

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

"Como o professor de Educação Física aprende a ser professor em seu cotidiano?"

Caio Stefano Ruiz Donatangelo

São Paulo

2023

CAIO STEFANO RUIZ DONATANGELO

**Como o professor de Educação Física aprende a ser professor  
em seu cotidiano?**

Versão Original

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte.

Orientador: Edison de Jesus Manoel

São Paulo -SP

2023

CAIO STEFANO RUIZ DONATANGELO

**How does the Physical Education teacher learn to be a teacher  
in his/her daily life?**

Original Version

Dissertation presented to Escola de Educação Física e Esporte (EEFEUSP) from the Universidade de São Paulo (USP), as part of the requirements to hold the Master of Science degree.

Field of Study: Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte.

Supervisor: Edison de Jesus Manoel

São Paulo -SP

2023

Caio Stefano Ruiz Donatangelo

Como o professor de Educação Física aprende a ser professor em seu cotidiano?.  
São Paulo -SP, 2023.

179p. : il.; 30 cm.

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte  
da USP, como parte das exigências para  
a obtenção do título de Mestre em Ciências,

Área: Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte.

Orientador: Edison de Jesus Manoel

1. Cotidiano. 2. Formação de professores. 3. Aprendizagem Social.

# FOLHA DE APROVAÇÃO

**Autor:** Donatangelo, Caio Stefano Ruiz

**Título:** Como o professor de Educação Física aprende a ser professor em seu cotidiano?

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Banca examinadora

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Julgamento \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Julgamento \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Julgamento \_\_\_\_\_

*Este trabalho é dedicado a quem o empreendimento científico deve servir: o povo.*

# **Agradecimentos**

Agradeço a todos aqueles que me deram encontros nos quais senti como se valesse a pena.

# Resumo

DONATANGELO, C. S. R. Como o professor de Educação Física aprende a ser professor em seu cotidiano? 2023 179p. Dissertação (Mestrado em Ciências ) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

O presente trabalho interessa-se por entender como um professor de Educação Física escolar forma-se como professor, aprende a ser professor, ao longo de sua vida. Para tanto, nós recorremos a teóricos materialistas-históricos para entender a constituição do cotidiano e a constituição da pessoa imersa nesse cotidiano. Além disso, adotamos neste trabalho o pressuposto que o ‘aprendizado’ acontece na prática social. Com essas lentes teóricas em mãos, conduzimos um estudo empírico de caráter exploratório através de entrevistas semi-estruturadas de quatro professores de Educação Física com mais de 10 anos de experiência e pleno exercício profissional. Os relatos dos professores participantes foram analisados em busca de conceitos que nos ajudassem a organizar e representar como se dá o cotidiano desses participantes, e como esse cotidiano nos informa sobre o processo desses professores aprenderem a ser professores. A organização de tal análise foi feita através de uma codificação dos conceitos percebidos assistida pelos software de análise de dados qualitativos Nvivo®. Mapas da organização hierárquica dos códigos percebidos foram feitos e a partir desses mapas é que redigimos a seção “Resultados e Discussão”. O conceito central que pudemos elaborar foi o de ‘Encontros’, sendo os momentos nos quais os diferentes participantes de um cotidiano estabelecem uma relação de coordenação de suas ações e fazem com que diversos objetos culturais circulem socialmente. Esses momentos de encontros, quando articulados entre si através do tempo, compõem o que entendemos como a ‘Trajetória cotidiana’ da pessoa. É ao longo dessa trajetória cotidiana que a pessoa atravessa diferentes espaços sociais e tenta se reproduzir no tempo ao mesmo tempo em que reproduz esses diferentes espaços. Falando especificamente do espaço social escolar, nossos participantes nos permitiram descrever de forma incipiente as dinâmicas dos encontros que estabelecem cotidianamente com ou outros participantes da prática escolar: alunos, responsáveis pelos alunos, responsáveis pelo apoio pedagógico, responsáveis pela direção e outros professores. Tal descrição da dinâmica dos encontros cotidianos que um professor experimenta é a base fundamental para uma compreensão concreta de como esse professor aprende a ser professor ao longo de sua vida, pois entendemos o aprendizado como uma decorrência da prática social. Uma resposta da pessoa às necessidades da prática a qual está inserida, uma ação contínua de se reproduzir no tempo. Além disso, concluímos que as dinâmicas de encontro descritas no presente trabalho são objetos com grande potencial heurístico para futuros estudos interessados em aprofundar o conhecimento científico sobre o cotidiano de professores de Educação Física escolar.

**Palavras-chave:** cotidiano, formação de professores, aprendizagem social.



# Abstract

DONATANGELO, C. S. R. How does the Physical Education teacher learn to be a teacher in his/her daily life? 2023 179p. Dissertation (Master in Science) School of Physical Education and Sports, University of Sao Paulo, Sao Paulo. 2023

The present work intends to understand how a Physical Education teacher learns to be a teacher throughout his life. To do so, we resort to historical-materialist theorists to understand the constitution of everyday life and the constitution of the person immersed in this everyday life. In addition, we adopt the assumption that 'learning' takes place in social practice. With these theoretical lenses we conducted an empirical study of an exploratory nature through semi-structured interviews with four Physical Education teachers each of them with more than 10 years of professional experience. The interview reports of the participants were analyzed in search of concepts that would help us organize and represent how the daily life of these participants takes place and how this daily life informs us about the process of these teachers learning to be teachers. The organization of such an analysis was carried out through a codification of the perceived concepts assisted by the Nvivo® qualitative data analysis software. Maps of the hierarchical organization of the perceived codes were made and we wrote the "Results and Discussion" section based on these maps. The central concept that we were able to elaborate was that of 'Encounters', being the moments in which the different participants of a daily life establish a relationship of coordination of their actions and make cultural objects circulate socially. These moments of encounters when articulated with each other over time form what we understand as the person's 'everyday trajectory'. Along this 'everyday trajectory' the person crosses different social spaces and tries to reproduce himself at the same time that he reproduces these different spaces. Specifically about the school social space, our participants allowed us to describe in an incipient way the dynamics of the encounters that they establish daily with other participants in school: students, those responsible for the students, those responsible for pedagogical support, those responsible for the administration and other teachers. Such a description of the dynamics of everyday encounters that a teacher experiences is a fundamental basis for a concrete understanding of how this teacher learns to be a teacher throughout his life, as we understand learning as a result of social practice. A person's response to the needs of the practice in which he is inserted, a continuous action of reproducing himself in time. In addition, we conclude that the dynamics of encounters described in this work are objects with great heuristic potential for future studies interested in deepening scientific knowledge about the daily life of teachers of Physical Education at school.

**Keywords:** everyday. teacher development. social learning.

# Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
	<b>Introdução.....</b>	<b>12</b>
	<b>Biografia .....</b>	<b>12</b>
	Experiência escolar .....	14
	Escolha da profissão .....	15
	Trajetória universitária.....	16
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>21</b>
	<b>Sobre o cotidiano.....</b>	<b>22</b>
	A pessoa como unidade de análise .....	26
	As objetificações que "mobíliam" o cotidiano .....	34
	Heterogeneidade e homogeneidade das objetificações.....	38
	Heterogeneidade e homogeneidade da pessoa.....	44
	Reflexão deste trabalho a partir da matriz construída acerca do cotidiano. 46	
	<b>Sobre o aprendizado.....</b>	<b>47</b>
	O aprendizado como inerentemente situado.....	48
	O aprendizado e a construção de identidades .....	50
	O que podemos concluir a partir de nossas assunções sobre o aprendizado 52	
<b>3</b>	<b>OBJETIVO.....</b>	<b>53</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>54</b>
	<b>As entrevistas.....</b>	<b>54</b>
	<b>Dimensão ética das entrevistas.....</b>	<b>55</b>
	<b>Ciclo de entrevistas.....</b>	<b>56</b>
	<b>Perguntas de Pesquisa .....</b>	<b>57</b>
	<b>Evolução das perguntas de entrevista.....</b>	<b>59</b>
	<b>Organização dos dados empíricos e processo de análise. ....</b>	<b>70</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>73</b>
	<b>Relação: encontro e reencontro .....</b>	<b>73</b>
	Negociação das trajetórias durante o encontro e seus reencontros.....	75
	<b>As trajetórias do professor .....</b>	<b>77</b>
	<b>Entendimento do professor sobre o próprio trabalho .....</b>	<b>87</b>
	A aula .....	91
	Os planos de aula.....	100

A avaliação e outros registros.....	107
<b>Prelúdio sobre as relações escolares.....</b>	<b>110</b>
<b>Relação com os alunos .....</b>	<b>110</b>
Algumas das disposições que caracterizam a situação de encontro entre professor e aluno.....	113
A necessidade o controle .....	117
O que o professor pode esperar dos alunos.....	123
Que os alunos cometam erros .....	123
Que os alunos gostem de testar limites.....	127
Que os alunos eventualmente deflagrem brigas.....	129
Que alguns dos alunos tenham medo de contato físico.....	131
Que alguns alunos gostem muito de competir .....	132
Que existam alunos com repertório motor melhor, e alunos com um repertório motor pior .....	133
Que existam alunos mais autocentrados e alunos mais preocupados com o coletivo .....	134
Que a turma apresente alguma dinâmica com fofoca .....	134
Que alguns alunos gostem do encontro e outros alunos não gostem do encontro	135
Que os alunos encontrem diferentes formas de participar da aula .....	136
O que o professor pode desejar que os alunos esperem dele.....	139
Que o professor seja justo .....	139
Que o professor escute.....	141
Que o professor seja cuidadoso/carinhoso .....	143
O que o professor acha que os alunos esperam dele.....	145
<b>Relação com a direção escolar.....</b>	<b>147</b>
<b>Relação com os outros professores .....</b>	<b>151</b>
<b>Relação com a equipe de apoio pedagógico.....</b>	<b>156</b>
<b>Relação com as famílias dos alunos.....</b>	<b>159</b>
<b>Relação do professor com instâncias maiores de sua sociedade</b>	<b>162</b>
A prática corporal.....	163
A arte .....	165
A política .....	167
A religião .....	168
A ciência .....	170
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>172</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>178</b>

---

# Introdução

O fenômeno de interesse do presente trabalho é como o professor aprende a ser professor em seu contexto de trabalho. A presente dissertação de mestrado está estruturada da seguinte forma: (1) Biografia (incorporada à seguir como subseção da presente introdução), (2) Objetivo, (3) Revisão de Literatura, (4) Metodologia, (5) Resultados e Discussão e (6) Conclusão. A biografia foi escrita com o duplo motivo de apresentar o pesquisador para a banca e refletir sobre a trajetória que me trouxe a este processo de mestrado.

## Biografia

Filho único e criado pela mãe, Milena Ruiz Donatangelo, e dois avós, Maria José Ruiz Donatangelo e Domingos Donatangelo. Vivi em São Paulo até os 9 anos de idade, mudei com minha família para Praia Grande e lá fiquei até os 18. Regresso a São Paulo para cursar Educação Física na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Nascido em 1938, meu avô é primogênito de uma família de imigrantes iugoslavos e italianos. Cursou ensino técnico de projetista de prédios e com tal formação podia ter exercido profissões na área de construção ou ter sido professor de matemática, mas decidiu ser caminhoneiro. Trabalhou nessa função até 1973, quando caiu doente estafado por um ano. Vendeu o caminhão e deu entrada na aposentadoria. Manteve-se aposentado até 1985, quando sua aposentadoria teve o valor drasticamente diminuído e, frustradas as tentativas de reversão da situação, precisou exercer a profissão de eletricitista que aprendera com seu pai na juventude. Assim o fez até que a idade não permitiu mais e, então, teve de resignar-se com a baixa aposentadoria. Com meu avô aprendi generosidade. Apesar de desconfiado da própria sombra e sobrecarregado com uma visão e experiência de mundo sombria e negativa, sempre tentou lidar com os outros com o máximo de sinceridade. Tão radicalmente honesto que parecia ingênuo. Ingenuidade e desconfiança, generoso em um mundo sombrio. Assisti essas contradições de uma cadeira

cativa e talvez seja essa uma das experiências que me viabilizaram viver ambiguidades e dilemas da forma como vivo: incomodado mas sereno com a ideia de que, na materialidade das coisas, os fenômenos acontecem e unicamente ‘são’. Nascida em 1945, minha avó veio de uma família de imigrantes espanhóis e romenos, última filha dentre dez de um casal de agricultores que se mudaram para São Paulo quando ela ainda era criança. Devido a uma alta miopia não tratada ia muito mal na escola e não conseguiu completar o primeiro grau, só teve os óculos dos quais precisava aos 14 anos, momento em que, nas suas palavras, foi como “ver pela primeira vez”. Quando meu avô se aposentou, ela pôde fazer um supletivo e terminar o ensino básico. Em seguida, ingressou em um curso técnico de enfermagem com o qual trabalhou até os 60 anos. Sempre trabalhando três períodos, dois em hospitais e um cuidando da casa, aposentou-se por invalidez decorrente de lesões laborais. Com minha avó aprendi sobre paciência. Paciência e sobre o poder da resiliência. Em sua vida foi tão cerceada quanto deve-se esperar da vida de uma mulher brasileira nascida na década de 40. Ela é um exemplo do que uma mente afiada e astuta consegue mesmo sem receber nenhum polimento. Sem perspectiva nenhuma e com as ferramentas que tinha, conseguiu resistir a uma sociedade impiedosa por 78 anos. Foi a liga que conseguiu unir a família por décadas. É quem sustenta a si e a meu avô com sua aposentadoria. Paciente para se posicionar, talvez por ficar observando, é eficiente em fazer seu posicionamento valer. Viver com minha avó me permitiu ver todo o poder de que se ganha ao controlar um impulso, ao falar no momento certo. Meus avós tiveram dois filhos e minha mãe é a mais nova dentre eles. Nascida em 1970, trabalha desde os 15 anos pois queria ajudar a situação financeira sempre apertada dos pais. Fez técnico de hotelaria aos 15 e trabalhou em agências de turismo até entrar na faculdade de enfermagem aos 22. Durante a faculdade trabalhou como estagiária em hospitais, sempre ocupada no mínimo por dois períodos. Encerrou a faculdade aos 25 e grávida de mim, uma gravidez não planejada. A partir de então, o regime de trabalho não diminuiu. Trabalhando sempre em 2 ou 3 hospitais, foram poucos os anos em que sua jornada de trabalho semanal foi menor do que 50 horas e foram anos demais que trabalhou mais de 90 horas numa mesma semana. Atualmente, encontra-se afastada do trabalho a mais de 7 anos, devido a uma depressão e por múltiplas hérnias na lombar. Com minha mãe aprendi sobre força. Força significa tanto ser capaz de mover obstáculos impensavelmente grandes quanto ser capaz de sobreviver a erosões covardemente violentas. Contudo, só força não é suficiente para explicar o que ela fez. Existia uma coragem de igual calibre que, apesar do medo, a fez encarar sem esmorecer tanto aos obstáculos quanto à erosão. À sua maneira ela tem um código quase cavalheiresco. Uma mente afiada que, apesar dos impactos característicos da aventura da vida, ainda conserva seu corte. Não sou capaz de sintetizar minha mãe da mesma forma que fiz com meus avós. Talvez por conta das nossas semelhanças, para mim ela permite apenas ser redutível a si mesma, é um exemplo no sentido radical. A referência para eu orientar minha própria trajetória de vida. É claro que da forma como

---

está escrito, parece que retrato heróis saídos da Odisséia. Melhores até pois dei atenção demais à luz de cada um deles, mesmo sabendo que todo personagem humano é dotado de luz e sombra. Omito as sombras dessas três pessoas. Claro que todas essas sombras que escolhi omitir também me caracterizam e compõem minha identidade e me dão perspectiva sobre o mundo. Porém, eu acho que a história que desejo contar é a melhor versão das pessoas que sobreviveram o suficiente para me permitir estar aqui. Eu li Popper, Lakatos, Lacey, Waber, Arent, Ranciere, Jaspers, Freire, Lave e Heller dentre outros; mas esses eu só li e estudei. Milena, Maria e Domingos: esses são os ombros dos meus gigantes. Sinceramente, não sei por que escrevi esses parágrafos. Tão pouco sei porque eles saíram da forma que saíram. Talvez seja para justificar minha postura raivosa quanto às relações de trabalho. Talvez para justificar o meu ultraje com desrespeitos ao bem comum, às coisas e relações que pertencem a todos e são da responsabilidade de todos. À estrutura social que foi e é mantida pelo suor e sangue dos meus familiares e seus semelhantes dentro da estratificação social. Ou talvez, para demarcar o ponto de vista do qual falo. O de uma pessoa privilegiada sim, por ser branco, por ter cursado o ensino superior público e que atualmente está concluindo uma pós graduação pública. Mas, uma pessoa marcada e sensibilizada pela classe social de sua família e da qual faz parte. Um proletário.

## **Experiência escolar**

Minha trajetória escolar foi, desde que me lembro, marcada por momentos de antagonismos com figuras de autoridade que vão se intensificando com o passar do tempo, principalmente os docentes. Coleciono histórias desde o primeiro ano do ensino fundamental, quando tive de provar para minha professora que dragões de Komodo existiam. Se perguntarem para mim, direi que a maioria das vezes esses antagonismos com figuras de autoridade eram justificados pois a figura de autoridade não correspondia com minhas expectativas de alguém no lugar que ela ocupava, e penso que essa justificação ainda se mantêm. Nessa trajetória vivi muitos garotos. Fui o garoto que sentou no fundo da sala. Fui o garoto que repetidas vezes escutou dos professores: "por favor, deixe os colegas tentarem responder essa pergunta". Fui o garoto que perdia pontos de nota por não ter um caderno. Fui o garoto que nunca conseguiu acompanhar o ditado e a cópia de textos. Fui garotos que não lembro e fui garotos que não quero lembrar. Das coisas que lembro ter feito, tanto dentro quanto fora da escola, a maioria delas lembro com vergonha. Contudo, alguns garotos permanecem e de alguns não sinto vergonha. Existe um garoto profundamente apaixonado pela sensação de aprender coisas novas. Pela sensação carnal de sentir seu universo crescendo. Não lembro de ter uma dificuldade real de aprender qualquer matéria escolar, no máximo um acanhamento com idiomas. Até porque, esse garoto sentia quando uma conexão, que só agora sei descrever com precisão, acontecia. O momento de encontro com algo antigo, algo nascido do trabalho de pessoas brilhantes e

que nunca vi, algo tão complexo e dinâmico que para mim tem todo o direito de ser entendido como um ser vivo. Nesse momento, o garoto conectava-se com o conhecimento, com a produção da obra que permaneceu e materializa o esforço de outros humanos os quais nunca viu, mas que eram igualmente apaixonados pela experiência de pensar e construir um mundo coletivo. Existe ainda um garoto com um tipo bem específico de coragem. Ainda com medo do escuro e de insetos, esse garoto nunca teve medo de discordar de quem quer que seja. Seja da mãe, avós ou professores; seja de amigos, conhecidos ou estranhos. Esse garoto não tinha medo de oposição. Mesmo na USP, foram poucos os professores que souberam lidar com ele. Fatalmente, esse garoto nos fez ficar profundamente sós a maioria do tempo. E com o passar do tempo ele precisou ficar mais esperto, aprender a discordar silenciosamente e posicionar-se nos momentos oportunos. Ainda rebelde, percebo melhoras. Fazendo companhia para o garoto apaixonado e para o garoto corajoso, existe um garoto profundamente confiante na sua capacidade de raciocinar. Não muito confiante em outras coisas, mas na hora de induzir, deduzir e abduzir (palavras novas no nosso vocabulário) ostenta tranquila preferência pela própria interpretação dos fatos. Esse, talvez, foi o garoto que mais amadureceu. Onde antes as conclusões eram sólidas, definitivas e pessoais, agora são posições maleáveis, provisórias e coletivas. Durante minha trajetória escolar, penso que minha família me apoiou da melhor forma que conseguiram e se esforçaram para isso. Minha mãe tinha uma confiança quase cega de que em todas as minhas confusões dentro da escola eu tinha razão. Da perspectiva do professor hoje eu vejo como isso pode tomar proporções perigosas, mas esse não foi o caso. Na contrapartida dessa confiança eu tentei ser responsável em quais atritos eu tinha ou não razão. Sendo assim, nunca envolvi minha mãe em grandes discussões, pois entendia o valor da confiança depositada em mim e sabia que não devia trazer mais trabalho para ela. Ela já trabalhava demais.

## **Escolha da profissão**

Tenho uma memória nítida dos meus 5 anos. Estou descendo a escada, brincando com meus primos e escuto meu avô perguntando para nós "o que vocês vão ser quando crescer?" e eu respondo bem alto: "professor de biologia". Ao longo dos anos seguintes, as matérias mudaram, mas o ser professor sempre se manteve. Dependia de por qual tema eu estava apaixonado na época, todavia sempre professor. Tive uma leve pressão por parte da minha mãe para cursar Medicina. O que, na verdade, era só para que eu não fosse professor. Não por mal, mas minha mãe só não queria a vida ingrata e sofrida que vem acompanhada da função de professor no Brasil. Por causa disso, eu cogitei trajetos alternativos, como Medicina (Psiquiatria), Psicologia e até o Exército, sempre para agradar. Sendo honesto, com exceção do último, acho que teria me dado bem nesses planos. Mas não era professor. Não era aquela figura que parecia ter um

lugar privilegiado ao lado do conhecimento. O inesperado foi vir para a educação física, matéria menos querida na minha trajetória escolar. Sorteado com dois pés esquerdos para coordenação e sobrepeso na maioria da infância, criado dentro de casa e com o principal lazer sendo televisão e videogames, é surpreendente que eu tenha feito educação física. Isso só aconteceu porque desde meus 10 anos eu fiz Karatê, primeiro nas aulas de Educação Física durante dois anos do ensino fundamental e depois em uma academia três vezes por semana. Minha relação com essa arte marcial é difícil de pôr em palavras, pois a principal formação que ela me proporcionou é tácita. Por experimentar força, aprendi a agir com delicadeza. Era um espaço para me mover amplamente e assim desenvolvi precisão. Mesmo que essa nunca tenha sido a intenção do meu sensei, eu me tornei capaz de machucar uma pessoa, no entanto, ao mesmo tempo, adquiri uma postura de prontidão para o cuidado. Em um sentido lógico matemático clássico, as três últimas frases podem ser completamente desprovidas de sentido, mas em um sistema de pensamento oriental como o taoísmo, referência principal para o karate-do, elas são a descrição mais precisa dessa experiência que eu consigo dar. Foi o meu sensei (tradução literal de “professor” para o japonês), pessoa eternamente querida, quem, em um momento de completa indecisão e insegurança, me garantiu que a vida de professor de Karatê e de educação física não seria algo terrível e sofrido. Não ficaria rico, mas não era ruim. Também disse que imaginava que eu fosse ser um professor, só tinha ficado surpreso com o tema. Esse foi o empurrão para, mesmo com medo, inscrever-me na educação física na Fuvest. Passei no concurso e comecei a viver a Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFEUSP), com todas suas questões, contradições, transtornos e suas alegrias.

## **Trajetória universitária**

Fiz a EEFEUSP em tempo “ideal”, considerando a grade de disciplinas proposta entre os anos de 2014 e 2017. Durante os primeiros dois anos, no chamado núcleo básico, para quem quer que me perguntasse sobre meus planos profissionais, eu contei a ficção de que seria um Sensei de Karatê e teria minha academia. Esses anos foram uma extensão do que foi meu ensino médio. O formato bancário das aulas com temas que eu já tinha estudado no ensino médio, ou mesmo o contato com professores displicentes e desinteressados, depunha fortemente contra qualquer motivação. As aulas ficavam interessante quando os temas eram inéditos como anatomia e controle motor, e nos raros momentos em que tínhamos professores interessados pelos estudantes. Nesses raros momentos, sentia que valia a pena estar na Universidade. Ao final do núcleo básico a escolha pela licenciatura era clara. Quando entrei no núcleo da licenciatura, a experiência do curso melhorou drasticamente. Durante as aulas, eu não precisava forçar o espaço para me posicionar pois os professores, professores de verdade, já garantiam esse espaço para todos. Ainda eram poucos os colegas que ocupavam-no frequentemente, mas o stress para mim diminuiu drasticamente,



---

uma vez que os outros ao se posicionarem me faziam sentir menos deslocado. Por ser significativa, a licenciatura foi marcada por várias crises. Crise no sentido arendtiano, no qual as antigas respostas não resistem às novas questões. Por exemplo, eu acreditava que: "O professor é a figura central no processo de aprendizado", só que não. "O professor tem uma base sólida e é ele que escolhe como, o que e quando ensinar na aula", só que não. "O professor tem poder sobre a mudança que acontece nos alunos", só que não. "A escola pode mudar a sociedade" ou o mais delirante "A escola pode salvar a sociedade", só que não. Cada uma dessas quebras aconteceu em seu tempo, durou o quanto tinha de durar e doeu o quanto tinha que doer. Compartilhar essa transformação seria um trabalho em si mesmo e que foge do escopo deste texto. A história que estou tentando contar é a de como os dois últimos foram significativos para a formação da minha identidade. Assim o foi por dois motivos: pelos professores que caminharam comigo na aventura de refletir (ajudando no processo doloroso de transformação consciente) e pelo processo de iniciação científica (IC) que para mim funcionou como um currículo universitário à parte. Ao final do segundo ano, minha parceira e eu nos dispusemos a contestar o método de avaliação da professora de dimensões sociológicas. Nossa queixa era inspirada pela aparente falta de relação das provas com o que estava sendo tratado e pela baixa clareza de redação das próprias perguntas. A professora muito tranquilamente explicou que as questões não eram feitas por ela, mas sim tiradas integralmente de provas de concurso público. Explicou ainda que assim o fazia pois preocupava-se com a futura empregabilidade dos alunos e visava sensibilizá-los para a importância da experiência de concursos públicos. A justificativa apresentada era inquestionavelmente razoável, mas esse instrumento de avaliação, ou melhor, esse uso do instrumento de avaliação ainda me incomodava. Assim, perguntei por e-mail para a professora se ela não poderia chamar um especialista ou palestrante para conversar e sensibilizar a sala sobre o tema de concursos públicos, e assim tirar essa função da prova. Para minha surpresa, a professora respondeu que estaria disposta a fazer isso se ela conhecesse alguém com esse tipo de conhecimento. Explicou que em suas revisões sobre o tema, ela nunca tinha achado alguém que tivesse estudado especificamente os concursos públicos para professor de educação física. Para minha maior surpresa, a professora convidou-me e à minha parceira para fazer uma iniciação científica sobre concursos públicos em educação física. Minha parceira não se interessou pela proposta. Já eu, me senti estranho. Tinha tentado fazer uma iniciação científica e tinha sido recusado. Agora, uma professora que eu admirava estava me convidando para pesquisar com ela. Não sabia como lidar e, apesar da indecisão, acabei aceitando. O tema da IC não era algo proposto por mim e era algo no qual nunca tinha pensado. Essa iniciação começou porque eu desejava melhorar só uma condição em específico de uma disciplina que estava cursando. Esse desejo se transformou em uma pesquisa que durou os dois anos seguintes da graduação. Como todo processo de iniciação científica, que atualmente penso ser de qualquer pesquisa, o objetivo partiu da relação entre duas ou mais ideias,

que foram se concatenando e afunilando o espaço de estudo. Nossas idéias iniciais (a partir daqui coloco plurais referindo-me à mim e a professora) eram “concursos públicos” e “licenciados em educação física”. As relações começaram a ser traçadas e transformadas em perguntas: “perfil dos profissionais de educação física segundo os concursos públicos?” - subjetivo e muito amplo. “O que os concursos públicos esperam dos profissionais de educação física?” - menos subjetivo mas ainda muito amplo. “Quais são os conteúdos cobrados dos profissionais de educação física em concursos públicos no Brasil?” - bem menos subjetivo, mas o campo de amostra “Brasil” era inaceitável para uma iniciação científica. Por fim, chegamos a “quais são os conteúdos cobrados dos profissionais de educação física em concursos públicos municipais no estado de São Paulo entre os anos de 2015 e 2016?”. A pergunta de pesquisa com a qual ficamos servia ao propósito de uma iniciação científica, permitia o exercício das práticas de leitura, planejamento, coleta de dados, análise de dados, reflexão e redação de uma pesquisa. A pesquisa não era exaustiva, mas a consciência disso estava explícita na formulação da pergunta. Foram coletadas 10 provas de concursos públicos municipais com seus respectivos editais, 5 de 2015 e 5 de 2016, e todas foram submetidas à análise de conteúdo e categorização de suas questões a partir dos temas. Relações de porcentagens relativas e absolutas dos temas presentes e variação de composição de provas entre os municípios foram alguns dados apresentados e discutidos ao final do trabalho. O resultado foi interessante e penso ter sido o melhor que pude fazer na época, mas o processo de aprender as diferentes práticas necessárias para alcançar esses resultados foi a real ou mais relevante contribuição desse projeto. Explicar o porquê esse processo foi a contribuição mais relevante do projeto adiantaria boa parte da fundamentação teórica do presente trabalho, então suspendo essa explicação por hora. Basta afirmar que a iniciação científica foi o primeiro momento dentro da universidade de São Paulo em que tive a experiência de primeira mão com a prática científica e foi quando descobri que ser cientista é uma profissão e que talvez fosse uma profissão com a qual me identificasse tanto quanto professor. A minha orientadora durante o processo sempre foi gentil ao se posicionar e metódica durante a coleta e análise dos dados. O que parecia uma antítese proposital, já que eu sempre fui raivoso ao me posicionar e bagunçado em qualquer processo de estudo. Essa oposição é inesquecível e trás marcas muito positivas até hoje. Não que eu tenha tornado-me sereno e metuculoso, longe disso, mas sinto que tornei-me mais sensato para dosar tanto a intensidade com que me posiciono e o rigor com o qual estudo. Não sou capaz de pensar um desfecho mais feliz para a parceria que fiz com essa professora. O projeto se tornou um Trabalho de Conclusão de Curso do qual me orgulho, que ganhou o prêmio de melhor Trabalho de Conclusão de Curso do curso de licenciatura em 2017 e que posteriormente se tornou o primeiro artigo que publiquei. Artigo este que descobri ter sido em 2020 replicado por outros pesquisadores. O germe do interesse pela formação dos profissionais nasceu na minha experiência de IC, Contudo, a relação entre o meu estudo sobre os concursos públicos e o presente estudo da formação

continuada está num segundo plano, mais difícil de ser percebido. No caso do concurso público, as provas são uma intersecção de vários grupos da sociedade com seus respectivos interesses. Apesar de ainda ser um objeto de interesse, esse nexos da prática social que são as provas de concurso público ficaram em segundo plano neste momento da minha vida acadêmica. Senti necessidade de estudar outra coisa. Por que estudar a formação continuada? Anos após o início desta dissertação, as discussões e motivos para ter chegado neste tema são uma memória imprecisa. Agora, ao entregar esta dissertação, percebo que existiram duas vontades que tentei conciliar e que tencionaram o meu trabalho ao longo dos últimos quatro anos. Por um lado, existe uma necessidade quase compulsiva de petição de princípio que me acompanha quando estou tentando pensar. Se preciso de uma referência acadêmica para justificar minhas decisões, então preciso chegar nas unidades elementares da razão científica e a partir delas construir os argumentos articulando-os de uma forma estável. Essa foi a primeira vontade que precisei atender e que justifica as formas que a “Revisão de Literatura” e “Metodologia” tomaram. Por outro lado, existe a vontade de ser leal e coerente com a minha classe social e história de vida. Vontade de saber o que no trabalho de professor pode machucar e desumanizar as pessoas. Quais elementos dessa realidade podemos mudar para melhorar as condições de trabalho e proteger as pessoas que trabalham como professores. Vontade de fazer um trabalho, produzir uma riqueza em formato de texto que pudesse imediatamente ajudar pessoas. Na dedicatória eu já indiquei e aqui eu repito: este trabalho foi pago pelo trabalhador brasileiro, portanto deve ser dedicado e servir a todos esses trabalhadores. Essa vontade foi o que deu a forma do segmento “Resultados e discussão” Essas duas vontades conseguiram ser acomodadas ao estudar o tema formação continuada de professores. O objetivo descrito no projeto de ingresso no presente mestrado era investigar a implementação de uma comunidade de prática como estratégia de formação continuada de licenciados em Educação Física do sistema público de ensino. Contudo, a metodologia do projeto mudou radicalmente por dois motivos: os rumos que nossa revisão de literatura tomou e a conjuntura da pandemia de COVID-19. Minha necessidade compulsiva pela petição de um princípio de pensamento fizeram com que as leituras sobre comunidades de prática me levassem a estudar a natureza da própria prática social. Ao apresentar a qualificação do presente trabalho, indicações de leitura sobre teóricos do cotidiano consolidaram essa base de pensamento sobre a qual pude formular um método de pensamento para analisar os dados que produzi. Sobre o aspecto empírico dos dados, optamos por quatro entrevistas semiestruturadas com professores experientes. A discussão que apresento no presente trabalho é a partir dessas entrevistas. Sobre o objetivo do presente trabalho, assumimos o aspecto descritivo de nossa pesquisa. Usamos a lente teórica do cotidiano para elaborar entrevistas que nos permitiram junto aos participantes elaborar uma descrição dos objetos que compõem a prática social que é a escola. A descrição da prática escolar é indissociável da formação continua do professor à medida que assumimos a prática social

como o fenômeno gerador de qualquer aprendizado. Por conta disso, nossos resultados e discussões preocupam-se com a descrição dos elementos que os participantes acharam pertinentes serem trazidos para responder às nossas perguntas.

---

## Referencial Teórico

O exame que nos propusemos a fazer foi orientado pelo conceito operacional “abstracionismo pedagógico” de (??), quando o mesmo alerta sobre os perigos que rondam a pesquisa educacional:

“indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude para ater-se apenas a princípios ou leis gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas.” (AZANHA, 1992, p. 42)

No próprio texto é feita a ressalva de que a noção de “abstrato” se refere ao processo da cisão entre a realidade que foi estudada e os textos acadêmicos feitos a partir de um suposto estudo dessa realidade. Como resultado, os textos tornam-se um “jogo verbal” e seu conteúdo vazio de significado, pois ao elencar princípios universais acabam separando aspectos dos objetos que não podem ser separados para serem entendidos. Isso acontece quando o exame dos dados é feito de forma ingênua e sem uma interpretação histórica. As construções teóricas devem partir dos dados empiricamente coletados sobre uma realidade situada e construir elos que nos levem ao entendimento das macro-estruturas da sociedade. Do contrário, um discurso sobre a educação brasileira, quando feito de forma abstracionista, ao buscar diretamente atribuir a princípios universais os processos e problemas do contexto escolar, paralisa qualquer possibilidade de intervenção dentro da prática escolar. Nada pode ser feito quando o “culpado” é uma macro-estrutura a qual o indivíduo tem pouco ou nenhuma influência. Por isso, aproveitando exemplos do autor, uma análise sobre a realidade escolar não pode deter-se em conclusões como “a qualidade da educação é ruim”, ou “o número de escolas é insuficiente”. Essas afirmações não indicam hora ou lugar, não estão situadas historicamente e portanto não possuem significado, incapazes de captar as nuances dos fenômenos concretos que seriam informativas. Qual o contexto que apoia a afirmação que “a qualidade da educação é ruim”? Sentenças dessa natureza não devem ser linhas de chegada, mas sim compor o meio do

caminho ao longo do qual o cientista tece suas ponderações e constrói um sentido para os processos sociais, assim dando concretude à sua construção teórica. Incurrer no erro do abstracionismo é falhar em entender que a construção teórica serve para ajudar nas descrições e explicações dos eventos concretos e não para mero jogo retórico (AZANHA, 1992). Como essa explicação sobre o “abstracionismo pedagógico” orienta nossa revisão sobre o acervo científico acerca da formação de professores? Ela é a base para a proposta de antídoto que (AZANHA, 1992) apresenta em seguida. Se, por um lado, um movimento de abstração sem fortes bases empíricas está fadado a cair em um mero jogo conceitual, por outro, quando não baseia-se em uma teoria abrangente, estudos descritivos específicos acabam em um “dedutivismo inapropriado” que gera “discursos ideológicos pretensamente explicativos”. Sendo assim, para combater o abstracionismo pedagógico sem cair em um “dedutivismo inapropriado”, o acadêmico interessado pelas questões educacionais precisa considerar o cotidiano. Por que o estudo do cotidiano? Como olhar especificamente para esse campo seria capaz de nos afastar do abstracionismo pedagógico e ser heurísticamente interessante para a pesquisa a formação de professores?

## Sobre o cotidiano

O que é cotidiano? Tal conceito possui uma acepção comum de ser aquilo que acontece no dia a dia. Aquilo que é corriqueiro e acontece sem percebermos. Contudo, esse fenômeno do ‘corriqueiro’ pode ser abordado a partir de uma perspectiva científica, mais precisamente, materialista histórica. O seguinte excerto pode servir como uma aproximação inicial da definição desse cotidiano:

“O cotidiano, como o conjunto de atividades em aparência modestas, como conjunto de produtos e de obras bem diferentes dos seres vivos (plantas, animais, oriundos da *Physis*, pertencentes à Natureza), não seria apenas aquilo que escapa aos mitos da natureza, do divino, do humano. Não constitui ele uma primeira esfera de sentido, um domínio no qual a atividade produtora (criadora) se projeta, precedendo assim criações novas? Esse campo, esse domínio não se resumiria nem a uma determinação da subjetividade dos filósofos, nem a uma representação objetiva (ou objetual) de objetos classificados em categorias (roupas, alimentação, mobília etc). Seria algo mais: não uma queda vertiginosa, nem um bloqueio ou obstáculo, mas um campo e uma renovação simultânea, uma etapa e um trampolim, um momento composto de momentos (necessidades, trabalho, diversão — produtos e obras — passividade e criatividade — meios e finalidade etc), interação dialética da qual seria impossível não partir para realizar o possível (a totalidade dos possíveis).” (LEFEBVRE, 1991a p.19).

Aqui nós conseguimos observar o autor situando o cotidiano em relação a uma contraposição estabelecida entre o ideal e o real, no qual o segundo está preterido ao primeiro. Apesar de atualmente possuir uma construção teórica interessante, os estudos sobre o cotidiano e a própria epistemologia baseada no cotidiano não são hegemônicos. O que (LAVE; WENGER, 1991) faz é estabelecer uma superação dessa contraposição onde o cotidiano é uma base para o humano existir, viver e dentro desse cotidiano criar. Sendo base, o cotidiano não pode ser uma barreira para a ideação, pois ele é aquilo que torna essa ideação possível.

“O cotidiano é o humilde e sólido, aquilo que vai por si mesmo, aquilo cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego do tempo. E isso sem que o interessado tenha de examinar as articulações dessas partes. É portanto aquilo que não tem data. É o insignificante (aparentemente); ele ocupa e preocupa e, no entanto, não tem necessidade de ser dito, é uma ética subjacente ao emprego do tempo, uma estética da decoração desse tempo empregado”. (LEFEBVRE, 1991a p.31).

Aqui o autor estabelece o cotidiano como aquilo que imperativamente surge quando há vida que se move através do tempo. A realidade é maior do que o humano pode perceber e é no cotidiano que todos os elementos dessa realidade se articulam independentemente de serem percebidos. É todo o campo de regularidades que são ao mesmo tempo — e a todo tempo — conservadas e transformadas.

“Onde se passa esse movimento, essa produção cujo conceito se desdobra, ou antes de divide de modo a compreender a ação sobre as coisas e a ação sobre os seres humanos, a dominação sobre a natureza e a apropriação da natureza ao e pelo “ser” humano, a práxis e a poíesis? Esse movimento não se desenvolve nas altas esferas da sociedade: o Estado, a ciência, a “cultura”. É na vida cotidiana que se situa o núcleo racional, o centro real da práxis.” (LEFEBVRE, 1991a p.38).

Aqui percebemos que o autor assume esse cotidiano como o campo dentro do qual a ação dos humanos acontece. Tanto compreender as coisas como agir sobre elas acontecem naquilo que chamamos de cotidiano. Ao afirmar que o cotidiano é onde “se situa o núcleo racional, o centro real da práxis” o autor estabelece a premissa que obriga os trabalhos acadêmicos a estarem sempre articulados com as relações situadas no contexto escolar. Cuidado com vincular os discursos sobre o cotidiano com as situações concretas não é limitante, nesta perspectiva é o único caminho para um discurso verdadeiramente racional. Assim o é que o próprio LEFEBVRE se permite a eloquência de afirmar que “a vida cotidiana é a corte suprema na qual sabedoria, conhecimento e poder são trazidos para julgamento” (LEFEBVRE, 1991, p.6 tradução nossa<sup>1</sup>).

<sup>1</sup> Original: “everyday life is the supreme court where wisdom, knowledge and power are brought to judgement.”

O entendimento do cotidiano como o lugar onde todos os fenômenos sociais, grandes ou pequenos, são gerados implica que através dele podemos unificar os diferentes campos de estudo da sociologia. O entendimento do cotidiano nos permitiria articular os discursos sobre os grandes processos sociais — como o estado, a economia, a ciência etc — com os discursos preocupados com o aspecto subjetivo individual do fato social — como o aprendizado, a compreensão, a ação individual (TEDESCO, 2003). Porém, o seu entendimento real só pode ser feito se nos atentarmos ao final da primeira citação que trouxemos de Lefebvre (1991) na qual o autor pontua que o cotidiano é “a totalidade dos possíveis” (LEFEBVRE, 1991, p.19). O autor discute a viabilidade da noção de uma totalidade em seu tempo, julgando-a insuficiente e ao mesmo tempo propondo uma alternativa de entendimento:

“Consequentemente, na medida em que marginaliza o momento crítico (negativo) e tem sido tratado de forma ontológica, normativa e especulativa, estamos abandonando a categoria da totalidade. Ao mesmo tempo, estamos adotando-a novamente em um sentido dinâmico. Estamos dialetizando-a, por um lado, introduzindo os conceitos de totalidade parcial e de totalização, e, por outro, distinguindo entre o total e o universal (o universal é pensável na medida em que foi criado), mas sem separá-los.” (LEFEBVRE, 2002. p.187 tradução nossa<sup>2</sup>)

Percebemos nesse excerto uma crítica deliberada ao uso da noção de totalidade como uma realidade ontológica tomada de forma especulativa. Poderíamos dizer: tomada de forma abstracionista. Contudo, apesar de criticar a forma como a noção de totalidade foi trabalhada antes dele, o autor prefere dialetizar-lá invés de abandoná-la. Pois o abandono do que a idéia de totalidade carrega seria sancionar as análises que fragmentam nossa visão de mundo, como exposto aqui:

“Sem ele, aceitamos tudo o que é empírica e fragmentadamente ‘dado’, aceitamos um real que foi dividido em dois e dicotomizado; ratificamos a divisão social do trabalho; damos nossa bênção à fragmentação analítica de atividades, funções, ações e gestos; transformamos as “tematizações” e pseudo-palavras aceitas em leis e as estabelecemos como verdades. Ao fazer isso, estamos sancionando separações.” (LEFEBVRE, 2002. p.187. Tradução nossa<sup>3</sup>)

<sup>2</sup> Original: “Consequently, in so far as it marginalizes the critical (negative) moment and has been handled in an ontological, normative and speculative manner, we are abandoning the category of totality. At the same time we are adopting it again in a dynamic sense. We are dialecticizing it, on the one hand by introducing the concepts of partial totality and of totalization, and on the other by distinguishing between the total and the universal (the universal is thinkable in so far as it become created), but without separating them.”

<sup>3</sup> Original: “Without it, we accept whatever is empirically and fragmentedly ‘given’, we accept a real which has been split in into two and dichotomized; we ratify the social division of labour; we give our blessing to the analytic fragmentation of activities, functions, actions and gestures; we make the accepted ‘thematizations’ and pseudo-words into laws, and we establish them as truths. In doing so,



Nessas condições, “a ideia de totalização é formulada não ontologicamente, mas estrategicamente, ou seja, programaticamente” (LEFEBVRE, 2002. p.188. Tradução nossa<sup>4</sup>). O autor assume que o acesso à totalidade deve dar-se através da radical observação da cadeia de relações componentes do fenômeno estudado. Consequentemente, as produções de conhecimento, firmemente enraizadas na práxis, iriam produzir o que o autor chama de “formantes”: uma totalidade parcial e aberta à análise e desenvolvimento através de outros trabalhos sobre ela. Dito de outra forma:

“Tomamos o fenômeno como ele é, um conjunto de observações, ou seja, de diferenças certificadas, que vinculamos sem quaisquer pressupostos ontológicos. Portanto, em vez de ter a totalidade de uma ”essência” ou uma ”substância”, o fenômeno total se diversifica quando examinado intelectualmente em termos de prática social. No entanto, essa diversificação não significa que ele desmorone em fragmentos. Assim, abriria o caminho para a razão dialética, que está sempre se esforçando para reconstruir um todo a partir das diferenças e conflitos de seus ”formantes”. Desta forma, apreendemos uma totalidade por meio de aspectos ou ”formantes”, cada um dos quais é ele mesmo como uma totalidade aberta ou parcial, de modo que nada pode ser determinado isoladamente. Mas como devemos chamá-lo? Homem ou humano. Assim, usando um processo que é observável na práxis (e não simplesmente em abstrações e teoria), aprenderemos um ”fenômeno humano total” por meio de suas várias determinações, cada uma das quais se refere às outras. Dito de outra forma, os aspectos ou formantes do fenômeno humano total constituirão uma estrutura teórica; ao mesmo tempo, suas relações e interações práticas constituirão a base de um processo de devir e de uma historicidade. Dentro deste quadro de referência, observamos diferenças, relações e conflitos ativos. Ao determiná-los, seremos capazes de definir particularidades históricas e sociais sem assumir o poder supremo (e sempre ilusório) de capturar o universal e de esgotar o ’ser’.”(LEFEBVRE, 2002. p.188 tradução nossa<sup>5</sup>)

---

we are sanctioning separations.”

<sup>4</sup> Original: “...the idea of totalization is formulated not ontologically, but strategically, i.e. programmatically.”

<sup>5</sup> Original: “We take the phenomenon as it is, a set of observations, i.e., of certified differences, which we link together without any ontological assumptions. Therefore, rather than having the wholeness of an ‘essence’ or a ‘substance’, the total phenomenon diversifies when scrutinized intellectually in terms of social practice. However, this diversification does not mean that it collapses into fragments. Thus it would open the way for dialectical reason, which is forever striving to reconstruct a whole from the differences and conflicts of its ‘formants’. In this way we have grasped a totality via aspects or ‘formants’, each of which is itself like an open or partial totality, so that nothing can be determined in isolation. But what should we call it? Man or human. Thus, using a process which is observable in praxis (and not simply in abstractions and theory), we will grasp a ‘total human phenomenon’ through its various determinations, each of which refers to the others. To put this another way, the aspects or formants of the total human phenomenon will constitute a theoretical structure; at the same time their practical relations and interactions will constitute the basis of a process of becoming and

A partir deste último trecho, podemos interpretar que a própria elaboração do conhecimento científico como componente concreto na prática humana. O termo “formante” serve para se referir às nossas construções intimamente conectadas aos dados empíricos mas que estão pretendendo explicar uma totalidade. Já a totalidade é uma projeção estratégica da realidade a qual compreendemos e segundo a qual articulamos os formantes em busca da estruturação de uma teoria concreta. Uma vez que não estamos buscando “essências” ou “substâncias” nós podemos entender os elementos constitutivos que propomos (descritos nos resultados) como um produto histórico e provisório do nosso trabalho, que estão à disposição para o debate a partir de novas observações. É tudo menos banal a diferença entre uma pesquisa que busca por “essências” e uma pesquisa que entende a sua própria busca como um processo de construção de uma descrição concreta. No primeiro caso, estamos fadados a cair em uma seara metafísica a qual nenhum rigor lógico dedutivo seria capaz de nos tirar. Já na segunda, existe um processo de aceitação do aspecto provisório de nossas contribuições. Na verdade de todas as contribuições. A imagem do empreendimento científico assim se torna menos parecida com a construção de um arranha-céu e mais com o processo de formação de um sistema solar. Não existindo um design ou planta a ser seguida, o que ocorre é uma acreção dos trabalhos em função daquilo que resiste ao aspecto pragmático da experiência humana, dos elementos com maior gravidade e ao redor dos quais os elementos menores orbitam e se orientam. Sendo que em nenhum momento encontra o repouso e a todo momento está passando por colisões, transformações, erosões, sedimentações etc. Essa diferença talvez seja o nosso maior dispositivo para nos afastarmos do abstracionismo pedagógico. A partir disso, podemos estabelecer algumas balizas de natureza metodológica para o nosso trabalho. A totalidade que estabelecemos estrategicamente para o presente estudo foi o cotidiano vivido pelo professor, por imaginarmos que esse cotidiano nos permitirá uma descrição de como ocorre o aprendizado de um professor. Observamos o cotidiano, mas não nos interessamos por uma estrutura social como “a escola” genérica, mas sim no professor, sua experiência cotidiana e como o seu aprendizado dá-se nesse ínterim. Portanto, agora elegemos a pessoa como uma unidade de análise do cotidiano.

## **A pessoa como unidade de análise**

O cotidiano é um processo extremamente dinâmico e amplo. Para descrevê-lo, assim como para descrever qualquer outra coisa, precisamos de uma referência. Entendendo aqui o termo referência como um elemento que podemos ver e tomar como estático, parado. É evidente que esse elemento, qualquer que seja, não está de fato parado, pois tudo

---

a historicity. Within this frame of reference we will observe active differences, relations and conflicts. By determining them we will be able to define historical and social particularities without assuming the supreme (and always illusory) power of capturing the universal and of exhausting ‘being’.”

na nossa realidade está em constante movimento. Contudo, também é evidente que para qualquer descrição é preciso estabelecer uma rede de relações que são inviáveis de serem inteligíveis se tudo estiver a todo momento se movendo. Por isso precisamos assumir que algo esteja em repouso, mesmo que meramente relativo, algo para adotar como referência. Uma das referências que Agnes Heller estabelece para elaborar seu pensamento sobre o cotidiano é a experiência da pessoa ao longo de sua vida. Os indivíduos lutam para se perpetuar ao longo do tempo. A pessoa se “estica” no tempo mas não necessariamente se mantém a mesma. A vida demanda que a pessoa re-produza a si mesma, pois o mundo no qual os humanos nascem é indiferente a eles e por isso cabe aos humanos provar sua viabilidade, que são capazes de se manter existindo (HELLER, 2015). “A existência diária ao longo de sua vida [vida do humano] é uma batalha contra as arestas afiadas do mundo” (Heller, 1987 p.5 tradução nossa<sup>6</sup>) A reprodução do humano só acontece no cumprimento das suas funções sociais, uma vez que a própria existência do humano se dá exclusivamente no seio de uma sociedade. As pessoas não aprendem a caminhar dentro do nexo de costumes da sua sociedade uniformemente. Contudo, essas mesmas pessoas precisam aprender esses costumes suficientemente bem para manter tanto a si mesmas quanto a sociedade viva. O processo de reprodução e adequação dos humanos na sociedade não acaba em determinada idade ou fase entendida como adulta. A apropriação de objetos, necessária para provar a própria viabilidade, é sempre um processo situado. A mudança brusca de ambiente, e.i. alistamento para uma guerra ou uma pandemia, recomeça o processo de apropriação. Em sociedades mais estáveis, essa tensão para provar a própria viabilidade é menor do que em sociedades mais dinâmicas, compostas por diversos “mundos”. Nessas condições, Heller trabalha com a ideia de que o humano está em constante processo de objetificação:

“Na vida cotidiana, a pessoa se objetiva de muitas formas. Ele molda seu mundo (seu ambiente imediato) e dessa forma ele molda a si mesmo. À primeira vista, “molda” pode parecer um termo muito forte; afinal, não fizemos mais do que definir a atividade cotidiana como o processo de crescimento em um mundo “pronto”, o processo interno de acomodação às necessidades do mundo. É claro que “crescer” também inclui um componente causal - “fazer para crescer”. O “cotidiano” inclui não apenas o que aprendi sobre as regras fundamentais da vida com meu pai, mas também o que ensino ao meu filho. Eu mesmo sou o representante de um mundo no qual outros nasceram. Minha própria experiência pessoal de vida está fadada a desempenhar um papel na forma como eu ‘faço crescer’, isto é, criar outro ao representar o mundo ‘pronto’ para eles: quando eu retransmito meu mundo para os outros, estou expressando minha experiência disso; quando eu ‘transmito’ meu mundo, estou ao mesmo tempo objetivando a mim mesmo que uma vez

<sup>6</sup> Original: “The daily existence throughout his life is a battle with the world’s sharp edges”

me apropriei deste mundo. E isso acontece não apenas na educação, mas em todas as formas de conselho - na verdade, sempre que alguém dá o exemplo conscientemente. Na minha relação com os dados cotidianos, nos afetos ligados a essa relação, na minha reação a ela, na possível ruptura da atividade cotidiana - em tudo isso estamos tratando de um processo objetivado. (Aqui, não estou falando de objetivação material, no sentido estrito - um pedaço de costura, um fogo colocado na grelha, uma panela de sopa) (Heller, 1987 p.6 tradução nossa<sup>7</sup>)

Neste excerto, temos uma descrição de como a pessoa é capaz de perpetuar o mundo ao mesmo tempo em que perpetua a si mesmo. A reprodução dos humanos é concreta, histórica e situada. Ao se reproduzirem no tempo as pessoas reproduzem a sociedade da qual fazem parte; não apenas perpetuando a sociedade tal qual era antes de sua passagem por ela, mas também reformando essa sociedade a partir de sua idiossincrasia particular. Como já afirmamos anteriormente, o estudo do cotidiano tem potencial para unificar campos da sociologia interessados tanto nos macro processos sociais quanto na subjetividade dos atores sociais e seus reflexos no coletivo. A pessoa que se perpetua, e ao fazê-lo perpetua a sociedade, é capaz de nos informar sobre essa mesma sociedade. Não integralmente, não globalmente, mas pragmaticamente. Achamos pertinente assinalar que apesar de não ser o interesse do presente trabalho, o estudo de como os professores objetificam o mundo que vivem e a si mesmos nos informa sobre que tipo de sociedade que gestou esses profissionais. O olhar para o cotidiano revela como diversos campos de fenômenos estão articulados, frente a isso o cientista precisa decidir o momento nessa articulação de processos que sua análise precisa se conter. Ainda descrevendo a pessoa como uma unidade de análise, Heller elabora a proposta de dois estágios de desenvolvimento social/histórico de uma pessoa: a particularidade e a individualidade. A particularidade é o resultado de três aspectos: (a) a pessoa possui uma determinada construção de mundo, (b) conseqüentemente a adoção de uma perspectiva singular sobre esse mundo e (c) a motivação elaborada a partir de tal perspectiva singular. As pessoas nascem e se encontram em uma situação histórica com diversas balizas e condicionantes. Tais estímulos irão

<sup>7</sup> Original: In everyday life the person objectivizes himself in many forms. He shapes his world (his immediate environment) and in this way he shapes himself. At first sight, 'shape' may seem too strong a term; afterall, we have done no more than define everyday activity as the process of growing into a 'ready-made' world, the internal process of accommodation to the world's requirements. Of course 'growing into' includes a causative component as well - 'making to grow'. The 'everyday' includes not only what I learned about life's fundamental rules from my father, but what I teach to my son as well. I myself am the representative of a world into which others are born. My own personal experience of life is bound to play a part in the way I 'make to grow', that is, rear other by representing the 'ready-made' world to them: when I relay my world to others, I am expressing my experience of it; when I 'convey my world' I am at the same time objectivizing myself who once appropriated this world. And this happens not only in education but in all forms of counsel - in fact, every time one consciously sets an example. In my relationship with everyday datum, in the affecras connected with this relationship, in my reaction to it, in the possible breakdown of everyday activity - in all of this we are dealing with objectivized process. (Here, I am not speaking of material objectivation, in the narrow sense - a piece of sewing, a fire laid in the grate, a pot of soup)

evidentemente facilitar ou reprimir a expressão das capacidades com as quais uma pessoa nasce. Diferentes sociedades possuem diferentes demandas e por consequência pessoas com diferentes capacidades conseguem se adequar a suas demandas.

