2006) define dialogicidade como “a capacidade fundamental da mente humana em conceber, criar e comunicar sobre realidades sociais em termos de *Alter*” (MARKOVÁ, 2006, p. 15 e p. 128).

Quanto a dialogismo, Linell (2009) afirma que o termo está associado à teoria dialógica, ou seja, a um instrumento metateórico, epistemológico e ontológico pelo qual adquirimos conhecimento sobre o mundo e a ele atribuímos significado - considerando-se a função da interação e dos contextos, da linguagem e da contribuição do “outro”. Ele acrescenta que o dialogismo tem uma orientação mais epistemológica, ao passo que a dialogicidade tem uma orientação mais ontológica; não obstante, ambos estão intimamente relacionados e a dialogicidade é sempre e sistematicamente levada em consideração pelo dialogismo.

Marková (2006) também discute a importância das visões monológicas e dialógicas (no caso, para as elaborações epistemológicas da Psicologia Social) e realiza uma importante diferenciação entre a relação indivíduo/social e a relação Alter - Ego: a primeira relação tem se constituído numa ontologia monológica, ou seja, os elementos (indivíduo e social) são considerados independentes e colocados em relação; a segunda relação pressupõe que os elementos são interdependentes, ou seja, Alter e Ego só se constituem em interação – a qual se dá pela comunicação simbólica – portanto, pertencem a uma ontologia dialógica. Essa proposição está em concordância com as reflexões de Simão (2002b, 2004a, 2004b, 2010) em que a autora alerta para o caráter de não fusão sujeito - outro (ego - alter), ou seja, eles são instâncias particulares, porém interdependentes, constituindo, portanto, uma díade.

Outro autor da Psicologia Cultural que considera a relação dialógica é Jaan Valsiner. A partir das idéias de Vygotsky sobre processo de internalização/externalização do indivíduo (sob influência da trajetória sócio-histórica em seu entorno), Valsiner (1998) sugere uma explicação para a construção intrassubjetiva da pessoa em sua relação com o mundo, especialmente com seu

ambiente social (isto é, com outras pessoas); essa construção está pautada tanto em aspectos semióticos (ou seja, de compreensão cognitiva), como na força das emoções.

Em seu modelo explicativo, Valsiner sugere que a pessoa confronta suas percepções e construções pessoais com as regras sociais e institucionais, e ainda, com pessoas de seu convívio (familiares, amigos, colegas). A opção pela modificação ou manutenção de condutas já existentes, bem como a criação de novas condutas, é um processo dinâmico de interação da relação eu - mundo, em que pensamentos e sentimentos estão presentes (LAWRENCE; VALSINER, 2003; VALSINER, 1998).

Entretanto, não basta a pessoa selecionar mensagens culturais/sociais para ser ativa no processo de internalização/externalização. Ela precisa construir escolhas outras que não as socialmente sugeridas ou impostas, gerando novas intervenções no ambiente e em sua própria vida, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento pessoal (LAWRENCE; VALSINER, 2003; VALSINER, 1998).

Nesse processo de internalização/externalização, existe a ideia de *constraint*. Embora, segundo Valsiner (1998), a palavra *constraint* possa ser entendida como restrição, como limitadora de processos mentais (no processo de aprendizagem, por exemplo), o autor lhe atribui um caráter de canalização, ou seja, de certo direcionamento, porém não determinístico. Na concepção de Lawrence e Valsiner (2003), a noção é de dinamismo e de continuidade; portanto, eles sugerem que o vocábulo deve sempre ser entendido no gerúndio: *constraining*, por se tratar de

“ações que continuam ao longo do tempo e tomam diferentes formas” [...]. As estruturas sócio-institucionais de qualquer cultura coletiva estão continuamente *constraining* (canalizando) as trajetórias desenvolvimentais de pessoas que se desenvolvem dentro de seus campos de experiência culturalmente definidos (LAWRENCE; VALSINER, 2003, p. 727).

Simão (2005, 2010) interpreta *constraining* como um balizamento na relação eu - outro. A autora esclarece que, para Valsiner, o mundo pessoal-cultural é construído pelo balizamento do mundo sócio-cultural. Assim, a pessoa estará em permanente construção e reconstrução de si mesma, enquanto co-construindo o mundo externo a si (externalização) e seu próprio mundo interno (internalização).

Esse processo é, portanto, gerador de tensão, porque consiste no confronto da pessoa tanto consigo (tensão intrassubjetiva) como com outras pessoas (tensão

intersubjetiva); na tentativa de amenizar a tensão, pode ocorrer emergência de novos significados (SIMÃO, 2004a, 2007a, 2010; VALSINER, 1998). Pode-se dizer que é uma tensão geradora de transformação, sendo, portanto, imprescindível na construção de conhecimento. Nesse sentido, a partir da tensão, há lugar para a emergência da novidade e para uma expectativa em relação ao futuro que modifica projetivamente as construções do presente (AMORIN; SIMÃO; PEDROSA, 2011; SIMÃO, 2007a, 2010; VALSINER, 2007).

Marková (2006) também explicita a importância da tensão no processo dialógico de construção do conhecimento, pois, para a autora

[...] a dialogicidade não significa um “final feliz” resultante da redução e tensão do conflito, atingindo intersubjetividade e adotando a perspectiva do outro. Ao contrário, a dialogicidade significa ambos, a falta de tensão e a tensão, o reconhecimento do outro e a luta pelo auto-conhecimento [...] (MARKOVÁ, 2006, p. 156).

Esse pensamento contempla a intrassubjetividade e a intersubjetividade como processos ativos dos interlocutores que, ao interagirem, modificam um ao outro, sem necessariamente chegar a um consenso. Essa perspectiva é convergente com as elaborações de Valsiner e Simão quanto à transformação no desenvolvimento individual, bem como a respeito das expectativas pessoais no devir, como mencionado há pouco.

Embora a tensão dialógica não se constitua um aspecto central nas propostas de Ernest Boesch, esse autor não dispensa a dialogicidade na relação *eu - outro*. Boesch (1991) irá propor a tríade sujeito - objeto - cultura, como fundamental na constituição subjetiva do *eu*. Em sua teoria, o simbolizar também é considerado uma ação, ou seja, não existe somente a ação externada, passível de ser compartilhada pelas percepções de outrem, mas uma ação íntima, que também se desdobra da relação sujeito - objeto, da relação eu - outro ou, em outras palavras, da relação eu - não eu (BOESCH, 2007; SIMÃO, 2005).

Simão (1998) realça que, diferentemente da maior parte das teorias da ação, a teoria de Boesch leva em conta, fundamentalmente, os caracteres simbólicos, concretos, afetivos e cognitivos da ação. Nas palavras de Boesch (1991), ação

[...] representa também tanto a situação interna na qual ela toma (e tomou) lugar, e as experiências internas que ela induz (e induziu). Isso torna a ação amplamente “simbólica” – amalgamando, por conseguinte,

suas qualidades imediatas, bem como contextos mais remotamente relacionados. Ação, suas metas, bem como suas referências situacionais, são sempre ambas: reais e simbólicas. Por isso eu chamo a teoria apresentada aqui uma “teoria da ação simbólica” (BOESCH, 1991, p. 12).

Um aspecto importante desse posicionamento é a possibilidade de subjetivação do fenômeno ação, em suas particularidades. Essa perspectiva, potencialmente, amplia o foco do estabelecimento de metas – que, no mais das vezes, parte de uma visão objetiva e de causalidade – bem como chama a atenção para processos psíquicos subjacentes às vivências pessoais, nos mais diferentes contextos sócio-culturais e realidades individuais.

A teoria de Boesch foi abordada e interpretada por Simão em vários de seus trabalhos (SIMÃO, 1998, 2001, 2002a, 2002b, 2005, 2010). O conceito de campo de ação, proposto por Boesch (1991) é concebido por Simão (1998, p. 64) como “todas as oportunidades e condições que uma cultura oferece às pessoas que dela fazem parte”, independentemente de a pessoa ter consciência de que existem. Assim, a pessoa não estar consciente de todas as oportunidades e condições implica possibilidade de descoberta de novas ações – o que Boesch indica como parte do próprio processo de desenvolvimento individual.

Outro ponto em sua teoria é que o conceito de ação envolve a intencionalidade e o caráter indissociável entre sujeito (ator) e situação, entre ação e cultura (SIMÃO, 1998). Boesch elabora uma discussão a respeito do conceito de cultura e apresenta sua definição, como segue:

Cultura é um campo de ação, cujos conteúdos variam de objetos feitos e usados pelos seres humanos a instituições, idéias e mitos. Sendo um campo de ação, a cultura oferece possibilidades, mas na mesma medida, estipula condições para a ação; ela circunscreve metas que podem ser atingidas por certos meios, mas também estabelece limites para ações corretas, possíveis e ainda, desviantes. [...] Como campo de ação, a cultura não só induz e controla ação, mas é também continuamente transformada por ela; portanto, cultura é tanto processo quanto estrutura (BOESCH, 1991, p. 29).

Optei por apresentar a definição de cultura de Boesch para que se reflita a respeito da íntima relação dialógica entre indivíduo e cultura, no que se refere a influências construtivas mútuas, uma vez que, segundo o próprio autor, sua

conceituação se pauta na abordagem sistêmica¹⁷. Com base nessa abordagem, por diferentes – e até inusitadas – interações entre os elementos de um sistema, há possibilidade para a emergência de novas propriedades nesse sistema. Como foi visto, a questão da emergência da novidade a partir de situações dialógicas entre eu e outro está presente também nas propostas interpretativas de Valsiner e Simão.

É importante mencionar que a irreversibilidade do tempo vivido é uma premissa básica nas proposições teórico-metodológicas do construtivismo semiótico-cultural. Isso implica que as mensagens emitidas em determinado momento, são situadas no tempo, no espaço e no contexto cultural em que ocorreram, além de terem uma conotação de irrepetibilidade fenomenal, mesmo que sejam rememoradas (AMORIN, SIMÃO, PEDROSA, 2011; BOESCH, 1991, 1992; LINELL, 2009; ROMMETVEIT, 1979; SIMÃO, 2002a, 2007a, 2010, 2011; VALSINER, 2007).

A respeito da comunicação desses diferentes lugares fenomenais entre as pessoas, Valsiner (1989, apud Simão, 2002a, 2007a, 2010) propõe o conceito de bidirecionalidade no processo de socialização, em que “cada autor em interação transforma ativamente as mensagens comunicativas recebidas do outro, tentando integrá-las em sua base cognitivo-emocional que pode, por sua vez, também sofrer transformações nesse processo (SIMÃO, 2002a, p.86). Assim, a mensagem emitida por um interlocutor nunca será entendida pelo receptor da maneira que o emissor esperava que fosse, porque eles partem de diferentes experiências fenomenais.

Por esse motivo, as relações eu - outro também são sempre assimétricas, ou seja, um interlocutor pode julgar que tem mais (ou menos) conhecimento do que o outro, podendo provocar uma conotação desafiadora no sentido de se colocar em superioridade (ou inferioridade) sobre o assunto/tema do diálogo e para além dele, em suas construções subjetivas (SIMÃO, 2002a, 2007, 2010).

Simão (2007a, 2010) considera que tanto a assimetria como a bidirecionalidade contribuem para a constante tensão dialógica e, potencialmente, para a construção do conhecimento, sobretudo nesse “movimento” em que *eu* e *outro* tentam comunicar-se da maneira mais clara possível; entretanto, a alteridade inerente à relação dialógica

¹⁷ Um dos primeiros proponentes da abordagem sistêmica foi o biólogo Ludwig von Bertalanffy, em 1928. Sua obra intitula-se **General System Theory: foundations, development, applications**.

conduz a novas maneiras de comunicar a (suposta) “mesma ideia”, isto é, o mesmo conteúdo conversacional e, por conseguinte, abre-se caminho para outras simbolizações afetivo-cognitivas (SIMÃO, 2000, 2002a, 2007a; LINELL, 2009).

Após essa breve exposição de algumas noções que norteiam o construtivismo semiótico-cultural em Psicologia, julgo que seja importante indicar alguns aspectos relacionados ao comprometimento na ação comunicativa, pois que esse é um ponto recorrentemente exposto pelos atores do PEA no Ensino Superior, nas próprias comunicações verbais informais.

2.1.2 A questão do comprometimento na relação eu - outro e a resignificação da relação eu - mundo

Em um estudo de 1992, Simão discute modificações de caráter cognitivo que foram se sucedendo com a participante de uma pesquisa, ao longo das várias sessões em que ocorriam as conversas entre ela e a pesquisadora. O estudo de 1992 é resultante de sua tese de doutorado (Simão, 1988). A participante era uma professora que ministrava aulas para crianças com dificuldade de aprendizagem no contexto escolar, especialmente nas disciplinas de Ciências e Matemática; hoje, ela é psicopedagoga. Uma importante conclusão apontada por Simão (1992) é que houve construção de conhecimento, tanto da pesquisadora e como da participante em interação, em virtude das ações verbais¹⁸ de ambas.

Nesse sentido, além da função cognitiva, está em evidência o caráter social da linguagem. Para a autora, construção do conhecimento refere-se a

o processo que tem lugar durante o diálogo entre dois ou mais interlocutores a respeito de um tema. [...] Ao longo do tempo, sob condições da própria interação verbal, as informações veiculadas entre pesquisador e sujeito vão se modificando, e é a este processo que chamamos de *construção do conhecimento* (SIMÃO, 1992, p. 221).

¹⁸ Ação verbal, no referido trabalho, é entendida como a “verbalização tomada em seu caráter de ação social”, envolvendo, portanto, intencionalidade e planejamento visando a um fim, por parte de quem pratica” (SIMÃO, 1992, p. 221).

Portanto, já de partida, o processo de construção de conhecimento mediante interação verbal pressupõe intersubjetividade.

Em sua teoria da comunicação, Rommetveit (1979) propõe a idéia de uma arquitetura da intersubjetividade. Ele inicia sua proposta afirmando que a comunicação exige que os interlocutores saiam de seus mundos privados e compartilhem “estados de intersubjetividade” (como ele os denomina). Nesses estados, existem dimensões temporais, espaciais e interpessoais no ato do discurso, as quais são interdependentes. Ao compartilharem um aqui, um agora e uma realidade social, o autor explica que falante e ouvinte endossam um contrato de complementaridade de intenções: o falante intencionando codificar uma mensagem ao ouvinte e este, decodificando a mensagem daquele - num processo de reconstrução, pelo ouvinte, da mensagem a ele enviada. Essa interação pressupõe, por parte de cada um dos envolvidos, uma capacidade de descentração de si mesmo em relação ao outro e, em certa medida, a adoção da perspectiva do outro.

Rommetveit (1979) fala de metacontratos de comunicação, que englobam comprometimento dos interlocutores não apenas em transmitir uma mensagem inteligível (a que o autor denomina competência semântica), mas procurando compreender mutuamente a relação eu - mundo, um do outro, dentro da realidade sócio-espaco-temporal do diálogo. Nessa relação intersubjetiva, existem informações tacitamente compartilhadas, ou seja, pressupostas e subentendidas, inteligíveis por ambos; o autor menciona que notadamente no mundo adulto, à parte o que é verbalizado, existe “um tipo de silêncio” (“*a kind of silence*” – Rommetveit, 1979, p. 105) compartilhado culturalmente e que gera os sentidos das palavras.

Especialmente importante para o presente estudo é a idéia de comprometimento recíproco dos interlocutores em criar um pré-acolhimento da perspectiva do outro, uma antecipação (do falante antes de formular a mensagem e do ouvinte antes de recebê-la e ao enviar uma resposta, se necessária), ainda que transitório e específico para aquela situação de diálogo.

Em outro estudo, Simão (2000) explora o conceito de ação comunicativa de Habermas¹⁹, em que “ação” é entendida como forma de interação (verbal ou não) entre pelo menos dois atores que, na busca por compreensão e consenso a respeito de uma determinada situação, coordenam mutuamente seus planos e ações.

Partindo da idéia de Habermas de três mundos simultâneos – mundo objetivo (isto é, dos enunciados considerados verdadeiros), mundo subjetivo (que encerra toda a vivência do falante) e mundo social (das relações interpessoais) – Simão (2000) considera que, mediante a ação verbal, uma pessoa pode explicitar suas relações com os acontecimentos desses três mundos. Essa explicitação denota relações eu - mundo desse falante, endereçadas para *outro eu* (alter); por sua vez, esse outro acaba por representar, para a pessoa que fala, uma oportunidade de expressão. Contudo, o outro não é um mero receptor da mensagem e sim alguém que procura se colocar no lugar dessa pessoa (o emissor, o falante, o “eu” no caso), a fim de compreender o significado de sua ação comunicativa e posicionar-se perante esse emissor. Nas palavras de Simão (2000, p. 35) “[...] cada ator é mediador das relações eu - mundo objetivo construídas pelo outro. Ou seja, a construção das relações eu - mundo objetivo é intersubjetiva em seu processo”.

Nessa mesma investigação, Simão (2000) discute a intersubjetividade em uma situação de ensino - aprendizagem de um conteúdo de matemática (fração numérica), em que analisa o diálogo entre uma estudante e a professora na realização de uma atividade em sala de aula. A professora, no decorrer do diálogo, contraria as asserções e ações iniciais da estudante quando esta tenta solucionar o problema; essa intervenção redireciona o raciocínio da estudante, suas ações subseqüentes e seu conceito de fração – que era justamente a meta da professora. De acordo com a autora, há construção de conhecimento por parte das duas pessoas envolvidas no processo: para a estudante, sobre o conceito de fração numérica; para a professora, sobre estratégias no ensino do tópico fração. Assim, ambas criaram oportunidade, uma para a

¹⁹ Convém mencionar que além das proposições de Habermas, Simão (2000) toma como base as noções de equilíbrio e co-regulação de Piaget. Suas obras de referência são: Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa* (1988) – original publicado em 1981 e Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previstos* (1989) – original publicado em 1984; Piaget, J. *Seis estudios de Psicología* (1967) – original publicado em 1984.

outra, de ressignificar as relações eu - mundo de cada uma, mediante explicitação e argumentação (SIMÃO, 2000).

De acordo com esses autores (Rommetveit, Habermas e Simão), a construção do conhecimento se dá na ação interativa de dois sujeitos que, portanto, constituem-se mutuamente como atores e interventores não apenas dos temas/conteúdos em destaque no diálogo, mas na constituição subjetiva um do outro, com implicações tanto para os processos cognitivos de cada um (a mudança de conceito de fração, por exemplo) como para o cumprimento de funções sociais (a melhoria da estratégia de ensino, a divulgação de uma prática pedagógica, entre muitos outros) que, inevitavelmente, são subjacentes ao campo da ética.

Esse último aspecto é destacado por Rommetveit (1979), quando afirma que o comprometimento dos interlocutores está para além de uma mensagem semanticamente correta (conteúdo e construção de informações adequadamente comunicadas), demandando descentração do si mesmo em direção ao outro: uma dimensão ética da comunicação, a que Rommetveit chama de responsabilidade epistêmica.

Embora os aspectos éticos da relação eu - outro não estejam diretamente contemplados no desenvolvimento do presente trabalho, convém mencionar que Simão (2010) discute a questão ética nas relações de compartilhamentos e diferenças nessa inter-relação, especialmente em um capítulo dedicado à questão da alteridade na filosofia de Lévinas. Ademais, como foi colocado no início desse capítulo (seção 2.1.1), o referencial teórico-metodológico do construtivismo semiótico-cultural pressupõe um fazer ético em pesquisa, bem como diferentes implicações éticas das práticas profissionais instruídas por diversos processos e resultados de pesquisa.

Partindo dessas concepções, procurarei discutir a questão da dicotomia²⁰ razão - emoção, em virtude do interesse que desperta para a área de Educação Física, conforme apontado em alguns dos textos trabalhados no primeiro capítulo. Como mostrado anteriormente, neste trabalho, a supremacia da cognição sobre a afetividade na Educação Física parece carecer de mais reflexões. Por esse motivo, é que se faz o

²⁰ O termo dicotomia está sendo empregado aqui para indicar que razão e emoção são conceitos contrários e complementares, em uma noção próxima à da dialética platônica (adaptado de Houaiss, 2001).

apelo à Psicologia e, adicionalmente, estabelece-se mais um campo de interlocução dialógica entre essas duas áreas.

2.1.3 O construtivismo semiótico-cultural como opção interpretativa da dicotomia razão - emoção

Razão e emoção, embora sendo objetos de investigação em Psicologia, constituem-se construtos que são estudados por essa área, ora em separado, ora em relações de causalidade, ora em integração, de acordo com diversos pressupostos filosóficos, epistemológicos e de procedimentos de pesquisa (SOUZA; BUSSAB, 2006).

Essas diferenças de posicionamentos nas pesquisas em Psicologia podem trazer implicações importantes para a área de Educação Física que, conforme exposto anteriormente neste trabalho, tem apresentado uma tendência a tratá-los como instâncias separadas nos estudos sobre prática de atividade física e sobre aprendizagem de movimentos, isto é, ou se investiga a influência de aspectos cognitivos ou de aspectos afetivos; assim, o caráter de complementaridade e dualidade entre ambos acaba por passar ao largo nas investigações acadêmicas e na atuação pedagógica. Essa separação não é somente uma escolha metodológica, mas um posicionamento epistemológico, que passa a ser disseminado tanto no meio acadêmico de pesquisa como nos cursos de formação em Educação Física.

E por que conceber afetividade e cognição como instâncias comportamentais separadas torna-se uma preocupação? O motivo que justifica tomar certo cuidado com essa concepção refere-se à própria compreensão acerca do desenvolvimento humano (tanto do ponto de vista ontogenético como filogenético) e, conseqüentemente, na forma de se lidar com os seres humanos – que, assim como em qualquer outra área de fronteira entre saúde e educação, é o caso da Educação Física.

A formação em Educação Física envolve disciplinas como Crescimento e Desenvolvimento Humano, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, dentre outras que pretendem trabalhar com embasamentos teóricos sobre o desenvolvimento do ser humano, embasamentos esses que serão retomados em disciplinas de cunho

pedagógico, no decorrer da graduação e pós-graduação. Obviamente, a preocupação estende-se para além da formação acadêmico-pedagógica, ou seja, abarca a atuação profissional.

Um indicativo do problema de ora isolar cognição, ora isolar afetividade, pode ser identificado quando se ministra aulas sobre o desenvolvimento cognitivo, por exemplo. É de se esperar que Jean Piaget seja um dos autores abordados para essa finalidade, por ser conhecido como estudioso e proponente de uma teoria sobre o desenvolvimento cognitivo²¹. Entretanto, não é comum associar Piaget à compreensão da afetividade, e essa falta de associação se constitui um equívoco. Segundo Souza (2002; 2006), Piaget considerava a afetividade absolutamente importante para a construção do conhecimento, bem como para o desenvolvimento mental. A autora afirma que, ao estudar relações entre afetividade e cognição, Piaget tinha também o intuito de desfazer a dicotomia razão - emoção, pois embora concebesse afetividade e cognição como de naturezas diferentes, entendia que elas não apenas são imprescindíveis no desenvolvimento psicológico humano, mas que existe certa correspondência temporal entre as sequências de estágios em que ambas se desenvolvem. Portanto, para Piaget, as relações entre afetividade e cognição não são de causa e efeito, mas de complementaridade (SOUZA, 2006).

Quanto à diferença de naturezas entre afetividade e cognição, essa autora aponta que, na perspectiva piagetiana, “a afetividade é responsável pelos conteúdos da conduta (prazeres e desprazeres; sentimentos de fracasso e sucesso), enquanto a inteligência organiza estruturalmente a mesma conduta [...]” (SOUZA, 2006, p. 58). De acordo com a autora, a importância conjunta de afetividade e inteligência na construção do conhecimento é notadamente representativa na teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral na criança.

É certo que o presente trabalho não tem como foco contemplar a grandiosidade da teoria de Jean Piaget, mas sim de apontar para a necessidade de se estudar cuidadosamente as ideias de autores da Psicologia, notadamente os que estão sempre em pauta na formação em Educação Física, como é o caso de Piaget. Esse cuidado

²¹ Convém lembrar que existem várias escolas de Educação Básica, em nosso país, que se intitulam construtivistas ou, mais especificamente, piagetianas.

pode auxiliar a dimensionar melhor o alcance do aproveitamento das teorias em Psicologia para a área da Educação Física. Por exemplo, convém lembrar que Piaget procurou elaborar uma teoria sobre a gênese da construção do conhecimento no sujeito (denominado sujeito epistêmico), ou seja, no ser humano – em sentido amplo – e não em cada indivíduo (SOUZA, 2006). Sob essa perspectiva, desdobra-se um aspecto muito importante: a questão da generalização²², pois, ao entender que essa teoria explica funções psicológicas gerais, pode-se correr o risco de julgá-la suficiente para explicar toda e qualquer manifestação ou nuance das funções cognitivas – como, por exemplo, dificuldade na compreensão de conteúdos teóricos, problemas de encadeamento lógico – seja na verbalização, seja na elaboração de textos escritos, etc.

Retomando o tema razão - emoção, é importante declarar que, inicialmente, quando eu refletia acerca dos problemas no PEA, e tomava por foco as relações entre docentes e discentes no Ensino Superior, eu não dimensionava que a afetividade seria tão importante, pois eu imaginava que o problema residia, sobretudo, em dificuldades nos processos cognitivos e à pouca base de conhecimento ao longo do processo de escolarização. Eu também não fazia ideia da possibilidade e importância de conceber docente e graduando como uma inevitável díade dialógica, no sentido proposto por Marková (2006) e Linell (2009).

Talvez pela estreita relação com as funções cognitivas, ou pela própria valorização sócio-histórico-cultural do intelecto – como foi apresentada anteriormente, em relação às práticas pedagógicas em Educação Física – a discussão acerca do PEA no ensino superior tem atribuído pouca importância à afetividade como objeto de estudo.

É curioso saber que, mesmo na Psicologia, a afetividade custou a ser reconhecida como inerente à natureza humana (VALSINER, 2006; SIMÃO, 2010). Simão (2010, p. 61) chama a atenção para a o entendimento de Valsiner (2001 apud Simão, 2010) sobre a importância da afetividade no processo de desenvolvimento humano, explicitada a seguir:

²² É claro que discutir generalidade e especificidade desvia-se do escopo deste trabalho; todavia, há que se ponderar a esse respeito junto aos estudantes e colegas, sobretudo em virtude de eventuais desdobramentos éticos, seja no âmbito acadêmico ou profissional. Para uma discussão a esse respeito, em Psicologia, pode-se consultar Valsiner (2006) e Simão (2011), por exemplo.

A vida humana afetiva é a base para todas as condutas. O desenvolvimento da relação afetiva com o mundo é provavelmente a questão mais básica da psicologia do desenvolvimento. Não é uma questão de “tempero afetivo” **adicionado** a processos cognitivos. É a relação afetiva com o mundo que é **a base** de todos os processos mentais (VALSINER, 2001, p. 159, grifo do autor).

De acordo com esse pensamento, o autor alerta não apenas para a complementaridade entre cognição e afetividade, mas também para mais dois pontos de grande importância: a afetividade como essencial para os processos cognitivos; a relação afetiva da pessoa com o mundo, como indispensável para sua atuação no mundo. É imprescindível destacar que, assim como outros autores construtivistas culturais, Valsiner não está atribuindo uma supremacia da afetividade sobre a cognição (ou vice-versa).

Com base nessas ideias, razão - emoção, cognição - afetividade seriam, talvez, mais bem investigadas e interpretadas se concebidas como díades relacionais, trazendo outros desdobramentos para se refletir acerca do desenvolvimento humano, ou seja, abordagens que contemplem cognição e afetividade sob uma perspectiva dialógica e indissociável.

A afetividade é um elemento absolutamente presente na relação sujeito - objeto, uma vez que nessa relação, as simbolizações a respeito do objeto são carregadas de emoções e, nesse sentido, o objeto é também ativo, uma vez que incita a diferentes emoções – bem como diferentes interpretações, tomadas de decisão e assim por diante (SIMÃO, 2002b).

Em sua teoria da ação simbólica, Boesch (1991) assume a necessidade da organização cognitiva nas ações. Entretanto, segundo o autor, essa organização não deve ser entendida no sentido de estrutura “científica” (aspas minhas) responsável pela razão, mas como um esforço em estabelecer estruturas “eu - mundo - organização” (aspas do autor), [...] “isto é, estruturas que formem instrumentos para nossas tendências de ação e nossa formação identitária” (BOESCH, 1991, p. 13).

Portanto, em síntese, a Psicologia construtivista semiótico-cultural foi adotada no presente trabalho em virtude dos seguintes pontos que ela abrange:

- A concepção de dialogicidade nas relações entre *eu* e *outro*, com a possibilidade de “eu - outro” ser também “eu - eu”, o que contribui tanto para o estudo de

relações intersubjetivas como intrassubjetivas na construção de conhecimento, bem como a noção de impossibilidade de fusão entre as subjetividades ou entre a relação entre *eu* e um *objeto* (qualquer) do mundo.

- A aceção de que ações simbólicas individuais configuram-se por meio de referências espaço - temporais e culturais, ou seja, há possibilidade de certo compartilhamento intersubjetivo, ainda que localização, temporalidade e cultura não venham a ser simbolizados, convergentemente, entre os atores do processo de construção do conhecimento. Esse posicionamento conduz a uma abordagem pautada no respeito pelas construções pessoais dos envolvidos nesse processo.
- A assunção de que cognição e afetividade não se separam sob o aspecto fenomenal e constituem-se em relação dialógica no desenvolvimento humano.
- A importância atribuída à intrincada relação indivíduo - cultura, permitindo que a Educação Física seja entendida como um campo cultural de ação das pessoas que dela fazem parte e que a constroem.
- A disponibilidade de se discutir acerca de vários temas inerentes à construção de conhecimento pelo ser humano, o que conduz a certa flexibilidade teórico-metodológica e à interface com outras áreas e diferentes campos de conhecimento (popular, filosófico, religioso, científico e assim por diante), uma vez que um dos principais motivadores do fazer pesquisa advém da experiência inquietante.

2.2 A possibilidade de diálogo entre a Educação Física e a Psicologia construtivista semiótico-cultural: o campo da intersubjetividade nas práticas pedagógicas

Ao elaborar uma discussão acerca da intersubjetividade, por meio da aceção de vários filósofos (como Hegel, Husserl, Buber, Wittgenstein, Merleau-Ponty, Mead, Shultz, Habermas, entre outros), Crossley (1996) aponta a dificuldade em definir esse construto, em razão das divergências filosófico-epistemológicas em que foi sendo engendrado.

Crossley (1996) estabelece quatro diretrizes para se pensar a intersubjetividade que ele denomina de intersubjetividade radical. Primeiro, afirma que a subjetividade humana não é um ‘mundo interno’, separado do mundo externo e sim, que “consiste nas práticas de senso mundanas, dos seres encarnados, e que isso é, contudo, público e intersubjetivo” (CROSSLEY, 1996, p. 24). Segundo, que essa subjetividade é, em primeira instância, pré-reflexiva e aberta à alteridade, engajando-se à alteridade, mais do que a objetivando ou experimentando-a. Em terceiro lugar, que as ações humanas são instituídas socialmente, o que se torna imprescindível para que sejam dotadas de significado. Quarto, que muito das experiências e ações emergem das situações de diálogo (não necessariamente verbal) – e não de indivíduos, isoladamente. Em outras palavras, de acordo com esse autor e, a subjetividade humana é necessariamente intersubjetiva.