“Em um mundo onde a força bruta era indispensável, o homem cultivou a força de seu corpo em um grau muito maior do que é exigido na arena da civilização moderna. E quando dizemos que o indivíduo se preocupa antes de tudo com a sobrevivência na sua comunidade imediata, no seu instante local, é o mesmo que dizer que passa a cultivar aquelas qualidades e disposições que são passíveis de favorecer a sua sobrevivência nas circunstâncias dadas.”(Heller, 1987 p.8 tradução nossa<sup>8</sup>)

A perspectiva de cada humano é única e intransferível. Qualquer tentativa de provar que estamos vendo o mesmo tom de vermelho não resiste ao cinismo mais simples, contudo, na vida social essa impossibilidade não tem, na maioria das vezes, uma consequência prática. Na verdade, essa impossibilidade só entra em discussão quando esbarra pragmaticamente em alguma atividade. O que importa, novamente, é a perpetuação da pessoa e do seu meio imediato.

”Podemos não sentir a dor ou tristeza dos outros, mas podemos compreendê-los. Só um psicopata insistiria que os outros deveriam sentir sua dor ou tristeza; o que importa para as pessoas normais é que as mesmas coisas despertam alegria ou tristeza. Implícito no pedido para ‘sentir comigo o meu sofrimento’ está o postulado de que a causa do meu sofrimento pode ser a causa do seu”. (Heller, 1987 p.10 tradução nossa<sup>9</sup>)

O entendimento de que aquilo que me afeta também pode afetar o outro, a própria percepção e aceitação da existência de um outro, já é um primeiro movimento para a descentralização da pessoa de uma perspectiva estritamente particularista. O que não acontece num primeiro momento por altruísmo, mas sim por uma necessidade de sobreviver, e para sobreviver precisa coordenar seus esforços com os outros. Assim como é uma necessidade para que alguém possa ter consciência de si conseguir comparar sua existência com a de outro, com um algo que é não-eu(HELLER, 2015).

Os motivos, as forças que direcionam as ações da pessoa, num primeiro momento são autocentradas. No princípio, os motivos são explicados em função do “eu”. “Eu estou com fome”. “Eu tenho inveja”, “Eu quero...”. Neste ponto Heller chega a recorrer a

<sup>8</sup> Original: In a world where brute force was indispensable, man cultivated his body strength to a far greater degree than is called for in the arena of modern civilization. And when we say that the individual is above all concerned with survival on his immediate community, his local instant, this is tantamount to saying that he begins to cultivate those qualities and dispositions which are likely to promote his survival in the given circumstances.

<sup>9</sup> Original: We may not feel the pain or grief of others, but we can comprehend it. Only a psychopath would insist that others should feel his pain or his sorrow; what matters for normal people is that the same things should awaken joy or sorrow in others as in them. Implicit in the summons to ‘feel with me in my suffering’ is the postulate that the cause of my suffering can be the cause of yours.

Aristóteles na busca por uma ordenação de diferentes tipos de afetos e paixões que, apesar de competentes em articular o entendimento, fogem ao escopo do presente contexto. O núcleo do que quer-se entender está no seguinte trecho:

“Em poucas palavras: crescer no mundo cotidiano não é um processo pelo qual se nasce egoísta (invejoso, covarde, etc.) e só aos poucos se adapta às demandas do mundo. O homem nasce equipado com propriedades particulares e com um ponto de vista particular, mas não com motivações particulares. Certas motivações particularistas se desdobram e se desenvolvem a partir da matriz de qualidades e pontos de vista inatos. Mas, uma vez que o homem nasce no mundo, em sistemas de regulamentos e hábitos, em relacionamentos eficazes dos quais ele tem consciência em sua experiência, embora sejam independentes de si mesmo, estes são, para ele, dados fundamentais tanto quanto como é o fato de sua particularidade, e as motivações surgem delas tão necessariamente quanto da matriz inata. (Heller, 1987 p.11 tradução nossa<sup>10</sup>)

A exposição destes trechos exemplifica o que a autora chama de particularidade da experiência humana. Se por um lado a particularidade intransferível de uma pessoa se dá por seus recursos inatos e seu ponto de vista único e intransferível, por outro essa particularidade é tensionada pela prática já estabelecida historicamente. Regulamentos e hábitos regem o ambiente no qual a pessoa se insere de forma particular e atravessam esse mesma pessoa. Tal atravessamento faz com que esses objetos da cultura de alguma forma passem a constituir quem essa pessoa é, e abre margem para que uma individualidade se desenvolva.

Nos termos de nossa autora de referência, a individualidade é um estado para o qual a pessoa se projeta. Não é um estado de permanência, mas algo conscientemente almejado. É uma postura na qual a pessoa afasta-se da sua perspectiva particularista e tenta se projetar de forma que objetifica-se como um representante de nossa espécie. O indivíduo ativamente busca interpretar o estado de desenvolvimento de sua sociedade, interpretar o lugar que ocupa nessa sociedade e pensar suas ações a partir de uma imagem que represente essa interpretação. Qual é o nosso intuito de expormos essa dinâmica particularidade-individualidade? Estamos em busca de referências para estudar o cotidiano de professores de educação física escolar e entender o processo de aprendizado pelo qual pessoas passam durante o exercício dessa função. A dinâmica particularidade-indi-

<sup>10</sup> Original: In plain words: growing up into the everyday world is not a process whereby one is born selfish (jealous, cowardly, etc) and only gradually thereafter adapts oneself to the world's demands. Man is born equipped with particular properties and with a particular viewpoint, but not with particularistic motivations. Certain particularistic motivations unfold and develop from the matrix of inborn qualities and viewpoint. But since man is born into the world, into systems of regulations and habits, into effective relationships of which he is aware in his experience though they are independent of his self, these are, as far as he is concerned, fundamental data just as much as is the fact of his particularity, and motivations arise from these as necessarily as from the inborn matrix.

vidualidade nos dá um ponto de partida para interpretarmos essa pessoa. Ela faz isso, primeiramente, nos dando a clareza de que estamos observando é uma pessoa ser que na buscando por se conservar, se demonstrar viável para a sociedade na qual vive. Tal conservação aconteceu por meio do engajamento dessa pessoa na prática, fazendo com que ele ou ela se tornasse um reprodutor dos objetos dessa sociedade. Reprodução essa que foi irrefletida em um primeiro momento, pois os objetos apresentados são tidos como normais. Aceitar essa condição como verdade nos inclina a ter uma postura de boa fé com os motivos que ainda não conhecemos para os comportamentos que forem observados. As pessoas que observamos são pessoas que estão tentando sobreviver e usando palavras emprestadas de outros para poderem defender o lugar no qual sobrevivem. Seus motivos são o resultado da dinâmica interação que eles tiveram ao longo de sua trajetória cotidiana, sendo que tal dinâmica neste primeiro momento é desconhecida para nós. Em seguida, podemos afirmar que um professor que se mantém ocupando um determinado espaço dentro da sociedade achou formas de se manter nesse lugar. Sua apropriação dos fatos sociais gerou uma correspondência com as demandas desse lugar no qual está. Portanto, ao estudarmos professores de educação física escolar em exercício estaremos observando formas de se fazer adequado a esse trabalho. E já é válido fazer a ressalva que a noção de adequado que estamos usando foge de qualquer pretensão esclarecedora e que caminhe para o florescimento humano. Não. O ‘adequado’ que usamos é uma condição pragmática de alguém que é capaz de habitar determinado espaço social. Os motivos possíveis para isso acontecer são inúmeros.

Um outro aspecto importante desse professor que estamos estudando é o de que seus motivos partem de seu ponto de vista particular. Contudo, sabemos que esse mesmo professor precisou negociar com outros atores sociais nessa realidade que se impõe a ele e, por consequência, essas negociações ao longo da sua vida cotidiana, de alguma forma, podem tê-lo tracionado para a construção de uma individualidade, de uma imagem de si em função de uma interpretação da humanidade da qual faz parte. Ou não. Ou um professor conseguiu viver experiências e racionalizou essas experiências de uma forma particularista e não desenvolveu uma individualidade. Cabe a um exame empírico examinar essa dinâmica.

Tedesco (2003) afirma que a consolidação do cotidiano como um campo de estudo está presente se dando pelo intercâmbio e diálogo de autores de diferentes perspectivas. Aproveitando essa licença, entendemos como interessante e complementar à proposta de Heller as contribuições de Blumer em seu texto seminal sobre o interacionismo simbólico.

Segundo a proposta de interacionismo simbólico de ??) é o caráter interpretativo que orienta as ações da pessoa imersa em seu cotidiano. Toda pessoa está, a todo momento, percebendo a disposição das coisas e pessoas ao seu redor, interpretando o que é esperado dele e traçando qual a trajetória de ação mais favorável. Quando falamos “interpretar”

recorremos a trechos do texto para melhor ilustração:

”Primeiro, o ator indica a si mesmo as coisas para as quais está agindo; ele tem que mostrar para si mesmo as coisas que têm significado. A elaboração de tais indicações é um processo social internalizado na medida em que o ator está interagindo consigo mesmo. Essa interação consigo mesmo é algo diferente de uma interação de elementos psicológicos; é uma instância da pessoa em um processo de comunicação consigo mesma. Em segundo lugar, em virtude desse processo de comunicação consigo mesmo, a interpretação torna-se uma questão de manipulação de significados. O ator seleciona, verifica, suspende, reagrupa e transforma os significados à luz da situação em que se encontra e da direção de sua ação. Nesse sentido, a interpretação não deve ser vista como mera aplicação automática de significados estabelecidos, mas como um processo formativo em que os significados são utilizados e revisados como instrumentos de orientação e formação da ação. É necessário perceber que os significados desempenham seu papel na ação por meio de um processo de auto-interação”. (Blumer, 1969 p.5 tradução nossa<sup>11</sup>)

A assunção desse processo interpretativo anterior às ações é para nós a brecha para escaparmos de qualquer ideia determinista que derive na nossa descrição da reprodução simultânea da pessoa e da sociedade. A perspectiva da pessoa que age no meio social é baseada naquilo que vive, mais precisamente, é construído a partir daquilo que essa pessoa percebe e interpreta daquilo que viveu. É oportuno pontuar que a forma como qualquer pessoa significa suas relações com a realidade é parcial, limitada, finita, e essa parcialidade é um elemento desconhecido. A descrição empírica dos elementos que compõem o cotidiano de uma pessoa nunca será o suficiente para prever ou explicar suas ações, pois não é possível construirmos a perspectiva (na sua integralidade) no lugar do outro (alteridade). Mais do que isso, não podemos antever a interpretação particular que essa pessoa fará daquilo que ela acabou por perceber em si mesma e no ambiente situado no qual está.

O outro aspecto dessa interpretação das percepções é que ela sempre está direcionada para uma ação. É essa “linha de ação” que a pessoa precisa se articular com as

<sup>11</sup> Original: First, the actor indicates to himself the things toward which he is acting; he has to point out to himself the things that have meaning. The making of such indications is an internalized social process in the the actor is interacting with himself. This interaction with himself is something other than an interplay of psychological elements; it is an instance of the person engaging in a process of communication with himself. Second, by virtue of this process of communicating with himself, interpretation becomes a matter of handling meanings. The actor selects, checks, suspends, regroups, and transforms the meanings in the light of the situation in which he is placed and the direction of his action. Accordingly, interpretation should not be regarded as a mere automatic application of established meanings but as a formative process in which meanings are used and revised as instruments for the guidance and formation of action. It is necessary to see that meanings play their part in action through a process of self-interaction



---

“linhas de ação” dos outros ao seu redor. Esse processo de coordenação demanda uma constante interpretação das ações dos outros e, em função delas, determinar, ajustar ou abandonar uma linha de ação planejada Blumer (1986). Aqui assumimos a compatibilidade das duas visões — Heller e Blumer — pois a pessoa que busca sobreviver em um meio dado não pode se colocar numa deliberada oposição cega com tudo e todos que o cercam. Um processo de ponderação e ajuste é necessário, de passividade e assimilação, ao mesmo tempo que por vezes possa ser de iniciativa e imposição. A própria assimilação dos significados sociais acontece por meio da observação e interpretação dos outros atores sociais. O significado do objeto que está disposto à frente da pessoa é sedimentado através das observações que ele faz dos outros atores agindo em função desse objeto. Quando são feitos pedidos, comandos ou ordens uma pessoa possui um plano e já tem em vista o que ele espera do receptor, já o receptor só poderá agir em função do que o gesto significou para ele. Sendo assim, o entendimento é quando esse gesto significa a mesma coisa para emissor e receptor (BLUMER, 1986).

Para o nosso estudo, essas operações de interpretação e assimilação do significado são necessárias na medida que qualificam nossa construção de pessoa ao ponto de nos orientar metodologicamente. Aqui percebemos que estamos dentro de um jogo de expectativas: ‘o que eu espero dos outros e vice-versa’. Tais expectativas geram as balizas da situação, mas essas balizas estão longe de garantir um completo alinhamento das expectativas de todos os atores de um grupo. Tais expectativas são um elemento oculto nas ações dos professores em seus cotidianos, oculto para o observador e por vezes para o próprio professor. Sendo que são essas expectativas as bases para a projeção de linhas de ação, as mesmas são centrais para entender como o professor se comporta na dinâmica do cotidiano.

Também podemos fazer uma aproximação entre o processo de objetificação da própria experiência vivida e a comunicação consigo mesmo. As “coisas” que podem ser uma cadeira ou uma ideia tornam-se objetos na medida em que passam por um processo de interpretação e significação da pessoa. Como veremos mais adiante quando discutirmos diretamente sobre a natureza do aprendizado falaremos sobre como a participação no meio social engendra o processo de tornar coisas em objetos (WENGER, 1999). O que não é de tão fácil compreensão é perceber que o processo de significação dos objetos é orientado socialmente, mas sua objetificação em uma ação é um processo individual.

Existem objetos cujo significado em nossa sociedade é pacífico, como uma cadeira. Como devo me comportar frente a essa cadeira? Sentar? Estou sentado em uma agora, o leitor esta provavelmente sentado em outra enquanto lê e, possivelmente, minha banca de defesa estará toda sentada em cadeiras. Contudo, na medida em que você entrar no meu quarto, você verá uma cadeira e assumirá que ela serve para sentar. Contudo, quando você for sentar em uma delas eu lhe alertarei que essa é uma cadeira muito antiga, com

um pé bambo, quase solto. Que uso ela para decoração e no máximo como cabideiro. Nesse momento, fica saliente que existe uma indeterminação perene do que significa um objeto. E como podemos compartilhar significados uns aos outros e negociá-los.

Contudo, pensemos em situações menos materiais e menos amenas. Pensemos na discussão acalorada de uma questão ampla. A construção de um projeto pedagógico de uma escola. Os objetos a disposição são menos evidentes. A palavra “aula” possui os significados mais diversos para todos que estiverem envolvidos nessa discussão. O mesmo para a palavra “currículo”. O mesmo para a palavra aluno. Pensemos em outra situação. O aluno que se nega a fazer a atividade, está sentado sozinho no canto da quadra. Um outro aluno significará a atitude trivial. Por outro lado, um professor pode significar essa atitude como desrespeitosa e ultrajante. O tio da cantina pode significar essa atitude como triste, pois sabe que o garoto não está disposto por conta de problemas em casa. O momento de negociação do que realmente significa esse mesmo projeto pedagógico, ou essa aula, ou essa ação do aluno movimenta objetos menos materiais do que “o pé bambo de uma cadeira”. Ao mesmo tempo em que as pessoas envolvidas estão usando significados mais centrais e com um peso mais afetivos, como “a missão da escola”, “o plano de aula” ou “o respeito pelo professor”. O que por sua vez não torna a negociação impossível, longe disso, mas faz com que ela demande um determinado contexto para que aconteça. Ao mesmo tempo, se caracteriza com uma complexidade que torna as palavras que usamos para conversar sobre esse processo incapazes de dar conta de tudo que movimenta essa dinâmica. Com isso, por mais bem sucedido que sejamos em nossa descrição do cotidiano, somos capazes de construir apenas um esboço incipiente e provisório.

Uma vez que entendemos a realidade como algo material e histórico, os objetos à disposição da pessoa não podem ser entendidos como aleatórios, mas sim como composições de um contexto estabelecido, situado na história. Eles são significados e negociados, mas em momento algum estão alheios às situações nas quais se localizam espacial e temporalmente. É sobre isso que trataremos na próxima seção. Até o momento, falamos sobre a necessidade da pessoa se apropriar dos objetos (materiais e ideais) do contexto no qual vive para garantir sua viabilidade. Na próxima seção, descreveremos como alguns sedimentos históricos podem servir de referência para entendermos o cotidiano perspectivado pela pessoa. Também discutiremos a existência de objetificações de diferentes naturezas.

## **As objetificações que ”mobíliam” o cotidiano**

O cotidiano é a base da história pois é nele que as pessoas participam dos processos de manutenção e transformação da sociedade em que vivem. Como já comentamos, a manutenção e transformação do cotidiano acontece através da objetificação que as pessoas fazem das suas próprias experiências (HELLER, 2015). Dito de outra forma, quando a

peessoa atualiza suas capacidades frente às demandas do cotidiano ela está ao mesmo tempo conservando e transformando o campo de relações dentro do qual está inserido. Tal transformação é inevitável uma vez que a experiência é única e, conseqüentemente, uma pessoa precisará fazer modificações, mesmo que marginais, nas objetificações que lhe atravessam. A forma como estamos tratando o termo objetificação ainda precisa ser melhor qualificada para fins da análise do cotidiano docente nessa dissertação. E isso será feito a partir do seguinte excerto, que acreditamos explica o que devemos entender por "objetificação em si" neste trabalho:

Uma sociedade "se projeta para fora" da natureza, isto é, quando o homem começa a criar seu próprio ambiente, seu próprio mundo, isso acontece por ele trazer gradualmente à existência uma estrutura de pensamento unificado de objetivação "em si". Essa objetivação essencial da espécie "em si" é fruto da atividade humana e, ao mesmo tempo, a pré-condição de toda atividade humana. Os três diferentes, mas interligados, constituintes desta esfera de objetivação são: ferramentas e produtos, costume e, por fim, linguagem. O vir-a-ser do homem (isto é, sua forma de ascender de sua essencialidade da espécie, muda, que lhe é conferida como sua particularidade no momento do nascimento) começa quando ele se apropria, por meio de sua própria atividade, dessa esfera de objetivação "em si". Este é o ponto de partida para a cultura humana, e a base e a pré-condição para todas as esferas de objetivação "para si". (HELLER, 1987 p.118 tradução nossa<sup>12</sup>)

Sendo assim, se os artefatos servem de meio para alcançar nossas necessidades e objetivos, os costumes servem como guias regulatórios da nossa convivência social. E uma distinção interessante é feita entre o costume e o rito: o rito é a forma concreta através da qual o costume se manifesta. O rito é indissociável do costume que materializa, mas diferentes ritos podem materializar um mesmo costume, por exemplo a substituição de um casamento religioso por um casamento civil. Diferentes ritos fazem uma regulação muito parecida.

Por fim, a linguagem aqui é assumida como a via através da qual a comunicação entre os integrantes de uma sociedade acontece. Tal comunicação é baseada nos significados atribuídos aos médium — palavra, gesto — e esse significado é estabelecido a partir do contexto no qual esse médium está sendo empregado. A característica mais distintiva

<sup>12</sup> Original: A society 'works itself out of' nature, i.e. when a men begins to create his own environment, his own world, this happens by his bringing into being a unified thought graduated structure of objectification 'in itself'. This species-essential objectification 'in itself' is fruit of human activity, and, at the same time, the precondition of all human activity. The three different, if inter-connected, constituents of this sphere of objectification are: tools and products, custom, and finally language. The coming-to-be of man (i.e. his ascent form mute species-essentiality, which is conferred upon him like his particularity at the moment of birth) begins when he appropriate though his own activity this sphere of objectification 'in itself'. This is the take off point for human culture, and the basis and pre-condition for all objectifications spheres "for itself".

da linguagem em relação aos artefatos e costumes é a seguinte: na medida em que as objetificações através dos artefatos e dos costumes acontecem concretamente durante o engajamento do indivíduo com os outros integrantes de seu grupo, a linguagem é capaz de objetificar as experiências vividas através de um diálogo privado de um indivíduo com ele mesmo.

As objetificações “em si” possuem algumas propriedades que são base para a sua elaboração e transformação. A própria Heller assume que, se por um lado uma estrutura conceitual precisa ser elaborada para que as objetificações “em si” sejam inteligíveis e estudadas, por outro lado o cotidiano não pode ser resumido a essa mesma estrutura. Logo, ela é uma referência para se dialetizar durante o estudo de uma realidade concreta.

A primeira propriedade para a objetivação a ser destacada é a de repetibilidade. Uma objetivação “em si” possui uma função pragmática dentro de uma situação social e pode ser usada repetidamente ao longo do tempo. Por exemplo, a escrita com um lápis. O uso do lápis como um intermediário/meio para a escrita é algo que quando apropriado (objetificado pela pessoa em si) dentro do contexto da escrita pode ser reutilizado sempre que o contexto social permitir. Essa propriedade de repetição, não só de uma mesma pessoa mas de qualquer pessoa, é o processo através do qual uma objetivação “em si” atravessa o tempo, isto é, seu desenvolvimento.

”Por exemplo, nos primeiros estágios de trabalho, a mesma pedra servia como martelo, cinzel, munição para uma funda, etc. Agora que essas funções foram claramente diferenciadas e uma ferramenta específica é fabricada para cada uma, este uso ad hoc desapareceu do trabalho socialmente necessário (produção)”. (HELLER, 1987 p.135 tradução nossa<sup>13</sup>)

Por serem repetitivas e persistentes através do tempo, as objetificações “em si” acabam adquirindo uma segunda propriedade, que seria o seu caráter normativo, algo que se assemelha a uma regra. Espera-se que todos ajam de forma semelhante em função das mesmas objetificações, o que dialoga com a dinâmica de expectativas e significados que trouxemos de Blumer anteriormente. A assimilação dessa propriedade normativa acontece através da experimentação dessas normas em vigor no cotidiano. Contudo, tal norma não é absoluta/imperativa. Ela está lá para orientar as ações, mas tal orientação só é efetiva/respeitada até um determinado limite. O motivo das transgressões podem ser os mais diversos, podem ser intencionais ou acidentais. Tanto a normatividade quanto a repetibilidade estão vinculadas à uma terceira propriedade das objetificações: o seu caráter econômico.

<sup>13</sup> Original: For example, in the earliest stages of 'work', the same stone could serve as hammer chisel, ammunition for a sling, etc. Now that these functions have been clearly differentiated, and a specific tool is manufactured for each, this ad hoc usage has vanished from socially necessary work (production).

O entendimento de ‘econômico’ aqui está orientado ao aspecto pragmático de todas essas objetificações “em si”. Sendo que uma mesma função pode ser cumprida por mais de uma via — dois artefatos diferentes podem ser capazes de cortar algo, assim como dois costumes diferentes podem ser capazes de manter a ordem — a pessoa precisa fazer uma escolha sobre qual objeto irá fazer uso. Lembrando que partimos do entendimento que o pessoa nasce e luta incessantemente por sua sobrevivência, essa pessoa busca por alternativas que atendam às suas necessidades ao mesmo tempo em que sejam as de menor esforço.

A quarta propriedade apontada por Heller é a de que as objetificações “em si mesmas” constituem cada uma, em maior ou menor grau, sistemas de signos, entendidos da seguinte forma:

“Apenas o que tem significado pode ter um ”signo” - pelo menos no nível do pensamento e da práxis cotidiana. A conexão entre significação e signo não se relaciona apenas com aquelas objetivações que abrangem a significação. Nossos conceitos cotidianos de natureza são suficientes para identificar o significado dos fenômenos naturais, pelo menos do ponto de vista da prática humana. Também aqui o signo é função da significação concreta no espaço e no tempo”. (Heller, 1987 p. 138, tradução nossa <sup>14</sup>)

Com base nesse excerto, e na afirmação de que:

Em um sentido amplo, todo signo é convencional na medida em que todos nós entendemos ou podemos entendê-lo. Historicamente, porém, ela se desenvolveu independentemente da vontade de pessoas ou grupos de pessoas, mesmo quando - como no caso da linguagem - não há conexão causal entre signo e significação.(Heller, 1987 p. 139, tradução nossa<sup>15</sup>)

Podemos assumir que por sistema de signos a autora assume que a história da sociedade constrói à revelia do planejamento das pessoas formas de significar sua experiência cotidiana. Lembrando que estamos falando de elementos ligados à sobrevivência humana, o signo aqui está ligado às coisas que são reconhecíveis e possuem um significado sedimentado. O que vale ser pontuado é que esse significado passa longe de ser algo ligado à alguma ”essência” da coisa representada pelo signo. O que a autora nos parece ressaltar, através desta propriedade, é que as objetificações “em si” ao serem percebidos

<sup>14</sup> Original: Only what has signification can have a 'sign' - at least on the level of everyday thought and praxis. The connection between signification and sign relates not only to those objectifications which embrace signification. Our everyday concepts of nature are enough to identify the signification of natural phenomena, at least from the standpoint of human practice. Here too the sign is a function of the concrete signification both in space

<sup>15</sup> Original: In a wide sense, every sign is conventional in so far as we all understand it or can understand it. Historically, however it has developed independently of the will of persons or groups of persons, even when - as in the case of language - there is no causal connection between sign and signification.

— seu signo, formato estereotipado e reconhecível — remete a pessoa a significados que se desenvolveram historicamente no cotidiano.

Por fim, a última propriedade das objetificações “em si” é seu caráter situado. Todo uso de artefatos, adequação a costumes ou emprego de linguagem possui um contexto social que lhe dá sentido de existência. Dito de outra forma, todo contexto cotidiano tem seu arranjo de artefatos, costumes e linguagem característico. Na verdade, sendo as objetificações “em si” os elementos fundamentais da criação da cultura, poderíamos assumir que a interrelação entre essas três classes de objetificações em dado campo da trama social como uma forma interessante de definir o que entendemos por ‘contexto’.

O que alcançamos até o momento nesta seção? Uma vez que adotamos a pessoa como referência para a análise do cotidiano, e desenhamos um esboço de como entendemos a ideia de ‘pessoa’, notamos a necessidade de qualificar as formas como essa pessoa objetiva suas experiências no cotidiano. Tal qualificação aconteceu através da descrição dos artefatos, costumes e linguagem. Para os nossos fins, balizas interessantes podem ser assumidas a partir desse constructo.

O estudo do cotidiano dos professores agora pode ser conduzido indagando “quais artefatos compõem o dia a dia do professor?”, “quais costumes balizam sua convivência?” e “quais dispositivos de linguagem são utilizados pelos professores?”. Fazer tais indagações, dentro do contexto teórico que acabamos de construir, nos permitirá examinar os dados obtidos nas de entrevistas, a partir dos parâmetros de ‘repetição’, ‘normalidade’, ‘economia’, ‘signos’ e ‘situação/situidade’.

Contudo, existe ainda mais um tópico a ser trabalhado sobre a dinâmica das objetificações. Até o momento as objetificações foram expostas, suficientemente descritas, brevemente interrelacionadas, mas o que podemos chamar de ‘como se dispõe no cotidiano’ ainda precisa ser melhor esclarecido. Sabemos que o cotidiano conta com todas essas objetificações e que elas são direcionadas para a sobrevivência do pessoa e da sociedade que habita, mas como se dá a disposição de tais objetificações em diferentes lugares da prática social? É perceptível que o cotidiano de uma mesma sociedade em diferentes segmentos é distinto. Os diferentes segmentos da prática de uma sociedade expressam diversos modos de como as pessoas fazem uso dos artefatos, costumes e linguagem. Esse é o assunto a ser tratado na próxima seção.

## **Heterogeneidade e homogeneidade das objetificações**

Heller propõe pensar a partir do espectro de heterogeneidade e homogeneidade de um determinado cotidiano. Pensemos no todo do cotidiano, não de apenas um indi-

víduo mas sim de toda a sociedade humana, como uma amálgama de objetificações na forma de artefatos, costumes e linguagens que estão a todo momento se tensionando e se transformando, ao mesmo tempo em que se conservam. Sendo esse o todo do cotidiano, podemos estabelecê-lo como o todo da heterogeneidade humana, uma vez que dentro dela está contida toda a diferença, todas as objetificações possíveis disponíveis em uma determinada sociedade para as pessoas que a constituem. Mas qual é o critério para podermos qualificar nessa heterogeneidade? Recorremos ao seguinte trecho:

“Eu disse que a vida cotidiana é objetificação em sua totalidade. Mas isso não significa que toda atividade cotidiana concreta seja uma objetificação e, menos ainda, que todas as objetificações estejam no mesmo nível, ou tenham o mesmo grau, quanto mais o mesmo raio de efetividade.” (Heller, 1987 p.48 tradução nossa<sup>16</sup>)

Note nas metáforas que ela utiliza: ‘nível’, ‘grau’ e ‘raio de efetividade’. Elas conotam uma imagem de sistema/estrutura. Existe na prática social uma disposição hierárquica dos objetos que caracterizam essa prática, mesmo essa disposição estando em constante transformação ao longo da história. Tal hierarquia condiciona o campo de ação das pessoas, fazendo com que o impacto das ações das pessoas seja uma resultante da interação entre a pessoa e a disposição das coisas na trama social na qual ela está situada.

O exame da heterogeneidade de objetificações também pode ser feito a partir da perspectiva da pessoa. Essa pessoa, apesar de não ser capaz de refletir/conter/representar o todo dessa heterogeneidade, é uma perspectiva, uma fresta, uma porta de entrada para começarmos o processo de elaboração de formantes capazes de articular um entendimento dessa totalidade maior. Aqui temos um detalhe ao qual precisamos dar atenção, toda vez que falamos do cotidiano da pessoa, estamos entendendo a trajetória que essa pessoa passa ao longo do dia a dia através dos diferentes segmentos da prática da sociedade na qual vive. O cotidiano da pessoa é uma trajetória que pode ser narrada linearmente a partir do ciclo de acordar e dormir do dia a dia. Esta totalidade fixa a pessoa como referência e a acompanha. Uma pessoa acorda, interage com o seu meio social e volta a dormir. Um olhar reflexivo do próprio leitor poderá atestar como são facilmente observáveis os parâmetros de ‘repetição’, ‘normalidade’, ‘economia’, ‘sistema de signos’ e ‘situação/situidade’ que acabamos de descrever.

Podemos também partir da perspectiva de instituições sociais, como grupos, comunidades, empresas, órgãos públicos etc. O que não poderia ser diferente na medida em que, como já foi exposto, falar da reprodução/perpetuação da pessoa é ao mesmo tempo falar da reprodução/perpetuação das instituições que ela atravessa. Sendo assim, não poderemos escapar de descrever como funciona o cotidiano dos segmentos da prática

<sup>16</sup> Original: I said that everyday life is objectification in its entirety. But this does not mean that every concrete everyday activity is an objectification, and, even less, that all objectifications are on the same level, or have the same degree, let alone the same radius of effectivity.

social os quais a pessoa atravessa. É possível observar o aspecto cíclico deste pensamento: na medida que caracterizamos o pessoa somos movidos para caracterizar o contexto social que esse pessoa produz para só depois poder aprofundar ainda mais no entendimento dessa pessoa.

Faremos a descrição do que achamos ser um grau de organização ‘acima’ do que entendemos como ‘pessoa’ numa escala de organização social. Escolhemos o trabalho de Wenger (1999) por conta da proximidade entre as premissas de seu trabalho com as assumidas tanto por Heller quanto por Lefebvre, mesmo que o autor não tenha se preocupado diretamente em tratar do cotidiano. A partir daqui faremos uma breve descrição do que o autor assume como uma comunidade, seus elementos e dinâmicas, como um meio para alcançarmos um entendimento melhor do espectro de heterogeneidade e homogeneidade proposto por Heller.

Delimitar precisamente o contorno de uma comunidade é uma tarefa complicada uma vez que, na perspectiva dos seus integrantes, o que torna seu grupamento uma comunidade não precisa ser declarado explicitamente (WENGER, 1999)). Peguemos como ponto de partida uma lista não exaustiva de características propostas pelo autor para identificarmos na trama social a unidade de análise que ele chama de comunidade<sup>17</sup>

(a) Sustentação de relacionamentos - harmoniosas ou conflitantes, (b) compartilharam maneiras de se engajar em fazer coisas juntos, (c) o rápido fluxo de informações e propagação da inovação, (d) ausência de preâmbulos introdutórios, como se as conversas e interações fossem apenas a continuação de um processo contínuo, (e) percepção muito rápida de um problema a ser discutido, (f) sobreposição substancial nas descrições dos participantes que pertencem à comunidade, (g) saber o que os outros sabem, o que podem fazer e como podem contribuir para o empreendimento, (h) identidades que se definem mutuamente, (i) a capacidade de avaliar a adequação de ações e produtos, (j) ferramentas, representações e outros artefatos específicos em comum, (k) conhecimento local, histórias compartilhadas, piadas internas, (l) jargões e outros atalhos para a comunicação, bem como a facilidade de produzir novos atalhos (m) certos estilos reconhecidos como membros podem participar da comunidade (n) um discurso compartilhado sobre uma certa perspectiva do mundo. (Wenger, 1998, p. 125 tradução nossa<sup>18</sup>)

<sup>17</sup> Originalmente Wenger nomeia tal unidade de análise de ‘Comunidade de Prática’, contudo, a partir da nossa interpretação, sendo da própria natureza de uma organização social ser uma prática nos termos materialistas históricos, optamos pela elipse do termo ‘prática’. Entendemos também que a construção original foi feita com o intuito de situar o termo no léxico epistemológico adotado pelo autor, contudo, no contexto deste trabalho isso não é necessário.

<sup>18</sup> Original: (a) sustained mutual relationships - harmonious or conflictual, (b) shared ways of engaging in doing things together, (c) the rapid flow of information and propagation of innovation, (d) absence of introductory preambles, as if conversations and interactions were merely the continuation of an ongoing process, (e) very quick setup of a problem to be discussed, (f) substantial overlap in partici-



O empreendimento em comum é um processo constante de (a) discussões e negociações características das relações da comunidade cuja (b) definição e execução ocorrem juntas e são a resposta coletiva dos integrantes às contingências contextuais que fogem seu controle e (c) apesar de não ser um objetivo claro e estático é capaz de criar relações de co-responsabilidade entre os participantes. É uma meta ou missão coletiva que vai sendo constantemente atualizada e atravessada pela complexidade da vida de cada um de seus integrantes (situação financeira, familiar, emocional) e pelas vicissitudes pelas quais a comunidade passa.

O contexto social e histórico da comunidade baliza o empreendimento comum, mas não tira a agência da mesma sobre o seu desenvolvimento. Esse contexto gera questões, problemas, perguntas ou suscita desejos que mobilizam a prática da comunidade. Como Heller aponta, no princípio o objetivo mais fundamental da pessoa e seu coletivo é a sobrevivência, mas com o passar do tempo os meios pelos quais essa sobrevivência se materializa permitem formas de participação inéditas.

O segundo elemento que traciona o desenvolvimento de uma comunidade é seu repertório compartilhado. Tal repertório é produzido no interior dessa comunidade ao longo do processo de negociações de significados, orientado ao mesmo tempo em que orienta a definição do empreendimento comum. Os elementos desse repertório carregam marcas das trajetórias de cada integrante e da trajetória da comunidade percorrida ao longo do tempo. São reificações no formato de atitudes, movimentos, ritos, termos, contos, relatórios, vídeos, memórias etc. Notamos como a ideia de reificação, criação de objetos, encaixa-se precisamente com o conceito de objetificação de experiências com o qual temos trabalhado até aqui.

Por negociação de significados pode-se entender como o processo de produção dos significados das coisas através da dualidade participação-reificação. Assumimos dualidade como uma unidade conceitual que é formada por dois elementos inseparáveis e mutuamente constituídos, cuja tensão inerente garante ao conceito riqueza e dinamismo (WENGER, 1999). Enquanto ‘participação’ refere-se à experiência de estar socialmente no mundo dentro de seus processos — o que proporciona novas possibilidades e movimentos — ‘reificação’ significa “tornar em alguma coisa”, uma vez que somos capazes de imprimir nossas interpretações das nossas experiências no mundo. Dentro do cotidiano, os dois fenômenos podem se manifestar em diferentes proporções, ora mais inclinada à participação, ora mais para a reificação; contudo nunca anulam-se.

---

pants’ descriptions of who belongs, (g) knowing what other know, what they can do, and how they can contribute to an enterprise, (h) mutually defining identities, (i) the ability to assess the appropriateness of actions and products, (j) specific tools, representations and other artifacts, (k) local lore, shared histories, inside jokes, knowing laughter, (l) jargon and shortcuts to communication as well as the ease of producing new ones, (m) certain styles recognized as displaying membership, (n) a shared discourse reflecting a certain perspective of the world

As semelhanças com o pensamento de Heller nos motivou a trazermos esse constructo e, assim, tornar ainda mais claro o que a autora refere com a ideia de objetificação. Afirmar que “uma comunidade possui um repertório compartilhado” nos parece equivalente a afirmar que “uma comunidade é um conjunto homogêneo de objetificações orientada a um empreendimento comum de seus integrantes”. Artefatos, costumes e linguagem específicos são articulados ao redor do empreendimento comum e estão à disposição de seus integrantes para serem usados durante sua participação. Aqui, podemos entender como os artefatos, costumes e linguagem são homogeneizados na perspectiva de uma comunidade.

Um outro elemento explicativo trazido por Wenger é que mesmo tais objetos estando ligados a uma origem histórica, eles por si mesmos possuem um aspecto ambíguo. Tal ambiguidade cria um espaço para que se operem negociações de significado, que resulta em (a) uma constante de revisitação e complementação ao mesmo tempo que (b) viabiliza a geração de novos significados. Tomando esse aspecto de negociação como ontológico, ficamos inclinados a entender que ao invés de buscar a extinção de toda ambiguidade deve-se buscar a melhor forma de trabalhar com ela.

Por fim, o engajamento é o comprometimento de um determinado tempo e espaço para o pessoa desempenhar ações e funções - sua participação - orientadas pelo empreendimento comum e instrumentalizadas pelas reificações do repertório compartilhado já construído/em construção. Tal engajamento pressupõe que quem engaja-se conta com a própria competência e com a competência dos outros integrantes, em um sistema de autoridade para praticar os ritos relevantes estabelecidos pela comunidade. Por autoridade, entende-se aquilo que possibilita o próprio ato de ter alguma expectativa nos outros integrantes do grupo. Saber quem é responsável pelo que e a quem devo recorrer se precisar de ajuda. Ao mesmo tempo que possibilita clareza na parcela de trabalho de busca pelo empreendimento que cabe ao indivíduo (WENGER, 1999).

A noção de engajamento explica como um espaço homogêneo do cotidiano de uma comunidade torna-se e conserva-se homogêneo na medida em que as pessoas que fazem parte dele comprometem sua experiência individual com a elaboração e conservação da comunidade. Dito de outra forma, o cotidiano da pessoa, ao ter suas ações coordenadas com as de outras pessoas em seus respectivos trajetos no cotidiano, é a base para o processo de homogeneização de um coletivo.

Uma vez que assumimos o engajamento de cada pessoa em seu cotidiano a base para manter os diferentes espaços e níveis de homogeneização da sociedade vivos, temos uma chave para compreender a afirmação de Lefebvre que já expusemos: “a vida cotidiana é a corte suprema na qual sabedoria, conhecimento e poder são trazidos para julgamento” (LEFEBVRE, 1991 [1958] p.6 tradução nossa<sup>19</sup>). As estruturas da sabedo-

<sup>19</sup> Original: “everyday life is the supreme court where wisdom, knowledge and power are brought to

ria, conhecimento e poder são compostas, possuem sua substância, pelos objetos que as pessoas constantemente criam e recriam durante seu engajamento. Sendo compostas por objeto, e esses objetos sendo ambíguos, essas estruturas estão à mercê de como as pessoas se engajam, interpretam e coordenam suas ações cotidianamente.

As três balizas que apresentamos para caracterizar uma comunidade — empreendimento comum, repertório compartilhado e engajamento — irão orientar o olhar durante a nossa análise, uma vez que nos ajudam a descrever quais as condicionantes para um determinado campo de relações sociais tornar-se homogêneo. Nos permitem ainda assumi-las cada uma como um espectro com “valores” maiores e menores e “brincar” de esticar e contrair essa noção de comunidade. Assumir a existência de comunidades de diferentes tipos a partir do grau de coesão de seu empreendimento comum ou da composição de seu repertório compartilhado ou da natureza de seu engajamento.

As pessoas que moram em um conjunto habitacional tem como empreendimento comum, entre outros, ter um espaço seguro e adequado de moradia, que traciona toda a geração de artefatos e formas de engajamento — como criar comunicados, murais, regras de convivência, reuniões de condomínio etc. Já um escritório de arquitetura tem como empreendimento comum — produzir projetos arquitetônicos — o que vai tracionar seus integrantes para a geração de artefatos e formas de engajamento de uma forma completamente diferente do que os moradores do conjunto habitacional. Dessa forma, entende-se que os limites para o que podemos chamar de comunidade precisam ser melhor delimitados.. Nesta dissertação, tais limites sempre devem ter como critério a eficiência heurística para pesquisa. O que tentamos ilustrar são nossos critérios para interpretar essa noção de homogeneidade-heterogeneidade dentro de uma prática social.

Existem outras relações para além do nosso campo de observação que não atendem à noção de coesão que assumimos, e assim nos incorrem ao entendimento de uma heterogeneidade. Tendo explicado como um campo dentro do relevo social torna-se homogêneo, ou como podemos percebê-lo homogêneo, temos um último aspecto sobre esse conceito que precisamos trabalhar: a natureza estratégica do recorte dessa homogeneidade. Os diferentes níveis e campos de homogeneização estão dispostos na realidade material para serem percebidos. Contudo, a concretude do nosso estudo sobre um determinado segmento da prática acontece sempre de forma parcial e simplificada. Voltemos ao exemplo do condomínio. Para o recorte estratégico assumido — cotidiano do condomínio — destacamos apenas o empreendimento comum, repertório compartilhado e engajamento subordinados a esse recorte. E sendo o seu repertório comum composto por artefatos, costumes e linguagem próprios, uma visão homogênea desse cotidiano vai emergir.

Contudo, esse cotidiano não é só homogeneidade, pois dentro dele existem aspectos que foram eclipsados pelo recorte. Pois o cotidiano de cada uma das famílias dentro dos

---

judgement.”

apartamentos desse mesmo condomínio são diferentes entre si. Acreditamos que o estudo do cotidiano da residência de uma família em seu apartamento também seria um objeto de estudo plausível para os estudos do cotidiano. E nesse novo objeto também seria observado uma homogeneidade interna a partir dos parâmetros de análise que observamos até o momento.

O outro caminho poderia ser tomado, e os campos poderiam ser ampliados. O cotidiano do bairro. O cotidiano da zona oeste da cidade de São Paulo. O cotidiano da cidade de São Paulo. Cada recorte com relações de coordenação e subordinação entre si. Com limites nas homogeneidades percebidas, mas contenedores de objetificações heterogêneas. O mesmo princípio pode ser aplicado ao cotidiano de uma escola. Existe o cotidiano das salas de aula. Também existe o cotidiano do sistema escolar do município. Todos esses escopos/recortes possuem diferentes objetificações que materializam a si mesmos e são passíveis de ser estudadas.

Assumimos que descrevemos suficientemente os parâmetros que usamos para ilustrar o fato de que dentro do todo heterogêneo que é o cotidiano da sociedade existem segmentos de sua prática que apresentam certa homogeneidade. Tal homogeneidade é mantida através das formas como as pessoas estão engajadas nos segmentos da sociedade que atravessam. Agora, voltamos a nossa atenção para a perspectiva da pessoa com o fim de explicar como as ideias de heterogeneidade e homogeneidade estão presentes durante o estudo que fazemos dessa pessoa.

## **Heterogeneidade e homogeneidade da pessoa**

Sendo acolhida a ideia de que nos diversos segmentos das relações sociais existem campos de homogeneidade de suas objetificações, precisamos retornar à pessoa e explorar como é que essa pessoa lida com esses diferentes campos. Isso é necessário pois não ficamos estáticos dentro de um único campo de relações homogêneo ao longo do dia a dia. Nos deslocamos no espaço e esse deslocamento faz com que atravessemos espaço que percebemos como diferentes campos de homogeneidade. Se nos referimos ao cotidiano de coletivos de pessoas como ‘campo’ de relações homogêneas que estão dispostas na sociedade, nos parece adequado assumir o cotidiano do indivíduo que atravessa esses campos seja uma ‘trajetória’<sup>20</sup>.

O cotidiano da pessoa é uma trajetória que ele ou ela cumpre. Acordamos, saímos de nossas casas, passamos por diferentes espaços antes de chegar em nosso espaço de trabalho, após certo tempo saímos do trabalho e voltamos para casa. Os dias de um

<sup>20</sup> O uso do termo trajetória está fortemente inspirado nas leituras tanto do trabalho de Blumer quanto do trabalho de Wenger que usam termos parecidos para falar tanto das ações que uma pessoa planeja fazer e do caminho que ela faz em seu atravessamento por diversas comunidades através do dia.

cotidiano não significa que a trajetória de todo dia é idêntica. Às terças existem aulas de piano. Às sextas encontro com os amigos em um bar. Uma vez ao mês existe uma viagem um pouco mais longa feita para visitar os pais e avós. Uma vez a cada um ou dois anos a pessoa começa ou termina um curso de especialização que lhe interessa.

Este pequeno exercício de pensamento mostra-nos como a relação de homogeneidade e heterogeneidade é dependente da perspectiva de tempo adotada pelo observador. Sendo o todo da trajetória da vida de uma pessoa o todo de suas objetificações, ele é toda a diferença/diversidade possível para essa pessoa, logo é toda sua heterogeneidade. Conforme forem eleitos diferentes segmentos desse todo para serem estudados, segmentos menores podem ser entendidos como mais homogêneos do que outros. O cotidiano de uma semana de uma pessoa pode ser entendido como mais homogêneo do que o cotidiano de um mês dessa mesma pessoa. É assim pois “cabem” menos objetificações diferentes dentro de uma semana do que dentro de um mês, ainda que ambos pertençam à trajetória da mesma pessoa.

Contudo, não é apenas tomando o tempo como critério de referência que a heterogeneidade e homogeneidade da pessoa pode ser pensada. Pois a pessoa ao atravessar um campo de relações homogêneo passa um tempo dentro desse campo antes de sair. Se retornarmos aos fundamentos iniciais da nossa construção argumentativa lembraremos que durante esse tempo a pessoa precisa sobreviver nesse meio e portanto precisa objetificar-se de forma a perpetuar-se e perpetuar esse mesmo meio. Dito de outra forma, a pessoa ao ingressar em uma nova função profissional — um professor recém formado que consegue seu primeiro contrato em uma escola — precisa passar por um processo de homogeneização de si para poder integrar o campo com certa homogeneidade — a escola.

Um detalhe que precisamos sublinhar é que essa pessoa que homogeneiza-se para integrar um campo social é um pessoa historicamente situada com sua trajetória cotidiana tal qual é esse campo do qual ele tenta fazer parte. O professor recém formado que entrou na escola possui uma trajetória cotidiana vivida a qual ele objetifica em um ser ‘a si mesmo’. A escola por sua vez, na condição de uma comunidade, possui a sua trajetória que esculpiu a forma como suas objetificações — artefatos, costumes, linguagens — estão dispostas e se articulam. Provisórias, históricas e em constante construção, a pessoa recém chegada e a comunidade escolar se encontram, a partir desse encontro a forma como tal relação se dará será a negociação/resultante desse atravessamento.

As tomadas de decisão e os planos de ação que o pessoa toma quando imerso em um campo de relações homogêneo são orientadas por um movimento desse pessoa recrutar as objetificações que constituem sua personalidade ao mesmo tempo em que tenta atender às expectativas que esse campo de relações tem dele. Assim, temos dois movimentos de homogeneização acontecendo ao mesmo tempo na pessoa: a homogeneização da sua trajetória histórica para tomar uma decisão a partir de uma personalidade e a homogeneização

da sua personalidade com o campo de relações maiores ao qual está tentando fazer parte.

Entendemos ambas as formas de recortar os processos de heterogeneidade e homogeneidade para o pessoal— a partir dos intervalos de tempo e a partir da interação da pessoa com campos de relações sociais — como ferramentas para pensar e estudar o cotidiano. Estamos em busca de identificar os elementos e processos que entendemos como relevantes no cotidiano do professor de educação física. A descrição feita sobre as objetificações que compõem esse cotidiano nos instrumentalizou para podermos falar sobre seus elementos. Já a perspectiva sobre heterogeneidade e homogeneidade que construímos nos instrumentaliza para descrever os processos de ordenação e transformação desses elementos através do tempo.

## **Reflexão deste trabalho a partir da matriz construída acerca do cotidiano.**

Esta seção não pode ser encerrada sem uma breve reflexão sobre o lugar do presente trabalho a partir do que foi exposto até o momento. O trabalho acadêmico é uma objetificação como todas as outras, uma materialização de um determinado tipo de experiência humana. Este mestrado só acontece como tal por estar em uma comunidade socialmente reconhecida como científica. Os caminhos tomados durante o mestrado foram decisões do mestrando frente às balizas que encontrou num campo homogêneo de relações. Tais balizas foram estabelecidas em função do processo de homogeneização do campo científico no qual o mestrando se inseriu e do processo de homogeneização desse mesmo mestrando em seu processo de pertencimento ao longo da participação oferecida pelo mestrado.

Uma vez que assumimos a formação científica como um processo cotidiano, passamos a buscar os artefatos, costumes e linguagem que temos à disposição para essa formação. Ao fazermos isso, esbarramos com o fato de que toda a linguagem — assim como os artefatos e costumes — foi implícita ou explicitamente negociada pelas pessoas que mantiveram a comunidade científica. Nessas condições torna-se necessário uma definição precisa e clara dos termos chaves para o entendimento do processo de interesse.

Como todo trabalho científico a presente dissertação foi marcada por discontinuidades e mudanças bruscas na rota de pesquisa. Em parte por conta da pandemia e em parte por conta do desenvolvimento inevitável do pensamento ao longo do processo de estudo. Contudo, essa mudança por ser também histórica está subordinada a um ponto de início que direcionou o trabalho para o presente texto. Tendo esse início partido do estudo de formação de professores através de um paradigma de aprendizagem social, o que entendemos por ‘aprendizado’ tornou-se um elemento central que ordenou todo o estudo

subsequente.

A própria elaboração que acabamos de fazer sobre o cotidiano é uma necessidade consequente desse entendimento. Dito de outra forma, o interesse inicial sobre “como o professor aprende a ser um melhor professor coletivamente” nos levou a questionar o que é esse aprendizado e por que o aprendizado, de um ponto de vista social, funciona da forma como teoricamente descrita por nossos autores de referência. Foram essas questões que nos direcionaram para o contato com o tema do cotidiano e a elaboração epistêmica que acabamos de expor.

Ainda poderíamos sublinhar a fertilidade heurística do conceito de aprendizado social, por conta da sua centralidade para o ofício dos professores. As nossas escolhas didáticas enquanto professores e todas as nossas escolhas metodológicas enquanto cientistas sociais estão subordinadas ao que entendemos por aprendizado. Sendo assim, na próxima seção nos deteremos na descrição precisa do nosso entendimento sobre o ‘aprendizado’ e suas implicações para os encaminhamentos tomados no presente trabalho.