Essa perspectiva vai ao encontro das proposições dos autores presentes no construtivismo semiótico-cultural em Psicologia, conforme procurei apresentar, os quais consideram a absoluta importância do outro na constituição subjetiva do eu. Em outros termos, o ser humano só se desenvolve em contato com outros seres, seja esse contato imaginado, almejado ou presencial. É certo que essa elaboração teórico-filosófica comporta nuances interpretativas, no entanto, o que está no cerne de qualquer proposição que se dispõe a investigar as relações entre subjetividades é considerá-las a partir de uma relação dialógica.

No âmbito da Educação Física, todavia, parece haver não apenas um afastamento da ideia de interdependência ontológica entre eu e outro, como também uma falta de sensibilização à importância dessa perspectiva. Sobretudo na área escolar – mas não apenas nessa área – a Educação Física é essencialmente uma disciplina que se trabalha em grupo e é especialmente por esse motivo que tenho dificuldade de compreender por que as relações *eu – outro* têm sido tão pouco contempladas.

Como mostrado no item 1.3 – p.22, várias propostas de práticas pedagógicas na Educação Física estão preocupadas com o desenvolvimento “integral” do indivíduo, ou seja, procurando contemplar as dimensões afetivas, cognitivas, motoras, físicas e morais, notadamente porque se associam fortemente ao contexto escolar, cuja meta é contribuir com a formação do cidadão. Nesse sentido, entendem que a Educação Física

tem a responsabilidade de contribuir para que o aluno, por meio do autoconhecimento, construa autonomia moral e autocontrole (em todas as citadas dimensões), em especial porque conhecer a si mesmo envolve conhecer seu próprio corpo ou reconhecer-se corpo e suas vicissitudes. Nessas propostas, nos poucos momentos em que o indivíduo é colocado em relação (a outro indivíduo ou ao mundo), recorre-se à Antropologia e à Sociologia e, frequentemente, o que se tem é uma polarização entre indivíduo e cultura, assim como entre indivíduo e sociedade, em vez de uma relação dialógica entre cada um desses pares (MARKOVÁ, 2006).

Não obstante, entendo que esse panorama não constitui um problema em si mesmo. Pelo contrário, pois apesar de eu apontar mais para os aspectos de que discordo, entendo que cada uma das propostas pedagógicas mencionadas no presente estudo carrega uma preocupação verdadeira com a formação dos profissionais e com os seres humanos com os quais esses profissionais virão a trabalhar, e ainda, que essas propostas muito nos ensinam e instigam a pensar a Educação Física em toda a sua constituição (pesquisa, ensino e orientação na prática de atividade física). Todavia, esse panorama mostra que a Psicologia pouco se faz presente no fomento dessas discussões para além da intrassubjetividade, mesmo quando, na Educação Física, se procura lidar com cognição (razão) e afeto (sentimento).

Recolocam-se para a Psicologia duas questões inter-relacionadas e apontadas anteriormente neste texto: seria possível um conhecimento de si mesmo baseado tão somente ou predominantemente na intrassubjetividade ou, ao contrário, tão somente ou predominantemente na intersubjetividade? E, se é que está entre os objetivos da educação física promover o autoconhecimento, as práticas corporais alternativas constituiriam um instrumental suficiente e adequado para esse fim?

Para o referencial teórico-metodológico da Psicologia construtivista semiótico - cultural, entendo que a resposta a ambas seja não. O primeiro argumento que embasa essa constatação é que a subjetividade humana é concebida sempre em dialogicidade, ou seja, que o nosso ser no mundo está em completa interdependência com a existência de outros, conforme assumem todos os atores do construtivismo semiótico-cultural já mencionados (Boesch, Valsiner, Linell, Marková, Simão), bem como Crossley (1996) – portanto, pertencem a uma ontologia dialógica.

Pelo que se pôde depreender das propostas pedagógicas em Educação Física aqui apresentadas, elas se baseiam numa visão monológica; esse deve ser um importante motivo pelo qual elas não enfocam o papel do outro na constituição subjetiva do eu e, talvez justamente por isso, não recorram uma proposta filosófico-epistemológica como a da Psicologia construtivista semiótico - cultural.

O segundo argumento remete-se à construção do conhecimento individual com base no ciclo cultura - indivíduo - cultura, conforme proposto por Boesch (1992), o que implica transformações controladas por três elementos: a consistência identitária do indivíduo, a coordenação interindivíduos e os mecanismos culturais de estabilização e regulação de mudanças. Em outras palavras, a construção do conhecimento pressupõe uma intrincada relação *sujeito - outro - objetos culturais* (BOESCH, 1991, 1992). Essa concepção parece apropriada, por exemplo, quando se reflete sobre a relação jogador - jogador - bola, no jogo de futebol (cf. BETTI et al., 2007) como também na relação jovens - espectadores - videogame, conforme apresentado por Garcia (1999).

Ainda sobre a relação sujeito - objeto em Boesch, Simão (2002b) realiza esclarecimentos importantes, como o de que todos os objetos têm para o sujeito tanto a qualidade objetivo-funcional, por que pode ser compartilhado socialmente, como subjetivo-funcional, de conotação pessoal. Nesse aspecto, conforme mencionado anteriormente, a ação do sujeito sobre o objeto é essencial, mas também o é a ação do objeto sobre o sujeito – portanto, uma ação simbólica, cujo caráter é ao mesmo tempo (embora não necessariamente na mesma mediada) cognitivo-racional e afetivo-emocional, sem dissociação entre esses “pares”. Outro esclarecimento é que o “objeto” também pode ser um ser humano, todavia sem o distanciamento da proposta cartesiana dessa relação, uma vez que o “outro objeto humano” é parte constitutiva do eu, inclusive e especialmente, na construção de sua identidade.

Ao lidar com os compartilhamentos e as diferenças na relação eu - outro, predominantemente sob a óptica do construtivismo semiótico-cultural em Psicologia, Simão (2010) discute em profundidade muitos elementos possivelmente presentes nessa relação, os quais, no meu entender, são potencialmente cabíveis e importantes para a Educação Física. Por exemplo, a questão da expectativa (SIMÃO, 2002a), do comprometimento (ROMMETVEIT, 1979), da tensão intrassubjetiva e intersubjetiva

(VALSINER, 1998), vão ao encontro das relações eu - outro no universo do jogo/desporto, bem como para além delas e do contexto escolar. Sob essa mesma perspectiva, convém não perder de vista a relação eu - outro intrassubjetiva (COELHO JUNIOR; FIGUEIREDO, 2004), que embora se distancie da Educação Física do ponto de vista da compreensão do fenômeno (pesquisa), deve ser mantida bastante próxima como preocupação, no exercício da profissão.

Em consequência, é possível responder à pergunta sobre as práticas alternativas em Educação Física (segundo a proposta de Gómez, 2008): essas práticas, sozinhas, dificilmente promoveriam o autoconhecimento, pois que o foco de suas pretensões não se direciona ao papel do outro no processo de autoconhecimento. Como procurei argumentar, o caminho mais promissor para o autoconhecimento e a autonomia moral, inclusive visando à ética, seria o das atividades lúdico-desportivas, em cuja essência está a intersubjetividade/intercorporeidade. Por outro lado, pensando-se a intrassubjetividade/intracorporeidade, várias são as práticas pedagógicas que podem contribuir, incluindo-se (e, talvez, principalmente) as alternativas. Portanto, em vez de polarizar e/ou restringir as práticas pedagógicas, sugiro que também na Educação Física intrassubjetividade e intersubjetividade devam ser concebidas em dialogicidade e, por conseguinte, indissociáveis.

O tema da intercorporeidade, por sua vez, tamanha sua amplitude, encontra respaldo para frutíferas discussões também na interface entre Psicologia e Filosofia (COELHO JUNIOR, 2003, 2008, 2009). Por exemplo, Coelho Junior (2009)²³ aponta para a necessidade de diferenciar corpo de corporeidade, em razão do dualismo corporeamente. Assim, o autor propõe “o conceito de corporeidade como alternativa para designar um campo específico de experiências sensoriais, afetivas e significantes, mesmo que proto-simbólicas” (COELHO JUNIOR, 2009, p. 3), sem desconsiderar uma dimensão psíquica e de que, em consonância com Merleau-Ponty, a corporeidade é elemento constituinte da experiência. No mesmo texto, o autor (2009) declara sua preferência pelo termo co-corporeidade em detrimento de intercorporeidade, pois afirma que “a ênfase não deve se situar no ‘entre’ corporeidades, mas sim na ideia de co-

²³ Texto intitulado Intersubjetividade e Corporeidade, apresentado por ocasião do Simpósio Internacional “Dimensões da Intersubjetividade”, realizado no Instituto de Psicologia da USP e promovido pelo Instituto de Estudos Avançados da USP, nos dias 5 e 6 de junho de 2009.

presença de duas corporeidades, já que trazem em si o Eu e o outro” (COELHO JUNIOR, 2009, p. 10) e acrescenta que cada corporeidade não é fechada em si, mas antes apresenta “sempre a simultaneidade do dois e do um, de um certo nível de diferenciação e de indiferenciação”.

Essa argumentação converge com as concepções de Garcia (1999) e Betti et al. (2007) sobre a importância da presença corpórea do outro na relação intersubjetiva presente nos jogos desportivos. Para realizar uma construção a respeito de si mesmo, é imprescindível a presença do outro, uma presença inevitavelmente e inerentemente carnal: uma co-presença, uma co-corporeidade capaz de simbolizar, mas que não necessariamente simboliza a todo instante.

3 CIRCUNSCRIÇÕES METODOLÓGICAS

O construtivismo semiótico-cultural em Psicologia, por se tratar de um referencial teórico-metodológico, implica justamente indissociação entre teoria e método. Por outro lado, esse referencial não abrange um método único, restrito e diretamente circunscrito às teorias, mas sim metodologias advindas de reflexões entre o fenômeno gerador do problema de pesquisa e um arranjo teórico compatível com tal problema. Portanto, não existem encaminhamentos *a priori* e sim algum fenômeno identificável, que desperta inquietação no pesquisador (SIMÃO, 2007b) e que deverá ser trabalhado por meio de encaminhamentos teórico-metodológicos flexíveis, contanto que adequados à demanda de reflexão e intervenção da problemática de pesquisa identificada.

Uma característica da abordagem construtivista semiótico-cultural é recorrer à busca de informações qualitativamente relevantes para as questões de pesquisa e, portanto, para a análise dos achados de pesquisa. Esse procedimento direciona, por exemplo, a seleção dos participantes. Todavia, não basta ser uma análise qualitativa, pois há outros aspectos a serem considerados na análise.

Um primeiro aspecto remete à preocupação com o desenvolvimento humano, sobretudo ao desenvolvimento de cada pessoa, sem a necessidade de criar categorias que agrupem indivíduos por similaridade ou, seguindo a mesma lógica, que excluam os dessemelhantes, pois se baseia na premissa de assumir a diversidade interpessoal como uma condição inerente aos seres humanos.

Um segundo aspecto refere-se ao pesquisador ser considerado tanto interlocutor como ator do processo de construção do conhecimento. Nesses termos, o pesquisador não é um sujeito que observa um objeto ou outro sujeito e nem é um agente controlador de variáveis, mas sim um participante ativo no processo de construção do conhecimento, tanto em sua função de pesquisador como em sua condição de pessoa que está em interação com outra pessoa e com um objeto de conhecimento (comumente, que envolva o tema da pesquisa ou temas subjacentes). Por esse motivo, ambos, pesquisador e participante, são construtores de um processo de geração de conhecimento, seja em relação à problemática de estudo, seja em relação ao conhecimento de si mesmo, ao conhecimento de um a respeito do outro e, por

consequente, conhecimento de elementos emergentes a partir da interação entre ambos, marcada pelo contexto espaço-temporal em que se desenvolve a pesquisa (SIMÃO, 1988, 1992, 2004a, 2011).

Um terceiro aspecto, desenvolvido mais recentemente por Simão (2011, a partir de reflexões sobre a proposta original de Windelband - 1894) refere-se à ideia de que os métodos nomotético (isto é, de universalidade, de generalidade) e idiográfico (de particularidade) são inerentes ao pesquisar em Psicologia e são complementares entre si, pois que toda generalização advém de particularidades e, em cada particular, há universais humanos, como a cultura e a biologia, por exemplo. Nesse sentido, no presente trabalho, tenho a expectativa de, se conseguir chegar a alguma generalização, que ela seja atinente às questões e desdobramentos, para a Educação Física, dos assuntos desta pesquisa, como: intersubjetividade, relações corpo - mente e relações cognição - afeto.

3.1 Participantes e elaboração das entrevistas

Como Projeto de Pesquisa, o presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPH) do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), segundo as normas do CONEP, e recebeu aprovação em 07 de novembro de 2008 (ANEXO A); não foram realizadas quaisquer modificações em aspectos que digam respeito às normas éticas. Também de acordo com essas normas, as pessoas convidadas a participarem da pesquisa (tanto o docente como a graduanda) tiveram suas identidades mantidas em sigilo e só se tornaram efetivamente participantes após seus aceites, mediante o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), ficando optativa a desistência dessa participação a qualquer momento e sem riscos, a eles, de danos de qualquer natureza que estivessem sob controle da pesquisadora. As especificações metodológicas são apresentadas a seguir.

Inicialmente, participaram do estudo uma graduanda e um docente em Educação Física de uma mesma universidade privada de São Paulo - SP. Eles compareceram

separadamente a uma primeira entrevista, embora as questões apresentadas a ambos tenham sido bastante semelhantes. Todavia, após a análise e discussão dos achados dessas entrevistas preliminares, optei por continuar a entrevistar somente o docente, conforme será elucidado logo adiante.

A princípio, o participante docente foi escolhido especificamente por causa dos seguintes motivos: a) ser formado em Educação Física; b) demonstrar interesse pelo PEA em Educação Física; c) ser um colega próximo da pesquisadora, o que, supostamente, aumentaria as chances de participar da pesquisa com o intuito de colaborar. Previamente, a proximidade entre o docente e eu, pesquisadora, propiciou-me tomar conhecimento, informalmente, de seu envolvimento com disciplinas que poderiam enriquecer qualitativamente as entrevistas, em direção aos objetivos da pesquisa, o que acabou por se constituir também um critério de seleção desse participante.

As disciplinas ministradas pelo participante ao longo de sua atuação como docente no ES foram: Didática Geral, Planejamento e Políticas Públicas na Educação, Educação Física no Ensino Médio, Práticas de Ensino e Psicologia Aplicada ao Esporte, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Educação Física na Primeira e Segunda Infância, Educação Física na Adolescência e Terceira idade, Metodologia do Trabalho Acadêmico, Estrutura e Funcionamento da Educação Física Básica, Filosofia e Dimensões Históricas da Educação Física, Filosofia da Ciência.

O docente é licenciado em Educação Física, por uma universidade privada de Guarulhos - SP. Ele iniciou sua vida profissional na Educação Física lecionando para crianças na escola. Depois, formou-se Mestre em Psicologia da Educação, por outra universidade privada, de São Paulo - SP. Ele realizou o curso de mestrado concomitantemente ao exercício da docência universitária. Na universidade privada em que trabalha, lecionou por seis anos e, há menos de um ano (isto é, a partir de janeiro de 2011), ocupa-se de funções acadêmico-administrativas em um setor específico dessa universidade, denominado Coordenadoria de Estágios em Educação. A partir do primeiro semestre do ano vigente (2011), portanto, não mais exerceu a função de docente em sala de aula.

Como pesquisadora responsável pela realização das entrevistas, apresentei intervenções verbais quando julguei necessário – ora pautada por minhas suspeitas de falhas na compreensão das respostas do entrevistado, ora por eu interpretar que não havia sido clara nas minhas proposições, ora pelo surgimento de questões afins aos propósitos da pesquisa, mas que não haviam sido cogitadas antecipadamente, quando da elaboração dos tópicos-guia. Portanto, nos termos do construtivismo semiótico-cultural em Psicologia, foram intervenções na busca de intersubjetividade, com base em indicadores no nível intrassubjetivo da apreensão dos acontecimentos das entrevistas.

Conforme apontado anteriormente, no papel de interlocutora, considero-me participante do processo dialógico de construção do conhecimento; entretanto, com o intuito de facilitar a identificação dos atores do PEA no presente texto, o termo participante será restringido, como menção apenas ao docente entrevistado.

3.2 Procedimentos para condução e análise das entrevistas

As questões (ou tópicos-guia, de acordo com Bauer e Gaskell, 2007), propostas nas entrevistas semi-estruturadas, são apresentadas no APÊNDICE B. As entrevistas foram previamente agendadas, segundo a disponibilidade dos participantes, e foram realizadas em uma sala de aula na própria universidade privada, após a leitura e assinatura, por cada participante, do termo de consentimento livre e esclarecido. Os entrevistados agendaram datas diferentes. Foi realizada gravação das entrevistas em aparelho de áudio; na sala, estavam presentes apenas a pesquisadora e o(a) participante.

Após transcrição das entrevistas e análise qualitativa preliminar, constatou-se que as mensagens da fala da estudante contemplaram as expectativas de problematizar a relação dialógica entre graduandos e docentes, sendo, portanto, proveitosa como material de análise seletiva para procedimentos iniciais da pesquisa. Todavia, por não suscitar pontos considerados suficientemente relevantes no sentido de dar prosseguimento a análises posteriores, considerando-se os objetivos da pesquisa, optou-se pela não realização de outras entrevistas com ela.

As mensagens do professor, por sua vez, originaram questionamentos adicionais de interesse para o presente estudo, o que levou à elaboração de novas questões para a realização de uma segunda entrevista; tais questões foram formuladas, estritamente, com base nas respostas da primeira entrevista. A transcrição da única entrevista com a estudante, bem como a primeira e segunda entrevistas com o docente, encontram-se nos APÊNDICES C, D e E, respectivamente, nessa ordem.

O intervalo entre a primeira e a segunda entrevista com o docente foi de aproximadamente oito meses. Após a análise e discussão da segunda entrevista, identificou-se um panorama constitutivo de relações intra e intersubjetivas do docente ao longo de sua vida acadêmico - profissional - pessoal.

Essas reflexões levaram à realização de um terceiro momento de diálogo verbal (por assim dizer, uma terceira entrevista), mas constituído por outra dinâmica: nesse terceiro encontro entre pesquisadora e participante, o docente foi solicitado a ler as perguntas e respostas das duas entrevistas anteriores (ele escolheu iniciar pela primeira entrevista) e, livremente, comentava a respeito de ambas. Como nas outras ocasiões, a pesquisadora intervinha verbalmente sempre que julgava necessário. Esse procedimento de entrevista do terceiro encontro é uma versão modificada da dinâmica realizada por Simão (1988), em sua tese de doutorado, conforme mencionado anteriormente. O APÊNDICE F consiste na transcrição desse terceiro e último encontro.

O intervalo entre a segunda e a terceira entrevistas foi de aproximadamente um ano e cinco meses. Esse intervalo é resultado de uma opção de encaminhamento da pesquisa, pois se estimou, para o presente estudo, que quase um ano e meio de intervalo é um tempo considerável para haver modificações, manutenções e emergências situacionais (contextuais) na vida de uma pessoa, embora se esteja ciente de que não há garantias de que essas expectativas dos pesquisadores sejam cumpridas – o que também corrobora concepções do construtivismo semiótico-cultural.

Fundamentada na noção de irreversibilidade do tempo vivido e de que essa vivência é contextual e culturalmente localizada, a construção de uma análise alicerçada nas situações de diálogos dos três encontros com o docente, no presente trabalho, visa a focar manutenções, modificações e elementos emergentes advindos, sobretudo, da fala do participante nesses três momentos de interlocução presencial

com a pesquisadora. O espaço dos três encontros foi mantido (a mesma sala de aula na universidade), bem como o tema central que se apresenta ao participante, que é a formação em Educação Física, segundo sua perspectiva. Contudo, são diferentes momentos e, bem por isso, supõe-se haver um “jogo”, um rearranjo entre manutenções, mudanças e novidades. Portanto, a expectativa da pesquisadora era de que os diferentes momentos de encontro trouxessem subsídios para detectar continuidades, descontinuidades e “flashes” – construídos, reconstruídos e co-construídos – nos processos intrassubjetivos e intersubjetivos do docente participante, com desdobramentos para se refletir acerca da formação em Educação Física.

A opção por se tratar das relações intersubjetivas do docente não previa o tema da corporeidade e nem da razão - emoção (como é possível verificar-se nos tópicos-guia da primeira entrevista – apêndice A). No entanto, uma vez emergindo esses temas, passei a buscar e selecionar textos, notadamente em Educação Física, que os contemplassem (como foi apresentado no capítulo 1).

Assim, embora no início deste trabalho eu tenha apresentado a problemática da carência de estudos que tratem das relações entre graduandos e docentes em Educação Física, parece ter sido possível, mediante a fala do entrevistado, redirecionar o trabalho para temas de maior abrangência para essa área, como procurarei discutir. Esse redirecionamento, que forneceria mais subsídios para se refletir a respeito da interface da Educação Física com a Psicologia, tem se apresentado como característica das pesquisas na abordagem do construtivismo semiótico-cultural em Psicologia (cf. SIMÃO, 2010, Ensaio 2).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Quando o eu e o outro são colocados em relação, abre-se um espaço promissor para a discussão de vários “tradicionais” pares de opostos que os entremeiam, como razão - emoção, mente - corpo, sujeito - objeto, natureza - cultura etc. Entendo que, entre outros motivos, esse espaço foi se criando pela necessidade do ser humano de refletir acerca de si mesmo e dos outros, bem como a respeito do mundo (ou dos mundos) compartilhado(s) e não compartilhado(s) por ambos.

Como foi mencionado na seção anterior, a análise e discussão dos achados da pesquisa tiveram por base a construção de diálogos entre as falas do participante durante as entrevistas e certos aspectos teórico-metodológicos da Psicologia, mais especificamente (embora não exclusivamente), a Psicologia construtivista semiótico-cultural.

Para direcionar adequadamente essa análise e discussão, é importante retornar aos objetivos do trabalho, que são: a) procurar compreender, mediante um estudo de caso, aspectos das relações eu - outro que sejam relevantes para a formação em Educação Física; b) tentar promover uma interlocução entre Educação Física e Psicologia, com o intuito de fomentar novos diálogos teórico-metodológicos entre essas áreas de conhecimento.

4.1 A co-construção do eu mediante os atores do PEA em Educação Física

Com o termo co-construção, estou me remetendo à noção de construir junto, sempre levando em consideração a relação dialógica eu - outro, que é como se entende o processo de construção de conhecimento no construtivismo semiótico-cultural (SIMÃO, 1988, 1992a, 1998, 2004b, 2010 e outros). No entanto, as mensagens do docente entrevistado trazem certa variação quanto à importância que ele confere

aos outros atores envolvidos no PEA, o que conduz a questionamentos acerca de quem ele considera realmente um ator (no sentido de ação simbólica de Boesch)²⁴ no seu processo de construção de conhecimento, ao longo de toda a sua trajetória na Educação Física.

Nesse sentido, não estou certa de que ele conceba como atores todas as pessoas que participam do PEA em Educação Física no Ensino Superior. Minha interpretação é de que ele as considera mais como “categorias de pessoas” presentes no PEA, sendo essas categorias: alunos de graduação, coordenadores de cursos de graduação e colegas docentes. Com a ideia de categoria de pessoas, refiro-me a pessoas que são deslocadas de sua significação pessoal, para uma significação de classe. Assim, temos alunos, coordenadores, professores etc. Interpreto essa categorização como duas possibilidades: uma, de afastamento na relação eu - outro, pois passa uma noção de agrupamento por similaridade – em meio a tanta diversidade; outra, de distinção entre espaços de atuação. Pensando em aspectos mais gerais da fala do docente, entendo que ele se remeta mais a essas pessoas como na minha segunda interpretação.

Há também a Coordenadoria de Estágios, da qual ele passou a participar somente desde o primeiro semestre de 2011, e “a Instituição”, cuja instância mais alta é a Reitoria, com a qual ele pretende entrar em contato, mediante a própria Coordenadoria de Estágios.

Existem ainda outras categorias de pessoas em outros segmentos da Educação Física: alunos da Educação Básica, professores de Educação Física escolar e não escolar. Todos esses atores, bem como seus ex-professores de graduação e pós-graduação, foram citados pelo docente em relações consigo, de modo que foi possível explorar certas relações intersubjetivas e até intrassubjetivas, como procurarei elucidar.

Se fosse possível traçar um esquema representando as relações intersubjetivas ao longo de sua vida, embasando-me em sua fala, eu apresentaria uma flecha linear e ascendente, em função da irreversibilidade do tempo vivido, em que apareceriam os

²⁴ Estou chamando de ator qualquer pessoa que seja ativa, isto é, potencialmente atuante no processo de construção do conhecimento.

atores desse processo intersubjetivo – de acordo com a minha interpretação – na seguinte ordem:

a) Professor da graduação.

b) Alunos de Educação Física na Educação Básica como atores das relações afetivas positivas bidirecionais (LAWRENCE; VALSINER, 2003; SIMÃO, 2010; VALSINER, 1998), orientadoras na escolha da pós-graduação.

²⁵c1) Professoras da pós-graduação como modelos de influência cognitiva, afetiva e moral, que possibilita uma interpretação de tríade “eu - professor - PEA” na constituição subjetiva do docente. Esse foi também o papel desempenhado pelo professor de graduação.

c2) Alunos de graduação: relações afetivas predominantemente simétricas e relações cognitivas assimétricas.

c3) Coordenadores de cursos de graduação: relação administrativa assimétrica (coordenadores são hierarquicamente superiores), aberta ao diálogo e com vistas a ser predominantemente positiva em relação ao PEA em Educação Física.

d) Coordenadoria de Estágios: relação administrativa assimétrica, nova para o docente, de considerável expectativa positiva, tanto cognitiva como afetivamente, por causa da (esperada) possibilidade de aprimoramento e afirmação intelectuais; potencialmente dialógica, de modo a contribuir com o PEA na Educação Física e em outros cursos da universidade em que está estabelecida.

e) Instituição/Reitoria: relação administrativa absolutamente assimétrica e consideravelmente distante do diálogo com o docente, ainda que ele almeje esse diálogo.

Para introduzir a análise que se segue, apresentarei uma síntese interpretativa de cada encontro (entrevista) realizado com o docente participante da pesquisa; entretanto, haverá certa seleção nessa síntese, com o propósito de direcionar a discussão para questões referentes à intersubjetividade entre os atores do PEA em Educação Física, atores esses destacados pelo docente.

²⁵ Considerei c1, c2, c3 como pertencentes a um mesmo momento na vida do docente, que é quando ele leciona no Ensino Superior. Todavia, ele acaba o mestrado e continua a lecionar nesse nível, portanto, c2 e c3 são eventos mais duradouros que c1.

Na primeira entrevista, as questões, nesta ordem, foram referentes a: 1) O que a formação Educação Física representa em sua vida; 2) Características de professores marcantes em sua vida; 3) Se ele modificaria algo na sua prática docente; 4) Quais características necessárias nos estudantes para se tornarem bons profissionais; 5) Como deve ser o relacionamento entre docente e graduando, visando ao aprendizado; 6) O que modificaria ou manteria em Instituições de Ensino Superior para melhorar o ensino no curso de Educação Física; 7) Comentar livremente, caso queira, sobre os assuntos abordados na pesquisa.

O seguinte esquema refere-se à resposta da primeira pergunta²⁶:

Figura 1 – Síntese da análise da resposta à primeira questão da primeira entrevista

Observando-se essa síntese, é possível identificar a importância da afetividade nos direcionamentos da sua vida, seja pela influência dos amigos na escolha do curso,

²⁶ Em 'ÉF' entenda-se Educação Física.

seja pelo posterior contato com as crianças nas aulas de Educação Física, o qual não apenas contribuiu para a elevação de sua auto-estima como também resultou na sua opção em investigar os aspectos afetivos relacionados à aprendizagem na Educação Física escolar. Ele conclui que a escolha pela Educação Física trouxe grande satisfação pessoal.

Três temas importantes depreendem-se dessa resposta: a visão sobre o corpo; as crianças em movimento; o paradoxo entre lecionar no ensino superior e lecionar para crianças. Esses achados resultaram, respectivamente, na primeira, segunda e terceira questões da segunda entrevista, que se relacionaram a: 1) falar mais a respeito de a graduação em Educação Física ter despertado nele outra visão sobre corpo; 2) por que o contato com as '*crianças em movimento*' o agradava; 3) por que a opção por lecionar no Ensino Superior, uma vez que as crianças lhe eram tão importantes. As respostas à questão 1 e 3 dessa segunda entrevista são discutidas, respectivamente, nos itens 4.3 e 4.2 do presente trabalho.

Quanto à questão 2, apresento a seguinte figura esquemática, como síntese de minha interpretação sobre sua resposta. Entende-se que ele valoriza a liberdade de movimento da criança e que esse aspecto deve ser enfatizado na aula de Educação Física na escola, a fim de que ela descubra suas possibilidades de movimento. Ele atribui um caráter identitário entre criança e movimento, que é um assunto recorrente na Educação Física escolar e na área de Desenvolvimento Motor (disciplina comum dos cursos de Educação Física). Novamente faz-se fortemente presente a importância da questão da afetividade e do autoconhecimento como promotores de certa autonomia, agora para a própria criança e, nesse sentido, contribuindo para seu desenvolvimento – algo com que o professor de Educação Física deveria colaborar. O entrevistado problematiza a prática permanente dos professores de Educação Física da escola em priorizar o cumprimento rígido de seu planejamento de aula e, com isso, considerar a liberdade da criança de se movimentar e de extravasar suas emoções (por meio do movimento, em especial) como algo de importância secundária, chegando a conceber esses comportamentos como empecilhos para a aula transcorrer adequadamente e, assim, assumindo uma postura de controladores da criança.

Figura 2 – Síntese da análise da resposta à segunda questão da segunda entrevista

Quanto ao comportamento dos graduandos (questão 4 da primeira entrevista), o docente aponta os aspectos esquematizados na figura 3. Como é possível notar, o entrevistado destaca a necessidade de mais leitura por parte do graduando (aspecto que será retomado mais adiante na análise da relação professor - estudante), que indica tanto a busca pelo comprometimento com o estudo (e, conseqüentemente, com a formação de um profissional mais bem preparado), como a manutenção por essa busca mesmo depois de formado. Há destaque também para a importância da auto-reflexão constante, o que se mostra coerente com sua própria prática docente e que interpreto como um importante caminho para a dialogicidade, tanto consigo como com os graduandos, os quais ele nitidamente concebe como futuros profissionais.

Figura 3 – Síntese da análise da resposta à quarta questão da primeira entrevista

Ele retoma a questão da afetividade e da necessidade de questionamento por parte do graduando como elementos indispensáveis e positivos no processo de ensino-aprendizagem para a construção do conhecimento em Educação Física, como ilustrado na Figura 4. O participante considera imprescindível ao docente assumir que erra e que os estudantes devem discordar e questionar o docente; ele aponta o benefício da informalidade na relação dialógica, sem, entretanto, implicar perda de respeito por ambas as partes. Ele deixa claro que o professor deve ter uma posição hierárquica superior ao estudante quando isso se faz necessário, especialmente no tocante a manter a ordem e a disciplina durante a aula, mas sem que isso traga prejuízo para discussões frutíferas.

Figura 4 – Síntese da análise da resposta à quinta questão da primeira entrevista

É necessário indicar que, desse ponto da análise em diante, incluirei interpretações referentes também à terceira entrevista. Não realizarei uma síntese a seu respeito por dois motivos: primeiro, porque sua dinâmica não demandou tópicos-guia e, como consequência, houve liberdade ainda maior nas construções do entrevistado; segundo, porque entendo que, da maneira como procurei elaborar a discussão, seja mais adequado priorizar os assuntos abordados (tentando conferir certa linearidade entre as três entrevistas) em vez de priorizar a síntese de cada uma delas, especificamente.

Dando continuidade, portanto, às relações entre docentes e graduandos, na terceira entrevista, há uma reafirmação de que o relacionamento com o aluno tem de ser aberto, mas deve haver certa autoridade por parte do professor. Ele complementa que deve haver admiração e respeito por parte do aluno em relação aos conhecimentos do professor, e considera que esses elementos tornam a relação docente - graduando mais interessante em razão desse deslumbramento do aluno pelo conhecimento que

“emana” (aspas minhas) do professor e que ele, graduando, deve utilizar no exercício da profissão. O participante entende que ambos ficam mais motivados quando sua relação toma essa configuração. O seguinte excerto da terceira entrevista, referente a apreciação, por parte do entrevistado, da questão 5 da primeira entrevista, denota esses aspectos na relação docente - graduando:

Tem que ser um relacionamento aberto, porém de autoridade. [...] a partir do momento que **o aluno admira esse saber do professor**, ele quer **adquirir** esse conhecimento [...], ou seja, a relação fica muito mais interessante: o aluno mais motivado, o professor mais motivado [...]; uma espécie de **deslumbramento** para que ele possa **adquirir** aquele tipo de conhecimento e utilizar profissionalmente” (Grifo nosso).

Aqui parece estar clara a necessidade do professor de manter uma relação de hierarquia quanto ao conhecimento acadêmico: uma relação vertical, em que o docente, pelos conhecimentos que detém, está acima do graduando; o estudante, por sua vez, deveria admirar o docente por esses conhecimentos e, ao mesmo tempo, almejar apreendê-los e transpô-los para sua futura atuação profissional.

A meu ver, essa perspectiva não é construtivista, pois há manutenção de um modelo bem estabelecido e bastante difundido na educação formal, que é do professor como detentor do conhecimento, ou seja, o conhecimento subjaz a figura do professor (MACHADO, 2008²⁷). Assim, há uma restrição das possibilidades de construção do conhecimento pelo estudante.

É importante notar que esse é um elemento novo na fala do participante, pois anteriormente, na primeira entrevista, apesar de ele mencionar a necessidade de certa hierarquia, considerava o professor como alguém que erra muito. É claro que não ter mencionado esse aspecto na terceira entrevista não implica obrigatoriamente que ele tenha mudado de ideia ou atitude, mas o discurso desse último encontro denotou nítida diferença de status entre professor e estudante no que se refere à apropriação de conhecimento, isto é, a obtenção do conhecimento (mais do que sua construção) se dá em sentido unidirecional, passando do professor para o estudante. Em outras palavras, o participante considera que os docentes sabem mais do que os estudantes e, por essa razão, os estudantes devem admirá-los e tomá-los como exemplo.

²⁷ Machado (2008) tece uma discussão a respeito da relação entre prática docente e construção do conhecimento no Ensino Superior, sugerindo certas ações desejáveis do docente, mas sem prescindir dos valores culturais nessa construção.

Tal modificação no discurso leva aos seguintes questionamentos: é possível identificar dialogicidade na relação professor - estudante? Professor e estudante constituem uma díade?

A resposta mais indicada para esse segundo questionamento parece ser “sim”. Entretanto, haveria necessidade de continuar a colher elementos que a justificassem. Mesmo assim, arrisco-me a interpretar que, na relação com os graduandos, parece que a noção de tríade “eu (docente) - outro (estudante) - objeto (conteúdos)” não foi construída. Em vez disso, há indicativos do estabelecimento de duas díades: a) docente - objetos de conhecimento; b) graduando - docente/objetos do conhecimento.

Diferentemente do que é proposto por Marková (2006) e Simão (2004a, 2010), a díade docente - objetos de conhecimento, apresenta um caráter tal que “eu” e “outro” fundem-se, formando um *eu docente*, que equivale a um “eu detentor de conhecimento”. Adicionalmente, é possível inferir a formação de uma segunda díade: graduando - docente/objetos de conhecimento, já que, embasando-me na fala do entrevistado, docente e objetos de conhecimento apresentam essa conotação de fusão, de “amálgama”.

A respeito do primeiro questionamento, isto é, se há dialogicidade na relação docente - graduando, eu também interpreto que sim, pois em nenhum momento o entrevistado se desprende de estabelecer relações entre ele e os estudantes no PEA. Entretanto, essa relação dialógica é nitidamente assimétrica e pautada, sobretudo, por uma base crescentemente racional/cognitiva.

Um indício, em sua fala, que parece reforçar essa ideia é que, em sua reconstrução intrassubjetiva, o docente não mais volta a aludir à questão do erro do professor (ou seja, seus próprios erros) na relação com os estudantes, algo que ele havia enfatizado na primeira entrevista (e, sobre o que, não foi indagado na segunda), embora aponte que se auto-avalia permanentemente, e ainda, que a presente pesquisa contribuiu muito para esse fim. Talvez seja justamente com essa postura de estar tão próximo do conhecimento, tão intimamente ligado a ele – comparativamente aos graduandos – que o docente não tenha retornado a esse assunto.

Quanto às relações com certos colegas docentes do Ensino Superior, algo a que não havia sido dado ênfase nas outras duas entrevistas (nem por mim, pesquisadora,

nem pelo entrevistado), o participante denota que as atitudes de vários desses colegas contrastam com o que ele pensa a respeito de si mesmo como docente, sobretudo do ponto de vista do comprometimento moral com o PEA, pois que eles não manifestam tal comprometimento, de acordo com a interpretação do entrevistado. Há um sentido de repulsa do entrevistado em relação a eles, chegando a serem mencionadas as palavras ‘nojo’ e ‘prostituição’ em relação às atitudes desses colegas.

Nota-se aqui uma referência de negação do *outro* na constituição do eu, ou um “outro” que é, em primeira instância, um “não eu” – ainda que exerça a função docente “como se” fosse igual a mim. Portanto, configura-se uma relação intersubjetiva extremamente importante para a constituição intrassubjetiva do eu, “o eu docente do Ensino Superior”.

No que se refere aos professores de Educação Física escolar e não escolar, estabelecem-se relações apartadas do contexto do PEA, porém é onde o Ensino Superior tem sido mencionado como almejado – por quem não está nele – uma vez que é vislumbrado como um espaço de transcendência entre a Educação Física “na prática” e a Educação Física “na teoria”. O que parece estar em jogo nessa transcendência, contudo, é mais um movimento de deixar a prática do que de ir para a teoria ou, mais especificamente, de trocar o desgaste físico das aulas de Educação Física na escola pelo conforto da ausência desse desgaste nas aulas do curso de Educação Física do Ensino Superior. O docente entrevistado, por sua vez, converge com a concepção de seus colegas de que a docência no Ensino Superior é um caminho profissional promissor, por não demandar tanto vigor físico quanto as aulas de Educação Física em segmentos que não o do Ensino Superior.

É importante destacar tanto as ações simbólicas como as ações concretas do docente que foram se desvelando ao longo das três entrevistas. Por um lado, na Educação Física escolar, o docente mostra-se afetado pelas crianças em uma relação recíproca de prazer e alegria, que se mantém mesmo após ele ter deixado de lecionar na Educação Básica: nesse caso, ocorre um afastamento “concreto”, presencial, em relação às crianças, mas não um afastamento simbólico; ademais, o contato com as crianças no contexto da Educação Física escolar foi o que direcionou sua busca pela pós-graduação. Quando, na segunda entrevista (questão 3), eu perguntei como ele

chegou a lecionar no Ensino Superior, apesar de sua relação com as crianças ser tão importante, ele afirma que não estava certo de que conseguiria responder essa questão, porque gostava muito de atuar em ambos os segmentos de ensino; em seguida, ele acrescenta:

o trabalho com as crianças pra mim me realizava muito porque era um momento onde eu via que tudo aquilo que eu aprendia, né? [...] aonde eu colocava em prática um pouco do que eu tinha estudado naqueles quatro anos de faculdade, onde eu olhava pra criança e também trocava [...] afetividade com essa criança, né? Um momento onde eu podia, é... mostrar o carinho que eu tenho por essa faixa etária e sentir o carinho deles. [...] era uma realização que não, não dá pra descrever, né?, quando eu passava na frente da sala e as crianças gritavam “O tio chegou! Êêê!...”. Ficava aquela gritaria... É muito gostoso! Então, eu me frustro um pouco pelo fato de não conseguir conciliar os dois, mas seria uma missão meio que impossível, até, o Brasil não dá tanta oportunidade da gente, né? conseguir esse tipo de coisa [...].

Por outro lado, o participante apresentou tendências a se afastar dos graduandos, seja simbolicamente (por exemplo, quando estabelece relações assimétricas e mais rígidas de respeito, admiração e apreensão de conhecimentos), seja no âmbito das ações efetivas, ao decidir parar de exercer a docência e ir trabalhar em outro setor da universidade – setor esse que tem relação com o ensino, porém, refere-se à elaboração e manutenção de cursos semipresenciais e cursos totalmente a distância, bem como à supervisão de documentos de estágio. Assim, comparando-se a primeira entrevista com a terceira, é possível notar o afastamento afetivo que o entrevistado estabelece entre ele e os graduandos, sobretudo no que se refere ao PEA. Observe-se o trecho da resposta à questão 3 da primeira entrevista:

Eu acho que eu tenho muito a aprender ainda no contato com o aluno, eu acho que eu tenho muito a aprender ainda na questão da avaliação, [...] a forma como a gente consegue, é... dar conta de passar todo conteúdo e conseguir fazer com que o aluno responda da maneira como a gente gostaria que ele respondesse [...] de que o aluno não conseguiu se sensibilizar da maneira como você gostaria que ele se sensibilizasse pra aprender, né? [...] algumas questões ainda que eu não sei lidar, quando você ouve por parte do aluno: “*Se eu fizer só assim, tá bom?*”. Isso frustra muito porque parece que ele não consegue perceber quanto é urgente a tomada de atitude como uma postura profissional e menos aluno e mais como professor, né? Aquela famosa frase que o professor consegue ser adorado e querido pelos alunos até onde a nota permite, é uma coisa muito frustrante, muito difícil de lidar, né, com tudo isso? Então eu acho que o contato com o aluno em si é um eterno aprendizado, até o fim da vida profissional é um paradigma que vai se construindo, né?

No terceiro encontro, ao reler essa resposta, ele reafirma os problemas a respeito da avaliação; contudo, modifica seu posicionamento sobre a necessidade de ser aceito pelos graduandos, embora não explicita o que pensa, como se pode identificar no seguinte trecho quando relê a resposta apresentada acima: “[...] Aqui também eu tô dizendo coisas a respeito de aceitação, coisa e tal... é, não sei se hoje eu diria da mesma forma. Então, talvez isso seja uma coisa interessante pra... ser analisado.”

O entrevistado, portanto, diminui a importância do papel do graduando na construção da sua subjetividade; em outras palavras, ser aceito pelo graduando é menos importante do que já foi. Ser aceito pelo outro é uma forma de se tornar mais próximo do outro, todavia, segundo a indicação de sua fala, ele julga ter se modificado nesse aspecto, porém sem fornecer mais explicações.

É importante mencionar, ainda, que essa questão 3, da primeira entrevista, refere-se ao que ele modificaria na sua prática docente. Na resposta, conforme exposto acima, ele logo comenta sobre dificuldade, tanto no processo de avaliação como no relacionamento com os estudantes e sobre suas dúvidas quanto a esse relacionamento. Entretanto, ao rever sua resposta no terceiro encontro, além de indicar que não mais se importa tanto com a aceitação dos estudantes, o entrevistado afirma que o que modificaria, daqui em diante, seria realizar o doutorado, com o intuito de estudar mais sistematicamente outras disciplinas (como Neurociência e Psicanálise, por exemplo); ou seja, é uma modificação que não necessariamente tem relação com os estudantes (apesar de ele não ter revelado qual seria sua preocupação de pesquisa).

Adicionalmente, quero esclarecer que embora eu interprete que tenha havido um afastamento, sobretudo afetivo, na relação entrevistado - graduandos, eu não considero que tenha ocorrido uma ruptura relacional ou uma perda de interesse do participante pelos estudantes. Porém arrisco dizer que entendo ter havido certo desânimo ou, de acordo com suas próprias palavras, “frustração” – sinalizada em todos os encontros (por exemplo: primeira entrevista, questão 3; segunda, questões 6 e 7; terceira, quando retoma a resposta à questão 4, da primeira entrevista). Essa frustração é referente a uma não correspondência entre a postura que ele esperava dos graduandos e a postura que eles realmente apresentavam.

Por outro lado, diferentemente do encaminhamento na relação com os graduandos ao longo das entrevistas, o entrevistado atribuiu papéis bastante significativos a seus ex-professores do Ensino Superior, cujos métodos didático-pedagógicos ele procurou efetuar durante o exercício da docência, segundo seu próprio depoimento.

Já na primeira entrevista (questão 2), ele toma os procedimentos de um professor de graduação e duas professoras de pós-graduação como modelos a serem seguidos, mas por diferentes motivos: o primeiro, pela descontração em aula, porém pertinente ao desenvolvimento dos conteúdos; a segunda, pela adequação e cumprimento de planos de ensino e por levar em conta também os erros do professor no processo de avaliação; a terceira, por destacar a importância da afetividade no processo interativo de construção do conhecimento. Esses professores, sim, parecem ser colocados pelo entrevistado como atores de seu processo de construção intersubjetiva (quase que declaradamente) no sentido de que lhe despertaram para valores associados às funções didático-pedagógicas de professor: o humor; o comprometimento; a coerência interna e externa, relativamente ao programa didático-pedagógico; a tentativa de simetria dialógica afetiva e cognitiva com os estudantes.

Com a finalidade de ilustrar essa interpretação, apresento um trecho da primeira entrevista (questão 2) em que o participante se refere aos professores mencionados:

Eu tenho um [professor] em específico, na graduação em Educação Física, que ele tinha uma dinâmica muito boa: [...] ele era super descontraído, né? Fazia piadas o tempo todo e não desviava do foco da aula, [...] ele conseguia trabalhar com o imaginário das pessoas, [...] de uma forma muito descontraída, né? E... pra mim, teve um significado muito especial.

Uma outra pessoa também, é, no mestrado, que tive contato com a disciplina de Seminário da Pesquisa, [...] ela teve um impacto pra mim muito grande também no sentido de que ela mostrou [...] toda uma forma sistemática de se trabalhar: ela explicitou o programa de ensino, ela foi mostrando coerência durante todo o semestre; no final, ela voltou pro início mostrando a clareza do trabalho e [...] formas de avaliar [...] muito apropriada pro trabalho de um professor que se compromete verdadeiramente em ensinar o aluno e não simplesmente passar momentos interativos com o aluno. [...] se o aluno que teve melhor desempenho tirou nove, ela diz: "*O problema foi com o meu processo educacional, então esse que tirou nove, na verdade tirou dez*". E reavaliava toda a forma de atribuição de nota pros alunos, né? Isso me chamou bastante atenção.

É [...] tive uma outra professora também no mestrado que, pela forma como conseguia tratar os alunos nesse processo interativo de construção do conhecimento, mostrou, é, como a afetividade é importante nessa relação, como as pessoas conseguem ter, é, um certo tato, com as emoções das outras pessoas nesse processo, que a gente possa ter uma certa abertura pra perceber e pra sentir o aluno naquilo que ele tem mais dificuldade de interação; se ele se bloquear no sentido afetivo, [...] e não tomar iniciativa por conta disso, [...] e aí é como se o professor abrisse mão desse contato com o aluno.

Então foram três situações que eu acho que marcaram bastante minha vida acadêmica.

Na segunda entrevista, o participante é novamente questionado a respeito dos métodos desses três professores. Ele cita mais uma professora da graduação e, em todas as respostas (questões 4, 5, 6) reafirma o que havia comentado na primeira entrevista, em especial sobre o humor, o comprometimento dos professores com o PEA (com destaque para o plano de ensino e para a avaliação) e sobre a importância de se estabelecer uma boa relação afetiva entre docente e graduando, para que não haja medo de errar e nem de participar. No terceiro encontro, ele ratifica rapidamente os comentários das entrevistas anteriores.

Talvez fosse possível afirmar que o docente participante da pesquisa estabelece uma relação de tríade “eu - professores do Ensino Superior - PEA”, ou seja, uma tríade entre ele, seus professores citados e sua formação acadêmica como docente (tanto de Educação Física na Educação Básica, como no Ensino Superior). Essa construção relacional remeteria à noção teórica de tríade “eu - outro - objeto”, conforme discutido por Márková (2006), a partir de Moscovici, em que esses três elementos são concebidos de modo indissociável entre si, ou seja, um não tem sentido sem o outro. Em outras palavras, eu interpreto que, simbolicamente, o entrevistado entenda que seu processo de formação docente tenha se constituído na sua interação com o PEA, do qual, obviamente, participaram seus professores de Graduação e Pós-Graduação.

Em síntese, levando-se em consideração todos os atores do PEA em Educação Física mencionados nessa análise, interpreto que os afastamentos e aproximações do entrevistado em relação a eles, indicam suas satisfações e insatisfações, que vão se configurando, subjetivamente, como um jogo de emoções e organizações racionais (BOESCH, 1991). Embora o docente se guie por um balizamento (VALSINER, 1998)

que ele julga racional, o componente afetivo encontra-se fortemente presente e norteador de suas decisões.

Partindo das idéias do filósofo Henri Bergson sobre os processos simbólicos subjacentes ao riso (humor), Simão (2006) elabora uma discussão a respeito da relação dialógica eu - outro, em que a afetividade pressupõe aproximação do outro, ao passo que a cognição pressupõe distanciamento. Essa me parece mais uma opção para tentar compreender melhor as escolhas do docente: julgando-se racional, ele se afasta do que lhe afeta positivamente, ou seja, as crianças e, mais tarde, afasta-se do que lhe afeta negativamente em certa medida, isto é, os graduandos.

Por outro lado, convém lembrar que mesmo pretendendo abandonar a docência, o entrevistado não abandonará o Ensino Superior. Conforme comentei há pouco, esse nível de ensino consiste, para ele, em seu campo de ação atual e, ao mesmo tempo, simboliza racionalidade, ou seja, está em concordância com a construção que ele elabora a respeito de si mesmo, uma vez que se julga uma pessoa racional (como será apresentado na próxima seção).

Essas opções e tomadas de decisões no curso de vida do entrevistado podem fornecer preciosos indícios para esta pesquisa, em virtude da possibilidade de interpretação da dinâmica de suas construções subjetivas. Assim, espero que a análise dessa trajetória constitutiva individual, potencialmente, traga subsídios para se criar novos diálogos entre Educação Física e Psicologia, notadamente, mediante o construtivismo semiótico-cultural.

4.2 A reconstrução de si mesmo na relação com os outros: razão, emoção e a formação em Educação Física

O termo reconstrução, nesta seção, está sendo empregado justamente em razão das idas e vindas simbólicas no tempo vivido, há pouco mencionadas, que levaram o docente a repensar os caminhos já percorridos e a projetar caminhos futuros, ou seja,

ao “revisitar” os caminhos já trilhados ele visita prospectivamente trajetórias possíveis para sua vida, notadamente no âmbito profissional.

Convém esclarecer que ao mencionar a palavra ‘formação’, associada à área de Educação Física, eu intenciono tratar não apenas da formação do docente entrevistado, mas também da graduação, do exercício da profissão, da pesquisa, bem como das Instituições de Ensino Superior que comportam esse curso, e ainda, das próprias crianças que vivenciam aulas de Educação Física e treinamento esportivo na escola ou em outros espaços de prática de atividade física.

É evidente que razão e emoção aparecem como constitutivos das vivências pessoais, podendo ser reconhecidos e legitimados pelos indivíduos desde ações cotidianas das mais corriqueiras e estenderem-se a reflexões psicológicas e filosóficas complexas. Razão e emoção, como pólos opostos da vivência humana, constitui-se um tema que se faz presente na história da civilização ocidental, abarcando os mais variados campos de conhecimento.

Diante dessa abrangência de percepções e posicionamentos, ou seja, dessa diversidade, entendo que procurar compreender as relações entre razão e emoção passa a fazer parte de um exercício constante para quem apresenta interesse em lidar com as relações eu - outro. Portanto, não é sua abrangência sócio-histórica que me desperta interesse neste momento, mas sua força na constituição subjetiva do eu.

O direcionamento dessa elaboração teórico-metodológica é de acompanhar a fala do docente em suas várias relações intersubjetivas, segundo suas próprias construções, a fim de que eu venha a trazer para a discussão elementos que indiquem como razão e emoção se configuram em sua trajetória nessa área e, pretensamente, expandindo os horizontes de investigação, compreensão e intervenção a respeito desse tema na Educação Física, a partir dos diálogos com a Psicologia.

Nesse sentido, as declarações do entrevistado a respeito de si mesmo são para mim um ponto de crucial importância, tanto pela seriedade com que foram elaborados como pela convergência com a voz de outros colegas e autores da Educação Física, principalmente pela visão adotada acerca do fenômeno do desenvolvimento humano, em que cognição e afetividade são consideradas parte de um todo – ao lado de outros “domínios” do comportamento, como o motor, o físico, o social e assim por diante.

Em sua reflexão, embasada nas próprias experiências de vida, a razão e a emoção são declaradamente divididas. Razão, emoção e corpo, ao longo da narrativa do docente, apareceram bem demarcados na reconstrução do eu. Mas esses elementos não foram resgatados para esta discussão pela frequência com que foram se apresentando, e sim pelas relações que o participante atribui a cada um deles, em sua formação pessoal, mediante “idas e vindas” no tempo.

Um dos primeiros construtos presentes na fala do participante é a auto-estima. Segundo ele, sua auto-estima foi se tornando positiva, em consonância com os resultados das modificações corporais advindas da adolescência, combinadas ao treinamento de musculação. Essa configuração corporal contrapõe-se à sua imagem quando criança: “magrela” e “branquelinha”, como ele comenta na questão 1 da segunda entrevista (como será retomado no item 4.3). Por intermédio de uma análise mais pormenorizada de seu depoimento, é possível constatar uma relação importante entre resultados positivos obtidos pela prática de atividade física e constituição do eu, em um sentido de autovalorização, durante a fase da adolescência.

O entrevistado afirma que “A gente não olha pro corpo. [...] a história da educação mostra que a gente teve uma educação totalmente intelectual; a gente olha só pras questões é... que envolvem o intelecto em geral, de maneira cognitiva, só”. Essa passagem²⁸ ilustra a ênfase cultural acerca da importância da cognição na educação formal, e há indícios de que houve implicações dessa importância nas escolhas acadêmico-profissionais do participante. Pontualmente, quero me referir a um trecho do seu discurso, na questão 3 da segunda entrevista, em que ele nitidamente separa razão e afeto em sua construção intrassubjetiva:

[...] Às vezes eu me vejo um cara muito racional, né? Eu me prendo muito na racionalidade, as coisas precisam ter por que de ser, [...]. Eu sou uma pessoa que gosto de buscar conhecimento todo o tempo, [...] gosto muito de ler, gosto muito de trocar informações também, gosto [...] que **essa possibilidade de troca, racional, aconteça de uma maneira mais é... mais... frequente e isso só é possível no ensino superior;** ao mesmo tempo que o trabalho com as crianças pra mim me realizava muito porque era um momento onde eu via que tudo aquilo que eu aprendia, né? Ou que eu buscava aprender e que eu busco até hoje – que vai ser uma busca que não vai terminar nunca porque conhecer a nós mesmos é [...] um grande desafio que [...] nunca que a gente vai

²⁸ Nesse ponto de sua fala, ele comentava sobre a dicotomia mente - corpo.

conseguir a totalidade disso – mas é [...] onde eu olhava pra criança e também trocava [...] afetividade com essa criança, né?

Esse aspecto é relevante porque, ao longo de seu discurso, na primeira entrevista, ele se refere muito à afetividade, justamente quando fala a respeito de sua auto-estima, não apenas quanto às mudanças corporais, mas também pelo julgamento dos alunos de Ensino Fundamental e dos graduandos a seu respeito (como procurei discutir na seção anterior – 4.1). As próprias entonações de voz denotam um envolvimento passional na sua relação com os estudantes e com o processo educacional. Porém, ainda assim, ele insiste na dicotomia razão - emoção, e julga a si mesmo como alguém racional, conforme exposto há pouco.

De seu depoimento, nota-se que a opção por lecionar na faculdade – e não no ensino fundamental – está imbuída de uma idéia de correlação direta entre razão e ensino superior, que parece funcionar como balizadora (LAWRENCE; VALSINER, 2003; VALSINER, 1998) do docente, em relação ao seu campo de ação cultural, como se somente no ensino superior houvesse possibilidade de acontecer uma **“troca de informação racional e freqüente”** (indicação em negrito). Parece haver também uma relação estreita entre intelecto e mundo adulto, assim como afetividade e mundo infantil, mas que não será enfocada no presente estudo.

A importância atribuída ao caráter afetivo - emocional da pessoa, como transformativo nas suas sínteses e “ressínteses” a respeito da relação eu - mundo é um aspecto fundamental nas proposições da teoria de Boesch (1991), interpretada por Simão (2010, p.143/144), como segue:

[...] Os estados futuros desejados são, para Boesch, os próprios motivos da ação, uma vez que, para a pessoa agir, ela precisa estar afetada por sentimentos relativos às metas de suas ações, percebendo-as como relevantes, plausíveis ou simplesmente sentindo-as como necessárias de serem atingidas. Esse encaixe sentido pelo sujeito não é de natureza objetiva - racional, mas sempre subjetiva - emocional, embora o sujeito usualmente busque justificá-lo racionalmente [...].

Essa perspectiva de Simão (2010) denota justamente a dificuldade intrassubjetiva de perceber o que nos afeta e ainda, de assumir a importância das emoções nos processos acionais.

Tomando-se por base fala do entrevistado há pouco mencionada, há indicações de que ele não percebe a íntima relação entre afetividade e racionalidade em suas

construções intrassubjetivas, separando-as. Em contrapartida, é importante destacar que ele julga que conhecer-se a si mesmo é um processo infinito, embora não explique o porquê dessa concepção.

Por outro lado, não era mesmo de se esperar que o docente conhecesse a proposta de visão dialógica entre razão e emoção – seja de um ponto de vista filosófico, seja de um ponto de vista epistemológico – pois, como já foi apresentado neste trabalho, há uma tradição cultural e acadêmica em que ambos aparecem em dicotomia ou em dualidade. Essa tradição, de certo, está presente também em vários (talvez na maioria) dos cursos de formação em Educação Física. Nessa área, é recorrente admitir a divisão do comportamento humano em categorias, como biológica, motora, social etc.

Embora o entrevistado tenha cursado o Mestrado em Psicologia da Educação, essa concepção de que razão e emoção estão intimamente relacionadas, presente no construtivismo semiótico-cultural em Psicologia, parece não fazer parte de sua formação, uma vez que não foi sinalizada por ele ao longo das entrevistas. Convém lembrar, como o próprio docente menciona, que seu trabalho de mestrado foi embasado na perspectiva de Wallon sobre o desenvolvimento. É com base nesse autor que, ainda na primeira entrevista, ele se remete a necessidades cognitivas, afetivas e motoras dos alunos na Educação Física escolar. De acordo com sua fala, os graduandos, como futuros professores/profissionais, devem estar sempre atentos a essas necessidades dos alunos da Educação Básica.

Na segunda entrevista, quando indagado a respeito dessas necessidades (cognitivas, afetivas e motoras), na questão 7, ele as descreve uma a uma; entretanto, novamente, sem a menção de algum atributo dialógico entre elas. Por outro lado, todas essas necessidades são mencionadas como igualmente importantes de serem supridas, não apenas nas aulas de educação física escolar, mas também considerando o desenvolvimento humano em sentido mais amplo. Este trecho ilustra as considerações do entrevistado a respeito dessas necessidades:

Eu me apropriei do discurso de Wallon e acabei usando e abusando porque realmente uma necessidade muito grande, né?, que o ser humano tem nas três esferas. Cognitiva... é a necessidade da comunicação, da compreensão... de uma... lógica; [...] as coisas, é... têm que ser de algum jeito coerentes, [...] há necessidade de, de se manifestar, de comparar, de medir. [...] Por que que um pode fazer uma coisa? Por que que o outro não pode fazer...

As necessidades afetivas são as necessidades que a gente, é... tem de ter contato, né? social, um... bem-estar, é... [...] dentro do que Gardner considera, por exemplo uma, uma... necessidade intrapessoal, né? que coloca uma inteligência intrapessoal é a capacidade de lidar com suas próprias questões, e interpessoal, a capacidade de lidar com outras pessoas, né?, a interpessoalidade. É... e isso Goleman chama de inteligência emocional: é uma necessidade constante que nós temos de manter um equilíbrio emocional. [...] a necessidade que a gente tem de conseguir participar, de se sentir bem, de conseguir ter algum tipo de energia que te proporcione uma boa participação, né? E isso tudo, tudo que nos move é afetivo. Essa afetividade, que Wallon coloca, ela se manifesta por emoções, sentimentos, enfim. Que transitam o tempo todo, que, se forem é... proporcionalmente, mais positivos do que negativos, seria correspondida essa necessidade afetiva.

E as necessidades motoras é o que a gente falou em outras questões também: necessidade de manter o equilíbrio do corpo em movimento, [...] é... as flutuações tônicas, a capacidade de ter uma movimentação que te deixe um bem-estar corporal é essencial. [...] O próprio Wallon diz que uma das, é, das maiores fontes de prazer é a liberdade de movimento. [...], existe toda uma necessidade de manter um certo equilíbrio: muito tempo na mesma posição não é agradável, [...] muita movimentação repetitiva também não é agradável, e sim a liberdade de criação, que o próprio corpo encontra, né?

Levando em consideração essas necessidades, ele coloca a Educação Física em contraposição a outras disciplinas da grade curricular da Educação Básica, de cunho predominantemente intelectual (como Matemática, Português, História e Geografia), em que a criança é mais dirigida e dispõe de menor liberdade de ação²⁹. Há um destaque para a possibilidade de, na aula de educação física, a criança “soltar os bichos” (como ele diz), ou seja, atingir prazer por meio da liberdade de movimento. Assim, pode-se detectar que a Educação Física é entendida pelo participante como um espaço e um momento propiciador de prazer para a criança, em que ela tem possibilidade de experimentar-se a si mesma, criar, mostrar originalidade, conforme indicado no trecho seguinte (questão 2 da segunda entrevista):

[...] o momento que essa criança [...] sai daquela sala de aula onde ela fica sentada durante horas, ela solta todos os bichos, né? E... é nesse momento que ela mostra um pouquinho mais do que ela é, [...] das necessidades cognitivas, afetivas e motoras que ela tem, [...] ela pode ter algum tipo de originalidade do jeito de ser porque é o momento em que ela é menos dirigida – ou deveria ser – numa aula de educação física. [...] Criança vive movimento, criança é movimento, tanto é que o

²⁹ É importante esclarecer que essa é a Educação Física que o entrevistado considera ideal. Todavia, em sua pesquisa de mestrado, com professores de Educação Física escolar, ele diagnostica que essa liberdade da criança, idealizada, pouco se verifica no contexto da aula.

professor vira um pouco pra lousa pra poder colocar uma lição ou coisa assim, a criança já tá arrumando possibilidades... de movimento. E no, no meu mestrado, ainda mais, eu pude perceber que [...] tudo aquilo que elas faziam de diferente era distração, era indisciplina, era o momento onde ela tava fazendo coisas que perturbava a bendita da aula do professor - o que não deveria ser, né? Então, ter contato com a criança em movimento [...] não é simplesmente dirigir isso do começo ao fim, [...] como se eu fosse o dono da verdade do corpo que fala pela própria criança.