## Sobre o aprendizado

O ponto de partida para os nossos estudos sobre o aprendizado foi o livro *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (LAVE; WENGER, 1991) cuja tese é: a prática social é o grande fenômeno gerativo do qual o aprendizado é uma parte. A teoria construída pelos autores entende o aprendizado como um aumento de participação em comunidades de prática e foca-se na pessoa atuando no mundo e nas relações sociais que a pessoa estabelece. O espaço onde essa atuação e relações da pessoa se estabelece nós já descrevemos: o cotidiano no qual todos estão submersos. A noção de ‘comunidades de prática’ refere-se a uma unidade analítica estipulada pelos autores para observar um campo médio de relações dentro da trama social<sup>21</sup>

Os autores alinham-se com teorias da prática social de forma que enfatizam “a interdependência relacional do agente e do mundo, atividade, significado, cognição, aprendizagem e conhecimento.” (LAVE WENGER, 1991 p.50 tradução nossa<sup>22</sup>). Nessas condições, mundo, pessoa e atividade estão implicados em todo pensamento, discurso, conhecimento e aprendizado. Aprender, pensar e saber são formas de relação entre pessoas em um mundo social. Tais premissas vão em encontro a outras já assumidas anteriormente, relativas à dinâmica de perpetuação-transformação do cotidiano e da pessoa através das

<sup>21</sup> É a mesma noção desenvolvida posteriormente por Wenger (1998) e a qual o mesmo autor trabalhou de uma forma simplificada em Wenger (2002). Contudo não achamos analiticamente interessante para os nossos fins o retrabalho de Wenger (2002) e nos detivemos em Lave Wenger (1991) e Wenger (1998).

<sup>22</sup> Original: ...emphasizes the relational interdependency of agent and world, activity, meaning, cognition, learning and knowing.

objetificações que essa pessoa faz de suas experiências em sociedade. O uso dos artefatos, conformidade ou transgressão dos costumes e a manipulação da linguagem então interconectados profundamente na sociedade e na própria subjetividade da pessoa.

Ao entenderem o aprendizado como o aumento de participação em comunidades, os autores defendem o aspecto histórico das estruturas que mediam a experiência socialmente vivida, o que torna tanto a cognição quanto a comunicação situadas em um dado momento histórico de desenvolvimento de uma atividade. A própria escolha pelo termo ‘participação’ traz o observador para as relações do pessoa que aprende e para as mudanças que acontecem nessas relações ao longo do processo. O uso do termo ‘participação’ também é capaz de dissolver as dicotomias entre corpo e mente, uma vez que a observação não está mais centralizada na pessoa.

Entender o aprendizado como o aumento de participação em comunidades pré-existentes nos retorna para a ideia de que o pessoa encontra com um regime de competências que é mantido vivo pela participação de um grupo de pessoas. Aumentar a própria participação implica tornar-se mais competente, ser capaz de ocupar um lugar do qual o grupo espera que determinadas coisas sejam feitas. Se a sociedade se reproduz através da pessoa que objetifica suas experiências dentro dessa sociedade, o aprendizado é esse momento em que o pessoa objetifica-se de tal forma que dá conta da sua sobrevivência e da perpetuação de determinada função dentro da sociedade.

## O aprendizado como inerentemente situado

O entendimento que os autores atribuem para a noção de ‘situado’ é central para assimilarmos o que eles propõe sobre o aprendizado, como podemos perceber no seguinte excerto:

“... [o conceito de situado] assumiu as proporções de uma perspectiva teórica geral, a base para afirmações sobre o caráter relacional do conhecimento e da aprendizagem, sobre o caráter negociado do significado e sobre a natureza interessada (engajada, orientada por dilemas) da atividade de aprendizagem para as pessoas envolvidas. Essa perspectiva significava que não há atividade que não seja situada. Enfatizava que uma compreensão abrangente envolve a pessoa inteira, em vez do “recebimento” de um corpo de conhecimento factual sobre o mundo; na atividade no e com o mundo; e na visão de que agente, atividade e mundo se constituem mutuamente. (Lave Wenger, 1991 p.33, tradução nossa<sup>23</sup>)

<sup>23</sup> Original: Instead, it took on the proportions of a general theoretical perspective, the basis of claims about the relational character of knowledge and learning, about the negotiated character of meaning and about the concerned (engaged, dilemma-driven) nature of learning activity for the people invol-



Quando falam sobre o caráter relacional do conhecimento e da aprendizagem, os autores referem-se à condição inescapavelmente histórica e social de tudo aquilo que assumimos como um conhecimento. Nosso juízo sobre um ‘algo’ ser ‘conhecimento’ está condicionado por uma dada disposição das relações sociais nas quais nos encontramos. E isso serve para todo o tipo de conhecimento, mesmo assumindo a existência de um mundo material que se impõe indiferentemente à percepção humana. O que faz sentido quando assumimos que as infinitas formas de uma sociedade objetificar suas experiências — através de artefatos, costumes e linguagem — gera diferentes campos de relações homogêneos internamente mas diferentes e até mesmo incompatíveis entre si.

Na definição de ‘situado’ apresentada acima, também podemos entender que o caráter negociado dos significados e a natureza interessada das ações são consequências da condição humana de se reproduzir. Sobre a negociação dos significados, as referências que uma pessoa tem para objetificar são fornecidas direta ou indiretamente por outras pessoas através de artefatos, costumes e linguagens, que como comentamos anteriormente são ambíguos para quem os percebe. O ajuste dessa ambiguidade acontece através da negociação entre as pessoas envolvidas, um esforço comunicativo de tornar claras as expectativas mútuas.

Já sobre a natureza interessada das ações, a condição inicial de particularidade da pessoa — a condição de viver no ‘seu mundo’ pois tudo que sabe tem como referência inicial a si mesmo — resulta na orientação das suas tomadas de decisão a partir do que acha ser melhor para si. Mesmo em movimentos de manifestação da individualidade — uma projeção da pessoa como um representante da espécie humana — suas decisões estão subordinadas à imagem de humanidade que ele ou ela construiu em sua trajetória cotidiana situada. Sendo assim, por ‘interesse’ devemos entender a noção de que as ações representam uma ponderação de custos e benefícios para essa pessoa.

Os autores adiantam às críticas do entendimento de todo conhecimento como situado — com a alegação do conhecimento científico como universal — e sobre os alertas do perigo de rebaixar os conhecimentos especializados a um combinado provinciano. A isso os autores lembram que todo conhecimento que pretenda-se geral ou amplo está limitado pelas condições materiais nas quais tenta-se mobilizá-lo. O conhecimento do valor de pi, da massa do sol, da circunferência da terra, do próprio fato da terra ser esférica etc, são poderosos em determinadas condições. A própria produção do conhecimento que pretende-se universal é uma atividade situada e apenas provida de sentido em determinados lugares sociais, uma instância homogênea de relações cotidianas.

Tal concepção de situado ainda pode ser articulada com os recortes que fizemos

---

ved. That perspective meant that there is no activity that is not situated. It implied emphasis on comprehensive understanding involving the whole person rather than ‘receiving’ a body of factual knowledge about the world; on activity in and with the world; and on the view that agent, activity and the world mutually constitute each other.

de homogeneidade e heterogeneidade para o estudo do cotidiano. Ao assumirmos toda atividade humana como situada, precisamos descrever “situada onde?”, e assim vemos o recorte da trama social que somos capazes de observar. A atividade observável de uma pessoa é situada em relação à sua trajetória individual cotidiana e é situada em um espaço social.

Dito de outra forma, toda ação está subordinada às interpretações que essa pessoa faz do que percebe de sua história pessoal vivida e das disposições sociais que percebe na forma como as outras pessoas participam desse meio. Essas são as duas grandes referências que podemos tomar quando descrevermos as atividades que compõem o cotidiano do professor: serem situadas em sua trajetória pessoal e em um lugar dentro da trama social. Com isso temos uma explicação epistêmica para o aparente sucesso/fertilidade de processos metodológicos como entrevistas biográficas e observações etnográficas em ciências sociais. Pois assim dá-se conta de ambas as referências necessárias para o entendimento da realidade social.

Acolher a perspectiva de ‘situado’ descrita não implica apenas em uma descrição dos acontecimentos observáveis em um campo estudado, que no nosso caso são as relações vividas cotidianamente pelos professores de educação física. Lave e Wenger (1991) destacam que é comum dar-se atenção apenas ao contexto imediato do processo estudado e que existe uma escassez de trabalhos que levem em consideração o contexto em um sentido amplo. No caso escolar, a título de exemplo, não basta só uma descrição dos processos que imediatamente acontecem no seu interior, bem como não serve só um estudo do desenvolvimento histórico da prática escolar. É preciso relacionar o interior da escola com as macro estruturas políticas e econômicas que influenciam esse interior.

## O aprendizado e a construção de identidades

“Uma maneira de pensar a aprendizagem é como a produção, transformação e mudança históricas de pessoas” (Lave Wenger, 1991 p.51 tradução nossa<sup>24</sup>). A prática social foi aqui eleita como o elemento gerador do aprendizado, conseqüentemente o aspecto situado do dito aprendizado emerge como uma perspectiva teórica à qual conseguimos dar conta com as proposições de Lefebvre sobre totalidade. Ao propor que seria interessante um estudo da realidade escolar dos Estados Unidos, ??) pergunta “De que maneiras centrais os corpos, trajetórias, horários, práticas diárias e mudanças de carreira criam registros de atividades de mudança de identidade entre os alunos nas escolas americanas?” (Lave, 1996 p.159 tradução nossa<sup>25</sup>). Tal pergunta serve de base para uma pergunta

<sup>24</sup> Original: One way to think of learning is as the historical production, transformation, and change of persons.

<sup>25</sup> Original: In what central ways do bodies, trajectories, timetables, daily practices, and changing careers create registers of identity-changing activity among learners in American schools?

---

análoga no presente trabalho: de que maneira os corpos, as trajetórias, os horários, as práticas diárias e mudança de percurso deixam evidências de terem mudado a identidade dos professores de educação física escolar? Tal observação da prática social que origina esse aprendizado pode ser feita através das referências descritas nas seções anteriores sobre o cotidiano.

á assumimos que toda atividade, tarefa, função e entendimento faz parte de um sistema maior de significados e tal sistema cria-se, mantêm-se e transforma-se através das comunidades que o compõem. Ao mesmo tempo, a identificação de uma pessoa se dá por meio das relações que ela estabelece com outras pessoas, dentro desses sistemas de atividades, tarefas, funções e entendimentos. Sendo assim, aprender envolve construir identidades, pois viabiliza o envolvimento em outras atividades, a execução de novas tarefas e domínio novos entendimentos dentro das comunidades que o indivíduo atravessa; tudo isso acompanhado pelo reconhecimento das outras pessoas (LAVE; WENGER, 1991). Identidade/identificação é apenas uma outra forma de nos referirmos ao processo de homogeneização da pessoa em sua trajetória de vida, e em suas comunidades situadas e homogêneas — que é reconhecível pela própria pessoa e pelos outros que a percebem.

Da perspectiva da pessoa, um aprendizado altera sua identidade na medida em que muda a sua prontidão para se engajar em situações, o que pode variar em um amplo espectro de possibilidades. Aprender a andar de bicicleta altera quais são as possibilidades de deslocamento urbano de uma pessoa. Ela pode ir para o trabalho de bicicleta, o que sempre estará sendo tensionado pelas disposições do meio social ao qual ela está inserida — a cidade pode ser mais ou menos amigável com ciclistas, as condições das vias de trânsito são boas, comprar um carro pode ser mais ou menos acessível. Tal aprendizado pode ainda direcionar a pessoa para discussões socialmente genéricas por vontade de trazer a tensão que percebe na relação do seu meio social com o ciclista para um lugar mais favorável.

Do ponto de vista coletivo, o aprendizado de andar de bicicleta na cidade conecta-se com uma lista ‘sem fim’ de novas formas de identificar essa pessoa: um outro ciclista no trânsito, um novo consumidor de produtos para ciclismo, um consumidor a menos para combustíveis fósseis etc. Se pegarmos o ponto de vista de um coletivo menor, o condomínio, a pessoa passará a ser quem usa o bicicletário ou quem por vezes suja de graxa ou borracha a pintura branca das paredes. Cada uma dessas ‘frentes de contato’ com essa nova forma de identificar essa pessoa irá tensionar como esse aprendizado, sua reprodução no tempo, terá encaminhamento.

O próprio contexto situado no qual o aprendizado ocorreu também pesa para a resultante dessas tensões. Foi um aprendizado motivado pela necessidade de chegar a algum lugar? Ou foi um aprendizado motivado pela tarde agradável que essa pessoa passou com um familiar que queria ensinar essa habilidade? Foge às nossas intenções e até mesmo habilidade atuais atribuir um valor para cada uma das faces desse elemento

---

que apresentamos e podemos chamar de formas como um aprendizado afeta a identidade de uma pessoa. O que podemos destacar é como o cumprimento de uma necessidade social fundamental — deslocar-se para o trabalho, escola, lazer, casa — ou o domínio mesmo que autotélico de um artefato, afeta a dinâmica de relações nas quais a pessoa que aprende está inserida.

## **O que podemos concluir a partir de nossas as- sunções sobre o aprendizado**

A amplitude da noção de ‘aprendizado’ aqui apresentada é nos parece óbvia, uma vez que entendemos o aprendizado como uma forma de fazer parte de uma comunidade, um movimento para a participação plena de determinadas funções, ser um membro dentre os participantes em um contexto historicamente situado. Isso nos parece claro, pois já assumimos a realidade cotidiana como inexorável e descrevemos essa mesma realidade como mobiliada por uma inerente produção e reprodução histórica. Assim, assumimos a condição particular de toda pessoa, que é situada nas diferentes comunidades nas quais está engajada e às quais ela atravessa. E, por fim, assumimos que a participação nessa realidade a partir dessa condição particular é um campo onde se trava a luta pela sobrevivência simultânea da pessoa e da sociedade que contêm essa pessoa.

Sendo assim, nessa perspectiva, o aprendizado emerge da prática social. É algo à revelia dos nossos planos e projeções. É uma forma de sintetizarmos a complexa dinâmica de reprodução-homogeneização-individualização que caracteriza a trajetória de vida da pessoa social que é o humano. Correndo risco de sermos levianos, assumimos que o aprendizado descreve parte da natureza da espécie humana, e como qualquer natureza a ser estudada, o nosso controle sobre esse fenômeno através do conhecimento científico não acontece através da submissão de um processo, mas sim através de seu direcionamento.

---

**Objetivo**

---

## Metodologia

O objetivo de descrever a prática escolar que caracteriza o cotidiano de professores de Educação Física nos demanda que façamos uma coleta de dados empírica. Dado o contexto de pandemia, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com quatro professores de educação física. Os participantes que concordaram com fazer as entrevistas foram dois homens e duas mulheres, todos com mais de dez anos de experiência com aulas de Educação Física escolar.

### As entrevistas

O propósito da entrevista pode ser empírico ou teórico, sendo (a) empírico na medida em que busca coletar novos dados sobre determinado assunto ou (b) teórico na medida em que busca explorar as implicações de determinada teoria. Entrevistas podem ocupar também um papel acessório em outras pesquisas, acompanhando estudos de caso, etnografias ou coletando impressões após um experimento (KVALE; BRINKMANN, 2009). No caso do presente estudo, a entrevista se encaixa por seu caráter exploratório dos processos presentes no cotidiano escolar a partir das experiências de professores de educação física.

Salvo poucas exceções, artigos de revistas acadêmicas passam a impressão errada de que o processo de pesquisa em qualquer área é algo linear, organizado e lógico. Uma entrevista qualitativa é a junção entre familiaridade do pesquisador com o tema, o domínio das técnicas necessárias para fazer entrevistas e, não menos importante, a experiência com o instrumento. Tanto a execução de uma entrevista quanto a análise dos dados coletados repousam sobre a experiência do entrevistador. Entrevistas são particularmente eficientes em acessar os significados que as pessoas atribuem para sua experiência no mundo. Sendo assim, o presente trabalho entende a entrevista como uma forma de interação humana na qual o conhecimento é gerado através do contato das perspectivas do entrevistador

e do entrevistado sobre, sendo a qualidade de uma entrevista baseada na habilidade, conhecimento e intuição do pesquisador (KVALE; BRINKMANN, 2009).

A partir das recomendações de Kvale e Brinkmann (2009) para a manutenção da qualidade das entrevistas, foi construído um quadro guia tanto para a entrevista quanto para a análise. Tal quadro é composto por duas séries de perguntas: de um lado perguntas de pesquisa que possuem clareza e precisão conceitual-acadêmica; do outro as perguntas de entrevista derivadas das anteriores mas que estão preocupadas com a compreensão, dinamicidade e fluidez da conversa. O mesmo autor ressalta que o ato de fazer uma entrevista assemelha-se mais com um artesanato do que com uma técnica, na medida em que a habilidade de conduzir entrevistas relaciona-se profundamente com as experiências do entrevistador, com quem esse entrevistador é.

## Dimensão ética das entrevistas

O projeto foi aprovado pelo conselho de ética a partir do CAAE nº 37180620.8.0000.5391. Os quatro professores foram consultados informalmente sobre o interesse e a disponibilidade para participar da pesquisa. Foi explicitado o objetivo geral do estudo e o contexto que está motivando-o: uma dissertação de mestrado, foi esclarecido para os participantes qualquer dúvida que venham a ter no início do processo.

Dado o caráter exploratório das entrevistas não é possível precisar a sensibilidade das informações que os participantes podem vir a partilhar. Sendo assim, os participantes foram informados que seu anonimato será garantido durante a redação da dissertação e que as gravações em áudio, as anotações do pesquisador e a análise das entrevistas serão mantidas apenas entre o pesquisador e seus orientadores. O presente trabalho não prevê qualquer tipo de dano ou prejuízo para os participantes. O pesquisador deixará explícito para os participantes que as perguntas só devem ser respondidas na medida em que estejam confortáveis para fazê-lo.

O pesquisador já é conhecido pelos participantes por ter sido estagiário de alguns e ter sido colega de trabalho de todos por um curto período de tempo, no início de 2019 (contratação temporária). Essa relação é entendida como benéfica para as entrevistas na medida em que essa familiaridade pode deixar os professores mais disponíveis para compartilhar suas interpretações. Ao mesmo tempo, o pesquisador na sua condição de professor iniciante possui distanciamento fértil para interpretar os dados dos participantes na medida em que todos já são professores experientes com no mínimo 10 anos exercendo a profissão. Ao início de cada entrevista o pesquisador fez a seguinte série de exposições:

- Perguntou se estava tudo bem gravar a entrevista.

- Perguntou se estava tudo bem mostrar a entrevista para o meu orientador.
- Explicou que ele ou ela pode responder apenas o que se sentir confortável e parar a hora que ela quiser.
- Esta entrevista faz parte de um mestrado que se interessa pela formação do professor que já está atuando profissionalmente. Eu quero ser capaz de entender como funciona o cotidiano desse professor.
- Estas perguntas não são para ser respondidas pensando apenas neste ano de pandemia, mas sim através de recordações dos anos passados e, se o professor achar pertinente, contrapor com a atualidade da pandemia.

## Ciclo de entrevistas

Foram utilizados os dispositivos propostos pela a Grounded Theory (CHARMAZ, 2006; GLASER; STRAUSS, 2017; TAROZZI, 2011) para organizar a coleta e análise dos dados, como a codificação e a redação de memorandos (TAROZZI, 2011). Tal metodologia foi escolhida por sua compatibilidade com a natureza de nossos objetivos. A Grounded Theory é uma metodologia que pretende produzir “uma interpretação racional, densa, articulada e sistemática, capaz de dar conta da realidade estudada” (TAROZZI, 2011 p.19), através de induções a partir de dados empíricos. Tal teoria deve possuir alto poder explicativo e possibilitar intervenções práticas no campo estudado. Uma teoria construída a partir da Grounded Theory deve durar através do tempo, pois ela é permeável à mudanças com o surgimento de novos dados a teoria construída deve ser alterada e sofisticada (TAROZZI, 2011).

É característico da Grounded Theory partir da linguagem e dos significados para buscar regularidades nos processos subjacentes aos fenômenos analisados, sejam sociais ou psicológicos. Tal busca faz com que a geração de conceitos e suas relações seja central. Para tanto, os dados empíricos de diversas fontes são abstraídos lentamente através de códigos para então serem comparados entre si nos mais diversos níveis de análise, o que por consequência torna a construção da teoria não linear; com idas e voltas aos dados empíricos e suas codificações primárias. Nessas condições, as pesquisas fazem um ostensivo uso de memorandos e diagramas que geram evidências dos seu percurso, como um “fio de Ariadne” entre as abstrações e os dados empíricos (TAROZZI, 2011).

A codificação busca categorizar segmentos de dados de forma abreviada que resume e contabiliza as partes dos dados. Eles mostram como você seleciona, separa e classifica os dados para iniciar uma contabilidade analítica deles. Já a escrita de memorandos é a etapa intermediária entre a coleta de dados e a redação do texto final da pesquisa



através do registro de pensamentos e ponderações ao longo da coleta. Faz o pesquisador já analisar seus dados e códigos no início do processo de pesquisa (CHARMAZ, 2006).

Cada coleta dos dados empíricos, uma entrevista, foi acompanhada pela simultânea análise dos dados coletados que alimentou e aperfeiçoou a coleta subsequente. Sendo assim, a sucessão dos procedimentos foi a seguinte: (1) elaboração de um quadro de perguntas de referência, (2) execução da entrevista, (3) redação do memorando pós entrevista, (4) codificação aberta das entrevistas acompanhado de um memorando, (5) aperfeiçoamento do quadro de perguntas de referência e (6) agendar a próxima entrevista.

É oportuno ressaltar, para fins de transparência e rigor metodológico, que por conta de contingências pragmáticas do próprio cotidiano desta pesquisa estes ciclos por vezes se encavalam. Como uma entrevista acontecer sem que a codificação aberta da entrevista anterior não tivesse terminado. O aperfeiçoamento do quadro de perguntas foi feito nesses casos com as impressões do memorando e os códigos já elaborados.

## Perguntas de Pesquisa

Como dissemos, o quadro de perguntas foi aperfeiçoado a cada entrevista, contudo, tais aperfeiçoamentos aconteceram só na coluna das perguntas de entrevista, para facilitar a construção da conversa e acessar aspectos relevantes sobre o cotidiano. As perguntas de pesquisa por sua vez se mantiveram inalteradas e merecem ser desenvolvidas quanto a sua razão de ser. Podemos organizar as perguntas de pesquisa em 7 blocos, que expomos a seguir.

### **Bloco 1: O professor em números**

Neste bloco de perguntas, o interesse está em agrupar dados objetivos e que podem gerar uma referência para estabelecimento de correlações entre os elementos do trabalho e também com possíveis estudos futuros. Por exemplo, as descrições feitas a partir dos professores desta amostra estão situadas em pessoas com um determinado tempo de profissão, ou que cumprem uma determinada carga horária. Esta inscrição pode ser útil para a comparação com outras pesquisas interessadas no cotidiano de professores.

- Qual é o volume de trabalho desse professor?

### **Bloco 2: O professor sobre o seu lugar**

O professor cumpre com uma função social e o seu entendimento sobre as coisas que faz ao longo do seu cotidiano está baseado em como ele enxerga as próprias funções sociais das quais precisa dar conta. Sendo assim, a forma como o professor entende o seu “papel” dentro da sociedade e mais especificamente dentro de sala de aula é a sua

referência principal para emitir juízos dos encaminhamentos certos ou errados ao longo do dia a dia; bem como o que ele espera dos eventos que acontecerão no dia a dia.

- O que o entrevistado entende como sendo essencialmente o papel do professor e da educação física escolar?
- Qual é o papel que o professor pensa ter durante a aula?

### **Bloco 3: O que a aula é ou deveria ser**

Sendo os professores participantes profissionais experientes, eles já possuem sedimentado para si uma expectativa do que comumente acontece em uma aula, do campo do esperado. A descrição dessa expectativa é uma argamassa dos eventos vividos e suas interpretações e ideações desse momento que é constante para todo professor. Dentro da infinidade de contextos nos quais uma escola pode se inserir, o momento de aula possui algumas condicionantes — como o tempo de duração, a sucessão de diferentes aulas, grupos de pessoas, o professor, os alunos. Essa constância parece ser suficiente para a construção de referências profissionais.

- Qual é a percepção, imagem construída, que os professores têm no momento de aula?

### **Bloco 4: O que fazer dentro da escola**

Assim como os dois blocos anteriores, o bloco quatro busca como o professor desenha idealmente as experiências que viveu durante o trabalho e o que ele espera desse aspecto do seu dia a dia. É perceptível que o momento em aula está dentro dos momentos na escola mas que a escola possui momentos além da aula. Sendo assim, esses momentos bem definidos podem possuir caracterizações diferentes entre si.

- Qual é a percepção, imagem construída, que os professores têm do tempo que passam dentro da escola?

### **Bloco 5: Como e com o que planejo minhas aulas?**

O quinto bloco de perguntas foi o momento no qual buscou-se acessar a forma como os professores mobilizam suas representações/ideações sobre o trabalho aliadas ao seu repertório de habilidades e competências adquiridas com o tempo. Também está encapsulado neste bloco a forma como o professor lida com os diferentes objetos que estão à sua volta com o intuito de orientar sua prática, como currículos estatais e livros didáticos.

- Quais são as referências que o professor diretamente assume para o planejamento de suas ações?

### **Bloco 6: Sensação de adequação e inadequação**

Neste bloco buscou-se um momento para o professor partilhar suas tensões e confrontos com relação às suas funções profissionais. Alinhado com o entendimento da revisão de literatura e sobre a relação entre aprendizado e o movimento para ocupar de forma competente uma posição/função social (LAVE; WENGER, 1991; LAVE, 1996), falar sobre as sensações de adequação e inadequação explicita a direção do movimento do professor dentro de sua prática no momento.

- Qual é a percepção de competência que o professor tem de si mesmo para o seu trabalho?

### **Bloco 7: O professor e o genérico**

Este último bloco é fortemente inspirado pela descrição de Heller (2015) das atividades genéricas que conectam o cotidiano de uma pessoa com o seu não-cotidiano. Os aspectos que transcenderam a lista da autora foram o impacto do fragmento cotidiano do trabalho do professor com os outros momentos — que seria a relação entre dois duas instâncias de um mesmo cotidiano — e a atividade esportiva/da cultura corporal, que não foi comentada pela autora mas que é entendida por nós como uma atividade genérica.

- Qual é a posição relativa do professor quanto às atividades humanas que convidam para o genérico?

## **Evolução das perguntas de entrevista**

A primeira entrevista aconteceu com o seguinte roteiro:

- Bloco 1
  - Você se formou em educação física a quanto tempo?
  - Há quanto tempo trabalha como professora de educação física escolar?
  - Quantas horas de aula você dá — ou costumava dar — semanalmente?
- Bloco 2
  - Qual é a principal função de um professor?
  - Como essa visão foi construída? Como você chegou a isso?

- 
- Você conhece ou lembra de algum professor que assume como modelo?
  - Qual é a função das aulas de educação física escolar?
  - Como essa visão foi construída? Como você chegou a isso?
- Bloco 3
    - Como você descreveria as suas aulas?
    - Qual você entende ser o papel dos seus alunos durante a aula? Você costuma informar esses papéis como?
    - O que você faz questão de garantir em suas aulas?
    - Quais atitudes dos seus alunos recorrentemente acontecem fora do seu controle?
    - Você pensa que existem tipos de aluno?
    - Quais situações de aula você já viveu e que te fizeram sentir despreparado?
- Bloco 4
    - Quais outras demandas o trabalho de ser professor exige de você? Que outras funções você pensa que desempenha dentro da escola?
    - Que tipo de habilidades, não relacionadas a dar aulas, trabalhar em uma escola demanda de você?
    - Como você descreveria suas relações sociais com as pessoas dentro da escola? Sejam outros funcionários, pais ou os alunos fora do momento de aula.
- Bloco 5
    - Como você descreveria o processo de elaboração dos seus objetivos de aula?
    - Qual é a sua relação/processo de produção de um plano de aula? Com que frequência faz? Em que momentos?
    - Quais estratégias você lança mão para alcançar esses objetivos?
- Bloco 6
    - De todos os aspectos do trabalho de professor que nós conversamos até agora, qual deles você acha que faz muito bem? Sente bem para exercer.
    - E quanto às coisas que você quer melhorar, poderia me falar um pouco sobre elas?
- Bloco 7
    - Como ser professor ocupa o seu espaço e tempo fora da escola?
    - Quando e de que forma você tem contato com produções esportivas?

- 
- Quando e de que forma você tem contato com produções artísticas?
  - Quando e de que forma você tem contato com produções científicas?
  - Quando e de que forma você tem contato com organizações religiosas?
  - Quando e de que forma você tem contato com instâncias de representação política?

Após a primeira entrevista e uma codificação parcial e inicial da sua gravação, foram percebidos alguns elementos a serem melhorados no quadro de referência.

Primeiramente, foi adicionada a pergunta “Qual a faixa de turmas para as quais você costuma dar aula?” pois ficou evidente que diferentes faixas etárias muito provavelmente vão expressar diferentes dinâmicas durante a aula. Esse aspecto parece ser relevante para comparações futuras.

Nas perguntas de entrevistas do segundo bloco foram trocadas pelas seguintes:

- Com qual idéia sobre a função de um professor que você saiu da faculdade? Por que?
- Qual é a sua ideia atual sobre a função de um professor? Ela mudou desde a formatura? Como e por que?
- Com qual idéia sobre a função das aulas de educação física escolar que você saiu da faculdade? Por que?
- Qual é a sua ideia atual sobre a função das aulas de educação física escolar? Ela mudou desde a formatura? Como e por que?

Pareceu necessário especificar os dois pontos que contém o segmento de cotidiano de interesse: a saída de faculdade e o momento presente. As contribuições do primeiro entrevistado passaram grandemente sobre as experiências escolares, o que produziu contribuições interessantes, mas que estão fora do segmento de interesse do trabalho.

No terceiro bloco eu reescrevemos a pergunta sobre os tipos de aluno para “Quais são os tipos de aluno que mais estão marcados quando você pensa nos momentos de aula?” com o intuito de passar a mensagem de uma forma mais clara.

No bloco quatro, as perguntas “Quais outras demandas o trabalho de ser professor exige de você? Que outras funções você pensa que desempenha dentro da escola? Que tipo de habilidades, não relacionadas a dar aulas, trabalhar em uma escola demanda de você?” foram re-redigidas com o intuito de ficar mais preciso e claro. A abertura que a forma anterior da pergunta dava tornou as contribuições do professor difusas não ajudaram ele a pensar nas respostas, ficando da seguinte forma:

- Além de dar aulas, quais outras funções você desempenha dentro da escola?
- Pode me falar o que pensa dessas funções e o que elas demandam você saber?
- Atualmente você se sente capacitada para desempenhar essas funções? Como foi o processo de você aprender a desempenhá-las?

O mesmo problema de não ajudar o professor a responder aconteceu com a pergunta “Como você descreveria suas relações sociais com as pessoas dentro da escola? Sejam outros funcionários, pais ou os alunos fora do momento de aula.”. Então ela foi destrinchada na seguinte lista:

- Como você descreveria sua relação com a direção da escola?
- Como você descreveria sua relação com os colegas professores?
- Como você descreveria sua relação com os alunos?
- Como você descreveria sua relação com os pais e mães dos alunos?
- Como você descreveria sua relação com as equipes não pedagógicas da escola (limpeza, segurança, administração)?

A pergunta “Como você descreveria o processo de elaboração dos seus objetivos de aula?” foi removida por ter ficado redundante com a pergunta seguinte. Também foi percebido que a pergunta “Quais atitudes dos seus alunos recorrentemente acontecem fora do seu controle?” parecia restringir demais para os alunos como único elemento imprevisível. Reescrevi ela da seguinte forma: “Quais aspectos do momento de aula estão fora do seu controle?”.

Com isso, a segunda entrevista foi feita com o seguinte roteiro:

- Bloco 1
  - Você se formou em educação física a quanto tempo?
  - Há quanto tempo trabalha como professora de educação física escolar?
  - Quantas horas de aula você dá — ou costumava dar — semanalmente?
  - Qual a faixa de turmas para as quais você costuma dar aula?
- Bloco 2
  - Com qual idéia sobre a função de um professor que você saiu da faculdade?  
Por que?

- 
- Qual é a sua ideia atual sobre a função de um professor? Ela mudou desde a formatura? Como e por que?
  - Você conhece ou lembra de algum professor que assume como modelo?
  - Com qual idéia sobre a função das aulas de educação física escolar que você saiu da faculdade? Por que?
  - Qual é a sua ideia atual sobre a função das aulas de educação física escolar? Ela mudou desde a formatura? Como e por que?
- Bloco 3
    - Como você descreveria as suas aulas?
    - Qual você entende ser o papel dos seus alunos durante a aula? Você costuma informar esses papéis como?
    - O que você faz questão de garantir em suas aulas?
    - Quais aspectos do momento de aula estão fora do seu controle?
    - Quais são os tipos de aluno que mais estão marcados quando você pensa nos momentos de aula?
    - Quais situações de aula você já viveu e que te fizeram sentir despreparado?
- Bloco 4
    - Além de dar aulas, quais outras funções você desempenha dentro da escola? Pode me falar o que pensa dessas funções e o que elas demandam de você saber?
    - Atualmente você se sente capacitada para desempenhar essas funções? Como foi o processo de você aprender a desempenhá-las?
    - Como você descreveria sua relação com a direção da escola?
    - Como você descreveria sua relação com os colegas professores?
    - Como você descreveria sua relação com os alunos?
    - Como você descreveria sua relação com os pais e mães dos alunos?
    - Como você descreveria sua relação com as equipes não pedagógicas da escola (limpeza, segurança, administração)?
- Bloco 5
    - Qual é a sua relação/processo de produção de um plano de aula? Com que frequência faz? Em que momentos?
- Bloco 6

- De todos os aspectos do trabalho de professor que nós conversamos até agora, qual deles você acha que faz muito bem?
- E quanto às coisas que você quer melhorar, poderia me falar um pouco sobre elas?
- Bloco 7
  - Como ser professor ocupa o seu espaço e tempo fora da escola?
  - Quando e de que forma você tem contato com produções esportivas?
  - Quando e de que forma você tem contato com produções artísticas?
  - Quando e de que forma você tem contato com produções científicas?
  - Quando e de que forma você tem contato com organizações religiosas?
  - Quando e de que forma você tem contato com instâncias de representação política?

As perguntas do segundo bloco “Com qual idéia sobre a função das aulas de educação física escolar que você saiu da faculdade? Por que?” e “Qual é a sua idéia atual sobre a função das aulas de educação física escolar? Ela mudou desde a formatura? Como e por que?” Foram trocadas por:

- Com qual idéia sobre o lugar que um professor ocupa em sala de aula que você saiu da faculdade? Por que?
- Com qual idéia sobre o lugar que um professor ocupa em sala de aula que você trabalha atualmente? Por que?

A formulação de “lugar ocupado pelo professor” pareceu comunicar melhor a intenção do bloco, pois leva em consideração que estamos falando de uma função com expectativas socialmente condicionadas. Essa formulação foi inspirada numa expressão do segundo entrevistado.

No bloco 4, as perguntas “Além de dar aulas, quais outras funções você desempenha dentro da escola?” e “Pode me falar o que pensa dessas funções e o que elas demandam de você saber?” foram trocadas por:

- Vamos pensar agora nos seus momentos dentro da escola, mas que não são as aulas com os alunos
  - Quais trâmites burocráticos você só aprendeu quando começou a trabalhar nas escolas?



- Quais hábitos você adquiriu ao longo do dia a dia frequentando a escola? Poderia me descrever como funcionam as reuniões pedagógicas?
- Como você pensa a sua participação nessas reuniões?
- Dos projetos que a escola oferece, como você participa deles?
- Como foi começar a participar desses projetos?
- Existe mais algum evento extra sala que esqueci de perguntar?

O motivo dessa mudança é semelhante àquele anterior sobre as pessoas com as quais o professor se relaciona. Já existe uma lista que relativamente é lugar comum de elementos extra aula. A intenção aqui é que o professor descreva sua relação com esses elementos e, talvez, lembrar de algum outro que não está contido nas perguntas. Deixar as perguntas abertas trouxe mais perdas do que ganhos nas entrevistas anteriores.

O bloco 5 foi movido para antes do bloco 4 pois estava deslocado e dava um movimento truncado para a conversa.

Ao longo da segunda entrevista, a participante trouxe a idéia de momentos de “automatismo e reflexão”, graças a isso foram adicionadas as seguintes perguntas para o bloco 3:

- Existem funções dentro da sua aula que você desempenha automaticamente?
- Que eventos de aula nunca ficam automáticos e que você sempre se sente no presente, refletindo sobre o que fazer?

A pergunta “Quais são os tipos de aluno que mais estão marcados quando você pensa nos momentos de aula?” trouxe desentendimentos nas duas entrevistas anteriores. Ela dava a entender uma crença em essências dos alunos, quando o que estava em foco eram os comportamentos que o contexto de aula de Educação Física suscita. Sendo assim, essa pergunta passou a ser formulada da seguinte forma:

- Estou interessado no dia a dia dos professores e as coisas com as quais eles sempre se relacionam, dito isso, você pode me falar os comportamentos mais frequentes que os alunos têm durante as suas aulas?

Com isso, o roteiro da terceira entrevista foi:

- Bloco 1
  - Você se formou em educação física a quanto tempo?
  - Há quanto tempo trabalha como professora de educação física escolar?

- 
- Quantas horas de aula você dá — ou costumava dar — semanalmente?
  - Qual a faixa de turmas para as quais você costuma dar aula?
  - Bloco 2
    - Com qual idéia sobre o lugar que um professor ocupa em sala de aula que você saiu da faculdade? Por que?
    - Com qual idéia sobre o lugar que um professor ocupa em sala de aula que você trabalha atualmente? Por que?
    - Você conhece ou lembra de algum professor que assume como modelo?
    - Com qual idéia sobre a função das aulas de educação física escolar que você saiu da faculdade? Por que?
    - Qual é a sua ideia atual sobre a função das aulas de educação física escolar? Ela mudou desde a formatura? Como e por que?
  - Bloco 3
    - Como você descreveria as suas aulas?
    - Existem funções dentro da sua aula que você desempenha automaticamente?
    - Que eventos de aula nunca ficam automáticos e que você sempre se sente no presente, refletindo sobre o que fazer?
    - O que, quando prepara suas aulas, você sempre faz questão de ter?
    - O que você pede de você mesmo durante o momento de aula?
    - Qual você entende ser o papel dos seus alunos durante a aula? Você costuma informar esses papéis como?
    - Quais aspectos do momento de aula estão fora do seu controle?
    - Estou interessado no dia a dia dos professores e as coisas com as quais eles sempre se relacionam, dito isso, você pode me falar os comportamentos mais frequentes que os alunos têm durante as suas aulas?
    - Quais situações de aula você já viveu e que te fizeram sentir despreparado?
  - Bloco 5
    - Qual é a sua relação/processo de produção de um plano de aula? Com que frequência faz? Em que momentos?
  - Bloco 4
    - Vamos pensar agora nos seus momentos dentro da escola mas que não são as aulas com os alunos

- 
- Quais trâmites burocráticos você só aprendeu quando começou a trabalhar nas escolas?
  - Quais hábitos você adquiriu ao longo do dia a dia frequentando a escola?
  - Poderia me descrever como funcionam as reuniões pedagógicas?
  - Como você pensa a sua participação nessas reuniões?
  - Dos projetos que a escola oferece, como você participa deles?
  - Como foi começar a participar desses projetos?
  - Existe mais algum evento extra sala que esqueci de perguntar?
  - Como você descreveria sua relação com a direção da escola?
  - Como você descreveria sua relação com os colegas professores?
  - Como você descreveria sua relação com os alunos?
  - Como você descreveria sua relação com os pais dos alunos?
  - Como você descreveria sua relação com as equipes não pedagógicas da escola (limpeza, segurança, administração, secretaria)?
- Bloco 6
    - De todos os aspectos do trabalho de professor que nós conversamos até agora, qual deles você acha que faz muito bem?
    - E quanto às coisas que você quer melhorar, poderia me falar um pouco sobre elas?
  - Bloco 7
    - Como ser professor ocupa o seu espaço e tempo fora da escola?
    - Quando e de que forma você tem contato com produções esportivas?
    - Quando e de que forma você tem contato com produções artísticas?
    - Quando e de que forma você tem contato com produções científicas?
    - Quando e de que forma você tem contato com organizações religiosas?
    - Quando e de que forma você tem contato com instâncias de representação política?

Para a última entrevista, também houveram alterações a serem feitas no quadro de referência, mesmo que poucas. A pergunta “Existem funções dentro da sua aula que você desempenha automaticamente?” foi uma tentativa de mitigar a falta de uma observação etnográfica que seria muito valiosa, mas durante a terceira entrevista ficou claro que essa pergunta ela não pode ser respondida em entrevista. Sendo assim, ela foi removida e a última entrevista foi feita a partir do seguinte roteiro:

---

- Bloco 1

- Você se formou em educação física a quanto tempo?
- Há quanto tempo trabalha como professora de educação física escolar?
- Quantas horas de aula você dá — ou costumava dar — semanalmente?
- Qual a faixa de turmas para as quais você costuma dar aula?

- Bloco 2

- Com qual idéia sobre o lugar que um professor ocupa em sala de aula que você saiu da faculdade? Por que?
- Com qual idéia sobre o lugar que um professor ocupa em sala de aula que você trabalha atualmente? Por que?
- Você conhece ou lembra de algum professor que assume como modelo?
- Com qual idéia sobre a função das aulas de educação física escolar que você saiu da faculdade? Por que?
- Qual é a sua ideia atual sobre a função das aulas de educação física escolar? Ela mudou desde a formatura? Como e por que?

- Bloco 3

- Como você descreveria as suas aulas?
- Que eventos de aula nunca ficam automáticos e que você sempre se sente no presente, refletindo sobre o que fazer?
- O que, quando prepara suas aulas, você sempre faz questão de ter?
- O que você pede de você mesmo durante o momento de aula?
- Qual você entende ser o papel dos seus alunos durante a aula? Você costuma informar esses papéis como?
- Quais aspectos do momento de aula estão fora do seu controle?
- Estou interessado no dia a dia dos professores e as coisas com as quais eles sempre se relacionam, dito isso, você pode me falar os comportamentos mais frequentes que os alunos têm durante as suas aulas?
- Quais situações de aula você já viveu e que te fizeram sentir despreparado?

- Bloco 5

- Qual é a sua relação/processo de produção de um plano de aula? Com que frequência faz? Em que momentos?

- Bloco 4

- 
- Vamos pensar agora nos seus momentos dentro da escola mas que não são as aulas com os alunos
  - Quais trâmites burocráticos você só aprendeu quando começou a trabalhar nas escolas?
  - Quais hábitos você adquiriu ao longo do dia a dia frequentando a escola?
  - Poderia me descrever como funcionam as reuniões pedagógicas?
  - Como você pensa a sua participação nessas reuniões?
  - Dos projetos que a escola oferece, como você participa deles?
  - Como foi começar a participar desses projetos?
  - Existe mais algum evento extra sala que esqueci de perguntar?
  - Como você descreveria sua relação com a direção da escola?
  - Como você descreveria sua relação com os colegas professores?
  - Como você descreveria sua relação com os alunos?
  - Como você descreveria sua relação com os pais dos alunos?
  - Como você descreveria sua relação com as equipes não pedagógicas da escola (limpeza, segurança, administração, secretaria)?
- Bloco 6
    - De todos os aspectos do trabalho de professor que nós conversamos até agora, qual deles você acha que faz muito bem?
    - E quanto às coisas que você quer melhorar, poderia me falar um pouco sobre elas?
  - Bloco 7
    - Como ser professor ocupa o seu espaço e tempo fora da escola?
    - Quando e de que forma você tem contato com produções esportivas?
    - Quando e de que forma você tem contato com produções artísticas?
    - Quando e de que forma você tem contato com produções científicas?
    - Quando e de que forma você tem contato com organizações religiosas?
    - Quando e de que forma você tem contato com instâncias de representação política?

## Organização dos dados empíricos e processo de análise.

Para a organização desses processos de codificação e memorando, num primeiro momento criamos um sistema de codificação de incidentes no tempo da entrevista. Um arquivo de texto foi aberto para cada entrevista e o tempo era marcado como uma seção dentro da qual foram descritos os “todos coesos” de sentido percebidos por nós. A seção acabava quando a mudança no tema da conversa era significativa, sempre de acordo com a percepção do pesquisador. Tal como uma transcrição, o principal objetivo dessa divisão, referenciado cronologicamente, foi ser capaz de localizar os dados coletados para análise e discussão posteriores.

Ao longo do processo de pesquisa, chamamos esse documento de inventário de temas da entrevista, uma vez que tentava-se de uma forma direta e concisa registrar os temas percebidos. O conteúdo desses inventários também conta por vezes com transcrições literais da fala dos participantes, por ter-se entendido o trecho como explicativo de um processo de interesse.

Ao longo da criação desses inventários, um outro documento de memorando especial para a entrevista foi sendo redigido acompanhando o progresso da codificação. Nesses documentos os insights do pesquisador foram sendo anotados para consultas durante as discussões. Suas redações aconteciam ao mesmo tempo em que os inventários eram redigidos e eram pontos de registros do pesquisador para pensamentos referentes à pesquisa mas que emergiram em contextos fora dela (por exemplo, lavando a louça, deslocamentos passivos, caminhando, etc.).

Contudo, com a análise já em andamento, optamos por adquirir o software Nvivo. Adquirimos o software após os procedimentos de inventário e memorando terem sido concluídos com todas as quatro entrevistas. A partir dessa mudança, passamos por um processo de codificação dos arquivos de vídeo diretamente. O Nvivo ® permite reproduzir um vídeo, selecionar um espaço de tempo desse vídeo e atribuir a esse espaço um código, anotação ou referência a outro documento da pesquisa. Sendo assim as entrevistas foram re-assistidas e códigos foram atribuídos a todo o seu tempo de duração.

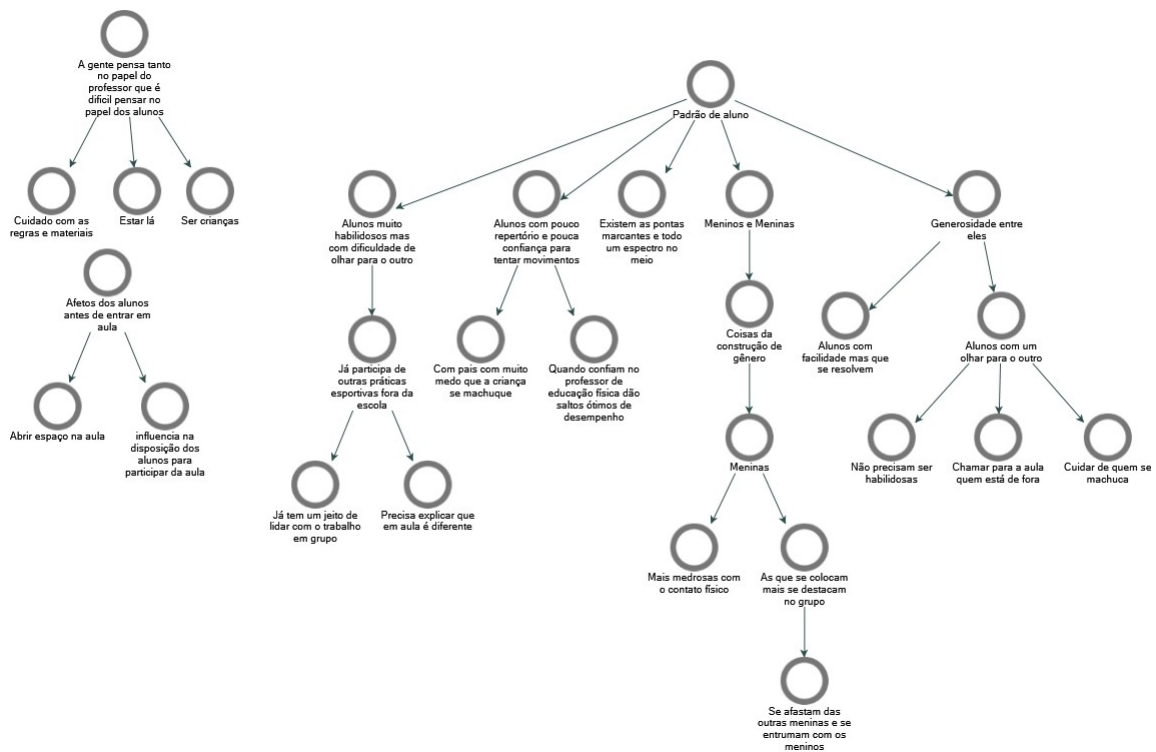
Apesar de ter tido um evidente custo no tempo de trabalho, não entendemos que esse foi um processo de trabalho refeito. Entendemos que essa foi uma oportunidade de passar mais tempo pensando sobre as entrevistas. Vale lembrar que esse retorno permitiu assistir a primeira entrevista após já ter feito e assistido as entrevistas posteriores, o mesmo que aconteceu para a segunda e a terceira entrevistas.

Um mesmo código criado no Nvivo ® pode ser referenciado a mais de uma en-

trevista, na verdade, a mais de um documento independente do gênero. Por exemplo, um código “A aula” poderia ser atribuído a todas as quatro entrevistas e nele seriam registradas todas as atribuições. Contudo, optou-se por uma abordagem diferente, pois pensamos que referenciar os quatro participantes aos mesmo códigos apagaria suas particularidades e os códigos dariam luz a um “professor de educação física epistêmico” em uma fase muito inicial. Optamos por criar um conjunto de códigos especializado para cada um dos professores, que ficou organizado em pastas e que permitiu ver como cada professor ao longo das entrevistas organiza o próprio entendimento sobre as perguntas. Nessa situação, tivemos quatro códigos diferentes com o mesmo nome “A aula”.

O que nos leva à próxima função do Nvivo ® amplamente usada durante a organização e análise dos dados. Os códigos podem ser hierarquizados, o que significa que dentro do código “A aula” podem ser atribuídos sub-códigos como “O ritual de início” e “A aula não é do professor, é dos alunos”. A partir dessa hierarquização dos códigos, o próprio Nvivo ® permite ainda criar um “Mapa do projeto”, que mostra a teia de hierarquia dos códigos selecionados. Aqui a seguir colocamos um exemplo.

Figura 1 – Exemplo de um mapa de códigos



Fonte: autoria própria

Tais mapas foram elaborados para todos os conceitos/processos mais desenvolvidos que pudemos perceber. Os mapas sobre conceitos/processos semelhantes foram agrupados e interpretados em conjunto. Essa interpretação do coletivo de professores participantes assume as entrevistas individuais como complementares. Dito de outra forma, nesse momento de interpretação dos mapas, foi feita a redação de textos que tentaram harmonizar

---

as diferentes contribuições dos professores em um único ponto de vista narrativo. Todas as afirmações que os professores fizeram sobre seus cotidianos foram, num primeiro momento, assumidas como verdade para a construção de textos propositivos<sup>1</sup>.

O último aspecto metodológico que precisa ser destacado sobre a elaboração da discussão que vem a seguir é sobre a sensibilidade interpretativa para o estudo das entrevistas. Minha atenção<sup>2</sup> enquanto pesquisador que executou e posteriormente estudou as entrevistas com os quatro participantes foi profundamente influenciada e beneficiada por concomitantemente ser um professor recém contratado por um sistema municipal como professor de Educação Física escolar. As falas dos entrevistados atravessaram recorrentemente minhas próprias experiências de primeira mão como professor de Educação Física. A opção pela forma de organização da discussão e pelos temas que consegui articular num mesmo texto estão coerentes com a ressonância que essas entrevistas — em verdade todo este processo de mestrado — teve nestes 3 primeiros anos como professor de Educação Física escolar.

---

<sup>1</sup> Gostaríamos de ter anexado todos os mapas no formato impresso desta dissertação, mas por conta do tamanho que alguns desses mapas tomaram sua impressão de forma legível ficou inviável. Portanto, optamos por disponibilizar todos os mapas elaborados no seguinte endereço eletrônico: [https://drive.google.com/drive/folders/1t7EAekTIqaped4ZpSoRZkz-m9SXF3ZB?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1t7EAekTIqaped4ZpSoRZkz-m9SXF3ZB?usp=share_link)

<sup>2</sup> Optamos por uma mudança para a primeira pessoa propositalmente.



---

## Resultados e Discussão

### Relação: encontro e reencontro

“A escola tem uma preciosidade que é a oportunidade do ‘viver junto’. Então essa coisa de você estar todo dia encontrando com as mesmas crianças. Pode ser que elas não tenham aula contigo, mas elas esbarram com você na entrada, se esbarra no recreio, se esbarra na hora da saída... A gente vai criando alguma coisa que é do viver junto mesmo.”  
(Participante 2, minuto 13:05)

Antes de descrevermos cada um dos diversos encontros e reencontros cotidianos que o professor vive, precisamos nos debruçar sobre como o conceito de relação aparece em nossas entrevistas e acabou por se tornar o eixo vertebrador de nosso raciocínio. Como já pontuamos na revisão de literatura, sendo a prática social o fenômeno que gera o aprendizado, esse aprendizado se consolida através da construção de uma história coletiva vivida cotidianamente. É através do ciclo de relações que se repetem diariamente que as expectativas e competências vão sendo estabelecidas entre essas pessoas. Contudo, em uma de nossas entrevistas ficou claro um detalhe que merece ser ressaltado nessa dinâmica: que essas relações se estabelecem em um ciclo de encontros e reencontros dessas pessoas.

O professor experimenta um cotidiano de encontro com as outras pessoas, e os acontecimentos que descrevem esses encontros tornam-se fatos que constituem uma história coletiva. Seja em uma aula na qual um aluno boicotou as atividades, seja uma colocação feita por um colega durante o café ou uma cobrança feita diretamente por alguém da direção da escola em uma reunião, todos esses fatos precisam de um momento de encontro para acontecer.

Instigados por Blumer (1986), nas entrevistas identificamos que esses encontros do professor com os outros atores escolares (alunos, outros professores, pais de aluno, apoio pedagógico e direção), como muitos encontros em nossa vida cotidiana são ‘confusos’.

Confusos no sentido que toda pessoa no momento de encontro tem muitas tarefas para dar conta ao mesmo tempo: tentar deixar claro suas intenções, interpretar as intenções dos outros e desenhar linhas de ações eficientes. Sendo assim, existe uma grande margem de problemas de comunicação, seja por ter deixado de perceber algum detalhe no momento, seja por falta de um repertório específico para lidar de forma eficiente com a situação ou até mesmo seja por não ter como saber sobre algum acontecimento prévio que dá sentido para a ação dos outros.

A seguinte fala de uma Participante serve como uma ilustração dessa dificuldade de comunicação.