Ele assume que o contato com as crianças nas aulas de Educação Física escolar contribuiu para a elevação de sua auto-estima, tomando por referência a alegria manifestada por elas ao avistá-lo, antes mesmo do momento da aula (primeira entrevista, questão 1; segunda entrevista, questão 3). É importante lembrar sua declaração de que ao lidar com as crianças em movimento, na situação de aula, desdobrava-se um tratamento afetuoso recíproco nesse contexto, o que impulsionou a procurar a pós-graduação em Psicologia da Educação.

Assim, razão e emoção, como aspectos relevantes das situações de aula na escola, despertaram-lhe questões que ele levou para o Mestrado, e que tinham por base a relação professor - aluno, como é possível verificar no trecho que se segue, extraído da primeira entrevista (questão 1):

[...] eu queria saber exatamente como que isso³⁰ afeta o contato entre professor e aluno; afeta no sentido mesmo de impactuar, de provocar alguma mudança, de provocar uma perspectiva diferente nas pessoas que passam a se responder a partir de uma interação dinâmica. Como é que isso acontece? Elas respondem ao professor de maneira mecânica, ou será que se entristecem quando não conseguem fazer alguma coisa? Enfim, elas se frustram? Têm medo de errar? Têm medo de tentar? Tudo isso chamou muito a atenção – me envolvi de uma forma que hoje em dia não me vejo sem Educação Física [...].

Observando-se esse fragmento do discurso do entrevistado, quando ele se indaga se as crianças simplesmente respondem à solicitação do professor de Educação Física de maneira mecânica, por um lado, ou se, por outro lado, sentem tristeza quando o desempenho se mostra aquém do esperado, ou ainda, se têm medo de tentar (para não correrem o risco de errar a execução motora), fica nítida a distinção entre relações objetivas das crianças com o professor (por exemplo, pela expressão “maneira

³⁰ Quando ele diz “isso”, está se referindo a essa manifestação de alegria das crianças, que influenciam sua auto-estima.

mecânica”) e relações subjetivas com o professor e consigo mesmas (pela menção aos sentimentos de medo e tristeza, por exemplo).

De acordo com os textos selecionados por mim neste trabalho, a respeito das propostas de práticas pedagógicas (seção 1.3), identifica-se que essa preocupação do docente entrevistado não se encontra no âmago dessas propostas, pois que nenhuma delas lidou com a questão da afetividade/emoção dos estudantes, nem com as relações intersubjetivas professor - estudante, estudante - estudante etc.

Entretanto, ainda que o participante mantenha-se interessado pela relação entre professor e estudante no contexto da Educação Física escolar, ele não mais leciona para crianças na escola e, por conseguinte, não mais participa dessa relação intersubjetiva dialógica com a criança na aula de Educação Física – a qual era geradora de prazer para ambos e lhe proporcionava auto-estima positiva.

Embora as questões provocadas pela experiência com as crianças nas aulas de Educação Física escolar sejam propulsoras da manutenção do docente em optar profissional e academicamente por essa área, depois que ele passou a trabalhar no Ensino Superior³¹, não mais tornou a lecionar em outros níveis de ensino. E, na terceira e última entrevista (cerca de dois anos após a realização da primeira), ele afirma que permaneceria lecionando somente no Ensino Superior e atribui essa decisão a dois motivos. O primeiro, já manifestado na segunda entrevista (questão 3) é que o país não oferece condições favoráveis para atuar concomitantemente em dois níveis de ensino (justificativa que considero um tanto vaga, mas que ele não complementou e eu não solicitei que ele o fizesse). O segundo é que, com o envelhecimento, suas condições físicas não lhe propiciariam acompanhar a demanda das aulas de Educação Física na escola, conforme discutido na seção 4.1.

Esse direcionamento do entrevistado para a importância da afetividade na relação eu - outro, tanto nas interações de professor e aluno (seja na escola, seja na faculdade), como nas interações dos graduandos entre si quando se expõem aos colegas em situações de aulas teóricas e práticas, mostra sua preocupação com a emoção e os sentimentos nas relações interpessoais, sobretudo com a questão do

³¹ O docente entrevistado leciona também em outros cursos de graduação, cujas disciplinas apresentam conteúdos afins com as áreas de Educação e de Psicologia.

medo perante os outros: medo de discordar do professor, medo de ser alvo de chacota entre os colegas.

Por exemplo, ao ser questionado a respeito de como entende que deva ser o relacionamento entre professor e estudante, com o intuito de contribuir ao aprendizado (primeira entrevista, questão 5), o docente responde: “Um relacionamento aberto, que não dê espaço pra que haja medo, receio, é... uma certa dúvida da parte do aluno de querer participar; nunca se deve perder o respeito [...], tanto do professor para o aluno quanto do aluno para o professor”. Ele reafirma esse posicionamento na segunda entrevista (questão 6), quando lhe pergunto diretamente a respeito de medo e bloqueio afetivo, e acrescenta:

[...] essa questão é muito interessante porque se refere um pouquinho à minha história também: é que eu deixei de participar muitas vezes em aulas por conta disso, de não se sentir à vontade [...]. Então a afetividade é a forma, pra Wallon, é a forma como a gente se afeta, é predisposto a ser afetado por questões internas ou externas. [...] Algumas coisas nos convidam a ter mais iniciativa e outras coisas nos inibem, né? Nos tiram um pouco desse gosto ou coragem de participar [...].o aluno tem que ser convidado o tempo todo a querer participar [...]

O medo... é... gerado, geralmente por alguma coisa que vá, é... expor demais o aluno; eu já tive situações no ensino superior que as pessoas não tinham coragem de subir pra apresentar um trabalho, de tanta gozação, de tanta brincadeira... Eu costumo discutir bastante [...] que os alunos não podem se sentir ameaçados, é... por essa questão da auto-estima. [...] a construção de uma auto-estima, principalmente eles que vão dar aula [...] na educação básica – que é a educação infantil, fundamental e média – [...] essas auto-estimas devem ser construídas positivamente, e não como motivo de gozação o tempo todo. Isso gera medo, isso gera, né? nas palavras de Skinner, fuga e esquiva, né? A gente acaba optando por fazer outra coisa no momento que a gente vai prum lugar onde a gente acaba sendo alvo de [...] agressão moral... coisas que perturbam o nosso bem-estar.

Convém lembrar que essa preocupação com a afetividade constitui-se um aspecto que lhe chamou a atenção em uma das professoras do mestrado, à qual ele atribui destaque positivo e cuja abordagem procurou seguir, como apresentado anteriormente. Adicionalmente, é uma experiência pela qual ele mesmo passou como graduando e para a qual se apresenta sensível.

Todavia, é importante retomar que, na terceira entrevista, ele menciona menos sua relação com os graduandos – comparativamente às entrevistas anteriores – além de prontamente pôr em dúvida se ainda lhe é importante a aceitação dos graduandos

em relação a ele. Essa negação de um ponto de vista anterior, sem ter sido diretamente interpelado a esse respeito, foi por mim interpretada como uma modificação na sensibilização do docente na relação dialógica entre ele e os graduandos. Eu arriscaria refletir na direção de ter ocorrido certo “enrijecimento” afetivo-cognitivo na sua visão a respeito desses estudantes, como discutido na seção 4.1, talvez decorrente de expectativas não correspondidas na busca pela apropriação do conhecimento, por parte dos estudantes, bem como da falta de comprometimento deles nesse processo de busca.

Há vários momentos, ao longo dos encontros, em que o participante da pesquisa denota “quebra” de expectativa em relação ao graduando, especialmente no tocante ao comprometimento. Ao final da primeira entrevista, por exemplo, eu faço uma pergunta adicional (complemento da questão 7), a respeito de ele identificar-se ou não com os graduandos atuais. Primeiramente, ele afirma que alguns são bastante dedicados e até mais dedicados e comprometidos do que ele foi; depois, critica os que ele considera como descomprometidos, e ainda, menciona o exemplo de um rapaz que nunca havia lido um livro – como apresentado a seguir:

O problema é que a gente não tem dentro de uma sala, [...] com bastante alunos, uma certa padronização da forma como o aluno se comporta – [...] é bem desigual a forma como eles se comportam. Eu diria que às vezes a gente tem maioria que se compromete bastante [...] em querer aprender, e uma minoria que atrapalha muito desenvolvimento da atividade em si: que conversa demais, que tá pouco preocupado com aquilo que tá aprendendo e que não tenta, é, de alguma forma se debruçar sobre as coisas que estão sendo tratadas, que não produz leituras... Eu tive por parte de um aluno, há pouco tempo atrás, é... dizendo que o único livro que ele leu foi dum, dum trabalho que eu passei – na vida toda! Então, assim, é muito complicado, porque o sujeito mostra o tamanho do comprometimento com a cultura que ele tem, né? Que é muito pouco, muito pouco: um livro – ele com mais de vinte anos de idade – é o único livro que ele leu na vida toda, e sabe Deus a forma como ele leu esse livro, o quanto ele realmente conseguiu extrair pra ele, né? [...] mas eu acho que não dá pra generalizar: tem bastante alunos que fazem um papel muito bonito e que é pra esses que a gente trabalha; é pra eles que a gente tem gosto de vir até a faculdade e conseguir desenvolver alguma coisa legal.

É interessante ele atribuir a ausência do hábito de ler livros com falta de comprometimento com a cultura, pois que a leitura é somente uma, entre tantas manifestações culturais. Eu tenderia a atribuir a falta de oportunidade de se relacionar

com essa manifestação cultural – supostamente tão corriqueira – que é o livro com um déficit muito grande na educação formal e informal desse (e de muitos outros) graduandos. É bem possível que o livro “simplesmente” não seja importante em sua vida. Por quê? Porque esse estudante pode gostar de arte, de esportes, de música, divertir-se com a prática ou a contemplação de ambos e até lecioná-los com maestria, eventualmente. O que me parece acontecer ao estudante é que ele tem certa concepção simbólica em relação a livros, concepção essa que talvez seja muito diferente da construída pelo docente e que, por isso, não é compartilhada por ambos. Assim, volto à questão: seria mesmo um problema de comprometimento, ou de competência, ou de habilidade (no sentido de aprendizagem) ou, mais ainda, de significação cultural do objeto livro?

Em outras palavras, seria coerente imaginar que está faltando uma simbolização afetivo-cognitiva positiva, por parte do graduando, em relação a livro? Segundo a Teoria da Ação Simbólica de Boesch (1991), cognição e afeto estão na base das construções simbólicas subjetivas. Nesse sentido, se o graduando julga que o livro de nada lhe serve ou se lhe confere algum caráter negativo, por que ele leria um ou, sequer, entraria em contato com um?

Ainda levando-se em consideração as concepções de Boesch, cabe a pergunta: Que implicações sociais a leitura de livros teria em seu meio cultural: ele poderia ser tachado de “metido a intelectual”, esnobe ou de outro atributo considerado pejorativo? Diante dessa indagação, parece-me adequado mencionar o ciclo cultura - indivíduo - cultura (BOESCH, 1992), pois que talvez o graduando tenha de vencer barreiras da sua cultura, em que a prática da leitura de livros eventualmente não é usual, para conseguir transpassar a fronteira³² entre essa cultura e a cultura do Ensino Superior. Esse deslocamento entre culturas, por si só, já demanda bastante esforço e rearranjo afetivo-cognitivo, num movimento de internalização e externalização (VALSINER, 1998), que nem sempre o graduando (ou qualquer pessoa) está disposto a efetuar ou tem condições para tanto. Simão (2005, 2010) destaca que Valsiner (1998) considera que o

³² Barreira e fronteira estão sendo empregados aqui com base na teoria de Boesch (1991). Barreira refere-se a um empecilho, algo a ser superado; fronteira deve ser entendida como uma passagem limítrofe, com certa porosidade, algo que separa o lugar fenomenal, onde *eu* está, de um lugar onde *eu* possa chegar. Esses conceitos da teoria de Bosch também são discutidos, por exemplo, por Simão (2002^a, 2010).

mundo social - cultural direciona (ou canaliza, para usar sua terminologia) o mundo pessoal - cultural de cada um, o que parece bastante pertinente ao se pensar no caso ilustrativo desse estudante.

Contudo, para além das considerações sobre o estudante e suas possíveis relações com o objeto simbólico “livro”, a fala do entrevistado permite ampliar a discussão das relações eu - outro (pessoa), para relações eu - mundo, pois ao sugerir a leitura de um livro, a proposta é de expandir potencialmente a vivência do estudante: na interlocução com o autor, com o conteúdo, com outras áreas ou formas de apresentação dos conhecimentos e assim por diante. Nesse sentido, assim como o graduando pôde transformar-se no contato com o livro (uma vez que esse contato constituiu-se uma novidade em sua vida), o docente entrevistado pôde transformar sua percepção a respeito dos graduandos, observando suas defasagens de formação educacional/cultural (sejam por falta de engajamento ou não).

Desdobra-se ainda, desse último trecho do depoimento do docente, uma das principais questões no que se refere à intersubjetividade docente - graduando: a alteridade, a diferença entre *eu* e *outro* (seja *eu* o graduando e *outro*, o docente, ou vice-versa). Eu interpreto que essa diferença e a dificuldade de lidar com ela, acabam por levar o entrevistado a balizar seu trabalho (no sentido apresentado por Valsiner, 1998) durante a docência, predominantemente, na direção dos estudantes comprometidos, isto é, que se assemelham a ele, tanto quando foi graduando, como quando docente.

Ao adotar essa conduta de direcionar o trabalho para os estudantes mais comprometidos, talvez se constitua em uma maneira de não produzir mudanças significativas em relação à construção de conhecimento em Educação Física, porque, embora a questão do comprometimento seja absolutamente importante nas situações de comunicação e, sobretudo, na comunicação verbal (ROMMETVEIT, 1979), em contrapartida, na situação dialógica de tríade *ator - ator - objetos do conhecimento* a presença ou geração da tensão é também considerada imprescindível (MARKOVÁ, 2006), no caso, para que todos se modifiquem para melhor no decorrer do PEA.

Se parece difícil ao docente participante lidar com os alunos pouco comprometidos³³, tenho a impressão, tentando interpretar sua fala, de que muito dessa dificuldade está no caráter afetivo da relação de alteridade. Retomo uma parte do depoimento exposto acima: “tem bastante alunos que fazem um papel muito bonito e que é pra esses que a gente trabalha; é pra eles que a gente tem gosto de vir até a faculdade e conseguir desenvolver alguma coisa legal”. Em outros termos, a gente (docente) trabalha para o estudante que também trabalha (se esforça); a gente faz alguma coisa legal para o estudante que faz algo bem. É uma situação de empatia (BOESCH, 1991), na qual se corre o risco de uma retroalimentação somente no sentido de *melhorar o que já é (idealmente) bom*. Então, como nós, docentes no Ensino Superior, lidamos com o que não é idealmente bom?

Não poderia ser também um bom caminho partir do inevitável diferente, do “anti-empático”, na relação dialógica entre graduando e docente? E antes de tudo, considerar que a relação do docente é dialógica com todo estudante, além de circunstancial (isto é, não sou docente ou estudante, e sim, estou docente ou estudante). Assim, dadas as inevitáveis diferenças na relação eu - outro (SIMÃO, 2010), poder-se-ia lidar com tensão e consenso, sem necessariamente haver uma ou mais direções pré-determinadas, mas sim, construindo encaminhamentos dinamicamente, no aqui e agora, ainda que passado e futuro estejam inapelavelmente presentes nas construções das subjetivas de cada um (AMORIM, SIMÃO, PEDROSA, 2011; SIMÃO, 2010, 2011).

É interessante notar que ao circunscrever os estudantes que são valorizados por seu comprometimento, o docente entrevistado acaba por reproduzir, ao menos declarativamente, algo que se repete há anos na prática pedagógica em Educação Física: a não valorização dos que não cumprem o ideal.

Uma importante diferença entre a aula de Educação Física escolar e a aula no Ensino Superior (não somente no curso de Educação Física) é que, na primeira, a ênfase da cobrança é pela ação motora, colocando em evidência social o corpo, ao passo que no segundo, a cobrança é pela ação simbólica, colocando em evidência

³³ A falta de comprometimento e interesse em aprender, por parte do graduando, é justamente uma das mais frequentes reclamações dos docentes de Ensino Superior.

social a razão. O lugar da emoção, dos afetos, continua relegado ao implícito e, talvez, seja de difícil resgate na relação eu - outro. É justamente na busca pela sensibilização nas relações eu - outro, sob as perspectivas dos autores do construtivismo semiótico-cultural em Psicologia, que faço o apelo para um redirecionamento no diálogo, em que se esteja mais atento a como lidar com as diferenças, buscando aproximações que possibilitem comunicação, isto é, certo compartilhamento de símbolos e de afetos.

Essa busca pela aproximação entre docentes e estudantes, bem como entre os próprios estudantes no PEA, requer um comprometimento por parte de todos esses participantes, por exemplo, no sentido proposto por Rommetveit (1979, conforme exposto no presente trabalho), exigindo descentramento de cada um em direção ao outro e, em consequência, oportunizando um espaço promissor para a construção do conhecimento de cada um e por cada um desses atores da Educação Física. Não obstante, julgo que questões acerca de comprometimento requerem um aprofundamento em estudos no campo da ética, os quais não serão diretamente tratados no presente trabalho, embora seja um enfoque subjacente a toda e qualquer discussão que aqui se faz presente.

4.3 Corpo objetivado, corpo subjetivado e a construção do eu na relação com a Educação Física

Conforme vem sendo discutido neste trabalho, na Educação Física, as relações com o corpo – seja de um praticante de atividade física, seja de um não praticante – estão fortemente presentes na área escolar e em qualquer outro ramo no exercício dessa profissão. Seria difícil pensar em educação física sem relacioná-la a uma ou mais pessoas realizando exercícios físicos, ou seja, alguém que está em movimento ou sustentando uma postura (aparentemente)³⁴ estática, o que exige considerável demanda energética; além disso, há a intencionalidade do praticante. A motivação que

³⁴ Emprego o termo 'aparentemente' porque a obtenção e manutenção da postura estática demandam ajustes biomecânicos e fisiológicos, demandando energia, portanto, é um fenômeno dinâmico.

subjaz essa intencionalidade pode ser diversa, como cuidar da saúde, divertir-se, melhorar o desempenho motor, entre outras.

É precisamente a ideia de “alguém que está em movimento” que me desperta interesse. É bastante comum ouvir as pessoas dizerem “*quando eu movimento meu corpo*” e não “*quando eu me movimento*”. A tão divulgada discussão de que o corpo não é uma posse ou uma parte do ser, e sim o próprio ser – fundamentada preponderantemente nas reflexões filosóficas de Merleau-Ponty, conforme indicado anteriormente – abre espaço para muitas inquietações.

Uma delas refere-se à generalização de corpo humano, no sentido de que ao tomar a noção de ‘corpo que se move’ como foco de investigação, está-se tratando de um elemento comum a todas as pessoas. Esse foco em ‘olhar um corpo’ em vez de ‘olhar uma pessoa’ parece implicar um afastamento, sobretudo emocional, na relação eu - outro (SIMÃO, 2006), afastamento esse que, a meu ver, reforça uma perspectiva de padronização de corpos (no tocante à fisiológica e à estética, por exemplo) e, por conseguinte, padronização de ações motoras. Outra inquietação é a concepção de corpo como um anexo, um acessório do eu, ou seja, tanto quanto possível e idealizado, o corpo é controlado pelo eu, que ora o coloca (e não ‘se coloca’) em movimento, ora em posições estáticas etc.

Com esse direcionamento, procurarei apresentar, segundo minha interpretação, a construção que o docente foi tecendo a respeito de suas relações com seu próprio corpo, ao longo de sua vida, incluindo o período de formação em Educação Física.

A primeira menção do entrevistado sobre o corpo é referente à dicotomia mente - corpo, quando lhe pergunto, logo na questão 1 da primeira entrevista, sobre qual a importância da Educação Física em sua vida. Ele declara:

[...] eu passei a entrar em contato com meu corpo, né? Uma coisa que às vezes é estranha pra gente, a gente pensa que o corpo nos acompanha a todo o momento, só que a gente não acompanha esse mesmo corpo, a gente não presta atenção no nosso corpo. [...] A própria graduação na Educação Física com aulas práticas, aulas teóricas [...] chegaram a me despertar uma visão que eu realmente não tinha, em relação a esse estranho pra mim, que era o próprio corpo e foi aí que eu passei a tomar contato com a questão da Educação Física e, mais especificamente, a questão da Psicologia voltada pro corpo, né?

De acordo com sua fala, logo de início já se percebe a distinção entre ‘eu’ e ‘meu corpo’. Ao afirmar que “a gente não presta atenção no nosso corpo” pode significar que além de realmente não estarmos atentos ao corpo em sua configuração física e potencialidades motoras, também não se reflete a seu respeito na relação com os outros e até consigo mesmo, por exemplo, a respeito da auto-imagem; essa perspectiva converge com sua própria constatação de que o corpo era um estranho para ele.

Na primeira pergunta da segunda entrevista, essa questão a respeito do corpo é retomada por mim, e o docente afirma que “a gente não olha para o corpo; a gente olha, em geral, pras questões intelectuais”, e ele complementa:

A educação é... Bom, a história da educação mostra que a gente teve uma educação totalmente intelectual; a gente olha só pras questões é... que envolvem o intelecto em geral, de maneira cognitiva, só. É... e nesse sentido, a gente passa a lidar com o corpo como um acessório, né? Então, o momento que, que eu passei a olhar um pouco mais pro meu corpo foi o momento que eu comecei a fazer musculação; de uma maneira muito narcísica, né? De uma maneira muito é... que, pode se dizer, que mexe um pouco com a minha auto-estima, né? Mexeu muito com a minha auto-estima... Porque eu fui uma criança magrela, né? “branqueliinha”, tal, e... e à medida que eu, que eu fui crescendo, né?, [...] numa idade de auto-afirmação, com 16, 17 anos eu comecei a fazer musculação e eu olhei. [...] Só que na faculdade de educação física a gente falava sobre isso. [...] a gente passou a olhar um pouco mais o que significa esse corpo no dia a dia. Então, essa questão da constituição do corpo humano. Todas as disciplinas que constituem o currículo de Educação Física falam como esse corpo se comporta, de alguma maneira, né?

O entrevistado denuncia que a maior valorização do intelecto, comparativamente ao corpo, está presente na história da educação (formal e informal), em que o corpo é entendido como matéria, bem como meio e como acessório ao pensamento do indivíduo. Assim, nota-se que a visão de corpo do participante, desde a infância, na escola, recebe forte influência do dualismo mente - corpo, com ênfase do domínio da mente sobre o corpo ou das atividades classificadas como mentais sobre as classificadas como físicas ou corporais – em concordância com o que foi exposto por Gómez (2008).

Com a prática da musculação ao final da adolescência, sua visão de corpo se modifica e passa a ter maior importância do que antes, porque ocorreram mudanças visíveis, perceptíveis (corpo mais forte, assumindo outra configuração física), o que implica a descoberta do próprio corpo por meio de uma transformação ativa e

voluntária, ou seja, o treinamento de musculação. Essa nova configuração corporal parece ter trazido mais possibilidades acionais e de representação do corpo para si mesmo e, possivelmente (embora ele não declare isso), em sua relação com os outros, uma vez que tal configuração é passível de ser percebida por outras pessoas.

No início da idade adulta, o curso de Educação Física lhe confere novas perspectivas sobre o corpo, que passa a ser submetido a vários níveis de análise, mediante as diversas disciplinas da grade curricular (Anatomia, Fisiologia etc.), incitando-o a diferentes reflexões a esse respeito. Essa mudança de perspectiva o motivou a pensar a prática da Educação Física na escola, em virtude das possibilidades que o corpo oferece – mais diretamente, o movimento – visando a contribuir com o crescimento e desenvolvimento infantil, notadamente quando lecionou essa disciplina no Ensino Fundamental.

Diante dessas novas visões acerca das necessidades e possibilidades corporais na infância e, por extensão, nas demais esferas do comportamento (vide trecho da entrevista mencionado na página 80), a graduação em Educação Física parece ter conduzido o entrevistado a refletir no sentido de que os benefícios que a prática de atividade física lhe propiciou (como a melhora na sua auto-estima, por exemplo), poderiam ser estendidos às crianças e adolescentes na Educação Física escolar.

Não obstante, é importante observar que o dualismo mente - corpo parece ser mantido ao longo de toda essa trajetória de vida, embora o corpo passe a ter um lugar de destaque. Ele chega a afirmar que “[...] o curso de Educação Física é totalmente voltado pra isso”, mas não esclarece a que aspectos da corporeidade “isso” se refere, apesar de passar a idéia de que a visão de corpo trabalhada na faculdade é fragmentada, por ser restrita ao enfoque de cada disciplina em separado.

Por intermédio da Figura 5, procuro mostrar minha síntese interpretativa baseada nas construções do próprio docente a respeito de sua relação com o corpo, bem como os desdobramentos do dualismo mente - corpo em sua vida, desde a infância até a graduação. Minha intenção, mediante essa breve análise, foi evidenciar as construções e reconstruções do participante referentes à objetivação e subjetivação da noção de corpo.

Figura 5 – Construção retrospectiva do dualismo mente - corpo na vida do docente e possibilidades de construção objetiva e subjetiva

O lado esquerdo da Figura 5 (primeira coluna, com retângulos) apresenta as relações com a noção de corpo que o participante da pesquisa foi construindo em três diferentes faixas etárias, que são a infância, a adolescência e o início da idade adulta. Em cada uma dessas fases da vida houve um local atrelado à prática de atividade física: a escola, na infância; a academia de ginástica, na adolescência; a faculdade, mediante o curso de Educação Física, na idade adulta. A faculdade, entretanto, não era apenas um espaço para a prática de atividade física, mas também uma oportunidade de ampliação do conhecimento acerca do corpo humano (em boa parte das vezes, corpo humano em movimento). Essa ampliação ocorria por intermédio dos conteúdos e métodos de ensino desenvolvidos nas aulas, nas diferentes disciplinas da grade curricular.

Não estou querendo dizer que as diferentes faixas etárias determinem relação de objetivação ou subjetivação do corpo, e sim, que a partir das construções do participante acerca das relações corpo - mente, torna-se possível tentar discutir as diversas relações entre eu e (meu) corpo no âmbito da Educação Física e da Psicologia, pois que há diferentes movimentos de construção intra e intersubjetiva do docente, na sua relação com o corpo, antes e depois de ingressar na área de Educação Física.

De acordo com a fala do entrevistado, é somente na adolescência que ele desperta para a possibilidade de transformar o próprio corpo: ela passa de criança “magrela” a um adolescente forte. Notadamente na adolescência, “seu” corpo vai se desvelando para ele, em uma relação intrassubjetiva eu - (outro) eu, inclusive indicando novas possibilidades de transformação da auto-imagem e da auto-estima. Nota-se, portanto, um caráter ontogenético de construção da identidade, de ordem simbólica, com vicissitudes no campo afetivo-cognitivo.

Portanto, se na infância, por influência da educação (especialmente na escola), a mente ocupa um lugar de destaque em relação ao corpo, esse quadro se modifica durante a adolescência, pontualmente pela prática de musculação na academia; mediante essa prática, o corpo passa a um lugar de maior destaque comparativamente ao intelecto e ainda, traz implicações importantes para a constituição subjetiva do eu. É o que pretendi mostrar na coluna central da Figura 5 (formas elípticas).

Ainda nessa coluna central da Figura 5, quero indicar que há predomínio do corpo sobre a mente nas vivências do entrevistado durante o curso de Educação Física, porque o corpo em movimento tem sido considerado, em grande medida, o objeto de estudo dessa área (vide item 1.3 deste trabalho) – algo que o próprio participante confirma, tanto quando comenta sobre sua experiência como professor na escola, como em seus estudos acerca das ideias de Wallon, por exemplo.

Nos cursos de graduação em Educação Física, é comum que em disciplinas mais relacionadas às Ciências Naturais (como Anatomia e Fisiologia, por exemplo) haja um predomínio do corpo humano como objeto, cujas características são bastante generalizáveis a boa parte da população humana; em disciplinas relacionadas a Humanidades, como Sociologia, Antropologia e as voltadas para Educação (por

exemplo, Didática, Educação Física na Educação Básica etc.), há uma tendência de se refletir acerca da importância do corpo como expressão da subjetividade de um indivíduo ou de grupos de pessoas, que eu entendo como (pelo menos uma forma de) subjetivação do corpo.

É o que procuro mostrar na terceira coluna da Figura 5 (com retângulos de cantos arredondados): embora, tradicionalmente³⁵, as disciplinas de cunho teórico sejam consideradas como estreitamente relacionadas ao intelecto, ao passo que as de cunho mais prático sejam atreladas ao corpo, essa problemática, a meu ver, não denota posicionamentos muito claros no que se refere a objetivações ou subjetivações do corpo, ou seja, o processo de formação em Educação Física propicia condições para se refletir sobre as visões de se tratar o corpo humano de modo a objetivá-lo ou subjetivá-lo – o que, em última instância, leva a novas reflexões neste sentido: como profissionais, estamos lidando com pessoas ou com corpos de pessoas?

É justamente esse um ponto que justifica a manutenção do diálogo com a Psicologia: a necessidade de se estar atento aos processos de objetivação e subjetivação do corpo na formação em Educação Física, tendo em vista questões éticas que se desdobram para a futura atuação do profissional.

Retomando o depoimento do participante, como indico na terceira coluna da Figura 5, entendo que em sua infância o corpo era objetivado, por dois motivos: porque a ele se atribui qualificações generalizáveis, compartilháveis por muitas pessoas (como criança magrela e “branquelinha”) e porque a própria pessoa (no caso, o participante) não é levada a refletir a esse respeito – o que poderia ser trabalhado na Educação Física escolar, mas que parece não acontecer, haja vista o depoimento do entrevistado sobre o que observou dos professores de Educação Física escolar em seu trabalho de mestrado (vide, por exemplo, p. 82 e 83, referente à questão 2 da segunda entrevista) e sobre a concepção de corpo em sua própria infância. Na adolescência, por outro lado, interpreto que há nítida subjetivação do corpo porque o entrevistado, mediante a prática de musculação e a análise que faz sobre os efeitos dessa prática para si, aos 16 - 17

³⁵ O termo ‘tradicionalmente’, nesse momento, refere-se tanto à tradição da área educacional, em todos os níveis de ensino – incluindo-se a própria formação em Educação Física – como também à educação popular, que distingue e separa o que é próprio da mente e o que é próprio do corpo. O próprio docente menciona esse aspecto na segunda entrevista (segunda questão).

anos de idade, descobre-se como transformador de “seu corpo” e, por conseguinte, descobridor de si ou de “uma parte de si”.