“Um exemplo bobo, a gente tava brincando de corda de fogo, eles tinham de atravessar sem tocar na corda. E, de repente, uma criança a avacalhar o rolê e acha que isso é o máximo. E de repente, eu tenho uma turma inteira avacalhando o rolê, e se prendendo na corda. Você começa a olhar a situação e fala ‘o que que eu faço agora? Eu continuo segurando a corda e vejo até onde chega? Eu dou um gritão e falo ‘por que vocês estão fazendo isso?’ Eu lembro desse momento, sabe, em que você parece que está assistindo um filme e fala ‘meu deus, qual é a intervenção adequada para esse momento?’ E já é a última aula do dia de um dia que você deu 6 aulas” (Participante 2, minuto 46:20)

A professora está percebendo a situação e compreende que existem alternativas de como lidar com ela. Nessa mesma situação, a professora percebe que o cansaço causado por aulas consecutivas afeta seu julgamento e sua disposição para lidar com as situações ao longo do dia. O que destacamos deste excerto é que nos encontros que diariamente ocorrem com o professor as suas ações são subótimas, não necessariamente por incompetência ou indisposição, mas por conta da complexidade e dificuldade da tarefa. Porém, esse encontro não acaba com o fim da aula; o momento de encontro acaba, mas o encontro não, na medida em que ele permanece com o professor simbolicamente. Uma das Participantes ilustra esse fato comentando:

“Depois que passa que as crianças vão embora, que eu vou para casa, tomo banho, ponho todo mundo para dormir e tenho um tempo de silêncio e solidão. Eu começo a pensar que o fato de eu ter me perguntado qual era a melhor ação naquele momento me conta que eu tô viva ainda, e eu tô disponível para a relação.” (Participante 2, minuto 47:15)

Essa fala denota uma ideia que nos dedicaremos a construir ao longo de toda a discussão: existe uma integralidade do Ser professor que compõe todo o seu cotidiano. Esse Ser professor transborda as fronteiras da aula e da escola, compondo as participações dessa pessoa na sociedade. Nesse sentido, o Ser professor é onipresente e tal onipresença se faz evidente quando olhamos para o Ser professor a partir da lente do cotidiano. Uma

discussão detalhada será feita ao final da seção Entendimento do professor sobre o próprio trabalho.

Retornemos à assunção acolhida anteriormente: a prática social é o fenômeno que gera o aprendizado e esse aprendizado se consolida através da construção de uma história coletiva vivida cotidianamente. Essa história coletiva é construída através da relação que se estabelece entre as pessoas que participam de uma determinada prática. O que dá base para essa relação são os encontros entre essas pessoas, que se repetem sucessivamente ao longo do tempo e possibilitam a produção de todo um conjunto de objetificações que as pessoas produzem. Essas objetificações mobilizam o espaço no qual os reencontros acontecem e retroalimenta as formas de interação que essas pessoas experimentam.

Ainda na mesma linha de pensamento, a Participante comenta que a escola proporciona sistematicamente o reencontro do professor com um grupo de alunos, o que para ela “traz uma tranquilidade de poder olhar de novo para aquela relação”. Esse comentário foi o que nos trouxe a atenção para a importância de identificar o encontro como a base para a relação e os reencontros como seu espaço de desenvolvimento dessa relação. Nos termos da escola, um aluno que atrapalha as atividades não está congelado no tempo como um indisciplinado, pois a sucessão dos reencontros torna possível buscar os motivos desse comportamento, pensar sobre esses motivos e propor alternativas para a construção de uma relação positiva para todos. Uma colocação feita por um colega durante o café pode não fazer sentido ou ser entendida erroneamente no primeiro momento. Mas é a sucessão de reencontros com esse colega — trabalhando juntos, com outros desentendimentos, momentos de superação de desafios, sucessos e fracassos ao longo dos anos — que permite entender de onde que ele está falando, quais suas referências, podendo assim trilhar uma outra direção e mudar o significado da interação.

## **Negociação das trajetórias durante o encontro e seus reencontros**

Um professor dentro da escola experimenta encontros e reencontros com os diferentes “atores escolares” — alunos, outros professores, direção, famílias de alunos e apoio pedagógico. O que nos parece pertinente sublinhar nesta seção é a noção de que a cada encontro o professor experimenta um processo de negociação das trajetórias<sup>1</sup> a serem vividas coletivamente. Esse momento é caracterizado pela situação em que os envolvidos interagem a partir de seus repertórios, expectativas, interesses, disposições e limites, to-

<sup>1</sup> Aqui fazemos uma junção da noção ‘negociação de significados’ que pegamos emprestado diretamente de Wenger (1998), sobre como pessoas dentro de comunidades de prática resolvem conflitos e de fato dão forma a sua participação dentro da prática dessa comunidade, com a noção de ‘trajetória de ação’ de Blumer (1986) proposta para referir-se aos planos de ações que o pessoa precisa traçar com base nas interpretações que pode fazer da sua situação presente.

dos construídos ao longo de suas respectivas trajetórias de vida, e precisam coletivamente direcionar e articular suas ações pelo tempo em que estarão juntos.

Seja com um aluno, com alguém do apoio pedagógico ou com a mãe de algum aluno, o professor só tem em suas mãos para agir e dar sentido à situação de encontro suas próprias interpretações acerca das suas experiências vividas cotidianamente. Assim, é com base nos sedimentos do seu cotidiano vivido, que um professor pode interpretar e organizar suas linhas de ação. O mesmo é verdadeiro também para os outros atores da escola, que só estão tentando entender e agir da melhor forma que sabem durante seu encontro com o professor.

Dentro da ‘trajetória cotidiana de vida’ do professor, podemos a partir de nosso interesse destacar diferentes ‘trajetórias’ componentes. Podemos falar em elementos mais genéricos como ‘trajetória profissional’ ou ‘trajetória familiar’ e em elementos mais específicos como ‘trajetória diária’, ‘trajetória de uma reunião de professores’ ou mesmo de ‘trajetória de aula’. Esses segmentos que podem ser descritos dentro da ‘trajetória cotidiana de vida’ são por sua vez caracterizados por encontros situados do professor com outras pessoas nos quais é necessário negociar quais ações serão executadas durante o tempo que passarem juntos.

Pensar ‘trajetórias cotidianas de vida’ é útil para qualificarmos os encontros do professor com os diferentes atores da escola. Se retomarmos nosso referencial a partir de Blumer (1986) e considerarmos a relação entre expectativas que orientam toda comunicação humana, podemos concluir que os erros e acertos na interpretação dessas expectativas estão associados às diferenças entre as trajetórias de vida dos envolvidos e as interpretações que fazem de suas trajetórias para navegar os encontros.

Um último aspecto sobre a natureza da negociação da trajetória, que precisa ser explicitado, é a ideia por detrás do termo ‘negociação’, que pode dar uma conotação enganosa e por isso nos antecipamos. Queremos ressaltar que a acepção do termo ‘negociação’ que estamos utilizando traz a ideia de resolução de um impasse entre vontades, o que implica um movimento no qual as partes tanto cedem quanto recebem. Não deve ser entendido como um processo sempre amigável. Portanto, no nosso entendimento de negociação cabem tanto negociações amigáveis, racionais e articuladas quanto negociações violentas, passionais e lacônicas; abarcando todo um espectro heterogêneo de possibilidades entre esses dois extremos.

A negociação em uma aula se materializa de diversas maneiras. Um professor pode pedir para os alunos ficarem na fila e assim estará tentando negociar as atividades de aula. Os alunos, em contrapartida, podem tanto atender ao pedido quanto ignorar o professor e fazer o que quiserem fora da fila — ainda estando em um movimento de negociação. Em uma exploração de materiais com bolas de borracha, os alunos podem pedir a bola para o colega, podem pegar a bola sem pedir, podem bater no colega e depois

pegar a bola etc. Todas essas ações são formas de negociar ações. O professor por sua vez pode mediar essas relações sentando para conversar com os alunos, perguntando o que aconteceu, ou simplesmente repreender os alunos por brigarem por um objeto; e ainda nessas duas possibilidades estamos assumindo uma negociação.

Essa heterogeneidade de formas de negociação é presente na relação do professor com todos os atores da escola a todo momento. Em uma reunião, o coordenador pode pedir sugestões dos professores para solucionar um problema, os professores optarem pelo silêncio ou pela contribuição com uma proposta são duas formas diferentes de negociar a situação que se impõe. Assim como o coordenador por sua vez opta por uma forma de negociação quando pede por sugestões, uma vez que poderia simplesmente impor uma linha de ação a ser seguida. Essas negociações não devem ser pensadas apenas no campo do diálogo verbal. Os atores estão negociando a todo momento seus interesses, por exemplo quando chegam atrasados ou chegam adiantados. Quando cumprem com combinados ou perdem datas. Quando se voluntariam para ajudar ou quando se mantêm despercebidos pelos colegas. A negociação é um processo amplo, com elementos implícitos e explícitos, feitos por automatismos e por ações premeditadas.

Entendendo que (a) o cotidiano de uma pessoa é caracterizado por sucessivos encontros, dentro dos quais precisa articular da melhor forma possível suas linhas de ação com as outras pessoas, e entendendo que (b) a melhor forma possível de articulação dessas linhas de ação é feita a partir dos repertórios, expectativas, interesses, disposições e limites dessas pessoas — que por sua vez foram sedimentadas ao longo de suas trajetórias de vida cotidianas —, somos levados agora a uma descrição dos elementos das trajetórias de vida de nossos participantes.

## **As trajetórias do professor**

A ideia de trajetória pode ser observada como o contínuo da vida do professor, ou pode ser recortada a partir do foco do observador de forma interpretativa dos diferentes tempos e espaços sociais que o professor ocupa — como as diferentes fibras que se enroscam e compõe a trama de um mesmo cabo que seria a trajetória de vida. A caracterização dessas trajetórias menores serve para fins pragmáticos de podermos interpretar esse fenômeno a partir de totalidades menores. Portanto, quando falamos das diferentes trajetórias que observamos, e de possíveis outras trajetórias a serem elaboradas, estamos apenas tentando nos referir, de forma inteligível, a esse processo que nos interessa: a vida cotidiana do professor. Alguns dos elementos puderam ser percebidos como comuns aos Participantes e apontam direções para investigações futuras. Estas foram:

- A trajetória familiar

- A trajetória escolar (como aluno)
- A trajetória universitária
- A trajetória profissional

A presença de professores na família parece afetar como um professor entende e atua como professor. Por exemplo, quando perguntado como um dos Participantes construiu a sua visão sobre ser professor, obtivemos a resposta: "sou filho de professora". Correndo o risco de ver demais dentro de uma construção corriqueira de frase, ou uma resposta que poderia ser assumida como simples e automática, o Participante não falou que a mãe dele é professora, ou que tem professores na família e um deles é a mãe. O Participante constrói a frase "sou filho de professora" antes de tudo, estabelecendo quem ele mesmo é a partir do fato de sua mãe ser professora. A mãe professora é um fato definidor de como o Participante se entende e isso imediatamente lhe vem quando perguntado sobre sua visão do que é ser professor. Pensamos que uma simples colocação com apenas quatro palavras — "sou filho de professora" — nos faz indagar quem são os pais dos nossos professores? Mais do que isso, como o professor significa essas referências familiares e como esses significados estão presentes nas escolhas e hábitos diários dos professores?

Não é apenas a ascendência dos professores responsável por traçar sua trajetória cotidiana, pois o processo de tornar-se mãe ou pai também foi relatado como um elemento transformador dessa prática como professor. Uma Participante comentou como tornar-se mãe afetou profundamente a forma como enxerga as crianças em aula e como se relaciona com os pais dos alunos na hora de falar sobre os filhos deles. Relatou também como o contexto de maternidade proporciona momentos com os filhos de atividades, jogos e dinâmicas que posteriormente leva para as aulas. E por outro lado, como as relações em aula são trazidas para a relação com os filhos. Podemos construir investigações pormenorizadas sobre as dinâmicas que professores estabelecem com seus filhos e como isso afeta sua participação como professor na sociedade.

"...a maternidade, que vem me marcar de forma muito significativa na relação com as crianças." (Participante 2, minuto 14:10)

As experiências escolares dos Participantes enquanto alunos nos seus anos de escola básica são a primeira referência que os Participantes — em verdade todo cidadão — têm do que é uma escola e qual é o trabalho do professor. Ao longo da escolarização, toda pessoa cria um acervo de modelos<sup>2</sup> de professores. Nos foram relatados professores que

<sup>2</sup> qui a palavra modelo nos remete às contribuições de Lave Wenger (1991), Lave (1996) e Wenger (1998) sobre o aprendizado social como um movimento de ocupação de determinados lugares com determinadas funções a partir da cópia de pessoas que já ocupam esses lugares e que nos servem de modelos. Contudo, expandimos um pouco as possibilidades de apropriação desses modelos que

possuíam clareza e coerência com seus objetivos de aula, mas também foram relatados professores despreparados e que não conduziam os encontros de aula de forma construtiva. Chegaram até a contar sobre professores demasiadamente autoritários e professores que acabaram por deixar que situações discriminatórias acontecessem.

[Sobre sua experiência com um professor de Educação Física escolar em seu tempo de aluno] “Eu tenho modelo ruim... assim, que eu entendo como ruim. De repente para ele não era ruim, mas tudo bem, para mim era ruim.(...) como marcou para eu falar assim ‘ó, esse é o tipo de professor que eu não quero ser.” (Participante 3, parte 1, minuto 21:10)

Os participantes da presente pesquisa nos fizeram perceber uma associação entre os conteúdos apresentados nos anos iniciais de sua escolarização e seus saberes escolares. O Participante que relatou ter uma experiência extensivamente relacionada a jogos coletivos, atualmente tem um maior interesse e domínio desse temas e é responsável por esse curso no ensino médio. O mesmo aconteceu com a participante que teve em sua escolarização experiências muito positivas com ginástica e por conta disso hoje é especializada em trabalhar com esses em suas aulas como professora. Mas vale destacar que a escola não é o único espaço de contato com as atividades físicas, como exemplifica o Participante que desde pequeno teve acesso a prática de capoeira fora da escola e continuou interessado por lutas.

O fato dos professores terem comentado de suas experiências familiares e como alunos de escola mesmo isso não tendo sido perguntado diretamente para eles, para nós, indica que a emergência desses dois tópicos respalda o entendimento de que existe uma ubiquidade de quem é o professor em seu trabalho<sup>3</sup>.

Já quanto ao aparecimento de relatos sobre a ‘trajetória universitária’ e sua ‘trajetória profissional’, essas trajetórias já eram previstas pela forma como as entrevistas foram elaboradas. Pois entendemos que uma vez perguntado sobre o que entendem como

---

excedem apenas a cópia, mas que sim podem estar associados a uma tentativa de distanciamento do que esses modelos fazem, uma diferenciação. A realidade social possui complexidade e heterogeneidade suficiente para que pessoas com traços muito diferentes e com diferentes graus de competência ocupem um mesmo lugar na sociedade.

<sup>3</sup> É importante ressaltarmos que essa ubiquidade não é um privilégio de quem ocupa o lugar social de professor. A partir de nossas leituras de Heller e Wenger nos fica evidente que essa integralidade da pessoa que torna suas experiências de vida em objetificação que a compõem e que carrega para todas as situações é a realidade de toda pessoa social. Uma discussão poderia ser estabelecida com base em estudos empíricos direcionados a entender o quanto isso é diferente entre as profissões. Existe a integralidade do médico, do motorista de ônibus, do electricista, da enfermeira, do comerciante e do professor. Suas trajetórias influem e afetam a sua atuação profissional e essa é uma premissa. O que pode ser discutido é o quanto essa integralidade afeta seus trabalhos: as experiências familiares do professor afetam seu trabalho da mesma forma que as experiências do médico? As experiências escolares do professor afetam seu trabalho da mesma forma que afetam as de um motorista de ônibus? Pensamos que estudos comparativos dessa natureza seriam interessantes para refletirmos como comunidade profissional e acadêmica o perfil do lugar social de nossa profissão.

comum, recorrente do trabalho escolar, esperamos que essa noção de ‘comum’ esteja embasada nas experiências que tiveram na escola e na universidade.

Primeiramente, a universidade é um lugar social diferente do lugar social da escola. Sendo um lugar diferente, as dinâmicas das relações entre os agentes e seus regimes de competência são diferentes: as experiências que você vivencia na universidade não são análogas às experiências vividas como professor. No dia a dia como aluno de uma universidade, uma pessoa fica sentada várias horas em uma mesma aula, lê artigos, apresenta um seminário e responde perguntas numa prova. No dia a dia trabalhando como professor de Educação Física escolar, o professor passa grande parte do tempo correndo de uma sala para outra, carregando materiais e coordenando crianças de turmas diferentes. Em suma, entendemos que sendo as dinâmicas de relações diferentes entre os espaços da universidade e do exercício profissional, seus regimes de competência são diferentes.

A diferença entre os contextos universidade e escola foi destacada por todos os participantes, cada um à sua maneira. Primeiramente, foi apontado que apesar das diferenças entre os dois lugares, a universidade serviu como um lugar onde os motivos do trabalho do professor ficaram claros. As discussões sobre as justificativas e premissas, estabelecidas academicamente e ainda em discussão, foram relatadas como elementos para os Participantes refletirem sobre suas experiências escolares e pensarem sobre como deveriam trabalhar no futuro. Fazer leituras de trabalhos específicos do contexto escolar e leituras de outros campos da educação física foram valorizadas como experiências significativas. Sendo que destaques foram dados para as experiências de estágio, que por definição fazem os licenciandos atravessarem os cotidianos de trabalho situados na escola, mesmo que parcialmente.

“A faculdade deixou a gente pronto? Não, não deixa a gente pronto. Acho que nenhuma profissão, acho que nenhum curso deixa a gente pronto. Mas eu acredito que eu fiz um bom curso que me canalizou muito bem. Me deu muita sustentação teórica. A prática vem com o tempo, mas eu já tinha contato com o que era ser professor através dos estágios (...) me deu a condição de saber o que é ser um professor no dia a dia” (Participante 1, minuto 27:30)

Também nos foi indicado como o cotidiano universitário serviu para desafiar e alterar visões pré concebidas pelos Participantes sobre o trabalho de professor. Sendo que esse desafio não deve ser entendido como uma negação do que foi objetificado pela experiência escolar, mas sim uma reelaboração daquilo que estabelecido como “certo”. Lembremos que essas pessoas estão se reproduzindo no tempo e dessa forma estão através de seus encontros diários reproduzindo, reformando, negociando e renegociando continuamente seus entendimentos sobre suas experiências.

“Eu já entrei na faculdade e já dava aula de capoeira. Então eu



---

já tinha um pouco uma ideia do que era um professor. Eu tinha essa ideia de que eu precisava passar um determinado conteúdo e a turma ali precisava repetir esse conteúdo. E até então eu tinha ido para a faculdade de educação física na expectativa de ampliar esse repertório. Quando eu cheguei na faculdade de educação física rolou uma certa desconstrução para mim do que era ser um professor” (Participante 3, parte 1, minuto 12:30)

“Foi uma formação muito ampla. Então assim, eu tive contato com currículos de educação física, com teorias de educação física, teorias curriculares das mais diversas e em momento nenhum o curso em si levantava uma bandeira de uma teoria curricular. E isso possibilitou para alguns muitas dúvidas, que eu acho muito bom, e para outros algum engajamento para algumas teorias. Mas eu acho que foi gratificante porque eu pude perceber onde que eu me identificava. Quais dessas teorias curriculares estavam mais em diálogo com o que eu pensava de educação, pensando numa educação que atingisse o máximo de pessoas possíveis. Que independente da condição social das pessoas fosse possível que as pessoas tivessem acesso. No nosso caso da educação física, acesso a práticas corporais das mais diversas. Não só de uma só matriz cultural apenas. (Participante 3, parte 1, minuto 28:25)

Contudo, apesar desses destaques, o meio do caminho que relaciona a leitura às atitudes durante o trabalho ficou oculto, dadas as limitações do próprio método de pesquisa. Podemos pensar que toda a massa de experiências experimentadas durante a universidade acaba compondo uma amálgama de experiências, que quando objetificada nas ações do professor torna-se muito difícil mapear essa ligação. Porém, pensamos que investigações nesse sentido, nas quais professores são estimulados a reconstruir esse caminho de retorno às suas referências originais, pode ser um tema interessante para pesquisas futuras.

Um de nossos participantes ainda destacou sua experiência pessoal morando dentro da universidade de São Paulo, o que por sua vez nos acena para o caráter incidental dessa experiência de formação universitária e que desafia a noção comum de currículo. Por exemplo, ter contato com essa pessoa de diferentes cursos, e com os discursos que essas pessoas carregavam, foi indicado como fundamental por um participante. Mais do que isso, foi assumido que o elemento necessário para aproveitar esse contato foi sua disponibilidade de tempo. Ter tempo para “viver a universidade” orientado por uma noção clara de propósito: ser professor de escola.

“Um outro aspecto importantíssimo da minha formação como professor de educação física, professor na USP, foi ter morado dentro da universidade. Foi ter convivido, conhecido, morado junto com alunos... é viver a universidade, não viver só a faculdade. Foi ter convivido muito

na FFLCH. Morar com pessoas da filosofia que hoje são, por exemplo, chefes de departamento na faculdade de filosofia. (...) Morei com geólogo, morei com fisioterapeuta. Então ter contato, ter vivido a universidade intensamente, isso ampliou o meu conhecimento.” (Participante 1, minuto 24:15)

A última trajetória a ser descrita é a trajetória profissional, que por sua vez foi o foco do trabalho e possui uma descrição mais detalhada de seus elementos do que as demais trajetórias. Optamos por introduzir essa trajetória a partir do momento de encontro do professor recém formado com o seu contexto de trabalho. Sobre esse momento de passagem da situação de formação inicial para o momento de exercício profissional, nos foi compartilhado que a sensação de despreparo para os participantes foi marcante. Apesar de alguns fatores terem servido para amenizar essa sensação — como o aproveitamento das experiências de estágio — a realidade escolar foi relatada como um momento de choque das expectativas elaboradas durante o processo universitário, seja por precarização da realidade escolar em que se inseriu, seja por demandas situadas no contexto da escola. Aqui vale qualificarmos melhor a dinâmica que existe entre choque de expectativas e despreparo do professor.

Nenhum dos professores (nem na própria literatura atualizada) defende a ideia de que a formação inicial é capaz de instrumentalizar o professor e torná-lo competente para todas as funções que irá desempenhar na escola. Portanto, é esperado que o professor durante o seu dia a dia de trabalho, principalmente nos primeiros anos, passe por momentos nos quais se sente despreparado para essa ou aquela circunstância ou demanda.

“No começo da carreira, quando eu comecei a dar aula... Acho que nos 5 primeiros anos todo dia eu tinha alguma situação que eu falava ‘pô, eu não tô preparado para isso’”(Participante 3, parte 2, minuto 79:55)

À luz de nossa revisão de literatura podemos entender esses momentos como componentes da própria natureza da prática social, no nosso caso a escola, que reproduz suas objetificações e gesta essas reproduções através da sua exposição através de encontros. É no encontro da pessoa com os objetos já estabelecidos socialmente, mas que para ele são novos. Essa pessoa mobiliza sua particularidade acrescida durante sua trajetória cotidiana de vida e tenta manifestar sua individualidade, a partir da qual ele busca interpretar e agir. Logo, essa sensação de despreparo frente às situações de trabalho, que são novas para o professor, seria uma característica constante do processo de aprendizado cotidiano do professor ao longo de sua carreira. É a partir dessa característica que então podemos pensar na forma como os professores podem lidar com esses momentos de despreparo. Peguemos, por exemplo, alunos que evadem das atividades propostas pelo professor. Um professor que frente a isso se sente despreparado pode buscar ajuda de outros profissionais

ou pesquisar formas de dar conta dessa situação. Porém, um professor também poderia manter-se na experimentação diária de estratégias inventadas por ele para lidar com essa mesma situação. Podemos ainda assumir que o professor pode abrir mão de resolver esse problema. É nesse ciclo de retroalimentação entre situações de despreparo e as decisões que o professor toma com base em sua particularidade que seu processo de aprendizado se constitui.

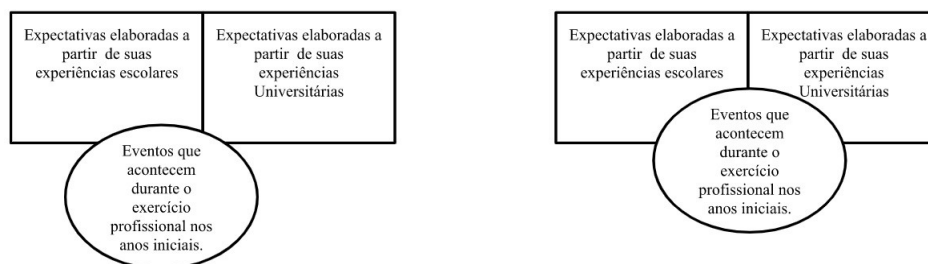
[Quando indagada sobre se os momentos nos quais se sente despreparada para o trabalho vão diminuindo com o tempo] “Eu acho que vão diminuindo porque tem uma hora que você fala ‘ah, já passei por isso antes’, sabe? Não é que eles param de acontecer, mas não é mais a sua primeira vez. Então você fala ‘já passei por isso antes, vai dar trabalho, mas a gente chega num lugar bacana” (Participante 2, minuto 48:55)

“E aí, assim, a idade vai chegando e você vai amadurecendo. Alguns problemas que surgiam, talvez, no começo da carreira você começa a desenrolar com mais facilidade. Não tem mais tanta insegurança para atuar de determinada maneira.” (Participante 3, parte1, minuto 17:20)

Contudo, nossas entrevistas nos permitiram ter acesso também a uma outra situação, na qual um professor encontra-se com algo que não esperava e o fez sentir-se despreparado para sua função. Lembrando que as expectativas desses professores recém formados são objetificações que fizeram de sua experiência escolar básica e universitária, neste caso, o que observamos é uma falta de alinhamento entre dois lugares de práticas sociais que deveriam estar alinhados. Entendemos como razoável esperar que o sistema de formação de professores esteja alinhado com as demandas que o trabalho na escola pede dos profissionais que serão formados e sendo assim os recém formados podem estar no mínimo atentos para os desafios que possivelmente poderão enfrentar. Também podemos esperar que em um sistema de ensino básico regulamentado as escolas apresentem algum grau de coesão entre si uma vez que existe um sistema de políticas públicas que seria responsável por esse alinhamento. Mesmo com diferenças regionais que alteram talvez a forma de trabalhar os conteúdos ou procedimentos internos da escola que se diferenciam das expectativas do professor recém formado, a experiência que um professor tem em seus anos como aluno de escola precisam informar de forma considerável os eventos que poderiam acontecer dentro de uma escola.

Através destes diagramas tentamos ilustrar a sobreposição do que podemos chamar de conjuntos de elementos de análise da formação de um professor, atenção dada para o aspecto de suas expectativas. O diagrama à esquerda refere-se a um processo onde as experiências de exercício profissional de um professor condizem pouco com as expectativas objetificadas a partir das experiências escolares e universitárias desse professor, portanto refere-se a um desalinhamento entre os espaços situados “Escola de origem”,

Figura 2 – Esquema sobre expectativas elaboradas sobre o trabalho na escola



Fonte: autoria própria

”Faculdade de origem” e “Escola de trabalho”. Já o diagrama à direita representa um maior alinhamento entre esses mesmos espaços. Tomamos o cuidado de elaborar o diagrama da direita com as Experiências Profissionais apenas parcialmente contido dentro das expectativas objetificadas pelo professor, pois entendemos que um alinhamento completo é meramente teórico e que seria necessária uma homogeneidade entre os espaços da escola e da universidade que não enxergamos como factível.

Contudo, obtivemos relatos de momentos de despreparo que além de serem caracterizados como fora das expectativas do professor fogem aos limites do que pode ser caracterizado como escola. O primeiro relato que podemos comentar é do momento em que uma voluntária falou que ao chegar para trabalhar na escola sentiu que “a minha faculdade me traiu”, pois as condições objetivas de trabalho, como número de alunos, ausência de materiais e excesso de aulas dadas por dia impossibilitaram a professora de reproduzir as práticas que aprendeu em seus anos de formação inicial. Com isso ela era obrigada a recorrer a ferramentas de controle autoritário para garantir um mínimo de segurança física para seus alunos; situação essa que a fez abandonar o trabalho na escola por alguns anos.

“O meu primeiro trabalho como professora foi como concursada na rede de Itapeperica da Serra. E lá, como era a primeira vez que estava começando a inserção dos profissionais de educação física na escola de educação básica, pois antes quem dava as aulas de educação física eram as professoras polivalentes, eles contrataram 10 professores para atender todas as escolas da rede. Então eu tava um dia da semana em cada escola, então eu tinha quatro escolas, e eu dava aula a manhã toda e a tarde toda. Cada turma eu tinha uma aula. Então eu tinha turmas de 45 crianças e ai... eu fiquei chocada, né? Primeiro que eu falei assim: ‘a minha faculdade me traiu’. Porque se ela estava me preparando para ser profissional, não me preparou nem de longe para isso que eu estou vivendo. E foi um dos motivos depois de eu me afastar da educação básica. Eu falei, isso daqui não me dá condições nem de humanizar a nossa relação, porque eu não era capaz de decorar o nome das crianças.

(...) Eu aprendi a fazer portfólio na faculdade, como eu vou produzir portfólio para tanta gente? Impossível. Foi como se eu ignorasse tudo aquilo que a minha faculdade me deu para aprender a sobreviver nesse ambiente. Tentando não me desumanizar e não desumanizar os alunos” (Participante 2, minuto 11)

Já neste segundo relato observamos um momento em que uma dinâmica de violência social atravessa para dentro dos muros da escola e rompe com a suspensão e segurança que são basilares para que o encontro pedagógico aconteça.

“Tá rolando a aula... Rola um pipoco, aí eu falei ‘é tiro’. Aí é tiro, é tiro, é tiro, junta a molecada para sair, aí eu vejo o cara passando com a arma e logo atrás um cara passando correndo... como é que você resolve isso na aula? Cara, eu entrei com a molecada de volta e fiquei ‘Meu, como é que eu dou aula? (...) Voltei com eles para a sala de aula e entreguei para a professora (...) Porque a minha preocupação, na verdade, não era o que ia acontecer. Porque, né cara, nasci e fui criado do lado ali, convivendo com a galera da Favela do Pó, da Brasilândia. Galera com que eu cresci. Mas pera aí, eu to com trinta cabecinhas que... mano, os pais tão esperando voltar para casa. E aí? O que que eu faço?”(Participante 3, parte 2, minuto 81:50)

Esses dois relatos nos servem para explicitar uma conjuntura de elementos da situação de trabalho do professor que foge à sua formação inicial e por vezes limitam em muito o seu campo de ação individual. Esses eventos, que estão entre o precário e o surreal para o que se idealiza de uma escola, são condicionantes do trabalho docente e componentes de sua trajetória profissional. Portanto, esses eventos são experiências (de)formadoras das objetificações que os professores fazem de seu trabalho, objetificações essas que compõem os engajamentos futuros desses professores em seus trabalhos.

Diante desse desalinhamento entre a realidade do espaço de formação e a realidade do espaço de trabalho, algumas questões podem ser levantadas Os cursos de licenciatura devem mudar seus parâmetros e prioridades para dar conta das injunções da sociedade na escola? Ou esses agentes dos cursos de licenciatura devem, de alguma forma, atuar politicamente para que os professores tenham condições adequadas de trabalho? A partir de nossas ponderações sobre a prática social feitas em nossa revisão de literatura. Esses dois espaços estão buscando universalizar-se através de suas respectivas reproduções. A escola, objeto de várias injunções sociais, irá tentar acomodar essas injunções, deformar e adaptar sua prática na tentativa de sobreviver e com isso fará pressão nos espaços sociais subjacentes. A universidade é um desses espaços subjacentes que responde a essa pressão e suas próprias injunções da sociedade, tentando da mesma forma preservar e desenvolver sua prática, e também manter-se “viva”. Sabemos que esses dois espaços são condicionados por processos maiores do campo da economia e da política, contudo algum nível

de responsabilidade acerca desse desalinhamento tem que ser assumida pelos envolvidos. Discutir e trabalhar em cima dessa situação é inevitável para o campo educacional.

O nosso trabalho, ao buscar interpretar as entrevistas dos Participantes a partir da lente do cotidiano, identifica alguns dos elementos que compõem essa realidade de trabalho do professor. Esses elementos são de diferentes naturezas e emergiram no depoimento com diferentes níveis de detalhamento. Optamos por abarcar nos resultados o máximo desses elementos mesmo com essa assimetria de detalhamento em suas descrições, por acreditarmos que mesmo o menor dos elementos presentes nas seções subsequentes têm relevância para a compreensão da dinâmica do cotidiano do professor.

Por exemplo, uma fala dos Participantes aponta sobre a importância de não incorrer no erro de pensar apenas em uma trajetória docente como a trajetória profissional desse professor. Experiências em outros trabalhos marcam o professor e estão presentes até no próprio sentido que esse professor atribui para a docência. Quando indagado sobre os motivos de sua escolha pela docência como profissão, o participante relata como enxerga o trabalho como professor uma possibilidade de transformação social. Seu desejo por essa transformação se motiva por:

“Porque eu já tinha sofrido na pele o que é ser explorado dentro de uma fábrica. Menor de idade, trabalhando em fábrica em lugar insalubre. Quase vir a falecer umas três vezes, a última por intoxicação de veneno. Alí você aprende na pele que... eu não sei se você já leu *Germinal*... é a história dos mineradores... é muito isso. Você entra sem direito nenhum e sai praticamente morto. Cheio de mazelas. Hoje eu trago perdas auditivas por ter trabalhado esses dois anos em uma fábrica siderúrgica.” (Entrevista 1, minuto 14:10).

Fala que nos possibilita abrir diversas frentes de discussão. Percebemos que algo no trabalho de professor inspira uma possibilidade de transformação social cuja a fonte é a vida profissional como metalúrgico, anterior a sua entrada na docência. Para além de um questionamento pertinente de se ‘a educação tem mesmo esse papel de transformação?’, uma vez que essa expectativa do professor é algo real, algumas perguntas podem ser levantadas. Como trabalhar orientado por essa expectativa afeta as atitudes desse professor em aula? Como essa expectativa de transformação social se implica nas situações de mediação que discutiremos a seguir?

Essa passagem emblemática, indica o quanto a experiência profissional anterior à carreira docente desse professor impacta na forma como o professor trabalha. E os professores que trabalham em colônias de férias? Ou como garçons? Ou que têm ou já tiveram algum negócio de compra e venda de produtos? Ou tentam trabalhar em campos de clínica psicanalítica? Existe todo um horizonte a ser aberto a partir de uma contribuição muito pontual e que não podíamos deixar de relatar. Com esse exemplo e

---

essa ressalva expostos, agora começaremos a discorrer sobre o cotidiano profissional dos nossos Participantes enquanto professores.

## **Entendimento do professor sobre o próprio trabalho**

“Então, eu acho que a gente tem que deixar uma marca. Vou deixar para todos? Não vou deixar para todos. Mas para alguns, eu vou conseguir deixar aquilo que há de melhor... em mim, é claro. Dentro das minhas capacidades, potencialidades.” (Participante 1, minuto 31)

O professor recém formado tem acrescido em si as experiências das três trajetórias que acabamos de descrever e de outras trajetórias que provavelmente existem mas que não estamos levando em conta por não sermos cientes no momento. É essa amálgama de trajetórias, em parte condicionadas e em parte incidentais, que conferem ao professor uma perspectiva particular para interpretar e agir em seu cotidiano de trabalho. Essa “perspectiva particular” precisa ser qualificada.

Lembremos que o conceito de particularidade é um estado inerente desse pessoa que carrega as objetificações elaboradas através de sua vida, um arranjo singular que referencia de forma intransferível as ações desse pessoa em sociedade. As objetificações que compõem a particularidade de uma pessoa podem muito bem orientar suas ações ao mesmo tempo em que esse mesmo pessoa não se dá conta da relação entre a experiência passada e a situação presente. Contudo, uma pessoa pode elaborar no formato de discurso um outro objeto que signifique essa relação de experiências caso ela for indagada, o que podemos entender como característica do processo de entrevista que vivenciamos. O que tivemos a oportunidade de conhecer através de nossas entrevistas foram as objetificações que conseguiram elaborar no momento em que foram indagados sobre os diferentes assuntos que condicionam sua prática escolar.

A pergunta “Como ser professor ocupa o seu espaço e tempo fora da escola?” nos permitiu acessar a dinâmica da construção e reprodução dessa particularidade dos professores. Todos os Participantes indicaram uma ubiquidade da função de ser professor em suas vidas. Descreveram possuir um olhar atento para tudo que encontram na busca por uma referência ou inspiração para o trabalho. Seja andando no parque no fim de semana, brincando com os filhos na noite de terça ou em uma viagem de férias, o olhar do professor busca e encontra referências que lhe servem para pensar e agir no seu dia a dia de trabalho.

“A gente não deixa de ser professor nunca. Eu sonho com aula. Eu sonho com as coisas, às vezes o aluno pergunta ‘professor, o que a

gente vai fazer amanhã?’, eu respondo ‘deixa eu sonhar hoje, amanhã eu te respondo’. Porque a gente vive isso 24 horas por dia. (Participante 1, minuto 81:35)

“Teve várias experiências de ser professor de educação física fora do contexto, mas uma delas... bom, para aí. A gente pegou um barquinho, tem que passar na ilha do Mel para sair em uma outra ilha para depois ir para Superagui. Só que você chega na frente da ilha e vai ter as ondas. O barqueiro acelerava quando a onda passava. Quando uma nova onda tava vindo ele acelerava ele andava em cima da crista da onda o máximo que pudesse, quando ela ia estourar, ele saía dela. Vinha uma nova onda ele acelerava, entrava na onda, navegava por cima da crista, ela ia quebrar e ele saía... Quando eu tava lá na ilha, tinha umas crianças brincando. Era um brinquedo que era um pedaço de pau, um fio e um barquinho de brinquedo. Sabe aqueles de artesanato? Que a gente vê muito em Ubatuba, bem feitinho. O que ele fazia? Ele fazia o mesmo movimento na marolinha da onda. Ele fazia o mesmo movimento com o barquinho dele de madeira. Ele puxava o barquinho, a onda vinha, passava, ele entrava de frente, andava em cima da marolinha, a marolinha ia e ele saía com o barquinho. Puxando o barquinho.” (Participante 1, minuto 82:43)

“Fora da escola a gente tem que estar atento. Vai caminhar na Paulista? Né? Fim de semana. O que tá rolando nessa geração, nessa questão urbana? (...) Tem coisas que surgem que você nem sabia que existiam (...) Copiei muita coisa, observei muita aula.” (Participante 1, minuto 88:10)

“Além da sala de aula, a gente tem que estar atento a tudo que acontece ao nosso redor. Como uma criança aprende a caminhar, sabe? Como é que ela faz para subir em uma árvore. Aí você percebe como acontece a constituição do corpo. (Participante 1, minuto 90:40)

“Eu acho que uma das coisas que esse percurso, que acaba sendo um percurso de autoconhecimento, também me ajudou, é de menos cobrança, sabe? ‘Olhem em volta, o mundo em volta é muito inspirador. Talvez eu não tenha uma pessoa, mas eu tenho muitas pessoas que me inspiram em muitos aspectos. (...) É muito gostoso quando eu percebo que eu tenho essas várias referências em aspectos tão distintos, porque é quase como se elas fossem me inspirando em pequenos pedacinhos para eu poder constituir o que me faz bem.”(Participante 2, minuto 23:55)

“Depois que passa, que as crianças vão embora (...) eu vou para casa, tomo um banho e ponho todo mundo para dormir... tenho um



momento de solidão... Eu começo a pensar que o fato de eu ter me perguntado qual era a melhor ação naquele momento me conta que eu tô viva ainda. Que eu to disponível para aquela relação”(Participante 2, minuto 47:15)

“Eu acho que ser professor é um jeito de estar no mundo, porque a gente não desliga a função de professor em nenhuma hora. E aí a gente cria uma regras que agora é a hora do trabalho, agora é a hora da comida... eu sou professora e mãe tudo misturado e é desse jeito que as ideias vão se produzindo.” (Participante 2, minuto 77:55)

“A gente não se desliga das experiências que a gente teve, até porque as experiências vividas na escola elas são muito intensas. E porque eu sinto que eu sempre estou de alguma forma conectada com o que vem depois. As minhas maiores motivações de buscar alguma literatura, assistir alguma coisa, elas estão sempre relacionadas com a escola” (Participante 2, minuto 83:50)

“Acho que ocupa todo o tempo. É quase impossível se desligar da escola. É como se a gente fosse um pesquisador que não desliga. Tudo é possível na sua aula. Do andar de ônibus a achar uma pedrinha da areia da praia. Tudo é possível. Então você não consegue se desligar. Você lembra de um aluno, lembra de uma situação, lembra de um poema, lembra de atitudes... É impossível desligar” (Participante 4, minuto 85:25)

O olhar atento e a disposição para converter qualquer coisa a qualquer momento em um objeto de reflexão e elaboração de aula foi uma revelação recorrente durante nossas entrevistas. O professor ‘não desliga’. Uma visão tecnicista e pragmática sobre o trabalho não dá conta do fenômeno que os Participantes descrevem. O professor é uma pessoa que está no mundo, ocupa um espaço atravessado por cadeias de objetos históricos. Ele tenta se reproduzir reproduzindo o que está dentro de si. O que carrega dentro de si é resultado daquilo que experimentou. Essas experiências que estão encadeadas umas nas outras são a base para significar o que ele vê, o que ele vem a experimentar.

Quando o professor está fora da escola, as experiências escolares estão tensionando suas ações nos bares, nos clubes, nos mercados, nos parques, nas academias, nos teatros etc. Quando o professor está dentro das escolas, as experiências extra escolares tensionam suas relações com alunos, professores, coordenadores, técnicos de apoio etc. Esse entendimento de professor nos leva a uma percepção de que o espaço escolar, e os outros espaços que o professor atravessa estão em um constante intercâmbio de seus objetos através desse professor.

A ubiquidade do ser professor é algo que trás coisas da sociedade para a escola e leva as coisas da escola para outros espaços da sociedade. A identificação com a docência

transborda para todas as outras identidades que a pessoa vivencia no cotidiano e, por vezes, a própria ideia de ‘Escola’ é discutida — tensionada — em uma conversa nesses outros espaços da sociedade. Sendo a experiência de aluno em uma escola um elemento compulsório na sociedade ocidental, todo cidadão já teve alguma experiência escolar e, portanto, elabora de alguma forma uma ideia particular de escola. É essa objetificação particular de sua experiência escolar que todo cidadão tem para conversar e pensar quando o assunto ‘Escola’ aparece. Essa objetificação particular do cidadão é em parte o que esse mesmo cidadão assume como autoridade para falar sobre esse assunto em específico. Essa é uma dinâmica que decidimos ressaltar por conta do seguinte excerto:

“Uma coisa que eu discuto muito com os colegas<sup>4</sup> que não têm uma visão de escola, eu brigo muito com eles. Uma coisa que é assim ‘Ué, por que você se intromete na escola? Eu vou lá e me intrometo quando você está vendendo na sua loja? Falo que você tem que vender assim porque é melhor? Eu não faço isso. Você vai falar da escola, coisa que você não vive e fica falando aleatório?” (Participante 3, parte 2, minuto 106:45)

Expandimos este aspecto da ubiquidade de ser professor por entendermos como interessante investigar o professor como um representante da realidade escolar nas outras instâncias da sociedade, pois assim podemos estudar a escola através dessas significações que o professor compartilha com aqueles que “não vivem na escola” como profissionais. Ao mesmo tempo, poderíamos entender como essa sociedade interpreta a escola fora do espaço escolar.

Um outro aspecto desse processo de formação cotidiana é que os encontros e reencontros com os alunos são formativos tanto para o aluno como para o professor. Assim, como o professor converte as experiências vividas fora da escola em recursos para trabalho com os alunos, as experiências vividas com os alunos se convertem em objetos formadores desse professor como pessoa.

”Pensando com a ideia de que nós temos múltiplas identidades, então eu sou o ‘professor’, sou o ‘pai’, sou o ‘marido, o ‘amigo’, o ‘lutador de jiu jitsu’, eu acho que o professor é o que toma o maior tempo da minha vida. Pelo fato de eu ser professor quase o tempo inteiro. (...) E pelo fato de sempre estar se mantendo em atividade para estudo. Porque eu acabo estudando para que? Qual é o meu objetivo de estudar? É tentar ser um professor melhor a cada dia. É lógico que quando você busca essa melhoria você acaba sendo uma pessoa melhor também, só que essa pessoa não está descolada do professor.” (Participante 3, parte 2, minuto 149:10)

<sup>4</sup> Aqui o professor se refere a pessoas com as quais convive em outros espaços não escolares e que por sua vez não frequentam a escola.

“Eu acho que a modificação foi o quanto que eu trazia de preconceito com algumas coisas, até comigo mesma como ser humano, e que eu pude melhorar a partir dessa construção de relação com o aluno. (...) Eu passei a aprender dentro dos projetos que existiam dentro da escola, com os alunos e passei a me melhorar em função disso. A ter um outro olhar. Eu acho que a evolução que eu tive foi muito neste lugar de construção humana. Do saber falar, do saber ouvir, do saber perceber quando eu to perdendo a mão de uma coisa e eu tenho que voltar atrás e pedir desculpa.” (Participante 4, minuto 11:05)

Apesar de termos tido contato com valores positivos que os Participantes atribuem a esse intercâmbio de objetos entre suas trajetórias, é necessária a ressalva de que essas são objetificações particulares desses professores. Sim, a interação dos professores com os alunos pode ter um impacto positivo em outras instâncias de seu cotidiano que sejam extra escolares. Também é possível que as experiências extra escolares que os professores vivem possam afetar positivamente a forma como eles se engajam nos encontros escolares. Contudo, esses movimentos virtuosos ou esclarecedores não são uma regra, não podemos assumir de forma romântica a trajetória cotidiana de um professor. As experiências vividas na trajetória extra escolar podem ter um impacto negativo no engajamento profissional do professor, da mesma forma que algumas experiências na trajetória escolar podem deformar como esse professor participa da sociedade fora da escola. Em verdade, as condições de precariedade vividas pelos professores no contexto brasileiro faz com que entendamos como mais provável que trocas negativas, deformativas, sejam feitas entre os professores nas diversas escolas brasileiras<sup>5</sup>.

Agora, esboçamos os entendimentos que os professores apresentaram sobre aspectos do seu trabalho: a aula, os planos de aula e os registros e burocracias de trabalho. Tais aspectos foram questionados diretamente durante as entrevistas e sua eleição para tal foi estratégica, partindo do entendimento que esses aspectos podem ser assumidos como comuns para os professores inseridos nas diversas situações de trabalho de escolas do sistema básico de ensino. Com isso, as elaborações dos professores poderiam se converter em objetos concretos de comparação para pesquisas futuras.

## **A aula**

“Toda vez que eu me colocava nesse lugar de alguém que tem que multiplicar esse acesso à informação... eu sentia que isso recaia com um peso sobre mim que não era o que eu queria. Sabe? Era como se...

<sup>5</sup> Deixamos a definição do que seriam esses impactos ‘positivos’ e ‘negativos’ propositalmente em aberto por limitação no momento de redação do presente texto. O que são esses impactos na formação do professor e o juízo que fazemos deles precisa ser um trabalho em si, baseado em um extenso e denso trabalho sobre uma hierarquia de valores morais e intelectuais como feito em (LACEY, 2008)

deu certo, deu errado, a culpa é minha... uma dinâmica esquisita na aula. (...) Quando eu comecei a perceber que era muita prepotência, muita arrogância da minha parte achar que eu era capaz de decidir o que um grupo ia viver. Invés de olhar para uma professora com 30 alunos, eu queria poder olhar para um grupo de 31 pessoas. E que eu queria estar mais disponível pros encaminhamentos, que, é claro, era uma pessoa com uma tarefa diferente das outras. Eu não era igual a eles. Mas que eu podia me colocar num lugar de estar mais disponível para o que emergia do grupo. E trabalhar a partir disso. (Participante 2, minuto 13:50)

“Quando eu penso na aula, e aí quando eu tô nessa aula — eu nem considero essa uma aula minha, acho que é uma aula da turma, mais da turma do que minha — que eu tô ali só para mediar, para ser o adulto da situação, para mediar a relação que vai acontecer ali. Mas acho que é um momento em que a gente tem um tema que vai ser abordado. Normalmente esse tema tem um conteúdo que vai surgir, mas que isso vai acontecer da maneira mais democrática possível. Onde todos vão poder falar, todos vão poder se posicionar. Vão acontecer ali formas diferentes de se relacionar com o conteúdo, com a vivência. Mesmo em alguns momentos o estudante não participando efetivamente, não vivenciando talvez corporalmente, mas ele vai estar ali naquele contexto. Uma forma de tentar inserir todo mundo, cada um da sua maneira e da forma mais democrática possível. Que todos tenham possibilidade de falar, de participar e de expressar naquele contexto. E aí, a partir daí, as coisas vão surgindo. E aí essas coisas que vão surgindo a gente vai no decorrer do que está se pensando num tema elas vão acontecendo. Posso definir a aula assim: um momento em que a gente vai pegar uma prática corporal e vai destrinchar ela da maneira mais democrática possível.” (Participante 3, arquivo 2, minuto 4:50)

A partir de nossas entrevistas analisadas, interpretamos que o lugar que o professor ocupa em uma aula é o de mediação, sendo que aqui essa mediação acontece para dois processos de diferentes naturezas. Existe uma primeira mediação, que é a do trabalho dos alunos como um grupo por um determinado período de tempo no dia. A forma como os alunos se comunicam e lidam com seus interesses divergentes precisa da assistência do professor, o que não poderia ser diferente na medida que no contexto da presente pesquisa a escola é o lugar de principal socialização extra familiar das crianças. Sendo assim, os embates, brigas, desentendimentos e comportamentos egoístas ao redor dos quais gravitam a maioria das perturbações precisam de uma intervenção imediata e atenta do professor.

Esta primeira forma de mediação apareceu nas entrevistas precisa ser destacada e discutida pois ela não é negociável. Diferentemente da escolha de um tema ou outro para ser trabalhado, ou do uso ou não de um espaço ou material, a todo momento o

professor está em um grupo cujas relações precisam ser coordenadas, independente de quais relações elas sejam. A todo momento o professor pode precisar intervir na solução de tensões e atritos os quais as crianças não estão instrumentalizadas para resolver sozinhas a partir de um trabalho de orientação continuada desse professor. Como o trecho a seguir ilustra, tanto a forma desejado de se relacionar com o espaço escolar quanto a forma de se relacionar com os colegas de aula são elementos que precisam ser construídos ao longo dos encontros. Destacamos que o trecho em questão refere-se a crianças de 1º ano, recém chegadas ao espaço escolar.

“Eu acho que tem uma coisa que é a inserção da instituição escola. E que ela já é apresentada com um monte de regras de funcionamento do espaço. Então quando eles chegam na aula de Educação Física — tô pensando no primeiro ano chegando fresquinho, conhecendo a escola — as primeiras coisas que a gente faz é ter aulas em lugares diferentes, para eu contar nos diferentes espaços muitas vezes regras de segurança. (...) A gente vai brincando nesses espaços e eu vou contando para eles sobre esses espaços. Eu acho que essa é a primeira grande investida. A segunda é quando a gente começa construir as relações... as regras das nossas relações. Essa coisa de quando alguém quer pedir a palavra precisa levantar a mão, que quando uma pessoa tá falando a gente escuta. Mas tudo isso eu acho que vou apresentando conforme eu vou vendo que o grupo tá precisando de mais aquele elemento... (Participante 2, minuto 37:15)

No momento em que um aluno começar a chorar por que outro aluno bateu, xingou ou não quis dar um abraço, o professor precisará interromper qualquer processo no qual estivesse inserido e ir mediar esse evento (ou escolher não interromper esse processo e fazer o aluno que está chorando esperar, sabendo que isso irá perturbar a participação dos outros alunos no que quer que estejam fazendo). Observar o cotidiano do professor nos proporciona a oportunidade de responder: como o professor lida com essa constante flutuação do seu foco de atenção grupo-aluno e aluno-grupo? Quais são as circunstâncias que tornam mais ou menos propício para os alunos romperem com o trabalho coletivo que o professor propõe? Quais são os procedimentos com maior chance de sucesso em situações como a descrita? Como podemos elaborar um processo de longo prazo — do primeiro ano ao final do ensino médio — que ajude as crianças e instaure uma prática na qual elas aproveitam melhor os encontros?

Este último questionamento sobre um processo de longo prazo permite assumir a hipótese de que essa mediação das relações pode ser uma preocupação menor do professor com a progressão dos anos de escolarização, como de fato foi pontuado por um dos participantes. Essas mediações seriam mais necessárias para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental do que para os alunos do ensino médio, mesmo tendo em mente

que ela sempre será necessária por conta de uma disposição dos alunos a testarem limites físicos e sociais. Os rituais e processos que os alunos experimentam em um ano com um professor específico são objetificados e, de alguma forma, serão referência para como esses alunos participarão das aulas em anos futuros com outros professores.

Existem preocupações que são prementes e que estão condicionando essas mediações das relações e atitudes dos alunos. Nas entrevistas foi unânime a necessidade de zelar pela segurança física e afetiva dos alunos. Para além de que essa segurança é um direito inalienável dos alunos, é nela em que o próprio engajamento dos alunos na atividade está apoiado. Um ambiente em que os alunos temem virar piada ou chacota é um ambiente menos propício à participação de todos os alunos, bem como uma atividade em que os alunos se temem se machucar.

Um outro aspecto condicionante da mediação dessas reações de aula que nos foi relatado foi a necessidade de proporcionar um momento prazeroso para os alunos. As atividades serem divertidas foi relatada como uma premissa da própria elaboração das aulas. Ir para aula por ser um tempo gostoso e proporcionar alegria é um valor que deve estar presente durante as aulas. Ao mesmo tempo, as atividades serem divertidas foi descrito como uma ferramenta para um engajamento dos alunos. Os professores deram a entender que suas aulas operam em uma tensão entre o prazer e o esforço que só pode ser regulada a partir da relação com os alunos.