Eu julgo que uma via de interpretação para suas construções relacionais entre ‘eu’, mente e corpo, seria a proposta do ciclo cultura - indivíduo - cultura, de Boesch (1992), que procura explicar a participação ativa do sujeito nas transformações e criações culturais e vice-versa (SIMÃO; DURAN, 2007). As mudanças sintetizadas na Figura 5 parecem refletir as etapas de “percepção seletiva, transformação e integração” (BOESCH, 1992, p. 89) das informações trazidas ao docente pela cultura. Gradativamente, em sua vida, a escola, a academia de ginástica e o curso de graduação na universidade seriam os lugares em que ele passa por essas etapas, e onde realizou construções e reconstruções, tanto de uma perspectiva material (modificações anatômico-fisiológicas) como de uma perspectiva simbólica, na relação eu - mente - corpo. No meu entender, a vivência nesses lugares e a “revisitação”, por conta da entrevista (ou também em outros momentos de sua vida, como passar a ser professor de escola, por exemplo), contribuem para a manutenção do ciclo cultura - indivíduo - cultura, em que ambos (indivíduo e cultura) transformam um ao outro.

Em outros termos, esses lugares e todas as possíveis interfaces que propiciam na experiência do ator, sempre em co-autoria subjetiva, permeada pela cultura e transformando-a, são constituintes da construção e reconstrução do conhecimento de si e dos outros, bem como imprimiram escolhas em sua vida. A experiência e a “revisitação” encontram diversas referências sócio-espaco-temporais (ROMMETVEIT, 1979), abrindo diferentes possibilidades para o processo de objetivação e subjetivação de corpo (em sentido amplo) e do próprio corpo (nem sempre tão próprio...), por oposição ao intelecto (mente).

Pensando no aspecto intrassubjetivo, se eu concebo meu corpo como manipulável e modificável por mim, não o estou concebendo como eu, mas como parte de mim ou, mais propriamente, como uma parte do “eu”, pois que assim me abstenho do caráter reflexivo do pronome oblíquo “mim”. Essa parte do eu, o corpo, tenho condições de modificar. Todavia, eu não tenho condições de escondê-lo: a exibição do corpo é inevitável. Apresenta-se assim o caráter intersubjetivo do corpo.

O caráter intersubjetivo do corpo pode ser interpretado mediante relações de díade, constituída por dois elementos: “corpo do eu” e “outro”, ou “corpo do eu” e “outros” (considerando-se a diversidade de outros, segundo Boesch, 2007). É importante notar que não é uma díade *corpo do eu - corpo do outro*, mas uma díade *corpo do eu - outro*. Com essa noção, quero salientar que o *corpo do eu* pode ser considerado como a “parte” do eu que está às vistas, à mercê, à disposição do *outro*, o *outro* em sua totalidade. Em outras palavras, o que a existência do *corpo do eu* desponta³⁶ como possibilidade para o *outro*, na percepção desse outro, torna-se um mistério nas relações intersubjetivas.

Torna-se um mistério, por um lado, porque o eu, em sua concepção objetivada de corpo, pode fazer de “seu” corpo uma redução ou uma totalização de si: se o *corpo do eu* é interessante ao *outro*, cumprindo a expectativa do que o eu julgava interessante para si (por exemplo, é visto pelo outro como bonito), o eu passa a se avaliar e sentir-se como pessoa bonita, *eu bonito*; se o *corpo do eu* é rejeitado pelo *outro* ou indiferente a *ele (outro)*, então o *corpo do eu* é só uma parte, uma parte do eu, um anexo, um desvio, uma falha, uma pequena imperfeição que o *eu* possui e que, portanto, pode ser reduzido e até eliminado (como no caso da anorexia, por exemplo), ainda que, às vezes, essa eliminação se dê só simbolicamente.

Assim, identifica-se, no primeiro caso, uma intrassubjetivação na relação *eu – corpo do eu*, em um processo em que ambos se fundem e constituem-se *eu (self)*: o que há de íntimo e de misterioso compactua com o que há de externo, de exposto, de fronteiro com o *outro* e, eventual e potencialmente, com quaisquer outros, com o mundo. A possibilidade de transcender do *eu* em relação àquela parte, *corpo*, leva *eu* a constituir-se agora uma totalidade e, portanto, *eu* pode se lançar para novas relações *eu - outro*. Entretanto, obviamente, é difícil estimar a estabilidade³⁷ desse novo estado subjetivo, porquanto não se sabe a dimensão que o *corpo do eu* toma na constituição subjetiva de *eu* ao longo do tempo, nas suas experiências, em futuras relações *eu - outro(s)*.

³⁶ Estou empregando o verbo despontar no sentido de começar a aparecer, a revelar-se (cf. Houaiss, 2001).

³⁷ Especificamente, para as questões subjetivas, estou mencionando estabilidade no sentido de certa permanência (embora não rígida) dessa sensação de bem estar e de segurança em relação a si mesma, mesmo que a pessoa se depare com situações adversas às suas expectativas.

No segundo caso, por outro lado, o *corpo do eu* poderia levá-lo à negação de “seu” corpo como constituinte de si, como si mesmo, intensificando, por conseguinte, a separação entre *eu* e *corpo do eu*, mantendo essa relação objetivada.

É possível argumentar, pois, que as relações afetivo-cognitivas que subjazem a díade *corpo do eu* - *outro(s)* podem ser construídas, reconstruídas e co-construídas em várias direções, embora, obviamente, haja tendências de padronizações corporais – e, portanto, de objetivação do corpo – sob os discursos de ideais de beleza, saúde, sensualidade, virilidade e afins.

A inevitável exposição do corpo e, por conseguinte, do corpo em movimento, é absolutamente importante no âmbito social, em decorrência dessa relação de expectativas e frustrações na busca por atingir ou negligenciar os padrões corporais. Ademais, especificamente nos mais diversos contextos de atuação da Educação Física, o corpo em movimento e, em contrapartida, o corpo estático, merecem especial atenção, porque são inúmeras as vezes em que os praticantes e não praticantes da atividade física são colocados em situação de exposição que os afetam de maneira desagradável, seja pelos colegas, pelos professores, pela família e por outras pessoas que não as de seu convívio.

Portanto, se for mantida a concepção de que o ser humano está dividido em esferas (domínio, aspectos) comportamentais, como o próprio entrevistado descreve, além do corpo, as outras partes do *eu* seriam: a) movimento (ações motoras e movimentos reflexos), emoções (sentimentos, afetos), pensamentos (raciocínio lógico, memória etc.). Todos eles podem ser manifestados, expressados, compartilhados com os outros. O movimento (assim como o corpo), no entanto, é inevitavelmente dado ao compartilhamento, ao passo que as emoções e os pensamentos não são necessariamente exibidos, e nem necessariamente expressos como de fato se dão “internamente”; por exemplo: uma pessoa pode estar triste e não demonstrar, assim como, obviamente, só exprime suas ideias quando quer ou é necessário e assim por diante.

De acordo com esse panorama, julgo que haja urgência de se investigar com um pouco mais de cuidado os aspectos psicológicos presentes nessas relações eu - outro no âmbito da co-corporeidade (segundo a concepção de Coelho Junior, 2009), assim

como lhes atribuir a devida importância no desenvolvimento individual e de formação do cidadão, uma vez que a Educação Física e, mais especificamente, a Educação Física escolar, se propõe a cumprir esses objetivos, de acordo com o que está estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Assim, sabendo-se da diversidade e, muitas vezes, da fragilidade das condições em que as pessoas realizam suas atividades físicas ou deixam de realizá-las, os aspectos afetivo-cognitivos dessas pessoas merecem especial atenção.

4.4 A importância do participante no processo infinito de pesquisa

O docente participante da pesquisa mostrou-se absolutamente engajado em colaborar com a pesquisadora, dispondo-se prontamente a marcar encontros, responder às questões com seriedade e procurando expressar-se da forma mais clara possível, mesmo diante de outras questões e dúvidas que foram sendo inseridas ao longo das conversas. Aliás, ele considerava mesmo as entrevistas como conversas.

Na interação verbal com o docente, eu pude perceber minhas dificuldades em detectar itens importantes de sua fala no momento do diálogo, no sentido de aproveitá-los, naquele momento, para dar continuidade a minhas inquietações de pesquisadora. As dificuldades, portanto, estendem-se para a formulação de questões complementares durante os encontros, especialmente no último encontro (ver APÊNDICE F). Esse processo foi bastante significativo para que eu pudesse me avaliar como pesquisadora que está se iniciando em procedimentos de análise que se apóiam em entrevistas.

A complexidade³⁸ de sua fala propiciou não apenas a construção de várias possibilidades interpretativas, como também se constituiu em rico material de análise para encaminhamentos teóricos e didático-pedagógicos de como se pensar a Educação

³⁸ O termo complexidade está sendo empregado não como sinônimo de dificuldade, e sim com a ideia de sistema complexo, em que há muitos elementos em interação e que, quanto maior o número de elementos, maior a tendência de emergir novas propriedades (cf. BERTALANFFY, 1977).

Física contemporaneamente, em todos os níveis de ensino e nos mais variados contextos de atuação profissional.

Julgo que a construção da trajetória do teórico-metodológica do presente trabalho tenha se construído positivamente também no seguinte aspecto: a construção da segunda entrevista (a qual partiu das respostas do entrevistado na primeira entrevista), bem como a opção por tornar o terceiro encontro não apenas mais uma oportunidade de diálogo entre pesquisadora, entrevistado e os temas em questão, mas um (re)encontro do entrevistado consigo mesmo – mediante suas próprias construções em momentos anteriores – suscitou em mim, pesquisadora, certa sensação de um fazer ético em pesquisa, no sentido de minimizar as impropriedades de minhas interpretações, quando na elaboração da análise da fala do participante.

Entendo que seja importante mencionar esse fenômeno porque é algo que me parece escasso nos métodos de pesquisa em Educação Física e nem tenho dimensão do quanto se tem refletido a esse respeito. Para mim, em particular, constituiu-se, pois, uma novidade e um processo de aprendizagem. Entretanto – mantendo a concordância com a proposta dialógica – esse fazer só foi possível em virtude da disponibilidade e disposição do docente participante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Educação Física e Psicologia construtivista semiótico-cultural: estranhamentos e manutenção dialógica

Com o processo de estudo das bases teórico-metodológicas do construtivismo semiótico-cultural em Psicologia, foi possível lançar novos olhares e expectativas de intervenção acadêmico-profissional para a Educação Física, de acordo com as seguintes noções:

- a) A proposta de que a Educação Física disciplina acadêmica e a Educação Física profissão sejam entendidas como uma díade, e como tal, que ambas devem estar intrínseca e mutuamente relacionadas, seja mediante a tensão dialógica, seja mediante a busca pelo consenso e comprometimento nas ações comunicativas e, sobretudo, almejando sempre contribuir para a formação de seus profissionais, pesquisadores e para ajudar a promover a qualidade dos seus serviços à sociedade.
- b) A compreensão de que as pessoas podem ser co-construtoras de conhecimento em todas as instâncias da vida, o que pressupõe, obviamente, a atuação do estudante junto ao professor no processo de construção de conhecimento em todo e qualquer nível de ensino e em qualquer área de conhecimento.
- c) A capacidade das pessoas de reconstruir a si mesmas, ou seja, de re-significar suas vidas ao longo do processo de desenvolvimento ontogenético, livres de determinismos e características afetivo-cognitivas *a priori*; entretanto, sem perderem de vista a importância dos outros nessas construções.
- d) A concepção de díade para os processos cognitivos e afetivos de desenvolvimento individual, modificando a ideia de que, fenomenalmente, estão dissociados ou em “longínqua” associação (mesmo quando são entendidos como parte integrante de um todo).

Todas essas noções são de fundamental importância para a formação em Educação Física no Ensino Superior, porque lançam perspectivas muito diferentes das comumente adotadas no PEA e em pesquisas na área – seja em interface com as Ciências Naturais ou com as Ciências Humanas.

Apreciando-se esse quadro, acredito que tenha sido possível perceber por que tantos estranhamentos entre a Educação Física e o construtivismo semiótico-cultural em Psicologia. Entre as concepções e direcionamentos apontados acima, eu destacaria dois aspectos mais globais. O primeiro refere-se às diferenças filosófico-epistemológicas nas relações cognição/razão - afetividade/emoção, indivíduo - cultura, corpo - mente. O segundo reside na diferença de preocupação com as relações intra e intersubjetivas na constituição da subjetividade.

Eu acrescento algo que aprendi com os pesquisadores e professores da Psicologia, no processo de doutorado: procurar dialogar com a Filosofia.

Quanto aos diálogos entre Educação Física e Psicologia construtivista semiótico-cultural, eles se mantêm: a partir das experiências inquietantes e da emergência da novidade, pela flexibilidade das construções, reconstruções e co-construções, na seleção dos caminhos (textos, autores, temas), pela irreversibilidade do tempo vivido e do devir...

5.2 Educação Física e Psicologia: diálogos nascentes

No que se refere ao objetivo de incitar novos diálogos entre Educação Física e Psicologia, vale lembrar que a relação entre ambas está em franco desenvolvimento nos cenários acadêmico e profissional. Entretanto, a temática da intersubjetividade e, por conseguinte, da intercorporeidade (ou co-corporeidade) vêm recebido insistentemente um olhar monológico (o que confere com a crítica de Marková, 2006, referenciada à Psicologia Social). Isso se constitui e reflete o problema da objetivação do sujeito, que é apenas uma maneira de enxergá-lo e de intervir em sua vida – o que,

de imediato, remete à problemática da ética em pesquisa, em intervenção, enfim, na vida.

Faz-se premente, então, colocar nas propostas de práticas pedagógicas o professor/profissional de Educação Física (e Esporte) e os estudantes/clientes/atletas como atores do processo dialógico (tal qual sugerido neste trabalho). Ademais, sugiro que os conteúdos da Educação Física escolar sejam propiciadores de um espaço de ação para que estudantes (também entre si) e professores estabeleçam relações intersubjetivas dinâmicas e flexíveis, uma vez que a pessoa só desenvolve a intrassubjetividade a partir da intersubjetividade.

Além disso, na formação acadêmico-profissional em Educação Física, é necessário mostrar outras perspectivas de reflexão para a intervenção social, disponibilizando condições de tempo, espaço e contexto que propiciem a construção de “outras novas” perspectivas.

Mesmo assim, creio que procede a questão: por que a Educação Física e a Psicologia não se têm “visitado” com os referenciais teórico-metodológicos apresentados há pouco? Será que uma não mostra à outra todas as suas faces?

Portanto, proponho diálogos entre essas áreas com vistas a abrir outras possibilidades éticas de se investigar, procurar compreender, construir e colaborar com as relações eu - outro, em todos os segmentos que a Educação Física e o Esporte circunscrevem, nos quais estão circunscritos e para além (por exemplo, em trabalhos comunitários, na interface com outras áreas profissionais etc.).

Um modo que encontro para participar desse diálogo é mediante a continuidade na pesquisa e na docência no ensino superior. No âmbito da pesquisa, em especial, pretendo investigar os aspectos das relações eu - outro em contextos de prática de atividade física em grupo, possivelmente em esportes coletivos, com o foco voltado para questões atinentes à corporeidade e aspectos afetivo-cognitivos que subjazem as dinâmicas contextuais de prática desses esportes. Acredito que essa temática traga possibilidade de interlocução entre diferentes autores – sejam da Psicologia, da Educação Física, da Filosofia, entre outros – e que, principalmente, favoreça a manutenção do diálogo frutífero entre áreas, com vistas a melhorar a atuação profissional e, conseqüentemente, os serviços à população.

REFERÊNCIAS

AMORIN, K. de S.; SIMÃO, I. M.; PEDROSA, M. I. Aproximações e distanciamentos eu – outro nos processo de desenvolvimento: a questão do tempo. In: LEME, M. I. da S.; OLIVEIRA, P. de S. (Orgs.). **Proximidade e distanciamento**: superando dicotomias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 57-74.

BARBANTI, J. V.; AMADIO, A. C.; BENTO, J. O.; MARQUES, A. T. (Orgs.). **Esporte e atividade física**: interação entre rendimento e saúde. Barueri: Manole, 2002. 349 p.

BAUER, M. W.; GESKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2007. 516 p.

BENTO, J. O. **Da faculdade**: passado, presente e futuro. Porto: Universidade do Porto, 2007.

BERTALANFFY, L. von. **Teoria Geral dos Sistemas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

BETTI, M. et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 39-53, 2007.

BOESCH, E. E. **Symbolic action theory and cultural Psychology**. Berlim Heidelberg: Springer-Verlag, 1991, 387p.

_____. Culture - individual - culture: the cycle of knowledge. In: von CRANACH, M.; DOISE, W.; MUGNY, P. (Orgs.). **Social representations and the social bases of knowledge**. (Swiss Monographs in Psychology, v. I). Lewiston, NY: Hogrefe & Huber, 1992. p. 85-95.

_____. The enigmatic other. In: SIMÃO, L. M.; VALSINER, J. **Otherness in question: labyrinths of the self**. In: Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2007. p. 3-9.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEM, 2000. Disponível em <HTTP://www.portal.mec.gov.br

COELHO JUNIOR, N. E. Da intersubjetividade à intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. **Psicologia USP**, v. 14, n. 1, p. 185-209, 2003.

_____. Alteridade e ética no diálogo entre as filosofias de Merleau-Ponty e Levinas: contribuições para a psicanálise. In: SAFATLE, V.; MANZI, R. (Orgs.). **A filosofia após Freud**. São Paulo/Brasília: Humanitas/CAPES, v. 1, 2008. p. 157-180.

_____. Intersubjetividade e Corporeidade. Comunicação apresentada na Mesa Redonda Intersubjetividade e Corporeidade no **Simpósio Internacional: “Dimensões da Intersubjetividade”**. Realizado pelo IEA-USP e coordenado por Nelson Ernesto Coelho Jr. e Luís Claudio Mendonça Figueiredo (IP-USP). (Trabalho não publicado), 2009.

_____; FIGUEIREDO, L. C. M. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. **Interações**, v.9, n.17, p. 9-28, 2004.

DAOLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 2, p. 215-226, 2005.

FARIA JUNIOR, A. Prefácio. In: BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da Pedagogia do Desporto**: perspectivas e problemáticas. Lisboa: Livros Horizonte, 1999. 263p. (Coleção: Horizonte de Cultura Física).

FIGUEIREDO, L. C. M. Ética, saúde e as práticas alternativas. In: _____. **Revisitando as psicologias**: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 4, p. 64-101.

GALLARDO, J. S. P. Delimitando os conteúdos da cultura corporal que correspondem à área de Educação Física. **Conexões** (UNICAMP), Campinas, v. 1, n. 1, p. 34-53, 2003.

GARCIA, R. Da desportivização à somatização da sociedade. In: BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da Pedagogia do Desporto**: perspectivas e problemáticas. Lisboa: Livros Horizonte, 1999. p. 115-162 (Coleção: Horizonte de Cultura Física).

GILL, L. D.; WILLIAMS, L. **Psychological Dynamics of Sport and Exercise**. 3rd ed. Champaign: Human Kinetics, 2008.

GÓMEZ, Z. P. De la educación física y el uso de sí: ejercicios estético-políticos de la cultura somática moderna. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 13-37, 2008.

HAWKINS, A. Pragmatism, purpose, and play: struggle for the soul of Physical Education. **Quest**, v. 60, p. 345-356, 2008.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922 p.

JOÃO, R. B.; BRITO, M. de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 3, p. 263-272, 2004.

LAWRENCE, J. A.; VALSINER, J. Making personal sense: an account of basic internalization and externalization processes. **Theory and Psychology**, v. 13, n. 6, p. 723-752, 2003.

LINELL, P. **Rethinking language, mind, and world dialogically**: interactional and contextual theories of human sense-making. Charlotte: Information Age Publishing, 2009. 482 p. (Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development).

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006. 309 p.

MOURA, D. M.; LOVISOLO, H. R. Antropologia, cultura e educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 3, p. 137-153, 2008.

ROMMETVEIT, R. On the architecture of intersubjectivity. In: ROMMETVEIT, R; BLAKAR, R. M. **Studies of language, thought and verbal communication**. London: Academic Press, 1979. p. 93-107.

RÚBIO, K. Psicologia e Educação Física: do estudo do comportamento ao compromisso social. In: CARVALHO, Y. M. de.; RÚBIO, K. (Orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 143-152.

SAMULSKI, D. **Psicologia do Esporte**: manual para a Educação Física, Psicologia e Fisioterapia. Barueri: Manole, 2002. Cap. 1, p. 1-18.

SANTIN, S. O corpo simplesmente corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 57-74, 2001.

SIMÃO, L. M. Interação verbal e construção de conhecimento. 153p. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. **Interação verbal e construção de conhecimento**: aspectos do diálogo pesquisador - sujeito. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 219-229, 1992.

_____. Cultura como campo de ação: uma introdução à teoria da ação simbólica de Ernest Boesch. **Cadernos de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 57-66, 1998.

_____. Boesch's symbolic action theory in interaction. **Culture & Psychology**, v. 7, p. 485-493, 2001.

_____. O significado da interação verbal para os processos de construção do conhecimento: proposta a partir da óptica boeschiana. In: LEITE, S. A. da SILVA (Org.).

Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a. p.85-102.

_____. A noção de objeto e a concepção de sujeito em Boesch. In: SIMÃO, L. M.; SOUZA, M. T. C. C. de; COELHO JUNIOR, N. E. **Noção de objeto, concepção de sujeito:** Freud, Piaget e Boesch. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002b. p. 87-120.

_____. Semiose e diálogo: para onde aponta o construtivismo semiótico-cultural? In: SOUZA, M. T. C. C. de. (Org.). **Os sentidos de construção:** o si mesmo e o mundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004a. p. 13-24.

_____. Alteridade no diálogo e construção do conhecimento. In: MARTÍNEZ. A. M.; SIMÃO, L. M. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano:** diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b. p. 29-39.

_____. Bildung, culture and self: a possible dialogue with Gadamer, Boesch and Valsiner? **Theory and Psychology**, v. 15, n. 4, p. 549-574, 2005.

_____. O riso como (in)diferença eu - outro: lições de Bergson. In: SOUZA, M. T. C. C. de; BUSSAB, V. S. R. (Orgs.). **Razão e emoção:** diálogos em construção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 53-71.

_____. Why "otherness" in the research domain of semiotic-cultural constructivism? In: SIMÃO, L. M.; VALSINER, J. **Otherness in question:** labyrinths of the self. In: Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2007a. p. 11-35.

_____. We researchers: unquiet people disquieting others. A commentary on Duarte & Gonçalves' "Negotiating motherhood: a dialogical approach". **International Journal for Dialogical Science**, v. 2, n. 1, p. 277-285, 2007b.

_____. **Ensaaios dialógicos:** compartilhamento e diferença nas relações eu - outro. São Paulo: Hucitec, 2010. 286 p.

_____. Ciência Idiografia, Ciência Cultural. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, 7.; MESA REDONDA: CIÊNCIA IDIOGRÁFICA, HISTORICIDADE E SEMIOSE NA PSICOLOGIA ATUAL, 2011, Salvador. **Não publicado.**

_____; DURAN, A. P. Transparency in the meaning making: Lívia Mathias Simão and Álvaro Pacheco Duran in interview with Ernest E. Boesch. In: SIMÃO, L. M.; VALSINER, J. **Otherness in question: labyrinths of the self.** In: Charlotte, NC: Informtion Age Publishing, 2007. p. 37-50.

SOUZA, M. T. C. C. de. As noções de sujeito e objeto na Teoria de Jean Piaget. In: SIMÃO, L. M.; SOUZA, M. T. C. C. de; COELHO JUNIOR, N. E. **Noção de objeto, concepção de sujeito: Freud, Piaget e Boesch.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 53-85.

_____. Relações entre afetividade e inteligência: causalidade ou complementaridade? Considerações a partir da teoria de Jean Piaget. In: SUOZA, M. T. C. C. de; BUSSAB, V. S. R. (Orgs.). **Razão e emoção: diálogos em construção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 53-71.

_____; BUSSAB, V. S. R. Apresentação. In: _____. **Razão e emoção: diálogos em construção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 7-12.

TANI, G. 1996. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus corporis**, v. 3, n. 2, p. 9-50, 1996.

_____. Avaliação das condições de ensino de graduação em educação física: garantia de uma formação de qualidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, p. 55-70, 2007.

VALSINER, J. **The guided mind: a sociogenetic approach to personality.** Cambridge: Harvard University, 1998. 488p.

_____. O espírito do afeto no corpo da racionalidade psicológica. In: SOUZA, M. T. C. C. de; BUSSAB, V. S. R. (Orgs.). **Razão e emoção: diálogos em construção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 13-23.

_____. Human development as migration: striving toward the unknow. In: SIMÃO, L. M.; VALSINER, J. **Otherness in question**: labyrinths of the self. In: Charlotte, NC: Informtion Age Publishing, 2007. p. 349-378.

WEINBERG. R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 1, p. 21-44.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido - modelo adotado

1. Título do projeto: Os graduandos em Educação Física e o docente: o papel da representação dialógica na compreensão de conteúdos teóricos³⁹.
2. Instituição: Pós-Graduação em Psicologia Experimental, em nível de doutorado, do Instituto de Psicologia – USP, sob orientação da Profa. Dra. Livia Mathias Simão.
3. Descrição sucinta da pesquisa: Esta pesquisa tem por objetivo investigar os diálogos entre docentes e graduandos de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior Privada, referente às aulas ministradas na disciplina Metodologia do Trabalho Acadêmico. Escolheu-se essa disciplina em virtude da observação assistemática de que pode haver dificuldades dos alunos compreenderem os conteúdos teóricos a ela pertinentes. Pretende-se aplicar questionários e realizar entrevistas com estudantes que cursaram essa disciplina e com professores graduados e/ou pós-graduados em Educação Física/Esporto que ministram ou já ministraram essa disciplina nesta unidade de ensino. Pretende-se, ainda, acompanhar algumas aulas dessa disciplina, nessa unidade de ensino, registrando-se as aulas. Com os questionários e entrevistas, pretende-se coletar informações tais como: sexo, idade, renda familiar, profissão, se estudou em escolas públicas e/ou privadas etc., assim como sobre a escolha da profissão e sobre a maneira de ver o processo de ensino-aprendizagem nessa disciplina.
4. Garantia do acesso: fica garantido ao participante entrevistado, em qualquer momento do estudo, o acesso ao pesquisador responsável, para esclarecimento de eventuais dúvidas; assim como o acesso aos registros feitos durante a pesquisa. Pesquisadora responsável: Cássia Regina Palermo Moreira, RG: 15.352.415-7; telefone: (11) 2274-3320, e-mail: crpalerm@usp.br.
5. Garantia de saída: fica garantida ao participante entrevistado a liberdade da retirada de seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem sofrer qualquer prejuízo.
6. Garantia de confidencialidade: fica garantido o sigilo quanto à identidade do participante entrevistado, assim como quanto às identidades de todas as pessoas e instituições mencionadas pelos participantes na entrevista.
7. Eu,....., acredito ter sido suficientemente informado(a) e esclarecido(a) sobre o que li a respeito da pesquisa “Os graduandos em Educação Física e o docente: o papel da representação dialógica na compreensão de conteúdos teóricos”. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou

³⁹ Esse é o nome original do projeto de pesquisa que resultou no presente trabalho.

durante a realização da mesma, sem penalidades ou prejuízos à minha pessoa, no que diz respeito às responsabilidades assumidas pela pesquisadora neste termo, tal como referido nos itens 4,5 e 6.

_____	_____	____/____/____
Assinatura do(a) participante entrevistado(a)	Local	Data

Declaro que recebi de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) participante entrevistado(a)

_____	_____	____/____/____
Pesquisadora: Cássia Regina Palermo Moreira	Local	Data

APÊNDICE B – Tópicos guia das entrevistas

Tópicos guia para a entrevista com a graduanda

1. O que a formação na área de Educação Física/Esporto representa na sua vida?
2. O que você pretende fazer depois de se formar em Educação Física?
3. Comente características/comportamentos de professores que tenham sido marcantes na sua vida.
4. Você modificaria algo nas suas ações/atitudes como estudante?
5. Pensando nos professores do seu curso, o que você modificaria e o que manteria neles, a fim de favorecer o seu aprendizado?
6. Que tipo de relacionamento você acha que deve ocorrer entre professor e estudante, visando a contribuir para o seu aprendizado?
7. O que você modificaria e o que manteria em uma Instituição de Ensino Superior privada com a finalidade de melhorar o ensino no curso de Educação Física?
8. Se for de seu agrado, fale livremente sobre os assuntos abordados nesta pesquisa ou sobre o que mais desejar comentar.

Tópicos guia para primeira entrevista com o docente

1. O que a formação na área de Educação Física/Esporto representa na sua vida?
2. Comente características/comportamentos de professores que tenham sido marcantes na sua vida.
3. Você modificaria algo na sua prática como docente?
4. Pensando nos estudantes, que características/comportamentos você julga necessários eles terem/adquirirem para se tornar um bom profissional de Educação Física/Esporto.
5. Que tipo de relacionamento você acha que deve ocorrer entre professor e estudante, visando a contribuir para o aprendizado?
6. O que você modificaria e o que manteria em uma Instituição de Ensino Superior privada (e, eventualmente, em uma pública) com a finalidade de melhorar o ensino no curso de Educação Física/Esporto?
7. Se for de seu agrado, fale livremente sobre os assuntos abordados nesta pesquisa ou sobre o que mais desejar comentar.

Tópicos guia para a segunda entrevista com o docente

1. Quando você falou sobre o corpo, dentro de outros aspectos, você mencionou que “[...] *a própria graduação na Educação Física com aulas práticas, aulas teóricas é... elas chagaram a me despertar uma visão que eu realmente não tinha, em relação a esse estranho pra mim que era o próprio corpo*”. Você poderia falar um pouco mais sobre esse aspecto de despertar uma nova visão (pelo que eu entendi) sobre o corpo que era, como você disse, um estranho?
2. Você também disse “[...] *um aspecto que eu gostava muito que é o contato com as crianças e, mais ainda, com as crianças em movimento*”. Por que “crianças em movimento”?
3. Pensando que a relação com crianças se mostrou tão importante para você, como você chegou à opção de lecionar para o ensino superior?
4. Você mencionou que um professor marcante para você na graduação trabalhava com o *imaginário* dos estudantes. Eu gostaria de saber se você se lembra para contar um pouco mais sobre como ele fazia isso e da importância disso. E, na sua própria prática de ensinar, como você vê isso?
5. Outra professora marcante que você menciona - essa da pós-graduação - afirmava que “lecionar não se restringe a interagir com os alunos”. Como você vê esse aspecto, seja para você quando aluno, seja hoje em dia?
6. Outra professora da pós-graduação dizia que o professor deve perceber e sentir o aluno naquilo que ele apresenta maior dificuldade, evitando um bloqueio afetivo do aluno e o seu conseqüente medo de participar. Como você vê essa questão do bloqueio afetivo e do medo?
7. Quando lhe perguntei sobre comportamentos adequados do futuro profissional, entre outros aspectos você apontou para a importância de ele olhar para as necessidades afetivas, cognitivas e motoras de seus alunos. Você poderia falar um pouco mais sobre essas três necessidades? Se você achar conveniente, pode também dar exemplos.

APÊNDICE C – Transcrição da entrevista com a graduanda⁴⁰

Questões introdutórias

⁴¹P. Então, Ana, você podia me falar qual que foi a sua formação no ensino fundamental e médio?

G: Ah! O fundamental eu fiz no colégio da prefeitura, e o ensino médio, os dois primeiros anos no colégio do estado e o último ano em colégio privado.

P. Certo. E com que idade você ingressou na universidade?

G. Foi com 18 anos: estudei dois anos e meio, parei. É... e daí voltei com 26 anos pra fazer Educação Física.⁴²

P. Qual que foi o curso que você fez antes?

G. É... Desenho industrial.

P: Hã! Hã! OK.

Tópico guia e respostas

P1. É... O que a formação na área de Educação Física representa na sua vida?

G1. Então é, com 26 anos eu quis conciliar uma, uma, um emprego, né?, um trabalho com alguma coisa que eu tivesse afinidade, que eu, eu achei que não valia mais a pena trabalhar, é..., sem gostar, né?, é..., não (num), não (num) conseguia me dedicar àquilo mais.

P2. Hã! Hã! É... O que você pretende fazer depois de se formar em Educação Física?

G2. Então, a priori, ã... Educação Física escolar, que eu não tinha interesse a princípio – comecei a gostar depois que eu entrei aqui – então, a princípio isso, e depois assim, o que o mercado também for ditando, né?

P3. Comente características ou comportamentos de professores que tenham sido marcantes na sua vida.

⁴⁰ Essa entrevista foi realizada em 18 de novembro de 2008, quando a estudante cursava regularmente o 6º semestre, no período diurno (originalmente ela é estudante do noturno).

⁴¹ Considere-se P referente à pesquisadora e G referente à graduanda. Ana é o nome fictício da estudante entrevistada.

⁴² Sua data de nascimento: 30/05/1980.

G3. É... foram as conversas, é... pós-aula, conversas informais, assim. Então os professores, todos os que marcaram, eles faziam isso.

P4. Você modificaria algo nas suas ações como estudante?

G4. Gostaria de ler mais.

P5. Pensando nos professores do seu curso, o que você modificaria e o que manteria neles, a fim de favorecer o seu aprendizado?

G5. Eu, eu gostaria de perceber, assim, que o professor tem mais autonomia pra... colocar um aluno pra fora, por exemplo, é... porque no (na no) colégio, (no) na faculdade privada, você tem o aluno que vem estudar, aquele que vem e realmente quer, e tem aquele que quer só o diploma; então isso daí atrapalha muito a aula. E... pra manter aqui, a (a, a) *nesta universidade*⁴³ - até pra (pra) minha surpresa – ela (ela) tem uma (uma, uma) série de professores dedicados, assim, eu acho que é... independente de salário, assim, de vir trabalhar, né?, só ganhar, tem alguns que (que) acompanham a gente além daquilo que foi estipulado, assim... isso é muito bom, né?

P6. É... Que tipo de relacionamento você acha que deve ocorrer entre o professor e o estudante, visando a contribuir para o aprendizado?

G6. ã... uma coisa que eu vejo muito – não sei se deve, se deve, até falo daqui a pouco – mas uma coisa que acontece principalmente nessa área é o professor, por exemplo, que foi atleta, que tem uma vivência, é... e que não deixa de ter um certo orgulho daquilo, eu acho que acaba confundindo, ele deixa de ter imparcialidade na hora de ensinar, então acaba confundindo o histórico dele, aquilo que ele aprendeu, que não necessariamente é uma verdade, né? - se é que a verdade existe – então é... isso é uma coisa que atrapalha muito, muito na (na) Educação Física. É... e eu acho que é (a, pra) então precisa haver franqueza, eu acho que tanto do (do, do) professor é... em relação ao aluno e o aluno também ã... às vezes sente medo de perguntar, eu acho.

P7. O que você modificaria e o que manteria em uma Instituição de Ensino Superior privada com a finalidade de melhorar o ensino no curso de Educação Física?

G7. Investir em pesquisa. Eu acho que apesar do comprometimento que a (a) universidade tem é... ainda não é... não é suficiente, assim, ainda é muito pra se formar e ser mais um no mercado de trabalho, agora a qualidade dele, o que ele conhece, o que ele vai adquirir de conhecimento aqui dentro, acho que não, ainda tem muito a desejar.

P7 (complemento): É... se for do... Ah! Antes disso, você, você falou o que você mudaria, né? E você matéria o que, em relação à instituição e ao curso.

⁴³ A entrevistada cita o nome da instituição de ensino superior.

G7 (complemento): Hã, hã, tá: a aproximação do coordenador. É... aqui (na, na, na, nessa), nesse campus, por exemplo, eu sinto uma aproximação grande dele, do que o aluno vai, tem, tá retendo, né?, ele tem retido de informação, ele tá preocupado quem é esse aluno, como tá, ele se preocupa inclusive, ã, com a caracterização da Educação Física, que é uma (uma) área mal vista, é, ah, é... então ele... eu sinto assim uma coisa bem bacana - eu acho que ele faz diferença aqui.

P8. Se você quiser, fale livremente sobre os assuntos abordados nesta pesquisa ou sobre o que você deseja comentar a mais.

G8. É... Ah!... Eu achei, eu acho interessante ã... verificar essa (essa, essa) dificuldade porque eu (eu) sinto uma (uma, uma, uma) certa falta de (de) fomentação, assim, de (de) discussão aqui dentro, seja pesquisando, seja... vendo um pouco mais (a, a, a...) o que tá acontecendo lá fora, né?, assim, então, é... eu acho legal verificar esse tipo de coisa pra tentar mudar.

P8 (complemento): Algo mais?

A8 (complemento): Só isso.

APÊNDICE D – Transcrição da primeira entrevista com o docente participante⁴⁴

Questões introdutórias

⁴⁵P: Primeiramente, Professor, eu gostaria que você me falasse qual foi a sua formação.

D: A minha formação foi em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Guarulhos, FIG, né? Guarulhos, e... fiz o Mestrado na área de Psicologia da Educação é Educação, Psicologia da Educação na PUC de São Paulo.

P (complemento): Em que ano?

D: A graduação eu concluí em 2002, iniciei o Mestrado em 2004 e terminei, e defendi em 2006, em junho de 2006.⁴⁶

P comentário: tá ótimo. Então vamos às perguntas agora?

E comentário: “Vamo” lá!

Tópico guia e respostas

P1: É... O que a formação na área de Educação Física representa na sua vida?

D1: A formação é... na área de Educação Física, assim, caiu meio que por acaso na minha história pessoal: eu “tava” em dúvida sobre muitas coisas, é... e eu iniciei exatamente por influência de alguns amigos, né? que acabaram me aconselhando, dizendo que faziam a graduação nessa área e... estavam gostando bastante do curso e eu fale “*Puxa, né? Deixa eu conhecer*”. E de repente acabei prestando o vestibular por acaso; só que acabou vindo ao encontro da minha necessidade, daquilo que eu gostava mesmo de fazer porque é... eu passei a entrar em contato com meu corpo, né?, uma coisa que às vezes é estranha pra gente, a gente pensa que o corpo nos acompanha a todo momento, só que a gente não acompanha esse mesmo corpo, a gente não presta atenção no nosso corpo, e eu vivi num momento muito louco da minha vida, muito trabalho, eu trabalhava fora da área da Educação Física e a graduação, a (a) própria graduação na Educação Física com aulas práticas, aulas teóricas é.. elas chagaram a me despertar uma visão que eu realmente não tinha, em relação a esse estranho pra mim que era o (o) próprio corpo e... foi aí que (que) eu passei a tomar contato com a questão da

⁴⁴ Essa entrevista foi realizada em 11 de novembro de 2008.

⁴⁵ Considere-se P referente à pesquisadora e D referente ao docente entrevistado.

⁴⁶ Sua data de nascimento: 16/12/1976.

Educação Física e mais especificamente a questão da Psicologia voltada pro corpo, né?, a Psicologia voltada pro corpo, e as aulas de Educação Física, é, na área escolar elas realmente valorizaram, é... um aspecto que eu gostava muito que é o contato com as crianças e, mais ainda, com as crianças em movimento, podendo perceber o que que elas se modificavam no contato com as aulas, como as relações se lapidavam, se construíam, né?, a minha auto-estima se, é... teve grandes impactos também no sentido de que a gente, é, que é professor de educação física no contato escolar, a gente passava em frente à sala de aula e eles gritavam “O Tio chegou” – ficava uma gritaria, assim... era muito gostoso, era muito gostoso. E a área escolar me cativou completamente, me cativou completamente. Foi aí a minha necessidade de procurar o mestrado é, na área escolar, na área de Educação especificamente. E essa questão da Psicologia da Educação, ela teve mais sentido é... porque eu queria saber justamente como que isso afeta o contato entre professor e aluno: afeta no sentido mesmo de “impactuar”, de provocar alguma mudança, de provocar uma perspectiva diferente nas pessoas, que passam a se responder a partir de uma interação dinâmica, né? Como é que isso acontece, né? Será que as pessoas simplesmente respondem a... né?, (a) aos comandos do professor de uma maneira mecânica ou será que elas se entristecem quando não conseguem fazer alguma coisa, é, enfim, elas se frustram, têm medo de errar, têm medo de tentar? Então, tudo isso foi me chamando muito atenção e, eu me envolvi de uma forma que, hoje em dia, não me vejo sem Educação Física. Então Educação Física na minha vida é uma coisa que me preenche completamente, completamente. Se precisasse fazer novamente uma escolha de profissão, faria novamente Educação Física.

P2: Tá bom! É... Agora a segunda questão: comente características/comportamentos de professores que tenham sido marcantes na sua vida.

D2: Bom, é... Eu tenho um em específico na graduação em Educação Física que ele tinha uma dinâmica muito boa. Ele dava aula de sexta-feira pra gente, nas duas últimas, à noite, todo mundo cansado e, não faltavam – dificilmente os alunos faltavam na aula dele – porque ele tinha uma dinâmica muito interessante, assim, ele era super descontraído, né? Fazia piadas o tempo todo e não desviava do foco da aula, né?, ainda assim; então, ele conseguia trabalhar com o imaginário das pessoas, ele conseguia trabalhar com as formas de ver que as pessoas tinham ali, é... de uma forma muito bacana, de uma forma muito descontraída, né? E... pra mim, teve um significado muito especial.

D2: Uma outra pessoa também, é, no mestrado, que tive contato com a disciplina de Seminário da Pesquisa, Seminário de Pesquisa – que é exatamente a Metodologia do Trabalho Acadêmico – ela teve um impacto pra mim muito grande também no sentido de que ela

mostrou, ah... toda uma forma sistemática de se trabalhar: ela explicitou o programa de ensino, ela foi mostrando coerência durante todo o semestre; no final, ela voltou pro início mostrando a clareza do trabalho dela e mostrou formas de avaliar de uma forma muito (muito) coerente, muito apropriada pro trabalho de um professor que se compromete verdadeiramente em ensinar o aluno e não simplesmente passar momentos interativos com o aluno. Então ela, é... mostrou que às vezes, durante as provas, os alunos tinham algum tipo de (de) dificuldade e mostravam pra ela quais eram as falhas do processo educacional e, no final, quando se atingia um certo platô, uma nota, a nota mais alta passava a ser dez; então, por exemplo, se o aluno que teve melhor desempenho tirou nove, ela diz: *“O problema foi com o meu processo educacional, então esse que tirou nove, na verdade tirou dez”*. E reavaliava toda a forma de atribuição de nota pros alunos, né? Isso me chamou bastante atenção.

D2: É... assim como eu tive uma outra professora também no mestrado que, (pelo) pela forma como conseguia tratar (o) os alunos nesse processo interativo de construção do conhecimento, mostrou, é, como a afetividade é importante nessa relação, como as pessoas conseguem ter, é, um certo tato, com as emoções das outras pessoas nesse processo, que a gente possa ter uma certa abertura pra perceber e pra sentir o aluno naquilo que ele tem mais dificuldade de interação; se ele se bloquear no sentido afetivo, se ele de certa forma tiver um pouco de receio, um pouco de medo de participar desse (desse) processo e não tomar iniciativa por conta disso, ele fica travado e aí é como se o professor abrisse mão desse contato com o aluno. Então foram três situações que eu acho que marcaram bastante minha vida acadêmica.

P3: Tá ótimo! É... Você modificaria algo na sua prática como docente?

D3: Eu acho que tem muita coisa a se modificar a vida toda, nunca vai terminar, né? Eu acho que eu tenho muito a aprender ainda no contato com o aluno, eu acho que eu tenho muito a aprender ainda na (na) questão da avaliação, que a avaliação é uma pedra no sapato de todo professor, eu acho que a forma como a gente consegue, é... dar conta de (de) passar todo conteúdo e conseguir fazer com que o aluno responda da maneira como a gente gostaria que ele respondesse é um processo assim, é... cheio de percalços, que a gente acaba encontrando momentos de frustração, que você, né?, acha aparentemente uma aula que aquele processo tá acontecendo, logo em seguida você começa a perceber de que realmente a mensagem não foi passada, né?, de que o aluno não conseguiu se sensibilizar da maneira como você gostaria que ele se sensibilizasse pra aprender, é... qual a melhor forma mesmo de entrar em contato com algum tipo de conhecimento, ou de postura profissional, né?, é... algumas questões ainda que eu não sei lidar, quando você ouve por parte do aluno: *“Se eu fizer só assim, tá bom?”*. Isso frustra muito porque parece que ele não consegue perceber quanto é urgente a tomada de (de)

atitude como uma postura profissional e menos aluno e mais como professor, né? Então, ah, eu (eu) acho que eu ainda preciso aprender a lidar um pouco com essas questões, né?, que isso é, a meu ver, bastante complicado e bastante importante pro contato com os alunos, né? Aquela famosa frase que o professor consegue ser adorado e querido pelos alunos até onde a nota permite, é uma coisa muito frustrante, muito difícil de lidar, né, com tudo isso? Então eu acho que o contato com o aluno em si é um eterno aprendizado, até o fim da vida profissional é um paradigma que vai se construindo, né?

P4: (Riso). É... Pensando no estudante: que características/comportamentos você julga necessários eles terem ou adquirirem pra que eles se tornem um bom profissional de Educação Física.

D4: Em primeiro lugar, muito comprometimento com a (com a) questão do saber, né? E... uma (uma) postura de reflexão constante, uma (uma) reflexão que se coloca a todo tempo a questionar: será que eu tô indo no caminho certo? Será que o que eu tô fazendo é realmente a melhor forma de eu fazer, será que tá apropriada a questão do que eu tô..., da maneira como eu tô agindo, da maneira como eu tô recebendo o contato com meu aluno, será que eu tô é... me comprometendo com o meu planejamento, será que eu tô fazendo as coisas, é, de alguma maneira é... atenta, com o olhar atento pra que eu possa perceber as minhas falhas, aquilo que eu preciso corrigir no meu processo, né? Será que eu, eu tô querendo olhar o meu aluno, as necessidades do meu aluno, as necessidades afetivas, cognitivas, motoras que ele pode querer me mostrar o tempo todo, né? Então, é, é... em primeiro lugar, eu quis dizer com tudo isso, uma certa necessidade que o profissional tem hoje em dia – puxo um pouquinho do Paulo Freire – seria uma reflexão crítica de toda sua prática. Então, isso eu acho que é o mais importante na postura profissional.

D4: E segundo, que ele tenha um pouco de sensibilidade, né? Todo profissional, é, voltado à Educação, ele tem que ser sensível às necessidades - necessidades do ambiente, necessidades do aluno, as próprias necessidades: será que eu realmente tô me respeitando como uma pessoa que precisa é... de algumas coisas e essas coisas não “tão” sendo contempladas, enfim, ele não pode não pode se aviltar emocionalmente, não pode é... ultrapassar aquilo que ele precisa como pessoa, como, né, ã... como profissional.

D4: E... por último é um pouquinho de (de) comprometimento acadêmico, né? Não abandonar a vida de estudos: que ele tenha interesse, ele tenha um certo aguçamento em ficar lendo, é... né? Em (em) buscar nos livros um certo apoio, uma humildade em achar que não descobriu o mundo, né? É, e que é... não tem mais nada pra aprender, né? Que existe um certo comodismo a partir do momento que terminou, que tá com o diploma na mão, as pessoas

parecem que abandonam a vida de estudos e acham que não tem mais nada a buscar, né? Então, seria mais isso.

P5: É... Que tipo de relacionamento você acha que deve ocorrer entre professor e estudante, visando a contribuir para o aprendizado?

D5: Um relacionamento aberto, que não dê espaço pra que haja medo, receio, é... uma certa dúvida da parte do aluno de querer participar, um relacionamento, em primeiro lugar, nunca se deve perder o respeito, não é? Tanto do professor para o aluno quanto do aluno para o professor, e respeito não no sentido autoritário, de domesticação, né?, ou no sentido onde só um haja o benefício, mas respeito no sentido de que as pessoas saibam ter uma certa polidez, né?, no contato uns com os outros. Eu tenho vários alunos que às vezes eles tratam por “*senhor*” ao mesmo tempo que brincam com você, né?, de uma maneira muito espontânea e bacana, né? É... alunos que, que não, em momento algum vão acabar te desrespeitando no momento que ele discorda da sua opinião, né? E o discordar é fundamental. Então deve haver, em primeiro lugar, uma certa postura de querer enxergar as coisas, né? De querer é... discutir, ter disposição pra discutir, pra dialogar, de querer ir contra, mas sem nunca perder uma certa compostura de um profissional que tem é, ã, uma educação, que tenha uma certa polidez, que tenha um respeito e que a gente é... possa construir essa relação por meio das próprias contradições que podem aparecer no processo. O professor nunca tá sujeito a... a acertar o tempo todo, né? Na verdade, o professor – eu acho... até engraçado, é curioso – é... é um cara que erra muito, né? E que por errar, ele aprende o tempo todo porque essa relação que ele tem com a (a) construção do seu paradigma profissional, ela é construída de uma maneira muito... muito empírica, né?, muito é na prática mesmo, né? Então ela acontece no dia a dia, ela acontece não na faculdade, mas no exercício da própria profissão. Então, é... ele tem que ter essa abertura de querer ver, de querer enxergar, de querer enxergar tudo aquilo que tá acontecendo com ele. Então eu acho que essa relação, pra que haja aprendizado por parte do aluno, ela tem que ser desprovida de medo, de receio, tanto por parte do professor quanto por parte (por parte) do próprio aluno, pra que haja uma relação aberta, uma relação, é, bacana, uma relação espontânea e que eles possam é... mostrar o tempo todo um certo comprometimento (com a própria) com o próprio conhecimento – não com seu próprio ego, né?: *“Eu quero tá certo, eu quero prevalecer, a minha opinião é a que basta”* – e não é isso, não pode ser isso, senão a gente abandona aquilo que a gente tem de mais importante, que é a construção de uma sociedade mais, mais justa, igualitária, democrática, né? Eu acho que é mais importante no dia de hoje.

P6: “Vamo” lá! Sexta: é... o que você modificaria e o que você manteria em uma Instituição de Ensino Superior privada, é... com a finalidade de melhorar o ensino no curso de Educação Física?

D6: Ah! Eu acho que é importante, numa faculdade de Educação Física ou qualquer, qualquer outro curso, eu acho importante que haja (um certo) uma certa valorização por parte do professor, né? É... Não porque o professor possa ser autoritário à vontade, né? Mas que o professor possa ter um respaldo no sentido de que, é, o aluno, ainda em algum momento, ele tenha resguardado certo respeito à autoridade que o professor pode exercer. Eu não tô, com isso, me contradizendo, dizendo que a relação devia ser espontânea e agora tô falando sobre, é, respeito à autoridade, como se as coisas devem ser de maneira vertical, desigual; realmente há uma (uma, uma) necessidade de reconhecer que o professor, ele tem uma função a mais ali dentro, né? E às vezes parece que o aluno não consegue enxergar de que há necessidade de uma certa moderação, né?, no ambiente de sala de aula. É... eu vejo em alguns momentos, de que, durante as aulas, alguns alunos não se comprometem em querer aprender, mas eles simplesmente vêem ali um espaço de bate-papo. Isso incomoda muito, incomoda no sentido de que é... é necessário de que ele saiba separar o momento onde ele tá descontraído, da porta pra fora da sala de aula, e no momento da sala de aula onde o professor ou as pessoas estão falando, ele tenha o comprometimento com querer ouvir, querer dialogar, querer entrar nessa discussão, né? De que ele se comprometa com aquele momento com um abastecimento profissional sólido. Às vezes quando a gente tenta chamar o aluno a essa razão, ele, ele passa a não, a não querer dar essa abertura, né? E às vezes eu acho que, em algumas instituições, a gente precisa é dar um certo apoio pra que o professor se sinta respaldado pra chamar o aluno a essa razão – não com medidas punitivas, não com medidas que façam excluir o aluno: *“Ah! Você não quer?... Então saia da sala”*. Não, não é isso, mas que ele, de certa forma, tenha um pouco de receio, né?, de... de extrapolar, né? E a gente vê coisas absurdas, às vezes, acontecendo: não por falta de pulso, eu diria, né?, por coordenadores, por diretores, é... mas sim por, por se ter perdido um pouco (do, da, daquilo) daquela visão, que antigamente tinha, né? - e aí vem um pouco de saudosismo – de que o professor é uma pessoa que tem muito a contribuir, e que todos eles, independente de seu estilo, têm alguma coisa pra contribuir efetivamente com o aluno, e que ele (aluno – notação minha) venha engajado nesse processo, e às vezes parece que é... o clima às vezes não favorece isso. É... É difícil, mas o clima acadêmico, né?, hoje em dia, é um clima onde, com a universalização e com muito mais pessoas com acesso ao ensino superior, às vezes algumas pessoas entram na educação superior, no ensino superior, com uma (‘uma’) postura um pouco de ensino médio, né? Então, é

necessário que haja uma cisão e uma conscientização pra criar métodos, meios e formas de fazer o sujeito perceber que ele tá quase, é... desde o momento que ele entrou, que ele já tá quase, é, se profissionalizando. Que é o momento que ele pode errar, que ele pode se colocar em dúvida, que ele pode é... titubear, mas é... que ali ninguém vai tá vendo como uma imaturidade profissional, mas que ele tá nesse processo de, de, é... de formação e que ele possa abandonar um pouquinho essa postura de (de) aprendiz, né? Mas ele vai... – é lógico que ele tá aprendendo, ele é um aprendiz – mas que ele possa se colocar numa postura de que *“Ixe!”*, né? É... *“Aqui é o momento, que realmente eu tô pegando todas as dicas de como que eu posso trabalhar, de como que eu posso exercer uma profissão bacana, né? E com um pouco mais de segurança”*. Então acho que a gente (??) deve tentar da melhor forma, abranger o aluno de todas as maneiras pra que ele possa se conscientizar de querer “ta” lá pra adotar uma postura profissional.

P6 (complemento): É... Se fosse numa instituição pública, você veria isso de outra forma?

D6 (complemento): Eu acredito que não, não é bem a questão do público ou privado que faria a diferença aí, e sim na forma de organização das atividades, da própria sala de aula, na maneira como ela se coloca, né?, a instituição consegue se colocar pra dar o apoio pra atividade docente, pra tentar mostrar que o professor tem muito a contribuir, que o aluno deve ter é... comprometimento, respeito, né? uma forma de engajamento, que se ele não tiver, ele não vai acompanhar e que se ele não acompanhar, ele tá se excluindo do processo. Então, toda atividade docente tem que ter, em primeiro lugar, é, por parte do professor, é, uma certa voz ativa, né?, no momento que, é, ele se coloca pra trabalhar, pra exercer a profissão de professor, que ele possa ser ouvido, que ele possa ser, é... uma pessoa que, que vai ter, é... um ressoar por parte do aluno, por parte das outras pessoas que tem lá dentro, e por parte do aluno, um senso de responsabilidade que ele vai ter que ter e um... é... um eterno engajamento, que se ele não tiver engajado, ele vai ficar pra trás, ele vai né?, acabar gerando um déficit de participação e nisso ele vai acabar com um prejuízo de formação; só que, é... em alguns momentos a gente vê que se a gente colocar uma avaliação, um pouco mais, é..., é... eu não diria rígida, mas um pouco mais exigente, a gente exclui quase que todos os alunos, não por incompetência deles, mas por falta de engajamento que eles possam ter, né? Então é isso: não é questão de público e privado, mas é questão de postura mesmo, de que cada instituição deve ter um engajamento efetivo com a figura do professor e com fazer o aluno trabalhar efetivamente pra merecer tá ali naquela cadeira.

P7: Hum! É... Se for de seu agrado, eu gostaria que você falasse livremente, ou sobre os assuntos abordados na pesquisa ou sobre o que mais desejar comentar – à vontade.

D7: Bom, é... Em geral é, é isso que eu penso. Na, na atividade docente tem que ter muita, é, muita clareza, né?, clareza é, por parte do professor, clareza por parte do aluno, do que compete a cada um fazer ali dentro, né? Ah!... que o aluno tenha condições de exigir do professor uma atividade melhor, né?, uma (uma) certa é, forma de, de preparação, né?, que o professor esteja sempre atento a essa, essa necessidade que o aluno venha a manifestar, que o professor se atualize com o seu material, com a sua técnica de ensino, com a... a própria formação que ele tem, que ele leia bastante, mas que o aluno tenha a, a contrapartida de fazer o professor ter o orgulho de ter preparado uma boa aula, né?, que o, o aluno hoje em dia, é, que queira se formar em qualquer profissão, ele tem que ter uma vontade de aprender, uma vontade de querer participar ao máximo da, da, da formação de si próprio, da formação, ah, humana, que acontece em geral – ele convive com outras pessoas ali dentro e ele não pode olhar só pra própria necessidade, a partir do momento que ele tem que ensinar o colega do lado, ele tá aprendendo pra ele mesmo. Então, é gerar um clima mais amistoso, um clima mais agradável dentro da sala de aula, que com o professor e com o aluno haja um certo companheirismo; o professor não é uma pessoa, não deve ser uma pessoa, é... que de nenhuma forma vá discriminar o aluno por, é, facilidade ou dificuldade de aprendizado, *“porque esse é mais bonzinho”, “porque ele tem o olho bonito”, “porque isso, aquilo e aquilo outro”*; não é isso que é importante, o importante é ver as pessoas por aquilo que elas são, e não por aquilo que elas têm pra oferecer. Então eu acho que tem que ter efetivamente o respeito, (ao, à), à pessoa humana, o respeito à, à própria função que cada um tem que exercer dentro, que haja uma, ah, um (um) certo apreço, né?, das pessoas umas com as outras, né? Acho que isso que é fundamental, né? E... Que é difícil, é, né? É muito difícil. Eu acho que aquilo que é ideal às vezes tá longe de ser alcançado. O professor nunca deve perder a esperança de que cada dia mais a sua, a sua atividade se aperfeiçoe, de que a sua capacidade também venha, venha a agregar novas habilidades, de que as pessoas possam ter uma certa clareza de que a gente aprende a todos os momentos, só que tem que haver comprometimento, de todos os pares. É isso.

P7 (complemento): Eu gostaria de fazer mais uma pergunta, se você me permitir.

D7 (complemento): Pode fazer.

P7 (complemento): Você em algum momento, enfim, consegue, ã... ver algum tipo de identidade, ou, pelo contrário, nenhuma identidade entre você, o que você foi como aluno e como são os alunos hoje?

D7 (complemento): Era... Como eu fui como aluno: eu entrei, como alguns alunos que eu tenho, né?, é, um pouco mais velho. Eu entrei com 22 anos, esperei, eu poderia ter entrado quatro anos antes, mas eu esperei o momento que eu achei que eu pudesse tá mais interessado em fazer uma faculdade, e como era eu mesmo que, que pagava a minha faculdade, eu levava muito a sério, né? Eu era muito pentelho, muito comprometido, né?, eu sempre gostei bastante de filosofia, de ficar questionando, de ficar indo atrás, de perguntar, de aprender um pouco mais. Então, eu, eu me vejo, é, como, como aluno, é... (um) uma pessoa que realmente tá ali, pra, pra tentar extrair ao máximo daquilo ali, sem com isso tornar o ambiente chato, pesado ou, ou ser pentelho demais ao ponto de não deixar o professor ter a liberdade de desenvolver aquilo que ele tem que desenvolver; na verdade, eu, eu gosto de acompanhar, né?, todo o processo de ensino. Eu tenho muitos amigos assim, que até eu diria que mais comprometidos do que eu fui, né?, naquele momento. É... O problema é que a gente não tem dentro de uma sala, às vezes grande, né?, com bastante alunos, uma certa padronização da forma como o aluno se comporta – é, é bem, é bem desigual a forma como eles se comportam. Eu diria que às vezes a gente tem maioria que se compromete bastante, né?, em querer aprender, e uma minoria que atrapalha muito desenvolvimento da atividade em si: que conversa demais, que tá pouco preocupado com aquilo que tá aprendendo e que não tenta, é, de alguma forma se debruçar sobre as coisas que estão sendo tratadas, que não produz leituras... Eu tive por parte de um aluno, há pouco tempo atrás, é... dizendo que o único livro que ele leu foi dum, dum trabalho que eu passei - na vida toda; então, assim, é muito complicado, porque o sujeito mostra o tamanho do comprometimento com a cultura que ele tem, né?, que é muito pouco, muito pouco: um livro – ele com mais de vinte anos de idade é o único livro que ele leu na vida toda – e sabe Deus a, a forma como ele leu esse livro, o quanto ele realmente conseguiu extrair pra ele, né? Então é... é muito complicado nesse sentidos, mas eu acho que não dá pra generalizar: tem bastante alunos que fazem um papel muito bonito e que é pra esses que a gente trabalha, é pra eles que a gente tem gosto de vir até a faculdade e conseguir desenvolver alguma coisa legal. Então é isso que a gente mais, é... pra isso que a gente mais se dedica no nosso trabalho, né?

P: Tá bom! Muito obrigada por essa contribuição (riso).

D: Eu é que agradeço pela oportunidade de poder participar...

P: Imagine!...

APÊNDICE E – Transcrição da segunda entrevista com o docente participante⁴⁷

P1: Ok! Então a primeira questão: Quando você falou sobre o corpo, dentro de outros aspectos, você mencionou que “[...] a própria graduação na Educação Física com aulas práticas, aulas teóricas, é... elas chagaram a me despertar uma visão que eu realmente não tinha, em relação a esse estranho pra mim que era o próprio corpo”. Bom, você poderia falar um pouco mais sobre esse aspecto de despertar uma nova visão (pelo que eu entendi) sobre o que o corpo era, como você disse, um estranho?