“Algo que é muito rico para nós, na nossa profissão, é esse vínculo com o prazer, vínculo com o lúdico. A ideia não é perder isso, mas potencializar. Para que potencializando esses aspectos a gente possa potencializar a aprendizagem dos alunos” (Participante 1, minuto 32)

“A minha aula precisa começar com os meus alunos sabendo que a prô tá ali com uma atividade onde eles vão se sentir bem. Que a gente pode começar de um jeito, mas que a gente pode terminar de outro jeito totalmente diferente. E que para a gente conseguir conciliar uma aula gostosa a gente precisa, primeiro, de uma certa concentração. ‘E como é que eu me concentro?’. Eu preciso cantar, eu preciso gesticular. Eu preciso falar o que eu estou sentindo. E isso acontece muito na minha aula (...) Eu considero a minha aula uma aula gostosa, onde os amigos se encontram e existe alguém ali muito má, que trás claro algum ensinamento para eles, mas que tá ali para mediar os nossos encontros.” (Participante 4, minuto 27:05)

Eu não gostaria de dar educação física para os meus alunos quando eles estão sofrendo para fazer um negócio. Eles não estão aqui na escola para sofrer. Então se dá prazer ele fazer a dança, deixa ele fazer 3 anos de dança. ‘Ah, mas ele não vai conhecer a ginástica’, pô, vai fazer um curso ruim. (...) Não concordo que um aluno tem que

sofrer fazendo uma coisa. Ele tem que sentir prazer. No mínimo prazer.  
(Participante 4, minuto 45:45)

Apesar de identificar como premissa as aulas serem divertidas, uma professora ao relatar esse valor dispara o seguinte dilema em seu trabalho: um professor de educação física pode sentir que os outros atores escolares — alunos, outros professores, pais de aluno, direção e apoio pedagógico — não levam o seu trabalho a sério.

“Quando a gente vai para a sala de aula como professor de educação física, esse olhar para alguns alunos às vezes a gente cria embates por que eles não têm o mesmo olhar para a gente, mesmo as famílias, que têm para um pedagogo ou para uma outra matéria específica como matemática ou português.” (Participante 4, minuto 7:25)

“Eu sempre acho que todos os alunos, em geral na escola inteira, acham que a minha aula é a mais tranquila do mundo e que eu sou a pessoa mais tranquila do mundo e que a minha cobrança é a mais tranquila do mundo. Mas eu não acho isso. E aí eu tento ser mais dura. Eu sempre cobro isso, ‘eu preciso ser mais rígida, eu preciso ser mais dura’. Como se tudo que eu faço não fosse o suficiente para trazer os meninos e as meninas para o mais perto das minhas aulas, para mais perto dos meus objetivos. Eu acho que é isso. ‘Participante, você precisa ser mais dura. Fulano e Fulano tá saindo pela tangente, ou Fulano e Siclano estão sendo esquecidos’. A dureza nesses dois sentidos, sabe? (Participante 4, minuto 40:05)

Respeitando todas as limitações que essa indicação têm para ser generalizada, somos levados a pensar sobre como a identificação que os outros atores escolares fazem das aulas de Educação Física afeta as tomadas de decisões cotidianas de cada um desses atores. Sempre retomando ao nosso esquema de trajetória de ações<sup>6</sup>, é ao interpretar os significados que os outros atores ao seu redor atribuem às aulas de educação física — sua importância ou falta dela — que o professor orienta e traça suas linhas de ação. Com isso as significações que a comunidade escolar tem sobre as aulas de educação física são um tema de investigação chave para entender o processo de formação desse professor.

Sobre essa primeira forma de mediação que pudemos observar, de forma sintética afirmamos que para ocupar seu espaço social profissional, o professor precisa dar conta de intervir nas relações interpessoais que compõem a prática escolar. Seja na forma como os alunos tratam uns aos outros, seja na forma como alunos e outros atores escolares comunicam e agem a partir de suas expectativas sobre o papel do professor de Educação Física, o professor precisa de repertório para significar e atuar em cada um desses encontros

<sup>6</sup> O que fica muito marcado na fala de uma participante: “Mas se a escola te exigir que você seja rola bola, você vai ser rola bola. Você não vai além disso. É você que vai além.” (Participante 4, minuto 23:40). Essa fala, no contexto no qual foi inserida, tem um caráter menos determinista e mais numa linha do condicionamento que a prática social impõe ao professor, na mesma linha de Freire (2014)

que aparentemente compõem o cotidiano da prática escolar.

Já a segunda forma de mediação que pudemos perceber a partir das contribuições dos participantes foi entre as obras sociais historicamente construídas e as crianças. Independente das perspectivas teóricas dos quatro Participantes, todos pareciam ter clareza de que estavam no meio do caminho entre as crianças e elementos da cultura humana que foram estabelecidos historicamente e cuja existência antecede a presença dessas crianças no mundo.

(Quando indagado sobre a função do professor) "A principal é ensinar. Eu acho que é isso que a sociedade espera da gente enquanto agente social. Essa profissão que está inserida no cotidiano da sociedade. O que a sociedade espera de nós? Que a gente consiga transmitir o conhecimento produzido pela humanidade para as próximas gerações" (Participante 1, minuto 4:45)

"Uma formação social onde essas crianças vão se relacionar no espaço escolar com diferentes saberes, com diferentes culturas, com diferentes formas de ser e de existir. Então o professor pode reforçar, aí pensando nessa responsabilidade, ele pode reforçar essas desigualdades, ele pode reforçar essas diferenças e de repente contribuir para uma formação completamente preconceituosa. Ou ele pode bater de frente com isso e de repente conseguir aí, formar para a diferença, formar pessoas que vão lidar de diferentes maneiras com as relações na sociedade. Então essa responsabilidade é uma responsabilidade de você formar um cidadão para a vida, não só para os conteúdos." (Participante 3, parte1, minuto 19:15 )

"A vivência vai acontecer a partir das práticas corporais. Então se vai acontecer, sei lá, a dança que for. A gente vai falar sobre dança, a gente vai ver dança, a gente vai ler sobre dança e vai dançar. Então a prática corporal, que eu acho que é o objeto da educação física, vai acontecer das diferentes vivências. Então isso não vai faltar." (Participante 3, parte 2, minuto 47:10)

Apesar de responsáveis pelo mesmo objeto de estudo, o que pôde ser percebido entre os participantes foi uma diferença em como esse mesmo objeto está sendo reproduzido com os alunos. Apesar de todos por debaixo do mesmo guarda chuva das práticas corporais, uns apresentam mais desenvoltura trabalhando com lutas, enquanto outros apresentam mais desenvoltura com o tema da dança. Já quando professores diferentes trabalham com o tema de jogos, a ênfase nos diferentes aspectos que podem ser tratados durante a tematização de um mesmo jogo são diferentes. Essa diferença que pôde ser observada entre os professores durante as entrevistas é factual e é uma afirmação razoável de ser feita. Pessoas diferentes trabalham de formas diferentes. Contudo, pretendemos aqui



qualificar essa diferença uma vez que esta é uma dissertação de mestrado e nos sentimos habilitados para tal qualificação a partir de nossa base teórica.

Os elementos da prática social, que são objetificações feitas por humanos a partir de suas experiências, se perpetuam quando atravessam novas pessoas através de experiências e obrigando essas novas pessoas a significarem de alguma forma essa experiência através de uma nova objetificação. Essa história humana que o professor carrega dentro de si, que é o resultado de sua trajetória humana particular, afeta o trabalho desse professor. A partir de uma perspectiva da reprodução cotidiana da prática humana, o professor só pode reproduzir o que ele é<sup>7</sup>, sendo com base nesse ser que elabora as propostas de encontro e propõe seus alunos a situações de prática. Tendo em mente que a reprodução de objetos é sempre um processo de significação de uma experiência, a forma como um professor de educação física irá trabalhar numa aula de Luta é uma reprodução de todas as vezes em que ele teve contato com as práticas de Luta antes de dar essa aula — seja no cotidiano escolar seja num outro espaço social. Sendo assim, um professor que estudou na universidade os discursos sobre os significados e lugares sociais das diferentes lutas reproduz essas mesmas experiências através de duas decisões e ações em aula. Por outro lado, uma pessoa que vive diariamente uma roda, um dojo ou um ringue, carrega dentro de si outras objetificações geradas a partir dessas experiências e assim é capaz de reproduzir esses lugares de uma forma diferente do nosso primeiro caso. A citação a seguir ajuda a ilustrar essa dinâmica. "Porque têm momentos que a gente não sabe o que fazer mesmo. A gente não sabe tudo. Na nossa formação, a carga de leitura é uma maravilha [sobre experiência universitária], mas ensinar a fazer as coisas, dar duas aulas de futebol para adolescentes, né? Não dá. Faltou mais corpo, estudar mais o gesto. Até mesmo estudar o gesto, a gente não estudava gesto nenhum. A gente não entendeu que educação física poderia ser práticas de estudar o gesto, estudar o movimento, estudar a técnica e você levar isso para o seu corpo. Eu fui ver para aprender a ensinar dança, pesquisar no youtube, você vê muita coisa. Achei uma professora no sul, Andrea Spolaor, a Participante 2 até conhece (...). Foi a que falou coisas que eu tenho dentro de mim. Consegui selecionar essa referência de dança. Porque ela trazia esse conceito 'olha, tem uma lógica interna do seu movimento'. Mas assim, é um estudo. Você tem que estudar o seu corpo. (Participante 1, minuto 78:45)

<sup>7</sup> Mesmo que provisoriamente, pois na nossa realidade a diferença entre "ser" e "estar" está apenas no recorte temporal do discurso

Com essa formação do repertório particular de objetos construída através da trajetória cotidiana do professor em conta, precisamos lembrar que esses objetos não são simplesmente todos da mesma natureza, mas que no presente trabalho entendemos como categorias fundamentais desses objetos os artefatos, os gestos, os costumes e a linguagem. É na forma como eles diferentes elementos se relacionam em cada experiência que as situações podem ser caracterizadas e os significados são elaborados pelo pessoa. Em uma discussão universitária sobre a capoeira, as palavras, os gestos, os artefatos e os costumes que estão em jogo são diferentes das palavras, dos gestos, dos artefatos e dos costumes que estão em jogo na roda de capoeira. Com isso, os significados que os objetos terão para a pessoa serão outros e compõe uma outra disposição para a elaboração das situações de aula.

Nossos participantes foram exemplares para esse processo. A desenvoltura e competência que cada professor relatava ter com um tema de estudo da Educação Física era com correspondente direto das experiências mais extensas e significativas que tiveram em seus cotidianos de vida<sup>8</sup>. As entrevistas deixaram claro uma coisa: que o currículo do qual um professor dá conta é condicionado pela sua trajetória de vida. Essa é uma noção que não se limita simplesmente a quais desses temas clássicos — luta, dança, jogo, ginástica — podem ser trabalhados ou como eles são trabalhados. Tal noção se estende às prioridades que esses professores têm, para quais prioridades esses professores direcionam seu foco de atenção durante as aulas. Para aquela professora que se incomodou muito com suas próprias dificuldades de comunicação, em suas aulas busca sempre ter muita atenção a como os alunos estão se sentindo e tentando entender o que esses alunos trazem — ao mesmo tempo tentando ativamente se fazer entender pelos alunos. Para o professor que viveu na pele as desigualdades sociais, a alienação de determinados direitos, uma prioridade muito forte é capacitar os alunos para que possam participar das práticas historicamente estabelecidas; seus alunos precisam ter acesso à essa herança humana. Existe um limite de tempo e energia que uma pessoa pode empreender em determinados engajamentos e atividades, sendo uma condição existencial o fato de que estar em uma aula de capoeira implica necessariamente em não estar em um jogo de futebol.

Os dois âmbitos de mediação dos quais o professor é responsável implicam na necessidade de (a) organizar atividades para que os encontros de aula aconteçam de forma

<sup>8</sup> Uma explicação precisa ser feita sobre o contexto de trabalho de nossos participantes. O ensino médio da escola em que atuam organizou as aulas de educação física do ensino médio em itinerários os quais os alunos podem escolher seguir por um ano inteiro com um professor. Assim, aulas multisseriadas, com alunos do 1º 2º e 3º anos do ensino médio, de Dança, Luta, Ginástica e Esportes aconteciam ao longo de todo o ano; sendo que cada professor participante era responsável por uma dessas disciplinas. O professor que viveu extensa, intensa e positivamente experiências com jogos coletivos atualmente dá aulas de esporte no ensino médio. O professor que sempre frequentou rodas de Capoeira e transitou em diferentes artes marciais é responsável pelo curso de Luta. A professora de ginástica relatou um encanto que tem desde o início da escola com as posturas ginásticas e que buscou esse contato desde sempre. E por fim a professora do curso de dança sempre buscou e busca os diferentes repertórios e comunidades de dançarinos para se inserir e participar.

tão facilitada quanto possível e (b) escolher o recorte da prática humana para ser trabalhado durante esse encontro. Estes dois âmbitos correspondem ao processo de negociação entre professor e alunos sobre os trabalhos a serem feitos no tempo em que estão passando juntos. Essa negociação que o professor está responsável por conduzir está ancorada na sua particularidade, fato que também pôde ser percebido nas entrevistas.

Também foi percebido em nossas entrevistas que esses dois âmbitos de mediação estão divididos apenas no nosso campo de discurso analítico. Na prática profissional relatada pelos nossos participantes, a escolha de temas e a instauração de um ambiente de relações desejado são processos que se atravessam.

(Quando indagado sobre como costuma comunicar suas expectativas de aprendizado para os alunos) "Nas conversas, nas atitudes, naquilo que a gente propõe enquanto aula, naquilo que a gente tem como referência, como rigor daquilo que pode e daquilo que não pode (...) Onde que vou encontrar essas referências na hora de falar para o aluno que numa falta, mesmo sem intenção, ele tem que se desculpar? Aí você pega o ultimate frisbee, que no brasil, pelo menos, não tem necessidade de arbitragem. Quando você seleciona um conteúdo desse, você na minha visão a gente quer algo que vai além de um conhecimento técnico. Não que a gente não queira o conhecimento técnico, eu acho que a técnica faz parte da aprendizagem do nosso objeto de estudo. Tem que ensinar a fazer algo. Mas que vai além, porque ele vai precisar ter parâmetros para discutir. Ele vê um jogo de futebol, que eles são mais bombardeados pela mídia em relação a esse objeto (...) tá na televisão e tem o futebol profissional onde um chuta a cabeça do outro e sai brigando ainda. Sabe? O nosso papel muitas vezes é pegar tudo isso que acontece e que aparece em aula, pegar esse aluno e mostrar que seu papel de aluno, quando você está aqui com seus 12 anos, 13 anos, 16 anos, 17 anos, é diferente daquele papel lá. É mostrar para ele, fazer ele perceber que são contextos diferentes. Não que justifique, não é uma aceitação de 'olha, isso está acontecendo no futebol profissional e é aceito e quando você estiver lá você vai fazer igual'. É mostrar para ele que tem um equívoco em termo de formação humana dos nossos jogadores de futebol do Brasil. (Participante 1, minuto 35:55)

Nesse trecho temos um exemplo de como as escolhas de aula tentam dar conta de diversas demandas e interesses ao mesmo tempo. Ao escolher o recorte da prática humana para ser trabalhado durante esse encontro, essa escolha está orientada pelas atividades que podem ser pensadas para os encontros de aula e ainda antever possíveis problemas de convivência que possam surgir.

A mesma citação ainda nos revela que para o professor que está no seu cotidiano de

trabalho, existe a consciência da necessidade de negociar as objetificações que as crianças trazem de suas trajetórias cotidianas sobre os temas propostos para o estudo. Os alunos trazem essas referências sobre os comportamentos que entendem como apropriados para um jogo de futebol e que atravessaram esse aluno em sua trajetória cotidiana. Essas referências tensionam com a visão do professor e são trazidos para suas aulas à revelia de seus desejos. Sendo assim, o professor precisa mediar esses diferentes entendimentos em cada tema trabalhado. Tal como a Participante 2 sugere, são as práticas da Educação Física que mediam o encontro do professor e alunos.

“Essas experiências me levaram para esse outro lugar, de alguém que entende que o que eu tenho com as crianças é um encontro com essas crianças. E que esse encontro é mediado por uma coisa chamada Educação Física. Que é uma coisa que eu amo e que eu quero que elas tenham acesso. Mas é acima de tudo, um encontro em que a gente vai acessar o conhecimento e crescer juntos porque estamos juntos e somos um grupo. Então, saí daquele lugar onde eu tenho um conhecimento que eu preciso multiplicar, eu não abro mão desse lugar. Mas eu entendo que essa coisa de permitir o acesso a esse conhecimento é a chave do nosso encontro e que o encontro é o principal.” (Participante 2, minuto 15:20)

## Os planos de aula

“Eu sempre fui um cara muito mais, no começo, muito mais intuitivo. Eu sempre desperdicei, desperdicei não, eu sempre botei muito mais energia nesse começar. O começo é sempre mais crítico e requer da gente uma preparação maior, esboçar o que a gente quer para o grupo quando a gente começar. Mas depois que a gente começa, uma aula puxa a outra, uma aula vai puxando a outra. A gente sabe mais ou menos o que a gente quer dos alunos (...), para onde a gente vai, os tópicos de aula. Mas eu sempre começo com uma avaliação diagnóstica. Se for um jogo, vou pôr para jogar e vou ver como é que se constrói esse jogo. Mas aí, o que é que eu vou trabalhar do jogo? Eu vou para questões de fundamento, questão das estratégias, o que acontece no próprio jogo e aí o jogar. (Participante 1, minuto 71:55). [Quando perguntada sobre a ideia de educação física com a qual saiu da faculdade] Aquela que tem objetivo geral, objetivo específico, estratégias... tudo organizado assim no papel. E que, de verdade, na hora que você olha para as crianças eu não sabia mais o que eu fazia com o papel. (Participante 2, minuto 27:30)

Para dar conta da tarefa de mediar o encontro entre as obras historicamente cons-

truídas com as crianças, ao mesmo tempo em que pensa situações para que o encontro mais proveitoso possível ocorra durante a aula, um plano para esse encontro precisa ser feito. O professor elabora em seu interior uma projeção de como o encontro futuro provavelmente será. Contudo, o plano de aula, sendo uma ideação na qual se pré-medita sobre uma ação ou procedimento em alguma situação futura, é sempre mais pobre em detalhes do que a situação de aula quando ocorre. Com isso, a ideação do professor sempre se choca com a realidade no momento de encontro inicial com os alunos, e as diversas expectativas criadas através do plano de aula começam a ser estressadas. Imprevistos acontecem e adaptações são necessárias. Nossas entrevistas permitiram acessar aspectos interessantes desse processo de planejamento das aulas.

Primeiramente, apesar da ideação que um professor faz de uma aula ser sempre mais pobre do que a situação em que a aula acontece, isso não quer dizer que essa ideação seja inútil. A experiência ao longo dos anos como professor e os sucessivos reencontros do professor com uma mesma turma enriquecem suas ideias suficientemente para que as vezes em que ele seja “pego desprevenido” sejam reduzidas.

[Sobre o começo da carreira] “Vou tentar uma estratégia para ver o que vai acontecer, uma experiência meio que absurda. Beleza, vamos jogar futebol, numa quadra, num espaço que cabe cinco contra cinco, botar trinta pessoas num quinze contra quinze. Aí virou o caos, óbvio. Virou o caos, gente se machucando... E aí você fala ‘mano, que maluquice que eu fiz. (...) Eu na minha cabeça de 2008, já atuando a um tempinho, eu na minha cabeça achava — olha a viagem — eu achava que eu ia colocar metade da turma contra metade da turma e ia sair um jogo. (...) Ai você vai ficando mais safo com relação ao o que vai dar certo e ao que não vai dar certo.” (Participante 3, parte 2, minuto 89:40)

A falta de êxito de um plano torna-se manejável pelo professor experiente na medida em que (a) o número desses erros tende a diminuir graças aos seus anos de experiência e aprendizado cotidiano e (b) esses erros tornam-se familiares pois, os erros que insistem em acontecer já são conhecidos e portanto para os quais o professor ou professora já conhece os encaminhamentos que “funcionam” para a situação. Alguns autores entendem esse processo como a construção de um conhecimento pedagógico que, muitas das vezes de forma intuitiva, permite ao professor fazer tomadas de decisões nos momentos em que for necessário e com uma margem de erro pequena (WOODS, 2005).

As improvisações de um professor começam logo no começo da aula. O professor é capaz de sentir como a turma está, como estão as relações e os ânimos e a partir daí pensar em quais mudanças precisam ser feitas em suas propostas. Pode precisar abandonar uma atividade que exigiria mais atenção e introspecção quando percebe nos alunos uma afobação e ansiedade que não vai conseguir diminuir no tempo de aula. Ou evitar uma atividade que teria antagonismo e contato físico numa situação em que um clima de briga

e atrito se instaurou entre os alunos antes da sua aula.

“O que é certo é a incerteza. A gente não faz ideia do que vai acontecer. Então quando o professor monta aquela aula com os conteúdos fechados, e tenta forçar aqueles conteúdos achando que eles são a conta de desenvolver um tema... e a coisa não acontece. Ela não acontece porque ele está esperando que algo aconteça. No caso, eu não vou esperar que algo aconteça. Eu tenho a ideia de que vai acontecer algo, o que vai acontecer eu não faço ideia. Mas obviamente eu tenho as minhas idéias sobre o que pode acontecer. (Participante 3, parte 2, minuto 21)

Ainda é preciso destacar também que não são apenas os ânimos dos alunos os responsáveis pela necessidade de ajustes de um plano. A falta de espaço para fazer uma atividade, porque choveu, uma reforma começou ou uma outra atividade foi feita pela escola, é outro cânon dos imprevistos que forçam a capacidade de improvisação e ajuste diários dos professores.

”Muitas vezes o plano está pronto, mas acontece alguma coisa que você tem que mudar. E tem que ser na hora.”(Participante 4, minuto 35:50)

O aspecto da ubiquidade do ser professor emerge novamente nos nossos relatos dos participantes quando indagados sobre seu processo de elaboração dos planos de aula.

“Eu sinto que toda vez que eu sento e falo ‘vou preparar uma aula’, nada acontece. O papel olha para mim, eu olho para o papel, e a gente fica ali olhando e daí eu me irrito e vou fazer outra coisa. Mas muitas coisas surgem quando eu tomo banho, quando eu tô pedalando para ir para a escola e para voltar da escola. Pedalar... é brilhante. E aí eu aprendi a estar mais aberta, ter papel por perto porque daí quando o negócio vem você anota”(Participante 2, minuto 76:10)

O reencontro, a próxima aula está no futuro e é nesse entretempo que o professor elabora o que aconteceu, e tenta pensar bons encaminhamentos para projetar-se no próximo encontro. “O plano de aula ele se produz conforme a gente vai vivendo” (Participante 2, minuto 78:55). Esse processo acompanha o professor no seu dia a dia, indiferente aos limites de tempo e espaço que delimitam a escola. A resposta às situações que emergem dos encontros com suas turmas acompanham o professor no seu cotidiano. Assim, as respostas para suas demandas de aula são elaboradas em qualquer tempo e lugar: passeando no parque, andando de bicicleta, tomando banho, lavando louça ou assistindo TV ou um vídeo no “Youtube”; qualquer lugar é lugar para pensar a aula.

Agora, pensando nessa mesma dinâmica ao longo do tempo, o constante movimento de experiências, elaboração, planejamento e testes contínuos vai crescendo um

repertório para o professor que segundo uma participante libera espaço para prestar a atenção em outras coisas. Esse é um elemento importante que percebemos no processo de aprendizado cotidiano dos professores.

“Depois de estar um bom tempo sem variar muito os anos escolares eu me sinto num lugar mais confortável. De ter um currículo estabelecido, de ter algumas sequências de aula que já tem uma coerência interna, então já tem esse trabalho do ‘se debruçar’ sobre aquela manifestação da cultura corporal e criar alguma coisa que seja adequada à faixa etária. Então eu percebo que eu estou num segundo momento, que é usufruir de tudo isso que eu consegui estruturar para esse público que é da escola, para essa faixa etária que eu to trabalhando, e eu consigo olhar mais para o grupo, olhar mais para as crianças. E aí eu olho para o que está no papel e aí antes mesmo de eu ir para a aula eu falo ‘nossa, isso daqui não vai rolar com esse grupo’ sabe? Eu posso ofertar de outro jeito. Ou nessa turma tem uma criança que é filho de peruanos, então isso pode entrar aqui no currículo. Então percebo que agora a relação tá mais viva. A Educação Física tá lá, com todos os princípios de inclusão, diversidade de práticas, de oportunizar essa experiência que é encarnada, que atravessa o corpo...” (Participante 2, minuto 29:10)

Por exemplo, no início de sua carreira, um professor durante o ensino do jogo “batata quente” estará com toda a sua atenção para conseguir que o jogo aconteça sem problemas. No entanto, na medida em que vai ganhando experiência na condução dessa atividade, a sua atenção vai sendo liberada para outros aspectos da aula. A falta de esforço para pensar a mediação entre as práticas corporais e as crianças abre mais espaço para pensar as relações das crianças entre elas. Sendo assim, o que observamos é que o processo de aprendizado experimentado pelo professor trabalha de forma simultânea a mediação que o professor faz entre os alunos e as produções sociais e os alunos entre eles.

A elaboração de um plano de aulas foi apontado nas entrevistas como uma ferramenta para os professores se distanciarem das situações de aula e resgatarem suas referências de trabalho, criando um dispositivo pessoal para orientar o que ele fará durante seu tempo junto com os alunos. Se os ajustes das ações do professor são feitas de acordo com as emergências nas situações diárias, a tarefa de planejar espaços maiores de tempo, como currículos bimestrais e anuais, pede uma outra disposição dos professores. Pede que os professores e professoras se remetam aos fundamentos pedagógicos que justificam seu trabalho, examinando se as improvisações e os desvios que fizeram em função das emergências cotidianas são coerentes com as premissas que acolheram para si. É durante esse afastamento do cotidiano de aulas que os professores podem criticamente pensar seus encaminhamentos, pois do contrário eles estão apenas tentando dar conta dos aspectos mais urgentes da tarefa que receberam.

“Quando eu estou fazendo o plano de ensino, é a hora em que eu sento, em que eu reviso os conteúdos, eu detalho coisas que eu quero fazer. É uma hora bem mental quando eu estou produzindo esse documento que é o documento que vai guiar o meu ano. (...) que eu me desprendo da experiência com as crianças e escrevo ele. E aí a tradução disso para o plano de aula é falar assim ‘como é que o meu 1º ano 1 de 2020 vai viver essa experiência?’. E aí eu começo a jogar com essa outra coisa que a gente falou antes: de coisas que já tenho, coisas que eu percebo do grupo. (Participante 2, minuto 79:10)

Ainda sobre os planos de aula, alguns aspectos genéricos da aula de educação física, que precisam ser levados em conta durante seu processo de planejamento, puderam ser observadas nos relatos dos professores. Ao longo dos anos de escolarização, os alunos vão acrescentando costumes cotidianos de aula através de diversos professores e assim construindo uma certa ritualística de como essa aula se constrói.

“Por mais que a gente tente fazer uma situação mais aberta, mais dialógica com a turma, tem aqueles momentos, os rituais da aula. E isso acaba sendo construído. (...) De certa maneira constitui uma ritualística para cada professor. (Participante 3, parte 2, minuto 7:20)

Um elemento que também nos foi relatado foi a necessidade dos professores reservarem momentos em sua aula para aquilo que podemos chamar de “acolher o corpo excessivamente contido”, para usar diretamente a fala de uma das voluntárias.

“Eu faço uma preparação... eu nem sei como chamar isso. Se é uma preparação corporal, ou se é uma preparação... essa coisa de instaurar uma motivação, instaurar um ânimo no aluno para que ele possa aprender corporalmente algo. Porque a gente recebe o aluno muitas vezes 3 horas sentado na carteira, naquele concreto gelado. Muitas vezes com fome ou acabou de comer e vem para a nossa aula. Então seja qual for o objeto eu acredito que a gente tem que preparar [os alunos] para receber esse conhecimento. Então nas aulas eu sempre vou começar com algo que instaura um ânimo, uma animo nesse sentido de instaurar a alma para daquilo que ele vai aprender.” (Participante 1, minuto 29:50)

“Com muita frequência tem uma atividade mais agitada, como um pega-pega no início. Porque tem sempre aquela questão do corpo excessivamente contido e como isso acaba extravasando na educação física, então eu já parto do princípio que a gente tem que acolher isso, porque eu acho que ficar lutando contra eu acho que não caminha”. (Participante 2, minuto 34:10)

Podemos observar como o professor participante leva em consideração a continuidade da trajetória cotidiana diária de seus alunos. Esse professor entende que seu pla-



nejamento precisa levar em conta um momento de aclimação, de preparação do aluno que antecede qualquer tema que seja escolhido para estudar. Um outro exemplo dessa consideração pode ser visto no trecho a seguir:

“Tem o nosso encontro, que é na sala de aula ou alí no pátio. Ele tem a nossa chegada no espaço de aula e eu percebo que esse momento da chegada ele é um momento precioso para mapear um pouco como é que tá a dinâmica do grupo naquele dia. Ou mapear questões individuais. Que logo vêm, eles vêm contando coisas para a gente, né? Então é um momento de escuta super aberta.” (Participante 2, minuto 33:15)

“Na minha aula do ensino médio, eu abri um cantinho do ‘tô precisando de um tempo’. E as pessoas podiam usar. Daí, dali a pouco eu comecei a perceber que o cantinho do tempo ele só funcionava se eu pudesse cuidar daquela pessoa também, não só cuidar da aula. Então a pessoa podia sinalizar através de uma plaquinha que a gente colocou lá se eles estavam precisando de companhia ou não para aquele tempo. Porque muitas vezes os adolescentes vinham com questões que eram externas à aula e, meu, quem tá com vontade de dançar se você tá tendo um B.O. familiar em casa, né? Então se eu não abrir espaço para essas coisas estarem na minha aula, eu vou ficar batendo de frente com os caras falando ‘Não! Você tem que fazer a aula! Você não pode ficar parado!’”. (Participante 2, minuto 21:45)

“Rotinas da aula : roda de conversa logo no início. Então uma roda de conversa logo no início, isso para mim é fundamental, fundamental. Porque ali na roda de conversa eu já consigo perceber como é que a turma tá. Qual é a energia que está vindo? Consigo perceber se tem um aluno com alguma questão que vai influenciar no desenvolvimento da aula. E até da própria turma né? Aconteceu alguma questão no intervalo e eles vêm para a aula, se você não senta para ter uma conversa para descobrir certas coisas, a sua aula não rola e você acha que foi por sua causa e na verdade não foi.” (Participante 4, minuto 38:10)

Existem também outros afetos recorrentes e que o professor precisa administrar e levar em conta quando planeja sua aula, sendo um deles as paradas para beber água ou ir ao banheiro.

“Eu acho que as paradas para a água entre as propostas são preciosas. Não só porque aquela agitação da aula para algumas crianças é demais e a parada para a água é quase aquela hora em que elas respiram aliviadas. Como esse é o momento de você resolver as pequenas questões que aparecem. Um conflito mais rápido, uma criança que chorou porque ficou frustrada com alguma coisa, um cadarço que desamarrou. Então eu acho que ter a aula entrecortada por duas paradas para a água ela

também me dá esse espaço da intervenção mais individualizada.” (Participante 2, minuto 34:40)

Pensamos ser interessante pontuar como esse excerto demonstra a capacidade, ou até mesmo necessidade, do professor converter uma demanda dos alunos em atividade didática. Ao mesmo tempo em que acolhe a necessidade dos alunos de se acalmarem e beberem água, ou ir ao banheiro, o professor abre espaço para lidar com pequenos atritos de convivência. Contudo, planejar essas paradas em uma aula não está condicionada apenas às necessidades descritas acima. Duas paradas para beber água implica que exista um bebedouro perto do lugar em que a aula está acontecendo, pois do contrário o professor pode ser levado a estabelecer essa saída para o começo ou o final da aula, o que por sua vez se tensiona com a ansiedade gerada pelo corpo excessivamente contido que acabamos de destacar. É olhando para o cotidiano desses professores que podemos perceber o peso que as disposições arquitetônicas e logísticas da escola possuem sobre a prática pedagógica.

Já a escolha do tema a ser trabalhado é o resultado da tensão entre: as disposições e repertórios que o professor carrega para a aula e as disposições e repertórios que os alunos e alunas trazem para os encontros de aula. Neste ponto, nos remetemos à seção anterior na qual falamos sobre a negociação da trajetória conjunta que professor(a) e aluno(a) tem que percorrer juntos durante a aula. Se em sua trajetória de vida o professor teve contato apenas com objetificações autoritárias e verticalizadas no processo de ensino, a forma de tematização e mesmo a escolha do tema estará dentro das balizas estabelecidas por essas objetificações autoritárias. Contudo, uma outra possibilidade é que esse professor ou professora tenha encontrado em outras situações, algo que lhe fez entender a relação do professor com os alunos como forma dialógica, um espaço de escuta recíproca, o que coloca a tematização dentro de outras balizas. Essas duas possibilidades (diretividade ou dialogicidade), que podem ser assumidas como extremos dentre os quais os professores reais se colocam, nos dão oportunidade para destacar: independente do lugar dentro desse espectro no qual um professor se coloca, nós assumimos que o plano feito vai passar por um processo de negociação durante a aula.

Assim, um professor pode iniciar o estudo de futebol e conduzir as aulas de forma a se manter dentro do que planejou para o bimestre. Outro professor pode assumir o mesmo tema, mas estar mais aberto para mudanças dos planos a partir das dificuldades, facilidades e interesses dos alunos e se adequar a elas. É possível ainda que um outro professor nem venha com a ideia de um tema para o bimestre e resolva trazer alguns temas para os alunos e dialogar sobre os interesses da turma e delimitar o que vão estudar no bimestre.

“Eu citei quatro trabalhos diferentes com futebol em que aconteceram coisas completamente diferentes. E foi interessante que aconteceu coisas completamente diferentes por um motivo que eu penso que é ób-

vio: porque são quatro turmas diferentes. (...) O que é que eu penso, por isso que eu falo que a ideia é sempre tentar fazer melhor, é sempre tentar fazer algo que seja melhor do que no outro momento mas que não seja igual porque eles não são iguais.” (Participante 3, parte 2, minuto 145:50)

## **A avaliação e outros registros**

“Olha, uma coisa que eu acho que tem ocupado bastante dos meus pensamentos é sobre avaliação em educação física. Uma avaliação que seja significativa para as crianças também. Eu acho que essa é uma coisa que eu tenho que ganhar fôlego... Eu já tenho experimentado algumas coisas, avaliações encontro a encontro, como eu dou uma devolutiva para elas... Mas essa é uma coisa que eu preciso ler mais, preciso investir mais. (Participante 2, minuto 81:40)

A história da prática avaliativa é longa e extensa, tendo passado por diversas etapas que foram se superando ao mesmo tempo que não deixaram propriamente de existir na realidade escolar. Entendida por vezes como uma medida das aprendizagens, ou como um meio de descrever a trajetória dos alunos e sobre essas trajetórias fazer um juízo, as ferramentas e as próprias ideias sobre a avaliação foram se tornando mais sofisticadas com o passar do tempo e das injunções sociais sobre a escola (FERNANDES, 2009). A partir da citação acima, podemos depreender que para os participantes da pesquisa, a avaliação é um ponto de preocupação e aperfeiçoamento.

Antes de qualquer avanço desta discussão sobre avaliação, é preciso clareza que existe uma relação de causa-efeito entre como um professor entende a natureza do aprendizado e as formas como esse professor entende como coerentes de se conduzir uma avaliação (FERNANDES, 2009). É a partir da concepção de aprendizado defendida até o momento que podemos refletir sobre a avaliação em educação física.

É evidente para qualquer observador das aulas de educação física que ela foge à norma das outras disciplinas trabalhadas na escola. As palavras, os gestos, os costumes e os artefatos que estão em relação destoam, por exemplo, de uma aula de Língua Portuguesa, ou de Matemática. Esse mesmo observador poderá reparar que nessas disciplinas há uma prática que propõe um engajamento dos alunos mais privado e individualizado, que produz uma variedade de artefatos como produtos desse trabalho. Por outro lado, na aula de educação física as atividades são desenvolvidas coletiva e publicamente por todos os alunos, sendo raro a produção de algum tipo de artefato. É frente a esse diferente arranjo de objetos que professores diferentes precisam tomar decisões sobre como conduzir a avaliação de sua trajetória com as turmas.

Contudo, apesar dos professores de Educação Física assumidamente precisarem conduzir suas avaliações com uma dinâmica própria, entenda como diferente das outras disciplinas, partimos do entendimento que a avaliação é um dispositivo para orientar o percurso do grupo professor-alunos através do estudo de um objeto de conhecimento; demandando o envolvimento dos alunos, feedback constante e alimentando a auto estima dos alunos (Fernandes, 2008). É com base nessas balizas que podemos pensar como a avaliação pode ser implementada nas aulas de Educação Física. A exemplo, temos um outro participante que faz sua avaliação das turmas a partir de registros que ele mesmo tenta produzir durante as aulas — com fotos, vídeos e anotações — com fim de representar o caminho percorrido com a turma. Vemos aqui que a solução desse professor foi acomodar em sua prática a produção de artefatos que lhe servem de referência para refletir e agir sobre a trajetória que tem com seus alunos.

“A avaliação acaba sendo uma avaliação do próprio processo que aconteceu. Não vem a ser uma avaliação de instrumento avaliativo. A avaliação se torna uma avaliação de tudo que aconteceu e como é que vem acontecendo. Porque eu fiz determinadas coisas e o que isso produziu. De eu ter feito determinadas coisas, o que eu senti falta (...) Aí a avaliação é sobre mim. E aí os instrumentos avaliativos vão desenrolando aí durante todo o processo, que aí é uma legalidade da escola. Não é essencial. (Participante 3, parte 2, minuto 44:40)

Assumindo estar em paz com essa forma de avaliar, percebemos ainda que o atrito do professor com sua prática avaliativa ocorre quando a face burocrática da escola pede para converter esse caminho do grupo em uma nota individual para cada aluno. Apesar de não conseguirmos nestas entrevistas aprofundar o assunto, elas tornaram evidente um tensionamento entre a prática dos professores de educação física e essa parte das práticas escolares que registram seu trabalho.

Diários de sala, relatórios de aluno, produção de documentos de avaliação ou planos de longo prazo para as aulas são elementos integrantes da prática dos professores. A escola busca produzir registros escritos que alimentam uma realidade burocrática que, supostamente, trabalha para sinalizar os acontecimentos entre diferentes lugares e momentos. O professor, em tese, alimenta um diário de sala, pois, esse diário ajudará a coordenação e outros professores a terem uma forma de saber o que ocorreu durante seus encontros com os alunos. Essa possibilidade de comunicar os acontecimentos ajuda na manutenção do alinhamento entre o trabalho dos diferentes professores de educação física dentro da escola<sup>9</sup>. Também possibilitaria, sempre em tese, comparar as propostas de situações didáticas de uma escola com as de outra, mesmo que os motivos para essa verificação ainda precisassem para nós de uma melhor elaboração de seus porquês.

<sup>9</sup> Neste parágrafo, usamos a acepção de alinhamento de práticas proposto por (WENGER, 1999)

Sobre esses diferentes registros feitos pelos professores, duas informações foram compartilhadas conosco durante as entrevistas: (a) o momento em que aprenderam a lidar com esses artefatos e (b) uma certa relação de inconveniência que eles estabelecem com esses documentos.

Primeiramente, sobre o desenvolvimento da competência necessária para dar conta dessas demandas burocráticas — como diários de sala, relatórios de aula ou de aluno etc — nos foi partilhado que ele se iniciou somente a partir do momento em que essas demandas surgiram, quando da inserção do professor na escola. Sendo este um exemplo de como esses professores aprendem a dar conta das funções desse lugar social enquanto ocupam esse lugar ao longo do tempo.

“Quando eu entrei na rede estadual, eu posso dizer que a única coisa que eu aprendi — algumas faculdades ensinam isso e na faculdade que eu estudei não ensinou isso — foi a preencher diário. Posso falar que eu aprendi a fazer quando eu entrei lá, do meio para o final de 2001 para 2002.” (Participante 3, parte 2, minuto 101:40)

Ao mesmo tempo, essa situação nos revela um outro choque de expectativas que os professores recém formados podem ter com o seu trabalho: se a faculdade não sinaliza para o seu graduando essa como uma função de seu trabalho o estranhamento e atrito entre professor e escola está fadado a existir. A escola estranha o professor ter dificuldade de dar conta e o professor estranha aquilo como uma parte de seu trabalho.

Outro aprendizado que nos foi relatado em entrevista, e que está alinhado com nossas bases teóricas sobre o cotidiano, foi um aprendizado no uso de objetos da linguagem específica da escola na elaboração dos relatórios pedidos pela coordenação.

“Esse diálogo de relatório e você pontuar no relatório em ‘pedagogs’ o que a coordenação quer ouvir de você” (Participante 3, parte 2, minuto 102:20)

Por outro lado, o momento em que eles foram apresentados a essa demanda de trabalho não foi relatado como o centro do problema. Em nossas entrevistas, foi constatado que alguns desses documentos — a exemplo do diário da classe — são mal formulados, não atendendo ao uso do professor; o que, nas palavras de um dos participantes “eles poderiam estar de outro jeito, eles podiam facilitar a nossa vida” (Participante 4, minuto 68:50).

Até o presente momento, esta discussão tentou organizar as contribuições feitas por nossos participantes de forma a entender o processo de construção das objetificações que significam sua prática profissional (através da descrição de suas diversas trajetórias cotidianas) e tentou apresentar e discutir algumas dessas objetificações a partir do momento de aula, da necessidade de elaboração dos planos dessas aulas e da necessidade

de avaliar e alimentar os diversos registros burocráticos da escola. Agora, mudaremos a forma como organizamos e discutimos as contribuições de cada participante a partir do conceito dos encontros que esses professores têm no seu cotidiano escolar.

## **Prelúdio sobre as relações escolares**

As entrevistas feitas com nossos participantes desvelou vários aspectos constituintes do cotidiano de trabalho docente. Com base na construção epistêmica sobre o cotidiano e o aprendizado, optamos por escolher o conceito de “Relações” como estruturante. Essa escolha inevitavelmente carrega consequências que podem ser percebidas na estrutura desta discussão.

Como falamos anteriormente, o cotidiano do professor é estruturado pelas relações sociais que esse professor estabelece e que são condicionadas pela disposição das objetificações historicamente estabelecidas. Sendo assim, descrever o cotidiano do professor implica atentar para suas relações com os demais atores com os quais precisa alinhar seu engajamento para trabalhar, como também identificar as objetificações que dão sentido para essas relações.

Contudo, essa perspectiva de descrever o cotidiano nos professores a partir de suas relações com os demais atores escolares só foi percebida à posteriori. É possível ver através da evolução dos roteiros de entrevista como esse tema foi se expandindo, pois foi apenas ao longo do processo que foi-se percebendo o poder explicativo do cotidiano através do conceito ‘relações’. Consequentemente, nossas entrevistas proporcionaram dados sobre as diferentes relações escolares em um volume assimétrico. Mais pôde ser dito e indicado sobre a relação professor alunos e menos pôde ser indicado sobre as demais. Pois os roteiros das entrevistas, e o participante no momento da coleta, não buscaram a maior profundidade sobre as outras relações nas oportunidades que aparecerem. Porém, com o que pôde ser percebido através dos relatos dos Participantes temos relances de encaminhamentos que nos parecem heurísticamente interessantes para estudos futuros a partir da perspectiva do cotidiano. Uma ressalva também merece ser feita que aprofundar cada um desses temas em uma mesma entrevista não é factível e portanto seriam necessários encontros sucessivos que não puderam ser feitos.

## **Relação com os alunos**

A relação entre o professor e os alunos, tal como qualquer relação, parte da forma como cada uma das partes percebem e têm expectativas da outra durante cada situação

cotidiana na qual se encontram. Para descrever essa dinâmica de expectativas no cotidiano escolar, propomos, as seguintes questões orientadoras:

- O que o professor espera dos alunos?
- O que o professor deseja que os alunos esperem dele?
- O que o professor acha que os alunos esperam dele?
- O que os alunos esperam do professor?
- O que os alunos desejam que o professor espere deles?
- O que os alunos acham que o professor espera deles?

É importante explicitar tais elementos para evidenciarmos que não existe uma relação unívoca entre o que “alunos esperam do professor” e “o que o professor deseja que os alunos esperem dele”. Tão pouco existe uma relação direta entre o que os alunos esperam do professor e o que o professor acha que os alunos esperam dele. Estamos todos num processo de constante interpretação das situações de um ponto de vista particular em busca de traçar e executar a melhor linha de ação possível dentre dessa situação (BLUMER, 1986)

Cada uma dessas expectativas é uma objetificação feita pelo professor e pelo aluno ao longo de seus sucessivos encontros e reencontros. Por conta da estrutura que se consolidou na metodologia do trabalho — com entrevistas que buscaram minuciosamente interpretar as significações que professores experientes fazem de seu cotidiano — os únicos elementos dessa dinâmica que somos capazes de ensaiar assunções sobre são “o que o professor espera dos alunos”, “o que o professor deseja que os alunos esperem dele” e “o que o professor acha que os alunos esperam dele”. Com a intenção de produzirmos um trabalho descritivo de uma realidade situada do professor, construímos um conjunto de expectativas que recolhemos são elaborações de professores com mais de dez anos de experiência de comportamentos que recorrentemente acontecem.

Através da experiência de profissionais que vivem há anos seus respectivos cotidianos como professores, fomos informados que (a) os alunos encontram diferentes formas de participar de uma mesma aula, (b) que existem alunos com muita disposição para competir e se comparar com os outros, que (c) os alunos inevitavelmente trarão questões e problemas extraclasse para as aulas etc. Tudo isso tudo está dentro do campo de possibilidades de situações de encontro com as quais os professores podem precisar lidar em cada uma das suas aulas. Não são ideações, visões que buscam a essência de um ‘ser aluno escolar’ ou de um ‘ser criança’. Durante as entrevistas fizemos questão de esclarecer para os participantes: não estávamos atrás de essências, mas sim de fatos recorrentes. Essa

lista é fruto de depoimentos de comportamentos possíveis e recorrentes com o dia a dia de aula e que persistem em aparecer para o professor ao longo dos anos de trabalho. O que nos indica características da prática historicamente constituída dessa situação social que chamamos de “Aula de Educação Física escolar”.

Sendo assim, temos nesta lista formas como as quais pensamos ser provável que alguns alunos se apresentem durante uma aula. Ao mesmo tempo, estamos cientes de que esta lista está aberta para expansão e refinamento através do trabalho coletivo de outros pesquisadores. Nossas entrevistas acessaram as objetificações dos participantes que foram feitas ao longo de anos trabalhando e desempenhando o papel social de serem professores. Podemos dizer a partir da nossa base teórica que essas expectativas são as objetificações dessa experiência que foram necessárias para ocupar de forma competente o espaço social de professores, portanto fazem parte do aprendizado cotidiano desses professores.

O mesmo pode ser dito de “o que o professor deseja que os alunos esperem dele”. Frente às demandas diárias do trabalho com os alunos, os participantes dentro desse processo adotaram as seguintes posturas que entenderam como eficientes para dar conta de suas funções sociais.

- O que o professor deseja que os alunos esperem dele
  - Que o professor seja justo
  - Que o professor escute
  - Que o professor seja cuidadoso/carinhoso

Afirmaram ser importante escutar os alunos, ser cuidadoso e ser justo, fazendo questão de que os alunos identifiquem isso neles. Isso já é um indicativo de que essas posturas de alguma forma são capazes de ajudar a lidar com os encontros de aula. É notável também que essas expectativas são amplas o suficiente para atravessarem todo o clássico paradigma de “O que ensinar”, “Como ensinar” e “Quando ensinar”. Independente do tema, o professor precisa escutar os alunos. Independentemente do método de ensino, o professor sempre deve conduzir a aula com justiça. Independentemente do momento da aula, o professor sempre busca tratar os alunos com carinho e cuidado.

Apesar do nosso interesse em imediatamente começar a dissertar sobre cada uma dessas expectativas, um passo precisa ser dado para trás para descrever algumas condicionantes que constituem a situação de encontro e que dão sentido para essas mesmas expectativas que nos interessam. As entrevistas com os professores, quando analisadas à luz do nosso referencial teórico sobre o cotidiano, nos permitiram encontrar alguns conceitos úteis para interpretar a própria existência dessas expectativas tal como são.



## Algumas das disposições que caracterizam a situação de encontro entre professor e aluno

Para nossos participantes, ser professor possui uma função social clara a ser cumprida: apresentar aos alunos o conhecimento historicamente construído pela sociedade. O cumprimento dessa missão, por sua vez, se dá principalmente no momento do encontro em aula. Contudo, ao tentar dar conta dessa função social, nos foi indicado pelos participantes que se depara com uma tensão: por um lado precisam que os alunos estejam “sedentos” para aproveitar e se apropriar desse conhecimento, mas por outro lado entendem que essa sede precisa ser construída no trabalho com os alunos<sup>10</sup>.

[Quando indagada sobre o que espera dos alunos] É estar pronto para o aprender e o estar alí. (...) O que esperar do outro? De verdade a gente tem ideias, a gente teoriza sobre. Mas o papel do aluno, se fosse pelo que a gente lê, é estar pronto alí para o que dê e vier. Estou pronto para a aula de educação física. Tá, ‘eu não gosto da aula de educação física’, mas eu vou estar lá e eu vou estar no espaço — que é onde eu to com os colegas de aula — e vou estar lá respeitando, transitando naquele meios. Absorvendo o que puder, mesmo que eu ache que não vá usar depois. (Participante 4, minuto 43:45 )

[Quando indagado sobre o papel do aluno] “Eu [o aluno] vou lá para me formar. Não no sentido de pôr numa caixinha e ficar formado, formatado, mas de adquirir informação, adquirir conhecimento, de se formar enquanto ser humano, melhorar enquanto ser humano a cada momento de aula. E isso não está dissociado do objeto em si, pode ser na aula de geografia história, mas eu vejo isso muito mais forte na aula de educação física. Não sei se a gente puxa sardinha para o nosso lado (...) mas eu acredito que o aluno tem que vir para a nossa aula e ser sedento de conhecimento. ‘Quero conhecer as coisas, quero saber, quero saber fazer.’ Só que ele não nasce com isso, ele se forma também nesse desejo.” (Participante 1, minuto 34:15)

Essa via de mão dupla descrita na relação ensino-aprendizado já foi longamente descrita em outros trabalhos, ao ponto que entendemos atualmente que seja um lugar comum. A contribuição que podemos trazer para essa relação é pontuar a tensão que se estabelece entre a trajetória cotidiana de um professor e a trajetória cotidiana de um aluno em uma determinada situação escolar.

Existe uma negociação entre professor e aluno sobre como conduzir o seu tempo juntos, uma negociação de seus repertórios, expectativas, interesses, disposições e limites,

<sup>10</sup> Mesma conclusão a qual Wenger (1998) chegou ao discorrer sobre a criação de comunidades de aprendizado.

todos objetificados ao longo de suas respectivas trajetórias de vida. Isso acontece durante a aula — situação que socialmente representa o trabalho do professor no imaginário popular — mas que não se limita a ela, uma vez que professor e aluno se encontram nos intervalos, entradas e saídas da escola, trocas de sala, caminhadas pelo corredor etc. O professor, como adulto da relação, é o responsável por essa negociação, uma vez que de um aluno no processo de começar a perceber o que é esperado dele nas diferentes situações. Entendemos que esse aluno não tem como saber — a princípio — o que é esperado dele, pois ao mesmo tempo em que está sendo comunicado dessas expectativas ele está aprendendo a participar dessa própria comunicação. Essas expectativas só lhe serão claras na medida em que experimentar uma trajetória cotidiana na qual ela persevere seus erros e passe para uma maestria da relação comunicativa que lhe permita o alinhamento, ou pelo menos negociação esclarecida, do que lhe é esperado e do que irá fazer sobre isso.

A partir de nossas ponderações nas seções anteriores, podemos assumir aqui o professor como um mediador entre o mundo já estabelecido e os alunos (ARENDRT et al., 2000). Sendo rigorosos com nossas propostas, esse professor é um mediador da parte do mundo já estabelecido que carrega dentro de si, buscando fazer com que essa mediação aconteça de uma forma refletida e metódica; ciente de sua posição histórica. O momento de aula é reservado para o cumprimento dessa função e, para tanto, o professor precisa entender os repertórios, expectativas, interesses, disposições e limites do aluno. Esse entendimento é necessário para esse professor poder conduzir da melhor forma possível a negociação do que será feito em conjunto com os alunos durante esse encontro de aula.

Contudo, o professor também experimentou uma trajetória cotidiana de vida que ele objetifica através de seus repertórios, expectativas, interesses, disposições e limites. Essas objetificações de sua experiência particular são a base com a qual o professor atua na educação das crianças. Essa percepção, para além de estar articulada e fundamentada nas referências teóricas sobre o cotidiano que acolhemos e apresentamos na revisão de literatura, apresenta consonância com os trabalhos acerca da história de vida dos professores (GOODSON, 1992)

A educação acontece durante os encontros que tensionam repertórios, expectativas, interesses, disposições e limites de ambos atores sociais: professor e alunos. Trabalhemos com a seguinte descrição: uma aula de Educação Física tem em média 24 crianças no ensino fundamental e 32 crianças no ensino médio (??). Começa o ano letivo e o professor não sabe o nome dos alunos. Dentre esses alunos existem aqueles cujos pais não terminaram o ensino básico, aqueles que nasceram sem um planejamento familiar e aqueles que estão em situação de vulnerabilidade. Aqueles que testemunham e aqueles que sofrem violência doméstica. Aqueles que são objeto de um projeto educacional de suas famílias (??) e têm acesso a atividades extracurriculares. Aqueles que só têm acesso a lazer sedentário e aqueles que passam o tempo todo na rua, pois num contexto de desigualdades que vi-

venciamos no Brasil, a desigualdade de acesso às atividades físicas e esportivas não é uma exceção (UNIDAS, 2017). Essas diversas trajetórias cotidianas são trazidas para a sala de aula pelos alunos que aprenderam a sobreviver a elas — até porque, estão lá na frente do professor, se reproduziram no tempo. Quais são os repertórios que cada um desses alunos desenvolveu para chegar até aquele momento? Com certeza o repertório motor daqueles cuja trajetória cotidiana só lhes proporcionou um lazer sedentário será completamente diferente daqueles que fizeram atividades físicas e esportivas extracurriculares. Os alunos que são objeto de um projeto educacional de suas famílias têm uma expectativa de como um adulto deve tratar uma criança. Já os alunos que sofrem violência doméstica tem uma outra expectativa dessa mesma relação professor-aluno.