D1: É... O... o corpo... é... parece que, que é toda aquela questão de que a gente tem um maquinário... mas não vem, ah...ah... o manual de instruções dele e outra, a gente só... utiliza esse corpo de uma maneira muito, muito fria, né? A gente não olha pro corpo; a gente olha, em geral, pras questões intelectuais. A educação é... Bom, a história da educação mostra que a gente teve uma educação totalmente intelectual; a gente olha só pras questões é... que envolvem o intelecto em geral, de maneira cognitiva, só. É... e nesse sentido, a gente passa a lidar com o corpo como um acessório, né? Então, o momento que, que eu passei a olhar um pouco mais pro meu corpo foi o momento que eu comecei a fazer musculação; de uma maneira muito narcísica, né? De uma maneira muito é... que, pode se dizer, que mexe um pouco com a minha auto-estima, né? Mexeu muito com a minha auto-estima... Porque eu fui uma criança magrela, né?, “branqueliinha”, tal, e... e à medida que eu, que eu fui crescendo, né?, isso aí, pra mim, de alguma forma – numa idade de auto-afirmação, com 16, 17 anos eu comecei a fazer musculação e eu olhei. Foi nesse sentido que eu comecei a olhar um pouco mais o que que é o corpo em si. Só que na faculdade de educação física a gente falava sobre isso. E nesse sentido, a gente passou a olhar um pouco mais o que significa esse corpo no dia a dia. Então, essa questão da constituição do corpo humano. Todas as disciplinas que constituem o currículo de Educação Física falam como esse corpo se comporta, de alguma maneira, né? Desde a questão do desenvolvimento, do crescimento, da forma como a gente, é... consegue fazer com que uma criança tenha um melhor desenvolvimento dentro do período da escolarização, como que ela pode conhecer um pouco mais sobre a... as possibilidades que esse corpo oferece, enfim, né?, de maneira geral, pode-se dizer que as disciplinas me despertaram uma visão que é... que é uma coisa que a gente não costuma pensar e o curso de educação física é totalmente voltado pra, pra isso. Espero ter sido claro de alguma forma.

P1: Sim.

⁴⁷ Essa entrevista foi realizada em 21 de julho de 2009.

D: (Tosse).

P2: Segunda: você também disse “[...] um aspecto que eu gostava muito (é o, é que o ‘com’ – erro meu, porque gaguejei), que é o contato com as crianças e, mais ainda, com as crianças em movimento”. Então, por que “crianças em movimento”, mais especificamente?

D2: É porque... ah... mais uma vez, né? (O, o, o)... as aulas de educação física escolar... é... elas eram exatamente aquilo que é o oposto do que a coitada da criança, que pede movimento o tempo todo, não tem. Então assim, é importante todas as disciplinas que tenham esse cunho mais intelectual, né? que são assim matemática, português, história, geografia... mas o momento que essa criança, que ela sai daquela sala de aula onde ela fica sentada durante horas, ela solta todos os bichos, né? E... e é nesse momento que ela mostra um pouquinho mais do que ela é, mostra um pouco das necessidades cognitivas, afetivas e motoras que ela tem, pra, pra poder mostrar; ela mostra que... ah... ela pode ter algum tipo de originalidade do jeito de ser porque é o momento em que ela é menos dirigida – ou deveria ser, numa aula de educação física. Então, quando eu digo criança em movimento é exatamente poder vislumbrar um pouquinho de como essa criança consegue lidar com o próprio corpo, né? ser um pouco mais ela mesma, ela ter um momento onde ela tenha o... controle, né? da própria... condição corporal que ela tem, né? Enquanto que a condição corporal numa sala de aula é muito estática pro, pro que ela precisa. Criança vive movimento, criança é movimento, tanto é que o professor vira um pouco pra lousa pra poder colocar uma lição ou coisa assim, a criança já tá arrumando possibilidades... de movimento. E no, no meu mestrado, ainda mais, eu pude perceber que... durante as aulas de educação física, tudo aquilo que tinha de diferente, que um determinado professor investigado é... pôde passar pras crianças, tudo aquilo que elas faziam de diferente era distração, era indisciplina, era o momento onde ela tava fazendo coisas que perturbava a bendita da aula do professor - o que não deveria ser, né? Então, ter contato com a criança em movimento é deixar esse movimento acontecer; não é simplesmente dirigir isso do começo ao fim... e falar que ela precisa exercitar, fazer isso, aquilo, aquilo outro, como se eu fosse o dono da verdade do corpo que fala pela própria criança. (Tosse).

P3: É... Pensando que a relação com as crianças se mostrou tão importante pra você, como você chegou à opção de lecionar pro ensino superior?

D3: É... Essa é um, uma questão que eu... não sei se eu consigo responder; é uma questão muito interessante porque são duas coisas que eu gosto muito. Às vezes eu me vejo um cara muito racional, né? Eu me prendo muito na racionalidade, as coisas precisam ter por que de ser, enfim, né? Eu... sou uma pessoa que gosto de buscar conhecimento todo o tempo,

todo momento, gosto muito de ler, gosto muito de trocar informações também, gosto que essa, que essa possibilidade de troca, racional, aconteça de uma maneira mais é... mais... frequente e isso só é possível no ensino superior; ao mesmo tempo que o trabalho com as crianças pra mim me realizava muito porque era um momento onde eu via que tudo aquilo que eu aprendia, né? ou que eu buscava aprender e que eu busco até hoje – que vai ser uma busca que não vai terminar nunca porque conhecer a nós mesmos é, é uma grande... um grande desafio que, enfim, né? nunca que a gente vai conseguir a totalidade disso – mas é... aonde eu colocava em prática tudo aquilo que eu tava aprendendo, aonde eu colocava em prática um pouco do que eu tinha estudado naqueles quatro anos de faculdade, onde eu olhava pra criança e também trocava ah... né? afetividade com essa criança, né? um momento onde eu podia, é... mostrar o carinho que eu tenho por essa faixa etária e sentir o carinho deles. Então, assim, era uma realização que não, não dá pra descrever, né?, quando eu passava na frente da sala e as crianças gritavam “O tio chegou! Êêê!...”. Ficava aquela gritaria... É muito gostoso! Então, eu me frustro um pouco pelo fato de não conseguir conciliar os dois, mas seria uma missão meio que impossível, até, o Brasil não dá tanta oportunidade da gente, né? conseguir esse tipo de coisa; mais por isso, né? (Tosse forte).

P4: Você mencionou que um professor marcante pra você na graduação trabalhava com o imaginário dos estudantes. Eu gostaria de saber se você se lembra pra contar um pouco mais sobre como ele fazia isso e da importância disso. E, na sua prática de ensinar, como você vê isso?

D4: É... Ele contava muitas histórias, né? Ele... é... fazia muitas piadas, utilizava do bom humor pra poder entreter a atenção de nós alunos naquele momento. E... o universo simbólico é, ele é... interessante em todas as idades. A gente pensa que é só pra criança, né?, de, de usar a imaginação, de ficar brincando com a realidade, inventando uma coisinha ali, uma... né? É... nós adultos fazemos isso com piadas, né? Piadas de todos os gêneros, de todas as formas, e... então, o uso de piadas, de histórias... ilustrativas...; eu lembro até inclusive, que ele leu um texto de fisiologia do exercício com o Cebolinha na capa, né. Então, assim, num tava tratando a gente como criança – dava pra ver claramente isso – mas, é, o jeito como ele tratava das coisas era divertido; então, o fato de mexer com o humor das pessoas e não ser uma coisa altamente técnica e maçante, é, fazia com que a atenção pudesse ser focada durante muito mais tempo. Tanto é – eu acho até que eu devo ter mencionado... não me lembro, claro, que já faz um tempo dessa primeira entrevista... – que... as aulas dele eram as duas últimas de sexta-feira, né? Então, nesse sentido, dá pra ver o quanto ele era interessante mesmo pelo que ele fazia. Sim, não tem como dizer que eu não tenha me espelhado nele, então, né? algumas formas de

tentativas, de, de tentar fazer alguma coisa dessa natureza, acontece o tempo todo. Pode-se dizer que eu tenho aperfeiçoado isso aí de alguma maneira...

P4: Melhorando as piadas! Há! Há! Há!

D4: É, tentando melhorar as piadas, pra não ficar tão sem graça, né?, ao longo do tempo, senão, né?, a coisa fica meio que insuportável, né? Eu tenho tentado sim, né? Não sei se eu respondi...

P4: Sim... sim.

(Prof. Edu tosse).

P5: É... Outra professora marcante que você menciona - essa da pós-graduação - afirmava o seguinte: “que lecionar não se restringe a interagir com os alunos”. Como você vê esse aspecto, seja para você quando aluno, e... hoje em dia?

D5: (Tosse). [...] não se restringe... a interagir com o aluno?

P5: Isso...

D5: Agora eu preciso lembrar de quem que eu falei isso.

P5: É...

D5: Da Melânia...

P5: É, você citou duas professoras, né?, da, da pós; então, uma delas falou isso: “que lecionar não se restringe a interagir com os alunos”.

D5: Provavelmente eu devo ter me referido... ao trabalho da professora Melânia, que ministrou seminários de pesquisa...

P5: Eu acho que foi isso mesmo.

D5: Provavelmente isso. É... O jeito dela trabalhar era muito interessante no sentido de que ela conseguia mostrar todo um mapa de ensino e... e renovando essa, essa prestação de contas pro aluno do começo ao fim... dando exercício, ã... preparando, né? Na linguagem dela até, (tosse) utilizando Skinner, como ela utilizava – é, preparando contingentes pra que a gente pudesse realmente encontrar meios de aprender. Então, (tosse - desculpe!...)...

P5: Imagina!...

D5: Tosse!... Alergia de alguma coisa. É... Então, nesse sentido, é... eu acredito que ela tem uma grande razão no sentido de conseguir preparar um ensino coerente, um ensino onde tenha começo, meio e fim, onde ela consiga mostrar pros alunos, no final do processo “Olha, o que eu tinha pra vocês era isso”, né? “A gente tentou caminhar e vocês aproveitaram até esse determinado ponto”. Então, eu achei é... muito profissional, eu achei muito bacana e é uma das coisas que eu tento me espelhar também. (Tosse). É... até porque o professor não deve viver de improviso, o professor não deve chegar e, e fazer uma atividade simplesmente porque...

acha... sei lá, interessante pro momento, mas se esquecer de que ele tem toda uma proposta que ele deve atingir, qual a missão dele e lembrar isso desde o começo, no percurso e no final desse processo; mostrar isso pro aluno é um sinal de grande respeito - eu achei uma coisa fantástica: isso é, que é, dar aula mesmo porque até então eu não sabia o que que era, né? Aí eu lembrei de muitos professores que eu tive na graduação, né?... Se quiser eu já menciono... Foram... ah!... duas pessoas – aliás várias pessoas assim... mas, dentre elas, eu gostaria de citar uma que conseguiu amarrar bem também: foi a professora Ana Marta... Ela trabalhava bastante dessa forma; eu pude observar, só consegui observar isso depois que, né? com esse olhar que a Melânia passou, na, no mestrado, né?, que eu fiz uma disciplina no mestrado. Então, é... é um, é o que eu consegui encontrar pra... “Puxa, isso é ser professor de verdade”, né? “Não é viver de improviso, não é viver, né? de uma atividade desestruturada, coisa e tal”, então, é... uma coisa que me fascinou, me deixou de verdade contente, é, existem, né?, formas bastante bacanas de trabalhar na sala de aula.

P5: Hum, hum.

P6: Sexta questão. Outra professora da pós-graduação dizia que o professor deve perceber e sentir o aluno naquilo que ele apresenta maior dificuldade, evitando um bloqueio afetivo do aluno e o seu consequente medo de participar. Como você vê essa questão do bloqueio afetivo e do medo?

D6: É... essa questão é muito interessante porque se refere um pouquinho à minha história também, é que eu deixei de participar muitas vezes em aulas por conta disso, de não se sentir à vontade; eu vejo, vejo nesse sentido: de não se sentir à vontade; eu estudei Wallon no... na época do... do mestrado e, especificamente, a questão da afetividade. Então a afetividade é a forma, pra Wallon, é a forma como a gente se afeta, é predisposto a ser afetado por questões internas ou externas. E... e nós somos afetados por tudo o tempo todo. Algumas coisas nos convidam a ter mais iniciativa e outras coisas nos inibem, né?, nos tiram um pouco desse gosto ou coragem de participar de algumas coisas. Eu acho que o aluno tem que ser convidado o tempo todo a querer participar, exceto, excessos que eles cometem, sabotando o próprio ambiente, fazendo com que outros se sintam de alguma forma incomodados ou agredidos pelo, pelos excessos, né?, que eles possam cometer. O que que eu quero dizer sobre excessos, né? - para que você não tenha que me perguntar numa terceira entrevista...

P6: Há! Há! Há!

D6: Os excessos, na verdade, eu, eu me refiro a essa questão do, do que extrapola, né?, o, o bem-estar das pessoas, né? Gritaria, de ficar falando... excesso de palavrões – não que eu seja, né? completamente moralista: num pode se falar um único palavrão; num acho que

seja muito elegante, mas em alguns momentos até descontraí. Agora, quando é excesso, quando há um, um, né? gera um... todo um... certo... é... constrangimento dentro da própria aula, né? ou então quando as pessoas acabam com brincadeiras, né?, que agridem, né? ou que afetam, né? (falando de afetividade) negativamente as pessoas. Então, pra mim excesso é aquilo que... é... vai contra um bem-estar geral, generalizado, de toda a sala; eu acho que tudo tem que ter uma certa ponderação, um certo limite, né? não, é... de uma maneira exagerada, mas de uma maneira consensual, de um bom senso que possa haver nesse ambiente social, né? nesse ambiente que nós compartilhamos dentro duma sala de aula.

P6 (complemento): E o medo?

D6 (complemento): O medo... é... gerado, geralmente por alguma coisa que vá, é... expor demais o aluno, eu já tive situações no ensino superior que as pessoas não tinham coragem de subir pra apresentar um trabalho, de tanta gozação, de tanta brincadeira... Eu costumo discutir bastante sobre isso com o pessoal porque eu acho de extrema, extremamente importante no sentido de que a partir do momento que eu tenho, é... uma inibição de participar sobre alguma coisa é porque aquilo tá sendo ameaçador pra mim, eu não posso me expor pra passar ridículo... é... não posso me expor pra que as pessoas me coloquem como motivo de chacota, pra que elas comecem a falar dos meus erros – não é agradável pra ninguém. Então, não, eu, eu costumo discutir bastante com eles a importância de, de o cuidado que eles devem ter sobre esse tipo de questão, né? que os alunos não podem se sentir ameaçados, é... por essa questão da auto-estima. A auto-estima é fundamental, né?, a construção de uma auto-estima, principalmente eles que vão dar aula no ensino, é... na educação básica – que é a educação infantil, fundamental e média – eles precisam tomar um certo cuidado porque a formação da personalidade dessas crianças e jovens é... tá sendo formada, então eles precisam... se... é... construídas, né? essas auto-estimas devem ser construídas positivamente – e não como motivo de gozação o tempo todo. Isso gera medo, isso gera, né?, nas palavras de Skinner, fuga e esquiva, né?, a gente acaba optando por fazer outra coisa no momento que a gente vai pro lugar onde a gente acaba sendo alvo de todo tipo de agressão, né? Agressão moral... coisas que perturbam o nosso bem-estar.

P7: Sétima. Quando lhe perguntei sobre comportamentos adequados do futuro profissional, entre outros aspectos você apontou pra importância de ele olhar pras necessidades afetivas, cognitivas e motoras de seus alunos. Você poderia falar um pouco mais sobre essas três necessidades – afetiva, cognitiva e motora? Se você achar conveniente, pode dar exemplos...

D7: Então, é... mais uma vez a influência Walloniana, né?, surgindo aí... Wallon diz isso; não são palavras muito minhas, não, né? Eu me apropriei do discurso de Wallon e acabei usando e abusando porque realmente uma necessidade muito grande, né? que o ser humano tem nas três esferas. Cognitiva... é a necessidade da comunicação, da compreensão... de uma... lógica que deve-se ter dentro das coisas, a gente sempre se coordena, né? as coisas, é... têm que ser de algum jeito coerentes, né?, é... há necessidade de, de se manifestar, de comparar, de medir... Por que, né? que as pessoas... Por que que um pode fazer uma coisa? Por que que o outro não pode fazer... Então, a necessidade, é... lógica dentro do cognitivo é muito, é muito... visível, né? de uma pessoa que tenta observar essas questões.

As necessidades afetivas são as necessidades que a gente, é... tem de ter contato, né? social, um... bem-estar, é... que seria..., dentro do que Gardner considera, por exemplo uma, uma... necessidade intrapessoal, né? que coloca uma inteligência intrapessoal é a capacidade de lidar com suas próprias questões, e interpessoal, a capacidade de lidar com outras pessoas, né?, a interpessoalidade. É... e isso Goreman (??)⁴⁸ chama de inteligência emocional. É uma necessidade constante que nós temos de manter um equilíbrio emocional, é, um equilíbrio emocional. E como na questão anterior a gente falou sobre o medo, tem tudo a ver com isso. Então, esse equilíbrio não pode ser, é... demais perturbado, então a necessidade que a gente tem de conseguir participar**, de se sentir bem**, de conseguir ter algum tipo de energia que te proporcione uma boa participação, né? E isso tudo, tudo que nos move, é afetivo. Essa afetividade, que Wallon coloca, ela se manifesta por emoções, sentimentos, enfim. Que transitam o tempo todo, que, se forem é... proporcionalmente, mais positivos do que negativos, seria correspondida essa necessidade afetiva.

E as necessidades motoras é o que a gente falou em outras questões também: necessidade de manter o equilíbrio do corpo em movimento, né? ã!... Uma sensação de bem-estar que o corpo possa te propiciar no sentido de que, é... as flutuações tônicas, a capacidade de ter uma movimentação que te deixe um bem-estar corporal é essencial. E por isso que eu disse, que eu respondi daquela forma sobre as crianças ficarem muito tempo sentadas nas aulas intelectuais que elas têm, e então no momento da educação física soltam os bichos – por quê? Porque é necessário que o corpo se mantenha em movimento, né? O movimento do corpo é uma coisa... fundamental e prazerosa, é... O próprio Wallon diz que uma da, é, das maiores fontes de prazer é a liberdade de movimento. É lógico que tudo dentro de uma... de uma... é... de uma coerência. Não é simplesmente o movimento que não pára de acontecer, senão quanto

⁴⁸ Quando aparecer essa notação de dois pontos de interrogação consecutivos é porque não entendi ou tenho dúvidas de que tenha ouvido corretamente o que foi pronunciado.

mais a gente se movimentasse, melhor seria, e não é... a gente cansa, então, existe toda uma necessidade de manter um certo equilíbrio: muito tempo na mesma posição não é agradável, é, muita movimentação repetitiva também não é agradável, e sim a liberdade de criação, que o próprio corpo encontra, né? Eu vejo até que você já tá mudando de posição, que incomoda: isso é uma necessidade corporal, isso é uma necessidade motora e isso o tempo todo acontece. É importante ser considerado isso.

P: Obrigada, mais uma vez (risos...)!

D: Eu que agradeço!

P: Não sei se vai ser a última... (risos...)!

P e D: Risos.

D: É natural... Foi só uma brincadeira. Se tiver uma terceira eu participo – uma quarta, uma quinta – com prazer.

P: Obrigada!

APÊNDICE F – Transcrição da terceira entrevista com o docente participante⁴⁹

P: Bom, Professor, então, a ideia é... que a gente proceda a uma releitura das entrevistas anteriores, né? Então, elas estão aí na ordem em que foram feitas, nas respectivas épocas, e aí você fica absolutamente livre pra comentar o que você desejar – absolutamente livre, tá? Eventualmente, eu vou fazer alguma pergunta e tal, mas, em princípio é... por sua conta.

D: Ah! É? Então, eu releio e vou comentando de acordo com o que me vir...

P: Isso.

D: De repente, alguma análise a respeito do que... que eu disse?

P: Isso, absolutamente à vontade.

D: Ok. (0:44 a 2:22 – pausa para leitura). Pela pergunta 1, não tem nada sobre a minha formação e... Eu queria só ('ref') reafirmar tudo aquilo que eu disse e... não tenho nada a acrescentar.

D: Em relação à segunda, falava de um professor... (breve pausa) sobre o qual eu me espelhei... (pausa de 7 segundos) e tentando me analisar (a) o meu próprio comportamento, é (breve riso) acho que sou bem parecido com (com) ele. (Breve pausa) Não sei se com (a) é a mesma capacidade assim de, né?, de manter um clima tão bom quanto ele tinha, mas, né?, acho que de tanto buscar isso, [...]

P: (Riso)

D: [...] fica pelo menos, semelhante.

D: (3:15 a 3:30 – pausa para leitura) A influência da professora no mestrado também, que eu disse... (breve pausa) nada a acrescentar.

D: (3:40 a 4:46 – pausa para leitura) É, a pergunta 3 é bem interessante porque você me perguntou se eu modificaria algo na minha prática docente e eu falei sobre a avaliação, a avaliação é realmente uma coisa meio complicada dentro do processo educacional, principalmente porque a avaliação é punitiva, né?... Cultura... didático-pedagógica que, é... a gente assume, ela sempre se pauta na (na) correspondência entre o... o que o aluno corresponde ao que o professor desenvolveu, e a gente tem que classificar isso numa escala de valores (de), ela é uma medição, enfim, isso é... é muito complicado mesmo.

⁴⁹ Essa entrevista foi realizada em 21 de dezembro de 2010. A rigor, conforme explicado no presente trabalho (item 3), foi o terceiro encontro, no qual, predominantemente, o docente participante releu e comentou as entrevistas dos encontros anteriores.

A... Aqui também eu tô dizendo coisas a respeito de aceitação, coisa e tal... é, não sei se hoje eu diria da mesma forma. Então, talvez isso seja uma coisa interessante pra... ser analisado. Mas algo de, em termos de modificação na minha... na minha prática como docente, talvez, talvez a busca do doutorado – isso eu acho que tá, é um (um) buraco ainda que eu tenho aí – é a vontade de continuar estudando, um impulso, uma coisa que eu possa me engajar e, e aprofundar. ã... essa busca pelo conhecimento; é uma coisa que o (o) vínculo com o curso deixa a gente um pouco mais antenado, um pouco mais... é... engajado, né?, mais disciplinado pra poder buscar as questões que possam fazer diferença na prática como docente. Então, seria fazendo...

P: (Interrompo) Estando no curso de doutorado, você quer dizer, estar no doutorado.

D: Exato! Estar no curso de doutorado porque, é... isso pode... pode me dar mais, mais, motivo a mais pra que eu possa buscar...é... os estudos de maneira mais disciplinada, né? Pode-se dizer que desse tempo que eu terminei o mestrado – já quatro anos – eu... eu tenho estudado dentro das áreas que eu tô lecionando, então, eu tenho estudando pouco a respeito de outras áreas que me interessam também, mas que acabam ficando um pouco de lado, então, talvez eu acrescentasse isso.

D: E... agora essa questão da avaliação é, é sempre algo a ser observado, então é, é algo que a gente tem que aprender sempre pra poder melhorar o (o) trabalho docente, principalmente porque também não depende totalmente do docente, depende da instituição que ele tá situado, pra que ele possa fazer uma avaliação condizente com o processo, é..., enfim com a (a) forma como a instituição guia... tudo aquilo, né? Algumas instituições obrigam a, a provas, né? Prova, nem sempre, é a melhor forma de avaliar, enfim, tudo isso.

P: Quando você comenta, das áreas que você estuda que tem a ver com as que você dá aula, e você gostaria de estudar outras... ‘Cê’ consegue situar “meio”, quais são essas áreas?

D: É... da área da Psicologia, da área da Neurociência, que... é... tem a ver com a ‘forms’, com a formação humana, mas não exatamente com o que eu tô lecionando. É, o mais próximo disso, que eu leciono, é a... Psicologia da Educação, que eu já, enfim, que eu já tenho um (um, um) pouco mais de.... é... tô um pouco mais acostumado, né?, então, já não tem...

P: Mas que agora também “virou” online, não foi, dessas que virou ‘online’?⁵⁰

⁵⁰Na universidade onde o docente trabalha, algumas disciplinas regulares da grade curricular, de diversos cursos de graduação, tornaram-se semipresenciais, ou seja, há somente alguns para que os professores orientem os estudantes e, no restante do semestre, o estudante acompanha o curso pela internet.

D: Isso. Exato. E... Nesse sentido, eu mesmo montei o material, gravei vídeos a respeito – bacana! Agora, existem outras correlacionadas com ela, né?, com a Psicologia da Educação, que entra na Psicanálise, que entra Neurociência, que entra, é... enfim, nas subáreas da Psicologia, que também me interessa, que tem tudo a ver com, né?, com o que pode, de repente, é... sei lá, melhorar minha relação com, né?, com, com o (o) saber, né?, os saberes que é necessário para a própria docência em si e que eu acabei me distanciando por conta, né?, de (de) não ‘tar’ vinculado ainda, né?, ‘nesse’... Enfim, eu não deixei de estudar, não deixei de buscar, eu não deixei de procurar, não deixei de ler; mas não tenho feito isso com tanto rigor quanto fazia na época do Mestrado, né?, então.

D: Bom, já passando pra pergunta 4... (9:50 a 10:14 – pausa para leitura). É, a pergunta 4, eu reafirmo tudo o que eu coloquei aqui. É... uma coisa um pouco complexa, né? Porque os alunos ‘num’, é... nem sempre se dedicam da maneira como deveriam, né? Bom, pode-se dizer que boa parte deles sim e – já vejo como uma postura de pós-graduação – outros, simplesmente passam pelo curso. É... as perguntas são sempre muito ‘semelhante’, é, diante das situações que são colocadas na prática – docente – é... no (no) momento de ensino-aprendizagem que é, são aquelas relacionadas com, é... com (é) o nível de exigência que eles querem saber que (que) tipo de exigência eu (eu) vou depositar diante de um trabalho que eu passo, alguma coisa assim: “Ah! Só dessa maneira, tá bom?”, né? Falei isso em outra pergunta, então [...]

P: (Interrompo) É verdade, né? (Riso).

D: [...] eu reafirmo isso. Isso é frustrante, porque mostra uma postura meio medíocre, né?, uma postura que não dá à... aquela noção de comprometimento de falar “Olha, eu (eu) realmente quero fazer o melhor trabalho que eu puder, independente da nota” – tem alunos que falam isso; agora, boa parte deles não tão ‘preocupadas’ nesse sentido. É ainda mais frustrante o momento que o aluno não (é) conseguiu ser promovido em critérios de nota, e... né?, ao invés de querer aprender, mesmo, ele tá interessado em passar de ano, né? – e mesmo pensamento de, é, de educação básica, né?, ensino fundamental, de ensino médio, enfim. Isso é frustrante. (Breve pausa) Então, é (é) a questão do (‘compro’) comprometimento acadêmico, comprometimento com o saber, que os alunos precisam ter.

D: Já na pergunta 5... (12:13 a 12:50 – pausa para leitura). É... reafirmo também – nesse caso não tem muito o que acrescentar. (Breve pausa) Tem que ser um relacionamento aberto, porém de autoridade, alguma forma, não, é, eu não diria um relacionamento horizontal, mas um, é... deve haver, de certa forma, (um) uma espécie de uma admiração por parte do aluno em relação ao professor, e nisso, que esse (que esse) respeito pode (pode) construir uma relação

mais interessante, porque a partir do momento que o aluno admira esse saber do professor, ele, é... ele quer adquirir esse conhecimento do professor, ou seja, a relação fica muito mais interessante: o aluno mais motivado, o professor mais motivado e uma relação um pouco mais, é, interessante, ou seja, o aluno nesse (nesse), de alguma forma, uma espécie de um deslumbramento, o aluno se compra na ideia de querer fazer, é... o melhor dele para que ele possa adquirir aquele tipo de conhecimento e utilizar profissionalmente. Então, só essa complementação, eu daria.

D: (Breve pausa) A pergunta 6... (14:05 a 14:55 – pausa para leitura). Falei sobre a valorização do professor, e é isso mesmo. Isso deve haver... um pouco mais (de...) da instituição oferecer um pouco mais de autonomia para os professores, sem perder essa (essa) coisa do...é... do professor que, enfim, é... bom, deixa eu melhorar essa (essa) resposta; [...]

P: (Riso)

D: [...] na verdade, o que acontece é o seguinte: eu já cansei de ouvir por parte de alguns coordenadores, por parte de (de), é... de professores que administram (na) no ensino superior, que muitos professores não levam a sério aquilo que fazem, né? Já cansei de ver... inclusive, me decepcionei bastante – isso talvez seja um dado interessante, que eu não falei outras vezes – é... do nojo que eu sinto quando eu ouço por parte de um aluno, falando de outro professor, reclamando de outro professor pra mim, dizendo que o professor chega na sala de aula, falando, que pegou aquela disciplina simplesmente, porque, ele não tinha outra disciplina pra pegar, e que aquele conhecimento ele ‘num’..., ele (ele) não tinha aquele tipo de conhecimento. Então, ou seja, ele tá banalizando a função dele ali dentro, ele tá colocando é, o papel dele, de um vigarista, de uma pessoa que tá tentando desenvolver um trabalho de uma forma amadora, né?, ou seja, ele não teve o respeito pela aquela área do conhecimento, nem um respeito por ele mesmo, não teve o respeito pelo aluno. Então o aluno fica numa situação muito constrangedora e acaba reclamando pra outros professores, criando todo, né?, um (um) ranço, que é difícil de (de) superar.

D: Então, é... por um lado, então, eu tô contando isso por quê? Porque quando eu disse que o professor tem que ter autonomia, eu não digo que o (o) coordenador do curso ou a pessoa que administra aquele curso, não deva ter as rédeas, de alguma forma, para verificar se o professor tá fazendo um trabalho bom, dentro de parâmetros aceitáveis – isso tem que ter. Só que, por outro lado, é... eu acho que tem que partir muito do professor a administração da escolha didática ou até mesmo de, negociar conteúdo, né? – qual o conteúdo dentro daquela área – sem que abra mão de que seja o professor que entenda daquela disciplina. Eu acho um tremendo absurdo, acho uma falta de respeito tremenda isso – eu acho que tem que ficar bem

forte – é exatamente o professor nesse papel de vigarista, né? Poxa vida, será que tá tão complicado assim de pegar aula? E ela pega uma (uma) disciplina que não tem o menor conhecimento, ou tem pouquíssimo conhecimento. Eu já recusei várias disciplinas porque eu não tenho o conhecimento necessário pra poder ministrar essa disciplina com uma certa propriedade, ou seja, se eu não vou acrescentar pro aluno, acho que... eu tenho que ter um mínimo de vergonha na cara pra recusar esse tipo de coisa, então, reforço, como eu coloquei aqui, coloquei que deve haver mais autonomia, mais valorização da profissão, do professor – o professor universitário tem que ser reconhecido – só que ele precisa se respeitar também e evitar situações como essa, porque isso é... tremendamente, é, vergonhoso, né? O trabalho dele... eu acho que ele tá se sujeitando a... enfim, tá se (se) vendendo por dinheiro, que que é isso, né? né? Uma (uma) prostituição, (Riso) [...]

P e D: (Risos)

D: [...] né? Então acho, eu acho muito, é... complicado esse tipo de coisa, né?, então. É... eu acho que o (co) os coordenadores de curso também tem que ter uma certa sensibilidade nesse sentido, né?, enfim, é... e depende da onde, qual instituição que se tá, é, mencionando, por exemplo, a instituição que eu trabalho tem já (um) uma certa projeção nacional, então, é muito mais complicado, é diferente de uma faculdade pequena, que tem um único campus, e nesse único campus se tem a possibilidade de ver de perto o trabalho do professor... Agora, é... é importante que se haja um bom contato entre aquele que administra a profissão dos professores, ou seja, que organiza, que coordena o trabalho dos professores e, é... do professor que (que) tenha, de alguma forma, uma certa autonomia pra trabalhar de maneira mais, é... mais aberta, né?, mais, é... negociável, enfim; inclusive nas questões da... da avaliação, da avaliação.

D: Bom, pergunta 6...

P: O complemento da 6, né? Eu, eu... né? [...]

D: Isso.

P: [...] Você ‘respond’, comentou a 6, [...]

D: É, legal.

P: [...] mas tem a 6 - 2, (risos).

D: Isso... Perfeito.