Assim, por aproximadamente uma hora, um professor precisa com um mesmo discurso passar uma mesma mensagem para crianças cujos mundos são radicalmente diferentes. Por conta da própria natureza do processo comunicativo, essa é uma situação muito problemática, pois, em termos linguísticos, podemos dizer que o professor precisaria converter sua mensagem para os códigos apropriados para o mundo de cada aluno. Podemos dizer que por conta das diferenças de seus lugares e experiências cotidianas a forma de se relacionar com a linguagem é tão diferente entre os alunos que uma mesma instrução, por mais simples que seja, terá dificuldade de transmitir a mesma mensagem para todos.

A partir dessa descrição, podemos assumir que quão mais homogêneos forem os repertórios, as expectativas, os interesses, as disposições e os limites dentro do grupo de alunos, mais fácil é para o professor fazer a negociação com os alunos sobre os encaminhamentos tomados durante o seu tempo de encontro. Nossa intenção ao apontar as trajetórias cotidianas de professores e alunos é indicar que, talvez, a falta de atenção para essas diferenças entre repertórios, expectativas, interesses, disposições e limites dos atores escolares seja um ponto de origem dos eventos comumente chamados de problemas. Da mesma forma como podemos interpretar os trabalhos que preocupam-se com trabalhar o multiculturalismo imanente da situação social trazem essas diferenças para frente dos debates que buscam pensar formas de lidar com essa situação (MOREIRA; CANDAU, 2012).

Somado a esses dois elementos que se tensionam — trajetória cotidiana do professor e trajetória cotidiana do aluno — existe um terceiro elemento subjacente e implícito à própria dinâmica desse encontro: a demanda de uma suposta ruptura com ambas as trajetórias. Ao mesmo tempo em que a pessoa é inalienável de sua trajetória cotidiana, a aula é um espaço social com funções já estabelecidas para cada um de seus atores. Fazemos uma descrição que nos ajude a expor essa dinâmica. O aluno acorda e vive uma sucessão de eventos que para ele são familiares e esperados para o dia, acompanhados por algumas surpresas eventuais que compõem a natureza de sua trajetória cotidiana.

A atenção para os eventos que acontecem e a memória desses eventos se dá de forma incidental e por si mesmo, de tal forma que os comportamentos desse aluno acontecem de "natural" para ele mesmo. Um aluno pode desde estar com fome pois não teve café da manhã até entusiasmado pois já ganhou um presente de aniversário antes da aula. Em um dia de aula são eventos dessa ordem que influenciam/condicionam o comportamento do aluno e justificam suas posturas/attitudes/reações. Dentro da "trajetória de vida", podemos destacar que existe uma "trajetória diária" que pode ser percebida no cotidiano do aluno.

O professor também acorda e vive sua sucessão particular de eventos que incidentalmente percebe e leva em conta. Um filho pode ter passado no vestibular, ou uma mãe pode ter sofrido um golpe e perdido dinheiro. Para o professor, essa sucessão de eventos contínuos impactam nas suas tomadas de decisão, de forma declarada ou não, afetando suas disposições e expectativas. Para um professor, um aluno ou qualquer outro ator social é possível que identifiquemos uma "trajetória diária" passível de ser interpretada. Um de nossos participantes destacou a importância dos ânimos que carregava antes da aula, como tratamos a seguir.

"Eu lembro de umas coisas que eu fiz... que eu tinha que checar como eu estava me sentindo antes de entrar na aula. Porque eu partia do princípio que se eu estivesse muito cansada, se eu estivesse muito irritada, minha aula ia ser diferente. E não ter consciência de como eu estou me sentindo podia influenciar o grupo talvez de uma maneira negativa. Porque a partir do momento que eu tinha consciência de que eu estava cansada eu ia falar 'opa, deixa eu ficar com um sinal de alerta aqui de que se eu não estiver atenta a isso muito provavelmente eu vou me irritar mais com os alunos, ou eu vou sentar todo mundo na roda e dar uma bronca quando estiver rolando muita bagunça', coisas que eu teria mais paciência para lidar." (Participante 2, 20:55)

A aula acontece para o professor e alunos e nesse momento, ambos permanecem em suas trajetórias diárias com a sensação de serem contínuas. Ao mesmo tempo, esse encontro em um espaço dentro da prática social com funções previamente estabelecidas proporciona uma quebra — ou no mínimo um tensionamento — nessa continuidade. Assim, o espaço de aula espera que o professor garanta a segurança do aluno, independentemente de, alunos e professor, estarem cansados ou indispostos. O espaço de aula espera do aluno um esforço e abertura para participar de atividades novas e desafiadoras, indiferentemente a qualquer estresse que ele esteja passando com sua família. Essas demandas estão implicitamente presentes e foram estabelecidas pelo processo de construção desse espaço social, um espaço no qual professor e aluno devem trilhar uma "trajetória de estudo" juntos. Logo, temos um momento que é sim uma continuidade da "trajetória diária" dos atores envolvidos, ao mesmo tempo em que é uma ruptura. E é nesse momento

em que a negociação de repertórios, expectativas, interesses, disposições e limites, tanto de professor quanto de alunos, precisa acontecer de forma clara e deliberada.

Tal mudança de espaço é exemplar/perceptível quando o professor de sala sai e o professor de educação física entra. O grupo de alunos já estavam em um determinado ritmo de trabalho das aulas anteriores e o professor em um outro ritmo fruto de aulas anteriores com outras turmas. Durante a aula existe uma necessidade de sincronizar a forma como professor e alunos estão para que o trabalho coletivo aconteça, o que já podemos destacar que nas situações concretas isso pode não acontecer. Contudo, sendo capaz ou não de “sincronizar” alunos e professor para a missão da aula, o grupo precisa lidar com as bagagens que ambos trazem para esse momento durante aproximadamente uma hora.

Durante a última aula do período, o professor pode estar exausto depois de lidar com 5 turmas em seguida, ao mesmo tempo em que as crianças podem estar impacientes por terem ficado 5 horas sentadas na maior parte do tempo. As duas partes, aluno e professor, muito provavelmente estão com fome ou já antecipando situações futuras que ou desejam fazer ou desejam evitar. A descrição desses momentos cheios de coisas aparentemente banais, mas que passam longe de serem banais, acontece todo dia nas diferentes escolas desde muito antes deste texto ser escrito. Para alunos e professores, pessoas concretas do cotidiano escolar, são essas aparente trivialidades que estão balizando o momento em que a aula se estabelece. São essas mesmas banalidades que nos trazem para falar especificamente sobre o tema do controle, assunto que se destacou durante as entrevistas é se mostra como um conceito balizador da forma como os professores interpretam seus encontros com os alunos.

## **A necessidade o controle**

Podemos pensar no controle como uma noção necessária para que o professor dê conta de certas expectativas que a sociedade tem de seu trabalho. É um princípio usado para balizar os limites dentro do qual as ações dentro de aula podem variar, como o participante indica no excerto a seguir.

“Ó, uma grande dificuldade minha é saber que eu não estou no controle de tudo (risos). Começa por aí! ‘Como assim eu não estou no controle? Como assim você está falando que eu não estou no controle da formação do meu aluno?’. Confesso que eu sou um pouco rigoroso nessa questão do controle das ações dos alunos, mas é claro que a gente sabe que não tá no nosso... nem na minha intencionalidade muito rígida tá no controle de todas as ações. Mas naquele momento em que ele tá comigo, e a gente tá junto, tem uma intencionalidade, tem uma proposta, eu tô lá por algum propósito. ‘Eu to aqui para isso, essa escola tá aqui

para isso'. Ela se molda, ela se muda, se transforma, tem uma margem de construção? Tem. Mas dentro de parâmetros da humanidade.”  
(Participante 1, minuto 39:30)

O participante indica que esse controle sobre as atividades de aula vai até certo ponto. No caso desse relato, vemos que uma ênfase, uma preocupação grande é dada à cumprir com a função social da escola. Por outro lado, a noção de controle pode acabar por tornar-se um obstáculo no pleno exercício da função do professor. A aula é um momento de encontro entre pessoas, com isso quando um professor tem a intenção de estabelecer controle absoluto de como a aula vai transcorrer implica em uma disposição para o autoritarismo durante a negociação das trajetórias. Como o exemplo a seguir propõe.

“Controle é uma grande pauta para mim, porque... talvez a faculdade faça um pouco disso com a gente, quando a gente faz aquele planejamento que você põe até a minutagem do que você vai fazer... aquilo te cria uma sensação de controle da situação... que para mim aquilo reverte só em angústia depois. (...) Eu não tenho controle da aula. Eu acho que tenho alguns princípios. Eu não quero deixar de agir a partir desses princípios, mas se vai acontecer exatamente o que eu planejei... eu não sei. Eu tenho sempre um começo de conversa, mas como essa conversa desenrola não dá para saber. Porque se esse é o encontro, e se eu for achar que eu vou ser controle do que vai acontecer, esse não é mais o encontro... é unidirecional a relação.” (Participante 2, minuto 41:15)

Neste excerto podemos observar tanto o mal estar que a noção de “controle sobre a aula” pode gerar, quanto a resposta de um participante a esse mal estar, achando uma forma de cumprir com sua função social, o que foi aprofundado pelo participante logo em seguida.

“Então os princípios são aqueles que eu falei: de presença, de escuta, de ser justa, de tratar as crianças com igualdade, garantir que aquele é um espaço seguro para todos experimentarem o corpo deles em movimento nas mais variadas práticas. Então se esses princípios estão assegurados eu acho que eu posso abrir mão das outras rédeas de controle. Da brincadeira que eu escolhi para fazer, da relação que eu gostaria que fosse. Eu acho que isso sempre fica aqui num fundinho. Sempre vai ter um momento de frustração, do ‘o que eu preparei não deu certo’. Mas é o tempo suficiente para eu lembrar que eu não quero mais essa dinâmica para mim, que eu quero a legitimidade do encontro.”  
(Participante 2, minuto 42:35)

Essa contribuição nos ajuda a desafiar um entendimento comum sobre como o professor deve ‘dar conta da função social’ de seu trabalho. As práticas históricas esco-

lhidas para estudo e as atividades propostas para a aula podem ser construídas com os alunos. Mais do que uma possibilidade apresentada pela participante, essa negociação parece ser uma necessidade no contexto de universalização do ensino em uma sociedade multicultural.

Ao mesmo tempo, esse aspecto de expectativa de controle nos informa sobre a dimensão emocional e afetiva dos professores acerca de sua própria competência e sucesso. O controle parece alimentar algumas ansiedades e inseguranças que o professor tem sobre seu próprio trabalho, sendo que parte dessas inseguranças parecem ter sido alimentadas desde um modelo de trabalho apresentado durante a trajetória universitária. O relato do participante nos comunica que existiu uma busca depois de graduado na faculdade por uma forma de como lidar com esse imperativo de controlar as crianças, sendo o motivador dessa busca o desejo de um bem estar do professor em seu trabalho. Bem estar que segundo relato a seguir pôde ser alcançado.

“Eu sinto que eu lido melhor com o que acontecer. Pode ser que algumas fluam maravilhosamente bem . Pode ser que outras sejam extremamente truncadas. Mas eu acho que a convivência não é linear. As nossas relações, a nossa aprendizagem não é uma linear ascendente e por isso que a gente tem que estar disponível para o que vier. Tem momentos que vai fluir, momentos que vai trancar e você vai falar ‘o que aconteceu hoje?’. E pode ser porque estava caindo um temporal lá fora enquanto você estava dando aula. E diminui o índice de desespero. Você preparou aquela aula que só dá para dar na quadra e choveu, você vai ter de ir para o pátio coberto que fica molhado, vai ter que ir para o salão que não dá para fazer... e tá tudo bem. Quando você diminui essa auto cobrança do controle eu acho que a gente abre para outras coisas... que são da ordem do encontro mediado por aquele conhecimento. (Participante 2, minuto 43:33)

Os professores em seus cotidianos são profissionais cheios de inseguranças e ansiedades sobre o próprio trabalho (GOODSON, 1992). Olhar para os professores de uma perspectiva de seu cotidiano ajuda a trazer para o debate pedagógico esses tensionamentos afetivos que os professores vivem e cujo debate é indispensável se quisermos humanizar as relações de trabalho dos professores.

Contudo, se por um lado observamos que a dinâmica do controle causa angústia e ansiedade para os professores, por outro precisamos tentar compreender o motivo dessa noção está tão imbricada na prática escolar. Para isso, retomamos uma determinada disposição cotidiana que pode ser assumida como inescapável para todo professor de Educação Física escolar: ser responsável por aproximadamente 30 crianças durante uma hora. Esse professor real e situado na realidade escolar precisa lidar com essa condição material inegociável de seu trabalho. Não que essa realidade seja imutável, mas sim que

neste momento os professores estão tendo que lidar com essa situação. Nossas entrevistas sob a óptica do cotidiano nos permitiram afirmar que o professor tem clareza de que anterior a qualquer coisa ele precisa garantir a segurança física e afetiva de cada aluno. Se não o fizer, ele pode ser responsável por uma ou mais crianças se machucarem seriamente e conseqüentemente demitido. Sendo assim, o professor precisa controlar as relações dentro de aula ‘até certo ponto’.

Sendo assim, os professores são postos em uma situação em que usam formas autoritárias de se relacionar com os alunos. Como foi descrito por um(a) dos(as) professores(as) participantes(as), uma situação de precariedade de condições de trabalho na qual se encontrou — com muitas horas de aula em turmas com números muito grandes de alunos, mais de 30 — lhe obrigavam a buscar dispositivos para controlar os alunos. Esses são elementos sintomáticos: professores são levados a cumprir jornadas muito longas de trabalho diárias com turmas cheias de alunos.

“Eu primeiro tinha que inventar um jeito de me relacionar com 45 crianças ao mesmo tempo, sem saber o nome delas. E aí você começa: estafeta, circuito, corre na fila e volta... Tudo aquilo que é da dinâmica do controle. E daí eu falei: ‘Meu, eu não tô multiplicando conhecimento nenhum.’” (Participante 2, minuto 12:20)

“Alguns eu preciso fazer uma coisa que eu não gosto, mas aí é para a segurança deles, que é segurar a rédea, dar um limite” (Participante 3, parte 2, minuto 67:40)

Identificar muitas horas de aula dadas pelo professor em turmas com alunos demais como uma situação precária é consensual, contudo nos interessamos pelos motivos que nos fazem entender tais situações como precárias num primeiro momento. Tentaremos mesmo que de forma incipiente ensaiar tal esclarecimento. A afirmação de que cada uma das pessoas — professor e alunos — envolvidas na aula vem de um lugar social e com isso carrega suas diferenças também já foi tratado em outros trabalhos. O que a óptica do cotidiano nos permite é detalhadamente perceber como isso afeta no nível mais fundamental do encontro entre professor e alunos.

Como já explicitamos, os significados dos gestos, artefatos, costumes e linguagem usados pelo professor podem ter outro ou até mesmo nenhum significado para determinados alunos. A complexidade de negociar com cada trajetória da vida cotidiana de cada aluno em uma sala com 30 crianças dentro de aproximadamente uma hora precisa ser simplificada. Conseqüentemente, como é inevitável em toda simplificação, muitos dos detalhes que carregam a riqueza da relação são perdidos, e essa é uma das chaves para entendermos a situação de precariedade no trabalho do professor: o esvaziamento da riqueza da relação que se pode estabelecer entre professor e alunos. Este é um esvaziamento condicionado por uma determinada disposição dos objetos, dos tempos e dos espaços da



prática escolar que situam esse encontro. É frente a esse condicionamento que os professores recrutam dentro de si os objetos autoritários que carregam. Neste ponto, não fazemos nenhuma apologia aos objetos bancários e autoritários, sublinhamos que esses são produções da humanidade que não devem ser perpetuadas. Contudo, numa aula com 30 crianças acontecem mais coisas do que um professor dá conta de ver. Ver o que está acontecendo foi um destaque feito por um dos participantes que nos trouxe uma outra faceta dessa noção de controle.

Eu só controlo aquilo que eu vejo. O que eu vejo eu controlo. Há coisas que a gente não vê, passa muita fácil da gente. Passa muito fácil, e aí vêm para você. É muito fácil de te exemplificar isso, e quem me chamou atenção disso foi o — : um jogo de pique bandeira. São dois times, é um jogo de invasão. Dois times onde a qualquer momento alguém pode atravessar para o outro lado e o tempo todo as pessoas estão se confrontando. Você consegue, sozinho, enxergar esses confrontos? Não. Todo mundo se confrontando. E aí acontecem coisas que quando chegam no seu ouvido você fala ‘como que eu não vi? Eu não vi fulano mandar o outro passear.’ O um deu um tapa na cabeça do outro... não dá tempo. Você olha a travessia da bandeira de um lado para o outro. (Participante 4, minuto 52:50)

Esse elemento da ‘atenção’ trazido pelo participante e relacionando-o ao controle nos ajuda a arrematar o entendimento sobre esse conceito. Se nossas ações são orientadas por expectativas que criamos a partir daquilo que percebemos em um encontro, como pode o professor agir sobre aquilo que não percebe? Ou melhor, percebe de uma forma empobrecida? Não por dolo ou malícia, mas simplesmente por limitação ontológica de suas capacidades. Vale pontuar que é possível que a “visão profissional” do professor melhore, que ele saiba para onde olhar e quando olhar com experiência e estudo (??), mas existe um limite de tempo e de disposição física para o que o professor. Sendo assim, no regime de sobrevivência a essa situação, o professor se vale dos objetos autoritários que carrega dentro de si.

Usamos as noções de ‘riqueza’ e ‘empobrecimento’ da relação para falar sobre precariedade da situação de trabalho, mas como isso se dá de fato? Peguemos um dos aspectos elementares da mediação em aula que já pontuamos: mediar a relação entre os alunos de forma a ter instaurado um ambiente de estudo. É necessário para esse tipo de ambiente que qualquer conflito seja negociado através do diálogo. O que fazer quando algum aluno apresenta dificuldade em aderir a esse costume do espaço de estudo? Podemos interpretar essa dificuldade existente pela ausência de modelos desse diálogo que possam ser observados pela criança. Dito de outra forma, a prática que é o diálogo não atravessa essa criança em seu cotidiano. O remédio seria a experiência de diálogo em primeira mão e recorrente ao longo do tempo, ao longo de sucessivos reencontros. Contudo, é

possível que esse diálogo aconteça? O professor com 30 alunos dos quais vários com suas próprias urgências, tendo que se deslocar de um lugar para o outro e tendo um cronograma escolar para cumprir, tendo que se preocupar com a disposição dos materiais, pode parar e estabelecer esse diálogo? Pode conversar com o aluno, tentando acessar de onde vem isso que ele trás para a aula? Dar tempo para esse aluno elaborar e falar sobre o que aconteceu? Se todas essas ações pudessem se concretizar, professor e aluno travariam um processo de negociação daquilo que fazem e carregam, criando significados sobre o que acontece, sobre si e sobre o outro. Significados esses que permitiriam a criação mútua de expectativas que faria ambos estarem mais próximos. Contudo, nas condições objetivas em que os professores se encontram no momento de aula, existe uma profunda dificuldade de levar a cabo essas ações. Sendo assim, a precariedade da situação que empobrece a situação de encontro pode ser percebida, o professor pode saber a melhor linha de ação para enriquecer a relação, mas essa não é uma linha de ação factível de ser tomada. Esse descompasso e sensação de impotência é trazido no excerto a seguir.

[Quando indagada sobre situações que fogem ao seu controle]  
“Crianças que têm algum tipo de dificuldade motora. Pode estar [sobre controle], mas é impossível você ter controle sobre isso quando você tem 30 alunos. (...) A gente precisa de muita ajuda. Porque precisa de ajuda para pensar e ajuda para realizar. Eu falo isso porque tivemos uma criança com paralisia cerebral, eu tinha 2 estagiários e a gente criava uma aula em que a gente incluía essa criança, mas eu precisava da ajuda deles. Ele tava incluído? Super incluído com as outras crianças. Mas sozinha? Tirar da cadeira de rodas, carregar no colo, pôr de volta na cadeira de rodas. Impossível.” (Participante 4, minuto 49:20)

Como esse relato traz à tona, o problema para os professores são mais os limites pragmáticos de suas ações dadas as circunstâncias do que a bagagem/particularidade que o aluno trás para a aula.. Não por uma questão de não saber o que precisa ser feito, mas sim por não estarem instrumentalizados para dar conta da tarefa. A instrumentalização que está na organização da dinâmica escolar — horário e duração das aulas, número de alunos por sala etc — nos materiais e espaços de trabalho dos professores — quadras, tatames, espelho na parede, bola — e no próprio repertório adquirido pelo professor para trabalhar em aula. Sendo assim, quando falamos de situações de aula precárias estamos falando de situações em que os professores são atravessados por tarefas para as quais não estão instrumentalizados para cumprir e que acabam por empobrecer a relação desse professor com os alunos.

O professor pode, como relatado em nossas entrevistas, aprender a fazer um portfólio para cada aluno, aprender que os conflitos têm que ser resolvidos na base do diálogo, que precisa ser paciente e ajudar cada aluno com sua trajetória de desenvolvimento. Até mesmo trabalhar com projetos de longo prazo que correspondam aos interesses dos alunos.

Contudo, a ele ou ela é imposta uma jornada com estruturas — de dinâmica de funcionamento de aulas e falta de materiais — que sistematicamente desafiam o sabotam que esse professor concretize sua visão de trabalho. O trecho a seguir exemplifica o esforço de manter uma prática humanizante mesmo dentro dessa situação.

“Eu aprendi a trabalhar dentro da escassez, da escassez de tempo de relação, da escassez de recursos materiais. Então... Era quase como se não sobrasse muita coisa né? Então o que é que eu podia fazer com uma bola? O que é que eu podia fazer com 3 bambolês? E eu ia inventando a partir daí. Sempre tendo como foco lembrar que as crianças são crianças e que eu era uma pessoa também. Para que isso não ficasse pesado demais. (Participante 2, minuto 28:10)

A partir do exposto, entendemos que existe uma tensão no seio da escola entre seus objetivos prescritos e sua dinâmica de funcionamento. Se por um lado acredita-se e defende-se uma escola que promove a humanização dos alunos, por outro as condições objetivas em que ocorrem o encontro entre professor e aluno impõe obstáculos para essa humanização. É com essa tensão em foco que vamos agora passar por situações que os participantes aprenderam a esperar dos seus encontros cotidianos dos alunos.

## **O que o professor pode esperar dos alunos**

A partir de nossas entrevistas, situações que provavelmente compõem o constante reencontro do professor com os alunos podem ser descritas. Ressalva que precisa ser feita: esta parte do ensaio não preocupa-se com aquilo que todos professores percebem/experenciam, mas sim com aquilo que foi percebido por alguns professores experientes em suas funções.

### **Que os alunos cometam erros**

Um primeiro exemplo seria a natureza diferenciada da “cidadania”<sup>11</sup> para esse aluno. A garantia de todos os direitos humanos que já são inalienáveis de toda pessoa são complementados quando ela é uma criança na escola por uma aceitação, na verdade uma expectativa, de que a criança erre enquanto está participando da escola. Na medida em que dentro da sociedade adulta os erros são atravessados por consequências nas cadeias de produção de riqueza e por vezes envolvem a intervenção do meio jurídico, no espaço escolar, por sua vez, os erros possuem um contexto para serem elaborados coletivamente e

<sup>11</sup> Mantemos um termo usado por um Participante apenas para fim de ordenação de raciocínio e construção das idéias

serem tomados como ponto de partida para uma formação consciente daquele que erra<sup>12</sup>.

“A gente tem uma suspensão... como chamar? Suspensão da cidadania né? Que o aluno muitas vezes... é a questão do erro. A questão do erro é aceita. Ele não é punido por errar, ele é orientado por errar. Ele é punido quando o que ele está realizando já está dito, sobre dito e é algo que extrapola a questão da segurança, a questão da convivência, a questão da humanidade.” (Participante 1, minuto 40:40)

A expectativa de que os alunos errem dentro da escola garante à toda instituição prontidão para lidar com essa situação através de dispositivos que ela pode elaborar para lidar com esse erro. A escola tem um projeto de formação humana e cidadã para cada um de seus alunos, ela possui procedimentos, experiências e propostas de trabalhos para serem feitos com os alunos. Ao esperar que esses alunos cometam erros durante essas experiências e trabalhos, a escola com o tempo pode registrar quais erros acontecem e como os alunos podem ser redirecionados para o projeto de formação desejado. Dito de outra forma, se almejamos a formação de alunos que não sejam violentos com outras pessoas em função de sua origem social, raça ou gênero, devemos promover experiências para que o aluno aprenda a respeitar essa diferença ao mesmo tempo em que pensamos dispositivos para lidar de uma forma construtiva com situações de violência que irão acontecer dentro da escola.

Essa lógica está presente em todas as situações de aprendizado que as crianças vivem na escola. Espera-se que um humano saiba ler e escrever, logo, tanto as experiências e trabalhos para que o aluno aprenda essas competências quanto intervenções específicas para os momentos em que o aluno erra frente a essas experiências e trabalhos são objetos de atenção, estudo e trabalho do professor. O mesmo para o ensino das competências de matemática, educação física ou qualquer outro componente curricular. O aprendizado de um padrão motor ótimo para um jogo ou do cumprimento de determinado rito de segurança desse mesmo jogo é pavimentado por tentativas do aluno que foram frustradas mas que não impediram a continuidade do seu exercício/estudo que levaram à competência.

Contudo, estamos no limiar de saltar para fora da materialidade dos dados coletados. O que foi de fato observado foi que alguns professores enxergam o erro do aluno como uma constante que não é necessariamente um obstáculo para o trabalho do professor. Talvez esse erro seja um dos próprios objetos com os quais os professores trabalham, o que é uma diferenciação profundamente importante para pensar e agir no cotidiano docente. O professor pode passar a lidar de forma mais amigável com os erros, usando ele de norte para as intervenções que precisa fazer ou atividades que pode propor, como no excerto a

<sup>12</sup> Estamos cientes de que existe todo um embate atualmente em desenvolvimento sobre a visão punitiva e a visão restaurativa da justiça. Sabemos que a forma como expusemos a relação do professor com o erro dos alunos toma como ponto de partida a visão punitiva, que é hegemônica na sociedade atual. Tal consciência já nos indica a importância de um olhar reflexivo e atento por parte da pedagogia nas discussões que conectam o cotidiano situado do professor com os processos genéricos da sociedade.

seguir.

”Eu me sentiria numa situação dessas de ‘e agora? o que eu vou fazer?’ se não acontecer nada, entende? Eu proponho uma ação, um jogo de queimada, e esse jogo acontece sem acontecer nada. Eles vão lá e jogam queimada (...) Se não acontecer um embate, se não acontecer nada que me permita problematizar o estudo da prática corporal, isso vai me dar um incômodo.”(Participante 3, parte 2, minuto 19:10)

Sobre lidar de forma mais amigável com o erro, principalmente no início do exercício profissional, ter consciência de que as crianças normalmente não irão fazer tal qual o professor pede/projeta é importante para que o professor adeque suas expectativas. Os alunos erram, seja por não entenderem o que está sendo proposto, ou por simplesmente não conseguirem fazer o proposto — afinal, estão aprendendo —, a expectativa desse erro e a capacidade de identificar seus motivos é vital para que o professor intervenha e conduza a situação de aula. A imagem do professor em aula se assimila menos com a do condutor de um carro e mais com a imagem de um velejador. Para a aula “se mover” o professor depende das disposições do vento e do ajuste das velas e do leme a toda mudança brusca, raramente traçando uma linha reta e, na grande parte das vezes, ziguezagueando e fazendo arcos para chegar próximo de onde se deseja.

Já quanto aos critérios para assumir aquilo que percebem como um ‘acerto’ ou um ‘erro’, a existência desses critérios é inescapável mesmo que eles não estejam necessariamente elaborados explicitamente. As referências que o professor mobiliza para esses juízos são pedagógicos ou estão vinculados a outras instâncias da vida desse professor, pois a trajetória cotidiana da vida do professor lhe conferiu repertórios, expectativas, interesses, disposições e limites. Esses que por sua vez não estão necessariamente vinculados aos estudos desse professor durante sua profissionalização através da formação inicial. Podem ser resultados de experiências extraprofissionais, como o exemplo de paternidade/maternidade que tiveram na sua própria família ou a forma de lidar com a diferença que aprenderam com o seu grupo de amigos na adolescência.

Essa indeterminação a priori das justificativas para os juízos de certo e errado nos permite sublinhar a necessidade de uma materialidade dessas referências no âmbito da escola, que seria o efetivo uso de planos de aula e projetos políticos pedagógicos. Assumindo que existe um limite da atenção dos professores, a materialidade do texto serve como um guia em momentos de tensões que inevitavelmente apareçam<sup>13</sup>. Uma vez escrito aquilo que assumimos como “certo” como prática escolar, somos convocados para o segundo passo de justificar esse juízo e assim verificar suas referências de origem. Consequentemente, o professor pode perceber que essa origem não é pedagógica e ser

<sup>13</sup> O que deveria já estar claro, mas resolvemos pecar pelo excesso: a produção material de texto, assim como qualquer objeto, é algo provisório e à disposição da negociação de críticas e sugestões de alterações.

levado a rever esse juízo, na medida em que é possível que se depare com um tensionamento de seus próprios valores.

Contudo, esse exercício de análise das justificativas coletivas para as assunções de certo e errado precisam ser assumidas pelo que são: um processo constante/interminável de reelaborações das relações vividas. Processo alimentado pelo constante reencontro garantido pela estrutura escolar.

“Tem uma coisa que me faz amar a escola: que é a certeza do próximo encontro. Porque a gente tem encontros ruins, mas essa garantia de que vão ter outros traz uma tranquilidade de você poder olhar de novo para aquela relação, olhar de novo para o que significava desrespeitar a regra” (Participante 2, minuto 48:15)

Uma outra face que compõem essa dinâmica de relação do professor com o erro do aluno está na experimentação de situações nas quais existe uma insistência do aluno no erro. Qual é a referência para lidar com um erro cometido pelos alunos que persiste apesar das instruções? As instruções usadas para aquela situação estão inadequadas? Inadequadas de que forma? Somos levados a conjecturar que todo erro é racionalmente solúvel através do diálogo, porém nem todo erro está pragmaticamente ao alcance do professor, ou mesmo da escola, de ser solucionado em sua realidade situada. Vemos como no relato a seguir o participante busca instaurar à sua maneira uma dinâmica de diálogo como alternativa.

“Algo que é muito recorrente quando a coisa não tá dando certo, quando a coisa foge do controle do professor, quando eles não tão mais comigo como a referência da conduta... Para tudo, forma uma roda e vamos conversar. Ou forma duas rodas, ‘Vocês ali conversem porque vocês não estão se entendendo. Eu já fiz isso, já fiz aquilo, aquilo outro e não surtiu efeito. Então é com vocês, vocês é que vão ter que se entender nesse momento’. Nem que seja para escolher deixar o tempo passar porque às vezes é só o tempo que vai. Essa conversa entre eles, somente entre eles, favorece muito. Haja vista que a escola tem o projeto também do Espaço Democrático”(Participante 1, minuto 63)

É necessário lembrar que a forma como o professor ou a escola lida com o erro do aluno nos diferentes contextos situados na realidade não está necessariamente correta. Isso acontece porque o próprio professor pode traçar uma linha de ação que não é a adequada para a circunstância e a construção social situada da escola pode elaborar uma resposta inapropriada para uma questão particular. Tais eventos acontecem por percepções imprecisas dos professores e por dinâmicas ineficientes elaboradas pela escola ao longo de sua construção cotidiana. Essa lembrança da perfectibilidade do professor e da escola nos serve para deixar ambos atentos e em constante disposição para a autocrítica. Autocrítica fundamental para um ator cuja função é caminhar com crianças durante seu

estudo, ao mesmo tempo em que sobre esse ator é que repousa a responsabilidade sobre os juízos de certo e errado.

“Eu que estou direcionando porque a gente fala que é uma prática dialógica, mas eu sou o adulto da relação, eu sou o professor. Eu que vou fechar como é que vai ser. Muitas vezes eu posso até errar nesse caminho, mas sou eu que tenho que pensar isso. (Participante 3, parte 2, minuto 22:10)

## **Que os alunos gostem de testar limites**

Uma outra expectativa que um professor pode ter de seus alunos é a constante disposição desses alunos testarem os próprios limites. Seja de suas capacidades físicas, seja das relações sociais, todas as crianças estão à sua maneira experimentando até onde eles conseguem ir, seja por mérito próprio, seja por permissão social. Durante as atividades das aulas de Educação Física, os alunos possuem uma oportunidade escassa no contexto escolar que é a de testar seus limites de movimento.

Como já dissemos anteriormente, os alunos da sua condição de crianças recém chegadas no mundo não tem como — à priori — saber o que lhes é esperado. Logo essas crianças não entendem a princípio que um contexto oferecido pelo professor para o teste dos próprios limites precisa ser usado pelos alunos com cuidado e parcimônia. A isso precisa ser somado ao fato de que o aluno passará inevitavelmente por uma experimentação. Portanto, ao testar os próprios limites ele ou ela vai errar e achar que é mais forte, mais rápido, mais coordenado do que de fato é.

Para fins de maior clareza, não queremos dizer que todo aluno está sempre disposto a testar seus limites físicos. Queremos explicitar que essa disposição estará recorrentemente presente dentro da dinâmica de sala de aula através de alguns alunos. A existência desses alunos é uma baliza que precisa ser levada em consideração durante a elaboração de atividades de aula e para a orientação da atenção do professor durante a aula. O professor é responsável pela garantia da segurança física de todos os seus alunos e essa premissa é anterior a qualquer preferência particular de todo professor. Nessa posição, o professor acaba por ter de julgar pelos alunos os limites de suas capacidades, como no excerto a seguir.

“É claro que sempre vai ter aquele aluno que na ginástica vai querer dar mortal. E se a gente não sabe a segurança do mortal a gente proíbe o mortal. Agora, se eu souber orientar com segurança, eu vou orientar com segurança. Você vai pôr na balança se você vai correr o risco ou não daquele que não conhece o limite do seu corpo, não sabe o que o corpo dele faz, querer dar o mortal e cair de cabeça no chão. Então tem

---

certas coisas que a gente tem que tomar muito cuidado. (Participante 1, minuto 75:20)

A segurança física é uma baliza quando o professor pensa na disposição e ordem das atividades dentro do espaço que possui de aula. Como evitar que as crianças esbarrem e se derrubem umas às outras? Estar atento às quinas e outros lugares potencialmente perigosos para baterem a cabeça. As crianças vão ralar a pele se caírem no chão? Como evitamos isso? Quais instruções precisam ser dadas para as crianças ao fazerem as atividades ficarem atentos à própria segurança e à segurança dos colegas? Estes elementos não são óbvios, mas sim aprendidos pelos alunos, e pelo professor durante sua formação. Estes elementos também são foco para a visão profissional do professor de Educação Física que diretamente se relacionam com a expectativa de que os alunos estão no processo de constante teste de seus limites físicos.

Simultâneo ao teste dos próprios limites de movimento, os alunos estão aprendendo o que esperar dos outros e o que os outros esperam deles por estarem numa das primeiras instâncias de contato social extra familiar. O que observamos, a partir da ótica da objetificação pessoal, é que os alunos estão atravessando novas situações e sendo apresentados a costumes dentro da escola que para eles, num primeiro momento, são estranhos. A apropriação desses costumes é incidental e está de acordo com a trajetória da vida cotidiana de cada aluno, o que confere a cada aluno uma forma particular de tatear os limites dessas relações. Sendo assim, o professor pode esperar que seus alunos ultrapassem certos limites de comportamento — trapaceando em um jogo, xingando um colega, mentindo sobre o que fizeram ou indo para um embate físico — o que seria uma explicação imediata para a expectativa do erro que acabamos de comentar. Destacar essa dinâmica nos permite em trabalhos futuros buscar com um olhar mais atento identificar e caracterizar de que formas os alunos testam os limites das relações estabelecidas dentro da escola.

Já o excerto a seguir nos convida a qualificar melhor isso que estamos chamando de experimentação.

“[Quando indagado sobre eventos que fogem ao seu controle durante a aula] O tratamento não é educado, não respeitoso melhor dizendo. O tratamento não é respeitoso com as pessoas. (...) O que também é muito recorrente é a questão do tirar sarro. E o quanto tirar sarro ele fecha a via da aprendizagem. E tá sempre nisso, você pega programa de televisão que o grande momento do domingo, no final do domingo para você sair daquela angústia porque segunda-feira vai estar todo mundo na ativa, é pegadinha do Faustão no nosso país. E agora saiu da pegadinha do Faustão e tá na pegadinha do celular que se você quiser você tem acesso a isso 24 horas por dia (...). Essa tiração de sarro do erro do outro, o erro ser tratado como chacota é algo que é recorrente e dificulta muito o papel do professor em todas as disciplinas.” (Participante 1, 41:20)



Essa contribuição do participante nos indica como o professor percebe no movimento de testar os limites dos costumes sociais uma bagagem que os alunos trazem dos costumes que lhes atravessam ao longo de sua trajetória. A ‘chacota’ a qual o professor se refere vem de um lugar social que ele consegue pontuar e que os alunos trazem para dentro da sala de aula. Estando os alunos nesse movimento de reprodução de si de superação das experiências vividas, seriam os limites que estão sendo testados ou apenas os costumes que estão sendo postos à prova e em atrito com as disposições da prática em diferentes situações? Entendemos que a noção de teste pressupõe uma intencionalidade que pode ou não estar em jogo. Pressupõe uma disposição do aluno, sabendo que está gerando um atrito, a continuar um determinado comportamento. Não pudemos acessar no presente trabalho o que esses alunos esperam quando adotam essa postura, mas obtivemos relatos de que alunos que a adotam existem. Um costume que é incentivado fora da escola acaba sendo intolerável dentro dela. Essa tensão se mostrou como um elemento característico do encontro que se instaura durante uma aula. O professor, por sua vez, pode ou não estar apto para lidar com esse tipo de tensão. Essa aptidão é algo que é verificada a cada momento, a cada interação que tensiona as expectativas e capacidade do professor de coordenar o momento em aula. O excerto a seguir ilustra isso.

“Quando eu não sei o que fazer eu peço licença e saio. Principalmente no conflito com o aluno. Porque tem situações em que o aluno quer entrar no conflito contigo, e daí como é que você vai dar o limite? Daí eu saio. Porque tem situações em que você vai querer se impor e a coisa fica pior, algo que você quer resolver naquele momento ali mas o tiro sai pela culatra e fica maior a situação. A gente não tá no controle de tudo. É muito complexo essa questão do ser humano, do dia em que ele tá, se ele tá bem para ouvir algo, dia que ele não tá bem para ouvir... Eu acho que a gente nunca vai tá pronto para tudo.” (Participante 1, minuto 52:45)

Entendemos que essas duas noções, a de teste de limites e o atrito entre práticas, explicitam formas de engajamento provável que alguns alunos podem ter durante o encontro de aula. Ao professor que atua cotidianamente é demandado que saiba lidar com esses eventos de forma coerente com o projeto pedagógico.

## **Que os alunos eventualmente deflagrem brigas**

Num contexto de constantes testes dos limites das relações sociais, alunos recorrerem a brigas e agressões uns com os outros é uma possibilidade. Nas entrevistas, o momento das agressões e a necessidade de conter um aluno fisicamente foram descritos como momentos intensos para o professor.

“Eu tive uma situação de um aluno socando todo mundo e eu

tive que fazer uma contenção física e sair da sala, largar 19 crianças de 6 anos lá sozinhas. E tive que atravessar o pátio segurando essa criança e entregar para a vice diretora falando ‘pelo amor de deus me ajuda’. E aí voltei chorando, encontrei com as crianças ... fazer uma contenção física é um negócio que mexe com emoções das profundezas. Não é uma coisa ‘estou sã aqui fazendo uma contenção física’. Para mim é surreal a experiência.” (Participante 2, minuto 45:25)

Estamos longe de assumir que essa sensação é vivida por todos os professores dessa maneira. O que pontuamos é que esse embate físico está no horizonte de possibilidades dos professores e esses professores podem precisar lidar pragmaticamente com essas situações. Quais são as formas que esses embates podem se configurar e para elas quais as respostas mais adequadas para os professores em seus respectivos contextos situados? Sendo que essas disposições para brigas por vezes podem ter como alvo o próprio professor, como no excerto a seguir.

“Na escola aconteceu uma vez, aconteceu uma vez, de um menino vir me peitar. Isso logo no comecinho, logo quando eu entrei na escola. O moleque veio me peitar de querer sair na mão. (...) O moleque ficava boicotando a aula até chegar no ponto do moleque querer me encarar mesmo” (Participante 3, parte 2, minuto 92)

Sobre essas situações de agressão, também foi pontuado que existem sinais que antecedem esse momento e que podem ser percebidos, o que permitiria ao professor evitar ou diminuir a chance dessas brigas acontecerem. O professor precisa passar por um processo de viver esse cotidiano para então saber distinguir quais interações entre os alunos estão caminhando para uma situação de briga. Quais “brincadeiras” — que nada mais são do que testes dos limites das relações entre os alunos — estão acontecendo entre os alunos durante as atividades e que podem deflagrar o confronto, que podem passar o limite do que um acha aceitável e passar a ser uma justificativa uma agressão? O excerto a seguir exemplifica como o desenvolvimento dessa visão profissional atua na prevenção de brigas.

“Quando eu entrei, ocorriam muito mais brigas, o confronto físico né? Ocorriam muito mais. Ou pelo professor, pela própria forma como eram orientadas as atividades, por alguns cuidados que a gente não tomava. Mas isso era um evento recorrente. A minha percepção de que aquilo poderia gerar um conflito, às vezes a gente não percebia e na hora que você via já tava explodindo lá uma briga. E aí você fala ‘Mas porque? Quais foram os indícios que levou?’ Aquela brincadeira [nessa hora o Participante faz aspas com a mão], o tratamento não respeitoso” (Participante 1, minuto 44:20)

Sobre sobre as ações mais efetivas para promover essa prevenção, tivemos o se-

guinte por parte de nossos participantes:

“Formar times equilibrados. Romper com certos grupos que se fortalecem. Perceber rapidamente qual é o contexto que esse aluno está trazendo para a sala de aula e já cortar as asinhas. Cortar as asinhas pode ser de várias maneiras né? Eu posso trazer para o meu lado, que seria o mais sereno, mais sensato possível, mais adequado. Mas nem sempre a gente consegue, às vezes a gente vai mesmo no limite ‘ó, não é não’. (Participante 1, minuto 45:40)

Se retornarmos nossas reflexões para a trajetória cotidiana dos alunos, podemos encontrar estímulos até do contexto familiar para uma postura agressiva. Um aluno pode, em conversa sobre o porque bateu no colega, justificar que alguém da família disse que era assim que ele precisaria se comportar se não quisessem que os outros batessem nele<sup>14</sup>. Nessa situação fica evidente um problema que precisa ser tratado não mais só com um aluno, mas sim com a família e por vezes com toda a comunidade local. Esse tipo de visão de mundo — precisa bater primeiro para os outros não baterem em você — em um significado dentro do contexto que existe e que não pode ser desprezado. Cabe ao professor, a comunidade escolar, construir formas de trabalhar com isso.

### **Que alguns dos alunos tenham medo de contato físico**

Dada a natureza das aulas de educação física, o contato físico das crianças é algo esperado que aconteça. Esse contato por sua vez pode ter impactos diferentes para os alunos em uma mesma aula e esse professor precisa lidar com tal situação. Seja em atividades com um contato mais intenso como lutas ou em atividades com um contato físico mais duradouro como composições de dança, ginástica e circo, esse contato físico pode ser uma barreira que o professor precisa ajudar os alunos a superar para que possam participar da atividade.

“Coisas da construção de gênero da nossa sociedade: as meninas são um pouco mais medrosas com o contato físico. Meninas que são mais seguras, que se colocam, elas chamam mais atenção muito no grupo. Muitas vezes elas se afastam das outras meninas, elas estão mais próximas dos meninos” (Participante 2, minuto 52:40)

A fala do participante que nos anuncia a questão do contato físico é acompanhada da questão do gênero dos alunos e como esse gênero configura a situação de aula. Aqui nos cabe um esclarecimento da organização da redação do trabalho. Existiria a tentação de abriremos uma seção própria para tratar todas as vezes que o gênero foi anunciado pelos participantes como um elemento balizador de aula, contudo nós não o fizemos pelos

<sup>14</sup> Conversa que eu vivi com um de meus alunos

seguintes motivos: (a) essa não seria uma organização coerente com a nossa proposta de trabalhar com as expectativas que os professores têm do comportamento de seus alunos, (b) os apontamentos dos participantes foram concisos demais para a elaborarmos uma interpretação e (c) gênero dentro da escola é um tema grande demais. Nessas condições, optamos por nos deter aos comentários dos participantes assumindo os comportamentos dos diferentes gêneros como uma construção social — apontamento feito pelo próprio participante — e que sendo construções elas nos revelam parcialmente comportamentos que qualquer aluno possa manifestar.

Seriam interessantes estudos junto aos momentos de aula para que através da identificação desses momentos em que o contato físico se configura como uma barreira estudos possam ser feitos sobre os motivos dessa barreira existir, como ela afeta as dinâmicas de aula e quais estratégias um professor poderia usar para ajudar os alunos a superá-las. Tais investigações sob a ótica do cotidiano buscaram na trajetória dessas crianças justificativas para essa dificuldade, que poderiam ser tanto construções específicas do contexto familiar quanto uma simples dificuldade frente a algo muito inédito. Dito de outra forma, a dificuldade de aplicar e receber um contato forte em uma atividade de luta pode tanto ser por conta de uma construção social de gênero na qual meninas não podem ser brutas quanto por conta dessa experiência inteira de aplicar e receber um contato forte é muito nova e por isso é difícil de assimilar.

### **Que alguns alunos gostem muito de competir**

“Vai, 5, 6 gostam muito de competir. De competir e ser líder. De competir e ser líder. E ser líder é isso: ‘na educação física eu sou o bom’. É o jogador de futebol, o cara que é bom na queimada.” (Participante 4, minuto 58:35)

As atividades da aula de educação física são propensas para que os alunos comparem-se uns com os outros. Contudo, a disposição para essa comparação não é homogênea entre os alunos, tendo aqueles muito propensos a quererem ganhar e aqueles indiferentes à competição. Existem também aqueles que lidam melhor com a frustração de perder e aqueles que têm muita dificuldade de experimentar essa mesma frustração. Os motivos dessas discrepâncias são em si mesmas interessantes para a investigação e nos parecem um campo interessante para estudos sob a ótica do cotidiano bem como as estratégias que os professores usam para lidar com essas mesmas discrepâncias.

## **Que existam alunos com repertório motor melhor, e alunos com um repertório motor pior**

“Têm aquelas alunos que são super habilidosos com o próprio corpo, mas que têm dificuldade de olhar para o outro. Eu acho que esse é um padrão de aluno. Tem os alunos com pouco repertório. E a autoconfiança para realizar qualquer movimento é pequena ... você tem que estar lá mais perto.” (Participante 2, minuto 50:50)

Ao planejar as atividades de aula, um professor precisará levar em conta toda a curva normal de habilidades motoras para seus alunos. Pensando nos poucos alunos muito habilidosos, nos poucos alunos com muita dificuldade motora e numa maioria que define o que é a média da sala. Como essa normal se comporta em cada sala ou em cada comunidade escolar pode variar bastante, mas para toda a atividade o professor precisa esperar alguma distribuição dessas habilidades e buscar dispositivos que permitam incluir a todos.

Um outro elemento que podemos perceber nessa contribuição acima é da percepção que o professor experiente têm da relação entre competência motora e a autoconfiança para a execução de uma proposta. O que corrobora com trabalhos acerca da disponibilidade das crianças por se engajarem em desafios motores.

Sobre os alunos que são mais habilidoso, um participante comenta:

“Normalmente é o aluno que já frequenta a escolinha de futebol, que já tem um jeito de lidar com o jogar em grupo, que você tem que falar ‘ó, aqui na escola é diferente’. Eu acho que esse é um padrão. (Participante 2, minuto 51:40)

Podemos destacar a partir do excerto acima como o repertório que é trazido de outros lugares pelos alunos é trazido de uma forma complexa. O aluno que faz a escolinha de futebol não traz apenas sua destreza motora, mas também traz junto todas as formas de se relacionar com esse jogo e com as pessoas com as quais joga. Está acostumado com esperar determinadas formas de desempenho que existem na escolinha de futebol mas que não são as mesmas que ele pode esperar de seus colegas.

Já sobre os alunos pouco habilidosos, um participante complementa.

“Eu acho que tem esse padrão do extremo oposto que eu falei, que é uma criança com pouco repertório. Normalmente com pais que tem muito medo que essa criança se machuque e que ela também está mergulhada nessa insegurança, nessa pouca autoconfiança de realizar. Mas normalmente essas são crianças que eu vejo darem saltos maravilhosos nas aulas de educação física. A partir do momento em que elas confiam em você isso vai muito rápido” (Participante 2, minuto 51:55)

Nesse excerto também podemos observar como o participante percebe quais são os motivos para a falta de habilidade de alguns alunos. Sendo que tal como com os alunos muito habilidosos, existe uma bagagem com a qual os professores precisam trabalhar. Mas ainda, existe um outro aspecto que não está tão evidente no outro excerto, mas que neste toma contornos claros. A percepção do professor na possibilidade de remediar esse fato. Mais do que isso, o professor enuncia a via através da qual a superação dessa dificuldade é possível: através do estabelecimento de uma relação de confiança. Uma confiança que só pode ser construída através de encontros de aula ricos e que possibilitem a criação dessa relação.

### **Que existam alunos mais autocentrados e alunos mais preocupados com o coletivo**

“Eu acho que tem um outro critério que talvez para mim seja um dos mais marcantes, que é a generosidade entre eles. (...) Eu percebo que tem crianças com muita facilidade mas tem essa coisa do ‘eu me resolvo, eu sou bom’. E tem crianças que são muito generosas, às vezes nem têm tanta facilidade mas elas têm esse olhar para o outro, sabe? De alguém que estava mais num canto e ela vai lá e chama, ou alguém que caiu e já foi uma lá pertinho para ver se precisava de ajuda. Então é quase como se fosse um critério solidariedade” (Participante 2, minuto 53:30)

Perceber o que está acontecendo em aula não é apenas um desafio para o professor. Os alunos também se diferenciam em como perceber e interagem com os outros alunos. Nos foi apontado por um dos participantes que esse seria um aspecto de “cuidado” e “generosidade” dos alunos. Existem aqueles mais preocupados e atentos com o que acontece com os outros, com o que os outros precisam. Também existem aqueles alunos que são mais autocentrados nas próprias dificuldades e desempenhos.

### **Que a turma apresente alguma dinâmica com fofoca**

Um dos participantes confessou uma profunda dificuldade e incômodo em lidar com a presença de fofocas entre os alunos, o que para nós chamou atenção para um aspecto importante da dinâmica de relação de aula.

“Algo que eu não consigo lidar: com fofoca. Com fofoca, com leviandade de aluno na minha aula ao falar de um outro aluno de um outro contexto. De um professor, de um outro contexto. Aquilo traz para a aula... Eu tenho grande dificuldade de lidar com fofoqueiro e fofoqueira. Sabe? Essa intriga... Eu tenho muita dificuldade em lidar

com isso. Ao mesmo tempo em que eu não aceito eu não consigo fazer com que isso mude, nem sei se vou conseguir um dia. (...) Eu tento mostrar que aquilo não é legal... mas não depende só de mim, entende? Então eu arrumo muita confusão com os fofoqueiros, com os intrigueiros de plantão, noveleiros. Eu chamo de noveleiro, sabe? Essa relação que sempre têm que estar no conflito. (...) Isso para mim é o que mais me gera problema nas turmas e com alguns alunos. E esses alunos têm uma habilidade de... a gente chama de inverter a fritada, sabe? Ao invés de você fritar o aluno que te fritar, porque ele também não é honesto. Ele não é aqui, como que a gente tá falando. Ele leva a fofoca para a direção, para a mãe, para pai, para outros amigos... Enfim, isso me arreenta. Me tira o prazer por ser professor daquela turma, de alguns alunos. Isso eu tenho vivido ao longo da minha história, assim, o que seria mais desagradável na minha história? É isso. ” (Participante 1, 56:50)

O professor, como já dissemos, possui uma percepção limitada sobre o que está acontecendo em aula pela própria quantidade de eventos que acontecem nela. Para além da quantidade de eventos, parte desses eventos são de naturezas que tornam ainda mais difícil o professor sequer perceber que existem, como, por exemplo, o que acontece no universo interno do aluno. O que cada aluno pensa durante a aula, sobre a aula, sobre o professor? Com a experiência um professor pode identificar pistas, mas os alunos ainda vão poder ativamente esconder o que pensam e sentem. Assim, toda uma gama de eventos e relações podem se estabelecer para além da percepção desse professor por serem ativamente ocultados pelos alunos.

O uso feito pelo participante da noção de ‘fofoca’ explicitamente assume seu aspecto deletério para as relações sociais. Nos aprofundar na conceituação de fofoca foge de nossa envergadura, uma vez que esse tópico é objeto de estudo de campos inteiros da antropologia e sociologia (Foster, 2004). A literatura especializada sugere que esse é um fenômeno presente em todas as formas de organização social. Logo, nos parece que pensar a fofoca na escola seja menos no caminho de fazê-la inexistente e mais na elaboração de objetos da prática escolar que sirvam de contrapeso para esse tipo de fenômeno.