P: [...] 6 - b... (Risos).

D: Você perguntou se fosse numa instituição pública, né? Se teria alguma diferença. É... acredito que... em geral, na universidade pública, se tem mais autonomia pra trabalhar, né? Desenvolver melhor o seu trabalho. Não tem tanta amarração, né? Não tem o processo tão, é...

tão amarrado, né?, diante (da) das burocracias ou do (do) controle que é... uma universidade particular às vezes acaba tendo.

D: Já na pergunta 7... (20:58 a 21:08 – pausa para leitura).

P: Posso fazer só uma pergunta...?

D: Claro!

P: [...] antes de entrar na 7?

D: Claro!

P: É... Porque na 6, antes, você tinha falado que acho que não tinha tanta diferença; hoje, então, você vê diferente...

D: Eu vejo – não sei se tão diferente – mas vejo uma diferença no sentido de que... o professor hoje que entra numa universidade pública (professor doutor), ele é mais respeitado, em muitos sentidos: ele pega menos disciplinas pra lecionar e ele pega a disciplina da área de conhecimento que ele realmente domina. É... então nesse sentido, eu acredito ter uma certa facilidade por parte de quem coordena os cursos, de oferecer essa autonomia por parte do professor, inclusive em termos de avaliação e qualquer outra coisa, ou seja, um pouco mais, é... um pouco mais valorizado, né? (o) o... trabalho desenvolvido pelo professor nessa... na universidade, é, pública. Então, nesse sentido, talvez, talvez eu colocaria um pouquinho diferente do que (do que) eu coloquei... enfim.

D: (22:24 - 23:15 – pausa para leitura) Ah! Nada a acrescentar. (23:18 a 23:55 – pausa, novamente) Me reafirmo na parte do complemento, e da pergunta 7.

P: Sim.

D: (24:04 a 24:40 – pausa, novamente) Pois é, é isso mesmo. A pergunta 7, realmente, nada a acrescentar.

P: Tudo continua como [...]

D: (Risos) Como antes.

P: [...] estava... (Risos).

D: Exato. (Risos).

P: tá bem. Então, a gente pode ir pra segunda, direto, ou você quer fazer um intervalo?

D: Ah! Vamos, vamos... pra segunda...

SEGUNDA PARTE (referente à releitura e análise da segunda entrevista)

D: (24:58 a 26:12 – pausa para leitura) Pergunta 1, também, nada a acrescentar. (26:17 a 28:30 – pausa, novamente) Na pergunta 2 e na pergunta 3 não tem... – aliás, na resposta, [...]

P: (Riso).

[...] a pergunta foi sua.

D e P: (Risos)

D: Não tenho nada a acrescentar...é, é isso mesmo.

D: (Breve pausa) Resposta da pergunta 4... (28:50 - 30:10 – pausa para leitura). Na... resposta da pergunta 4, nada, nem ‘na’, no complemento, reafirmo.

D: Resposta da pergunta 5... (30:23 - 30:47 – pausa para leitura). Antes, foi a Professora Melânia; é exatamente isso que eu aprendi. (30:52 a 31:08 – pausa, novamente) Essa questão do (do) imprevisto aqui é bem interessante por conta até do que eu mencionei agora há pouco, dos professores que pegam disciplinas sem serem preparados, coisa e tal. E... bom, o diferencial do trabalho dessa professora foi que ela mostrou no início o que ela ia desenvolver... foi desenvolvendo durante todo o processo, reforçando o que ela havia prometido no começo do semestre; no final, ela pegou, ã... mostrou o mapa completo “Olha, o que... me propus a fazer no começo era isso, vocês conseguiram desenvolver (‘ass’, é) isso, isso e isso”, enfim, é... ela deixa a coisa bem clara e transparente do trabalho que ela vai desenvolver – que ela desenvolve – e que os alunos conseguiram aprender, então um trabalho mais organizado; isso... eu me espelhei muito pra que eu pudesse fazer um trabalho um pouco mais organizado, né?, e não simplesmente que estimasse um planejamento e, enfim, esquecesse dele ao longo do período, né?, como (algum) alguns professores ‘num’ – que eu tive – não evidenciaram (‘ess’) esse caminho, essa trajetória, então, é... por isso que... é... eu vi o diferencial no trabalho dela e isso que eu acho tão interessante, tão... só.

P: Você acha que você conseguiu implementar isso aqui?

D: Eu, eu... tentei fazer dessa maneira, dessa mesma maneira, mostrando o início... é...é, o processo, os alunos também, situando-os o tempo todo e, no final, eu retomo “Olha, (como e) como eu falei pra vocês... no início do semestre... né?... a gente conseguiu trilhar todos esses caminhos... enfim, ficou faltando tal coisa, vou pedir pra vocês se aplicarem um pouco mais, façam tais leituras...” enfim, eu tento, tento seguir esse (esse) molde que ela me ensinou na prática (da) do exercício docente que ela exerceu com a nossa turma.

P: Certo.

D: (33:15 - 34:02 – pausa para leitura) Na... resposta da pergunta 6 eu já (breve pausa) falei sobre os alunos estarem à vontade ou não, sobre as emoções que acontecem no ensino-aprendizagem, enfim, é... é exatamente a mesma forma que eu percebo hoje.

D: Pergunta 7... (34:28 – 34:44 – pausa, novamente) Também falando sobre... também eu lancei mão da psicologia educacional aqui, como na pergunta anterior... (34:54 – 35:00) Só (a) ã... aqui na transcrição [...]

P: Sim.

D: [...] que, foi transcrito como Coreman e é Coleman, com l, [...]

P: Ah!... Isso que eu queria saber...

D: [...] de laranja...

P: Ótimo!... Obrigada!

D: Coleman

P: É, essas interrogações são justamente porque [...]

D: Pois é [...]

P: [...] eu num [...]

D: [...] Daniel Coleman

P: [...] por causa que eu não tinha entendido. P: É...

D: 'Norte-ameri'

P: É nacional?

D: Norte americano.

P: Ah! Tá.

D: (35:27 - 36:17 – pausa para leitura) É, eu também não tenho nada a acrescentar... Acho que é... é isso mesmo.

P: Posso fazer duas... Acho que são duas perguntas... (Risos)

D: Quantas... forem necessárias.

P: (Sorrindo) É... Bom, eu sei, né?, que... você, agora... pelo menos por algum tempo, vai parar de exercer a docência, né? Então, se você puder explicar um pouquinho sobre isso, né?, até pra gente poder entender esse direcionamento, né?, já que você foi assim tão precioso pra mim, né? (riso), em relação à própria docência, eu gostaria que você comentasse um pouquinho... dessa escolha... assim...

D: Agradeço a delicadeza do precioso... (Risos)

P: (Risos) É verdade!...

D: Pois bem, é... surgiu uma oportunidade na Coordenadoria de (de) Estágios em Educação, que é um órgão dentro da (da) universidade que faz um... desenvolve um trabalho

para os cursos de licenciatura, é responsável por onze disciplinas diferentes, cuida da (da) questão dos estágios, desde como se, é... instrumentaliza um..., se formaliza um (um) é... um manual de estágio, ou seja, colocando todas as diretrizes, de como deve ser esse cumprimento do papel burocrático, do preenchimento, é... do contato, do (do) professor, é... do professor que tá supervisionando o estágio – isso no Brasil todo. Então, é...

P: No Brasil todo? Na (na) instituição na qual você...?

D: Na instituição na qual eu (eu) leciono. E... Então assim, é: nesse órgão, o impacto é muito grande porque todos os cursos de licenciatura dessa universidade, é... eles devem seguir todas as coordenações dessa coordenadoria. Eu [...]

P: Só um instante, por favor. (Interrompo por causa do barulho externo, de 38:20 a 38:43). Obrigada! Acho que a gente pode continuar.

D: Pois não. É... então, o impacto do trabalho da Coordenadoria é muito grande. Eu desenvolvi... um trabalho de professor, é... que supervisiona os estágios dos alunos no curso de licenciatura em Educação Física, e esse trabalho, é... me fez tomar contato com o... aquilo que essa Coordenadoria desenvolve. Mantive um contato durante vários anos e, acabei recebendo um convite pra trabalhar junto a eles. Antes mesmo disso, me convidaram pra essa disciplina de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, pra que eu montasse um texto, pra que servisse de base pro Brasil todo. Depois disso, eu (eu) gravei aulas, né?, pra que ficassem ‘disponível’, é... pela (pela) página da interativa, né?, então, de cursos não presenciais, e... é... depois disso que eu recebi o convite pra trabalhar junto a eles.

D: Então, é um trabalho novo, é um trabalho, diferente, um trabalho que, de alguma forma, eu encaro como se fosse uma promoção, porque... a responsabilidade lá dentro é muito grande... Eu tenho, é... que conseguir dar continuidade ao bom trabalho que eles tão desenvolvendo ali dentro... é, sem que eu tenha conhecimento exato de tudo aquilo que eles desenvolvem lá dentro – tenho um conhecimento muito superficial sobre tudo que é desenvolvido lá dentro, apesar de ter conversado bastante com alguns professores que lá, é... que lá trabalham.

P: Lá tem outros professores também que trabalham?

D: Tem outros ‘prof...’, tem outros professores que trabalham lá dentro também, há bastante tempo!... Eles ‘tão’ desenvolvendo um trabalho que, “‘prum’ pé”, eles estão pisando na (na) própria instituição dos cursos presenciais, e com o outro pé, na instituição coligada, que faz o trabalho da interativa, né?, da (da) questão dos cursos semipresenciais e totalmente a distância. Então, é um trabalho bastante amplo, é um trabalho bastante árduo e que... de alguma forma que me anima, é que eu vou ter a possibilidade de ter contato com pessoas, é...

da Reitoria, ou talvez pessoas que possam é... ouvir algum tipo de sugestão pra aprimorar o trabalho docente, pra ajudar os professores – que é o que eu faço até hoje, né? – é... que eu faço, tô dizendo, que eu sou professor hoje, então eu sei as dificuldades, eu sei quais as coisas que poderiam ser mudadas, de repente pra facilitar os coordenadores, pra facilitar pros professores, ou seja, eu vou ter a possibilidade de opinar – e talvez ser ouvido, né? – (em) em mudanças que podem acontecer, é... em território nacional. Então, isso me deixa um pouco mais esperançoso.

D: Tenho certeza que eu vou sentir falta da sala de aula, que eu vou perder um pouco de contato com os alunos. Então, isso é... pra mim também uma ('dif') uma certa dificuldade, é... não sei como eu vou lidar com isso, ainda.

D: Talvez agora me sobre mais tempo pra poder me dedicar à busca de fazer o curso de doutorado. Então, é... são grandes mudanças que pra mim é tudo uma incógnita aí. Mas a (a) minha esperança tá aí: em eu poder opinar ou defender as possibilidades de mudanças significativas para os cursos de Licenciatura, e, é... de alguma forma exercer um cargo de (de) uma grande responsabilidade, tentando corresponder à expectativa do professor coordenador que me ofereceu essa oportunidade, né?.

D: É... Tô feliz, tô contente, né?, que essas coisas tenham acontecido – fruto é... do meu esforço, né?, de alguma forma, e (e) do reconhecimento das pessoas que puderam enxergar que eu tenho levado a sério tudo isso. Não me senti melhor do que ninguém e nem pior: eu me senti, é... tendo sido reconhecido pelo esforço que eu tenho desenvolvido até então.

P: Esse esforço, ele ficou notório por causa da disciplina de Estágio que você ministra pros alunos, assim, esse contato, com esse setor (tem) tem a ver com isso...

D: Essa... dessa disciplina de Controle de Estágios e dessa disciplina da Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem [...]

P: Das duas...

D: [...] que (me) me deu oportunidade de mostrar um pouquinho do que eu tenho desenvolvido na sala de aula, né? Foi... bom, é... antes dessas disciplinas começarem a funcionar online, é... esse pessoal da Coordenadoria que trabalha lá hoje, eles mandaram e-mail par todos os professores que ministram essas disciplinas que 'tão' se tomando online – exatamente pelo sucesso da interativa, né?, da... da... da instituição que tá oferecendo o (o) ensino semipresencial e totalmente a distância – e, é... até pra que pudesse, de repente, pedir um (um) apoio de algum professor que tá desenvolvendo um trabalho interessante na disciplina, pra montar o texto, pra montar vídeo-aulas, enfim, né?, então, é, isso me deu a oportunidade de mostrar um pouquinho do que eu tenho desenvolvido na Psicologia do desenvolvimento e

aprendizagem, e também no cumprimento da função de professor supervisor de Estágio, que me deu oportunidade de ao, é, entregar os estágios, ter contato com eles, é, de, ter esse reconhecimento, essa possibilidade que tão me abrindo hoje.

P: É... Eu (eu ficava) fiquei pensando, né?, assim, um pouco, né?, nas, desde a primeira entrevista, até agora... é... em dois aspectos. Eu vou perguntar primeiro um, né? É... um aspecto é a questão da (do) da sua experiência – acredito que mais curta, um pouco, com a escola, mesmo, né?... – é... e, digamos, num certo sentido, você foi se distanciando... – e eu digo “num certo sentido” porque lidar com a Licenciatura e com os temas afins, eu entendo como uma maneira de ficar (risos) na escola [...]

D: Exato.

P: [...] Eu, por exemplo, nunca tangenciei – acho que não pretendo, pelo menos pro próximo ano... (risos) né? – mas, enfim, é, quer dizer, reflete uma formação, uma graduação, né? – que nossas graduações são diferentes – mas reflete um gosto também, que você... deixou claro lá no começo, né? Então eu penso no... né?, num caminho de, de idas – com voltas ou sem voltas, né?... Como você vê isso, quer dizer, um dia você poderia voltar a isso, você pretende, né?, digamos?... Ou, ã... Então, ã... é, ‘cê’ agora vai pro setor de estágios – como você mesmo disse, vai sentir falta da sala de aula. Há um caminho possível de volta pra isso? Enfim, ã, como você vê essas trajetórias, né?

D: É... Eu tenho dúvidas que ainda vou voltar, que é provável que eu volte, principalmente se eu conseguir terminar o curso de doutorado. Eu não sei quanto tempo, é... dentro de uma instituição é... privada, uma instituição particular, eu me mantenha nessa instituição, porque de alguma forma ela... ela não dá a estabilidade que uma (uma) universidade pública te garante, pra que você possa aposentar... nessa instituição. É... tudo indica que é provável, que eu ficarei por muitos anos ainda nessa instituição que hoje eu estou, mas eu... eu não excluo a (a) menor possibilidade, aliás, como eu mencionei anteriormente, eu vou sentir um pouco de falta; provavelmente, é... futuramente talvez, eu, eu encare alguns outros cursos, até mesmo cursos de pós-graduação, pra lecionar, é, ou até mesmo os cursos de graduação, enfim, não excluo a menor possibilidade de retorno: vai depender de como as coisas vão se encaminhar durante todo esse processo; mas pra mim, é..., eu gosto mesmo é de lecionar.

D: Agora, em relação à Educação Básica – que é Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – eu acho muito pouco provável de que eu possa voltar. Digo porque eu já to ficando velho, [...]

P: (Riso).

D: [...] (riso), já, ‘num’ (‘num’), talvez não tenha tanto pique quanto eu tive, né? Eu comecei, é... eu tinha 26 anos, né? Então, é, era outra, outr visão... era recém-formado... (bem interessante), e... e hoje, aos (aos) 34 anos, já, já sinto que, talvez eu não tenha uma... mesmo pique pra desenvolver... talvez, é, não tenha o mesmo pique pra, um trabalho longo. Agora, pra desenvolver, de repente, algum (algum) tipo de pesquisa, onde eu tenha que lecionar para a Educação Básica, pra mim ia ser um prazer, é... inenarrável, ia ser um prazer imenso; agora, pra trabalhar um, dois, três ou mais anos, como eu já tive, talvez eu não tenha tanto (tanto) pique, tanta (tanta) gana de exercer novamente. Agora, pro Ensino Superior, eu gosto, gosto – como eu mencionei também nas outras entrevistas, eu sou muito racional, então gosto de organizar, de sistematizar, de passar de maneira organizada, de verificar o que que os meus alunos tão entendendo de tudo aquilo que eu tô tentando ensinar...

D: Eu sou professor de Didática, então eu tenho toda uma preocupação de “Poxa, será que ele tá realmente aproveitando de tudo isso? Será que, enfim, eu não tô, é, falhando em algum ponto?” Então, eu gosto dessa organização intelectual para o trabalho de ensino-aprendizagem. Sou muito crítico comigo mesmo, com o processo, com os alunos; sou rígido no trabalho. E eu pretendo levar um pouco disso também lá pra coordenadoria pra, que eu possa... exercer um trabalho um pouco mais, é... que tenha um (um) pouco mais de (de) qualidade – pelo menos é o que eu pretendo.

D: Não sei se eu realmente vou me manter por lá... se eu vou realmente alcançar, é, ou atingir as expectativas daqueles que me colocaram lá pra trabalhar com eles, e se de repente eu acabo voltando pra lecionar, enfim, não sei o que que vai acontecer. Eu acredito que, é... que eu vou, vou me dedicar bastante e que essa possibilidade de eu voltar a lecionar é... é muito real, é muito real.

P: OK!... E... você falou uma coisa que eu achei interessante, você falou assim, que você acha que tá velho, né?, que não tem o mesmo pique, é... isso – agora assim muito, muito especulativo, né?, nada, é... que eu tenha pensado antes – não mesmo – porque me chamou a atenção: é, quando você fala esse “muito velho”, é algo (que) de você com você mesmo, é?, “Eu, né?, professor, hoje me vejo assim, velho, já, pra tá na escola...”, ou você acha que é algo da nossa área, no sentido de... uma coisa é eu... ter um pique pra dar aula na classe, né? – nesses níveis de ensino Fundamental I, II, Médio – e outra é o da Educação Física. Ou você acha que não – é, é uma coisa sua – eu quero dizer, é uma diferença por causa de ser da área de Educação Física ou... por causa... de você... mesmo, né? [...]

D: Não, é pela Educação Física mesmo. A Educação Física é uma profissão [...]

P: [...] Não sei se me fiz entender, assim...

D: É, eu entendi sim. Não é, não é uma questão... Eu não me sinto velho. Na minha opinião, 34 anos, eu sou muito novo, né? Inclusive, pro Ensino Superior, tem professores iniciando aos 40, aos 45; eu acho que... é... têm muito a oferecer. Agora, pra Educação Física, é uma problemática mesmo, é... é muito comum e é um comentário não só meu, quanto de todos os colegas falar “Não, olha, eu gostaria de arrumar uma possibilidade de eu (de eu) atuar no Ensino Superior também, né? Como você faz.” Eles comentam comigo. Por quê? Porque não têm esse pique de ficar na quadra, correndo com as crianças. Então, esse, esse pique, né?, é, de trabalhar numa academia, de trabalhar, é..., de repente, na área esportiva... é... ou (ou) até mesmo na quadra, dando aula de educação física escolar, é desgastante, é muito desgastante, porque termina uma turma, já vem outra, e tem que ficar naquela prontidão constante porque é uma aula prática. Então, é uma disciplina teórico-prática, mas é (é), em geral, nas escolas – quando ‘cê’ fala em Ensino Fundamental, no Ensino Médio – é (um) uma disciplina que ela acontece de maneira muito dinâmica, muito vigorosa, e eu não sinto tanto (riso) vigor assim pra compartilhar com os meus alunos. Então, se não é pra desenvolver – como eu disse, eu sou um pouco rígido e perfeccionista nesse ponto – se não é pra fazer um trabalho dos mais legais, né? Eu... (‘num’) ‘num’ faria um trabalho, como alguns colegas, é... desenvolvem hoje, né?, de... rolar a bola, pras crianças e falar: “Olha, se matem.” Eles não falam isso, mas eu acredito que todo profissional de Educação Física sabe bem que isso acontece em muitas escolas; isso é frustrante. Esse tipo de trabalho não desenvolvo, portanto, eu (eu) me sinto mais velho, né?, nesse sentido, né?

D: Agora, pro Ensino Superior, não; pro Ensino Superior, eu tive professores com mais de 70 anos; eu acho, é, que isso engrandece muito, eu acho isso extremamente, é, bacana, interessante. E eu acho que, pro Ensino Superior, é... não tem idade: enquanto o professor tiver a possibilidade de articular sua fala, de desenvolver, né?, é... um (um) trabalho – tipo, só a fala ou não! De repente a gente pode tá falando de educação especial, né?, de educação, por exemplo, pra pessoas privadas de alguns sentidos, é... enfim, é... desde que ele possa, é... passar o conhecimento, de maneira ativa, no Ensino Superior – e aí, incluindo graduação, pós-graduação, enfim, é... eu acredito que o trabalho não tem, é... aí uma adequação em relação à idade; tem que ter capacidade de desenvolver o trabalho – simplesmente isso. Ou seja, eu não me sinto velho (riso) [...]

P: (Riso).

D: [...] simplesmente é uma problemática da Educação Física escolar, ou até mesmo da Educação Física em academias, né? Eu (eu) converso muito com (com) amigos meus formados

em Educação Física, reclamando disso, que não têm mais tanto pique, se sentem muito cansados por desenvolver trabalhos, na educação física, na prática, né?

P: OK! É... Aquele... que (que) eram dois aspectos, então vou voltar pro segundo aspecto...

D: Perfeito.

P: É... é... eu queria 's'... sei que é, é assim, né?, muito de... “sopetão” porque você tá acabando,né?, digamos, a terceira entrevista, mas assim: ã... nós fizemos a primeira em 2008, né?, a ‘seg’ – no finalzinho de 2008 – acho que é isso (tá marcado aqui – depois eu vejo...)

D: 11 de novembro de 2008.

P: Isso. Aí a segunda...

D: 21 de julho de 2009.

P: Isso. Então aí, se passaram dois anos, né?

D: Exato...

P: E... eu queria saber, se é possível você comentar algo, ã, a respeito de ter passado por essa experiência da entrevista, dessas entrevistas, desse tipo de entrevista, enfim, né?, assim...

D: Eu acho muito interessante, eu acho muito legal, por quê? Porque, é... a gente sai um pouco da alienação, né? Pensar sobre aquilo que a gente faz, é... deveria ser uma proposta, em geral, que todas as pessoas fazem pra tudo na vida – não só pra profissão que exercem, mas pela vida que levam, né? As pessoas, simplesmente, é, vivem de acordo com seus costumes e... não questionam esses costumes. De repente, é... montam um (um) esquema de vida de, né?... eu (eu) devo fazer tal coisa, em tal momento e tal, mas não se questiona se é realmente a melhor coisa a ser feita. Por isso que se vê tantas pessoas, de repente, às vezes frustradas ou decepcionadas ou brigando por motivos corriqueiros ou banais, porque não pensam naquilo que fazem. Então, acho que é uma problemática em geral: as pessoas não pensarem sobre a própria vida, sobre a própria condição, sobre a própria existência.

D: E... essa oportunidade de participar dessa entrevista me fez repensar minha profissão; me fez repensar aquilo que eu (que eu) acredito da minha área, aquilo que eu acredito da profissão docente... Acho que isso engrandece muito; isso me dá a oportunidade de, me avaliar: avaliar (a) o meu pensamento em relação ao trabalho que eu tenho que desenvolver, avaliar aquilo que eu acredito – pra ver se realmente eu acredito (riso) ou se era só uma impressão, e até... rever um pouco da minha história – como eu te contei, principalmente na primeira entrevista – um pouquinho da... da história que eu construí, a minha

profissão... na Educação Física. Então, eu só tenho a agradecer a oportunidade de poder participar, aí... (riso).

P: (Risos) Imagina... (Riso) De novo!... (Riso).

D: (Riso).

P: Pra mim é extremamente gratificante, né? Primeiro pela confiança, né? Porque... já (já) pude partir do princípio, ã... de “pegar” alguém confiável, não é? E... enfim, toda a disposição que você se mostrou, né?, o tempo todo...

P: Por falar em tempo (Riso), [...]

D: Hum?

P: [...] você... pensa algo a respeito dessas coisas do tempo?... Assim, em geral, né? Foram dois anos aí ...

D: Como assim? Não entendi a sua pergunta.

P: Assim: bom, passando dois anos, né?, você... menciona a questão da (da) reflexão, ‘é’? Mas, ã... o tempo, né? Como é que você vê, ele... nesse percurso... ou ao longo da sua história toda.

D: De dois anos pra cá?... (Tom de dúvida).

P: Não, à vontade, como você vê... Porque você mencionou – voltou, né?, a mencionar a primeira questão e foi algo que foi retomado na segunda, né? ã... foi algo que (que) rendeu bastante, assim, pra nós – que estamos pesquisando, né?, ã, por causa dessa relação do corpo, né?... Aí você menciona novamente a questão do físico, né?, na aula de educação física, que é uma demanda diferente..., né? Então, tem um (um) tempo passando aí, que parece que diz alguma coisa, né? Aí não sei se você quer comentar mais algo, enfim.

D: Bom, é... (breve pausa) O que eu falei em relação a... a estar velho pra exercer essa profissão, é... de Educação Física escolar, que é predominantemente prática, é exatamente (o, o, a) a problemática mesmo da (da) área. É... agora, o tempo, acho que só vem a crescer, né? Ou, talvez, tornar a pessoa um pouco mais acomodada, dependendo do tipo de (de) contato profissional que ela tem. Vejo muitos colegas também trabalhando como efetivos, da prefeitura ou da rede estadual, é, na educação física e, que, cada vez menos se interessam em desenvolver um trabalho mais estruturado, ou seja, vai perdendo um pouco do pique, e, no Ensino Superior, acredito que isso não tenha acontecido – pelo menos comigo, eu não vejo isso acontecer. Eu me sinto motivado sempre, né? Eu busco sempre. Então, é, é... quando as disciplinas se repetem, eu tento acrescentar das anteriores – do ano passado, que eu peguei a mesma disciplina, o que que eu posso enriquecer: ‘vamo’ mudar de texto, ‘vamo’ mudar de livro,

‘vamo’ adotar uma outra visão, ‘vamo’ dar ênfase em outra coisa, ou seja, eu releio meu material, eu vou acrescentando, eu vou modificando, vou aconselhando leituras complementares, que eu não coloquei no ano anterior, então, eu vejo que o tempo ensina muito, nessa possibilidade de desenvolver um trabalho mais, é... qualitativamente melhor. Então, vejo o tempo favorável, dependendo das condições de trabalho, né? A minha condição me favorece, né? Então, não me deixa acomodado, não me deixa, é, estacionado: “Ah! tá tudo muito bom, ‘né?’, e, fico por aí mesmo, enfim, ‘num’ tenho nada pra não ter mais trabalho; ‘num’ tenho nada de diferente pra não ter mais trabalho.” Eu ‘num’ (‘num’) não faria isso de nenhuma forma porque eu acho pobre, ridículo, medíocre, e (o) exatamente o que eu falei, que os alunos tenham comprometimento profissional, eu acho que se eu (se eu), é, faço essa expectativa deles é porque eu faço muito maior sobre o meu trabalho, né? “Será que o meu trabalho tá favorecendo isso ou não?” Porque eu sou parte, eu sou o cúmplice da postura que ele assume também, na sala de aula; então, às vezes se ele não tá tão interessado, será que eu não dei essa margem? Eu me questiono muito, questiono muito em relação a isso. E..., enfim, eu (eu) acredito que, é... tempo é aliado, se você souber colocá-lo a seu favor. Se a gente, é... simplesmente se acomoda na vida, só buscando a relação dos prazeres, e, né?, e, trabalho que é bom, né?, que é, que engrandece, que te faz crescer, a gente deixa de lado, ele vai ficando mesmo, é... vai ficando de lado, enfim, e é, as nossas capacidades, elas não vão correspondendo, né?, com o passar do tempo.

P: Bom, da minha parte, eu tô... mais do que satisfeita.

D: Perfeito!

P: Mas, se você quer comentar ainda alguma coisa... Tanto melhor; como você quiser. Eu sei que é cansativo, também...

D: Não, de nenhuma forma. Pra mim é super prazeroso; eu encaro como um bate-papo. É... eu, eu acho, bem legal, bacana. Como eu disse pra você, é uma oportunidade muito engrandecedora, pra que eu possa repensar, aí, o que que eu tenho feito da minha vida, né?, [...]

P: (Riso).

D: [...] da minha vida profissional, e... até pra avaliar meus valores, né?: será que eu tô indo pro caminho certo, ou não, enfim, eu prefiro me colocar nessa insegurança constante, pra que, né?, eu não me torne inflexível, arrogante, defasado... Então, se eu preciso buscar um (um) crescimento, eu preciso querer olhar, né? E, enxergar, de peito aberto, aquilo que eu tenho feito, né?, pô! ‘Vamo’ criticar, ‘vamo’ criticar pra que eu possa melhorar, ‘vamo’ (‘vamo’) olhar pra ver se, é... aquilo que eu tô, é, dizendo que é ruim, enfim, eu mesmo não esteja

fazendo. Então, (eu) eu vejo uma oportunidade extremamente enriquecedora. Te agradeço muito, [...]

P: Então, pra nós!... (Risos).

D: [...] pela oportunidade. Perfeito!

P: Obrigada, então! Muito obrigada! (Riso).

D: Eu que te agradeço! (Riso).

P: Tá ótimo!

ANEXOS

ANEXO A – Lei de regulamentação da Profissão de Educação Física e criação do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física

SEÇÃO 1

Diário Oficial

IMPRENSA NACIONAL

REPÚBLICA
FEDERATIVA
DO BRASIL

BRASÍLIA — DF

ANO CXXXVI - Nº 168

QUARTA-FEIRA, 2 DE SETEMBRO DE 1998

NÃO PODE SER VENDIDO
SEPARADAMENTE

LEI Nº 9.696, DE 1º DE SETEMBRO DE 1998

Dispõe sobre a regulamentação da
Profissão de Educação Física e cria os respectivos
Conselho Federal e Conselhos Regionais
de Educação Física.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA:
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono
a seguinte Lei :

Art. 1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 2º Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais.

I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;

II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;

III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física.

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Art. 4º São criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 5º Os primeiros membros efetivos e suplentes do Conselho Federal de Educação Física serão eleitos para um mandato tampão de dois anos, em reunião das associações representativas de Profissionais de Educação Física, criadas nos termos da Constituição Federal, com personalidade jurídica própria, e das instituições superiores de ensino de Educação Física, oficialmente autorizadas ou reconhecidas, que serão convocadas pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Educação Física - FBAPEF, no prazo de até 90 (noventa) dias após a promulgação desta lei.

Art. 6º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília 1º de setembro de 1998; 177º da independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

ANEXO B – Documento de aprovação desta pesquisa pelo CEPH-
IPUSP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Of.082/08-CEPH-IP-07/11/2008

Senhora Professora,

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP (CEPH-IP) aprovou o Projeto de Pesquisa nº 2008.016, intitulado "Os graduandos em educação física e o docente: o papel da relação dialógica na compreensão de conteúdos teóricos" a ser desenvolvido por sua orientanda Casia Regina Palermo Moreira, nível Doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da USP

Atenciosamente,

Prof. Dr. Marcelo Afonso Ribeiro
Vice-Coordenador do CEPH-IP
Em exercício

Ilma. Sra.
Profa. Livia Mathias Simão
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental
Instituto de Psicologia da USP

Av. Prof. Mello Moraes, 1721 – Cidade Universitária – 05508-030 – São Paulo – SP – Brasil
Fone: 3031-2965 – Fax: 3097-0529