### **Que alguns alunos gostem do encontro e outros alunos não gostem do encontro**

O encontro do professor e dos alunos possui um elemento destacado em nossas entrevistas: os alunos podem gostar ou não desse encontro. Nota-se que dentro dessa noção ‘gostar’ podem ser identificados diferentes aspectos. O aluno pode não gostar do professor e isso atravessar todos os encontros. Ou o aluno pode gostar do professor mas

por algum motivo não gostar do tema da aula, ou da atividade dentro desse tema.

Orientar a elaboração das aulas a partir da perspectiva de que os alunos gostem dessa aula é um ponto que dispara discussões. Por um lado, pode-se discutir que como um processo de aprendizado é baseado na relação do aluno com os seus erros, e com isso tal processo possui diversos incômodos. Pode-se ainda discutir que o professor, sabendo os elementos históricos que acha valiosos perpetuar na sociedade, ou que se sente competente para perpetuar, abordará temas que os alunos não sentem interesse, que não conversem com a realidade desses alunos. Nessas situações, o que deve o professor? Mudar o tema? Convencer os alunos sobre esses temas serem interessantes? Nos momentos caracteristicamente massantes das práticas, como motivar os alunos a perseverarem de forma agradável? O excerto a seguir traz alguns elementos para pensarmos.

“Às vezes ela não gosta mesmo e ponto. E eu acho que isso é uma coisa que a gente devia respeitar. Não forçar a barra para a molecada fazer a gestualidade. Mas tentar despertar nessa molecada para o olhar para que assim: ‘essa prática social existe, é uma prática social, as pessoas que praticam isso fazem essa gestualidade, essa gestualidade tem esse sentido, e isso acontece de diferentes formas. E que a gente pode produzir de outras maneiras porque é uma prática cultural que foi produzida em determinado grupo, neste grupo ela pode ser produzida de outra maneira” (Participante 3, parte 2, minuto 74:50)

Levar em consideração uma noção tão imprecisa como “gostar” é desafiador, pois se por um lado ela é muito difícil de definir, por outro sua presença influencia de forma contundente a realidade de aula.

### **Que os alunos encontrem diferentes formas de participar da aula**

“Às vezes, o fato da estudante ou do estudante estar fora da aula, observando e conversando, num outro sentido não significa que ele não tá entendendo o que está acontecendo, que ele não está prestando atenção no que está acontecendo... e isso, à medida que os anos foram passando eu fui compreendendo isso e transformando isso em prática pedagógica. Como é que eu acesso essa galera que está fora da aula? Ou esse momento em que a galera está fora da aula e vai para a aula, o que é que acontece nesse meio de campo?” (Participante 3, parte 1, minuto 30:15)

Participar da aula é uma noção ampla, pois assumimos que participar do mundo social é um elemento ontológico da experiência humana. Estar em aula implica participar dessa aula, o que necessitamos é qualificar a diferença entre participar da aula e participar



de uma forma fora da prevista pelo professor durante a elaboração de uma atividade.

O aluno que se aliena da proposta de engajamento de uma atividade o faz por algum motivo, sendo que esse motivo faz sentido para esse aluno. Seja por conta de uma percepção de auto eficácia baixa para a atividade ou uma indisposição por acontecimentos pessoais, o aluno pode traçar uma trajetória de ações na qual a participação que ele ache eficiente seja ficar sentado à margem da atividade proposta. Neste ponto, é pertinente destacar que ficar sentado à margem da atividade proposta, prestando atenção ou não, é uma característica da própria prática de aula. Examinemos os seguintes excertos.

“Tem aqueles que não fazem nada. Que tá lá junto, ‘legal, tô aqui, o professor deixou eu ficar aqui então vou ficar aqui, vou olhar o celular’ Mas em vários momentos eu faço aquilo que já comentei. Que é chamar para a conversa. Eu não chamo para a conversa. Mas eu não chamo para a conversa, tipo assim, ‘Ah, você está no celular! Você não tá fazendo nada! Você vai ficar de castigo! Ah, eu vou te dar NS!’. Não vou fazer isso, mas vou chegar nele e falar ‘E aí? o que que tá acontecendo? Você viu isso daqui na aula? E aí? O que você achou?’. E aí vou trazer para esse diálogo. Porque não significa que por ele não estar numa vivência corporal, ele não estar ali, naquele momento, ele não tá vendo o que tá acontecendo. Ele tem as impressões dele e principalmente vai ter a opinião dele em relação ao que está acontecendo.” (Participante 3, parte 2, minuto 70:40)

“Eu acho que essa interação na participação, ela vai acontecer de diferentes maneiras. Não vai acontecer só pela participação efetiva da gestualidade da prática. Mas ela vai acontecer em momentos que a gente vai colocar questões para eles. Por exemplo: ‘Por que você tá sentado?’. ‘Ah, não, tô no celular, não tô afim, tô menstruada hoje, não tô conseguindo fazer hoje’. ‘Mas e aí? o que você observou de legal?’ E daí essa abertura para o diálogo eu acho que aproxima para outras possibilidades de participação” (Participante 3, parte 2, minuto 73:20)

Nas seguintes falas podemos observar uma forma de ação que o participante desenvolve para lidar com esses alunos que ocupam esse espaço fora da proposta de gestualidade da atividade. Vemos que existe um movimento de tentar entender quais são os sentidos que motivam o aluno a se colocar na periferia da atividade. Ao mesmo tempo, existe um esforço para explorar o que esses alunos estão aproveitando do seu ponto de vista ao participarem na periferia de aula. Para além de julgar se essa contribuição é o padrão ouro para lidar com essa situação, nós pretendemos destacar como a existência desse espaço à margem da aula é algo com o qual o professor precisa aprender a lidar em seu cotidiano de trabalho. É um elemento do exercício profissional docente que está presente e pede por discussão e elaboração coletiva.

Contudo, nossos participantes relataram outras formas de participação que percebem em seus alunos.. Um aluno pode se engajar tal qual o professor instrui e dar forma ao encontro tal como o professor ideou no planejamento. Isso é uma possibilidade, que pode ser refletida como um evento positivo, afinal indicaria que o planejamento foi bem feito no sentido de que fez uma leitura precisa de como os alunos responderiam à atividade proposta.

“Eles vão topar tudo. Tudo que eu falar eles vão topar. (...) Eles têm uma confiança na gente que eles sabem que o que a gente vai propor vai contribuir para eles de alguma maneira. Às vezes nem sabe qual.”(Participante 3, parte 2, minuto 65:30)

Já um outro grupo de alunos, que também se engajam na atividade proposta, é mais ativo ao fazer emergir eventos, perguntas e movimentos que não foram antecipados. Para o participante, esse grupo é um gatilho para sua própria capacidade de improvisação e, podemos ainda dizer, um grupo que testa/expõe a particularidade-individualidade do professor. Sendo que dentre esses alunos engajados, podem ser identificados, o que foi descrito como uma minoria, cujo engajamento é tão intenso que são capazes de direcionar as atividades, “ditar o tom” das aulas, como nos foi descrito.

“Aquele grupo mais crítico, vamos dizer assim. Que vai aceitar mas que sempre vai estar questionando porque que tá fazendo, como é que está fazendo. Se vai sugerir outras coisas (...) Que eu acredito que ele é mais participativo ainda do que esse que faz tudo. Porque esse, talvez, é o que dá o tom da aula muitas vezes. Aí entra a minha atuação de estar ouvindo os outros. Porque se eu só ouço esse grupo, só vai acontecer as coisas que estão partindo dele.”(Participante 3, parte 2, minuto 68:10)

Esse elemento coloca o professor em uma situação de ponderação, pois por um lado não devemos desincentivar o engajamento de alunos, porém existe um ponto onde o engajamento de alguns alunos pode eclipsar as possibilidades de outros alunos se posicionarem. A aula sendo um momento de encontro para todos, significa que o professor precisa intermediar esse tensionamento para que de fato todos tenham o acesso ao engajamento na atividade.

“E aí é um outro grupo, que é aquele grupo que não fala absolutamente nada. Que até faz, mas não fala nada. Quando você pergunta ainda dá aquela travada” (Participante 3, parte 2, minuto 69:15)

Contudo, somos levados a um caminho reflexivo sobre o que seria o engajamento desejado dos alunos em aula. Primeiramente, não devemos cair em um viés de normatização e assumirmos que um engajamento idêntico de todos os alunos significa um encontro “ótimo”, pois além de essa ser uma simplificação exagerada da relação de ensino ela é

naturalmente infactível. Um professor pode oferecer uma experiência para os alunos através de uma situação pedagogicamente pensada que se materializa para cada aluno com diferentes ações e diferentes resultados e que ainda é formativa para todos.

Cada um dos tópicos da presente questão falam até certo ponto das formas como os alunos podem materializar sua participação em aula. Cada um deles pode servir para caracterizar, ou mesmo significar, uma participação do aluno que um professor observa. Eles possuem esse poder na medida que foram concebidos olhando para as repetições cotidianas que nossos participantes afirmaram perceber ao longo de seus reencontros com seus alunos. Longe de serem exaustivos, os tópicos da presente seção são para nós uma lista de elementos que precisa ser apreciada e verificada por outros trabalhos.

Agora, o presente trabalho passa para outro elemento do jogo de expectativas que existe entre professor e alunos. Tendo findado a parte que nos debruçamos sobre algumas das coisas que os professores aprenderam em seu cotidiano a esperar de seus encontros com os alunos, agora passamos para a parte na qual descrevemos as coisas que os professores gostariam que os alunos esperassem deles.

## **O que o professor pode desejar que os alunos esperem dele**

Os relatos dos nossos participantes, todos professores experientes, indicaram quatro posturas que os mesmos fazem questão de manter e assim sinalizar para os alunos o que deles devem esperar, sendo elas: (a) ser justo, (b) escutar os alunos e (c) ser cuidadoso. Observamos como essas posturas mostram-se amplas e capazes de atravessar os momentos de encontro entre professores e alunos independentemente do tema de aula ou momento do dia ou ano.

Nossa leitura sobre o aparecimento dessas posturas que os professores afirmam e buscam manter é de que, uma vez atravessando situações com mais eventos do que conseguem perceber e controlar, os professores optam por ações que sejam eficientes de forma consistentes nas diversas situações. Como já foi dito, o professor em seu dia atravessa diferentes grupos de alunos com diferentes dinâmicas de funcionamento em diferentes momentos do dia. Sendo assim, precisam carregar em si formas de se portar e agir que lhe sirvam para lidar com diferentes grupos.

### **Que o professor seja justo**

É uma relação afetuosa, mas é uma relação acima de tudo de confiança. Como se eles soubessem o que eles podem esperar de mim.

Eu tava passeando, isso antes da pandemia, no parque da previdência. O [2º Filho] tava na barriga eu acho, e aí eu tava como o [1º Filho] e o [1º Filho] tava brincando um uma outra criança no parque. E eles se desentenderam por conta de algum objeto e tinha um aluninho meu do segundo ano lá, ele não tava próximo. E ele veio me dar 'oi'. Ele veio me dar 'oi' na hora que o [1º Filho] chega chorando porque tava na disputa lá com o objeto e a outra criança chega correndo querendo justificar o que tinha acontecido. E aí essa criança [aluno do segundo ano] começa a meditar. 'mas você quer o que?', 'e você quer o que?', 'oh, mas o brinquedo é assim. vocês vão brincar juntos ou a gente vai dividir o tempo?'... E eu fiquei bem quietinha na minha. E aí foi satisfatório para o [1º Filho] e para a outra criança e aí ele fala [aluno do segundo ano] 'É assim que você faz né prô?'. E eu falei 'cara... ele confia que vou ser justa! que eu vou ouvir as duas partes'. Então para mim aquilo foi um feedback maravilhoso. Eu quero de verdade, quero e eu acho que tenho trabalhado para construir isso, e de alguma forma tenho conseguido, que eles me olhem como uma pessoa adulta a quem eles podem recorrer. Em quem eles podem confiar. (Participante 2, minuto 66:15)

A contribuição presente na citação acima traz para nossa mesa de discussão mais pontos do que talvez sejamos capazes de dar conta. Essa fala nos põe para discutir o tema da justiça, virtude que para alguns pode ser entendida como impossível de ser definida (WOLFF, 2009). Sendo o aspecto próprio do empreendimento científico a capacidade de falar, de comunicar com mais precisão sobre os fatos presentes nas situações sociais, é frustrante ser levado a trabalhar com uma descrição superficial e aberta do que seria justiça em uma aula. Contudo, precisamos lembrar que, como já comentamos no presente trabalho, a construção de um conhecimento pedagógico é muitas das vezes intuitiva e permite ao professor fazer tomadas de decisões nos momentos em que for necessário com uma margem pequena de erros (WOODS, 2005). Sendo assim, se por um lado somos tentados a tecer argumentos e silogismos que busquem examinar os pesos e contrapesos que garantem a justiça, por outro lado podemos nos deter no âmbito do que foi sinalizado por nossos participantes.

Vejamos que, o que nosso participante destaca é uma situação de mediação entre crianças, um dos elementos constitutivos da aula que descrevemos anteriormente. Neste perímetro das relações sociais, ser justo foi sanar um desentendimento entre crianças de forma que foi satisfatória para ambos. Engajados juntos em uma atividade, um desentendimento surge e esse desentendimento pede por solução, solução essa que precisou ser facilitada através de uma mediação. A participante, uma professora experiente, entende esse processo como um acontecimento no qual justiça foi feita.

Nesse mesmo excerto, temos uma descrição das consequências da postura de uma

mediação que busca por justiça. No episódio descrito, temos um aluno que age reproduzindo o papel de mediador. Mais do que dar uma aula sobre uma mediação, os atos de mediar conflitos feitos pela participante em aula serviram de exemplo a ser seguido pelo aluno. É uma relação que o professor estabelece com os alunos, que atravessa esses alunos e que obriga esses alunos a significarem essa relação através de suas próprias objetificações. Uma professora ao buscar ser justa, age tentando alcançar justiça. Ao agir tentando alcançar a justiça em aula faz com que sua busca por justiça atravesse os alunos em seus cotidianos e de alguma forma reproduzam essa justiça.

Esse movimento que percebemos, de como um ato que busca por justiça se reproduz, põe em evidência um aspecto que é presente nas três posturas descritas no presente segmento do trabalho. O aspecto de como a reprodução de um objeto cultural se dá de alguma forma, é aprendido pelos alunos, pelo simples fato de estar presente e atravessar esses alunos. Dito de outra forma: o próprio objeto cultural ensina. Ao professor cabe colocar aluno e objeto para se encontrarem.

Por outro lado, o tema da justiça em aula nos convida para pensar as outras formas a justiça se consolida em aula. Para além da solução de desentendimentos na mediação da relação com os alunos, ela poderia ser pensada na mediação dos alunos com os diferentes objetos da cultura apresentados. Esse assunto foge ao que foi compartilhado pelos participantes, mas é uma conjectura necessária a partir do que foi apresentado até o momento. Voltando para a seção sobre a participação dos alunos, percebemos como ao mediar os “alunos que querem ditar o tom da aula” e os “alunos que não falam nada”, o participante busca alguma forma de justiça. Alguma materialização dessa estranha virtude tão difícil de definir (WOLFF, 2009).

Pensar em outros trabalhos o que pode ser entendido como justiça dentro de uma escola é um encaminhamento que indicamos como interessante. Pois o conceito do professor adotar ‘uma postura de justiça’ nos sublinha um elemento que permite ao professor trabalhar a tensão entre a reprodução e a transformação social. Faz com que ao trazer uma prática social de fora da escola para dentro da sala de aula, seus artefatos, gestos, costumes e linguagem passem por um crivo do que é justo. Pois em sua construção histórica, as práticas elas mesmas podem operar com outro conceito de justiça ou com conceito algum.

### **Que o professor escute**

Por mais que eu brinque com a situação, eu fiquei muito chateado. O menino veio falar um negócio para mim que eu não tinha ouvido. No começo de uma outra aula, eu não lembro exatamente o que foi, mas eu lembro que naquele dia eu dei aula, tipo, olhando para eles assim, eu

tava super arrasado, sabe? Falei ‘putz, não ouvi o que ele queria dizer’. Que era assim, a gente tava no momento das brincadeiras, de falar sobre as brincadeiras, tal, e o menino falou uma brincadeira. E na hora que eu falei da lista das brincadeiras, eu já tinha falado da gente pensar como que aconteciam essas brincadeiras. E o que que foi pior, né? O menino... O que que o menino... me machucou mais, assim, fez meu coração ficar tão sofrido... é que ele não falou na hora. Ele não falou na hora. Ele falou, tal. Rolou, tal. E aí ele deixou passar, acho porque ele pensou ‘ah, o professor não vai ouvir mesmo’. Na minha cabeça tá? Fiquei pensando nisso, me martirizando por causa disso. Daí chegou na outra aula na mesma semana, ele veio perto de mim e falou assim ‘professor, eu falei para você na última aula isso, isso, e isso e você nem me deu atenção. Você não ouviu’. Nossa cara. Acabou comigo. Acabou comigo. Acabou comigo. Que tipo assim, não foi minha intenção não ouvi-lo., mas eu não ouvi. Para mim foi pesado isso. (Participante 3, parte 2, minuto 61:40)

Pra molecada, eu acho que o fato deles terem um espaço em que eles vão ter liberdade para falar o que eles pensam, para dialogar e se colocar da forma que eles podem se colocar sem aquela vexa de se está certo ou se está errado. ‘Ah, o professor vai falar que eu estou errado e vai mandar eu refazer’. Coisas assim que vão limitar o diálogo entre as pessoas e entre eles também, que provoca muitas vezes a risadinha do outro, aquela coisa de menosprezar o outro. O fato de eles saberem que aquele espaço é um espaço que eles vão poder se colocar da forma que eles pensam, eu acho que isso faz um bem para eles, que talvez eles não percebam. (Participante 3, parte 2, minuto 142:55)

Num encontro entre professor e alunos acontecem mais coisas do que o professor é capaz de perceber e agir, cientes disso é que os participantes sublinham a importância de ativamente tentar escutar seus alunos. Cientes de que não são capazes de perceber todos os acontecimentos de aula, e muito menos os afetos internos dos alunos que estão na sua frente, uma postura de escuta tenta diminuir a ignorância do professor sobre esses elementos decisórios para o bom encontro.

A busca por escuta deve ser interpretada como elemento chave para a construção de um espaço onde exposições do que os alunos pensam e sentem sejam valorizadas. Essa busca acaba orientando a forma como organizamos os tempos e espaços do encontro de aula para que essa escuta seja possível. Ao mesmo tempo em que o professor busca enriquecer o momento de encontro e de construção da relação com o aluno através da escuta, essa mesma escuta precisa de um ambiente que permita essa postura. O ambiente precário com alunos demais e espaço de menos que descrevemos anteriormente torna o encontro árido para que o professor consiga escutar aquilo que os alunos têm para dizer.

Um aspecto diferente que os excertos acima nos trazem é o peso afetivo e emocional que essas posturas têm para o participante. Vemos um sincero pesar na fala do participante quando ele não consegue atender a essa postura que cobra de si mesmo. Parte desse peso é explicado pelo valor que ele transparece entender que a experiência de ser escutado tem para as crianças. Esse participante nos conta como entende que ser escutado, independente do sobre ‘o que’, é uma experiência valiosa para o aluno. O caminho que fizemos até aqui nos faz assumir com certa segurança que existe algo na trajetória cotidiana de vida desse professor que nos informa o porquê desse valor.

Assim como a postura de busca por justiça, um professor que busca promover uma escuta preocupada com o que os alunos têm para dizer está servindo de modelo. Os alunos que experimentarem essa relação e são assim capazes de objetificar essa experiência e por vezes elas mesmas adotar essa postura. Ao mesmo tempo, e novamente assim como a busca por justiça, a postura de escuta é um crivo para entender o que entra e o que sai dos artefatos, gestos, costumes e linguagem da prática que trazemos para ser estudada com as crianças durante os encontros de aula.

### **Que o professor seja cuidadoso/carinhoso**

Perto do natal, faltando quatro dias para o natal, uma menina do 2º ano do médio ficou me mandando mensagens porque a mãe faleceu no dia 20 de dezembro. E ela me disse o seguinte: ‘Eu precisava conversar com alguém prô’. Ai eu disse ‘pode falar. Fala com a prô’. ‘Mas eu queria ouvir coisas que talvez fosse a minha mãe me dizendo’ Aaaaaai Caio do céu. Aí eu falei para ela: ‘Mas eu acho que não vou conseguir. Eu acho que eu vou conseguir conversar com você como a prô que você conhece desde muito pequena. Porque sua mãe é insubstituível.’ E fui conversando com ela, e aí desliguei o telefone, liguei para a direção e falei ‘essa menina precisa de ajuda urgente. A gente precisa acalantar. (Participante 4, minuto 15:50)

Por fim, a prontidão para o cuidado vai na mesma direção da escuta: perceber o que vem dos alunos durante o encontro que eles têm com o professor. O relato acima põe em evidência exemplos de situações que são dadas e comuns no contexto escolar. A realidade vivida pelas crianças fora da escola pode ser dura demais para elas, ao mesmo tempo essas crianças podem não contar com uma estrutura de relações que ajudem a lidar com essa realidade. Por sua vez, a escola tem o potencial de proporcionar experiências mais amigáveis e consolidar relações de suporte para essas crianças.

Existe um tensionamento que se desenvolve na história da instituição escolar e que está em voga até hoje sobre os limites dos deveres da escola. Uma visão sobre isso é a de que a escola teria responsabilidade apenas sobre um conjunto de “conhecimentos

acadêmicos” e apenas sobre eles, sem uma atenção dedicada para aspectos afetivos e morais dos alunos. Tal visão só se sustenta a partir de uma visão de mundo em que pessoas são compartimentalizadas e o “conhecimento acadêmico” é de uma natureza diferenciada e que pode ser trabalhada independentemente de todo o processo em que a criança está inserida.

Não partilhamos dessa visão de mundo. Assumimos que uma escola pensada criticamente precisa considerar esses aspectos afetivos e morais dos alunos. Durante a participação dos alunos durante seus encontros de aula, ecoam os eventos de suas respectivas trajetórias cotidianas e são esses eventos que disputarão espaço com as propostas do professor e que compõem o jogo de negociação do que o grupo fará durante o seu tempo em conjunto. Peguemos o excerto a seguir

“Todos os dias, quando eu passava, ele tava sentado no banquinho. E ele olhava pra mim como se ele quisesse dizer alguma coisa para mim. Isso levou uma semana. Todos os dias eu passava por ele naquele banquinho e ele olhando para mim como se quisesse me dizer alguma coisa. Aí um dia ele deixou cair um celular, e eu peguei o celular. E o celular estava na foto que mostrava ele sendo espancado. Com as marcas no corpo e tudo mais. Eu peguei aquilo e fiquei horrorizada com tudo aquilo e eu sentei do lado para falar com ele. E aí ele disse ‘eu só não sabia como falar com você, porque você era a única pessoa conseguiria me ouvir’. Eu acho que isso é tornar humana a relação. Quando você precisa do outro, num momento como esse, quando você tá precisando de ajuda, precisando falar e não sabe para quem recorrer.” (Participante 4, minuto 13:55)

Um professor pode ter certeza de que um alunos sofre violência doméstica ou ser completamente ignorante de que essa violência ocorre. Quais sinais, indícios, estão presentes no encontro de aula e aos quais o professor precisa ficar atento? Como o professor aborda esse tema? O quanto das situações reais vividas pelo professor permitem ele encaminhar uma situação de suspeita como essa de forma adequada?

É preciso destacar que essa postura do cuidado não se mostra apenas necessária para situações extremas e extra escolares. O cuidado do professor durante o encontro em aula também foi destacado como uma necessidade para manter a conexão entre professor e aluno. Conexão essa necessária para o desenvolvimento de um processo de estudo. Como no trecho a seguir é demonstrado.

“É difícil olhar as nossas fraquezas, mas elas aparecem quando rompe... Situações que você não sabe porque perdeu o link com o aluno. É algo que eu falei demais, algo que por não estar atento nessas questões individuais de tratamento, essa coisa de bater no peito... de ser mais objetivo. Quando você é mais objetivo numa orientação e o aluno se orienta



---

de uma maneira porque você demonstrou para ele e para a coletividade que ele não é tão bom naquilo.” (Participante 1, minuto 51:10)

Assim como a justiça e a escuta, temos na postura de busca pelo cuidado com as crianças tanto um modelo que o professor expõe e faz atravessar os alunos quanto um crivo para pensar o trabalho das práticas sociais.

Justiça, escuta e cuidado significam mais do que diretrizes que devem ser estudadas e cultivadas pelo professor dentro do trabalho. Melhor dizendo, não pensamos que basta apenas assumí-las como diretrizes desejáveis, pois assim acabaríamos abstraindo o que elas realmente são: elementos dentro de situações da prática social que tomam forma a partir de determinadas objetificações — palavras, gestos, comportamentos e artefatos. Uma próxima investigação seria distinguir quais são essas palavras, gestos, comportamentos e artefatos que caracterizam ser justo, escutar e ser cuidadoso. É a presença desses objetos trazidos pelo professor que condicionam as situações de encontro, tensionam a prática dos grupos.

Muitos acontecimentos tornam o encontro entre professor e alunos de aula um momento tumultuado. Frente a isso, nos deparamos com professores assumindo posturas que buscam expor os alunos a objetificações que, quando esses alunos reproduzirem, serão capazes de diminuir esse aparente tumulto e construíram um ciclo virtuoso para o professor mediar os momentos de encontro.

## **O que o professor acha que os alunos esperam dele**

A inexorável distância entre o que o professor deseja que os alunos esperem dele e o que de fato esses alunos esperam de seu professor abre margem para um movimento do professor conjecturar sobre o que seus alunos esperam dele. Retomemos um de nossos conceitos centrais que assumimos: as ações cotidianas da trajetória de uma pessoa são tomadas a partir de como ela percebe e o que ela espera daquilo que percebeu.

Sendo assim, um professor leva em consideração o que ele espera que os alunos façam, o que ele deseja que esses alunos esperem dele e aquilo que ele acha que esses alunos estão esperando; por saber que esses alunos não necessariamente estão de acordo com seus desejos e expectativas. O seguinte excerto é fundamental para entendermos essa dinâmica.

A única dificuldade que eu achava e que eu acho ainda hoje é quando a gente vai para a sala de aula como professor de Educação Física. Esse olhar, para alguns alunos, a gente às vezes cria embates. Porque eles não têm o mesmo olhar para a gente — mesmo as famílias

— que eles têm para um pedagogo ou para uma outra área específica como matemática ou português. Isso me pegava bastante. Então hoje, ir para a sala de aula e chegar eu preciso realmente me impor como uma mulher que tá ali, que to dando aula de Educação Física e que eu tenho muito que ensinar para eles. (Participante 4, minuto 7:25) “Eu sempre acho que todos os alunos, em geral na escola inteira, acham que a minha aula é a mais tranquila do mundo e que eu sou a pessoa mais tranquila do mundo e que a minha cobrança é a mais tranquila do mundo. Mas eu não acho isso. E aí eu tento ser mais dura. Eu sempre cobro isso, ‘eu preciso ser mais rígida, eu preciso ser mais dura’. Como se tudo que eu faço não fosse o suficiente para trazer os meninos e as meninas para o mais perto das minhas aulas, para mais perto dos meus objetivos. Eu acho que é isso. ‘Você precisa ser mais dura. Fulano e Fulano tá saindo pela tangente, ou Fulano e Sicrano estão sendo esquecidos’. A dureza nesses dois sentidos, sabe?” (Participante 4, minuto 41)

Essas contribuições levantam interrogações que entendemos como fundamentais serem respondidas para um real entendimento desse processo de formação cotidiana do professor. Dentro das circunstâncias do presente trabalho, podemos apenas sublinhar e indicar como são heurísticamente interessantes estas interrogações.

Primeiramente, existe a evidente assunção dessa participante sobre o que seus alunos esperam de suas aulas. Essa assunção não é algo desinformado, é sim uma elaboração feita por essa professora através de sucessivos encontros cotidianos ao longo de anos de trabalho. Portanto, não é razoável assumirmos que ela está errada sobre sua assunção. Contudo, é também pouco razoável que essa elaboração dê conta do que de fato seus alunos esperam dela e de suas aulas. Uma interpretação com a qual achamos prudente trabalhar é a de que existem elementos do encontro entre professor e alunos que lhe indicam que existe essa “diferença de olhar” dos alunos entre o professor de Educação Física e os outros professores. Quais elementos que existem no cotidiano dessa professora que justificam essa elaboração por parte da professora? O seguinte excerto pode nos ajudar a compor este raciocínio.

“Uma aluna, ela tava no 2º aninho, e ela tava desesperada me procurando na escola. Porque ela trouxe um presente lindo para a professora pedagoga e ela queria pedir desculpas para mim. Porque a mãe dela falou que professor de educação física não precisa de presente porque não é a professora principal, mas ela queria dizer que ela não tava me dando presente mas que ela gostava muito de mim. E eu disse que ela me deu o maior presente que eu havia ganho.” (Participante 4, minuto 59:35)

Percebamos como numa mesma fala de uma criança a professora precisa lidar

com um profundo valor que ela tem para essa criança e com uma relativa hierarquia inferior estabelecida pela família dessa criança para a aula de Educação Física. Precisamos entender que existem muitas possibilidades de interpretar esse momento particular. É exatamente por ser incapaz de sondar o que todos seus alunos e as famílias de seus alunos de fato esperam e pensam de suas aulas que o professor acaba trabalhando com aproximações e conjecturas.

Sobre essa mesma “diferença de olhar” que a professora indica, fica implícito que essa professora interpreta que existe um juízo de valor entre suas aulas e as aulas de outros professores de outras aulas, sendo que neste juízo as aulas de Educação Física seriam inferiores, menos valiosas. Tentando ir além da questão acima sobre o mesmo tópico — quais elementos que existem no cotidiano dessa professora que justificam esse juízo — pensamos ser interessante questionar sobre a precisão desse mesmo juízo. Mesmo que as crianças se relacionem de uma forma diferente com os professores, isso implica necessariamente que para essas crianças a aula de Educação Física seja inferior? Quais objetos estão indicando isso? Lembramos que os objetos que estão em jogo nunca são só os que estão dispostos materialmente no momento do encontro, mas sim também aqueles que o professor carrega de sua trajetória cotidiana de outros encontros em outros contextos. Seja na forma de tratamento pelas famílias dos alunos, pela direção, ou até mesmo ao longo de suas recordações sobre sua experiência como aluno.

É apenas por que as crianças não respondem prontamente ao comando do professor que esse professor possui menos respeito? Seria apenas pelos alunos explorarem possibilidades que fogem à proposta de aula que eles acharam essa proposta com pouco valor? Ou seriam essas divergências entre as aulas de educação física e as outras disciplinas respostas legítimas dos alunos frente a uma organização de espaço e encontro diferentes? A vontade de uma criança de fundamental I querer correr à revelia da sua proposta não é uma urgência para ela mais do que uma rebeldia? A vontade do adolescente ficar conversando com um amigo sobre um de seus dramas recentes durante a aula de Educação Física é um ato de insubordinação ou o uso de um dos espaços de refúgio para dar conta de uma necessidade?

## **Relação com a direção escolar**

Assim como toda relação descrita aqui, a forma como um professor se relaciona com a direção da escola em que trabalha é um resultado de seus encontros no cotidiano de trabalho. Sendo assim, a proximidade ou distância de um professor com a direção de sua escola toma forma ao longo dos encontros e de como cada uma das partes compõe a dinâmica de expectativas que existe. Sendo assim, falar sobre essa relação como se ela fosse um evento bem definido e que permanece a mesma sempre seria uma simplifica-

ção errônea. O professor pode encontrar com diferentes direções e com elas estabelecer diferentes relações ao mesmo tempo em que a persistência no tempo, trabalhando em conjunto com uma mesma direção pode fazer com que essa relação se transforme. Como exemplificado no excerto a seguir.

Eu peguei de 2010 para cá... umas 5 direções diferentes. 4 ou 5 direções diferentes. Então eu posso dizer que as primeiras direções que eu peguei, nos primeiros 3 anos, foram direções bem legais. (...) Aí num outro momento, as outras direções eu vi que foi uma coisa conturbada por um fator de eu me colocar. Questionar algumas situações de, por exemplo, a direção elogiar uma pessoa que você vê que ela tá enrolando. E tipo, você não vê que ela tá enrolando? (...) E aí vieram outras duas gestões e isso deu uma apaziguada. O diálogo era mais aberto. (Participante 3, parte 2, minuto 121)

O entendimento sobre o que é a Educação Física escolar nos apareceu como uma fonte de tensão possível entre professor e direção. Como já estabelecemos, a forma como o professor conduz seus encontros com os alunos possui uma justificativa para esse professor, por conta de toda sua trajetória de formação profissional. Contudo, as pessoas que trabalham na direção, por terem vivido uma outra trajetória, podem ter uma visão diferente sobre como as aulas de Educação Física devem acontecer. A direção por sua vez busca a manutenção de uma sinergia entre o trabalho dos professores dentro da escola, sendo assim, algum grau de concordância entre as partes sobre o que é a Educação Física escolar precisa existir. A seguir temos um exemplo de como esse atrito pode se dar.

“Isso provocou uma reunião para falar sobre metodologia de educação física, para dialogar sobre metodologia de educação física com a diretora que era professora de metodologia de inglês. Quando começou a discussão eu cheguei e falei ‘Então, vamos falar de metodologia de educação física’ [a diretora] ‘Ah, mas eu não entendo de metodologia de educação física’. Daí eu cheguei e falei ‘Então acabou a reunião. Porque a gente vai discutir uma coisa que você não entende, eu falo o que eu to fazendo e você não gosta do que eu to fazendo porque a outra professora tá falando, então não tem sentido a gente estar fazendo essa reunião’” (Participante 3, parte 2, minuto 124:30)

A resolução de uma tensão entre professor e direção gerada a partir de diferentes entendimentos sobre como devem se dar aulas de Educação Física nos pareceu ser um objeto para investigações futuras. O que nos foi relatado foram momentos de embate em que essa tensão só se intensificou. Reuniões em que esperava-se que uma conversa seria capaz de resolver a situação se desenvolveram em apenas um encontro com mais atrito e pouca resolução da divergência de visão entre as partes. Sendo assim, como fazemos com todas nossas propostas de investigação do cotidiano, é necessário que se examine primeiro

as objetificações que dão forma às pessoas que ocupam esses lugares para saber as suas próprias justificativas para a forma como participam do empreendimento escolar. Em seguida, se faz necessário, uma vez ciente dos motivadores, das experiências objetificadas que significam o posicionamento das partes, elaborar formas de mediar encontros capazes de aliviar tais tensões. Foi perceptível a partir dos relatos a falta que essas formas de mediar momentos que a oposição fazem para a construção de sinergia dentro da prática escolar.

É razoável assumir que um diretor ou coordenador pedagógico não esteja a par do desenvolvimento das discussões teóricas e curriculares próprias do campo da Educação Física. Sendo assim, um professor dessa matéria se colocaria em uma situação de fronteira na qual precisa mediar o contato do seu objeto de estudo com essa direção. Este é um ponto que nos foi revelado em diferentes momentos das entrevistas: o professor de educação física sendo colocado em uma situação de fronteira, como um embaixador da educação física para outros segmentos.

Ao mesmo tempo, não é esperado que o professor apenas reproduza sua formação e torne todas as relações escolares à imagem da sua própria visão pedagógica. Sendo a comunicação uma via de mão dupla, na qual a tentativa do professor comunicar sua perspectiva pedagógica precisa de uma escuta ativa, esse professor, em sua particularidade histórica, precisa escutar ativamente as oposições que encontra nos integrantes da direção e que provavelmente não entende por conta do seu desconhecimento sobre a trajetória vivida pela direção e que dá sentido para essa oposição. Até porque, existe uma prática no interior da escola que é estruturante e que foi solidificada através da história. Sendo assim, a escola tal como é possui um inércia que transcende as capacidades de uma oposição isolada ou ingênua.

O alinhamento de visões entre professores de direção não precisa ser absoluto, mas precisa ser suficiente para que ambas as partes possam contar com o respaldo uma da outra. As decisões de organização da escola precisam ser baseadas em um entendimento das aulas que acontecem condizente com a realidade. Já o professor frente aos conflitos nascidos no interior das aulas, que são naturais e esperados, precisa do apoio da direção nos momentos de elaboração para soluções de determinadas tensões de aula mais graves.

Uma outra expectativa que os professores indicaram ter da direção é a de que ela seja justa na forma de tratar os professores. Essa difícil virtude volta para a discussão e provavelmente exista algo nisso para ser estudado com mais calma. O que podemos é nos deter nos exemplos trazidos pelos participantes. Por exemplo, é esperado que todos cumpram adequadamente seus horários na jornada de trabalho para o bom funcionamento da escola. Contudo, ao longo de sua trajetória cotidiana, diferentes espaços da vida do professor podem entrar em atrito e assim atrapalhar um ao outro.

Eu estava trabalhando muito com capoeira. Tava viajando muito.

E isso estava me prejudicando um pouco na escola porque muitas vezes eu faltava. Chegava na segunda-feira e não conseguia ir para a escola. Então isso acabou gerando alguns problemas também. Como eu morava na brasilândia, às vezes demorava duas horas, duas horas e meia de trânsito e daí chegava atrasado. (Participante 3, parte 2, minuto 123)

A direção, para fazer valer sua função dentro da escola, pode negociar esses atritos com seus professores de diversas formas. Mas essas formas só são diversas para nós, observadores dispostos para um exame demorado das trajetórias das pessoas envolvidas. Para as pessoas situadas na escola a forma de negociação desses atritos se dá com base nos objetos que eles carregam dentro de si e que são capazes de manipular em um determinado momento. Onde o professor mora pode ser sabido pela direção da escola mas o que ela pode fazer sobre isso é limitado. Sua função é organizar os tempos e espaços para o funcionamento da escola.

Por outro lado, as relações entre a direção de uma escola e seus professores não são meramente burocráticas e técnicas. Numa posição de quem coordena o bom funcionamento das práticas escolares, por vezes a direção/coordenação precisa lidar com objetos da afetividade das pessoas que compõem a escola. O que por sua vez adiciona mais um aspecto de dinamismo a essa função escolar. Vejamos a fala a seguir.

Na minha crise de ansiedade, a primeira vez que eu tive — que foi esse ano [auge da pandemia] —, eu liguei para a direção e eu queria que ela me mandasse embora. Pedi as contas. Falei que não dava mais, isso não era o que eu sonhava para mim, e ela foi psicóloga, ela foi amiga, ela foi acolhedora num nível assim que eu não sei nem como te explicar. (Participante 4, minuto 82:05)

Contudo, como toda função dentro da escola, a direção tem o seu bom funcionamento à mercê de processos de sucateamento, que pode tomar forma através de sobrecarga de trabalho através de acúmulo de funções para os gestores. A partir dos relatos de nossos participantes, esse sucateamento era presente em sua escola e afetava a forma como podiam se relacionar com a direção. Uma direção sobrecarregada por outras demandas acaba ficando distante dos professores, fazendo com que estes só busquem a direção em situações inevitáveis, como requisição de espaços e relatórios de ocorrências.

[Sobre a relação que tem com a direção] “Eu acho que é distante. Normalmente eu procuro a direção quando eu tenho algum evento atípico. Quando eu quero oferecer uma disciplina, ou preciso de um espaço diferente para oferecer uma atividade e preciso que ela mande um ofício para solicitar espaço. Ou quando teve alguma ocorrência muito significativa e ela precisa do meu relato sobre ter presenciado aquele evento então eu acho que ela é pouco frequente e pontual (Participante 2, minuto 62).

Ao que, quando indagada sobre o motivo dessa distância temos a seguinte resposta:

“Uma sobrecarga de trabalho por parte da direção. Então é isso: só procurar elas quando for estritamente necessário. A gente está num cenário em que a gente tá com uma equipe muito reduzida. Elas já foram uma equipe de sete pessoas. Elas estão em duas agora (Participante 2, minuto 64:25).

## Relação com os outros professores

“Ela é uma parceria que se dá no corredor, no café, na escovação de dente no banheiro, na marmita na copa. A gente vai trocando, comenta de um aluno, chega mensagem ‘aconteceu tal coisa na minha aula, você tem alguma coisa para comentar sobre esse aluno? Vou fazer reunião com essa família amanhã, você quer que eu fale algo da educação física?’.” (Participante 2, minuto 63:25)

Os professores de uma escola são parceiros que almejam cumprir com o objeto social atribuído à escola. Em nossas entrevistas, essa parceria foi descrita como pedidos de ajuda para trabalhar com componentes curriculares, informações sobre como lidar com um aluno em comum e preparar as falas para reuniões com os pais dos alunos. Contudo, a partir das contribuições presentes nas entrevistas, nos foram expostas nuances que compõem essa relação de parceria esperada entre os professores e que desenvolvemos em maiores detalhes.

Podemos começar pelo fato de que a parceria entre professores pode levar em consideração os diferentes cargos de professor presentes em uma escola. As relações de um professor podem ter nuances se ele está se relacionando com professores generalistas do ciclo do Fundamental I, com especialistas do Fundamental II e Ensino Médio ou com outros professores de educação física de sua escola. Essa parceria também se condiciona pela quantidade de professores que compõem essa escola e o quão possível é que esses profissionais interajam com todos os outros professores de uma forma a criar uma história conjunta.

Nos foi partilhado que com as professoras e professores polivalentes do ciclo Fundamental I, o professor de Educação Física pode receber e compartilhar diferentes perspectivas sobre seus alunos em comum. Ambos os lados, professora generalista e professor de Educação Física buscam entender como um ou mais alunos se comportam em outros contextos que não em sua aula. Buscam justificativas e perspectivas para entender o que viram ou lidaram em sua própria aula. Partilham informações sobre dificuldades e estratégias de superação dessas dificuldades. Essa troca pode ser frequente, pois o encontro entre esses professores é frequente — todo início e final de aula. Nessa situação, o

acontecimento do dia ou da semana se torna um assunto e assim a relação profissional do professor de Educação Física com os professores generalistas de suas salas se desenvolve, como percebemos na fala a seguir.

“Então eu percebo que é uma energia muito comum da gente manter viva essa relação. Eu acho que isso é mais com as professoras polivalentes, tenho uma troca muito intensa com elas no Fundamental I. Especialmente no primeiro ano, com essa coisa de conhecer as crianças, a gente têm um diálogo muito próximo (Participante 2, minuto 63:45)

Já com os professores especialistas do Fundamental II e Ensino Médio, os encontros não são tão sistematicamente organizados como os com os professores generalistas. Tais encontros ficam contidos em eventuais trocas de aula, encontros nas reuniões pedagógicas ou “cafés” na sala dos professores, sendo este último descrito em especial como preciosíssimo para a troca de experiências. Segundo nossas entrevistas, a construção de uma relação ao longo do tempo do professor de Educação Física com esses professores funda-se em semelhanças na visão profissional das partes, destaque feito para como vêm a relação com os alunos.

“E com os professores do Ensino Médio a gente acaba estabelecendo parcerias de afinidade. Por exemplo, eu trabalho com uma professora de artes cênicas porque a gente têm uma afinidade de linguagem. Ou às vezes com o professor de matemática porque a gente tem uma afinidade do modo como a gente vê a relação professor aluno, então a gente acaba tendo trocas importantes” (Participante 2, minuto 64:45)

Por fim, a relação com outros professores de Educação Física também se dá durante reuniões pedagógicas ou “cafés” na sala dos professores. Conversas sobre os alunos acontecem, mas sempre um dos professores fala de experiências passadas a mais de ano, salvo em caso de uma eventual substituição. Um motivo de interação consistente que nos foi relatado foi a busca de ajuda com um componente curricular para ser trabalhado. Um professor com pouca afinidade para trabalhar o tema lutas busca o professor de Educação Física notoriamente conhecido por trabalhar com esse tema.

“Com os meus colegas da educação física ele costuma ser mais pontual. Quando a gente tem alguma questão, como quando a gente fez uma grande discussão sobre a BNCC, aí a gente trocou. Ou quando a gente queria ver como estava a coerência do ensino de um determinado conteúdo ao longo do ensino fundamental, a gente sentou. Ou quando você está no limite e você fala ‘meu deus! Eu preciso dar aula de lutas para essa turma! Alguém me ajuda!’ (Participante 2, minuto 64:10)

Uma situação descrita foi que visões muito diferentes sobre Educação Física gera uma dificuldade para as próprias trocas que descrevemos. Sendo ainda muito presente no



cenário teórico a concomitância de diferentes discursos, a interação entre professores que assumem discursos diferentes precisa de um intenso processo de negociação e acomodação dessas diferenças para ambos os professores.

”Eu tenho mais problema com a minha própria área do que com qualquer outra área. Nós somos muito diferentes. Muito. Cada um vive no seu mundo.(Participante 4, minuto 84:10)

Como tentamos desenvolver até o momento, a visão que um professor tem de e seu lugar e função social tem sentido para ele a partir da forma como ele interpreta sua trajetória cotidiana dentro do seu lugar na história. Portanto, uma discussão sobre as ações profissionais e suas justificativas não é para um professor apenas um momento técnico, é, na verdade, um momento de voluntariamente pôr em crise uma visão da sua própria história já acomodada. À luz dessa ponderação, uma indisposição para esse momento de discussão é até esperado entre professores com visões de Educação Física muito diferentes. Dito de outra forma e para fim de exemplo, espera-se trocas mais tranquilas entre dois professores que trabalham uma educação física voltada para o condicionamento físico dos alunos do que entre um professor preocupado com esse condicionamento físico e outro preocupado com a discussão dos significados de uma prática social.

Nota-se que essa indisposição não deve ser assumida como algo abstrato. Seu acontecimento é justificado por condicionantes muito práticas e materiais, constituinte das situações desses encontros. Os professores nesses momentos estão trabalhando com objetificações muito diferentes para serem conciliadas. A linguagem é diferente, logo o que o outro fala parece não ter sentido. Os costumes são diferentes e uma nota especial precisa ser feita para os costumes: para entender um costume é preciso vivê-lo através de participação. Um ato de linguagem como a proposta ‘sentar para conversar discriminação’ não habilita alguém para fazer essa atividade acontecer, assim como o ato de linguagem propondo ‘organizar estafetas’. Os artefatos por sua vez, mesmo que sejam os mesmos para ambos professores, o que eles enxergam cada artefato com universos de possibilidades diferentes.

Contudo, apesar de indicado como algo que dificulta a discussão entre professores de Educação Física, essa pluralidade, melhor, a diferença de visões sobre a missão e meios da Educação Física não foi tida como necessariamente ruim. Pois para além de inevitável, ela é estruturante do contexto de trabalho e condiciona como os professores desenvolvem suas práticas ao longo do tempo. Para desenvolver esse raciocínio temos os seguintes excertos.

Tem muito mais coisas que se aproximam das nossas práticas pedagógicas do que se distanciam. (Participante 3, parte 2, minuto 116:15) A relação hoje é muito melhor a ponto da gente conseguir discutir sobre campo epistemológico e saber sobre o que a gente tá falando. Eu

não tô te ofendendo por causa disso, eu não to colocando que você é melhor ou pior que eu. Eu to falando que têm essas coisas e que a gente tem que dialogar sobre isso. (Participante 3, parte 2, minuto 131)

No nosso entendimento, o que precisa ser pensado pelos professores de Educação Física são práticas para esses momentos de diálogo que facilitem o entendimento e efetiva troca e transformação de visões de mundo. Uma alternativa que para nós é plausível é assumir que independentemente de suas interpretações para o que acontece em sala de aula serem diferentes, suas situações de trabalho são próximas o suficiente para que sirvam de lastro para a mediação dessas visões. São os eventos que acontecem de forma situada nas aulas que devem servir de catalisador e baliza para a discussão. Ao mesmo tempo, o acesso à trajetória de vida dos colegas de trabalho nos parece algo necessário para que se consiga significar as contribuições que esses colegas trazem, para uma discussão.

Também nos foi relatado que existe uma possível assimetria na troca de visões profissionais a depender do momento em que o encontro acontece. A chegada de professores na escola e a necessidade desses professores ocuparem um lugar dentro dela põe esse professor num lugar de observação dos professores já estabelecidos, fazendo com que os professores já estabelecidos tornem-se em alguma medida referências de competência para aquele contexto.

“Você aprende e você assiste os seus colegas, eles começam a aplicar com os alunos aquilo e você vai vendo a reação dos alunos e você vai pegando o jeito de chegar para falar com eles, ou de perceber a dificuldade que eles têm com algum tipo de vício, ou pensando em ter, sabe? Isso no caso do projeto X. Então é o jeito de você lidar com aquilo. De forma tranquila, de forma inteira, né? Não que você ouve falar, mas você tá dentro daquilo. E o mais bacana é que os colegas percebem isso na gente. O quanto você está aprendendo, e só depois eles te colocam uma tarefa para que depois você possa fazer, porque eles também te sentem pronto para aquilo. E na maioria dos projetos na escola é assim que funciona: você vai como ouvinte e aí conforme você vai entrando no ritmo você vai ampliando a sua participação. E isso é incrível, é muito bacana” (Participante 4, minuto 78:20) “Além de serem bons profissionais eles dão muito de si. Eles se doam como pessoas. No que eles fazem e para os seus alunos. Isso, para mim, não tem preço. (Participante 4, minuto 21:50)

À sua forma, os professores observam as práticas uns dos outros e a partir disso elaboram pensamentos e ações sobre o que sabem fazer e como conduzem os seus próprios encontros com os alunos. Tais observações captam por sua vez modelos aos quais o professor pode desejar se assemelhar, assim como modelos aos quais o professor pode desejar se afastar. Esse olhar busca a todo momento coerência entre discurso e ações dos

colegas e tenta colocá-los em função da própria prática.

Independente de qual profissional está se relacionando, generalistas do Fundamental I, especialistas do Fundamental II/Ensino Médio ou professores de Educação Física, um momento que foi unanimemente apontado como valioso: o espaço institucionalizado de reuniões pedagógicas. Contudo, um elemento do cotidiano que esses professores experimentam e que foi indicado como problemática é a colonização desse espaço por demandas que muito grosseiramente podemos chamar de “não pedagógicas” e que impedem as discussões curriculares que interessam esses professores. Seja definição de calendários, organização de eventos ou registros das atividades feitas, tarefas do âmbito extra aula sobrecarregam esses encontros dada sua urgência prática. Tal sobrecarga por sua vez é resultado direto da escassez de professores, como vemos nos relatos a seguir.

“A gente tem tido cada vez menos tempo formal de estabelecimento dessas parcerias, que seriam as reuniões pedagógicas. Ou muitas vezes a gente tem que dedicar as reuniões pedagógicas para decidir coisas mais emergenciais, por causa do número reduzido de professores. (Participante 2, minuto 63:10) “Tem muitas questões pertinentes... você já participou de várias. Muitas vezes acontecem coisas pertinentes. O que eu acho é que não é a rotina, e acaba sendo uma pena. Porque voltando nessas questões burocráticas, às vezes as questões burocráticas tomam a frente de questões pedagógicas. Então às vezes a gente precisa preencher e dar conta de determinadas coisas, que daí isso vai ser falado na reunião e daí de repente você perde duas horas que você poderia estar falando de determinado campo de compreensão de aprendizagem das crianças. Ou você poderia estar trocando com outro professor sobre o que está acontecendo nas suas aulas. (Participante 3, parte 2, minuto 108:55)

Tal tensionamento que observamos — entender os momentos de reuniões pedagógicas como preciosas para o desenvolvimento de seu trabalho, mas essas mesmas reuniões são ocupadas por demandas extra pedagógicas — é associada pelos próprios professores a um processo de sucateamento do quadro de funcionários da escola.

Na escola, o que eu acho que acaba sendo um determinante para isso, que nem, quando eu entrei do meio para o final de 2010, então eu peguei de 2010 até 2012 um período muito legal na escola que tinha 75 professores, mais ou menos isso. 75 professores todos efetivos. E mais a questão de ter 3 orientadoras. Então assim: a coisa funcionava de um jeito... o diálogo era muito diferente. Se pensava. As reuniões de área funcionavam. E aí, na medida em que foram saindo os professores, foi acontecendo o plano de demissão voluntária, daí aquela coisa de a escola não pode contratar, daí o teto de gastos... E aí começa esse rolo todo contratando só os professores com contrato temporário. Não, de forma

alguma, tirando o valor desses professores com contrato temporário. Mas é assim, não tem garantia nenhuma. (Participante 3, parte 2, minuto 110:10)

Destacamos como o exame da percepção cotidiana que os professores têm do seu trabalho nos faz encontrar a instância situada e dar concretude a conceitos como ‘sucateamento’, que de outra forma estão numa condição abstrata. O estudo desse cotidiano dos professores nos dá ferramentas para descrever e caracterizar, na escala situada do dia a dia de uma escola, como esse sucateamento afetam pragmaticamente a forma como a equipe se relaciona e é capaz de desenvolver sua visão de educação.

## **Relação com a equipe de apoio pedagógico**

Existem na escola procedimentos que são estruturantes do seu funcionamento. Para uma escola ter alunos, esses alunos precisam ser matriculados. Para os alunos estarem na aula, eles precisam entrar na escola. Para os alunos usarem materiais e espaços no intervalo ou nos horários livres, alguém precisa mediar esse uso, bem como esses espaços precisam ser higienizados. A merenda precisa ser cozinhada. As famílias de crianças precisam ser atendidas quando têm dúvidas bem como precisam ser informadas dos acontecimentos da escola. Professores precisam ter sua documentação e registro em dia, precisam ser pagos, precisam ter materiais de aula como lousa, canetas, papel, impressora etc. Sem essas funções sendo ocupadas e cumpridas por pessoas, a escola não tem estrutura para professores trabalharem. Às pessoas que ocupam toda essa variedade de lugares dentro da prática da escola, chamamos de apoio pedagógico.

A partir dos relatos feitos pelos participantes, foi denunciada a diferença entre o segmento dos professores com o segmento do apoio pedagógico. Desigualdade de salário e desigualdade nas condições de trabalho. Exemplo da desigualdade dessas condições foi pontuada no fato de que, em meio a um contexto de pandemia, os professores permaneciam em casa enquanto muitos dos profissionais do apoio ainda precisavam ir para a escola. Nos foi relatado que perceber essa desigualdade gera um incômodo, e que esse incômodo movimentou um dos participantes a buscar ouvir e se relacionar de forma cuidadosa com a equipe de apoio, entender de onde essas pessoas vem, sua trajetória de vida. No presente estudo essas implicações foram comentadas de forma muito incipiente e apenas nos sugerem caminhos pertinentes para pesquisas futuras serem encaminhadas.

“Eu tô ciente da desigualdade que está presente dentro da nossa escola. As equipes de limpeza e segurança são terceirizadas. Eles estão em condições de trabalho muito ruins. E que de alguma forma o que eu

tenho para oferecer para elas é toda a minha admiração e o meu respeito pelo trabalho delas. Mas não é... para mim isso não é tranquilo. Eu não olho para essas pessoas e falo que tá tudo bem” (Participante 2, minuto 68:25)

A secretaria é o lugar de primeiro contato da escola com alguma insatisfação ou desentendimento com as famílias dos alunos. Sendo assim, os trabalhadores da secretaria são os que primeiro amortecem a intensidade desse conflito que quando/se esse conflito chega para o professor, a intensidade desse encontro com os pais já foi dissipada. Como nos foi relatado por uma participante, a prontidão para escutar sobre a história de vida desses colegas do apoio pedagógico na secretaria ajudou a entender que eles fazem o próprio trabalho da melhor forma que sabem/conseguem e que saber isso ajuda a professora a controlar as expectativas que ele deve ter dessa relação. Ajuda a lidar melhor com eventuais erros de comunicação que acontecem.

“O pessoal da secretaria, ele são os seguradores master de B.O.s, porque as pessoas chegam e chapam neles, e normalmente quando chegam para falar com a gente — normalmente o problema é com a gente, porque é a gente que tá na lida com as crianças — já amaciou. Então seguiu um primeiro tranco lá. E eu percebi o quanto foi importante me aproximar do pessoal da secretaria e ouvir um pouco das narrativas deles também, porque parece que isso vai deixando toda a escola mais humana, sabe? É como se a gente não conseguisse mais ficar bravo com as outras pessoas porque alguma coisa não deu certo, porque eu tenho confiança que elas fizeram o melhor que elas tinham para fazer nas circunstâncias que se apresentavam.” (Participante 2, minuto 72:15)

Já sobre um outro segmento, os técnicos de apoio educativo — que coordenam as atividades de pátio como intervalos e supervisionam os corredores e espaços extraclasse durante as aulas — uma camada de desconforto além da consciência da desigualdade nos foi relatada: a percepção de que esses técnicos por vezes não se entendem/agem como agentes do processo de educação das crianças. Por um lado, nos foi indicado que esses técnicos por vezes lidam com as crianças de uma forma contraproducentes para o processo educativo, por outro, os esses mesmos técnicos vem de uma trajetória de vida que não possibilitou para ela saber uma forma melhor de lidar com as crianças, seja por ter muitos problemas extra trabalho ou estar pouco realizado com o trabalho e querer mudar sem que isso seja uma opção.

“Mas tem um outro lado muito duro, que é o aspecto da relação com os técnicos de apoio educativo. Que são pessoas que têm contato direto com as crianças e que muitas vezes não se reconhecem nesse lugar de educador. Desse adulto que assume a responsabilidade pelo mundo frente às crianças. E aí esse é um lugar para mim bem desconfortável,

porque embora eu tente oferecer essa escuta e essa compreensão com o que a pessoa tá vivendo, quando você vê as crianças — que são o lado mais frágil — pagando, arcando de alguma forma com os custos desse adulto que às vezes está infeliz no trabalho dele, isso me deixa num lugar de muito desconforto” (Participante 2, minuto 73:10)

Contudo, não podemos ressaltar o suficiente o quanto esse lugar social de professor permite pessoas com trajetórias heterogêneas. Apesar da desigualdade denunciada, nos foi confidenciado que um professor pode ter uma relação de proximidade e afeto com esses atores do apoio pedagógico. Como dentre as condicionantes heterogêneas dispostas na escola, existem aquelas que permitem a construção de uma parceria que pode até mesmo andar paralela à função social definidora da escola. Para as pessoas dentro da escola, que estão cotidianamente se encontrando, o empreendimento educativo é um dentre outros fatores que motivam as relações sociais.

São as pessoas que eu tenho mais diálogo, são as pessoas que eu tenho mais contato, são as pessoas que eu mais converso na escola. Fora de questões pedagógicas, às vezes utilizando de questões pedagógicas. Assim, os técnicos de apoio, todos os técnicos de apoio — pensando nessas questões interpessoais — todos os técnicos de apoio eu tenho no WhatsApp, converso com todos no WhatsApp. De amizade, relação de amizade mesmo. Pegar, por exemplo, na reprografia, a gente tem uma amizade mais próxima. Não só por sermos flamenguistas e por sermos filhos do mesmo ano escolar, mas a gente tem um contato muito próximo. De estar sempre junto, de ir na casa um do outro. (Participante 3, parte 2, minuto 137:40 )

A partir do nosso ponto de partida epistêmico fundamentado no cotidiano, seguimos apenas apontando a necessidade de observações focadas no dia a dia desses atores que não foram ouvidos durante esta pesquisa. O que sabemos é que esses atores são pessoas com suas próprias trajetórias cotidianas de vida que são objetificadas na forma como participam do empreendimento escolar. Qualquer proposição de encaminhamento prático precisa ser feita a partir de um entendimento das condicionantes que dão sentido para as ações desses atores.

O que é pertinente para o presente estudo é que o professor ao exercer seu trabalho se relaciona com esses atores da equipe de apoio pedagógico. É no jogo de expectativas mútuas que os conflitos nascem e são resolvidos. Sendo premente para a resolução desses conflitos o tempo para negociação das expectativas, para a melhor percepção dos dois lados, os processos escolares precisam ser repensados para acomodar essa necessidade. Acomodação que por sua vez não se desenvolve apenas com a criação de um tempo e de um encontro, mas que precisa ser facilitado por pessoas que foram instrumentalizadas com objetificações apropriadas para acolher as dissonâncias inerentes às diferenças nas

trajetórias desses atores.

## Relação com as famílias dos alunos

As trajetórias cotidianas vividas pelos alunos são expressivamente condicionadas por suas famílias. No presente trabalho, que destacamos o grau de influência dos eventos da vida cotidiana na participação dos alunos na escola, o relacionamento do professor com as famílias de seus alunos é significativo para entender e conduzir as situações que emergem durante as aulas.

Uma condicionante da relação professor e família dos alunos que nos foi relatada foi uma dimensão intermediada dessa relação pelo próprio aluno. Muito antes da reunião de pais, o aluno chegou em casa e possivelmente falou sobre seu dia na escola. Nesse momento ele pode ter falado bem, falado mal ou nem comentado sobre a aula de educação física. Para cada uma dessas possibilidades a família vai construindo, ou deixando de construir, expectativas sobre esse professor. Nos foi relatado que a família chega de uma forma mais receptiva para o professor se os alunos chegam em casa falando bem da aula. Como podemos ver no trecho a seguir.

É muito boa a minha relação com os pais. A partir do momento em que seu filho chega falando de um professor de uma maneira carinhosa, eu acho que isso torna a relação muito mais fácil. (Participante 4, minuto 85:45)

Um outro elemento dessa relação foi descrito a sensibilidade para o quão delicada é a posição de falar do filho de uma pessoa para essa pessoa. Uma de nossas participantes sinalizou como tornar-se mãe lhe fez perceber como ser um responsável que recebe feedback sobre seu filho é uma posição cheia de inseguranças e ansiedades. Estar nessa posição afetou profundamente a forma como percebe o lugar que ocupava ao falar com os pais de seus alunos, o que lhe levou a adotar uma postura mais cuidadosa e de escuta dessa família. Receptiva a escutar o que estava se passando no contexto familiar mais do que cobrar e propor ações para esse contexto.

“Esse é um dos lugares delicados, e eu acho que isso ficou mais claro quando eu fui para o primeiro ano. O primeiro ano, essa entrada na escola grande, onde tem crianças grandes, onde tem um monte de gente correndo no pátio. É tão cheio de inseguranças e ansiedades por parte dos pais que eu comecei a olhar com mais carinho para essa relação. É claro que eu tenho de colocar um acréscimo aí que eu virei mãe de aluno . (...) Que lugar delicado que é esse de ouvir falar do seu filho. De todas as coisas boas e de todos os desafios”. (Participante 2, minuto 69:40)

Pensando a partir da perspectiva de aprendizado do professor, esse relato é exemplar do movimento que um professor pode ter dentro da dinâmica de práticas estabelecida da situação escolar. O encontro com o familiar de um de seus alunos lhe coloca em uma situação na qual, como já descrevemos, deverá traçar uma trajetória de ações que entende como adequadas com base na sua particularidade de suas próprias experiências. O evento de tornar-se mãe, somado à particularidade do momento em que esse evento aconteceu, movimentou essa participante para um lugar diferente quanto a forma de conduzir esse encontro. O que antes podia ser entendido como uma situação para informar problemas e pedir ajuda tornou-se um lugar que esse professor entende como mais apropriado perguntar se a família tem problemas e, se possível, oferecer ajuda. Como ela descreve no trecho a seguir.

“Eu tenho buscado fazer um movimento parecido com o que eu fiz com as crianças. De ao invés de ir cheia de coisas para falar, ir cheia de disponibilidade para ouvir. Para entender a dinâmica familiar. E eu sinto que eu piso em ovos para contar para os pais o que as crianças têm vivido na escola. Ainda mais quando tem uma criança com um comportamento desafiador e que eu quero compartilhar isso com o pai e com a mãe porque eu acho que isso já está chegando num limite que precisa dessa parceria... Eu sinto que eu fico escolhendo muito as palavras, porque eu sinto que pega em lugares de ‘eu falhei’, ‘a culpa é minha’, ‘não fui mãe ou pai suficientemente bom pro meu filho’, que são muito delicados. A história de vida de cada família é tão única e cheia de nuances” (..) às vezes só de escutar isso já muda o meu olhar para a criança durante a aula. (Participante 2, minuto 70:40)

Nós interpretamos que escutar as famílias e as particularidades de seus contextos serve ao professor na mesma dimensão em que perceber os acontecimentos de aula: o professor pode interpretar melhor e traçar melhores trajetórias de ação durante a aula. Mesmo que incapaz de diretamente intervir no contexto familiar, o professor pode interpretar melhor os comportamentos dos alunos dentro da escola e pensar estratégias efetivas dentro do seu campo de ação. Assumimos que essa ciência dos acontecimentos familiares que estão além do poder de ação efetivo do professor é uma situação que precisa ser estudada, para a criação de melhores estratégias para lidar com essa situação. Preservando o bem estar do professor e efetivamente servindo e ajudando a comunidade escolar.

Já destacamos a centralidade do momento de encontro e reencontro no desenvolvimento de uma relação, mas é notável como no contexto escolar existe uma escassez desses momentos entre professor e responsáveis pelos alunos. As reuniões com responsáveis são os momentos institucionalizados para esse encontro, mas seriam essas nossas únicas possibilidades? Foram relatadas experiências nas quais um professor oferece projetos extras para a comunidade escolar e permite a participação dessas famílias.



Eu não tinha tanta proximidade com os pais dos alunos, até por uma questão minha, que eu sou uma pessoa mais reservada. (...) Porém a uns 4, quase 5 anos eu comecei um projeto no contraturno (...) Que são as aulas abertas de capoeira. Daí para frente eu comecei a me aproximar dos pais de uma forma muito interessante, de ter esse contato com os pais. Agora, no início da pandemia, foi muito legal que eu ainda banquei a gente ter aulas de capoeira pelo Zoom. (...) A gente tem um grupo de WhatsApp dos pais da capoeira. A gente troca informações e tal. Então essa aproximação, que obviamente não é com todos os pais, mas que foi uma aproximação muito legal. (...) Super legal, uma relação super legal. Que eu acho que tem haver com a construção. Eu acho que tudo isso é uma construção de tempo de relação. (Participante 3, parte 2, minuto 134:05)

Tal depoimento nos acena para um potencial latente de encontro do professor com as famílias das crianças. Mesmo sendo necessária a descrição dos elementos necessários para incentivar esses espaços — como condições de jornada de trabalho dos professores e espaço físico com material disponível — a ideia de um espaço de encontro possível entre os professores e as famílias para além de dialogar sobre as crianças nos parece interessante de ser explorada para que o trabalho dessas partes esteja alinhado.

Sobre o alinhamento entre professores e famílias, nos foram relatados momentos em que embates foram travados e tensões explícitas aconteceram.

Ao ponto de uma daquelas reuniões com a direção, de ter uma das mães representantes, de eu falar sobre o meu trabalho, sobre a metodologia de educação física. Ai eu falei e uma das mães virar para mim e fala: ‘Você falou mas não me convenceu.’. Como se o meu objetivo fosse convencer alguém naquele momento. (Participante 3, parte 2, minuto 136:10)

Percebemos aqui um tensionamento entre expectativas que disparam muitas discussões. Temos de um lado um professor que entende-se como uma autoridade que de uma forma assimétrica explica algo para a família entender, enquanto do outro lado temos uma familiar que se põe num nível de igualdade com o professor no tocante à autoridade sobre sua matéria de trabalho. O nosso olhar atento ao processo histórico do cotidiano nos obriga a questionar quais seriam as trajetórias que configuraram as expectativas que originam esse tensionamento. Quais encontros essa família teve com o professor de educação física? Ou com um representante social desse lugar que é o do professor de educação física?

Por outro lado, apesar de compreensível que nosso participante se entenda como uma autoridade que explica sua episteme para outra pessoa leiga, notemos como essa postura estava desvinculada das condicionantes que se dispunham na situação. O professor

assume que ele não está lá para convencer os familiares. O que não está de acordo com as expectativas dos familiares que, por qualquer motivo que seja, estavam lá para ser convencidos. As expectativas desalinhadas, as leituras diferentes das situações geraram o tensionamento. Cabe aos trabalhos futuros ponderar quais elementos, quais objetos e processos cotidianos na trajetória desse professor e desses familiares estão em jogo nessa tensão.

## **Relação do professor com instâncias maiores de sua sociedade**

Nossas discussões estabelecidas até o momento se concentraram nos elementos que compõem a trajetória situada e particular dos participantes com seu cotidiano de trabalho. Agora, exploraremos de forma incipiente como essa instância cotidiana da vida dos participantes se relaciona e pode nos informar sobre instância não cotidianas da sociedade.

Uma crítica que pode ser antecipada para os estudos do cotidiano é assumi-los como um procedimento que fragmenta e que particulariza o conhecimento acerca de um processo. Contudo, essa crítica pode ser desmontada ao lembrarmos que é no cotidiano onde os elementos componentes dos processos constitutivos da sociedade estão sendo reproduzidos. Sendo os estudos sobre o cotidiano sempre acrescidos com os outros estudos de outros contextos situados, os estudos sobre o cotidiano de trabalho do professor podem conectar essa trajetória particular do pessoa com instâncias mais genéricas da sociedade. É com base nesse entendimento que podemos traçar o limite entre os fenômenos cotidianos e não cotidianos. Existem atividades que são desenvolvidas no interior das sociedades responsáveis por sua organização, que conectam as trajetórias cotidianas de diferentes atores situados em diferentes lugares dessa mesma sociedade (HELLER, 2015).

Heller (2015) indica para além do Trabalho, a Moral, a Religião, a Política/Direito e por fim a Ciência, Filosofia e Artes. A autora assume essas como objetificações atividades que transcendem a vida cotidiana e que podem ser interpretados como processos organizadores da prática de uma sociedade. Ao nos apropriarmos desses conceitos, interpretamos essas objetificações “não-cotidianas” são correntes mais ou menos coesas de objetificações responsáveis por organizar a forma como uma sociedade se reproduz. Elas ainda são constituídas e reproduzidas por eventos cotidianos, mas sua dinâmica nos permite observá-las como um fenômeno “acima”. Foi a partir nessas atividades que elaboramos a última parte de nossas entrevistas, indagando nossos participantes sobre como, fora de seu cotidiano de trabalho, eles atravessam atividades da Prática Corporal, da Política, da Religião, da Arte e da Ciência.

Destacamos como a ubiquidade de ser professor é uma das teses que atravessam todo o presente trabalho. Esta tese se materializa no entendimento de que o processo de ensino do professor só pode ser baseado nos objetos do mundo que o professor carrega dentro de si. Objetos que estão continuamente sendo experimentados e reproduzidos ao longo da trajetória cotidiana desse professor. Sendo assim, a forma como o professor atravessa ou deixa de atravessar atividades relacionadas à Prática Corporal, à Política, à Religião, à Arte e à Ciência são condicionantes de suas ações como professor e seu processo de formação como tal.

As seções que seguem e que encerram a presente discussão são nossas interpretações incipientes dos relatos feitos pelos participantes sobre a forma como eles se relacionam com essas diferentes atividades no seu dia a dia.

## A prática corporal

“Além de assistir, fazia remo, jogava futebol, jogava vôlei. E outra, sempre que tiver oportunidade de jogar alguma coisa pode me chamar. Andar de skate...” (Participante 1, minuto 96) “Por causa da maternidade, não sobra muito tempo para uma prática minha, mas se a gente for pensar nas brincadeiras eu brinco praticamente o dia inteiro com os meninos. (Participante 2, minuto 85:15)

Em nossas entrevistas, perguntamos aos nossos participantes como se relacionavam com o mundo da prática corporal que nos documentos oficiais da educação comumente são agrupados em jogos, brincadeiras, lutas, danças e ginásticas. Ao interpretar os relatos de nossos participantes, as noções de ‘oportunidade’ e ‘continuidade’ se destacaram.

Oportunidade foi uma ideia marcante por conta da evidente correspondência entre o que os professores faziam e as práticas que estavam disponíveis perto de sua casa ou seu trabalho. Algumas das práticas relatadas, como remar e participar de um grupo de estudos de ginástica, evidentemente estão associadas com a existência desses espaços nas proximidades da escola. Isso quando a prática a qual tinham a oportunidade não se mesclava como uma necessidade, como pedalar para ir e voltar do trabalho ou ficar brincando com os filhos. Essa ideia de oportunidade nos sinaliza algo que já era esperado segundo nossas bases epistêmicas: existe uma propriedade ou elemento de contato/proximidade entre o professor e práticas que ele consegue atravessar. É sensato supor que remar não é uma prática amplamente acessada por professores de educação física na cidade de São Paulo, pois são poucos espaços onde o remo é praticado e portanto apenas professores próximos a esses espaços poderiam ter a oportunidade de atravessar o remo ao longo de suas trajetórias cotidianas.

Concordamos que essa ideia de oportunidade precisa ser melhor trabalhada, pois a

proximidade espacial não é a única característica que define uma prática como oportuna ou não para um engajamento. Em um mesmo prédio de universidade, alunos podem nunca ter a oportunidade de conversar com professores que dão aula dois andares acima de onde cursam suas disciplinas, pois mesmo que em termos de um espaço geográfico absoluto eles estejam perto, em termos de trajetórias cotidianas dentro prática eles nunca puderam se cruzar. O que nos leva para a ideia de continuidade.

A presença dessas práticas esportivas são projetos que acompanham os professores a muitos anos a relação de engajamento ou mesmo de imaginação/admiração desses professores por suas respectivas práticas pode ser remontada desde a infância e adolescência. Falamos em “respectivas práticas” baseados na observação de que cada professor carregou consigo e engajou-se com mais intensidade em um tipo de prática. Um com jogos coletivos e de marca, outro com dança, outro com ginástica e outro com lutas. Mesmo que todos relatam ter experimentado as diferentes possibilidades de práticas corporais, a característica existencial de terem tempo e disposição finitos fez com que esses professores tenham escolhido dedicar mais de seu engajamento a uma prática em específico. Os porquês dessa escolha são motivo para investigações futuras.

Tanto a ideia de oportunidade quanto a de continuidade tem como subjacente o elemento de que os espaços de prática que os professores atravessam são estabelecidos e reproduzidos historicamente por outras pessoas engajadas. Consequentemente, não são apenas os eventos na trajetória cotidiana particular do professor os responsáveis pela oportunidade e continuidade desse professor atravessar cotidianamente uma determinada prática. As trajetórias dos outros atores engajados no time de vôlei do qual fazem parte ou da academia de Jiu Jitsu na qual treinam estão à revelia do que os professores podem fazer e afetam e podem ameaçar a oportunidade e continuidade do professor nesses espaços. A própria pandemia, momento em que as entrevistas aconteceram, cindiu ou deformou profundamente a forma como o professor se conectava com essas práticas esportivas e com todas as outras práticas que comentaremos a seguir.

Para o estudo da formação de professores, este campo da prática que conecta os professores com instâncias das práticas corporais genéricas da sociedade está diretamente relacionado com as possibilidades de conteúdos que o professor pode trabalhar. Precisáramos de todo um trabalho dedicado a explicar nosso entendimento de como as práticas sociais de interesse da educação física podem ser examinadas e sistematizadas a partir das objetificações cotidianas de artefatos, gestos, costumes e linguagem. O que podemos estabelecer para o momento é que o atravessamento cotidiano do professor de educação física pelas práticas situadas e vivas no seio da sua sociedade é a matéria prima para o seu trabalho pedagógico de reflexão e da ação durante a aula. Assumimos aqui que a capacidade de um professor elaborar propostas de aula que visem estudar uma determinada prática depende fundamentalmente da forma como esse professor atravessou essa mesma

prática em sua trajetória particular.

Contudo, não foi só a profundidade que nossos participantes alegaram buscar quando se engajam em uma prática esportiva. Nos foi relatado que a busca pela sensação do desconforto do aprendizado é algo importante para alguns professores. Um professor competente com sua modalidade ou acostumado com uma atividade que trabalha durante a aula pode esquecer a sensação de dificuldade que essa atividade pode gerar em quem encontra com essa atividade pela primeira vez. Estar no lugar de não conseguir desempenhar determinada tarefa, ter dificuldade, renova um certo cuidado e empatia do professor com as dificuldades dos seus alunos.

“Eu fazia dança porque eu achava que fazia algum sentido para o curso. De me colocar nesse lugar de aluno, de me colocar nesse lugar de quem recebe uma proposta de criação. Eu acho que ser aluna me ajudava a olhar com mais cuidado pros meus alunos do ensino médio (Participante 2, minuto 85:45)

O que entendemos como encaminhamentos para trabalhos mais qualificados sobre o assunto seria a elaboração pormenorizada das noções de oportunidade e continuidade a partir de critérios da observação cotidiana. Assim, a investigação desses processos poderiam dar conta das relações entre o professor e os arredores do lugar onde mora e do lugar onde trabalha. O que existe nesses lugares indiferentemente à ciência do professor? Por que essa indiferença se dá? Quais são seus usos do tempo e da energia/disposição de ser ativo?

## **A arte**

“Hoje em dia, toda quarta feira aqui nesse bairro, a gente vive muito mais cultura do que quando a gente morava lá no rio pequeno, toda quarta feira aqui na praça tem dança afro. Aí vem uma professora, vem os batuqueiros e eles fazem ao vivo. Eles tocam e vão dançar. Eu, como não to podendo dançar, eu me organizo, eu saio às 9, 10 horas da manhã de casa, vou para a praça, faço meu alongamento e fico assistindo e pegando a marcação dos passos da dança afro. A gente tem que aproveitar e observar tudo. (Participante 1, minuto 86:34) “O tempo todo. A minha casa tem sempre música tocando. (...) Eu assisto muitos filmes a noite depois que os meninos dormem e quando eu não tenho que trabalhar nas coisas da escola (...) E espetáculos de dança, sendo que eles não só inspiram como eles me fazem ter novas proposições para as aulas. Eu acho que essa parte artística é bem frequente aqui em casa. A gente lê muito também..” (Participante 2, minuto 86:30)

Tal como as práticas corporais, a relação dos professores com as diferentes ativi-

dades artísticas foi abordada sem uma definição precisa do que são ‘atividades artísticas’ com o fito de observar o entendimento dos participantes sobre essa noção. As mesmas ideias de oportunidade e continuidade que tratamos na subseção anterior também apareceram, o que adiantamos se repetiu para todas as atividades desta parte do trabalho e reforça nosso entendimento dessas serem ideias que merecem desenvolvimento em trabalhos futuros. Contudo, a pergunta sobre as atividades artísticas ressaltou outros aspectos da relação entre os participantes e as atividades genéricas.

Um primeiro aspecto, ainda impreciso para nós, é sobre a natureza da dinâmica entre produção e reprodução dessas atividades que ligam a pessoa particular com essas instâncias históricas genéricas. Uma pessoa quando joga com seus amigos futebol todo domingo está produzindo uma prática ao mesmo tempo que está reproduzindo essa prática anterior a ele que é o futebol. Os dois eventos tomam lugar ao mesmo tempo sem que haja contradição nisso. Contudo, existe uma sensação de diferença no tocante às atividades artísticas no momento em que comparamos esse jogar futebol com os amigos com deixar uma música tocando no rádio para a família o dia inteiro. Aparentemente, poderíamos entender que existe apenas um evento de reprodução do objeto artístico, porém um exame sobre o nosso prisma cotidiano nos mostra que isso seria apenas uma aparência. Ligar uma rádio para escutar uma determinada música não seria uma produção de um espaço para a atividade artística? Se a atividade for tomada como diversos eventos heterogêneos mas que convergem para uma mesma essência, quem produz a música e quem apenas a escuta não seriam atores com papéis diferentes numa mesma prática? Sendo uma prática cotidiana a convergência de artefatos, gestos, costumes e linguagem, um participante engajado não precisa apenas produzir artefatos novos, podendo assumir o papel de usá-los, falar sobre eles de uma determinada forma. Tal como um jogador de futebol não precisa produzir uma bola nova toda vez que vai jogar futebol de domingo para simultaneamente produzir e reproduzir essa prática. Sendo assim, podemos apenas indicar a necessidade de futuramente investigar e melhor caracterizar essas diferentes formas de engajamento e assim interpretar o que elas dizem sobre a sociedade em que esses professores estão inseridos.

Nossos participantes relataram possuir diversas faces de contato com diferentes representantes da atividade artística, ouvindo música, lendo livros, vendo filmes, indo ao teatro. Ainda foi indicada uma intersecção entre sua religiosidade e a arte por parte de uma das participantes.

“Nas músicas, a gente é da umbanda, então a gente tem curtido muito, muito as lives de umbanda, que agora são muitas. Que não existia né? Mas agora deu um boom.” (Participante 4, minuto 93)

Um outro aspecto que ficou mais marcado nesta atividade, mas que nada limita ele apenas à atividade artística, foi a importância do papel familiar para direcionar os

interesses e as atividades nas quais o professor se engaja. A natureza dos filmes, livros e peças artísticas foi indicada como fortemente influenciada pelo processo de crescimento dos filhos dos participantes e até mesmo da trajetória profissional dos seus parceiros. Como os excertos a seguir demonstram.

Teatro. Ultimamente estava indo muito em espetáculo de dança, com os meninos aqui de casa [filhos]. Apresentações de teatro, teatro municipal, teatro São Pedro. Aqueles espetáculos que saem daquela coisa do infantil... a gente que é pai tem que fazer esse trabalho também. A gente junta, procura unir a nossa necessidade, a nossa formação com a formação dos filhos. (Participante 1, minuto 96:40)

Antes nós íamos muito ao teatro com os meninos, mas é tudo produção voltada para o público infantil. Fazia muito tempo que eu não ia assistir um espetáculo adulto. (...) A gente lê muito também. Agora eu voltei a ler mais porque eu leio para o meu filho e a gente tem lido uns livros de mais fôlego. (Participante 2, minuto 86:55)

Minha esposa é atriz de formação e atuava. Então até uns dez anos atrás eu não saía do teatro. Não era uma coisa tipo assim 'ah, vou no teatro'. Era rotina, final de semana: teatro (...) Por 'n' motivos ela acabou parando, fazendo outras coisas e aí a gente acabou deixando um pouco. (Participante 3, parte 2, minuto 155:35)

## A política

“Sindicato, é uma forma de representação política, o sindicato da USP. No momento agora da eleição a gente procura se informar melhor né? Se conscientizar mais em relação a essas questões políticas. Mas no momento eu tô distante da linha de frente, já fui mais da linha de frente. (...) É essencial, é importantíssimo você estar associado.” (Participante 1, minuto 109:15)

“Se a gente pensar que o conselho de escola é uma instância de representação política, eu posso dizer um contato mensal. (...) Agora pensando nessa política maior, eu acompanho algumas pessoas pelas redes sociais, pessoas em quem eu votei. Porque eu gosto de saber o que elas estão fazendo, uma vez eleitas. Mas de fato não é algo que eu dedique muito tempo” (Participante 2, minuto 91:55)

Em nossos relatos, foram descritas 3 diferentes meios de participação dessa atividade política: (a) grupos em mídias sociais, (b) organizações sindicais e (c) conselho da escola. As pautas que esses professores alegaram acompanhar e tentar estar alinhados também foram diversas, sendo alguns preocupados com a questão de distribuição de renda

e outros com pautas identitárias.

Houveram também intersecções entre a atividade política e a atividade científica, com um dos participantes assumindo o tema que escolheu para seu mestrado, que estava em fase de conclusão, como uma escolha política de trabalhar com determinada perspectiva e dar atenção para determinado tema que ainda é pouco trabalhado pela academia.

“A política que eu estou dando conta de fazer é na escrita do mestrado. Tem muita coisa interessante aí para dizer para a galera em relação às relações étnicas nas aulas de educação física, que é um campo que a galera não tem produzido muita coisa.” (Participante 3, parte 2, minuto 181)

Em todas as entrevistas os professores indicaram um certo afastamento de uma posição mais engajada nos acontecimentos desse campo, assumindo uma posição de espectadores e reprodutores de determinados discursos. Nos foi sublinhado como o momento no qual as entrevistas ocorreram, ano de eleições municipais de 2020, essa discussão estava mais intensificada do que nos outros anos. Já sobre os motivos para esse afastamento, tivemos novamente a influência do papel familiar.

Nos últimos dois, três anos eu me afastei um pouco. E aí eu confesso, por que eu me afastei? Eu me afastei porque fiquei preocupado com as coisas que estavam acontecendo, e aí as coisas se concretizaram. Eu achei um pouco complicado ficar assim na linha de frente. Porque eu fiquei naquelas, vão começar a derrubar a galera e como é que vai ser? Filho tá crescendo e eu não vou ver? (Participante 3, parte 2, minuto 175:10)

Contudo, o que ficou implícito nas falas mas que precisaria ser melhor explorado é a dificuldade de encaixar momentos de engajamento nessas atividades políticas dentro do cotidiano já ocupado por outras demandas. Partindo dessa interpretação, podemos apenas levantar hipóteses sobre como um engajamento desses trabalhadores no campo da atividade política é sequer possível – hipótese que pode ser levantada para todas as demais atividades. O que seria o engajamento desejado? Existem condições de trabalho que permitam esse atravessamento cotidiano? Quais seriam elas?

## A religião

“Eu sou um cara que quando aperta o calo eu recorro à Deus. Ia para a igreja católica, sou católico. Sou guarani de batismo. (...) Vou pouco mas vou. Tem dia que eu sinto a necessidade de participar de um ritual silencioso, quieto, rezar um ‘Pai nosso’ um “Ave Maria” em coletividade. Ver o cara tocando lá, sentar perto das músicas. Levar meus



filhos também, fazer uma iniciação, mais para dar suporte para essa religiosidade. Para dar vazão pra essa religiosidade, mas discretamente. Tô discreto nessa questão. Gostava quando eu ia com os guarani que era dança, fumar cachimbo, tomar chá. E dança bastante, dança extenuante, era uma coisa interessante. ” (Participante 1, minuto 100:45)

Quase sempre. Como sou da umbanda, então a gente tem muita literatura em casa. As lides que a gente assiste. Toda semana. Tem um grupo, que eu me formei ano passado, Ogã. Tem atabaque em casa, a gente toca. Então tem muita música para estudar. Muita gente apresentando muita coisa boa agora. A minha irmã é dona de um barracão. Então a gente vai para lá, a gente assiste às giras. Além disso, a gente vai para a igreja. Para nós a igreja também é um refúgio. A gente gosta de ouvir a palavra. (Participante 4, minuto 94:15)

Sobre as atividades religiosas, os participantes apresentaram as mais diversas formas de contato com essa atividade. Desde um participante que indicou sua íntima e quase constante relação com essa atividade enquanto outro que se posiciona mais próximo ao agnosticismo. Nos foi apresentado que os aspectos da continuidade dos professores com essas atividades foi composta pelo atravessamento de diferentes exemplares de atividades religiosas. Uma mesma pessoa passou por organizações religiosas evangélicas e do candomblé antes de se identificar com uma postura mais agnóstica. Outra passou pelas organizações católicas e posteriormente por experiências dessa atividade religiosa com grupos guaranis. O nosso lugar de apenas ter de forma incipiente se interessado por esse assunto nos permite apenas conjecturar o que essas trajetórias dizem sobre a forma como nossa sociedade se organiza. Por que esses diferentes atravessamentos? Como eles ecoam nos professores na hora de atuar na escola?

Sobre os atravessamentos entre a atividade religiosas e as outras atividades que conectam o professor ao genérico de sua sociedade, apareceram faces com as atividades artísticas e com as atividades científicas. Quanto às atividades artísticas, nos foram relatadas formas de engajamento em grupos através de festividades e tocar instrumentos. Curioso destacar como o mesmo professor que alegou tocar instrumentos durante seus engajamentos religiosos não comentou sobre eles quando indagado sobre suas atividades artísticas.

Durante as entrevistas pairou uma sensação de que este tópico passava por um campo de intimidade que tornou as contribuições dos professores um pouco mais sucintas do que com as outras atividades. Para o desenvolvimento de estudos posteriores, um cuidado para essa dimensão da intimidade desse assunto precisa ser levada em conta para a construção da situação de entrevista.

Novamente o papel ocupado pelos professores dentro de sua esfera de relações fa-

miliares tomou bastante espaço. Seja com uma preocupação com a formação dos filhos ou por ter algum familiar que ocupa uma função de destaque em uma organização religiosa, familiares foram um tópico recorrente que estabelecia um atravessamento desses professores com diferentes atividades religiosas.

Hoje, o meu contato com organização religiosa é quando eu vou levar o filho e a esposa no terreiro ou quando tem alguma festa no terreiro. Ponto. É isso. Tenho cada vez mais me tornado agnóstico em relação a práticas religiosas. (Participante 3, parte 2, minuto 164:50) A minha irmã é dona de um barracão. Então a gente vai para lá, a gente assiste às giras. (Participante 4, minuto 95)

## A ciência

“Eu te confesso que tá menos, o contato com produção acadêmica. Eu tô muito mais na literatura agora, do que na produção científica. Eu não tô pegando muito essa coisa de pegar um livro, acadêmico mesmo, da nossa área por exemplo. Ver o que está sendo discutido sobre educação física, eu tenho ficado distante. A não ser dos nossos encontros, mas até deles eu estou distante ultimamente. (...) É um cansaço muito grande... é um stress... que você fala ‘não tô com cabeça para isso né?’” (Participante 1, minuto 97:50)

”Ultimamente eu preciso recorrer a coisas que eu consiga fazer de madrugada” (Participante 2, minuto 90:55)

Por fim, o atravessamento dos professores por atividades científicas, ainda estando condicionado por todas as noções que apresentamos nas atividades acima – oportunidade, continuidade, produção e reprodução dos espaços e correspondência com os papéis que desempenha no seu ciclo familiar – apresentou um outro aspecto até então não muito destacado: o esforço necessário para se engajar na atividade.

Dentre os participantes, foi indicada a necessidade de meios para a facilitação do contato com esse tipo de atividade, pois o cansaço acumulado das funções que obrigatoriamente desempenham dificultam seu engajamento. Esse aspecto lança luz sobre a nossa necessidade de ponderar, por um lado, as formas de atravessamento de um professor pelas atividades científicas e por outro como as condições cotidianas do professor estão dispostas de forma que seja possível esses atravessamentos. Apenas um dentre os quatro participantes afirmou um contato intenso com produções do campo científico por estar em um mesmo grupo de estudos a mais de 10 anos.. O que torna viável para um professor em exercício atravessar o meio acadêmico através de uma pós graduação? Como esse cotidiano está organizado e como os objetos dos dois campos tensionam?

---

Como já foi comentado anteriormente no trabalho, nossos participantes indicaram uma ubiquidade de sua condição de professor. Todo momento pode disparar um pensamento, reflexão ou elaboração que se remeta ao trabalho com os alunos. Contudo, esse momento está de que forma balizado pelo pensamento metódico e historicamente elaborado pela nossa atividade científica? Quais objetos culturais um professor precisa carregar dentro de si para orientar sua visão e esquadrar seu pensamento de forma que seja feita ciência? Sendo que essa atividade científica — como todas as demais — é composta por processos tão diversos e heterogêneos, quais desses processos os professores são capazes de atravessar e porque? Uma de nossas participantes indicou sua preferência por gêneros de texto que seriam ensaios sobre educação e que também recorria às lives recomendadas por pessoas de confiança por conta da disponibilidade.

Já sobre as condições cotidianas que possibilitam ou impedem esses atravessamentos, o que pudemos interpretar das entrevistas é que a composição desses professores em grupos de estudo como um facilitador que poderia vencer o “cansaço”. Porém, não temos como qualificar a forma como essa composição se deu ou seus impactos na formação desses professores, além do mais, não pudemos qualificar os requisitos para essa participação em grupos. A própria noção de cansaço indicado pelos participantes precisa ser melhor qualificada: quais dos elementos que destacamos do cotidiano do professor compõem essa sensação que gera indisponibilidade do professor para se engajar nas atividades científicas? Por outro lado, quais objetos e trajetórias cotidianas poderiam ajudar a instaurar o ânimo necessário para o engajamento em atividades científicas?

---

## Conclusão

O objetivo do presente trabalho foi descrever a prática escolar que caracteriza o cotidiano de professores de Educação Física. O conceito central que pudemos elaborar foi o de ‘Encontros’, sendo os momentos nos quais os diferentes participantes de um cotidiano estabelecem uma relação de coordenação de suas ações e fazem com que diversos objetos culturais circulem socialmente. Esses momentos de encontros, quando articulados entre si através do tempo, compõem o que entendemos como a ‘Trajetória cotidiana’ da pessoa. É ao longo dessa trajetória cotidiana que a pessoa atravessa diferentes espaços sociais e tenta se reproduzir no tempo ao mesmo tempo em que reproduz esses diferentes espaços.

Elaborar uma descrição do cotidiano do professor de educação física é necessária para entendermos o aprendizado desse professor, pois é esse mesmo cotidiano o fenômeno gerador do aprendizado. Dito de outra forma: existe uma dinâmica de relações que caracterizam uma prática situada e dentro dessa prática existem funções esperadas daqueles que a compõem. Aprender é se movimentar de um lugar em que não se dá conta de uma determinada função dentro de uma prática para o lugar de quem dá conta dessa mesma função. A partir dessa premissa é que este trabalho se desenvolveu e aqui quero destacar dois produtos desse trabalho. Um de natureza epistêmica, e outro de natureza heurística.

Começando pelo produto de natureza epistêmica, a literatura sobre o cotidiano que abordei me apresentou a algo que eu só posso entender como uma ‘microdinâmica da prática’. Assumimos como uma premissa o entendimento do ser humano como um ser social que cria objetos a partir de sua experiência e esses mesmos objetos são capazes de modificar essa mesma experiência. A partir dessa premissa, as contribuições de Agnes Heller nos indicam sobre classes de objetos que são fundamentais da cultura humana: artefatos, costumes e linguagem. Pedindo a licença intelectual para adicionar o ‘gesto’ como um objeto fundamental dessa mesma ordem, temos os conceitos de artefato, gesto, costume e linguagem para observar os processos sociais que quisermos estudar. Com o aprendizado como foco, percebemos que são os objetos produzidos através da experiência que constituem o ser, ao mesmo tempo em que o ser ao experimentar os objetos já

estabelecidos traz durabilidade para esses objetos. Os reproduz ao se reproduzir no tempo.

Entender o ser humano como um reprodutor de si e dos objetos da prática social possui implicações para como estudamos os diferentes processos dessa prática social. Primeiramente, nos afasta da elaboração de pessoas ideais e traz para a discussão o caráter circunscrito e situado das pessoas que estudamos. As ponderações feitas a partir das nossas entrevistas estão situadas numa prática em específico. Com isso em pauta, podemos buscar isomorfismos entre essa prática e a prática de outras escolas que quisermos estudar.

Uma segunda implicação é nos afastarmos da ideia de ‘personalidades’ ou ‘essências’ quando estivermos refletindo sobre pessoas particulares. A constituição daquilo que entendemos como uma pessoa é uma resposta de um ser humano para sua trajetória de experiências cotidianas, ao mesmo tempo, é a interpretação que nós mesmos fazemos como pesquisadores que observam a partir das respostas que demos para as nossas próprias trajetórias de experiências cotidianas. Dito de outra forma, pensemos que um artefato como ‘bola’ ou uma palavra como ‘controle’ se esticam e se modificam no tempo uma vez que compõe a experiência das diferentes pessoas e passam a compor, das mais diversas formas, quem essas pessoas são. Com isso, somos levados a pensar em quais objetos atravessaram a pessoa que estamos estudando e de que forma esse atravessamento se sedimentou em objetos criados por essa pessoa. Ao mesmo tempo, estamos em constante vigília de quais objetos históricos estamos recrutando para fazer esse estudo.

Estamos chegando a concepções curiosas do que entendemos por ‘pessoa’ e ‘humano’. Nossas leituras mostram como a interdependência entre as pessoas e os objetos criados pelas pessoas mostram um movimento aparentemente autônomo desses objetos. Autonomia no sentido de não termos controle dos usos que outros fazem dos objetos que nós mesmos criamos, o que pode dar a impressão de que esses objetos estão tentando se reproduzir tal como as pessoas que se reproduzem através deles: submetendo-se às transformações necessárias. Não conseguimos deixar de pensar numa metáfora de que as pessoas carregam os objetos que produzem cotidianamente e por vezes elas reproduzem esses mesmos objetos à revelia de sua própria vontade. Por exemplo, podemos pegar o exemplo da educação bancária. Os objetos que dão substância cotidiana para esse fenômeno atravessaram as pessoas de tal forma, e mobilham o espaço escolar de tal jeito, que a reprodução dessa educação bancária pode ser feita pelos professores sem que eles se deem conta do que está acontecendo. Para nós, essa dinâmica é capaz de explicar em diversos níveis a experiência de desenvolvimento humano através da história em um âmbito que foge ao escopo do presente trabalho.

A pessoa pode ser entendida como um corpo capaz de acumular objetificações de suas experiências em um processo de acreção. Essa metáfora nos permite destacar duas coisas. Primeiramente, que esse processo é lento e, não são todas as experiências que o

pessoa objetifica — algumas só passam e fogem de sua órbita, enquanto outras só ficam orbitando sem necessariamente se somar à sua massa — e que quando dizemos “uma experiência” na verdade nos referimos à repetição de encontros similares que permitiram ao pessoa a criação de algum objeto. A segunda coisa que podemos perceber é que as alterações na massa dessa pessoa, — a elaboração de uma nova objetificação ou o abandono/esquecimento de uma objetificação prévia, vai condicionar a forma como o pessoa afeta e será afetado por todas as suas novas experiências. É tal premissa que fundamenta o entendimento de que o professor possui uma ubiquidade da sua função. Tudo que ele vive dentro da escola alimenta a forma como o professor se engaja nos espaços fora da escola. Da mesma forma que tudo que o professor vive fora da escola alimenta a forma como o professor se engaja dentro da escola.

Já sobre o nosso produto de natureza heurística, durante o processo de concepção do objeto de pesquisa deste trabalho, muita discussão foi feita sobre a cientificidade da pergunta que fazíamos. A pergunta era algo passível de ser respondida? Ela correspondia com a necessidade/interesse social? O que podemos afirmar agora é que no início desta dissertação nós não tínhamos uma compreensão da prática escolar em sua complexidade de artefatos, gestos, costumes e linguagens que se inter relacionam. Agora, a partir dos objetos que apresentamos durante a discussão, acreditamos ter desenvolvido os conceitos necessários para pensar essa prática escolar que o professor compõe. Entendemos que cada um dos temas abordados durante a discussão compõem um objeto de estudo interessante para trabalhos empíricos futuros. Através do trabalho em conjunto com professores em efetivo exercício, conduzindo observações etnográficas e entrevistas, podem-se elaborar pesquisas que busquem responder questões como:

- Como professores podem mediar as relações que se estabelecem no interior da aula?
- Com quais artefatos burocráticos um professor precisa lidar e o que esses artefatos significam para ele?
- Como o professor pode fazer a gestão dos erros que prevê como possíveis em sua aula?
- Quais os limites que um professor precisa estabelecer para o bom funcionamento da aula?
- Quais sinais um professor pode perceber e quais medidas pode tomar a fim de evitar brigas entre os seus alunos?
- Como um professor deve fazer a gestão do contato físico durante suas atividades de aula?
- Como um professor pode fazer a gestão do ânimo de competitividade dos alunos durante suas aulas?

- Quais são as formas que os alunos encontram de participar das aulas?
- O que significa um professor ser justo em aula?
- O quão diferentes são os entendimentos dos professores e da direção sobre o componente curricular ‘Educação Física’? Como mediar essa diferença?
- Quais são as efetivas formas de trabalho coletivo que os professores têm? O que eles desejam ter?
- Como se estabelece e quais são as consequências da desigualdade existente entre o grupo dos professores e da equipe do apoio pedagógico?
- Quais os espaços de engajamento conjunto que existe entre os professores e a comunidade composta pelas famílias dos alunos?

Assim, notamos o caráter propositivo da discussão elaborada. Os objetos da linguagem que acabamos de listar são significados por processos escolares que estruturam a prática escolar segundo as falas de nossos quatro participantes. O fato da educação formal ser regulamentada faz com que existam isomorfismos entre as diferentes escolas que podem se afastar ou se aproximar das descrições feitas aqui. No presente trabalho, assumimos o aprendizado como um movimento que torna o professor competente para ocupar um determinado lugar com determinadas funções sociais. Essa competência, por sua vez, possui uma pluralidade de dimensões que correspondem à magnitude da complexidade da prática social. Sendo assim, o breve relato de demandas desse cotidiano de trabalho que condicionam a forma como o professor aprende a ser professor não busca propor uma cartilha para a formação de professores “oni-competentes” para tudo que a escola é e demanda. Para nós, a descrição e discussão feita deve servir como uma imagem elaborada de uma forma concreta e enraizada da realidade situada numa escola, à qual podemos voltar nossa atenção de uma forma crítica e propositiva. Alimentando o movimento de outros trabalhos da mesma natureza.

Este texto é um artefato que carrega um uso da linguagem que agora compõe a dinâmica gravitacional do pensamento acadêmico e estará sujeito às colisões e acreções do trabalho coletivo de outros cientistas. É a partir do ensejo de comentar sobre trabalhos de outros cientistas que começamos a falar sobre as limitações do presente trabalho. A mais expressiva delas é, uma vez des/cobertos esses elementos que compõem a prática cotidiana escolar, o nosso diálogo limitado com trabalhos já feitos. É certo que algo já foi escrito sobre a gestão dos erros dos alunos em aulas de Educação Física. Bem como devem existir trabalhos acerca da justiça em sala de aula, ou dos porquês alunos gostam ou deixam de gostar em uma aula. Contudo, dentro dos revezes cotidianos que competiram pela nossa atenção, e por uma fascinação por exercitar os limites discursivos

da base epistêmica adotada, a consulta de outros trabalhos em formato de artigo ficou prejudicada. O que pode ser feito posteriormente é conduzir trabalhos de revisão sobre esses diferentes objetos e verificar qual o corpo conceitual que já existe e o que ainda precisa ser feito.

Uma outra limitação está no desenvolvimento da seção ‘Relação do professor com instâncias maiores da sociedade’. Essa parte em nossas entrevistas buscou ensaiar a pertinência heurística de abordar esses temas sob o prisma do cotidiano. Mais do que juízos fechados, essa parte do trabalho agrupa diferentes chaves de investigação que precisam ser desenvolvidas coletivamente para que essa ciência sobre o cotidiano dos professores seja elaborada. Pois, como acabamos de sinalizar, a pessoa está “por inteira” em todos os espaços cotidianos que atravessa.

Retornando o texto para a primeira pessoa com o objetivo de escrever o significado deste trabalho para a minha formação. Primeiramente, destaco que o privilégio de entrevistar quatro professores excepcionais foi fundamental para a minha sobrevivência nos meus primeiros anos de trabalho como professor. Os relatos que os participantes me presentearam para estudo serviram para me referenciar em momentos de crise e acalmar em momentos de ansiedade. Inúmeras vezes, pude ouvir no meu ombro frases que foram ditas em entrevista que me ajudaram a lidar com situações e dilemas do meu cotidiano. Isso, per se, já fez com que a experiência deste mestrado fosse enriquecedora.

Mas ainda, como disse anteriormente, este trabalho me possibilitou atender às duas vontades que tenho dentro de mim: mergulhar nas profundezas do campo epistemológico ao mesmo tempo em que eu pude produzir um artefato que, sinceramente, acredito ter utilidade para melhorar a vida de quem trabalha como professor. Tive liberdade intelectual para dar forma ao meu pensamento, o que devo inteiramente a quem me orientou e escreveu este trabalho comigo durante os últimos quatro anos.

Sobre dar forma ao pensamento, existe um detalhe que penso ser importante mencionar. Conforme fui tendo acesso aos teóricos que se debruçaram sobre a prática social e sobre o cotidiano, fui tendo a experiência única de descobrir palavras que me permitam falar sobre as coisas que de alguma forma já percebia, mas que como não tinham nome não eram conceito. Não sendo conceito, eu não podia pensar sobre elas e com elas. Vejo um potencial explicativo imenso nisso que insisto em chamar de ‘microdinâmica da cultura’, capaz de dar conta das teorias sociais já estabelecidas e lançar luz sobre processos que ainda se ocultam. Não à toa que Lefebvre descreveu a vida cotidiana como “a corte suprema na qual sabedoria, conhecimento e poder são trazidos para julgamento” (Lefebvre, 1991 [1958] p.6 tradução nossa<sup>1</sup>). Percebo que as tensões nas relações sociais precisam estar ancoradas nos fatos materiais e situados que compõem o cotidiano dessa sociedade

<sup>1</sup> Original: “everyday life is the supreme court where wisdom, knowledge and power are brought to judgement.”



---

para serem estudados. Pois são os objetos cotidianos que dão os braços e pernas para essas relações se moverem e se transformarem.

Sempre me debati com a velha aporia entre determinismo e o livre arbítrio. Nunca plenamente tranquilo, provisoriamente me apoiava na afirmação de Paulo Freire que definiu os humanos como seres condicionados mas nunca determinados. Após ler Agnes Heller, pude finalmente ter as chaves conceituais que me permitiram acessar o que essa idéia de Paulo Freire carrega. Sim, nós somos seres que à revelia de nossa vontade passamos por experiências que nos obrigam a tomar determinadas atitudes, determinadas constituições de ser. Somos obrigados a carregar objetos que nos atravessam e que nos constituem, como machismo, como homofobia, como classicismo etc. Assim como acabamos por ser atravessados e capazes de carregar os objetos que constituem a gentileza, a generosidade, a amizade, a paciência, o cuidado, a justiça a honestidade e o amor. Contudo, talvez algo tão milagroso quanto o surgimento da vida no universo acontece na história humana. Produzimos artefatos, gestos, costumes e linguagem que se referem ao despertar para nosso lugar na história. Se referem a saber-se provisório e incompleto. Saber-se incidental e situado. Quando esses objetos atravessam uma pessoa, eles a despertam do sonambulismo de quem está apenas carne que perdura os objetos de um mundo, passando a ser corpo que trabalha para escolher quais objetos do mundo quer manter em si, e que mundo quer entregar para os outros. Dentre os meus muitos privilégios, pude ser atravessado por esses objetos. E despertar.

---

# Referências Bibliográficas

ARENDT, H. et al. A crise na educação. *Entre o passado e o futuro*, de, v. 5, p. 221–247, 2000.

AZANHA, J. *Uma idéia de pesquisa educacional*. Editora da Universidade de São Paulo, 1992. ISBN 9788531400650. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=HqgQAAAAYAAJ>>.

BLUMER, H. *Symbolic interactionism: Perspective and method*. [S.l.]: Univ of California Press, 1986.

CHARMAZ, K. *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. [S.l.]: sage, 2006.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. [S.l.]: Unesp, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. [S.l.]: Editora Paz e terra, 2014.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. [S.l.]: Routledge, 2017.

GOODSON, I. F. Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. *Understanding teacher development*, p. 110–121, 1992.

HELLER, A. *Everyday life*. [S.l.]: Routledge, 2015.

KVALE, S.; BRINKMANN, S. *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications, 2009. ISBN 9780761925422. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=bZGvwsP1BRwC>>.

LACEY, H. *Valores e atividade científica 1*. [S.l.]: Associação Filosófica Scientiae Studia, 2008. ISBN 9788561260002.

LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. *Mind, culture, and activity*, Taylor & Francis, v. 3, n. 3, p. 149–164, 1996.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. [S.l.]: Cambridge university press, 1991.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. [S.l.]: ática, 1991.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. [S.l.]: Vozes, 2012.

TAROZZI, M. *O que é Grounded Theory?* [S.l.]: Vozes, 2011.

TEDESCO, J. *Paradigmas do cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social*. Editora Universidade de Passo Fundo, 2003. ISBN 8552300567. Disponível em: <<http://editora.upf.br/index.php/e-books-topo/80-sociologia/205-paradigmas-do-cotidiano>>.

UNIDAS, P.-P. D. N. *Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional. Movimento é Vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas*. [S.l.]: PNUD Brasília, DF, 2017.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, 1999. (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). ISBN 9780521663632. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=heBZpgYUKdAC>>.

WOLFF, F. Vida vicio virtude. In: \_\_\_\_\_. [S.l.]: SESC SP, 2009. cap. Justiça, estranha virtude...

WOODS, P. *Inside schools: Ethnography in schools*. [S.l.]: Routledge, 2005.